

# Qualität in der Wissenschaft

Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in  
Forschung, Studium und Administration

## Wirkungen von Projekten und Programmen

- Wirkungsanalyse komplexer Reformen als Begleitforschung
- QiW-Gespräch mit Anke Hanft
- Wie gut sind die Konzepte zum Studieneingang?  
Das StuFo-Verbundprojekt zur Wirksamkeit der Studieneingangsphase
- Wirkungsannäherung im Kontext der Evaluation von komplexen Förderprogrammen im Hochschulbereich

2  
2015

## Herausgeberkreis

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

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

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

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

*René Krempkow*, Dr., wissenschaftlicher Referent im Bereich „Programm und Förderung“, Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, Hauptstadtbüro Berlin

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

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

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

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

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

## Hinweise für die Autoren

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

Wichtige Vorgaben zu Textformatierungen und beigefügten Fotos, Zeichnungen sowie Abbildungen erhalten Sie in den „Autorenhinweisen“ auf unserer Verlags-Homepage: „[www.universitaetsverlagwebler.de](http://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](mailto:info@universitaetsverlagwebler.de)

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

**Redaktionsschluss dieser Ausgabe:** 31.07.2015

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

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

### **Abonnement/Bezugspreis:**

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

### **Abo-Bestellungen und die Bestellungen von Einzelheften**

sind unterschrieben per Post oder Fax bzw. per E-Mail an den Verlag zu richten. Eine Abo-Bestellvorlage finden Sie unter [www.universitaetsverlagwebler.de](http://www.universitaetsverlagwebler.de).

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

**Erscheinungsweise:** 4mal jährlich

### **Copyright:** Uvw UniversitätsVerlagWebler

Die mit Verfassernamen gekennzeichneten Beiträge geben nicht in jedem Falle die Auffassung der Herausgeber bzw. Redaktion wieder. Für unverlangt eingesandte Manuskripte/Rezensionsexemplare wird keine Verpflichtung zur Veröffentlichung/Besprechung übernommen. Sie können nur zurückgegeben werden, wenn dies ausdrücklich gewünscht wird und ausreichendes Rückporto beigefügt ist. Die Urheberrechte der hier veröffentlichten Artikel, Fotos und Anzeigen bleiben bei der Redaktion. Der Nachdruck ist nur mit schriftlicher Genehmigung des Verlages gestattet.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

# Qualität in der Wissenschaft

Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in  
Forschung, Studium und Administration

## Einführung des geschäftsführenden Herausgebers

33

## Qualitätsentwicklung/-politik

*Wolff-Dietrich Webler*  
Wirkungsanalyse komplexer Reformen als  
Begleitforschung

35

## QiW-Gespräch

QiW-Gespräch mit Anke Hanft

47

## Qualitätsforschung

*Sylvi Mauermeister, Brigitta Zylla & Laura Wagner*  
Wie gut sind die Konzepte zum Studiengang?  
Das StuFo-Verbundprojekt zur Wirksamkeit der  
Studieneingangsphase

50

*Sina Altfeld, Uwe Schmidt & Katharina Schulze*  
Wirkungsannäherung im Kontext der  
Evaluation von komplexen Förderprogrammen  
im Hochschulbereich

65

## Rezension

*Bachmann, H.W. (2015):*  
Hochschuldidaktik mit Wirkung. Evidenzbasierte  
Hochschuldidaktik – eine Evaluationsstudie  
(Roger Johner)

64

## Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften

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

IV

NEUERSCHEINUNG

Reihe: Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen

Heidi Schelhowe, Melanie Schaumburg & Judith Jasper (Hg.)

**Teaching is Touching the Future**  
**Academic Teaching within and across Disciplines**  
**Tagungsband**

Nur aus den Disziplinen – mit einer fachbezogenen Hochschuldidaktik – erwächst die Kompetenz, Inhalte aktuell, forschungsnah und international zu gestalten. Akademische Bildung heißt Bildung am Fach, heißt auch die Herausbildung eines Habitus und einer Persönlichkeit, die sich selbst in einem Fach verankert und sich als dort gebildet wahrnimmt. Sie übernimmt dies in ihr Selbstkonzept und lernt sich in ihrer Stellung und in ihrem Beitrag zur Gesellschaft als Expertin, als Experte begreifen – so das Credo der Tagungsverantwortlichen.

Dieser Band fasst eine Fülle von Ergebnissen der Tagung "Teaching is Touching the Future – Academic Teaching within and across Disciplines" an der Universität Bremen zusammen. In 62 Beiträgen aus den Fächergruppen Mathematik, Naturwissenschaften, Kunst und Musik, Rechtswissenschaften, Sozial- und Wirtschaftswissenschaften, Sprach-, Kultur- und Geisteswissenschaften wird der (durchaus unterschiedliche) Stand fachbezogener Reflexion über Lehre und Studium sichtbar. Der Band bietet so eine Fülle von Anregungen bis zu ausgearbeiteten Reformkonzepten, die für einen Transfer bereit stehen. Adressen der AutorInnen erleichtern die Kontaktaufnahme für vertiefende Dialoge.

Über viele andere hochschuldidaktische Tagungen hinausgehend, nahm diese Tagung eine in den Fachdisziplinen verankerte Reflexion von Lehre und Studium zum Ausgangspunkt. Damit wurde eine Zusammenkunft unterschiedlicher Disziplinen und Fächergruppen allein unter dem Focus von Lehre und Studium auf einer Konferenz riskiert, während solche Diskurse und Reflexionen sonst eher (wenn überhaupt) in monodisziplinären Treffen oder auf allgemein hochschuldidaktischen Konferenzen stattfinden. – Ein wunderbares Reservoir an Ideen und Lösungen.



ISBN 978-3-937026-97-5, Bielefeld 2015,  
 390 Seiten, 56.90 Euro zzgl. Versand

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

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

Hochschulen sind in den vergangenen Jahren mit einer zunehmend projektförmigen Organisation konfrontiert, die für die Forschung gewöhnlich, für die Lehre und Wissenschaft unterstützende Bereiche hingegen zumindest in der gegenwärtigen Intensität neu ist. Grund hierfür sind zum einen umfangreiche Finanzierungs- und Förderprogramme des Bundes und der Länder und hier insbesondere der Hochschulpakt sowie die Förderprogramme ‚Aufstieg durch Bildung‘, ‚Qualitätspakt Lehre‘ und ‚Qualitätsoffensive Lehrerbildung‘ sowie unterschiedliche Programme, die auf Landesebene oder durch Stiftungen getragen werden.

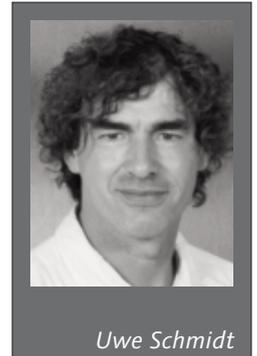
Vergleicht man die Projektförderung in Lehre und in Wissenschaft unterstützenden Bereichen mit jener in der Forschung, so zeigen sich grundlegende Unterschiede. Der Charakter der Förderlinien ist häufig jener einer Anschubfinanzierung, die Akzente setzen und Innovationen ermöglichen soll und damit stets über die eigentliche Projektierung im Sinne von Nachhaltigkeit hinausweist. Zudem adressieren Projekte in der Lehre und in Wissenschaft unterstützenden Bereichen Regelaufgaben und schließen zum Teil Finanzierungslücken. Damit konkurriert mit Blick auf die finanziellen Restriktionen, denen Hochschulen ausgesetzt sind, dass in der Regel nicht alle Projekte weitergeführt werden können, was für Hochschulen bedeutet, dass sie Prioritäten und Posterioritäten setzen müssen.

Was aber ist die Grundlage für entsprechende Entscheidungen? Viele der durchgeführten Projekte zeigen eine hohe Durchführungsqualität und Zufriedenheit bei den beteiligten Akteuren. Weniger klar ist, ob und inwieweit sie die angestrebten Ziele erreichen. Damit rückt die Perspektive von Outcome und Output oder allgemeiner formuliert von Wirkungen in den Vordergrund.

Wirkungsanalysen stellen dabei ein Versprechen und Problem zugleich dar: ein Versprechen aufgrund der Hoffnung, über Wirkungsanalysen einen substantiellen Beitrag zu einer evidenzbasierten Steuerung leisten zu können, ein Problem, weil das jeweilige Projektdesign häufig nicht den methodischen Anforderungen an die Messung von Wirkungen genügt.

Die vorliegende Ausgabe der QiW befasst sich mit dieser Frage, wobei der Fokus auf grundsätzlichen Aspekten der Wirkungsanalyse liegt, die exemplarisch entlang von spezifischen Designs diskutiert werden. Im Vordergrund steht damit die konzeptionelle Perspektive von Wirkungsanalysen und nicht die Erörterung von Ergebnissen spezifischer Untersuchungen zur Wirkung von Projekten und Programmen.

Einen umfassenden und sehr grundlegenden Blick richtet *Wolff-Dietrich Webler* auf Bedingungen und Grenzen einer methodisch angemessenen Wirkungsanalyse. Er rekurriert hierbei auf langjährige Erfahrungen als Gutachter und Hochschulforscher. Sein Beitrag **Wirkungsanalyse komplexer Reformen als Begleitforschung** zielt insbesondere auf die Analyse und Evaluation von Studienreformmaßnahmen ab, die sich im Vergleich zur Wirkungsanalyse von Interventionen oder Projekten durch ihre gewachsene institutionelle Verortung auszeichnen und damit neben den methodischen Fragen auch hochschulpolitische Faktoren sowie die Einbettung in komplexe soziale Systeme zu berücksichtigen haben.



Uwe Schmidt

Insofern fokussiert der Beitrag nicht nur die Frage der Wirkungen von Reformen, sondern in gleicher Weise auch die Wirkung von spezifischen Settings der Begleitforschung.

Seite 35

Das *QiW-Gespräch mit Anke Hanft* zielt auf die Bedingungen und Grenzen von Wirkungsanalysen ab. Anke Hanft zeichnet u.a. verantwortlich für die Koordinierung der Begleitforschung zum Qualitätspakt Lehre und resümiert ihre langjährigen Erfahrungen aus der wissenschaftlichen Begleitung und Evaluation von Projekten unter der Perspektive der Wirkungsforschung. Gelingenbedingungen im Sinne von Nachhaltigkeit der aus Projekten resultierenden Maßnahmen sind aus Ihrer Sicht nicht zuletzt in einer angemessenen organisationalen Einbindung zu sehen, die einer „organisierten Verantwortungslosigkeit“ entgegenwirkt. Die Messung von Wirkungen erfordere insbesondere einen umfassenden Einbezug von Rahmenbedingungen und die Gleichzeitigkeit mehrerer methodischer Zugänge.

Seite 64

*Sylvi Mauermeister, Brigitta Zylla und Laura Wagner* entwickeln in ihrem Beitrag **Wie gut sind die Konzepte zum Studiengang? Das StuFo-Verbundprojekt zur Wirksamkeit der Studiengangphase** ein Konzept zur Wirkungsanalyse, die sich auf Maßnahmen bezieht, die im Rahmen des Qualitätspakts Lehre gefördert werden und auf die Studiengangphase fokussieren. Sie beschreiben ein Design, das sowohl die methodischen Aspekte einer angemessenen Wirkungsforschung aufgreift als auch an die Studierfolgswirkung anschließt.

Seite 50

*Sina Altfeld, Uwe Schmidt und Katharina Schulze* schließlich widmen sich im Rahmen ihres Beitrags **Wirkungsannäherung im Kontext der Evaluation von komplexen Förderprogrammen im Hochschulbereich** einer spezifischen Frage der Wirkungsforschung, indem sie Effekte umfassender Förderprogramme in den Blick nehmen. Von besonderem Interesse ist hierbei im Sinne eines Mehrebenenmodells, inwieweit aus dem Erfolg von Einzelprojekten innerhalb des Programms auf die Programmqualität insgesamt geschlossen werden kann und welche methodischen Herausforderungen hiermit verbunden sind.

Seite 65

Uwe Schmidt

NEUERSCHEINUNG

Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

**Anette Fomin & Maren Lay (Hg.)**  
**Nachhaltige Personalentwicklung für Postdoktorandinnen**  
**und Postdoktoranden an Universitäten**  
**Fit für alternative Berufswege**



ISBN-13: 978-3-937026-96-1,  
 Bielefeld 2015,  
 181 Seiten, 26.80 Euro zzgl. Versand

Die Mehrheit des befristet beschäftigten wissenschaftlichen Nachwuchses kann nicht auf eine Daueranstellung an einer Universität hoffen. Alternative Karrierewege außerhalb des Wissenschaftssystems z.B. in Wirtschaftsunternehmen sind deshalb gefordert – für die allerdings viele der Betroffenen sowohl mental als auch inhaltlich nicht vorbereitet sind.

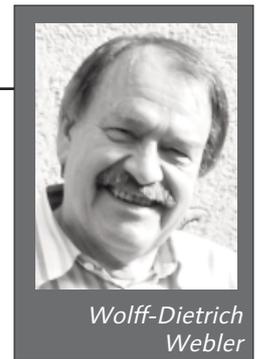
Unter Berücksichtigung theoretischer und empirischer Erkenntnisse wird in der vorliegenden Abhandlung ein Gesamtkonzept vorgestellt, das im Rahmen eines erfolgreich durchgeführten Pilotprojektes „Fit für alternative Berufswege“ an der Universität Hohenheim speziell für Postdocs erprobt wurde. Neben den Herausgeberinnen schildern Trainerinnen und Trainer ihre Erfahrungen aus der Arbeit mit der Zielgruppe Postdoc.

Das Praxisbuch richtet sich insbesondere an universitäre Einrichtungen, die eine nachhaltige Personalentwicklung für ihren wissenschaftlichen Nachwuchs anstreben. Es füllt eine Lücke für Angebote zur beruflichen Orientierung in der deutschen Hochschullandschaft.

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

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

Wolff-Dietrich Webler



Wolff-Dietrich Webler

## Wirkungsanalyse komplexer Reformen als Begleitforschung

Dieser Artikel berichtet über erfolgreiches Projektdesign im Zuge größerer, z.T. mehrjähriger formativer und summativer Evaluation komplexer Reformvorhaben. Insofern ist der Text auch für erfahrene Evaluationsforscher/innen interessant. Er wendet sich aber in seiner Anlage und Sprache besonders an jüngere Kolleg/innen, die z.B. in Projekten des Qualitätspakts Lehre ausweislich ihrer eigenen Artikel (die sie in Zeitschriften zur Publikation einreichen) erst über begrenzte einschlägige Erfahrungen verfügen. Dabei hat sich vielfach eine unerwartet hohe Defizitrate gezeigt, m.a.W. Weiterbildungsbedarf.

### I. Einführung – Zur Relevanz der Wirkungsanalyse komplexer Reformen

Studium und Lehre binden weltweit große Mengen Ressourcen. Ihre Qualität entscheidet nicht nur über die Qualität der Ausbildungsergebnisse, sondern oft auch darüber, ob ein Studium überhaupt und wie erfolgreich es zuende geführt wird. Diese Qualität zu erzeugen wird in Deutschland (im Gegensatz zu west- und nordeuropäischen Ländern) bekanntlich nicht professionell gelernt – dies einzuführen wird sogar aktiv verhindert. Die akademischen Karrieren sind – von ersten Ausnahmen auf freiwilliger Basis abgesehen – so angelegt, dass die Nachwuchswissenschaftler/innen eine professionelle Curriculumentwicklung ebensowenig lernen wie professionell zu lehren. Dementsprechend werden Studiengänge in den Fachbereichen „auf Verdacht“ entwickelt, d.h. auf der Basis von Vermutungen über Lehr-/Lernzusammenhänge. Ordnung des Vorgehens unterstellt, könnte von einer Curriculumentwicklung auf der Basis von Hypothesen gesprochen werden (Webler 2009).

Angesichts der gesellschaftlichen und individuellen Bedeutung des Funktionierens von Curricula ist es daher unverzichtbar, Wirkungsanalysen für neu entwickelte Curricula vorzunehmen, um die (bewusst oder unbewusst) zugrunde liegenden Hypothesen über die Ausgangslage sowie über die dort organisierten zielführenden Lehr-/Lernprozesse zu überprüfen. Hier ist „neu entwickelt“ unterstrichen, weil es bei älteren Studiengängen durch kleine erfahrungsgebundene Korrekturen häufig gelungen ist, den Studiengang erfolgreich zu gestalten. Angesichts der heute betroffenen Studierendenzahlen sind die Folgen der Amateurhaftigkeit der Curriculumentwicklung noch gravierender geworden, sodass

„trial and error“ oder sogar nur die Summe der persönlichen claims als Reformkonzept gänzlich unverantwortlich geworden ist.

Auch wenn der spezifische Typ der prozessbegleitenden Forschung in Design und Durchführung relativ aufwändig ist, erscheint er aus einem einfachen Grund unverzichtbar: Andere Typen erfassen die Situation in Querschnitten, also zu bestimmten Zeitpunkten oder als summative Evaluation. Entstehungsdynamiken sind so nicht oder nur schwer erfassbar. Auch hat der Verfasser in seinen über 80 Projekten zur Evaluation der Situation von Studium, Lehre und Lernen in Fachbereichen festgestellt (vgl. Webler 1992d; 1993b; 1995; 1998; 1999; 2002), dass die Lehrenden aus ihrer Alltagsbeobachtung ziemlich zutreffende Vorstellungen über die Probleme in den Studiengängen hatten. Aber ihre Ursachenvermutung war häufig unzutreffend. Ohne prozessbegleitende Forschung wäre es nicht möglich gewesen, wesentliche Kausalzusammenhänge aufzuklären. Ohne diese Ergebnisse wäre es wiederum nicht möglich gewesen, gezielt einzugreifen und die Ursachen für Fehlentwicklungen abzustellen. Im Gegenteil: Der Eingriff in nur vermutete, aber unzutreffende Zusammenhänge – wie es i.d.R., geschieht – hätte die Situation vermutlich deutlich verschlechtert, weil neue, unzutreffende Konstellationen geschaffen worden wären.

### II. Anlage von Begleitstudien zur Wirkungsanalyse

#### 1. Was wird unter Wirkung verstanden?

(Aus-)Bildungseffekte sind Wirkungen, die sich in einem Bildungsarrangement eingestellt haben. Dies können a) von den Lernenden intentional erzielte, b) von ihnen nicht intendierte, aber von den für die Lernumgebung Verantwortlichen (meist den Lehrenden) durchaus beabsichtigte sowie c) von allen Beteiligten nicht intendierte Wirkungen darstellen. Sie können den Lernenden bewusst geworden oder nur Beobachtern erkennbar sein oder erst in Anwendungssituationen hervortreten (real in Praxissituationen oder im Wege eines Tests künstlich erzeugt). Dabei kann es sich um Wissenszuwachs, Handlungsfähigkeit oder Einstellungswandel handeln.

Wirkungen können sich in relativ kurzer Zeit einstellen (z.B. einem Blockwochenende, einem Semester, einem

Jahr), sie können aber auch Effekte darstellen, die erst der Sozialisationsprozess eines ganzen Studiums erreicht. Auch bei relativ kurzfristig erwarteten Effekten (z.B. aufgrund einer gezielten Intervention) stellt sich der damit ausgelöste Lernprozess als schwer zu kontrollieren heraus. Möglicherweise treten nur Teile offen zu Tage, wirken aber (auch von der lernenden Person) unbemerkt weiter und werden erst durch einen neuen (auch informellen) Impuls vorläufig zuende gebracht und überraschend sichtbar. Das sind dann die Momente, die umgangssprachlich heißen: „Mir ist plötzlich ein Licht aufgegangen“ oder als Steigerungsmöglichkeit: „Mir ist plötzlich ein ganzer Lichtenbaum aufgegangen, und ich hatte schlagartig verstanden, dass...“.

Als Folge verdeckter Vorgänge ist es in den Projekten des Verfassers wiederholt vorgekommen, dass eine Lehr-/Lernveranstaltung wegen angeblicher Bedeutungslosigkeit gestrichen wurde und der Fachbereich dann so starke Ausfälle im Lernprozess registrieren musste, dass die unterschätzte Veranstaltung bald wieder eingesetzt wurde.

## 2. Erste Schlüsse

Schon diese wenigen Betrachtungen zeigen die außerordentliche Komplexität des Untersuchungsgegenstandes. Viele Forschungsdesigns, die auf Lerneffekte gerichtet sind, werden ihrem Gegenstand in keiner Weise gerecht. Bekanntestes Beispiel sind die mündlichen oder schriftlichen (oft als Zufriedenheitsbefragungen konzipierten) Befragungen der Teilnehmenden direkt am Ende von Blockseminaren. Sie können allenfalls den kleinen Teil von Effekten erfassen, der den Beteiligten unmittelbar bewusst geworden ist, oft auch noch dominiert von Eindrücken der letzten Stunden. (Darauf wird zurückzukommen sein).

Eine weitere Problemdimension bildet die Frage, ob die ausgelösten Lernprozesse a) zielführend waren und b) ob diese Ziele überhaupt einer weitergehenden Prüfung stand halten. Generell sind nicht nur Bildungsphänomene, sondern Kausalketten der Lerneffekte zu erfassen. Um es zu wiederholen: Sie zu erfassen ist z.B. unabdingbar, um Fehlentwicklungen korrigieren zu können. Ohne zutreffende Ursachenanalyse können fehlerhafte Eingriffe zu weiteren Fehlentwicklungen führen.

Bei der Anlage des Designs ist daher eine interne und externe Überprüfung zu unterscheiden. In der externen Überprüfung werden zunächst die Ziele und Annahmen selbst untersucht, die als Rahmung in die Entwicklung eingegangen sind. Denn eine Optimierung auf fehlerhafte Ziele hin und ausgehend von unzutreffenden Annahmen würde die interne Überprüfung ad absurdum führen. Dort würde dann zwar die Stimmigkeit der ergriffenen Maßnahmen zum Erreichen der Ziele geprüft; das Ganze wäre aber fragwürdig, wenn diese Ziele dann nicht aufrecht zu erhalten wären – z.B. allzu innerakademisch ohne Bezug zur Wirklichkeit der Berufsfelder wären, mit denen die Absolvent/innen es i.d.R. zu tun bekommen oder umgekehrt Wissenschaftlichkeit vermissen ließen (was zu Beginn der Bologna-Reform bei Bachelorstudiengängen vorgekommen sein soll...). Also steht die Überprüfung der Ziele am Anfang.

## 3. Wie werden Wirkungen erfasst?

Bei der internen Prüfung stellt sich die Frage nach den zu erhebenden Daten und der Art evtl. Indikatorenbildung. Alle derartigen Studien werfen die methodische Frage auf, wie der Verlauf und Erfolg von Lernprozessen (außer der Prüfungsstatistik) erfasst werden soll.

- A) Wer soll den Verlauf und Erfolg feststellen? Die Lernenden selbst (quasi als Selbsterfahrung)? Teams von Lernenden wechselseitig? Die Lehrenden? Externe geschulte Beobachter/innen? Die betroffenen Kunden, Klienten, Patienten, Schüler/innen?
- B) Wie sind Verlauf und Erfolg des Lernens zu erkennen bzw. zu rekonstruieren, welche Daten bzw. Indikatoren kommen in Frage?

**Zu A):** Naheliegender sind die beteiligten Lerner/innen zu befragen. Das sind zunächst sehr subjektive Eindrücke, die obendrein bestenfalls hervorbringen, was den Lerner/innen selbst aufgefallen ist. Verdeckte Lernprozesse (s.o.) sind so nicht zu erfassen. Allerdings sind die Lernenden Expert/innen ihrer Lernbedürfnisse und können beurteilen, ob diese Bedürfnisse befriedigt worden sind. Entsprechende Antwortmöglichkeiten muss der Fragebogen vorsehen. Bei negativ verlaufenem Lernen besteht z.T. nur eingeschränkte Bereitschaft, darüber Auskunft zu geben. Weiter können die Lehrenden aus ihrer Alltagsbeobachtung heraus Auskunft geben. Aber dies ist beschränkt auf beobachtbare (Re-)Aktionen. Schließlich können Feedback- und Prüfungsergebnisse herangezogen werden. Bei diesen allerdings ist zu bedenken, dass Prüfungsergebnisse nicht den Rang von Tests beanspruchen können. Angesichts der Tatsache, dass in Deutschland Prüfer/innen an Hochschulen nicht geschult sind, kann nicht davon ausgegangen werden, dass die Prüfungen methodisch fehlerfrei und vor allem valide sind und überhaupt das widerspiegeln, was Ziel der Lehrveranstaltungen gewesen ist.

**Zu B):** Den Verlauf von Lernprozessen unmittelbar zu dokumentieren oder zu rekonstruieren ist notwendig, um a) bei suboptimalem Ergebnis über Kausalzusammenhänge orten zu können, wo eingzugreifen wäre oder b) beim Wunschergebnis feststellen zu können, welche Zusammenhänge auch bei Veränderungen geschützt und erhalten werden müssten.

Einerseits ist es nur selten möglich, Prozesse lückenlos zu dokumentieren. Andererseits besteht gerade bei Lernprozessen das Problem, dass viele Teile zunächst verborgen (und den Lerner/innen unbewusst) verlaufen (s.o.). Mit Befragungsmethoden ist da häufig nicht heranzukommen.<sup>1</sup> Diese Einschränkungen zeigen bereits, wie anspruchsvoll das Projektdesign in diesen Fällen angelegt sein muss. Trotzdem begnügen sich viele Projekte mit einfachen Befragungen der Lerner/innen.

In anderen, insbesondere handlungsbezogenen Zusammenhängen muss als Methode eher beobachtet werden – was sich nicht nur Assessment Center zunutze machen – etwa bei der Hospitation einer Unterrichtsprobe im Lehr-

<sup>1</sup> Begriffe wie „häufig“, „oft“ usw. sollen in diesem Artikel die Relevanz der berichteten Sachverhalte unterstreichen. Damit werden Erfahrungswerte aus 40 Jahren Hochschulforschung und deren Begutachtung bezeichnet, ohne dass eine Auszählung erfolgt wäre.

amt oder einem BWL-Plan- oder Rollenspiel. Beobachtungen sind nicht nur personell und zeitlich aufwändig – die Beobachter/innen müssen auch geschult werden, vor allem wenn zeitlich parallel durch unterschiedliche Personen beobachtet wird.

Indikatoren, also Erkennungsmerkmale, sind dabei eng an den Zielen zu orientieren. Welche (Beobachtungs-) Merkmale sind beachtlich, zeichnen die Ziele aus? In welchen Kontexten kündigen sie sich an? Gibt es bereits bekannte Zwischenergebnisse, die bei positiver Ausprägung mit hoher Wahrscheinlichkeit auch ein positives Endergebnis erwarten lassen (Prediktoren)?

Das sind alles Selbstverständlichkeiten – sollte man meinen. Umso erstaunlicher sind die häufigen Abweichungen und Unterlassungen, die dem Verfasser bei der Begutachtung von Zeitschriften-Aufsätzen begegnen. Einige sind nachfolgend zusammengestellt.

#### 4. Populäre Ansätze mit gravierenden methodischen Fehlern

In vielen Studien zur Wirkungsanalyse von Reformen in Studiengängen und Lernprozessen kommen unerwartet viele Unzulänglichkeiten, z.T. gravierende Fehler vor (vgl. Webler 2005; 2008; 2011). Die meisten liegen schon in der Vorbereitung und im Design der Studie, die wenigsten in der statistischen Verarbeitung der gewonnenen Daten. Über diese Defizite zu schreiben, berührt fast durchgängig Selbstverständlichkeiten einer guten Ausbildung in empirischer Sozialforschung – aber sie sind dann doch nicht selbstverständlich. Dieser Befund stellt nicht nur Fragen an die Qualität mancher Methodenausbildung, sondern (zumindest bei Drittmittelprojekten) auch Fragen an die Sorgfalt der Begutachtung.

Die am häufigsten anzutreffenden Mängel betreffen bei Studien zur Wirksamkeit neuer bzw. der Reform vorhandener Studiengänge oder detaillierter Lernabschnitte:

- a) Unzulänglich herausgearbeitete Forschungsfragestellungen,
- b) Der Fragestellung gegenüber unzulängliche (zu einfache) Methodik,
- c) Fehlinterpretationen (Deutungen, die das Material nicht hergibt),
- d) Unzulängliches Design bei Prozessanalysen,
- e) Unzulängliches Design bei der Feststellung von Prozessergebnissen – z.B. von Lernprozessen.

**Zu a):** Zur Vorbereitung gehört, die Ziele der Studie und infolge dessen die Forschungsfragestellungen sorgfältig herauszuarbeiten – mindestens als Fragen, am besten in Hypothesenform. Nur dann ist es möglich festzustellen, inwieweit die Ziele mit den gewählten Mitteln erreicht worden sind.

Als Ergebnis wird sich oft auf eine bloße Verteilung beschränkt. Soundsoviel Prozent haben das Ziel erreicht, x% nur die Hälfte, z% haben das Ziel/die Ziele verfehlt. Immer wieder wird sich quasi schon mit der Thematik der Studie zufrieden gegeben.

Dabei ist die Studie von einer bloßen Deskription der vorfindlichen Situation hin zur Aufklärung von Kausalzusammenhängen weiter zu entwickeln. „Warum?“ ist bekanntlich die entscheidende Frage in der Wissenschaft, die dann die Befunde immerhin in ihrer Entstehung er-

klären kann. Oft wird sich mit dieser höheren Stufe dann begnügt. Eine Handlungsperspektive wird damit noch nicht gewonnen. Nach den Forschungsfragen liegt der Untersuchungsgegenstand fest, lässt sich demzufolge die Untersuchungseinheit bestimmen. In der Sozialforschung geht es meistens darum, aus den Spuren menschlicher Tätigkeit (aber auch naturwissenschaftlichen Erkenntnissen, wie Klimadaten) auf die jeweiligen Situationen zu schließen.

**Zu b):** Die nächsten Defizite liegen oft darin, dass die Wahl des methodischen Vorgehens weit hinter der Komplexität der Fragestellungen zurückbleibt.

**Abgrenzung der Untersuchungseinheit:** Wenn diese Abgrenzung nicht erfolgt, lässt sich weder bestimmen, wer befragt werden soll, noch lässt sich am Ergebnis eine Rücklaufquote bestimmen – also herrscht Unklarheit, wofür das Ergebnis steht und wie repräsentativ es ist. Beispiel: Jemand hatte 178 beantwortete Fragebögen deutschlandweit sammeln können und begann nun die Auswertung. Weder war erkennbar, nach welchen Kriterien die Befragten bestimmt worden waren (hatten sie die Bögen in einem Zirkel weitergegeben?), noch, wie viele Fragebögen herausgegangen waren (der Fragebogen war im Netz verfügbar und konnte heruntergeladen werden).

**Hochschulstatistik:** Ohne Begleitforschung wird sich oft nur mit Verteilungen begnügt. „50% der Immatrikulierten machen nach der Regelstudienzeit einen Abschluss – nach zwei weiteren Semestern haben 65% einen erfolgreichen Abschluss erreicht“ – so lautet dann beispielsweise das Ergebnis. Was aus den restlichen 35% geworden ist, warum 5% später abschließen, 20% ohne Abschluss immatrikuliert bleiben, und 10% sich exmatrikulieren, also (zumindest an diesem Studienort) abrechnen – das bleibt unaufgeklärt. Soweit die reine Studierendenstatistik. Erst zusätzliche Befragungen bringen dann etwas Licht in das Dunkel. Die Befragungsergebnisse nehmen dann in Kauf, dass a) damit nur aufgeklärt wird, was die Betroffenen bereit sind, zu antworten, b) die subjektive Sicht (und evtl. das Erklärungsmuster) der Einzelnen erfasst wird und c) die wirklichen Ursachen u.U. nicht erfasst werden, weil den Befragten nicht bewusst.

**Befragungen:** Natürlich liegt es nahe, die Betroffenen schriftlich oder mündlich zu befragen. Aber die Konstruktion des Fragebogens muss bekannte Mindestbedingungen erfüllen. Dabei stellen sich unerwartet viele Fehler in der Konstruktion des Befragungsinstruments ein. Immer wieder fehlt die detaillierte Feldkenntnis (also Mängel der Einarbeitung der Projektmitglieder in das Themenfeld), einige relevante Fragen fehlen dementsprechend, die soziale Erwünschtheit von Antworten wird nicht erkennbar kontrolliert (bzw. schon solche Fragen vermieden, die zu solchen Antworten einladen). Fragesequenzen werden nicht auf suggestive Nachbarschaften kontrolliert (m.a.W. keine Kontrollfragen später im Instrument vorgesehen) und Befragungsergebnisse werden nicht noch einmal durch Gruppendiskussionen eingeordnet, relativiert und ggfls. korrigiert. Nicht einmal eine einheitliche Befragungssituation der jeweils Befragten wird herbeigeführt bzw. kontrolliert.

Oft begnügt sich das Design damit, trotz mehrerer verfügbarer nur eine einzige relevante Gruppe zu befragen,

ohne also die Befragung mehrperspektivisch anzulegen. Zum Beispiel wird sich ohne Befragung der Lehrenden nur auf Studierende beschränkt. Insgesamt bewegen sich diese Antworten im Bereich der Spekulation, der Vermutungen. Auf dieser Datenbasis ohne echte Ursachenanalyse dann z.B. Curriculumreformen anzugehen, hat sich als riskant erwiesen.

Ein besonderes Thema bilden die besonders beliebten Zufriedenheitsbefragungen im Zusammenhang mit Lernen. Zufriedenheit stellt keine Dimension dar, von der auf Lernfortschritte quantifizierend geschlossen werden könnte. Starke Zufriedenheit kann nicht mit starkem Lernerfolg gleichgesetzt werden. Wofür steht Zufriedenheit als Indikator in diesem Zusammenhang? Für innere Lernbereitschaft, Öffnung für künftige Situationen, die als angenehm erwartet werden usw. In der Pädagogischen Psychologie wird Lernen vielfach als „Veränderung“ bestimmt (Krapp u.a. 2001). Veränderungsprozesse können leicht auch konflikthaft verlaufen, weil sie z.B. mit dem Abschied von bisher gewohnten und als verlässlich erlebten Denkmustern und Wertekonstellationen verbunden sein können. Zufriedenheit stellt sich dann zunächst nicht ein (ausführlicher in Webler 2014). Der Ansatz ist zu einfach. Viele Lernprozesse beginnen geradezu mit Irritation; große Teile der Impulsdidaktik beruhen darauf.

In einem Artikel über Konflikte in Weiterbildungsveranstaltungen hatte der Verfasser formuliert: „... es gibt Aus- und Weiterbildungen, die bisherige grundsätzliche Sichtweisen, eigenes Selbstverständnis, Einstellungen und Haltungen in einem bestimmten Anforderungsfeld (subjektive Theorien, Selbstkonzepte) nicht nur berühren, sondern u.U. in Frage stellen und eine Neuorientierung herausfordern. Während bisher situative Anforderungen und ihre Lösung stimmig zu sein schienen (deren alltägliche Diagnose und eigene Reaktion, d.h. Handlungsweise), kommen nun Erkenntnisse hinzu, die diese Stimmigkeit nicht mehr situationsangemessen, erfolgversprechend usw. erscheinen lassen und letztlich zu einer Identitätsänderung (z.B. des Selbstkonzepts als Lehrperson) führen. Bei solchen Perspektiven fallen die Reaktionen je nach Persönlichkeit unterschiedlich aus. Zum Teil wird der Wert des Gewinns neuer Stimmigkeit gesehen, der mit neuen Einsichten verbunden ist, z.T. aber auch die Mühe, die sich ankündigt, um gewohnte Handlungsmuster zu ändern und diesen Einsichten entsprechend zu handeln. Die Reaktionen können bis zur Blockade reichen...“ (Webler 2014, S. 49). Zufriedenheitsabfragen würden hier eher in die Irre führen und evtl. zur Folge haben, dass diese erfolgreiche Veranstaltung abgesetzt wird.

Die Studienzufriedenheit wird jedoch in der Pädagogischen Psychologie als subjektiver Prediktor für den Ausbildungserfolg angesehen (Westermann 2010) und steht in Zusammenhang mit dem Engagement, der Leistung, dem Studienabbruch oder einem Fachwechsel. Zufriedenheit ist selbstverständlich bedeutsam für die Motivation der Studierenden, das Studium in den wahrgenommenen Anforderungen erfolgreich zuende zu bringen. Aber es gibt – wie zu zeigen war – auch deutliche Skepsis gegenüber diesem Zufriedenheitskonzept, weil effektives Lernen auch in Konfliktsituationen stattfindet, in

denen (zunächst) keine Zufriedenheit herrscht. Auch scheint das Konzept unvollständig, indem „Ausbildungserfolg“ auf innerakademische bzw. disziplinäre Ziele reduziert wird, weil die Studierenden als Grundlage ihrer Antworten i.d.R. keine Vorstellungen von der sie erwartenden Berufspraxis haben (was sich allenfalls in sehr diffuser Unzufriedenheit wegen des evtl. Gefühls mangelnden Praxisbezuges äußert); ihre Urteilsfähigkeit ist insofern eingeschränkt.

**Zeitpunkt der Befragungen:** Üblich ist eine Befragung unmittelbar nach Abschluss einer Lehr-/Lernveranstaltung bzw. einer Weiterbildungsmaßnahme. Der Zeitpunkt ist sehr problematisch. Zunächst ist mit Überblendungseffekten der Workshop-Ereignisse am Ende gegenüber früher behandelten Inhalten zu rechnen. Zum anderen konnten die intensiven Eindrücke noch gar nicht verarbeitet werden. Hat es sich um den Erwerb irgendwelcher (Hand-)Fertigkeiten, Techniken usw. gehandelt, die in der Veranstaltung geübt worden sind, kann der Erfolg unmittelbar danach erfasst werden. Handelt es sich um tiefergehende Einsichten, Schlussfolgerungen oder um die Auseinandersetzung mit kognitiven Dissonanzen, sind die Prozesse am Ende der Veranstaltung noch lange nicht abgeschlossen. Ihr Wert kann oft noch gar nicht eingeschätzt werden – erst Wochen, sogar Monate später. Von daher bleiben tatsächlich erzeugte Wirkungen unerkannt und werden für weitere Abwägungen und Auswertungen regelrecht verschenkt.

**Datenauswertung:** Oft wird sich mit einfachster deskriptiver Statistik begnügt, m.a.W. keine Korrelationen geprüft. Mögliche Einflussfaktoren auf das Ergebnis bleiben unerfasst. Die Ergebnisse sind nicht nur „schlicht“ zu nennen, sie sind häufig auch noch anzuzweifeln, weil sie bei anderen (unerkannten) Randbedingungen möglicherweise anders ausfallen würden.

Wann findet „Messung“ statt? In der Präsentation von Ergebnissen ist oft von „Messung“ die Rede. Der Begriff „Messung“ wird inzwischen inflationär gebraucht – empirische Exaktheit und Verlässlichkeit sollen signalisiert werden. Bei genauerer Prüfung finden Messvorgänge kaum statt. Hier sollte präziser formuliert werden. Zufriedenheit z.B. ist in Befragungen messbar. Lernfortschritte sind in Befragungen nicht messbar, lediglich subjektiv einschätzbar. Unpräzise wird aber auch dieses Vorgehen oft „Messung“ genannt. Um Lernfortschritte messen zu können, bedarf es anspruchsvollerer Forschungsdesigns mit objektivierbaren Indikatoren für Leistungsstufen (s.u.).

**Beobachtungen:** Von der Möglichkeit, nicht nur Selbstbilder der Befragten zu erfassen – die von vielen Faktoren beeinflusst sein können – sondern reale Ergebnisse im Handeln der Lernenden zu beobachten, wird kaum je Gebrauch gemacht – einmal, weil deren Bedeutung nicht erkannt wird, zum anderen, weil die Ressourcen den Aufwand nicht zulassen oder es versäumt wurde, Beobachtungen und deren Kosten in das Design und damit die Projektkalkulation aufzunehmen.

**Andere Informationsquellen:** Oft werden weder vorhandene Daten der *Hochschulstatistik*, noch *Dokumentanalysen* eingesetzt. Erstere liefern durch ihre breitere quantitative Basis Vergleichsdaten innerhalb des Faches oder vergleichend über das Fach hinaus, die die Einzel-

ergebnisse relativieren können – zumindest ihre Einordnung erleichtern. Dokumentenanalysen helfen zunächst einmal, die Ziele und Programmatik der untersuchten Maßnahmen herauszuarbeiten. Entweder ergibt sich dadurch ein solider Maßstab für Erfolge, also für die festgestellten Wirkungen, oder die Ergebnisse dieser Analyse müssen dazu dienen, um anschließend die mangelnde Ernsthaftigkeit wolkiger Präambeln oder zumindest die Unerreichbarkeit der Zielsetzungen unter den gegebenen Bedingungen nachweisen zu können.

**Zu c): Fehlinterpretationen:** Es wird zu wenig danach gefragt, aus welcher Motivation heraus, aus welcher Interessenlage heraus geantwortet worden sein könnte. Dabei wird keine strategische Absicht im Antwortverhalten unterstellt; die Antworten können auch relativ naiv, unreflektiert formuliert worden sein. Trotzdem stellt sich die Frage: Welche Interessen gehen in die Antworten ein? Müssen Personen mit deutlich anderer Perspektive und Interessenlage gefunden und befragt werden?

In den Sozialwissenschaften ist es im Studium nur z.T. üblich, sich intensiv mit Textanalysen auseinander zu setzen. Daher kommt es immer wieder zu Deutungen, die das Material nicht hergibt.

**Zu d): Unzulängliches Design bei Prozessanalysen:** Wenn Verläufe schon bei oberflächlicher (Alltags-)Beobachtung unbefriedigend zu sein scheinen oder die Ergebnisse es sind, müssen vor Änderungen die Fehlerquellen erkannt und analysiert werden. In vielen Projekten wird jedoch nur das Ergebnis dokumentiert (z.B. Klausurergebnisse), aber nicht der Weg dorthin. Mit einem Lernweg als Blackbox ist für die Aufklärung von Fehlerquellen nichts anzufangen. Also müssen relevante Etappen und markante Stationen definiert werden. Weiter müssen (übereinstimmend mit den Zielen) Indikatoren für Lernfortschritt definiert werden, die kontrolliert werden können. Und an diesen Stationen muss eine entsprechende Datenerfassung und -auswertung organisiert werden.

Befragungen über Befindlichkeiten, Abfrage von Zufriedenheitsgraden ergeben allenfalls subjektive Bilder. Das bleibt unzureichend, weil a) nur subjektive Wahrnehmungen als Antworten zu erwarten sind und b) viele Effekte (gerade in Lernprozessen), wie erwähnt längere Zeit unbemerkt verlaufen können. Hier sind Handlungen zu organisieren, zu beobachten/protokollieren und zu bewerten. Wenn schon viele Alltagseinflüsse nicht kontrollierbar sind, sollten zumindest planvolle Interventionen in ihrer Wirkung einschätzbar werden.

Geplante soziale Prozesse haben der Planung zugrundeliegende Intentionen, gewünschte Ergebnisse, Ziele. Die Qualität der Prozesse selbst richtet sich nach ihrer Eignung, diese Ziele zu erreichen: Fitness for purpose. Es reicht also nicht, Ergebnisse zu registrieren und (als erste Steigerung) den Grad ihrer Abweichung von den Zielen zu dokumentieren. Um Abweichungen a) erklären und b) so korrigieren zu können, dass sie zielführend(-er) werden, müssen Kausalketten rekonstruiert werden. Dazu ist es nötig, Prozessdaten zu sammeln. Selten ist es möglich, einen Prozess kontinuierlich zu dokumentieren. Vielfach ist das auch nicht nötig. Es reicht, die „Stellschrauben“ zu erfassen als Vorgang und Wirkung und auszuwählen, von welchen Anzeichen auf (inten-

dierte und nicht intendierte) Wirkungen geschlossen werden kann. In Hochschulen üblich ist der Weg, Lernprozesse jeweils an Ergebnissen, Produkten zu erkennen, ohne die Prozesse der Produktion verfolgt zu haben. Dazu gehört z.B., Studierende schriftliche Produkte erstellen zu lassen (Klausur, Hausarbeit, Examensarbeit), von deren Ergebnis auf zwingend vorausgegangene Prozesse und deren Güte rückgeschlossen werden kann, ohne die Prozesse beobachtet zu haben. Zu einer schriftlichen Arbeit gehört vorab Literaturrecherche, Ermittlung des Forschungsstandes, Lernvorgänge usw., deren Umfang und Qualität unschwer am Ergebnis ablesbar sind. Der „wissenschaftliche Apparat“ ist dann ein Indikator für Qualität. So kann Wissen und dessen Zuwachs erfasst werden – bis zu einem gewissen Grad auch Handlungsfähigkeit (in realen Arbeitsprozessen vorgeführt oder als differenzierte Handlungsentwürfe entwickelt). Auf diesem Wege nur schwer zu erfassen sind Wandlungsprozesse in Einstellungen und Haltungen. Durch Befragung allein sicherlich nicht (allzu viel sozial Erwünschtes könnte reproduziert werden).

Bis hierhin ist schon unschwer erkennbar, dass das Untersuchungsdesign komplex ausfallen wird. Alle Faktoren für Erfolg oder Misserfolg müssen registriert und in ihrer Ergebnisrelevanz eingeschätzt werden. Als irrelevant eingeschätzte können fallen gelassen, möglichst alle anderen aber erfasst werden. Dazu zählen die Ausgangslage (inkl. Lernstand o.ä. sowie vermutlich wirksame Rahmenbedingungen), die beteiligten Personen, Interaktionen, Interventionen und alle Abweichungen vom geplanten Prozess. Die Planung (der Soll-Zustand) muss ebenso dokumentiert werden wie die wichtigsten Verlaufs- und Ergebnisdaten. Subjektive Einschätzungen der Betroffenen darüber, wie sie den Prozess erleben ebenso wie ihre Einschätzung der Ergebnisse (bzw. von ergebnismindernden Hinderungsgründen). Dazu kommen (meist als Vorher-/Nachher-Arrangement) beobachtete Handlungsabläufe. Für diesen Zweck müssen – wie schon erwähnt – Beobachter/innen in der Beobachtung ebenso geschult werden wie in der Bewertung der Beobachtungsergebnisse. Erst dann ist es möglich, den Grad der Zielerreichung einzuschätzen und Zielabweichungen zu korrigieren.

Gemessen an diesen Anforderungen, die erhebliche Ressourcen erfordern, sind vielfach anzutreffende reale Forschungsdesigns (meist der Evaluationsforschung) eher schlicht zu nennen. Sie geben sich oft mit einer summarischen Evaluation, also Ergebnisfeststellung und deren Bewertung durch Befragung der Betroffenen (meist bei Lernprozessen sogar nur der Lernenden) zufrieden. Wird das Ergebnis als suboptimal eingeschätzt, fehlt meist die Möglichkeit, im Prozessverlauf den Ort zu identifizieren, an dem die Abweichung stattfand – von einer Kausalanalyse also weit entfernt. Damit fehlt die Möglichkeit einer präzisen Nachbesserung, und die Einwirkungsmöglichkeiten kommen über Vermutungen, also Spekulation nicht hinaus.

**Zu e): Unzulängliches Design bei der Feststellung von Prozessergebnissen – z.B. von Lernprozessen:** Einerseits können Fortschritte nur formuliert werden, wenn die individuelle Ausgangslage zuverlässig erfasst wurde. Auch das fehlt in Studien immer wieder. Wenn vorhanden,

kann an einem außenliegenden Maßstab erfasst werden, wer den objektiven Ansprüchen typischer beruflicher Situationen genügt. Aber individuelle Steigerungen in der Zeiteinheit, die vielleicht auf die besondere Eignung bereitgestellter Lernsituationen zurückgehen könnten, werden so nicht erfasst.

Auch ist immer wieder festzustellen, dass curriculare Reformen und zielentsprechende Reformen in jeweiligen Lehr-/Lernveranstaltungen stattfinden, traditionelle Prüfungen aber die neuen Ziele (und Lernerfolge) nur unzureichend abbilden. Der gewünschte Lernerfolg hat sich eingestellt, aber seine Feststellung misslingt.

In dieser Fülle wecken die Fehler erhebliche Zweifel an der Solidität der Ausbildung in Methoden empirischer Sozialforschung in deutschen Studiengängen.

### III. Exemplarische Fälle von Begleitforschung

Um angemessene Forschungsdesigns im Praxiszusammenhang zeigen zu können, die die ausgemachten Fehler vermeiden, sollen hier drei größere Projekte vorgestellt werden. Es handelt sich insofern nicht um ideale Modellprojekte, als in ihnen auch methodische Zugeständnisse an die Knappheit verfügbarer Forschungsressourcen gemacht werden mussten. Umso realistischer sind evtl. Transfer-Chancen in die heutige Forschungswirklichkeit einzuschätzen.

#### Fall 1: Begleitforschung zur einstufigen Juristenausbildung

In diesem Beispiel geht es zunächst um forschungsstrategische und reformstrategische Aspekte der Begleitforschung, weniger um Details des Forschungsdesigns. Damit soll gezeigt werden, wie stark Rahmenbedingungen das Projektdesign vorherbestimmen und – wie in diesem Fall – im Verlauf zu Änderungen zwingen können. An diesem Beispiel ist auch die politische Dimension, die Begleitforschung annehmen kann, besonders plastisch ablesbar.

Die zweistufige Juristenausbildung aus Studium und Referendariat steht schon seit Jahrzehnten in der Kritik (vgl. Banek 1970). In den späten 1960er Jahren wurde die Forderung immer drängender erhoben, die Juristenausbildung zu reformieren und in eine Einstufigkeit zu überführen, d.h. Studium und Praxis so zu verflechten, dass juristische Praxis außerhalb der Hörsäle viel früher – schon im Studium – kennengelernt würde (und solche Fragestellungen schon früh den Blick der Studierenden auf das Fach beeinflussen könnten), aber umgekehrt theoretische Fragestellungen viel länger als bisher ebenfalls im Studium verfolgt werden könnten.

Das berühmt gewordene Memorandum des Loccumer Arbeitskreises zur Juristenausbildung kritisierte die bisherige Ausbildung deshalb, weil die Absolvent/innen aus seiner Sicht vor den Aufgaben der Anpassung des Rechts an den sozialen Wandel versagten: „Für Erhaltung und Bewahrung ist er nach Mentalität und Instrumentarium gerüstet, für Fortschritt und Veränderungen dagegen nicht. Er tendiert deshalb dazu, den Status quo zu stabilisieren“. Ferner: „Es gibt noch keinen ernst zu nehmenden Versuch, aus den Prinzipien freiheitlich demokratischer und sozialer Rechtsstaatlichkeit Konse-

quenzen für die Ziele der juristischen Ausbildung zu ziehen“ (Loccumer Arbeitskreis, S. 12). In der Reform der Juristenausbildung ging es darum, stärker als bisher soziale und arbeitsmarktpolitische Zusammenhänge sichtbar zu machen und zu hinterfragen (vgl. dazu Wassermann 1974, Francke 1986 sowie Hoffmann-Riem 2007). Nach langer Debatte wurde das Deutsche Richtergesetz, ein Gesetz des Bundes, das u.a. die Juristenausbildung regelt, durch die „Experimentierklausel“ im § 5b in der Fassung vom 10. September 1971 so geändert, dass es in den Bundesländern 10 Jahre lang möglich sein sollte, Modelle einstufiger Juristenausbildung zu erproben. Dabei konnte das Landesrecht beide bisherigen Teile, Studium und praktische Vorbereitung, in einer Ausbildung zusammenfassen, die mindestens fünfeneinhalb Jahre dauerte – mit Stationen bei Gerichten, Staatsanwaltschaften, Körperschaften des öffentlichen Rechts bzw. Verwaltungsbehörden und Rechtsanwälten. Ein erstes Examen konnte in einer kleineren Blockprüfung (in Bayern und Baden-Württemberg) oder studien- bzw. ausbildungsbegleitenden Leistungskontrollen bestehen. Die Abschlussprüfung entsprach dann etwa dem Zweiten juristischen Staatsexamen.

Sechs Bundesländer entschlossen sich zu insgesamt acht Modellversuchen (Hamburg, Bremen, Niedersachsen (Hannover), Nordrhein-Westfalen (Bielefeld), Rheinland-Pfalz (Trier), Baden-Württemberg (Konstanz), Bayern (Augsburg und Bayreuth)). Damit der Bundesgesetzgeber nach Auslaufen der Erprobung bei der Neuregelung der Juristenausbildung über empirisch gesicherte Ergebnisse verfügen konnte, wurde für jedes Modell ein Begleitforschungsprojekt installiert. In Mannheim wurde eine Koordinationsstelle für die Begleitforschungen errichtet, um die Evaluationen abzugleichen und für die Vergleichbarkeit der (Zwischen-)Ergebnisse zu sorgen.

#### Was sollte untersucht werden?

Die Studienreform verfolgte auch das Ziel, Studierenden ohne akademischen Hintergrund, insbesondere ohne juristisches Elternhaus frühzeitig die Begegnung mit der juristischen Praxis zu ermöglichen (auch um die eigene fachliche Motivation zu überprüfen). Gleichzeitig lernten sie im Studium, diese Praxisfälle juristisch-wissenschaftlich aufzuarbeiten. Nach Abschluss der verschiedenen Praxisstationen folgte ein sechsmonatiges Schwerpunktstudium, das in die rechtswissenschaftliche Abschlussarbeit mündete. Die Ergebnisse dieser Arbeit wurden dann in einer mündlichen Prüfung verteidigt. Dieser Abschluss entsprach – wie erwähnt – einem 2. Juristischen Staatsexamen und befähigte zum Richteramt. Schon diese Absichten lieferten eine Fülle von Anlässen, um die Modelle in der Evaluation auf ihre Wirkungen in Richtung dieser Ziele zu untersuchen.

Die Kritik an der bisherigen Ausbildung hatte sich weniger auf studienorganisatorische Details, als auf inhaltliche Akzente der bisherigen Ausbildung gerichtet und wollte den Sozialwissenschaften eine wesentlich stärkere Rolle in der Juristenausbildung einräumen, was zunehmenden Widerstand hervorrief. Diese Widerstände führten z.B. dazu, dass das Land Hamburg, als der bestehende juristische Fachbereich der Universität Hamburg sich weigerte, das Einstufen-Modell zu erproben, einen

kompletten zweiten Fachbereich neben dem bisherigen gründete mit dem Auftrag, das Modell zu erproben. Dieses Vorgehen lässt die Konfliktdimensionen erahnen. Der Staat sah die Machtfrage gestellt und handelte nach seinen Möglichkeiten. (Nach Auslaufen der Modellversuche wurden die beiden Fachbereiche fusioniert).

Innovationspolitisch bemerkenswert war im weiteren Verlauf, dass ursprünglich die Kritik am Zustand der Ausbildung so massiv geworden war, dass immerhin der Deutsche Juristentag 1970 eine Reform entsprechend den Loccumer Forderungen empfahl. Im Laufe der Erprobung gelang es den zunächst in der Minderheit befindlichen Gegnern jedoch, die Verhältnisse so umzukehren, dass sich die neuen Modelle, die alle besser waren als die Regelwirklichkeit, ständig gegen den status quo zu verteidigen hatten. Erschwerend kam hinzu, dass dies in einer zunehmend konflikthaft aufgeladenen ausbildungspolitischen Atmosphäre geschah. Mehr und mehr ging es darum nachzuweisen, dass die Einstufigkeit nicht schlechter sei als die traditionelle Ausbildung. Also waren weniger die neuen Studienziele in ihrer Einlösung Gegenstand der Evaluation, als der Vergleich der neuen Modelle mit den alten, ohne dass ein Vergleichsprojekt die traditionelle Zweistufigkeit ähnlich kritisch untersucht hätte.

Einerseits leuchtet unmittelbar ein, dass bei solchen inhaltlichen Reformzielen mit statistischen Verteilungen nicht weit zu kommen war, andererseits war es recht mühsam, die intendierten inhaltlichen Reformziele, insbesondere Einstellungsänderungen, in der Begleitforschung zu dokumentieren und auszuwerten. Die Praxisstationen waren zunächst enttäuscht. Sie waren gewohnt, Referendare nach dem 1. Staatsexamen anzutreffen und einsetzen zu können. Jetzt mussten sie erst begreifen, dass sie Studierende mitten im Studium bekamen und ihre Ausbildungsaufgabe sich gewandelt hatte. Der Erklärungs- und Anleitungsbedarf war deutlich höher. Umgekehrt kamen die Studierenden mit neuen Fragen und Perspektiven aus den Praxiskontakten ins Studium zurück und lösten neuen Erklärungsbedarf bei ihren Hochschullehrern aus. Aber abgeleitet aus den Studienergebnissen zeichnete sich ab, dass diese angehenden Jurist/innen stärker im gesellschaftlichen Leben, seinen Entwicklungen und Problemen standen. Das alles erfasste und dokumentierte die Begleitforschung.

Studienorganisatorische Fragen kamen hinzu. Das Bielefelder Modell war z.B. in Trimestern organisiert, sodass auch diese Wirkungen auf Studierende und Wissenschaftler/innen zu erfassen waren – die Studierenden, aber vor allem die Wissenschaftler/innen empfanden die Trimester immer mehr als Belastung.

Überlagert wurde die Begleitung noch durch einen anderen Konflikt, der insbesondere im Verhältnis zwischen den Reformfakultäten und dem Bundesjustizministerium ausbrach (vgl. Webler 1981; 1983a). Letzteres verlangte, die Reformmodelle 10 Jahre lang praktisch unverändert zu erproben, um am Ende einen Modellvergleich in seiner längsschnittlichen Bewährung vornehmen zu können. Es ging um die Frage, welches der Modelle am Ende zur Grundlage einer erneuten Vereinheitlichung der Juristenausbildung gewählt würde. Das wäre aber nicht einmal auf eine summative Evaluation nach der Laufzeit,

sondern auf einen Vergleich der Ausgangsmodelle hinausgelaufen und nicht auf deren Bewährung im Erprobungsprozess. Die Reformfakultäten verlangten von der Begleitforschung demgegenüber eine kontinuierliche Rückkoppelung der empirischen Daten in die jeweiligen Fakultäten hinein, weil sie an der Optimierung ihres Modells im Prozess der Erprobung interessiert waren, um höhere Chancen im Wettbewerb um die (Wieder-)Vereinheitlichung zu erlangen – nicht zuletzt aber auch aus Verantwortung den Studierenden gegenüber, denen eine möglichst gute Ausbildung geboten werden sollte. Die Begleitforscher gerieten zwischen die Fronten; sie wollten auch sicher gehen, einen weiteren ungehinderten Zugang zu den Daten zu haben. Da sie den gleichen Ansatz einer formativen Evaluation vertraten wie die untersuchten Studien- und Ausbildungsstationen und obendrein nicht selten direkt in den Fakultäten oder zumindest eng benachbart angesiedelt waren,<sup>2</sup> stellten sie ihre Zwischenergebnisse den Fakultäten für einen rollierenden Reformprozess zur Verfügung. Das wieder löste heftige (auch wissenschaftstheoretische) Kontroversen um das Verhältnis zwischen Forschern und beforschtem Objekt aus, ähnlich wie in der parallel geführten Debatte um Aktionsforschung (vgl. Webler 1983b).

Die empirischen Probleme einer methodisch soliden Erfassung von Einstellungsänderungen und ein dadurch bedingter personeller Aufwand war von kaum jemandem vorab gesehen worden. Dadurch fehlten die Ressourcen für z.B. eine (auch nur punktuelle) Prozessbeobachtung. Es blieben traditionelle Mittel, wie Fragebögen und Dokumentenanalysen, z.B. der schriftlichen studienbegleitenden Leistungen der Studierenden. Immerhin konnten auf dieser Basis Aussagen in der gewünschten Dimension und Vergleichsmöglichkeiten zwischen Modellen gewonnen werden.

Nach Ablauf der 10-jährigen Frist wurde eine Novelle zum Deutschen Richtergesetz in den Bundestag zur 1. Lesung eingebracht, das weitgehend das Bielefelder Modell übernahm und zum Regelfall erklären wollte. Nach der 1. Lesung wurde die Novelle in die Ausschüsse überwiesen, aus denen sie nie mehr zurück kam. Das Ausbildungsproblem blieb ungelöst.

## Fall 2: Gesamtevaluation von Lehre und Studium in Fachbereichen

Das zweite Beispiel bezieht sich auf den Anfang der breiteren Debatte um die Qualität von Lehre und Studium am Ende der 1980er Jahre (vgl. Webler 1992b; 1993a). Über diese Qualität sollte den Wissenschaftsministerien und der Öffentlichkeit von den Hochschulen berichtet werden – in Lehrberichten, wie sie in politischen Reden bald genannt wurden. Eine Debatte um Kriterien, um Indikatoren der Qualität von Lehre und Studium (LuSt) gab es in den davor liegenden 25 Jahren nur gelegentlich und meist ohne Breitenwirkung (vgl. Webler 1991; 1992a).

<sup>2</sup> An der Universität Bielefeld war die Evaluationsforschung im Interdisziplinären Zentrum für Hochschuldidaktik (IZHD) angesiedelt. Sie wertete (unter Leitung des Verfassers) die gewonnenen Ergebnisse aus und übergab sie der Fakultät, die auf dieser Basis ihre Berichte an das BJM verfasste.

Der Verfasser besuchte eines Tages das damalige BMBW in Bonn und fragte den zuständigen Referenten, was denn der gewünschte Lehrbericht genau sei? Ein Forschungsbericht der Universitäten bestehe aus einigen strategischen und internationalen Perspektiven und zahlreichen Mini-Projektberichten und deren Ergebnissen. Ein Lehrbericht könne doch schlechterdings nicht aus einem Bericht über die Lehrveranstaltungen einer Hochschule bestehen – das mache bei einer mittelgroßen Universität rd. 800 Veranstaltungen pro Semester aus. Am Ende des Gesprächs verließ der Verfasser das BMBW mit dem Auftrag zu einem umfangreichen Forschungs- und Entwicklungsprojekt, um das künftige Muster für Lehrberichte (heutige Evaluationsberichte) zu entwickeln. Im Anfangsstadium des Projekts wurde die Situation von Lehre und Studium an 15 Fachbereichen verschiedener Fachkulturen an Universitäten und Fachhochschulen mehrerer Bundesländer untersucht. Die Ergebnisse publizierte das BMBW mit dem Titel: „Lehrberichte. Empirische Grundlagen, Indikatorenauswahl und Empfehlungen zur Darstellung der Situation der Lehre in Lehrberichten“ (Webler u.a. 1993). Das Modell fiel so überzeugend aus, dass die dazu gegründete Bielefelder „Projektgruppe Hochschulevaluation“ binnen weniger Jahre über 80 Fachbereiche (und kleinere Hochschulen in Gänze) in Deutschland gründlich untersuchte. Die Gruppe wurde von den jeweiligen Fachbereichen zu der Untersuchung eingeladen. Das endete erst, als den Fachbereichen durch die anlaufenden Akkreditierungsverfahren die finanziellen Mittel ausgingen.<sup>3</sup>

### Was machte das Modell so überzeugend?

- A) Eine Kombination aus sehr gründlich vorgehendem empirischen Projekt und Change Management. Das Projekt war nicht nur auf die Aufklärung der Verhältnisse, sondern als follow up von vornherein auf deren Wandlung gerichtet. Dadurch wurden auch die gefürchteten Datenfriedhöfe vermieden.
- B) Eingeladen wurden nicht Fachgutachter, sondern externe Hochschulforscher – Spezialisten für Studium und Lehre, auch in ihrer Rahmung. Es ging nicht um fachliches Prestige über die Peers nach außerhalb; statt dessen wurde – bei aller Unabhängigkeit, die immer wieder bewiesen wurde – eng mit Fachbereichsmitgliedern zusammen gearbeitet – auch um fachspezifische Sichtweisen abzusichern (s.u. F).
- C) Das Projekt war allein am Fachbereich angesiedelt. Dadurch wurde das erhebliche Misstrauen vermieden, das innerhalb der Hochschulen bei vielen Fachbereichen zwischen ihnen und der Zentralebene herrscht.
- D) Das Projekt bestand absichtlich nicht aus Zweistufigkeit; m.a.W. es verzichtete aufgrund sehr unterschiedlicher Erfahrungen auf den gerade üblich werdenden Selbstbericht des Fachbereichs (z.T. waren dort die Autor/innen Interessenträger innerhalb des Fachbereichs; z.T. wurden dort die Verhältnisse schön geredet; für den Fachbereich zentrale Fragen z.T. nicht gestellt; das zeigte sich dann z.T. in den Nachforderungen der Peers). Stattdessen wurde ein Bericht von den Hochschulforschern selbst aufgrund der von ihnen gewonnenen Daten erstellt. Dadurch konnten auch ganz andere Vergleiche herangezogen werden.

- E) Die Datenerhebung umfasste 4 Stadien:
  - a) Die Sammlung der für den Untersuchungsgegenstand relevanten Dokumente und deren Analyse, auch, um den weiteren Informationsbedarf eingrenzen zu können.
  - b) Die Sammlung vorhandener lokaler und überregional verfügbarer statistischer Daten und deren Abgleich (oft stimmten die Ressourcenangaben auf Fachbereichs- und Zentralebene der Hochschule nicht überein; das betraf auch Personalstellen). Die Datenlage war oft fernab von dem, was das Hochschulstatistikgesetz den Hochschulen aufgegeben hatte.
  - c) Die schriftliche Befragung der von LuSt unmittelbar betroffenen Fachbereichsmitglieder (Lehrende und Studierende, fast gleicher Fragebogen, fast immer Totalerhebung, also keine Stichprobe) mithilfe eines umfangreichen Papier-Fragebogens (18-22 Druckseiten) – mit jeweils hoher Rücklaufquote! Letzteres wurde auf die Rolle der Begleitgruppe nach F/G (s.u.) und die positive Besetzung der Studie im Fachbereich zurück geführt. Der Fragebogen diente (anders als manche Empiriker das vorsehen) zunächst als „Detektor, mit dem über das Gelände gefahren wurde“, um Stärken und Schwächen lokalisieren zu können. Die traten in der Auswertung auch deutlich hervor.
  - d) Über die markantesten Ergebnisse (insbesondere festgestellte Schwächen oder widersprüchliche Sichtweisen aus der Befragung) wurden keine Einzelinterviews, sondern Gruppendiskussionen organisiert. Die Gruppenmitglieder konnten ihrem Gedächtnis bei der Beurteilung der Lage gegenseitig aufhelfen und sich auf gemeinsame Sichtweisen einigen. Damit wurden viel validere Ergebnisse erzielt als in Einzelinterviews üblich.

Untersucht wurden die Ziele und Funktionsweise des Studiengangs, Homogenität oder Inhomogenität von Wertvorstellungen bei Lehrenden und Studierenden, direkte und indirekte, intendierte und nicht-intendierte Wirkungen, die Prozesse und ihr Ressourcenaufwand. Sehr häufig zeigte sich in den Befragungen (wie erwähnt), dass die Fachbereichsmitglieder aus der Alltagsbeobachtung realistische Vorstellungen von den Defiziten hatten, dass aber die Ursachenvermutungen sich häufig als falsch erwiesen. Oder dass zwischen Studierenden und Lehrenden in ihren Antworten auf gleiche Fragen erhebliche Differenzen bestanden, sich dann aber in den Gruppendiskussionen herausstellte, dass die Begriffe unterschiedlich besetzt waren, der Fachbereich also an dieser Stelle kein Reformproblem, sondern ein Kommunikationsproblem hatte. Beispiel: Studierende beklagten – wie so häufig – den mangelnden Praxisbezug des Studiengangs, die Lehrenden schworen, intensiv praxisbezogen zu lehren. Es stellte sich in den Gruppendiskussionen heraus, dass beide Gruppen einen unterschiedlichen Praxisbegriff hatten

<sup>3</sup> Hier wurde also Evaluation durch die Akkreditierungsverfahren verdrängt. Welche Nachteile das hatte, kann hier nicht weiter diskutiert werden.

- die Studierenden eher Kochrezepten vergleichbar, die sie vermissten, die Lehrenden deutlich abstrakter, aber doch sehr handlungsbezogen.
- F) Das ganze Verfahren wurde als besondere Brücke zum Fachbereich und Vertrauen bildende Maßnahme von einer Gruppe begleitet, der zwei führende Mitglieder jeder Statusgruppe des Fachbereichs (und oft noch der Dekan) sowie zwei Mitglieder der Bielefelder Gruppe gleich berechtigt angehörten. Es wurden (schon im Projektvertrag) einflussreiche Mitglieder mit hoher Reputation in ihren Gruppen vereinbart, die in Rückkoppelungsschleifen zu ihren Gruppen im Laufe des Projekts imstande waren, das Projekt und sein Vorgehen zu interpretieren und dortige Stimmungen bzw. Beurteilungen in die Projektgruppe zurückzubringen.
- G) In dieser Gruppe wurde das Vorgehen innerhalb des Projekts erklärt, der Kurs des Projekts und die nächsten Schritte vereinbart, alle Erhebungsinstrumente (trotz dutzender vorangegangener Projekte noch einmal in den Entwurfsstatus zurück versetzt und) im Detail beraten, an Fachbereichseigenheiten angepasst und förmlich zur Datenerhebung frei gegeben. Dieser Legitimationsaufwand lohnte sich und schuf zusammen mit der Vertraulichkeit des Berichts (s.u. I) die Basis für eine vertrauensvolle Zusammenarbeit, aber auch für die Formulierung für den Fachbereich unangenehmer Fakten.
- H) Dieser Gruppe wurde dann auch die 1. Fassung des Evaluationsberichts (Lehrberichts) zur Prüfung und Diskussion vorgelegt. Der Bericht blieb ein Autorenbericht der Evaluatoren, kein Fachbereichsbericht. Von den Autoren geändert wurde er nur, wenn offensichtliche Fehler entdeckt oder sonstige Änderungen plausibel argumentiert wurden.
- I) Der Bericht war immer vertraulich verfasst und nur an den Fachbereich gerichtet. Das erlaubte den Autoren, Klartext zu schreiben und keine strategischen Rücksichten zu nehmen. So waren sie zunächst unbefangen innerhalb des Fachbereichs diskutierbar. Viele Fachbereiche hatten erhebliche Bedenken, dass bestimmte Fachbereichsverhältnisse in der Hochschulleitung (und im Wettbewerb der Fachbereiche) bekannt werden würden. Das betraf z.T. unbekannt gebliebene Ressourcen (auch Raumverhältnisse), Studiendaten usw.
- K) Der Bericht bestand aus einem umfangreichen Datenteil – also den Basisdaten der Hochschulstatistik und den empirischen Befunden. Das Projekt stülpte dem Fachbereich in einem zweiten Berichtsteil bei der Dateninterpretation keine externen Kriterien und Anforderungen über. Er arbeitete zunächst die explizit und implizit im Fachbereich vorhandenen Ziele heraus und kreierte zum weiteren Vorgehen ein Szenario: In bewusster Überinterpretation der wahren Abläufe, die i.d.R. deutlich weniger rational waren, wurde angenommen, dass der Fachbereich, von diesen Zielen ausgehend und um sie zu erreichen, seine Studiengänge entwickelt hatte. Das Evaluationsprojekt nahm diesen Vorgang als hypothesengeleitet an: Mangels professioneller Ausbildung in der Curriculumentwicklung baute der Fachbereich dabei auf Vermutungen und Erfahrungen darüber

auf, wie die Studienprozesse anzulegen seien, um die Ziele zu erreichen. Diesen Zusammenhang behandelte das Projekt als Hypothesen des Fachbereichs über die einschlägigen Ursache/Wirkungszusammenhänge. Die Evaluation war dann als hypothesenprüfendes Projekt angelegt. Damit befand sich das Projekt von vornherein auf der Ebene der Kausalzusammenhänge (Webler 2009).

Der Bericht konfrontierte den Fachbereich mit dem Ausmaß, in dem die eigenen Ziele erreicht oder verfehlt wurden und mit dem Ausmaß, in dem die Hypothesen sich als zutreffend erwiesen hatten und diskutierte erst dann, wie weit diese Ziele bzw. Lösungskonzepte dem Stand der Hochschulforschung (z.B. der Lehr-/Lernforschung) entsprachen. In einem abschließenden Berichtsteil wurden zweierlei Empfehlungen zur Weiterentwicklung, zum Wandel formuliert. Das waren zunächst nur Empfehlungen, auf welchen Wegen, mit Hilfe welcher Verfahren der Fachbereich selbst zu einer Entscheidung oder einer besseren Lösung kommen könnte und erst in einem abschließenden Teil wurden auch direkt Maßnahmen empfohlen, mit denen Änderungen erreicht werden könnten.

- L) Erst nach Abgabe des Berichts an den Fachbereich konnte daraus dann in der Verantwortung des Fachbereichs eine zur Weitergabe geeignete Fassung erstellt werden, die den Interessen des Fachbereichs entsprach. Der einzige Fall, in dem der Bericht unverändert veröffentlicht wurde, betraf die Hochschule für Wirtschaft und Politik Hamburg (HWP), mittlerweile in die Universität Hamburg integriert, deren damaliger Präsident, Lothar Zechlin, den Bericht an die Öffentlichkeit gab. In allen anderen Fällen blieben die Berichte vertraulich, weswegen das Verfahren und die Bielefelder Projektgruppe Hochschulevaluation als eine Art Geheimtipp weiter gegeben wurde.
- M) Das gesamte Evaluationsverfahren war (von Längsschnittprojekten abgesehen) in 4-6 Monaten abgeschlossen (also einem Semester) und konnte dann seine Wirkungen entfalten. Die dem Fachbereich notwendig erscheinenden Reformen konnten dann zügig eingeleitet werden.

Im Laufe der vielen derartigen Projekte hat es immer Varianten und Weiterentwicklungen gegeben. So gab es eine Gruppe privater Fachhochschulen mit fachlich verwandten Studiengängen, die eine vorläufige staatliche Anerkennung bekommen hatte und nun davor stand, für die Entfristung die nötigen empirischen Grundlagen zu legen. In diesem Fall hatte der Verfasser nicht als zweite Stufe, sondern von vornherein unter dem Dach des Projekts externe Gutachter aus entsprechenden Fächern gewonnen, die unmittelbar mit den Hochschulforschern zusammenarbeiteten. Sie prüften die fachlichen Bestandteile nach den externen Standards, aber auch den hochschulinternen Zielen, ließen sich hervorragende und durchgefallene Diplomarbeiten zeigen, schauten Klausuren an und setzten sich in mündliche Prüfungen. Die Hochschulforscher diskutierten mit ihnen die empirischen Ergebnisse und dann – im Rahmen der Begleitgruppe – den Entwurf des Endberichts. Damit unterschieden sich diese Fachgutachter von den im zweistufigen

gen Peer-Review-Verfahren üblichen Tätigkeiten der dortigen Gutachter durch die Art und Dauer (phasenweise prozessbegleitend), die zeitgleiche Verflechtung mit der Datengewinnung der empirischen Sozialforschung und damit insgesamt durch die Intensität der Beteiligung. Das Ergebnis der Untersuchung zeigte bemerkenswerte Stärken (deutlich über dem Standard an staatlichen Hochschulen), aber auch relevante Schwächen. Beeindruckend war die Entschlossenheit, mit der die Hochschule mit den Ergebnissen umging. Sofort wurde eine Projektgruppe gebildet, die sich tatkräftig mit der Umsetzung der Empfehlungen befasste.

Als das Wissenschaftsministerium erfuhr, dass dieses Evaluationsverfahren eingeleitet war, stellte es sein eigenes, in solchen Fällen eingesetztes Verfahren zurück. Nach Erhalt des Abschlussberichts erteilte das Ministerium der Hochschule die unbefristete staatliche Anerkennung. Bei dem Bericht handelte es sich um die Originalfassung, nicht „strategisch redigiert“. Die Hochschule war vom Projektleiter dazu sehr ermutigt worden. Er fuhr allerdings auch in das Ministerium und warb für diese Wahrhaftigkeit. Der dort sichtbar werdende Zustand (auch mit seinen Defiziten) sei für Dutzende Hochschulen realistisch, ja sogar deutlich besser. Das Ministerium erhalte nur häufig „Erfolgsberichte“, die einen anderen Zustand vermittelten. Durch die zahlreichen, vorgegangenen Projekte lagen ja viele Vergleichsmöglichkeiten vor.

Obwohl dieses Evaluationsmodell überaus erfolgreich war, hat es keine weitere Verbreitung gefunden. Begrenzende Faktoren waren a) die Tatsache, dass es in Deutschland für einen häufigeren Einsatz nicht genug derartig spezialisierte Hochschulforscher gab (die vier Mitglieder der Projektgruppe Hochschulevaluation wurden anschließend alle Leiter der Qualitätssicherung, zwei an Universitäten, zwei an Fachhochschulen) und b) dass die Akkreditierungsverfahren die Evaluation verdrängten, weil den Fachbereichen die Mittel für beides fehlten. Unterschiede zwischen beiden lagen bei der Evaluation in der Beratung durch Experten in Wandel und Studienreform mit der Intensität, die nötig ist, um Reformen erfolgreich zu betreiben, während in der Akkreditierung Peers in erster Linie die Fachlichkeit eines Studiengangs kontrollieren sollten (sonst würden nicht so viele andere Teile des Studiengangs akzeptiert, die nicht dem Stand der Curriculumforschung entsprechen).

### Fall 3: Begleitforschung zu den Studiengängen Pflege- management und Pflegepädagogik

Die Katholische Fachhochschule NRW, Abt. Köln, hatte zwei neue Studiengänge entwickelt, von denen einer Hochschulgeschichte schreiben sollte: mit dem Diplomstudiengang Pflegepädagogik sollten Lehrkräfte an Berufsschulen für Pflegeberufe ausgebildet werden – bundesweit der erste Fall einer Lehrer(aus-)bildung an Fachhochschulen. Entsprechend umstritten war dieser Pilotstudiengang; Gegner waren nicht zuletzt die Universitäten und die GEW, letztere vor allem, weil sie die Besolungsstruktur ihrer Mitglieder gefährdet sah. In dieser konflikthaften Situation wurde der Verfasser als externer Experte eingeladen, längsschnittlich die ersten beiden Durchläufe der beiden neuen Studiengänge empirisch zu

begleiten und zu begutachten. Die Studiengänge hatten sich eine ganze Reihe ambitionierter Ziele des Kompetenzerwerbs sowie des Erwerbs bzw. Ausbaus christlich-humanitärer Einstellungen und Haltungen vorgenommen (vgl. Siebolds/Webler u.a. 2003). Auch hier ging es in dem zu entwickelnden Forschungsdesign darum, nicht nur in summativer Evaluation quasi das Urteil „Ziel X erfüllt/nicht erfüllt“ zu fällen, sondern die Entstehungskontexte in den Lernsituationen aufzufinden und deren Wirksamkeit so differenziert festzustellen, dass nicht nur Kausalzusammenhänge rekonstruiert wurden, sondern bei suboptimalen Wirkungen auch Quellen der Abweichung lokalisiert wurden, um sie korrigieren zu können. Das Ganze stand wie immer in der Sozialforschung unter der Rahmenbedingung, keine Laborsituation herstellen zu können, um Einflussvariablen kontrollieren zu können, sondern „im vollen Leben“ stattzufinden mit tausenden Einflüssen und Lerngelegenheiten im Alltag. Es handelte sich um einen berufsbegleitenden Studiengang mit zwei Präsenz-Studententagen pro Woche. Die meisten Studierenden übten faktisch längst entsprechende Berufe aus; ihnen fehlte aber der akademische Abschluss, um adäquat eingruppiert werden zu können. Wie sich bald herausstellen sollte, entwickelten die Lehrinhalte gegenüber den Alltagstheorien der Studierenden, mit denen sie bisher „gut klar“ gekommen waren, soviel Konfliktpotential, dass es zu heftigen Auseinandersetzungen kam – innerlich und zwischen Lehrenden und Studierenden. Bei einem Teil der Studierenden entwickelten sich Immunisierungsstrategien, die Lernen zu blockieren drohten. Sie erklärten ihre Lehrenden (die an Fachhochschulen als Berufsbedingung bekanntlich selbst über mindestens 5 Jahre Berufserfahrung verfügen müssen) zu hoffnungslosen Theoretikern, sich selbst zu Praxisexperten, und die Konfrontation war vorprogrammiert. In diese Situation hinein (anfangs noch harmonisch) hatte der Verfasser das Design entwickelt. Es bestand aus 3 Elementen: a) Dokumentenanalyse des Studienkonzepts in verschiedenen Texten, b) schriftliche Befragung der Lehrenden und Studierenden mit einem Fragebogen von 18 Druckseiten zu drei Zeitpunkten des Studiums (in der ersten Woche des Studiums, zum Vordiplom und zum Hauptdiplom), bei den Studierenden verbunden c) mit einem zu den drei Erhebungszeitpunkten identischen, vielstündigen Test. Die Tests bestanden ihrerseits aus drei Teilen, a) aus einigen Klausurenfragen fachlicher Art, b) einigen auf Einstellungen und Haltungen gerichteten Handlungsentwürfen, die zu entwickeln waren, und c) aus der Mitwirkung an zwei klassischen praktischen gruppenspezifischen Übungen (Turmbau und Pro-Contra-Diskussion), die von geschulten Beobachtern begleitet und anhand von Indikatoren für Handlungen usw. individuell protokolliert wurden – lange bevor Assessment-Center entwickelt waren. Die Ergebnisse aus diesen drei Erhebungsterminen im Studienverlauf waren sehr aufschlussreich.

Die individuelle Zuordnung der Ergebnisse durch das Studium hindurch wurde durch eine anonyme Chiffre gesichert. Als Luxus erlaubte sich das Projekt, den Absolvent/innen abschließend zum Examenzeitpunkt individuell die Ergebnisse ihres Lernprozesses im Studienverlauf in einem Umschlag mit der Chiffre zu überreichen.

#### IV. Resümee

Wie zu zeigen war, sind Wirkungsanalysen im Kontext von Lernprozessen besonders aufwändig, wenn sie ernst zu nehmende Ergebnisse erbringen sollen. Die Lernergebnisse sind nicht einfach abfragbar statistisch erfassbar oder beobachtbar. Optimierte Lernumgebungen können jedoch aufgrund der Lernbedürfnisse der Lernenden und ihrer Lernerfahrung durch Befragung ermittelt werden. Da höhere Stufen des Lernens an längere Prozesse gebunden sind, ist zusätzlich das Problem zu berücksichtigen, dass die Lernenden in ihrem Alltag im gleichen Zeitraum vielfältigen Lernmöglichkeiten ausgesetzt sind, die unkontrolliert bleiben. Die Wirkung einer einzelnen Lehr-/Lernveranstaltung in einem laufenden Semester mit sehr vielen Parallelveranstaltungen festzustellen, ist – jedenfalls als Messvorgang – unmöglich. Die Ergebnisse bewegen sich im Bereich von Plausibilitäten. Immerhin ist das weit mehr als der Fachbereichsalltag in der Studienreform sonst hergibt. Besonders hervorzuheben ist noch einmal, dass viele Lernprozesse über längere Phasen unbewusst ablaufen und weder direkt beobachtet noch abgefragt werden können. Das spricht zunächst einmal für eine ausreichende Laufzeit der Begleitforschung, wenn sie auf die Feststellung des Lernerfolgs eines Lernarrangements gerichtet ist.

Die Bedeutung der Lehr-/Lernzusammenhänge für Studienerfolg ist so groß, dass sich der für ergiebige Wirkungsanalysen notwendige methodische Aufwand lohnt. So kann auch dem Eindruck von Alibi-Projekten entgegengewirkt werden.

Ein besonderes Kapitel bildet die Unabhängigkeit der Begleitforschung von den Vertretern ihres Forschungsgegenstandes. Die Motivationslage bildet ein weites Spektrum: Die Verantwortlichen für ein Modell haben entweder ihre ganze Meisterschaft investiert und möchten dies bestätigt sehen (auf keinen Fall den Beweis des Gegenteils erleben) oder sind eher nachlässig einer als lästig empfundenen Pflicht gefolgt und haben kein Interesse daran, dass dies aufgedeckt wird. Wegen dieser Interessenlagen kann Begleitforschung unterschiedlichste Strategien der Einflussnahme erleben. Insofern ist zu Distanz zu raten und alle Formen der Unabhängigkeit sind zu betonen. Andererseits muss die Begleitforschung auf Vertrauen aufgebaut sein, um a) überhaupt Zugang zu den notwendigen Daten und den zu befragenden Gruppen zu erhalten und b) die Versuche zur Einflussnahme zu begrenzen. Im Fall der Begleitung der einstufigen Juristenausbildung ging es um die Distanz zum Bundesjustizministerium ebenso wie zu den begleiteten Fachbereichen. Dort ließ es sich der Fachbereich jedoch nicht nehmen, letztlich den Bericht selbst zu schreiben und an das BJM zu adressieren.

Im Fall der Evaluation der Situation von Lehre und Studium ganzer Fachbereiche nach dem Bielefelder Modell jedoch gelang eine gute Balance zwischen Nähe und Distanz, zwischen Vertrauen und Kontrolle. Die Kooperation in der Gruppe aus Vertretern der Statusgruppen einerseits und der Projektgruppe Evaluation andererseits war als Vertrauen bildende Maßnahme sehr wirksam. Die Tatsache, dass der Abschlussbericht als unabhängiger Autorenbericht erstellt wurde, war der andere ele-

mentare Bestandteil, der die nötige Unabhängigkeit sicherte. Dieses Verhältnis von vertrauensvoller, enger Kooperation und Distanz auszutarieren gelingt dann besonders gut, wenn die für das Modell verantwortliche Gruppe des Fachbereichs selbst ein wissenschaftlich-experimentelles Verhältnis zu ihrem Modell hat und es mit Hilfe der empirischen Begleitung optimieren möchte. Wird das Modell (schon in erster Fassung) als Prestigeobjekt betrachtet, muss sich Begleitforschung auf Probleme gefasst machen. Der populäre Weg, Ergebnisse zu erschüttern, ja unglaublich zu machen, führt traditionell über (notfalls massive) Methodenkritik, sodass man sich mit den Detailergebnissen angeblich gar nicht mehr auseinander setzen muss. Womit wir wieder am Beginn dieses Artikels angelangt wären...

#### Literaturverzeichnis

- Anderson, L.W./Kratwohl, D.W. (Eds.) (2001): *Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- Bannek, E. (Loccumer Arbeitskreis für Juristenausbildung) (1970): *Neue Juristenausbildung; Materialien des Loccumer Arbeitskreises zur Reform der Juristenausbildung*. Neuwied.
- Krapp, A. u.a. (Hg.) (2001): *Pädagogische Psychologie: Ein Lehrbuch*. (4. Aufl.), Weinheim.
- Loccumer Arbeitskreis (Hg.) (1970): *Neue Juristenausbildung. Materialien des Loccumer Arbeitskreises zur Reform der Juristenausbildung*, (gekürzt in JuS 1970, S. 51f.).
- Francke, R./Hopp, H.-J. (Hg.) (1986): *Einstufige Juristenausbildung in Bremen. Evaluation eines Reformmodells*. Alsbach/Bergstraße.
- Hoffmann-Riem, W. (2007): *Modernisierung der Rechtswissenschaft als fortwährende Aufgabe. Impulse aus der einstufigen Juristenausbildung*. JZ 2007, S. 645ff. Sowie <http://www.jura.uni-hamburg.de/public/personen/hoffmann-riem/3.pdf>
- Siebolds, M./Webler, W.-D. u.a. (2003): *Qualität durch Evaluation. Entwicklung und Darlegung der Pflegestudiengänge der Katholischen Fachhochschule NRW* (hrsgg. v. Deutschen Institut für angewandte Pflegeforschung e.V.). Hannover
- Wassermann, R. (1974): *Die Reform findet endlich statt, Die Zeit 8/1974*, im Internet unter <http://www.zeit.de/1974/08/die-reform-findet-endlich-statt/>
- Westermann, R. (2010): *Studienzufriedenheit*. In: Rost, D.H. (Hg.): *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. Weinheim.
- Webler, W.-D./Domeyer, V./Schiebel, B. (1993): *Lehrberichte. Empirische Grundlagen, Indikatoren-Auswahl und Empfehlungen zur Darstellung der Situation der Lehre in Lehrberichten*. (Studien zu Bildung und Wissenschaft 107 (hrsgg. vom BMBW)). Bonn.
- Webler, W.-D. (1981): *„Begleitforschung und Politische Entscheidung. Das Beispiel der Neuordnung der Juristenausbildung.“* In: Janshen, D./Keck, O./Webler, W.-D. (Hg.): *Technischer und Sozialer Wandel. Eine Herausforderung an die Sozialwissenschaften*. Königstein/Ts.
- Ders. (1983a): *„Politikberatung durch Begleitforschung – Politische und forschungsmethodische Probleme am Beispiel der Juristenausbildung.“* In: Hellstern, G.-M./Wollmann, H. (Hg.): *Experimentelle Politik – Reformstrohfeuer oder Lernstrategie?* (Beiträge zur sozialwissenschaftlichen Forschung 27), Opladen.
- Ders. (1983b): *„Forschungsansätze in der offenen Entwicklung und Evaluations sozialer Experimentalprogramme.“* In: Hellstern, G.-M./Wollmann, H. (Hg.): *Experimentelle Politik – Reformstrohfeuer oder Lernstrategie?* (Beiträge zur sozialwissenschaftlichen Forschung 27), Opladen.
- Ders. (1991): *„Kriterien für gute akademische Lehre.“* In: *Das Hochschulwesen*, Jg. 39/H. 6, S. 243-249.
- Ders. (1992a): *„Umstritten: Die Qualität der akademischen Lehre.“* In: *päd extra*, Jg. 20/H. 11, S. 23-27.
- Ders. (1992b): *„Qualität der Lehre. Zwischenbilanz einer unübersichtlichen Entwicklung.“* In: *Das Hochschulwesen (HSW)*, Jg. 40/H. 4, S. 153-161 u. 169-176.
- Ders. (1992c): *„Evaluation der Lehre. Praxiserfahrungen und Methodenhinweise.“* In: Grün, D./Gattwinkel, H. (Hg.): *Evaluation von Lehrveranstaltungen. Überfrachtung eines sinnvollen Instruments?* (FLT Berlin: Informationen aus Lehre und Forschung, H. 2), Berlin.
- Ders. (1992d): *„Verbesserung der Qualität der Lehre. Inhaltliche und organisatorische Konsequenzen.“* In: Ermer, K. (Hg.): *Lehre an Hochschulen. Über Kriterien und Instrumente zu ihrer Evaluation und Förderung*. (Ev. Akademie Loccum: Loccum Protokolle 11), Loccum Rehburg.

- Ders. (1993):* „Qualität der Lehre als Gegenstand staatlicher Steuerung.“ In: Neusel, A./Teichler, U./Winkler, H. (Hg.): Hochschule Staat Politik. Christoph Oehler zum 65. Geburtstag. Frankfurt/New York.
- Ders. (1995):* „Evaluation im Kontext der Organisationsentwicklung. Erfahrungen mit einem Modell für Lehrberichte.“ In: Beiträge zur Hochschulforschung, H. 3, S. 293-326.
- Ders. (1996a):* „Qualitätssicherung in Fachbereichen. Ein erster Modellvergleich.“ In: Das Hochschulwesen (HSW), Jg. 44/H. 1, S. 16-27.
- Ders. (1996b):* „Qualitätssicherung in Lehre und Studium an deutschen Hochschulen.“ In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, H. 2, S. 119-148.
- Ders. (1996c):* „Weitgehender Konsens über Hochschulevaluation.“ In: Das Hochschulwesen (HSW), Jg. 44/H. 2, S. 130-133.
- Ders. (1998):* Das Bielefelder Modell zur Evaluation der Lehre als Organisationsberatung durch Hochschulforscher. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hg.): Evaluation und Qualitätssicherung an den Hochschulen in Deutschland – Stand und Perspektiven. (Beiträge zur Hochschulpolitik 6), Bonn.
- Ders. (1999):* „Evaluation und dauerhafte Qualitätssicherung – eine Alternative zum Peer Review. Evaluation im Kontext von Personal- und Organisationsentwicklung.“ In: Das Hochschulwesen (HSW), Jg. 47/H. 5, S. 149-153.
- Ders. (2001):* „Qualitätssicherung in gestuften Studiengängen“. In: Welbers, U. (Hg.): Studienreform mit Bachelor und Master. Gestufte Studiengänge im Blick des Lehrens und Lernens an Hochschulen. Modelle für die Geistes- und Sozialwissenschaften. Neuwied, S. 237-262.
- Ders. (2002):* „Vergleich von fünf wichtigen Evaluationsmodellen in Deutschland – Grundlagen einer Meta-Evaluation.“ In: Neumann, K./Osterloh, J. (Hg.): Gute Lehre in der Vielfalt der Disziplinen. Weinheim.
- Ders. (2005):* „Zur Bewertung von Lernveranstaltungen“. Konzeptionelle Begründung des Bielefelder Modells der Evaluation von Lehrveranstaltungen. In: Das Hochschulwesen (HSW), Jg. 53/H. 2, S. 63-70.
- Ders. (2008):* „Was taugen Fragebögen zur Lehrveranstaltungsbeurteilung – und was ihre Ergebnisse? Praxishinweise aus einem Vergleich üblicher Fragebögen zur Evaluation von Lehre und Studium. In: Qualität in der Wissenschaft (QiW), Jg. 3/H. 4, S. 96-105.
- Ders. (2009):* „Wieviel Wissenschaft braucht die Evaluation? Evaluation von Lehre und Studium als Hypothesenprüfung.“ In: Qualität in der Wissenschaft (QiW), Jg. 4/H. 1/2, S. 28-37.
- Ders. (2011):* „Erfassung der Qualität der Lehre – Warum so viele Versuche scheitern.“ In: Hochschulmanagement (HM), Jg. 6/H. 4, S. 84-93.
- Ders. (2012):* „Formative und summative Evaluation schärfer unterscheiden! Anmerkungen über den Unterschied zwischen Rückmeldung und (summativer) Evaluation.“ In: Qualität in der Wissenschaft (QiW), Jg. 6/H. 2, S. 48-53.
- Ders. (2013):* „Methodenprobleme der empirischen Erhebung der Nachfrage nach hochschuldidaktischer Aus- und Weiterbildung.“ In: Personal- und Organisationsentwicklung (P-OE), Jg. 8/H. 4, S. 112-III.

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

## Leichter Zugang für Sie zur Expertise!

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

Wir veröffentlichen 110 bis 120 Aufsätze pro Jahr. Da verlieren Leserinnen und Leser bei der Fülle schon mal leicht den Überblick. Wer weiß noch, was der Jahrgang 2010 in der Zeitschrift Hochschulmanagement für Themen bereit hielt? Seit Gründung hat die Zeitschrift „Qualität in der Wissenschaft (QiW)“ bisher rd. 150 Artikel publiziert – sorgfältig (i.d.R. doppelt) begutachtet. Ähnlich auch die anderen.

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

Auf unserer Homepage finden Sie sie, wie unten angegeben.

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

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

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

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

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

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

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

## QiW-Gespräch mit Anke Hanft



Anke Hanft

**Qualität in der Wissenschaft (QiW):** Die Hochschulen sind in den vergangenen Jahren vielfältigen Veränderungen ausgesetzt. Neben einschneidenden Reformen bzw. Initiativen, wie der Exzellenzinitiative und dem Bolognaprozess, der damit verbundenen Reorganisation und Akkreditierung von Studiengängen sowie der stärkere Lerner- und Kompetenzorientierung, ist nicht zuletzt die zunehmend projektförmige Organisation von Bedeutung, die nicht mehr nur in der Forschung, sondern auch in der Lehre zunehmend wichtiger wird. Wie schätzen Sie diese Entwicklung insgesamt ein?

**Anke Hanft (AH):** Von Hochschulen wird seit langem das Missverhältnis von Grundfinanzierung und Projektfinanzierung kritisiert. Die Problematik dieses Ungleichgewichtes wird bei den derzeitigen Förderprogrammen in der Lehre besonders deutlich. Während die Befristung von Forschungsprojekten forschungsstrategisch durchaus zu rechtfertigen ist, da sie weitgehend losgelöst vom Hochschulalltag auf zeitlich begrenzte Vorhaben mit starkem Bezug zur Scientific Community fokussieren, zielen die auf Studium, Lehre und Weiterbildung ausgerichteten Reformprojekte auf hochschulinterne Kernprozesse und Daueraufgaben, deren projektförmige Organisation schon dadurch einen Sonderstatus erhält, weil die Finanzierung mit Erwartungen zur nachhaltigen Implementierung einher geht. Nehmen Sie zum Beispiel die weiterbildenden Studiengänge, die mit erheblichem Mittelaufwand derzeit im Programm „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ gefördert werden. Die nachhaltige Implementierung dieser Maßnahmen steht oft unter dem Vorbehalt kostendeckender Einnahmen, die zunächst einmal erwirtschaftet werden müssen. Das von den Mitarbeiter/innen in der Projektlaufzeit aufgebaute Knowhow wird auch nach Projektabschluss benötigt, ihre Weiterbeschäftigung sollte aus Einnahmen gesichert werden. Wie das Management der entwickelten Studiengänge organisiert werden kann, haben die Hochschulen während der Laufzeit der Projekte oft wenig im Blick. Auch im Qualitätspakt Lehre stellen sich viele Fragen der nachhaltigen Verankerung der Projektergebnisse. Die derzeitigen Förderprogramme bieten Hochschulen zwar die nahezu einmalige Chance, dringende erforderliche Reformen einzuleiten, sie stellen sie aber gleichzeitig vor die Herausforderung, die Nachhaltigkeit dieser Investitionen abzusichern, eine Anforderung, die nur sehr schwer einzulösen ist.

**QiW:** Die Projektförderung im Bereich von Studium und Lehre hat unterschiedliche Zielstellungen. Neben den vor allem im Rahmen des Qualitätspakts Lehre sowie des Hochschulpaktes ausgewiesenen Zielen einer Verbesserung der Grundausrüstung und der strukturellen Anpassung an veränderte Rahmenbedingungen stellt die Mehrzahl der Programme auf Innovation ab – sei es auf Ebene des Lehr- und Lernprozesses oder im Kontext der Personalentwicklung, und hier insbesondere im Hinblick auf den hochschuldidaktischen Kompetenzerwerb. Würden Sie aufgrund Ihrer Erfahrung sagen, dass hiermit die wesentlichen Desiderate adressiert werden? Oder geht die Förderpolitik an den eigentlichen Themen vorbei?

**AH:** Einerseits treffen die Programme sehr wohl den vorhandenen Bedarf, indem mit einer Verbesserung der Grundausrüstung Mehrbelastungen infolge doppelter Abiturjahrgänge und der Abschaffung der Wehrpflicht zeitlich befristet aufgefangen werden. Und die Hochschulen nutzen die bewilligten Mittel, um die aktuellen Herausforderungen zu bewältigen. Viele Hochschulen zielen darüber hinaus mit den von ihnen adressierten Schwerpunkten auf die Bewältigung veränderter Anforderungen ab, indem sie zum Beispiel auf zunehmend heterogener werdende Studierende mit einer Reformierung der Studieneingangsphase reagieren. Uns fällt allerdings auf, dass diese Maßnahmen häufig an Konzepten ausgerichtet sind, deren Wirkungen bereits seit Jahren wissenschaftlich hinterfragt werden. So glauben viele Hochschulen beispielsweise mit Brückenkursen und Fördermaßnahmen auf mangelnde Studierfähigkeit reagieren zu können, obwohl weithin bekannt ist, dass mit diesen Maßnahmen die avisierten Zielgruppen oftmals nicht erreicht werden. Auch die vielen hochschuldidaktischen Angebote werden zumeist von in der Lehre ohnehin stärker engagierten Nachwuchswissenschaftlern in Anspruch genommen und weniger von denjenigen, deren Lehrqualität von Studierenden kritisiert wird. Aus einer bildungswissenschaftlichen Perspektive kann beobachtet werden, dass die aktuellen Reformvorhaben häufig an einem Defizitmodell ausgerichtet sind, indem Studierende und Lehrende über weiterbildende Maßnahmen an das vorhandene System angepasst werden sollen. Der andere Weg, nämlich das Studien- und Lehrsystem an die – veränderten – Anforderungen von Studierenden und Lehrenden auszurichten, wird nur selten beschrritten. Studierende verfügen heute – beispiels-

weise aufgrund vorgeschalteter beruflicher Ausbildungen und Berufserfahrungen – über Kompetenzen, die durchaus auch über Studienanforderungen hinausreichen und damit auf ein Studium angerechnet werden können. Und selbst den gutwilligsten Hochschullehrenden werden Sie nicht für hochschuldidaktische Maßnahmen gewinnen können, solange seine Leistungen ausschließlich an seinem Forschungserfolg gemessen werden. Das wirft die Frage auf, warum die aktuellen Förderprogramme nicht stärker für nachhaltige Strukturformen in Studium und Lehre genutzt werden, indem beispielsweise Verfahren zur Anrechnung von Kompetenzen implementiert oder die bislang monolithischen Angebotsformen durch moderne internetgestützte Formen des Lehrens und Lernens ersetzt werden, die Hochschullehrende professionell unterstützen, ohne sie in hochschuldidaktische Programme zu zwingen. In den derzeitigen Förderprojekten werden die Chancen für nachhaltige Studienstrukturereformen meines Erachtens nicht offensiv genug genutzt, was möglicherweise auch damit zu erklären ist, dass diese in der Hochschulpolitik und -forschung seit langem diskutierten Reformmaßnahmen in den Hochschulen kaum bekannt sind.

**QiW:** Die Koordination und der Transfer von Ergebnissen aus der Begleitforschung zum Qualitätspakt Lehre ist an Ihrem Institut angesiedelt. Können Sie ein wenig mehr zum Förderprogramm insgesamt und dessen Zielsetzungen sagen?

**AH:** Aktuell werden im Qualitätspakt Lehre in der ersten Förderphase bundesweit über 250 Interventions- und Implementationsprojekte an 186 Hochschulen vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert. Diese richten sich zumeist auf infrastrukturelle Maßnahmen und auf die inhaltliche Profilbildung und Verbesserung im Bereich Studium und Lehre. In der Begleitforschung zum Qualitätspakt Lehre werden 15 Einzel- und Verbundprojekte gefördert, in denen gemeinsam mit Projekten des Qualitätspaktes Lehre unterschiedliche Themen der Hochschulforschung bearbeitet werden. Konkret beschäftigen sich die Projekte u.a. mit Fragen der Studierfähigkeit, mit Gelingensbedingungen von Unterstützungsmaßnahmen in der Studieneingangsphase sowie mit der Umsetzung Forschenden Lernens. Vor dem Hintergrund der Zielsetzung einer nachhaltigen Verbesserung von Studium und Lehre spielen darüber hinaus ebenfalls Fragen der Gestaltung von Hochschulstrukturen und des Managements von Studium und Lehre eine zentrale Rolle. Die Koordinierungsstelle der Begleitforschung hat im Mai an der Universität Oldenburg ihre Arbeit aufgenommen und übernimmt forschende sowie forschungs koordinierende Aufgaben.

**QiW:** Was genau sind die Aufgabe und Zielsetzung der von Ihnen durchgeführten wissenschaftlichen Begleitung?

**AH:** Die Koordinierungsstelle stellt den Transfer der Forschungs- und Entwicklungsvorhaben der Begleitforschung und der mit ihnen kooperierenden Projekte im Qualitätspakt Lehre in den Vordergrund. In Abgrenzung

zu den üblichen Wegen, Forschungsergebnisse über Tagungen oder in Form von Veröffentlichungen in einschlägigen Fachmedien zu verbreiten, ist die Arbeit der Koordinierungsstelle prozessbegleitend angelegt, auf eine langfristige Verwertungsstrategie und die Einbeziehung relevanter Stakeholdergruppen ausgerichtet. Zielsetzung ist die Initiierung nachhaltiger Reformen in Studium und Lehre. Eine zentrale Rolle spielen dabei die Identifizierung und gezielte Ansprache von Entscheidungsträger/innen auf der mittleren und oberen Ebene von Hochschulen, die als Promotoren Veränderungsprozesse gangbar machen können und deren Commitment eine unverzichtbare Voraussetzung für die Umsetzung nachhaltig wirksamer Innovationsprojekte darstellt. Die Koordinierungsstelle übernimmt eine Transfer- und Schnittstellenfunktion, die eine bedarfsgerechte Dissemination der Forschungsergebnisse leisten und auch die Bildung von Netzwerken fördern soll. Die Ergebnisse der Forschungsvorhaben sollen in Formate überführt werden, die praxisnah sind und gezielt Impulse für Veränderungen setzen. Die Koordinierungsstelle wird sich bemühen, gemeinsam mit zentralen Akteuren auf Bundes- und Landesebene Möglichkeiten für Strukturverbesserungen und Qualitätsentwicklungen in Hochschulen zu sondieren.

**QiW:** Sie selbst waren an unterschiedlichen Evaluationen von Projekten, die im Rahmen des Qualitätspaktes Lehre, aber auch in anderen Kontexten durchgeführt wurden, beteiligt. Gibt es aus Ihrer Sicht typische Gelingens- oder auch Misslingensbedingungen, die sich bei der Durchführung von Projekten im Bereich von Studium und Lehre beobachten lassen?

**AH:** Wir haben die Erfahrung gemacht, dass der Erfolg und Misserfolg von Projekten nicht monokausal erklärbar, sondern auf sehr viele unterschiedliche Faktoren zurückzuführen ist, die in einer manchmal nahezu zufällig anmutenden Konstellation zusammenkommen. Ein gestaltungsfreudiges und kompetentes Projektteam, eine kommunikationsstarke und einflussreiche Projektleitung, eine reformfreundige Hochschulspitze und vor allem eine Hochschulverwaltung, die Veränderungen nicht als Problem ansieht, sind wichtige Faktoren, um das Commitment der Hochschulangehörigen für die Ziele des Projektes zu gewinnen. Wir beobachten, dass die Verantwortung für die Umsetzung der Projekte sehr stark auf die Mitarbeiter/innen übertragen wird, was denen zwar einerseits Gestaltungsräume eröffnet, gleichzeitig aber auch einen Zustand der „organisierten Verantwortungslosigkeit“ hervorruft, der den Erfolg der Projekte gefährden kann. Auch sind wir immer wieder überrascht darüber, dass das Handwerk des Projektmanagements trotz der großen Projekterfahrungen von Hochschulen nicht immer beherrscht wird. Zudem beobachten wir, dass Fragen der nachhaltigen Implementierung der Projektergebnisse oftmals vernachlässigt werden.

**QiW:** Eine besondere Herausforderung für die Evaluation von Projekten ist die Bestimmung der Wirkungen, die von ihnen ausgehen. Was sind aus Ihrer Erfahrung

Voraussetzungen für eine Erfolg versprechende Erforschung der Effekte von Projekten?

**AH:** Aus einer organisationssoziologischen Perspektive würde ich mir wünschen, in der Gegenüberstellung von erfolgreichen und nicht erfolgreichen Projekten den jeweiligen Einflussfaktoren nachzugehen, um so zu Erklärungen zu gelangen, die über den unmittelbaren Einflussbereich der Projektbeteiligten hinausreichen. Oft ist der Erfolg oder Misserfolg der Projekte nicht von den unmittelbar am Projekt Beteiligten zu verantworten, sondern stark bestimmt durch das Umfeld, in das die Projekte eingebettet sind. Ein Wechsel in der Hochschulleitung kann da bereits zu ganz neuen Dynamiken führen. Solche Wirkungszusammenhänge in die Evaluation einzubeziehen, könnte zum einen die Hochschulforschung befruchten, zum anderen aber auch Impulse für die hochschulinterne Organisationsentwicklung bieten.

**QiW:** Häufig wird die Analyse von Wirkungen begrenzt auf die Messung intendierter Wirkungen. Oftmals aber kommt es in gleicher Weise zu nicht beabsichtigten Effekten. Gibt es aus Ihrer Erfahrung typische nicht intendierte Wirkungen von geförderten Projekten im Bereich von Studium und Lehre?

**AH:** Wirkungsanalysen bleiben häufig auf quantifizierbare Indikatoren begrenzt, die der Komplexität von Studium, Lehre und Weiterbildung nicht gerecht werden. Natürlich kann die Zahl der Studienabbrüche reduziert, die Einhaltung der Regelstudienzeit befördert oder die Absolventenzahl erhöht werden, und damit ein intendierter Effekt erzielt werden. Nicht intendierte Effekte können darin bestehen, dass diese „Erfolge“ mit einer Senkung der qualitativen Anforderungen erkaufte werden. Vereinzelt zu vernehmende Forderungen der Politik, die Zahl der Studienabbrüche auf null zu reduzieren, können solche nicht intendierten Effekte weiter befördern. Nach meiner Erfahrung greifen solche Steuerungssysteme aber nur sehr bedingt, da die Reputierlichkeit einer Hochschule wesentlich über das Niveau ihrer Absolventen bestimmt wird. Quantitative, auf Indikatoren gestützte Wirkungsanalysen können zudem im Widerspruch stehen zu hochschulpolitischen Zielsetzungen. So erscheint der in nahezu jedem Steuerungssystem enthaltene Indikator „Studierende in der Regelstudienzeit“ nicht mehr zeitgemäß, wenn von Hochschulen gleichzeitig erwartet wird, das Lebenslange Lernen zu fördern.

**QiW:** Eine besondere Herausforderung der Evaluation von Projekten besteht häufig in der fehlenden Definition konkreter Ziele, die auch operationalisiert und messbar gemacht werden können. Würden Sie dieses grundsätzliche Problem auch für die Ihnen bekannten Projekte im Qualitätspakt Lehre und vergleichbaren Förderprogrammen sehen?

**AH:** Mir fällt auf, dass Hochschulen sich häufig über die Zielsetzungen ihrer geplanten Maßnahmen nicht völlig im Klaren sind. Ausgehend von sehr unpräzisen Vorstellungen zu notwendigen Qualitätsverbesserungen werden eine Reihe unverbundener Maßnahmen entwickelt,

deren Wirkungen nur selten oder gar nicht gemessen werden. Solche Messungen sind allerdings auch überflüssig, wenn Zielsetzungen gar nicht präzisiert werden. Nach meinen Erfahrungen erfüllt eine – externe – Evaluation dann ihren Zweck, wenn es ihr gelingt, die Akteure in Hochschulen mit den Ergebnissen ihres eigenen Handelns zu konfrontieren, in Form von Peer reviews auf Augenhöhe. Im Diskurs mit Experten wächst die Lernbereitschaft und nachhaltige Veränderungen können befördert werden.

**QiW:** Die Projekte des Qualitätspakts Lehre wie auch des Programms ‚Offene Hochschule‘ werden in sehr unterschiedlicher Intensität evaluiert. Sollte aus Ihrer Sicht der projektbegleitenden Evaluation insgesamt mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden?

**AH:** Evaluation ist dann sinnvoll, wenn sie in Managementprozesse eingebunden ist, die der Verbesserung organisatorischer Strukturen und organisatorischem Handeln dienen. Derzeit sind viele Evaluationen darauf ausgerichtet, die Erreichung von definierten (oder auch nicht definierten) Projektzielen zu prüfen. Diesen Nachweis zu erbringen, gelingt Hochschulen in der Regel recht gut und sogar dann, wenn faktisch keine Erfolge zu vermelden sind. Eine auf Lernprozesse abzielende Evaluation erfordert, sich auch zu Misserfolgen zu bekennen und dafür nach Erklärungen zu suchen. Hier sehe ich einen Widerspruch zwischen den derzeitigen Evaluationsaufträgen und den in einer Evaluation bestehenden Potentialen im Kontext des Qualitätsmanagements. Eine projektbegleitende Evaluation auf der Basis kompetenzgeleiteter Peer to peer-Verfahren kann mit Blick auf nachhaltige Veränderungsprozesse größere Wirkungen erzielen.

**QiW:** Was würden Sie Projektnehmern wie auch Förderern im Hinblick auf die Evaluation und Wirkungsmessung von Projekten mit auf den Weg geben?

**AH:** Vielleicht sollten sie ehrlicher miteinander umgehen. Es spricht ja gar nichts dagegen, wenn Hochschulen Projektmittel nutzen, um ihre Ressourcenausstattung in Zeiten bestehender Überlast zu verbessern. Der Qualitätspakt Lehre sieht solche Förderschwerpunkte ja ausdrücklich vor. Die Zielsetzung der Projekte kann sich dann darauf konzentrieren, schwierige Phasen mit Hilfe der bewilligten Projektmittel ohne größere Qualitätseinbrüche zu überbrücken. Wenn aber Hochschulen mit ihren Projekten Veränderungsprozesse anstoßen und umsetzen wollen, dann sollten sie dabei durch die Evaluation unterstützt werden. Dazu müssten diese aber ihren Charakter verändern und in hochschulinterne Qualitätsmanagementsysteme eingebunden werden.

*Das Gespräch auf Seiten der QiW führte Uwe Schmidt.*

■ **Dr. Anke Hanft**, Professorin für Weiterbildung und Bildungsmanagement, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg,  
E-Mail: anke.hanft@uni-oldenburg.de

*Sylvi Mauermeister, Birgitta Zylla & Laura Wagner*

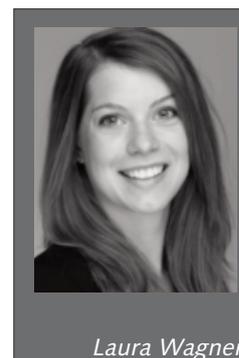
## Wie gut sind die Konzepte zum Studieneingang? Das StuFo-Verbundprojekt zur Wirksamkeit der Studieneingangsphase



Sylvi Mauermeister



Birgitta Zylla



Laura Wagner

Die hochschulpolitischen und gesellschaftlichen Forderungen nach einer Öffnung der Hochschulen, die Bewertung der Leistung von Hochschulen unter Effizienz- und Effektivitätserwägungen, die mit der Studien- und Schulstrukturreform verbundenen bildungspolitischen Ziele sowie standortabhängig der „Kampf um Studierende“ aufgrund des demographischen Wandels lassen derzeit im öffentlichen und fachwissenschaftlichen Diskurs die Studieneingangsphase in den Mittelpunkt rücken: Die Öffnung der Hochschulen führt zu einer zunehmend heterogenen Studierendenschaft und damit verbunden zu spezifischen Übergangsproblemen. Die vielfältigen Hintergründe der Studierenden und die zunehmende Differenzierung der Studienangebote haben zur Folge, dass die Frage nach der Passung individueller Studienvoraussetzungen und institutioneller Studienanforderungen eine gestiegene Bedeutung erfährt (vgl. Bosse/Schultes/Trautwein 2014). Unter der Perspektive der Finanzierung von Hochschulen bedeutet Studierenerfolg aus institutioneller Sicht vor allem das Erreichen eines Abschlusses, da die Folgen von Studienabbrüchen einen unmittelbaren volkswirtschaftlichen Effekt haben (vgl. Schröder/Daniel 1998). Mit der Einführung des achtjährigen Gymnasiums (G8) in allen Bundesländern sollte weiterhin die Wettbewerbsfähigkeit deutscher Absolventen erhöht werden. Hierzu sollte schließlich auch die Umstellung der Studiengänge im Rahmen des Bologna-Prozesses beitragen, die vielfältige Konsequenzen für die Entwicklung von Studiengängen und die Gestaltung der Lehre hatte. Die in diesem Kontext angestrebten bildungspolitischen Ziele beziehen sich u.a. auf eine Verkürzung der Studienzeiten, eine breitere Bildungsbeteiligung, höhere Studier Erfolgsquoten und eine verbesserte Beschäftigungsfähigkeit (vgl. Schubarth 2015).

Insgesamt gewinnt die Frage des Übergangs von der Schule in die Hochschule im Zusammenhang mit den skizzierten Entwicklungen und insbesondere mit Blick auf die verkürzten schulischen Vorerfahrungen und die wachsende Heterogenität der Bildungsbiographie vor Eintritt in das Studium zunehmend an Bedeutung. Gleichzeitig aber ist das Wissen über die mit den daran anschließenden Maßnahmen zur besseren Bewältigung des Übergangs vergleichsweise gering. Vor diesem Hintergrund stellt der vorliegende Beitrag ein aktuelles Forschungsprojekt zur Wirksamkeit von Maßnahmen des Studieneingangs vor. Im Projekt wird die Studienein-

gangsphase als formative Phase zur Entwicklung von Studierfähigkeit konzeptualisiert. Der Beitrag ist in drei Abschnitte gegliedert: Nach der Einleitung werden Forschungsbefunde und Diskurse zum Studieneingang dargestellt (Abschnitt 1). Daran anknüpfend wird das StuFo-Verbundprojekt präsentiert (Abschnitt 2) sowie abschließend ein Fazit gezogen (Abschnitt 3).

### 1. Diskurse und Befunde zur Studieneingangsphase

Allgemein wird mit der *Studieneingangsphase* „die strukturelle und inhaltliche Ausgestaltung des Übergangs von der Schule zur Hochschule unter Einschluss der ersten beiden Semester“ (HRK 2015b) bezeichnet. Die Phase umfasst damit sowohl die Zeit unmittelbar vor der Aufnahme eines Hochschulstudiums, als auch die Zeit des Studienbeginns, d.h. insbesondere die ersten beiden Semester. Für die Studierenden spielt der Übergang an die Hochschule eine entscheidende bildungsbiografische Rolle und kennzeichnet eine Statuspassage, in der vielfältige Veränderungs- und Entwicklungsaufgaben bearbeitet werden müssen (vgl. z.B. Huber 2012; Webler 2012; Kossack/Lehmann/Ludwig 2012). Die Studieneingangsphase hat eine wichtige Brückenfunktion zwischen Schule und Hochschule: Die Studienanfänger müssen sich an der Hochschule als neuen Lebensraum, mit z.T. bis dahin unbekanntem Arbeits- und Verhaltensweisen, orientieren und eigene Lern- und Verhaltensstrategien entwickeln.

Unabhängig von der konkreten Ausgestaltung der Studieneingangsphase an den jeweiligen Hochschulen kann als übergreifendes Ziel die Erhöhung des *Studierenerfolgs* festgehalten werden. Es wird also angenommen, dass die Gestaltung der Studieneingangsphase wichtige Im-

pulse für einen zukünftigen Studienerfolg setzen kann. Studienerfolg kann aus unterschiedlichen Perspektiven, insbesondere aus Sicht der Institution Hochschule, der Hochschulpolitik, der Studierenden und der Arbeitswelt betrachtet werden. Die unterschiedlichen Zugänge haben allerdings auch zur Folge, dass bisher keine allgemein gültigen Definitionen von Studienerfolg vorliegen (vgl. Konegen-Greiner 2001).

Angesichts der häufig behaupteten großen Bedeutung der Studieneingangsphase ist die einschlägige Forschungslage, insbesondere zu den Wirkungen dieser Phase auf den Studienerfolg, unbefriedigend. Das heißt allerdings nicht, dass die Studieneingangsphase nicht Gegenstand von öffentlichen und fachöffentlichen Debatten gewesen wäre. Die bisherigen Diskurse und Forschungszugänge lassen sich grob in drei Zugänge klassifizieren: a) die hochschulpolitischen Diskurse, b) die Transitionsforschung und c) die neuere empirische Hochschulforschung.

#### a) Hochschulpolitische Diskurse

Die hohe hochschulpolitische Bedeutung des Übergangs in das Studium und des Studienbeginns wird schon bei einem Blick auf den Umfang der geförderten Maßnahmen des „Qualitätspakts Lehre“ (QPL) deutlich: 125 der 253 geförderten Vorhaben beziehen sich (auch) auf Maßnahmen der Studieneingangsphase. Die Mehrheit der Projekte konzentriert sich dabei auf den Übergang von der Schule in die Hochschule, wobei der Schwerpunkt auf die „Ausgestaltung der Studieneingangsphase im Hinblick auf eine heterogener zusammengesetzte Studierendenschaft“ gesetzt wird (BMBF 2010, S. 2). Derzeit bieten viele Hochschulen auch ganz spezielle Maßnahmen und Projekte zum Studieneingang an. Diese sollen u.a. durch Beratung, propädeutische Vorkurse, seltener auch durch spezielle Lehr- und Lernformen die Passung zwischen individuellen Studienvoraussetzungen und institutionellen Studienanforderungen verbessern.

In Ergänzung dazu empfiehlt auch der *Wissenschaftsrat* zur Qualitätsverbesserung von Studium und Lehre die „Strukturierung der Studieneingangsphase und sorgfältige Gestaltung von Übergängen vor, während und nach dem Studium“ (Wissenschaftsrat 2008, S. 64). In welcher Form dies erfolgen soll, wird jedoch offen gelassen. Etwas konkreter fasst die *Hochschulrektorenkonferenz* (HRK) ihre Überlegungen. Diese widmet sich der Studieneingangsphase innerhalb des Projektes „nexus – Übergänge gestalten, Studienerfolg verbessern“: Aus der Perspektive von drei Fachkulturen (Ingenieurwissenschaften, Medizin/Gesundheitswissenschaften und Wirtschaftswissenschaften) soll a) die Gestaltung der Studieneingangsphase unter Berücksichtigung heterogener Eingangsvoraussetzungen und b) die Entwicklung von Studienmodellen, die eine flexible Gestaltung des Studiums und eine Verzahnung von Berufstätigkeit und Hochschulbildung ermöglichen, vorgenommen werden (vgl. HRK 2015a).

Daran anknüpfend hat sich in der Hochschuldebatte eine Diskussion um *innovative Lehrformen* und ergänzende Lehrangebote (Good- oder gar Best-Practice Beispiele) zum Studieneingang entwickelt. Diese Lehrformen werden als innovative Antwort auf die hochschul-

politischen Herausforderungen gesehen (vgl. Stifterverband 2015; HRK 2010). Sie sollen eine Art Vorbildfunktion für andere Hochschulen haben, d.h. andere Hochschulen können die ausgezeichneten Beispiele bei ihrer eigenen Reformarbeit berücksichtigen. Gleichzeitig wird jedoch (insbesondere auf europäischer Ebene) betont, dass es kein „one-size-fits-all“-Modell gibt. Vielmehr sollten die ausgewählten Formen und Inhalte zur Zielsetzung und Form des Studiengangs, Fachbereichs und der Hochschule passen.

#### b) Transitionsforschung

Weiteren Aufschluss über den Studieneingang liefert die Transitionsforschung, welche das Wechselverhältnis von Individuum und gesellschaftlichen Strukturen thematisiert. Demnach lässt sich der Übergang an die Hochschule nicht auf ein einzelnes Einführungsereignis oder die vorstrukturierte Entwicklung akademischer Kompetenzen und Identität reduzieren (vgl. Bosse/Trautwein 2014). Vielmehr haben die Hochschulen die Verantwortung, sich an den Lebenslagen der Studierenden zu orientieren und sie in ihrem Potenzial zu unterstützen (vgl. Gale/Parker 2012). Das zeitgleiche Zusammentreffen von fachlich-intellektuellen, berufs- und arbeitsmarktbezogenen, persönlichkeitspezifischen und finanziellen Herausforderungen sowie veränderte psychosoziale Verhaltensanforderungen sind typisch für die Phase des Übergangs in das Studium (vgl. Huber 2012). Daher müssen auch die persönliche Entwicklung und mitgebrachten Dispositionen aus der bisherigen Sozialisation der Studierenden unter den Bedingungen eines Hochschulstudiums beachtet, verstärkt bzw. verändert werden (vgl. Webler 2012; Huber 1991, 2012).

Daran anknüpfend gibt es seit längerem unter *pädagogisch-hochschuldidaktischer Perspektive* vielfältige Aktivitäten zur bedarfsorientierten Weiterentwicklung von Studienstruktur, Studienmodulen sowie der Lehre in der Studieneingangsphase. Hier steht die gesamte Grundkonzeption zur Disposition. Bedarfsorientierte Weiterentwicklung heißt, dass die jeweiligen Problemlagen, Fachtraditionen und Ressourcen berücksichtigt werden. Auf diese Weise sollen die spezifischen fachlichen und überfachlichen Kompetenzen zur Geltung gebracht werden. Dabei ist jedoch festzuhalten, dass die ausschließlich didaktische Weiterentwicklung der Studieneingangsphase nicht hinreichend ist (vgl. Kossack et al. 2012). Vielmehr müssen für die Entwicklung von Studieneingangsphasen sowohl die didaktische als auch curriculare und organisatorische Ebene berücksichtigt werden. Vielversprechend sind in dieser Hinsicht innovative Modelle, die sich trotz des Zeitdrucks in den in der Regel dreijährig konzipierten Bachelorstudiengängen an Hochschulen ermöglichen lassen: Beispielhaft soll hier auf die einsemestrige, generalistisch ausgerichtete aber von der späteren Fachwahl geprägte Studieneingangsphase der Leuphana Universität Lüneburg (Leuphana Semester) oder das zusätzlich vorgeschobene, zweisemestrige Orientierungsstudium mit mathematisch-naturwissenschaftlichem Schwerpunkt der TU München (studium naturale) verwiesen werden.

Den Diskussionsstand resümierend hat Webler folgende Probleme der Studieneingangsphase konstatiert, die der

Bearbeitung bedürfen (Webler 2012, S. 23): äußere Passungsprobleme, mangelnde Studienbereitschaft, mangelnde Passung zwischen Studierenden und Fachrichtung, curriculare Probleme, Orientierungsprobleme, Veranstaltungsprobleme sowie Probleme in der professionellen Vorbereitung und im Berufsfeld der Lehrenden an Hochschulen.

### c) Empirische Hochschulforschung

Während die Betrachtung der Studieneingangsphase in der empirischen Hochschulforschung noch weitgehend als Desiderat angesehen werden kann, liegen zum Studienerfolg bereits wichtige Befunde vor. In den meisten nationalen und internationalen Studien wird dabei Studienerfolg unterschiedlich über Studienzufriedenheit, Studiendauer und/oder Abschlussnote operationalisiert. Betrachtet man die in der Literatur beschriebenen individuellen Einflussfaktoren auf den Studienerfolg (Mikroebene), so wird nach wie vor die Abiturnote als dominanter erklärender Einzelprädiktor referiert, wenngleich die dadurch erklärte Varianz zwar im Vergleich zu einzelnen Fachnoten deutlich höher (vgl. u.a. Helmke/Rindermann/Schrader 2008), insgesamt allerdings als moderat zu bezeichnen ist (vgl. Frankenberger 2013). Als weitere Erklärungsfaktoren auf der individuellen Ebene werden u.a. das fachliche Interesse, die Leistungsmotivation, das Selbstvertrauen bzw. die Selbstwirksamkeitserwartung, Lernstile und -strategien sowie der Bildungshintergrund angeführt (vgl. z.B. Georg 2008; Schiefele/Jacob-Ebbinghaus 2006; Robbins et al. 2004; Sarcletti/Müller 2011; Blüthmann 2012; Schaeper/Wolter 2008; Heublein/Spangenberg/Sommer 2003). Auf Ebene der Studienbedingungen nehmen die Lehrqualität, das Studienklima sowie die Lehrinhalte, die Studienstruktur, die Betreuungs- und Unterstützungsqualität, die Studierendenzentrierung und der Praxisbezug Einfluss auf den Studienerfolg (vgl. z.B. Helmke et al. 2008; Tinto 1975; Heublein et al. 2003; Blüthmann 2012; Pohlentz/Tinsner/Seyfried 2007; Burck/Schmidt 2012; Bargel 2013; Rebenstorf/Bühlow-Schramm 2013; Kossack et al. 2012; Schubarth et al. 2012). Insgesamt zeigt sich damit, dass Studienerfolg von vielfältigen individuellen und strukturellen Einflussfaktoren abhängig ist, welche die an den Hochschulen entwickelten Maßnahmen zu beeinflussen suchen.

Des Weiteren werden *Studienabbruchquoten* häufig als zentraler Indikator für Studienerfolg betrachtet. Insbesondere international liegen zahlreiche Arbeiten in Bezug auf das Phänomen des Studienabbruchs vor, insbesondere in der Tradition der „drop-out-Forschung“ (vgl. z.B. Spady 1970; Tinto 1975; Bean/Metzner 1985; Pascarella/Chapman 1983). Aufgrund methodischer und organisatorischer Probleme, insbesondere einer uneinheitlichen Operationalisierung, multifaktorieller Abhängigkeiten sowie fehlender begrifflicher Präzisierungen des Phänomens, fehlender Längsschnittdaten und einer Vielgestaltigkeit der Auswertungsverfahren bei der Ermittlung und entsprechend insbesondere der Vergleichbarkeit von Studienabbruchquoten, stellen Studienabbruchquoten zumindest in Deutschland (noch) keinen gut mess- und vergleichbaren Erfolgsparameter dar (vgl. z.B. Pohlentz et al. 2007; Heublein et al. 2003; Schröder-

Gronostay/Daniel 2000; Daniel 1995). Daher spielen auch im vorliegenden Projekt, welches im nächsten Abschnitt vorgestellt wird, Studienabbruchquoten nur eine untergeordnete Rolle.

*Resümierend* lässt sich festhalten, dass es bisher an einer systematischen theoretischen wie empirischen Erforschung der Studieneingangsphase und ihrer möglichen Auswirkungen mangelt. Das gilt insbesondere für die deutschsprachige Forschungslandschaft. Insofern lassen sich auch kaum Ergebnisse zu den Bedingungsfaktoren von Studienerfolg in der Studieneingangsphase und/oder Wirkungsmessungen entsprechender Maßnahmen finden. Während im hochschulpolitischen Diskurs in erster Linie der Schwerpunkt auf die Weitergabe plausibler Praxiserfahrungen gelegt wird, bieten die Transitionsforschung wie auch die empirische Hochschulforschung Befunde, die zwar einen anderen inhaltlichen Fokus haben, die aber für die Analyse der Effekte von Maßnahmen in der Studieneingangsphase durchaus hilfreich sind.

## 2. Das StuFo-Verbundprojekt: Analysemodell und methodisches Vorgehen

Das Verbundprojekt StuFo „Der Studieneingang als formative Phase für den Studienerfolg. Analysen zur Wirksamkeit von Interventionen“ das zum März 2015 gestartet ist und für drei Jahre vom BMBF gefördert wird, setzt an den zuvor beschriebenen Forschungsdesideraten an und fokussiert insbesondere auf eine Koppelung von Maßnahmen zur Verbesserung der Studienqualität mit Ergebnissen aus der Studienerfolgsvorschung, um sich Fragen der Wirkung von Interventionen systematisch zu nähern. Insgesamt ist bislang zu beobachten, dass die Diskurse um Maßnahmen zur Verbesserung der Studienqualität und um Forschungsergebnisse aus der Studienerfolgsvorschung weitgehend unverbunden nebeneinander stehen. Das Verbundprojekt soll im Sinne einer Wirkungsvorschung dazu beitragen, diese Lücke zu schließen. Der Studienerfolg soll zum Zeitpunkt der Eingangsphase und in einem längsschnittlichen Design quantitativ untersucht werden. Im Zentrum stehen drei Forschungsfragen:

- (1) Welche Prädiktoren lassen sich für den Studienerfolg zu Studienbeginn identifizieren?
- (2) Wie gestaltet sich die Passung von Prädiktoren des Studienerfolgs einerseits und Konzepten zum Studieneingang andererseits und was lässt sich daraus zur Wirksamkeit der Studieneingangsmaßnahmen ableiten?
- (3) Welche evidenzbasierten Empfehlungen zur Gestaltung der Studieneingangsphase sind ableitbar?

Das Projekt führt insgesamt sieben Hochschulen zusammen, um Bedingungen zu erforschen, unter denen Interventionen zur Studieneingangsphase wirksam werden.<sup>1</sup> Dem Projekt liegt die Annahme zugrunde, dass die verschiedenen Maßnahmen in der Studieneingangsphase zur Herstellung von Studienerfolg unterschiedlich erfolgreich sind. Bei den Einflussfaktoren handelt es sich neben fachlichen Kompetenzen auch um Aspekte wie Fachidentifikation, soziale Integration, Aspekte der sozialen Herkunft oder Studieninteresse, Motivation und

Selbstwirksamkeit. Mit der Untersuchung dieser beschriebenen Einflussgrößen sollen die Bedingungen für einen erfolgreichen Studieneinstieg identifiziert und konkrete Empfehlungen für den Studieneingang abgeleitet werden. So könnten Interventionen zielgerichteter und adressatenbezogener entwickelt werden, um den Bedarfen einer zunehmend heterogen zusammengesetzten Studierendenschaft besser zu entsprechen.

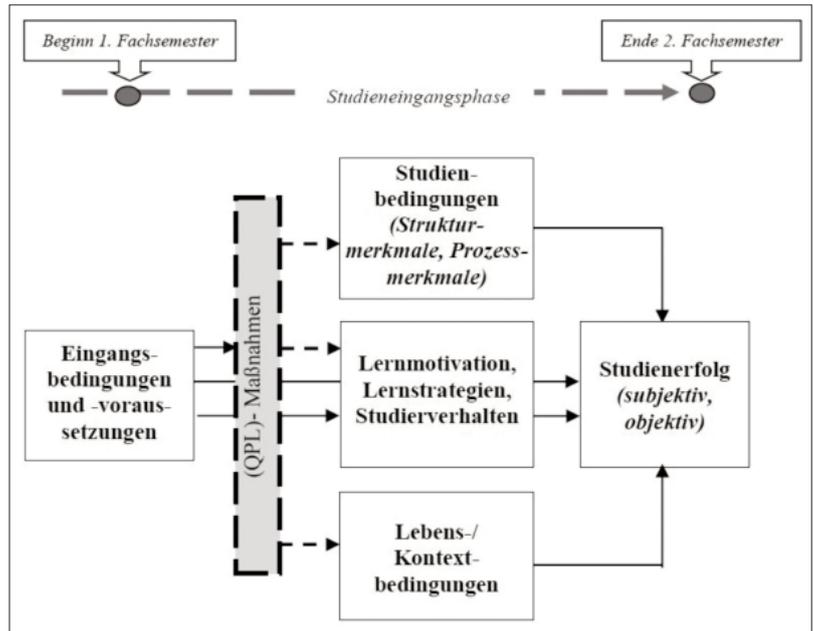
Das *methodische Vorgehen* gliedert sich in drei Schritte. Um empirisch zu überprüfen, inwiefern die verschiedenen Maßnahmen zur Studieneingangsphase Wirkungen im Hinblick auf den Studienerfolg zeigen (können), werden in einem *ersten Schritt* die mit den Projektmaßnahmen intendierten Effekte bzw. vermuteten Einflussfaktoren auf den Studienerfolg sowie deren organisationale Rahmenbedingungen qualitativ erhoben und systematisiert. Dabei werden alle geförderten Maßnahmen, die sich (auch) auf das Themenfeld der Studieneingangsphase beziehen, in das Sample einbezogen. Mit Hilfe der BMBF-Projektdatenbank zum QPL

und den Internetseiten der Hochschulen werden die Maßnahmen zur Studieneingangsphase inhaltsanalytisch erfasst und beschrieben. Durch Fallvergleich und Fallkontrastierung werden die verschiedenen Maßnahmen typisiert (vgl. z.B. Kelle/Kluge 2010). Die Ergebnisse der Typenbildung fließen in die anschließenden Auswertungsschritte mit ein.

Im Mittelpunkt des *zweiten Schrittes*, dem Kern des Projektes, steht die Analyse von Studienbedingungen und Studienerfolg in der Studieneingangsphase (Forschungsfrage 1) sowie die Untersuchung von Wirkungszusammenhängen zwischen Maßnahmen der Studieneingangsphase und dem Erfolg des Studienbeginns (Forschungsfrage 2). Vor diesem Hintergrund und unter Berücksichtigung des Forschungsstandes wurde ein kausalanalytisches Modell (vgl. Abb. 1) entwickelt, um mit einer größeren Nähe zu den Interventionen im Rahmen der Studieneingangsphase Wirkungen messen zu können. Damit wird auf die Forschungslücke hinsichtlich eines empirisch getesteten Gesamtmodells zur Analyse des Studienerfolgs in der Studienmitte reagiert.

Kern des Analysemodells ist, Studienerfolg als mehrdimensionales Konstrukt zu verstehen, das sich durch unterschiedliche abhängige Variablen beschreiben lässt (vgl. Abb. 1). Im Speziellen umfasst Studienerfolg als abhängige Variable dabei subjektive Bewertungen wie Studienzufriedenheit und/oder subjektiv wahrgenommenen Wissens- und Kompetenzerwerb und objektive Kriterien, die sich insbesondere auf Noten aus Einzel- bzw. Zwischenprüfungen sowie die Anzahl bestandener Prüfungen und erworbener Leistungspunkte beziehen. Ausgehend von einer Differenzierung jeweiliger Eingangsbedingungen zum Start des Studiums werden als zentrale erklärende Dimension die Studienbedingungen (Struktur- und Prozessmerkmale), das Lern- und Studierverhalten sowie die Lebens- und Kontextbedingungen herangezogen. Das Projekt geht hier insofern über

Abbildung 1: Vorläufiges theoretisches Modell zum Erfolg in der Studieneingangsphase (Eigene Darstellung)



den aktuellen Forschungsstand hinaus, als es „Studienerfolg“ sowohl durch subjektive, als auch durch objektive Kriterien deutlich differenzierter erfasst, individuelle und strukturelle Bedingungen berücksichtigt und die Bedingungen von Studienerfolg zum Zeitpunkt des Studienbeginns untersucht. Weiterhin sind bei der Entwicklung des Gesamtmodells zur Erklärung des Studienerfolgs sowohl soziologische als auch (entwicklungs-)psychologische Erklärungsansätze integriert. Die methodischen Besonderheiten im Vorgehen des Projektes (längsschnittliches Design, Beschreibung des Studienerfolgs als mehrdimensionales Konstrukt in Form objektiver und subjektiver Kriterien, Methodentriangulation) ermöglichen es, sich einer differenzierteren Form der Wirkungsmessung im Vergleich zu bisherigen Vorhaben im Bereich der Hochschulforschung anzunähern (vgl. Kromrey 2003).

Für die Durchführung der Längsschnittstudien werden die Vorarbeiten des Zentrums für Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium (ZfQ) der Universität Potsdam mit dem bestehenden UP-Panel genutzt. Im Projektverlauf sollen die relevanten Daten durch Befragungen an allen Standorten der Projekthochschulen im Längsschnitt erhoben und ausgewertet werden. Die breite empirische Basis und das Untersuchungsdesign ermöglichen es, Bedingungen des Studienerfolgs und die entsprechende Wirkung der hochschulischen Maßnahmen im Rahmen der Studieneingangsphase auf individueller Ebene nach-

<sup>1</sup> Die Universität Potsdam, die zugleich die Projektfederführung innehat (Prof. Dr. Wilfried Schubarth, Bildungswissenschaft, in Kooperation mit dem Zentrum für Qualitätsentwicklung), die Universität Mainz (Dr. Uwe Schmidt, Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung) und die Universität Magdeburg (Prof. Dr. Philipp Pohlentz, Hochschulforschung) bilden das Projektkonsortium. Die Universitäten Greifswald, Kiel, Lüneburg und die Fachhochschule Dortmund stellen ihre Expertise zur Verfügung, beteiligen sich an den Befragungen, am Erfahrungsaustausch und an der Analyse. Zudem übermitteln sie entsprechende Informationen über ihre im QPL geförderten Vorhaben zur Studieneingangsphase.

zuvollziehen. Die Studieneingangsphase beschränkt sich dabei aus forschungspragmatischen Gründen auf die ersten beiden Semester des Bachelorstudiums. Aussagen über die Wirkung von Maßnahmen, die zeitlich vor Beginn des Studiums liegen (z.B. vorbereitende Sommerbrückenkurse), können somit nur begrenzt und rückblickend eingeschätzt werden.

Aufbauend auf den gesammelten Erkenntnissen aus der Ermittlung relevanter Einflussfaktoren auf den Studien-erfolg sollen im *dritten Schritt* konkrete praktische Erfahrungen hinsichtlich der Wirkungen und Umsetzung von Interventionen entwickelt und systematisiert werden (Forschungsfrage 3). Dabei finden auch die Erfahrungen aus laufenden oder abgeschlossenen Projekten zur Verbesserung der Studieneingangsphase Berücksichtigung, die nicht über den QPL gefördert werden. Zur Verbreitung der empirischen Basis sollen auch die für 2015/16 erwarteten Ergebnisse aus der Evaluation der Studieneingangs- und Orientierungsphase in Österreich Beachtung finden. Zudem werden im Rahmen von drei themenbezogenen Expertenworkshops praktische Empfehlungen für die konzeptionelle Weiterentwicklung und den Transfer von Projekten zur Studieneingangsphase diskutiert. Darauf aufbauend sollen abschließend transferierbare Erkenntnisse über Einflussfaktoren und „Gelingensbedingungen“ abgeleitet und Empfehlungen für eine auf größeren Studienerfolg zielende Gestaltung von Interventionen in der Studieneingangsphase entwickelt werden.

### 3. Fazit

Wie gezeigt, kommt dem Studieneingang im hochschulpolitischen Diskurs der letzten Jahre eine wachsende Bedeutung zu. Auf die Herausforderungen von heterogener Studierendenschaft und gleichzeitig erwarteten hohen Studienerfolgsquoten reagieren die Hochschulen mit einer Vielzahl von Maßnahmen. Ob und inwiefern diese speziellen Maßnahmen in der Studieneingangsphase für den Studienerfolg eine Relevanz haben, ist bisher eine offene Frage. Vor diesem Hintergrund will das im Frühjahr 2015 gestartete Verbundprojekt *StuFo* Gelingensbedingungen von Maßnahmen zur Gestaltung der Studieneingangsphase, die im Rahmen des Qualitätspakts Lehre gefördert werden, untersuchen. Damit soll der Studieneingang als formative Phase zur Entwicklung von Studierfähigkeit differenziert beschrieben und analysiert werden. Anhand eines kausalanalytischen Modells wird untersucht, welche Einflussfaktoren tatsächlich eine Wirkung auf den Studienerfolg der Studierenden haben. Damit werden u.E. erstmals sowohl individuelle und strukturelle Bedingungen als auch ein über subjektive Bewertungen und objektive Kriterien differenziertes Konstrukt des Studienerfolgs erfasst sowie die Wechselwirkungen der Einflussfaktoren erforscht. Insofern antwortet das Verbundprojekt mit seinen Forschungsfragen und seinem Forschungsdesign auf Forschungsdesiderate in der Hochschulforschung, auf aktuelle gesellschaftspolitische Debatten und es versucht einen Impuls für die methodische Diskussion um die Messung von Wirkungen implementierter Maßnahmen im Hochschul- und Bildungskontext zu geben.

### Literaturverzeichnis

- Bargel, T. (2013): Studierende heute – Bekanntes und Unbekanntes. In: Hessler, G./Oechsle, M./Scharlau, I. (Hg.): Studium und Beruf. Studienstrategien – Praxiskonzepte – Professionsverständnis. Bielefeld, S. 39-55.
- Bean, J. P./Metzner, B. S. (1985): A Conceptual Model of Nontraditional Undergraduate Student Attrition. In: Review of Educational Research, Vol. 55/No. 4, pp. 485-540.
- Blüthmann, I. (2012): Individuelle und studienbezogene Einflussfaktoren auf die Zufriedenheit von Bachelorstudierenden. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Wiesbaden, S. 273-303.
- BMBF = Bundesministerium für Bildung und Forschung (2010): Richtlinien zur Umsetzung des gemeinsamen Programms des Bundes und der Länder für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre. URL: [http://www.qualitaetspakt-lehre.de/\\_media/Programm-Lehrqualitaet-BMBF-Richtlinien.pdf](http://www.qualitaetspakt-lehre.de/_media/Programm-Lehrqualitaet-BMBF-Richtlinien.pdf) [Aufruf: 09.03.2015].
- Bosse, E./Trautwein, C. (2014): Individuelle und institutionelle Herausforderungen der Studieneingangsphase. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung. 9. Jg./H. 5, S. 41-62.
- Bosse, E./Schultes, K./Trautwein, C. (2014): Studierfähigkeit als individuelle und institutionelle Herausforderung. In: Lenzen, D./Fischer, H. (Hg.): Change – Hochschule der Zukunft. Hamburg, S. 37-42.
- Burck, K./Schmidt, U. (2012): Studierbarkeit: Ein Konzept mit Einfluss auf den Studienerfolg? In: Qualität in der Wissenschaft, 6. Jg./H. 3, S. 72-80.
- Daniel, H.-D. (1995): Datenbedarf zur und Anfertigung von Lehrberichten. In: Statistisches Bundesamt (Hg.): Effizienzbemessung der Hochschul-ausbildung auf statistischer Grundlage. Wiesbaden, S. 62-65.
- Frankenberger, R. (2013): Kritische Überlegungen und empirische Befunde zur Frage der Studierbarkeit. Tübingen.
- Gale, T./Parker, S. (2012): Navigating change: a typology of student transition in higher education. In: Studies in Higher Education. Vol. 39/No. 5, pp. 734-753.
- Georg, W. (2008): Individuelle und institutionelle Faktoren der Bereitschaft zum Studienabbruch. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 28. Jg./H. 2, S. 191-206.
- Helmke, A./Rindermann, H./Schrader, F.-W. (2008): Wirkfaktoren akademischer Leistungen in Schule und Hochschule. In: Schneider, W./Hasselhorn, M. (Hg.): Handbuch der Pädagogischen Psychologie. Göttingen, S. 145-155.
- Heublein, U./Spangenberg, H./Sommer, D. (2003): Ursachen des Studienabbruchs. Hannover.
- HRK = Hochschulrektorenkonferenz (2015a): Projekt nexus. Übergänge gestalten, Studienerfolg verbessern. Gestaltung der Orientierungs- und Studieneingangsphase. URL: <http://www.hrk-nexus.de/themen/studieneingangsphase/> [Aufruf: 18.03.2015].
- HRK (2015b): Glossar. Studieneingangsphase. URL: <http://www.hrk-nexus.de/meta/glossar/quelle/default/eintrag/studieneingangsphase-202/> [Aufruf: 08.04.2015].
- HRK (2010): Projekt nexus. Konzepte und gute Praxis für Studium und Lehre. URL: [http://www.hrk-nexus.de/uploads/media/07-02-Publikationen-nexus-Infobroschuere\\_04.pdf](http://www.hrk-nexus.de/uploads/media/07-02-Publikationen-nexus-Infobroschuere_04.pdf) [Aufruf: 18.03.2015].
- Huber, L. (2012): Anfangen zu Studieren. Einige Erinnerungen zur „Studieneingangsphase“. In: Weblar, W.-D. (Hg.): Studieneingangsphase? Das Bachelor-Studium braucht eine neue Studieneingangsphase! Band 1: Studierfähigkeit für ein frei(er)es Studium. Bielefeld, S. 99-114.
- Huber, L. (1991): Sozialisation in der Hochschule. In: Hurrelmann, K./Ulrich, D. (Hg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim und Basel, S. 417-441.
- Kelle, U./Kluge, S. (2010): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. Wiesbaden.
- Konegen-Greiner, Ch. (2001): Studierfähigkeit und Hochschulzugang. Kölner Texte & Thesen, Nr. 61. Köln.
- Kossack, P./Lehmann, U./Ludwig, J. (2012): Die Studieneingangsphase forschend gestalten. Zur Einführung. In: Kossack, P./Lehmann, U./Ludwig, J. (Hg.): Die Studieneingangsphase – Analyse, Gestaltung und Entwicklung. Bielefeld, S. 7-16.
- Kromrey, H. (2003): Qualität und Evaluation im System Hochschule. In: Stockmann, R. (Hg.): Evaluationsforschung, Opladen, 2. Aufl., S. 233-258.
- Pascarella, E. T./Chapman, D. W. (1983): A Multiinstitutional, Path Analytic Validation of Tinto's Model Of College Withdrawal. In: American Educational Research Journal, Vol. 20/No. 1, pp. 87-102.
- Pohlenz, P./Tinsner, K./Seyfried, M. (2007): Studienabbruch. Ursachen, Probleme, Begründungen. Saarbrücken.
- Rebenstorf, H./Bülow-Schramm, M. (2013): Was fördert den Studienerfolg? Ergebnisse des BMBF Projektes USuS. In: Hessler, G./Oechsle, M./Scharlau, I. (Hg.): Studium und Beruf. Studienstrategien – Praxiskonzepte – Professionsverständnis. Bielefeld, S. 97-114.
- Robbins, S. B./Lee, H./Davis, D./Carlstrom, A./Lauver, K./Langley, R. (2004): Do psychological and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. In: Psychological Bulletin, Vol. 130/No. 2, pp. 261-288.

Sarclotti, A./Müller, S. (2011): Zum Stand der Studienabbruchforschung. In: Zeitschrift für Bildungsforschung, H. 1, S. 235-248.

Schaeper, H./Wolter, A. (2008): Hochschule und Arbeitsmarkt im Bologna-Prozess. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 11. Jg./H. 4, S. 607-625.

Schiefele, U./Jacob-Ebbinghaus, L. (2006): Lernmerkmale und Lehrqualität als Bedingungen der Studienzufriedenheit. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 20. Jg./H. 3, S. 199-212.

Schröder-Gronostay, M./Daniel, H.-D. (Hg.) (2000): Studiererfolg und Studienabbruch. Neuwied.

Schröder, M./Daniel, H.-D. (1998): Studienabbruch. Eine annotierte Bibliographie (1975-1997). Kassel.

Schubarth, W. (2015): Beschäftigungsfähigkeit als Bildungsziel an Hochschulen. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 65 Jg./H. 18-19, S. 23-31.

Schubarth, W./Speck, K./Seidel, A./Gottmann, C./Kamm, C./Krohn, M. (Hg.) (2012): Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Befunde und Perspektiven. Wiesbaden.

Spady, W. G. (1970): Dropouts from Higher Education: An Interdisciplinary Review and Synthesis. In: Interchange. Vol. 1, pp. 64-85.

Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (2015): Exzellenz in der Lehre. URL: [http://www.stifterverband.info/wissenschaft\\_und\\_hochschule/lehre/index.html](http://www.stifterverband.info/wissenschaft_und_hochschule/lehre/index.html) [Aufruf: 31.03.2015].

Tinto, V. (1975): Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. In: Review of Educational Research. Vol. 45, pp. 89-125.

Webler, W.-D. (2012): Das Bachelor-Studium braucht eine neue Studieneingangsphase! Studierfähigkeit für ein frei(er)es Studium. In: Webler, W.-D. (Hg.): Studieneingangsphase? Das Bachelor-Studium braucht eine neue Studieneingangsphase! Band 1: Studierfähigkeit für ein frei(er)es Studium. Bielefeld, S. 17-52.

Wissenschaftsrat (2008): Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium. URL: <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/8639-08.pdf> [Aufruf: 13.03.2015].

- **Sylvi Mauermeister**, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre (ZfQ) und am Department Erziehungswissenschaft, Universität Potsdam, E-Mail: [sylvi.mauermeister@uni-potsdam.de](mailto:sylvi.mauermeister@uni-potsdam.de)
- **Birgitta Zylla**, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Department Erziehungswissenschaft, Universität Potsdam, E-Mail: [bzylla@uni-potsdam.de](mailto:bzylla@uni-potsdam.de)
- **Laura Wagner**, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung, Johannes Gutenberg-Universität Mainz, E-Mail: [Laura.Wagner@zq.uni-mainz.de](mailto:Laura.Wagner@zq.uni-mainz.de)

## Peer Pasternack

### Qualitätsstandards für Hochschulreformen

#### Eine Auswertung der deutschen Hochschulreformqualitäten in den letzten zwei Jahrzehnten



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

ISBN 978-3-937026-92-3, Bielefeld 2014, 224 Seiten, 38.50 Euro zzgl. Versand

Reihe: Hochschulwesen Wissenschaft und Praxis

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

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

Sina Altfeld, Uwe Schmidt & Katharina Schulze

## Wirkungsannäherung im Kontext der Evaluation von komplexen Förderprogrammen im Hochschulbereich



Sina Altfeld



Uwe Schmidt



Katharina Schulze

Hochschulen sind in den vergangenen Jahren vielfältigen Veränderungen und Reformen unterworfen. Neben der Restrukturierung der Studiengänge, der damit verbundenen Neuausrichtung des Verständnisses von Lehren und Lernen und der Exzellenzinitiative des Bundes und der Länder sind hierbei insbesondere zwei Entwicklungen zu beobachten:

Zum einen ist eine zunehmende Autonomie zu konstatieren, die sich u.a. in der Budgetierung von Hochschulen, einer nachlassenden Detailsteuerung durch die Hochschulpolitik und in der Setzung von Prioritäten und Posterioritäten durch die Hochschulen selbst ausdrückt – wengleich externe Rahmenbedingungen nach wie vor maßgeblich Handlungsoptionen vorzeichnen (vgl. u.a. Ziegele 2002). Dieser Paradigmenwechsel hat zum Teil einschneidende Veränderungen sowohl auf der strukturellen als auch auf der prozessoralen Ebene der Hochschulsteuerung nach sich gezogen. Für den im Folgenden zu behandelnden Kontext ist dabei von besonderer Relevanz, dass die Verlagerung wesentlicher Steuerungselemente in die Hochschulen hinein neue Anforderungen an die Daten- bzw. Evidenzbasierung von Entscheidungen notwendig macht. Vor allem mit Blick auf eine outputorientierte Steuerung stellt sich damit die Frage nach der Wirkung von Maßnahmen.

Zum anderen ist seit geraumer Zeit eine wachsende Projektfinanzierung an Hochschulen im Rahmen breit angelegter Förderprogramme, insbesondere zur Optimierung von Lehr- und Studienbedingungen<sup>1</sup> zu beobachten. Ist diese Form der Steuerung im Bereich der Forschung schon immer etabliert, so ist eine projektfinanzierte Steuerung von Studium und Lehre in der gegenwärtigen Breite neu. Vor allem ist die Nähe der Projekte in Studium und Lehre zu Regelaufgaben größer als in der Forschung, für die Themenwechsel inhärent sind. Damit treten die Fragen, ob projektfinanzierte Maßnahmen über ihre eigentliche Laufzeit hinaus dauerhaft implementiert werden und welche intendierten wie auch nicht-intendierten Effekte zu erwarten sind, verstärkt in den Fokus. Entsprechend werden Projekte durch in der Regel formative Programmevaluationen begleitet, die diesen Fragen nachgehen und den beteiligten Akteuren wissenschaftlich fundierte Erkenntnisse geben sollen, um über die Fortführung der Maßnahmen rational entscheiden zu können. Allerdings zeigen die bisherigen Erfahrungen nicht nur für den Hochschulbereich, dass die Messung von Wirkungen bspw. im Vergleich zur Akzep-

tanz- oder Zufriedenheitsmessung äußerst voraussetzungsvoll ist und spezifischer Prämissen im Hinblick auf das Projekt- und methodische Design bedarf. Vor diesem Hintergrund besteht das Anliegen dieses Artikels darin, auf Möglichkeiten und Grenzen der Wirkungsmessung im Rahmen der Evaluation von Förderprogrammen – wie bspw. dem ‚Qualitätspakt Lehre‘ – im Hochschulkontext aufmerksam zu machen.<sup>2</sup> Die Autor/innen vertreten dabei den Standpunkt, dass auch bei nicht umzusetzenden eindeutigen Wirkungszuschreibungen (Attributionen) zumindest eine Annäherung an Wirkungen und deren Plausibilisierung (Kontribution) angestrebt werden sollte. Hierzu werden Überlegungen dargelegt, wie eine solche Wirkungsannäherung methodisch umgesetzt werden kann, ohne die Evaluationsstandards<sup>3</sup> zu vernachlässigen.

### 1. Herausforderungen von Programmevaluationen im Hochschulkontext

Im Hochschulbereich steht Evaluation von Studium und Lehre in der Regel im Kontext von Bewertungen von Lehrveranstaltungen bzw. einzelnen Studienabschnitten

<sup>1</sup> Genannt seien hier beispielhaft der „Hochschulpakt 2020“, das Bund-Länder-Programm für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre („Qualitätspakt Lehre“) sowie das Förderprogramm „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“.

<sup>2</sup> Hierzu werden verschiedenste Herausforderungen aus unterschiedlichen Bereichen wie der Entwicklungszusammenarbeit, der Jugend- sowie der beruflichen Weiterbildungsforschung zusammengetragen und ein Versuch des Transfers auf den Bezugsrahmen Hochschule vorgenommen.

<sup>3</sup> Diese Standards fokussieren im Wesentlichen auf die vier Aspekte Nützlichkeit, Durchführbarkeit, Fairness und Genauigkeit. Vgl. hierzu DeGéval 2008, S. 10f.

oder dem gesamten Studium in Form von Retrospektivbewertungen oder von institutionellen Evaluationen. Letztere beziehen sich in der Regel auf Fächer oder ganze Hochschulen und folgen dem Ansatz der Peer Reviews bzw. des Informed Peer Reviews.

Die Analyse von Wirkungen einzelner Projekte sowie die daran anschließende Entscheidung über die dauerhafte Implementierung oder Modifikation der Projekte schließt vorrangig nicht an institutionelle Evaluationen, sondern an die Tradition der sogenannten Programmevaluation an. In dem vorliegenden Beitrag interessiert in erster Linie die Evaluation komplexer Förderprogramme, die sich dadurch auszeichnen, dass die damit verbundenen Ziele über die Förderung von Einzelprojekten realisiert werden sollen.

Von etwas unterschiedlichen Akzentuierungen abgesehen, sollen formativ und summativ angelegte Programmevaluationen im Wesentlichen Aussagen dazu treffen, ob und unter welchen Bedingungen ein Projekt oder ein (Förder-)Programm erfolgreich ist. Legt man den Blick auf Förderprogramme, so weisen diese – unabhängig von jeweiligem konkreten Kontext und Profil – als Gegenstand von Evaluation einige Charakteristika auf, die gleichzeitig mit besonderen Herausforderungen für die Evaluator/innen verbunden sind: Nicht nur sind solche Programme häufig auf eine Laufzeit von mehreren Jahren angelegt und erfordern als „in Veränderung begriffene Evaluationsgegenstände“ (vgl. Brandt/Große 2009, S. 40) eine besonders vorausschauende und gleichermaßen flexible Planung der Evaluation, gleichzeitig gilt es auch eine Vielzahl von Akteuren aus verschiedenen institutionellen Kontexten (u.a. Auftraggeber, Projektträger, Projektnehmer) mit ihren je unterschiedlichen Funktionen, Aufgaben und Erwartungen angemessen zu berücksichtigen. Darüber hinaus ist typischerweise eine komplexe Zielsetzung des Gesamtprogramms einerseits sowie eine hohe strukturelle und inhaltliche Heterogenität der geförderten Projekte andererseits gegeben. In der Praxis bedeutet dies, dass die geförderten Projekte zwar der übergeordneten Zielsetzung folgen, jedoch verschiedenste Teilprojekte und Maßnahmen mit jeweils sehr unterschiedlichen Teilzielen und unter äußerst heterogenen Rahmenbedingungen umsetzen können (vgl. Haubrich 2004). Für die Evaluation stellt sich hier die Herausforderung, die Zielsetzungen auf Projekt- und Programmebene so weit zu präzisieren, dass sie einen adäquaten Bewertungsmaßstab darstellen, der wiederum Voraussetzung für den (strengen) Nachweis von Wirkungen ist (vgl. Brandt/Große 2009).

Versucht man diese Gegebenheiten noch einmal analytisch zu fassen, so lässt sich zunächst in Anlehnung an die „Coleman'sche Badewanne“ zwischen der Makroebene des Programms sowie der Mikroebene des Projekts bzw. der beteiligten Akteure unterscheiden.<sup>4</sup> Gleichwohl es im Rahmen von Programmevaluation letztlich um die Erfassung von Wirkungen auf der Programmebene geht, sind auch Ergebnisse auf der Projektebene Gegenstand der Evaluation, da sie einen wichtigen Indikator für die Qualität des Gesamtprogramms darstellen. Um die Frage zu beantworten, inwieweit erprobte Maßnahmen und Programme unter bestimmten Rahmenbedingungen gelingen oder auch nicht, ist ins-

fern auch die Rekonstruktion der Zusammenhänge auf der Projekt- bzw. Akteursebene und schließlich deren Aggregation unerlässlich (zum Mikro-Makro-Modell der soziologischen Erklärung vgl. Greve et al. 2008).

All diese Herausforderungen stellen sich wie in anderen Bereichen, für die umfassende Förderprogramme relevant sind, auch für Programmevaluationen im Hochschulkontext. Zum einen gilt es nicht nur die Programm- und Projektebene miteinander in Bezug zu setzen, sondern auch die vorgeschaltete Ebene der Hochschulpolitik sowie die eingebundenen Akteure aus heterogenen Kontexten wie Politik, Wirtschaft, Verwaltung und Hochschule entsprechend einzubeziehen (vgl. Kromrey 2003). Zu beachten sind zudem die unterschiedlichen Handlungslogiken in den jeweiligen Subsystemen von Wissenschaft, Wirtschaft und Politik, denen die Akteure unterliegen.

Zum anderen sind Förderprogramme – so auch im Hochschulkontext – in der Regel breit ausgerichtet. Als geradezu typisch kann hierbei der unterschiedlich hohe Grad der Konkretisierung von Zielen auf den verschiedenen Ebenen bezeichnet werden. Zielformulierungen auf Ebene der Hochschulpolitik bzw. des Gesamtprogramms sind häufig unspezifisch, um Projektnehmern einen großen Spielraum zur Auslegung und eine Anpassung an bestehende Bedarfe zu gewähren. Auf der Ebene einzelner Projekte bzw. Maßnahmen sind die Ziele hingegen typischerweise konkret(er) formuliert und zudem an den jeweiligen Kontext und die Rahmenbedingungen vor Ort gebunden, was nicht zuletzt auch eine Anpassung der Zielsetzungen während der Laufzeit notwendig machen kann (vgl. Beywl 2006, S. 41f.). Die Herausforderung für die Programmevaluation stellt dann die Formulierung präziser (Teil-)Zielsetzungen und Indikatoren über alle Projekte hinweg dar, die gleichzeitig allen geförderten Maßnahmen gerecht werden und eine angemessene Beurteilung des Gelingens oder auch Misslingens ermöglichen (vgl. Brandt/Große 2009). Besonders schwierig für die Bewertung auf Programmebene gestaltet sich dabei eine mehrstufige Reinterpretation der Zielstellungen des Programms im Rahmen der Übersetzung in konkrete Projektideen. So gehen Virtanen und Uusikylä davon aus, „... that programmes are socially constructed, i.e. a certain group of actors (with certain intentions and their best understanding of society's need) develop programmes. These will be implemented by other actors who might – and most often do – have their own interpretations of programme logic and its situational validation. There be then a third set of actors who try to adapt themselves to the expected goals and objectives (based on their own subjective understanding) and finally implement the programme. From this logic of programme implementation constructed by multiple sets of actors, we are dealing with several, rather than one, interpretations of a programme“ (Virtanen/Uusikylä 2004, S. 83).

Eine weitere Herausforderung von Evaluationen insgesamt und im Hochschulkontext im Besonderen ist die

<sup>4</sup> Virtanen und Uusikylä unterscheiden zwischen dem Programm als Makroebene, dem Projekt als Mesoebene und den beteiligten Individuen als Mikroebene (vgl. Virtanen/Uusikylä 2004).

Datenerhebung im aktiven Feld des Regelbetriebs der Institution (vgl. Kromrey 2003, S. 237). Zu berücksichtigen ist, dass während der Laufzeit des Programms auch weitere Projekte und Maßnahmen eingeführt und umgesetzt werden können, die ähnliche Ziele verfolgen, wodurch eine monokausale Zuordenbarkeit von Wirkungen nahezu unmöglich erscheint. Parallel laufende Programme und Projekte machen es nicht zuletzt für die Zielgruppen (Lehrende und Studierende) äußerst schwierig, zwischen einzelnen Maßnahmen und deren Effekten zu differenzieren, was auch der Messung von Akzeptanz und Zufriedenheit deutliche Grenzen setzt. Die Evaluation sieht sich insofern mit einem äußerst komplexen Gegenstand konfrontiert, der insbesondere dadurch gekennzeichnet ist, dass mit zunehmender Aggregationsebene (von der Projekt- zur Programmebene) die Konkretisierung der Zielsetzung abnimmt, während die Zahl der potenziell intervenierenden Variablen zunimmt (vgl. Stockmann 2002, S. 142). Dies erschwert die Möglichkeit, zu gültigen Aussagen über den Erfolg des Programms zu gelangen, erheblich.

Wann ist unter diesen Umständen also ein Projekt bzw. eine konkrete Maßnahme und letztlich ein Förderprogramm tatsächlich als erfolgreich zu bewerten und wie lässt sich „Erfolg“ an dieser Stelle messen? Welche Wirkungen sollen bzw. müssen hierfür erfasst werden (kurz-, mittel- oder langfristige Wirkungen)? Den Überlegungen von Caspari und Barbu (2008, S. 3) folgend, muss sich Wirkungsevaluation insbesondere auch mit dem „Kontrafaktischen“ auseinandersetzen, d.h. mit der Frage, welche Effekte auch ohne das zu bewertende Programm bei der Zielgruppe aufgetreten wären. Um diesen Fragen nachzugehen und kausale Wirkungsketten sicher zu identifizieren, sind ausgereifte quantitative Designs und Methoden notwendig, d.h. im Idealfall (quasi-)experimentelle Untersuchungsdesigns mit Vorher-Nachher-Untersuchungen und Kontrollgruppen. Für die Realisierung solch anspruchsvoller Designs fehlen jedoch gerade im Kontext der Breitenförderung an Hochschulen häufig die grundlegenden Voraussetzungen wie valide Baseline-Daten (z.B. hochschulstatistische Daten zu Studienabbruchquoten für alle geförderten Hochschulen) sowie adäquate Vergleichsgruppen (z.B. nicht-geförderte Hochschulen). Zudem ist mit Blick auf die Evaluationen von Projekten zu beobachten, dass häufig der Beginn der Evaluation zu spät liegt, um ein für die Wirkungsanalyse hinreichendes Design zu realisieren und insbesondere Daten zur Situation vor der Intervention durch ein Projekt bzw. eine Maßnahme zu erheben.

Die beschriebenen Herausforderungen von Programmevaluationen im Hochschulkontext resümierend, muss davon ausgegangen werden, dass eine exakte Zuordnung (Attribution) von Wirkungen zu einzelnen Maßnahmen wenig realistisch ist<sup>5</sup>. Das Fehlen konkreter Informationen (z.B. auf Ebene der Programmziele) erzeugt bei der Rekonstruktion von Wirkungsketten unweigerlich eine sogenannte „Black Box“. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, welche Funktion Programmevaluationen im hochschulischen Kontext tatsächlich zukommen kann.

Angesichts der Tatsache, dass entsprechende Förderprogramme häufig sehr breit auf die Verbesserung der Lehr-

und Studienbedingungen abzielen, sehen die Autor/innen nicht (vorrangig) den Beweis von Wirkungen<sup>6</sup> sowie deren eindeutige Zuordnung zu einem Projekt bzw. Programm, sondern vielmehr die möglichst plausible Beantwortung der Frage, inwiefern eingesetzte Maßnahmen zur Verbesserung einer Situation bzw. eines Systems beitragen, z.B. zu einer Optimierung der Betreuung oder zur Unterstützung des Selbststudiums von Studierenden, als die angemessenere Zielsetzung. Auch für eine solche „Kontribution“ von Wirkungen ist es notwendig, ein nachvollziehbares hypothetisches Wirkungsmodell zu entwickeln, anhand dessen die „interne Logik“ (vgl. Lüders/Haubrich 2006, S. 41) eines Programms nachvollzogen und Gelingens- wie auch Misslingsbedingungen analysiert werden können. Hierzu sind im Vorfeld einer Programmevaluation ausgereifte Überlegungen hinsichtlich der methodischen Vorgehensweise anzustellen. Zudem kann – soweit entsprechende Untersuchungsergebnisse vorliegen – auf Studien zurückgegriffen werden, die Teile einer postulierten Wirkungskette erklären, welche im Rahmen der Evaluation nicht hinreichend erfasst werden können. Ein Beispiel hierfür ist die Analyse des Studienerfolgs aufgrund einer Intervention, deren Effekt auf den Studienerfolg nicht im Rahmen einer Evaluation erschöpfend betrachtet werden kann. In diesem Fall wäre es denkbar, die Wirkungen auf solche Aspekte zu messen, die einen durch andere Untersuchungen bestätigten Zusammenhang mit spezifischen Indikatoren für Studienerfolg aufweisen, wie bspw. die Wirkung der Intervention auf volitionale und motivationale Faktoren. Weitere Möglichkeiten, wie sich Evaluatoren/innen Wirkungen von Programmen im Hochschulkontext methodisch annähern können, werden im folgenden Abschnitt beleuchtet.

## 2. Ausweg aus dem Dilemma? Methodische Annäherungen

Bereits weit vor der aktuellen Debatte um Wirkungsmessungen und deren Herausforderungen haben Rossi et al. (1988) dazu angeregt, bei nicht vorhandenen randomisierten Daten besser auf andere, (vermeintlich) „schwächere“ Analysemethoden auszuweichen, als gänzlich auf eine Evaluierung zu verzichten. Ist keine Wirkungsmessung mittels „klassischer“ (quasi-)experimenteller Settings möglich, sollte ein gut durchdachtes Evaluationsdesign beispielsweise nach dem qualitativen Paradigma entwickelt werden. Insbesondere dann, wenn ein schwer zu messender Zusammenhang logisch erschlossen werden soll, bieten sich qualitative Verfahren mit dem Vorteil ihrer „methodischen Offenheit“ und „Alltagsnähe“ (vgl. Meyer/Thomas 2011) an. Während im Rahmen von Projekt- bzw. Maßnahmeevaluationen

<sup>5</sup> Interessant hierzu und zu den folgenden Ausführungen: Leitfaden der Schweizerische Zertifizierungsstelle für gemeinnützige, Spenden sammelnde Organisationen (Zewo) zur Wirkungsmessung in der Entwicklungszusammenarbeit, abrufbar unter [https://www.zewo.ch/extranet/Dokumente/Wirkungsmessung/Wirkungsmessung\\_Zewo.pdf](https://www.zewo.ch/extranet/Dokumente/Wirkungsmessung/Wirkungsmessung_Zewo.pdf).

<sup>6</sup> Selbst wenn durch den Einsatz geeigneter Untersuchungsdesigns entsprechende Wirkungsketten nachgebildet und Interventionen direkten Wirkungen (Outcomes) kausal zugeordnet werden können, ist es in vielen Kontexten nicht möglich, auch die kausale Beziehung zur längerfristigen Wirkung (Impact) nachzuweisen. Diese Problematik wird in der Praxis häufig mit dem Begriff der „Zuordnungslücke“ deklariert.

meist konkrete Zielformulierungen vorhanden sind – zum Beispiel wird mit der Einführung und Erprobung eines neuen Lehr- Lernformats u.a. ein Kompetenzzuwachs bei den Studierenden beabsichtigt – zielen (Förder-)Programme tendenziell auf strukturelle Veränderungen und die Anpassung an veränderte Rahmenbedingungen im Hochschulkontext. Dabei geht es auch um Fragen, wie ein Programm zu Einstellungs- und Verhaltensveränderungen oder gar zu einem „Kulturwandel“ in den geförderten Bereichen beitragen kann. Hier lassen sich letztlich nur sogenannte „weiche“ Indikatoren heranziehen, die aus der „subjektiven Perspektive des Einzelnen“ erschlossen werden können (vgl. ebd. 2011).

An dieser Stelle sollen einige Hinweise darauf gegeben werden, was unter den beschriebenen Voraussetzungen bei der Konzeption einer Evaluation komplexer (Förder-) Programme berücksichtigt werden sollte, um die Validität von Aussagen über deren Erfolg zu erhöhen. Aus unserer Sicht sind dies insbesondere vier Faktoren bzw. Schritte, die wesentlich für die Ausgestaltung eines Evaluationskonzeptes sind, welches Wirkungen in einem weiteren Sinne in den Blick nimmt:

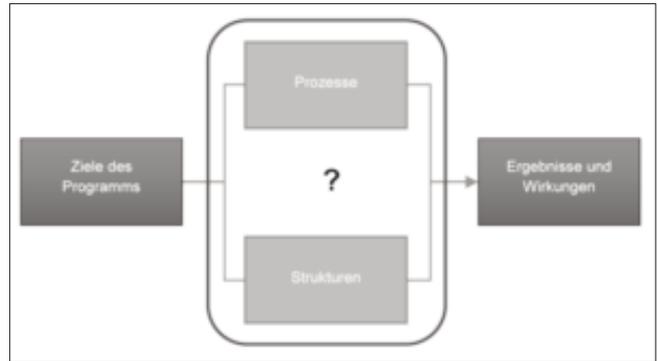
- die Entwicklung eines modellgeleiteten Indikatoren-systems,
- die Berücksichtigung der Multikausalität des Förderumfeldes,
- die Berücksichtigung unterschiedlicher methodischer Zugänge, durch die sowohl Analysen in der Breite als auch (exemplarisch) in der Tiefe möglich sind und
- die Objektivierung der gewonnenen Ergebnisse durch den Einbezug unterschiedlicher Stakeholder.

**Entwicklung eines modellgeleiteten Indikatoren-systems als Annäherung an ein Wirkungsmodell**

Ausgehend von der Annahme, dass Effekte auf Ebene der Projekte wichtige Hinweise auf den Erfolg des gesamten Programms geben, sind die Betrachtung von Projekt- und Programmebene sowie deren sinnvolle Verbindung erforderlich. Hierzu sind eine hypothesengeleitete Konkretisierung von Fragestellungen und die Bestimmung von Indikatoren für beide Ebenen notwendig. Als Rahmen zur Entwicklung eines entsprechenden Indikatorenmodells (vgl. Tab. 1), das sowohl die Programm- als auch die Projektebene berücksichtigt, soll im Folgenden in Ausschnitten das für die Evaluation des ‚Qualitätspakts Lehre‘ genutzte Modell herangezogen werden, das an die Arbeiten von Donabedian (1980) anknüpft und in der Erweiterung von Schmidt (2008) zwischen vier Qualitätsebenen unterscheidet: der Ziel-, Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität (vgl. Abb. 1).

Diesem Modell liegt die Annahme zugrunde, dass gute Ergebnisse von förderlichen strukturellen Voraussetzungen (u.a. angemessene materielle und personelle Ressourcen, räumliche und sachliche Rahmenbedingungen sowie funktionale Entscheidungsstrukturen) und angemessenen Prozessen (Arbeits- und Organisationsprozesse, Kommunikations- und Kooperationsprozesse etc.) abhängig sind. Zugleich ist anzunehmen, dass gute Strukturen und Prozesse nur dann zu guten Ergebnissen führen, wenn diese sinnvoll mit den avisierten Zielsetzungen korrespondieren. Insofern sollte die Programmevaluation mögliche (Kausal-)Verbindungen zwischen

Abbildung 1: Qualitätsebenen einer Programmevaluation



allen vier Analyseebenen ermitteln (siehe hierzu auch Schmidt 2008), wobei der Erfassung von Strukturen und Prozessen besondere Bedeutung zukommt, da hier „Detailkenntnis über den Untersuchungsgegenstand“ (vgl. Mayntz 2002) gewonnen und auf diese Weise den bereits beschriebenen Schwierigkeiten bei der Rekonstruktion von Wirkungsketten („Black Box“) begegnet werden kann. Wichtig ist innerhalb dieses Evaluationsschrittes eine enge Abstimmung mit den Auftraggebern der Evaluation, da das Indikatorenmodell letztlich auch als eine Art „Leitfaden“ für die gesamte Programmevaluation dient und in diesem Zusammenhang bereits Erwartungen und inhaltliche Vorstellungen in einem sehr frühen Stadium der Evaluation geklärt werden können.

**Berücksichtigung von Multikausalität und dem jeweiligen Förderumfeld**

Wie bereits angedeutet, stehen Förderprogramme nicht singular in der Hochschullandschaft, sondern sind häufig eine von zahlreichen politischen Maßnahmen zur Weiterentwicklung des Wissenschaftssystems. Ein wichtiger Teil der Programmevaluation ist mithin die Analyse des Förderumfelds, anhand derer aufgedeckt werden kann, inwiefern anderweitige Anstrengungen von Bund, Ländern und Stiftungen zur Unterstützung des adressierten Förderbereichs an Hochschulen unternommen werden, die zu Wechselwirkungen und Synergieeffekten führen könnten. Die zugrundeliegende analytische Strategie besteht darin, plausible alternative bzw. konkurrierende Erklärungen („rival explanations“) für die beobachteten Veränderungen zu finden und zu prüfen. Um mögliche alternative Erklärungen für intendierte und nicht-intendierte Effekte zu berücksichtigen, sollten diese schon früh in den Blick genommen und insbesondere bei der Datenerhebung und -analyse miteinbezogen werden (vgl. Yin 2014, S. 140).

Auch mit Blick auf das zu evaluierende Förderprogramm selbst bzw. auf die im Einzelnen geförderten Projekte und Maßnahmen sollte die empirische Aufdeckung von möglichen (Kausal-)Zusammenhängen auf Grundlage einer möglichst breiten Erfassung, Analyse und Gewichtung der an der „Bewirkung einer Wirkung“ (Mayntz 2009, S. 85) beteiligten Strukturen und Prozesse geschehen. Gerade in einem derart heterogenen Kontext wie der Breitenförderung an Hochschulen, für die ein hohes Maß an Wechselwirkungen und intervenierenden Variablen angenommen werden muss, ist es nicht nur

Tabelle 1: Beispielhaftes Indikatorensystem mit den Qualitätsebenen nach Programm- und Projektebene differenziert

Fragestellungen/ Analysemerkmale z.B.:	Indikatoren z.B.:	Methode der Datenerhebung z.B.:		
		Dokumenten analyse	Fallstudien	Experten- interviews
<b>Programmebene</b>				
<b>Zielqualität</b>				
Welches sind die Hauptziele des Programms?	Definierte Ziele und Unterziele des Programms	X		
<b>Strukturqualität</b>				
Wie gestalten sich die hochschulpolitischen Rahmenbedingungen auf Bundes- bzw. Länderebene?	Rechtliche Rahmenbedingungen, Finanzierungsmodelle, landespolitische Schwerpunktsetzung etc.	X		X
<b>Prozessqualität</b>				
Inwiefern gibt es einen Erfahrungsaustausch zwischen den geförderten Hochschulen?	Form, Umfang, inhaltliche Ausrichtung des Austauschs, Good Practices des Austauschs		X	X
<b>Ergebnisqualität</b>				
Welchen Beitrag leistet das Programm zur Verbesserung der Studienbedingungen?	Zufriedenheit mit den hochschulischen Rahmenbedingungen (Betreuungsstrukturen etc.), Studienzufriedenheit, Erfolgsquoten		X	
<b>Projektebene</b>				
<b>Zielqualität</b>				
Welches sind die Hauptziele des Projektes?	Definierte Ziele und Unterziele des Projekts	X	X	
<b>Strukturqualität</b>				
Welche Fördermittel stehen zur Verfügung? Erweisen sich die eingesetzten Fördermittel als hinreichend?	Fördervolumen (Personal-, Sachmittel), Angemessenheit der Fördermittel im Hinblick auf die Zielerreichung	X	X	
<b>Prozessqualität</b>				
Wie gestaltet sich die Akzeptanz der Maßnahmen?	Nachfrage und Bewertung		X	
<b>Ergebnisqualität</b>				
Welchen Beitrag leistet das Projekt zur Verbesserung der Studienbedingungen?	Zufriedenheit mit den hochschulischen Rahmenbedingungen (Betreuungsstrukturen etc.), Studienzufriedenheit, Erfolgsquoten		X	

schwierig, sondern sogar unwahrscheinlich, eine „einzig wirksame“ Maßnahme zu identifizieren, die alle relevanten Ziele bestmöglich erreicht. Insofern stimmen die Autor/innen hier Mack et al. (2011) zu, dass weniger die Identifizierung von und Differenzierung nach „unwirksamen“ und „wirksamen“ Maßnahmen im Fokus einer Programmevaluation stehen sollte, als vielmehr die Analyse „tendenziell, aber noch nicht optimal wirksamer Entwicklungsansätze“ (Mack et al. 2011, S. 318) im Sinne von „Good Practice“.

**Berücksichtigung unterschiedlicher methodischer Zugänge**

Aufgrund der beschriebenen meist sehr komplexen Struktur von Programmevaluationen im Hochschulkontext ist es zur Nachbildung einer Wirkungskette notwendig, Prozesse und Strukturen detailliert zu erfassen. Mayntz (2002) spricht in diesem Zusammenhang von

„kausaler Rekonstruktion“: „Nicht Abstraktion und maximale Vereinfachung, sondern Konkretisierung und hinreichende Komplexität der Erklärung werden gesucht“ (Mayntz 2002, S. 13). Hierzu bieten Fallstudien mit einem hohen Anteil an qualitativen Datenerhebungen den Vorteil der tiefergehenden Analyse ausgewählter Projekte bzw. Hochschulen. Gerade mit Blick auf mögliche intervenierende Variablen bieten qualitative Daten aufgrund ihrer Offenheit für Unerwartetes und ihrer Kontextsensitivität einen deutlichen Zugewinn für die Evaluation, da bereits im Erhebungsprozess Alternativhypothesen zur Erklärung beobachteter Effekte berücksichtigt werden können. Während experimentelle oder quasi-experimentelle Designs eine Einschätzung der Effektivität durch die Erfassung der Stärke des Zusammenhangs von Maßnahme und Wirkung ermöglichen, können über Fallstudien mögliche Erklärungen für den Zusammenhang entwickelt werden, da sie Aufschluss darü-

ber geben, wie eine Maßnahme tatsächlich wirkt oder auch nicht. Fallstudien eignen sich insofern insbesondere zur Beantwortung von Wie- oder Warum-Fragen (vgl. Yin 1981, S. 100). Dabei erfolgt die Auswahl von Fällen auf Grundlage theoretischer Überlegungen, z.B. anhand inhaltlicher und/oder struktureller Merkmale der Projekte, und nicht (ausschließlich) nach statistischen Prinzipien (vgl. Meyer/Thomas 2011). Mit Blick auf das Ziel der Evaluation, letztlich Aussagen über das Gesamtprogramm zu treffen, sollte die Auswahl der Fallstudien stets unter Berücksichtigung des Programmprofils geschehen und insbesondere das Spektrum der geförderten Maßnahmen widerspiegeln. Eine solche Vorgehensweise ist insbesondere bei der Erprobung innovativer Maßnahmen – wie sie häufig im Hochschulkontext umgesetzt werden – sehr nützlich, da hier unter anderem die Gründe eruiert werden können, warum eine solche Maßnahme Akzeptanz durch die Zielgruppen erfährt oder auch nicht (vgl. ebd. 2011).

Wenngleich Fallstudien im Wesentlichen aufgrund ihres qualitativen Zugangs besonders ergiebig für die Evaluation von (innovativen) Programmen sind, ist es dennoch sinnvoll, nicht auf quantitative Erhebungen zu verzichten, da durch die wechselseitige Ergänzung qualitativer und quantitativer Daten die gewonnenen Erkenntnisse deutlich an Validität gewinnen. Neben standardisierten Befragungen auf Ebene der Gesamtevaluation können quantitative Erhebungen, z.B. zur Reichweite und Akzeptanz der Projekte und Maßnahmen, auch innerhalb der Fallstudien bei verschiedenen Zielgruppen Anwendung finden und gemeinsam mit dem qualitativen Datenmaterial eine gute Datenbasis generieren, um letztlich plausible Aussagen im Rahmen der Programmevaluation zu treffen (vgl. u.a. Yin 2014; Patton 1990). Insbesondere kann auf diese Weise das häufig auftretende Problem der „Positivauswahl“ entschärft werden, das gerade bei ausschließlich auf aufwändigen, persönlichen Gesprächen basierenden Verfahren, die naturgemäß in relativ enger Abstimmung mit den Projektnehmern organisiert werden, zu Verzerrungen führen kann. Quantitative Erhebungen können somit die tiefenorientierten Erhebungen der qualitativen Methoden durch eine Breitenorientierung ergänzen. Auch wenn keine hinreichend validen Daten aus der Zeit vor Implementierung eines Programms bzw. einer Maßnahme zur Verfügung stehen<sup>7</sup> und auch keine Randomisierung möglich sein sollte, kann es zudem hilfreich sein, bestimmte Indikatoren bei verschiedenen Akteuren über mehrere Zeitpunkte im Projektverlauf hinweg abzufragen, um eine Einschätzung über mögliche Veränderungen zu erhalten<sup>8</sup>. Diese Daten müssen sinnvoll mit den vorliegenden Informationen aus Dokumenten und/oder Interviews verknüpft werden. Dabei geht es vor allem darum, Programmstrukturen, -prozesse sowie -effekte zu beleuchten und miteinander in Beziehung zu setzen (vgl. Patton 2002, S. 471f). Natürlich bleibt die Frage bestehen, welche Methoden unter den genannten Restriktionen bei Programmevaluationen im Hochschulbereich am geeignetsten erscheinen. Wie Rossi et al. (1999) darlegen, gibt es kein Evaluationsdesign, welches einer generellen Empfehlung folgt. Für jede Programmevaluation müssen passende und umsetzbare Instrumente und Methoden

ausgewählt werden. Letztlich basiert die Entscheidung für oder gegen bestimmte Methoden auf dem Prinzip von Patton (1990, S. 196): „What is certain is that different methods produce quite different information. The challenge is to find out which information is most needed and most useful in a given situation, and then to employ those methods best suited to producing the needed information.“

### Objektivierung durch die Einbeziehung verschiedener Stakeholder

Zwar besteht ein grundlegendes Problem von Evaluationen insgesamt und Fallstudien im Besonderen darin, dass eine Generalisierung der Erkenntnisse nur bedingt möglich ist, die Validität der Ergebnisse kann durch die Betrachtung mehrerer Fälle und eine Auswahl anhand vorab definierter Kriterien jedoch insgesamt deutlich erhöht werden (vgl. hierzu auch Yin 1981, S. 101 zum Einsatz von „multiple case studies“)<sup>9</sup>. Die im Rahmen der vergleichenden Fallstudien gewonnenen Erkenntnisse können durch Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den Fällen kritisch mit Blick auf die jeweiligen Differenzen betrachtet werden (vgl. Borchardt/Göthlich 2007, S. 36). Gleichzeitig ist es substanziell für die Analyse, viele Sichtweisen verschiedenster Stakeholder einzuholen, um zu möglichst objektiven Beurteilungen zu gelangen (vgl. u.a. Brandt/Große 2009). Kromrey (2003) spricht in diesem Zusammenhang von der „Objektivierung durch Verfahren“ und betont: „Die Sicherung der intersubjektivität der Ergebnisse wird durch ein darauf zugeschnittenes Verfahrensmodell angestrebt: Die Einbeziehung aller Beteiligten und Betroffenen in den Prozess soll gewährleisten, dass das für den Zweck der Evaluation relevante Informationsspektrum erfasst wird“ (ebd., S. 246). Diese sogenannte partizipative Methode setzt selbstverständlich die Kooperationsbereitschaft und das Mitwirken aller beteiligten Akteure im Rahmen der Evaluation voraus. Dafür sollten Zweck und Zielsetzung der Programmevaluation im Vorfeld durch die jeweiligen Auftraggeber bzw. Fördermittelgeber transparent gemacht werden, um Erwartungssicherheit in die Funktion und mögliche Konsequenzen der Evaluation und damit Vertrauen in das Verfahren zu fördern.

### 3. Perspektiven und Ausblick

*„Und das Problem ist demzufolge nicht: wie man Wirkungen besser kontrollieren könne oder ob man es solle, sondern vielmehr: was noch möglich ist, wenn das nicht möglich ist.“ (Luhmann/Schorr 1982, S. 16)*

Die Hochschulen stehen mit der zunehmenden Projekt- und Programmförderung in nahezu allen Leistungsbereichen verstärkt unter Druck, die Wirksamkeit der häufig pilothaft eingeführten Maßnahmen zu messen, um im

<sup>7</sup> Nicht selten liegt in Rahmen von Programmevaluationen eine zeitliche Diskrepanz zwischen Programmentwicklung und Auftragsvergabe vor, sodass die Erhebung von Vorher-Nachher-Daten nicht möglich ist.

<sup>8</sup> Mehr zum Einsatz von Längsschnittdaten bei Pohlentz/Niedermeier 2012 (hier auf Hochschulebene zur Evaluation von Studium und Lehre).

<sup>9</sup> Weiterführende Informationen zu Fallstudien in Yin (1981 und 2014).

Hinblick auf die Entscheidung, ob und in welcher Form Projekte dauerhaft implementiert werden sollen, über eine fundierte Informationsgrundlage zu verfügen. Der vorliegende Beitrag fokussierte auf Fragen der Wirkungsmessung im Rahmen der Evaluation (komplexer) Förderprogramme, wobei insbesondere die Frage, in welcher Weise die Koppelung von in der Regel breit ausgerichteten Förderprogrammen – wie bspw. dem Qualitätspakt Lehre oder der Qualitätsoffensive Lehrerbildung – und konkreten Projekten in Evaluationen möglich ist und welcher Beitrag insbesondere zur Bestimmung der Effekte auf der Ebene des Gesamtprogramms geleistet werden kann, im Fokus stand. Die einleitend formulierte Aussage in Bezug auf die Annäherung an Wirkungen und deren Plausibilisierung in den Blick nehmend, lässt sich resümieren, dass es insbesondere im Kontext der breit ausgerichteten Programmförderung an Hochschulen geeigneter bzw. sogar notwendig erscheint, den „Königsweg“ (quasi-)experimenteller Designs zu verlassen und andere Untersuchungsdesigns als mögliche Alternativen zu berücksichtigen. Betrachtet man die Ebene konkreter Projekte unterhalb der Programmebene, sind hingegen Evaluationsansätze mit (quasi-)experimentellem Design grundsätzlich sinnvoll, wenngleich auch hier spezifische Voraussetzungen zum Teil nicht gegeben sind und bspw. Selbstselektionseffekte von innovativen Projekten durch Studierende oder fehlende Baseline-Daten ein solches Vorgehen zumindest erschweren.<sup>10</sup>

Die beschriebenen Besonderheiten und Herausforderungen von Evaluationen komplexer Programme im Hochschulkontext erschweren es nicht nur erheblich, kausale Wirkungen zu attribuieren, die Bedingungen legen es vielmehr nahe, die Frage nach dem Beitrag – im Sinne der „Mitwirkung“ – eines Programms zu empirisch beobachteten Veränderungen in den Fokus zu rücken.

Um plausible Erklärungen entwickeln zu können, scheinen insbesondere theoretisch gut begründete bzw. modellgeleitete Verfahren, die sich auf mehrere methodische Zugänge stützen und die relevante Stakeholder mit einbeziehen von Vorteil. Hierbei haben sich nach inhaltlichen und strukturellen Faktoren ausgewählte Fallstudien als ein adäquates Instrument bewährt, soweit deren Ergebnisse gleichzeitig mit breit angelegten quantitativen und qualitativen Erhebungen kontrastiert werden. Durch partizipative Ansätze und Triangulation der Methoden ist es folglich das primäre Ziel, anhand der Fallstudien (Mikroebene) valide Zusammenhänge intendierter und nicht-intendierter Effekte von Programmen im Hochschulkontext (Makroebene) zu rekonstruieren. Wenngleich Aussagen, die sich zu einem wesentlichen Anteil auf eine Rekonstruktion von Strukturen und Prozessen auf der Ebene ausgewählter Fälle stützen, *nur* Plausibilität beanspruchen können, ist der Erkenntniswert plausibler qualitativer Aussagen für die Erklärung spezifischer Phänomene insbesondere für einen derart komplexen Evaluationsgegenstand keinesfalls als gering einzuschätzen (vgl. Mayntz 2002, S. 17f.).

Perspektivisch scheint es unerlässlich, die beschriebene Vorgehensweise kontinuierlich zu erweitern und noch besser an den Hochschulkontext anzupassen, gleichzeitig werden einheitliche Standards für die Wir-

kungsannäherung in Programmevaluationen benötigt. Zu fordern ist nicht zuletzt danach, dass sich Evaluationen im Hochschulbereich – unabhängig davon, ob sie sich auf Projekt- oder Programmebene beziehen – deutlich stärker auf Ergebnisse der Hochschulforschung, so bspw. im Kontext von Studium und Lehre insbesondere auf den Bereich der Studienerfolgsforschung beziehen, um relevante Erfolgsfaktoren und Indikatoren ableiten und Erklärungslücken, die sich in der Evaluation ergeben, schließen zu können.

#### Literaturverzeichnis

- Beywl, W. (2006): Demokratie braucht wirkungsorientierte Evaluation – Entwicklungspfade im Kontext der Kinder- und Jugendhilfe. In: Projek eXe (Hg.): Wirkungsevaluation in der Kinder- und Jugendhilfe. Einblicke in die Evaluationspraxis, München: Deutsches Jugendinstitut e.V., S. 25-46.
- Borchardt, A./Göthlich, S.E. (2007): Erkenntnisgewinn durch Fallstudien. In: Albers, S./Klapper, D./Konradt, U./Walter, A./Wolf, J. (Hg.): Methodik der empirischen Forschung. Wiesbaden, S. 33-48.
- Brandt, M./Große U. (2009): Bewertungsproblem als Herausforderung bei Programmevaluationen – methodische Lösungsbeiträge. In: Wissenschaftliche Beiträge der Technischen Fachhochschule Wildau, H. 2009/2010, S. 39-48.
- Caspari, A./Barbu, R. (2008): Wirkungsevaluierungen. Zum Stand der internationalen Diskussion und dessen Relevanz für die Evaluierung der deutschen Entwicklungszusammenarbeit. Bonn: BMZ (Evaluation Working Papers).
- DeGEval – Gesellschaft für Evaluation e.V. (2008) (Hg.): Standards für Evaluation, 4. unveränderte Auflage. Mainz.
- Donabedian, A. (1980): The definition of quality and approaches to its assessment, Health Administration Press.
- Greve, J./Schabel, A./Schützeichel, R. (2008): Das Makro-Mikro-Makro-Modell der soziologischen Erklärung – zur Einleitung. In: Greve, J./Schabel, A./Schützeichel, R. (Hg.): Das Mikro-Makro-Modell der soziologischen Erklärung: Zur Ontologie, Methodologie und Metatheorie eines Forschungsprogramms. Wiesbaden, S. 7-17.
- Haubrich, K. (2004): Cluster-Evaluation – Wirkungen analysieren und Innovation fördern. In: Meister, D.M./Tergan, S.-O./Zentel, P. (Hg.): Evaluation von E-Learning. Zielrichtungen, methodologische Aspekte, Zukunftsperspektiven. Münster/New York/München/Berlin, S. 155-170.
- Kromrey, H. (2003): Qualität und Evaluation im System Hochschule. In: Stockmann, R. (Hg.): Evaluationsforschung. Opladen, S. 233-258.
- Luhmann, N./Schorr, K.E. (1982): Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: Luhmann, N./Schorr, K.E. (Hg.): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt am Main, S. 11-40.
- Lüders, C./Haubrich, K. (2006): Wirkungsevaluation in der Kinder- und Jugendhilfe: Über hohe Erwartungen, fachliche Erfordernisse und konzeptionelle Antworten. In: Projek eXe (Hg.): Wirkungsevaluation in der Kinder- und Jugendhilfe. Einblicke in die Evaluationspraxis. München: Deutsches Jugendinstitut e.V., S. 5-23.
- Mack, D./Causemann, B./Seitz, K./Spielmann, H. (2011): Die Semantik der Wirkungsbeobachtung. In: Zeitschrift für Evaluation, 10. Jg./H. 2, S. 315-319.
- Mayntz, R. (2009): Sozialwissenschaftliches Erklären. Probleme der Theoriebildung und Methodologie. Frankfurt/New York.
- Mayntz, R. (2002): Akteure – Mechanismen – Modelle: Zur Theoriefähigkeit makro-sozialer Analysen. Frankfurt/New York.
- Meyer, W./Thomas, S. (2011): Monitoring und Messung von Wirkungen im Bereich Berufliche Bildung und Arbeitsmarkt: Ein Leitfaden für die Praxis. Bonn/Berlin: GIZ im Auftrag des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ).
- Parsons, T./Platt, G.M. (1990): Die amerikanische Universität. Frankfurt.
- Patton, M.Q. (2002): Qualitative Research and Evaluation Methods. 3th ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Patton, M.Q. (1990): Qualitative Evaluation and Research Methods. 2th ed. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Pohlentz, P./Niedermeier, F. (2012): Wirkungsorientierte Evaluation von Studium und Lehre. In: Qualität in der Wissenschaft, 6. Jg./H. 1, S. 9-13.

<sup>10</sup> Die Methodik sollte entsprechend jedem Einzelfall angepasst werden und jede (Programm-)Evaluation sollte demzufolge die bestmöglichen methodisch umsetzbaren Standards verfolgen (vgl. Rossi et al. 1988; Rossi et al. 1999).

Rossi, P.H./Freeman, H.E./Hofmann, G. (1988): Programm-Evaluation: Eine Einführung in die Methoden angewandter Sozialforschung. Stuttgart.

Rossi, P.H./Freeman, H.E./Lipsey, M.W. (1999): Evaluation. A Systematic Approach, 6th ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Schmidt, U. (2008): Aufbau, Funktionsweisen, Effekte und Wirkungsgrenzen einer systematischen hochschuleigenen Qualitätssicherung. Handbuch Qualität in Studium und Lehre: 19. Ergänzungslieferung 2008; E 9.5. Stuttgart, S. 1-2.

Stockmann, R. (2002): Herausforderungen und Grenzen, Ansätze und Perspektiven der Evaluation in der Entwicklungszusammenarbeit. Beiträge von der SEVAL Jahrestagung 2002 in Bern. Zeitschrift für Evaluation, H. 1, S. 137-150.

Virtanen, P./Uusikylä, P. (2004): Exploring the Missing Links between Cause and Effect. A Conceptual Framework for Understanding Micro-Macro Conversions in Programme Evaluation. In: Evaluation 10, pp. 77-91.

Yin, R. K. (2014): Case Study Research: Design and Methods, 5th ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Yin, R. K. (1981): The Case Study as a Serious Research Strategy. Knowledge: Creation, Diffusion, Utilization, 3, pp. 97-114.

Ziegele, F. (2002): Reformansätze und Perspektiven der Hochschulsteuerung in Deutschland. In: Beiträge zur Hochschulforschung 24, S. 106-121.

■ **Sina Altfeld**, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung, Johannes Gutenberg-Universität Mainz, E-Mail: Sina.Altfeld@zq.uni-mainz.de

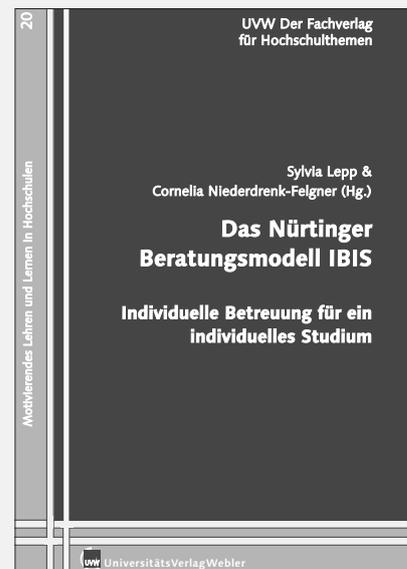
■ **Dr. Uwe Schmidt**, Leiter des Zentrums für Qualitätssicherung und -entwicklung, Johannes Gutenberg-Universität Mainz, E-Mail: Uwe.Schmidt@zq.uni-mainz.de

■ **Katharina Schulze**, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung, Johannes Gutenberg-Universität Mainz, E-Mail: Katharina.Schulze@zq.uni-mainz.de

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

Reihe: Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen

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



ISBN: 978-3-937026-93-0  
 Bielefeld 2014,  
 207 Seiten,  
 32.00 Euro zzgl. Versand

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



*Bachmann, H.W. (2015): Hochschuldidaktik mit Wirkung. Evidenzbasierte Hochschuldidaktik – eine Evaluationsstudie Bielefeld, UniversitätsVerlagWebler, ISBN 978-3-937026-95-4, 96 Seiten, 15.40 Euro*

Die Frage nach einer zeitgemäßen Lehre an Hochschulen und entsprechend qualifizierten Lehrenden steht seit einiger Zeit zunehmend im Fokus. Grund dafür ist einerseits die Umsetzung der Vorgabe des Bologna-Prozesses, vorab des *shift from teaching to learning*. Andererseits hat aber auch die Einführung von Fachhochschulen als neuen Hochschultyp die Diskussion um die didaktische Qualität der Lehre an (Fach)Hochschulen und die passende Qualifikation der Lehrenden angetrieben. Inzwischen sind aus diesen Diskussionen an vielen Hochschulen diverse didaktische Weiterbildungsangebote entstanden. Sie verfolgen alle dasselbe Ziel, nämlich über die didaktische Qualifikation von Lehrenden die Qualität des Unterrichts an den Hochschulen zu erhöhen. Entsprechend bieten sie alle ähnliche Inhalte an, arbeiten aber mit unterschiedlichen didaktischen Konzepten und Settings. Hier stellt sich die Frage nach der Wirksamkeit dieser Angebote – oder mit anderen Worten: Welches didaktische Weiterbildungskonzept führt letzten Endes auch zu einer wirksamen Qualifikation der Lehrenden?

An dieser Stelle setzt die Arbeit von Heinz W. Bachmann an. Er hat bereits vor acht Jahren einen Zertifikatskurs (CAS) in Hochschuldidaktik an einer pädagogischen Hochschule entwickelt und seither jedes Jahr mehrmals durchgeführt. Der Studiengang wird jeweils von Lehrenden verschiedener Institutionen und unterschiedlicher Fachdisziplinen besucht. Als Programmverantwortlicher hat Bachmann seit Beginn eine Weiterentwicklung dieses hochschuldidaktischen Angebots durch eine konsequente und kontinuierliche Evaluation der laufenden Kurse verfolgt. Jetzt hat er zusätzlich auch eine Befragung der Absolvierenden aller Durchführungen der letzten acht Jahre durchgeführt und deren Ergebnisse zusammen mit dem Vergleich der Modulevaluationen der letzten Jahre in einer Evaluationsstudie zusammengeführt. Mit dieser Studie sollten die drei folgenden Fragenkomplexe untersucht werden:

- Zufriedenheit der Teilnehmenden („Reaktion der Teilnehmenden“),
- Beitrag an die Kompetenzentwicklung der Teilnehmenden („Gewinn an Knowledge-Skill-Attitude“),
- Transfer der erworbenen Kompetenzen in den Lehralltag („Performance on the Job“).

Die Erkenntnisse dieser Evaluationsstudie stellt Bachmann in der vorliegenden Publikation vor.

Das Buch gliedert sich in drei Teile. Der erste Teil („Einführung“) liefert einen Überblick über den hochschuldidaktischen Studiengang und über die durchgeführte Evaluationsstudie. Beschrieben wird in diesem Teil ei-

nerseits, an welchen Leitideen sich die Inhalte und die Didaktik des Studiengangs orientieren. Im Mittelpunkt steht dabei der Anspruch, die Teilnehmenden des Studiengangs dazu zu befähigen, in ihrem eigenen Unterricht den *shift from teaching to learning* umzusetzen. Andererseits wird in der Einleitung das Konzept der Studie beschrieben. Es wird verdeutlicht, welche Ziele mit welchen Verfahren und Methoden verfolgt wurden. Im anschließenden Hauptteil („Evidenz zur Wirksamkeit des CAS HD“) werden dann die Ergebnisse der durchgeführten Befragung und der Vergleich der Modulevaluationen der letzten acht Jahre dargelegt und kommentiert. Diese Ergebnisse werden einerseits nach den einzelnen Kurs-elementen (Module, Leistungsnachweise) und andererseits nach unterschiedlichen Perspektiven (Teilnehmende, Dozierende) strukturiert. Dabei wechseln sich Beschreibungen der einzelnen didaktischen Elemente ab mit der Darstellung der Ergebnisse der Evaluation. Diese werden detailliert präsentiert und sind an vielen Stellen mit konkreten Aussagen von Teilnehmenden unterlegt. In einem abschließenden dritten Teil („Ausblick“) werden die Erkenntnisse ausblickend diskutiert und zusammengefasst. Dabei wird vor allem auch auf die Systemrelevanz hochschuldidaktischer Angebote eingegangen. Das erklärte Ziel des Buches ist es, eine aufbereitete Erfahrung vorzulegen, um Verantwortlichen direkte Handlungshinweise zur Gestaltung und Implementierung hochschuldidaktischer Angebote zu geben. Dies geschieht unter dem Aspekt einer kompetenzorientierten Lehre, die den *shift from teaching to learning* vollzieht. Dazu wird der erwähnte Zertifikatslehrgang für Hochschuldidaktik vorgestellt und evaluiert.

Diesem Anspruch wird das Buch grundsätzlich gerecht. Der erwähnte Studiengang wird in seinen wesentlichen konzeptionellen Elementen (Struktur, Ziele, didaktische Prinzipien, Leistungsnachweise) auf nachvollziehbare Art dargelegt. Die Wirksamkeit dieser einzelnen Strukturelemente wird durch die präsentierten Ergebnisse der Evaluationsstudie fortlaufend untermauert. Das gehört wohl zu den größten Stärken dieses Buches. Das hochschuldidaktische Angebot wird hier sehr konsequent im Rahmen evidenzbasierter Evaluation unter die Lupe genommen und auf dessen Wirksamkeit hin untersucht. Hierzu werden die Ergebnisse der Befragungen präzise, konkret und detailliert herangezogen und kommentiert. Es werden aber nicht nur die Ergebnisse der Studie dargelegt, sondern das Design der Studie wird zusätzlich theoretisch untermauert. Dieser Detaillierungsgrad hat aber auch eine Schattenseite: die ausführliche Darstellung der Studie verstellt zuweilen den klaren Blick auf das hochschuldidaktische Angebot. Es wird schwierig, den konzeptionellen roten Faden, der dem Studiengang zu Grunde liegt, nicht aus den Augen zu verlieren. Deswegen erscheinen zwar alle wichtigen konzeptionellen Elemente des Studiengangs nachvollziehbar dokumentiert und evidenzbasiert begründet, aber die gegenseitige Verknüpfung bleibt teilweise im Unklaren. Ein solcher Studiengang konstituiert sich nicht nur durch die Konzeption geeigneter didaktischer Elemente, sondern vor allem auch durch die sinnvolle Anordnung und Beziehung untereinander, sprich, durch einen stringenten Zusammenhang zwischen Lernzielen, Methoden, Leis-

tungsnachweisen etc. Hierzu wäre noch mehr Transparenz und Orientierung in der Publikation wünschenswert gewesen. Diese leichten Einschränkungen in der Nachvollziehbarkeit des Konzepts des Studiengangs auf Kosten einer hochdetaillierten Beschreibung der Evaluationsanlage und deren Ergebnisse führen dazu, dass zuweilen nicht ganz klar wird, was die zentrale Botschaft des Buches sein soll: die Beschreibung eines wirksamen hochschuldidaktischen Studienganges, welche Verantwortlichen nachvollziehbare Handlungsanleitungen liefert, oder die präzise und detaillierte Darlegung einer komplexen Evaluation? Diese thematische Doppelspurigkeit spiegelt sich übrigens auch auf dem Buchumschlag: der Titel des Buches verspricht hier einen etwas anderen Schwerpunkt als es der Klappentext ausdrückt. Nichtsdestotrotz: das Buch beleuchtet eben zwei Seiten der gleichen Medaille, nämlich das Entwickeln und das Evaluieren eines hochschuldidaktischen Angebots. Das birgt für den erfahrenen Programmverantwortlichen

hochschuldidaktischer Angebote ganz viel Potenzial in kompaktem Format: er erhält mit diesem Buch nämlich einerseits eine Übersicht über einen erprobten hochschuldidaktischen Studiengang. Es ist zwar keine Step-by-Step-Anleitung zur Entwicklung eines solchen Angebots, aber einen fundierten Einblick in die Konstruktion der relevanten konzeptionellen Strukturelemente. Andererseits liefert das Buch einen Einblick in die Konstruktion und in die Durchführung einer Evaluation eines komplexen hochschuldidaktischen Angebots in einer solchen bestechenden Präzision und Transparenz, die handlungsleitend wirkt, indem sie den Transfer in die eigene Praxis unterstützt.

■ Roger Johner, Winterthur,  
E-Mail: roger.johner@zhaw.ch

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

**Anzeigenpreise:** auf Anfrage beim Verlag

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

**Kontakt:** UVW-UniversitätsVerlagWebler, Der Fachverlag für Hochschulthemen,  
Bünder Straße 1-3 (Hofgebäude), 33613 Bielefeld,

Fax: 0521 - 92 36 10-22, E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de

### **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](http://www.universitaetsverlagwebler.de).**

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

Auf unserer Homepage [www.universitaetsverlagwebler.de](http://www.universitaetsverlagwebler.de) erhalten Sie Einblick in das Editorial und Inhaltsverzeichnis aller bisher erschienenen Ausgaben.

### Fo

#### Forschung

Politik - Strategie - Management

Fo 1+2/2015  
(Vorschau)

*Ulrich Schreiterer*

Back to the Future: Korea Bets on Basic Science to Spur Innovation and Growth

*Gerold Heinrichs, Sabine Puch & Karin Kiewisch*

Bi- und Multilaterale Forschungszusammenarbeit Deutschlands mit der Republik Südkorea

Fo-Gespräch mit  
Dr. Bernd Ebersold,  
Leiter der Abteilung „Forschung, Technologie und Innovation“ im  
Ministerium für Wirtschaft, Wissenschaft und Digitale Gesellschaft des  
Freistaats Thüringen

Fo-Gespräch mit Sabine Hunke,  
Juniorprofessorin für molekulare  
Mikrobiologie

*Hans-Dieter Daniel & Rüdiger Mutz*  
Methodenkritische Anmerkungen  
zum Leiden Ranking

*Gabi Reinmann*  
Triple Peer Review –  
Entwicklung eines neuen  
Peer Review-Verfahrens im Kontext  
der Bildungswissenschaften

F+E-Transfer – Third Mission –  
wissensbasierte  
Regionalentwicklung: Der  
Innovations-Inkubator Lüneburg

### HSW

#### Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

HSW 3+4/2015  
Online-Self-Assessments

*Klaus D. Kubinger*

Kritische Reflexion zu Self-Assessments im  
Rahmen der Studienberatung

*Johannes Mayr & Birgit Nieskens*  
Self-Assessments für angehende Lehrperso-  
nen: Was sie bezwecken, was sie leisten und  
was man von ihnen nicht erwarten darf

*Christa Mette & Heinrich Wottawa*  
Problematische Lenkungswirkungen von  
testgestützten Orientierungstools

*Kathrin Bürger & Marold Wosnitza*  
Einfach mal schnell durchklicken?  
Antwortverhalten und Datenqualität  
bei Self-Assessments

*Claudio Thunsdorff et al.*  
Studieneignung für spezifische Studien-  
fächer – welche Rolle spielt die Auswahl  
der Anforderungsanalysemethode bei der  
Identifizierung erfolgsrelevanter  
Eigenschaften?

*Svea Hasenberg & Gundula Stoll*  
Erwartungschecks in Self-Assessments:  
Zur Erfassung und Korrektur von  
Studienerwartungen

*Stephanie Dinkelaker & Siegbert Reiß*  
OSA: Vom psychometrischen Test zum  
interaktiven Informationsangebot

*Dennis Mocigemba & Heidi Ruhnke*  
Rückblick auf zehn Jahre. Freiburger Online  
Studienwahl Assistenten und Suche nach  
dem „Next Big OSA Thing“

*Birgit Nieskens, Philipp Alexander Freund  
& Stefanie Lüdtko*  
Verknüpfung von Self-Assessments und  
Verfahren zur Studierendenauswahl am  
Beispiel der Lehrerbildung in Lüneburg

*Sonja Mohr & Angela Ittel*  
Studienzufriedenheit von Lehramts-  
studierenden an technischen Universitäten

*Rüdiger Voss & Roman Eicher*  
Erwartungen an Studierende als Passung  
für die Lehre: Einblicke in die mentalen  
Muster von Hochschullehrern an Schweizer  
Fachhochschulen

### HM

#### Hochschulmanagement

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

HM 1+2/2015

*Heinke Röbbken & Anne Mertens*  
Weibliche Präsenz in Hochschul-  
leitungen – eine empirische Analyse

*Fabian Heuel, Ilona Matheis &  
Solveig Randhahn*  
Hochschulen generationensensibel  
gestalten - Handlungsansätze für die  
Organisationsentwicklung an  
Hochschulen zum Umgang mit  
generationenbedingten  
Herausforderungen

*Josef Oberneder & Paul Reinbacher*  
Der lange weg von der Fremd-  
zur Selbststeuerung:  
Transformationsschritte an der  
Pädagogischen Hochschule  
Oberösterreich.

*Anna Füssinger*  
Leitbilder an bayerischen  
Hochschulen

*Wolff-Dietrich Webler*  
Zur Variante „Headhunting“  
(Executive Search) bei Berufungen

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

*Thomas Lenzhofer &  
Markus Zwyssig*  
Qualitätsmanagement mittels  
Evaluation der Lehrveranstaltungen  
durch Studierende

**P-OE**

**Personal- und Organisationsentwicklung**

in Einrichtungen der Lehre und Forschung

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

POE 2+3/2015  
(Vorschau)

*Barbara Bertges & Dagmar Grübler*  
Personalentwicklung für Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler – Status Quo und Trends

*Elke Karrenberg*  
Zielgruppe zwischen den Stühlen? Personalentwicklung für das Wissenschaftsmanagement

*Anke Waldau*  
Zielgruppenorientierung in der akademischen Personalentwicklung: Angebote bedürfnisorientiert zuschneiden und kommunizieren

*Mirjam Müller & Elke Karrenberg*  
Kräfte für die universitäre Personalentwicklung vereinen: Das neugegründete Netzwerk für Personalentwicklung an Universitäten

*Kristin Knipfer & Claudia Peus*  
Evidenzbasierte Förderung von Führungskompetenzen als Erfolgsfaktor für Wissenschaftseinrichtungen

*Elke Gornik & Anna Steiger*  
Personalentwicklung an österreichischen Universitäten – Was kann das österreichische Netzwerk AUCEN (Austrian University Continuing Education and Staff Development Network) leisten?

*Cuno Künzler & Olga Pardo*  
Personal- und Organisationsentwicklung: Notwendigkeit oder Luxus?

u.a.

**ZBS**

**Zeitschrift für Beratung und Studium**

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

ZBS 2/2015  
Beratung an der Hochschule aus externer und interner Sicht

Beratungsentwicklung/-politik

*Rainer Schützeichel*  
Das Studium als Krise. Über das professionelle Feld der Studienberatung

*Klaus Scholle*  
Prekäre Beschäftigung als zukünftiger Normalfall? Erste Ergebnisse einer Stellenanzeigenanalyse im Arbeitsmarktfeld der Beratung im Hochschulkontext

Essay

*Christoph Müller*  
Adolphe, der akademische Smart-Shopper. Ein Beratungsdrama in vier Akten

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

*Susanne Draheim, Ute Meyer & Katharina Föste*  
Auf Augenhöhe! Ein Praxisbericht zur Entwicklung passgenauer Angebote für Zielgruppen mit besonderem Beratungsbedarf an der Universität Hamburg

*Klaus-Dieter Häberle, Cornelia Meindl-Schäfer, Christiane Westhauser & Jürgen Zieher*  
Das Zentrum für BildungsBeratung Ulm – ein institutionenübergreifender, zukunftsweisender Vernetzungsansatz



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

oder wenden Sie sich direkt an uns:

E-Mail:  
[info@universitaetsverlagwebler.de](mailto:info@universitaetsverlagwebler.de)

Telefon:  
0521/ 923 610-12

Fax:  
0521/ 923 610-22

Postanschrift:  
UniversitätsVerlagWebler  
Bünder Straße 1-3  
33613 Bielefeld

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

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

### Motivation der Studierenden

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

### Künftige Berufsfelder

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

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

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

### Zeitraumen und Studienvolumen

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

Das Studium ist zeitlich so organisiert, dass es gut neben anderen Prozessen (Promotion, Projektarbeit usw.) bewältigt werden kann. Weitere Informationen unter: [www.iwbb.de](http://www.iwbb.de)

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



**IWBB**

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