

evaNet-Positionen 06/2005

Zwischen Messen und Verstehen

Anmerkungen zum Theoriedefizit in der deutschen Hochschulevaluation

Dr. Uwe Schmidt

Leiter des Zentrums für Qualitätssicherung und -entwicklung (ZQ)
an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz

24. Mai 2005

Inhalt

1. Einführung	2
2. Die unterlassene Konstruktion von Qualität	3
3. Annäherung an ein theoriegeleitetes Erklärungsmodell	6
4. Ausblick	11
5. Über den Autor	12
6. Literaturhinweise	12

Zwischen Messen und Verstehen

Anmerkungen zum Theoriedefizit in der deutschen Hochschulevaluation

Dr. Uwe Schmidt

Hochschulevaluation hat im vergangenen Jahrzehnt in Deutschland zunehmend an Akzeptanz gewonnen, obgleich das Verständnis darüber, welche Formen der Evaluation zielführend sind, weiterhin breit streut. Den unterschiedlichen Verfahren gemeinsam ist, dass sie im Vollzug der Evaluation selbst entwickelt wurden und damit in der Regel einen induktiven Zugang gewählt haben. Das damit verbundene Theoriedefizit in der deutschen Hochschulevaluation lässt sich auf mehreren Ebenen beobachten: Zum einen fehlt die Verbindung zu theoretischen Konzepten der Evaluationsforschung, zum anderen der Bezug zu Erklärungsansätzen, die sich mit dem Wandel sozialer Systeme befassen. Der Beitrag setzt an diesem Manko der Hochschulevaluation an und gibt Hinweise auf ein mögliches Modell, das zur Erklärung einer als komplex zu konstatierenden Hochschulwirklichkeit beitragen soll.

1. Einführung

Der folgende Beitrag ist mit Blick auf die Intention der evaNet-Positionen nicht als elaboriertes Modell verfasst, sondern soll in seiner kursorischen und vorläufigen Form, versehen mit Hinweisen zu weiterführender Literatur, die Theoriediskussion in der Hochschulevaluation anregen.

Die deutsche Hochschulevaluation hat im Sinne einer strukturierten und institutionalisierten Vorgehensweise zumindest auf der Ebene von Fächern und Fachbereichen sowie mit Bezug auf Lehre und Lehrorganisation eine vergleichsweise kurze Geschichte. Als wesentlicher Grund für die Bedeutungszunahme von Evaluation an deutschen Hochschulen ist historisch gesehen die Restrukturierung der ostdeutschen Hochschulen im Rahmen der Wiedervereinigung zu nennen. Darüber hinaus lassen sich als weitere zentrale Beweggründe für den Ausbau von Evaluation unter anderem der gewachsene öffentliche Legitimationsbedarf unter zunehmender Ressourcenrestriktion, die wachsende finanzielle Selbstständigkeit von Hochschulen, aber auch die wissenschaftliche Ausdifferenzierung und damit verbunden eine inhaltliche Zäsur, die in einigen Fächern zu beobachten ist, bestimmen (vgl. ausführlicher Hellstern, Wollmann 1984, Schmidt 2005).

Dessen ungeachtet ist die Bewertung insbesondere von Forschungsleistungen seit jeher Teil der Hochschulwirklichkeit. Unabhängig davon, ob der Bewertung von Forschung ein spezifisches Verfahren zugrunde liegt, waren und sind Forschungsleistungen (fach)öffentlich zugänglich und mithin schon immer Gegenstand von Bewertungsprozessen, die persönliche und institutionelle Chancen auf

die Rekrutierung von Forschungsprojekten regulieren und über wissenschaftliche Reputation entscheiden.

Doch zwischen beiden Formen der Bewertung – der mehr oder weniger systematischen Evaluation von Forschung und Lehre einerseits und der fachöffentlichen Bewertung von Forschungsleistungen andererseits – liegt ein Paradigmenwechsel, der sich in erster Linie entlang eines fragilen Qualitätsbegriffs und des fehlenden bzw. kontroversen Verständnisses der gesellschaftlichen Funktion von Hochschulen beschreiben lässt: Der Versuch, Qualitätsunterschiede im Rahmen von Evaluationen oder bspw. im Zusammenhang mit Ansätzen der parametergestützten Mittelverteilung messbar zu machen, verlagert den Fokus von einem allgemein gehaltenen Verweis auf Reputation (vgl. hierzu u. a. Luhmann 1991) hin zu quasi-objektiven Qualitätsindikatoren.

2. Die unterlassene Konstruktion von Qualität

Dieser Versuch, Messbarkeit von Forschungs- und Lehrleistungen herzustellen, setzt mit Blick auf die notwendige Operationalisierung ein explizites Verständnis von Qualität voraus. Betrachtet man die vorliegenden Definitionen zum Qualitätsbegriff im Bereich der Hochschulevaluation, so zeichnen sie sich in erster Linie durch das Resümee aus, dass zum einen Qualität nur schwerlich zu definieren sei, zum anderen durch den Verweis auf den Prozess der Evaluation selbst, mit dem ein Qualitätsverständnis generiert werden soll. So konstatieren Reissert und Carstensen, dass im Hinblick auf den Bereich von Studium und Lehre „Qualität ein sehr umfassendes und komplexes Konzept ist“ und daher „nicht von der Qualität, sondern von Qualitäten bzw. Qualitätsausprägungen“ (Reissert, Carstensen 1998, 13) gesprochen werden sollte, die sich entlang der Qualitätsansprüche von Studierenden, Lehrenden, Arbeitgebern, Gesellschaft und Staat unterscheiden. Dieses, bereits 1997 gefasste Resümee spiegelt den aktuellen Diskussionsstand wider, wobei die Frage nach der Definition des Qualitätsbegriffs letztlich an Gewicht verloren hat. Dass Evaluation in welcher Weise auch immer zur Qualitätssteigerung beiträgt, wird stillschweigend angenommen.

Hierbei die Bestimmung dessen, was Qualität in einem spezifischen Fachkontext ausmacht, in die Verantwortung der Fachvertreter zu legen, hat gute Gründe und ist zu Recht als ein wesentlicher Teil des Evaluationsverfahrens zu verstehen, indem der Diskurs um Ziele und Qualitätskriterien selbst häufig einen wesentlichen Gewinn für das Selbstverständnis und die fachinterne Diskussion insgesamt darstellt. Dessen ungeachtet ist Evaluation – in welcher Form auch immer

sie realisiert wird – jedoch kein „neutrales“ Instrument, mit dem auf ein zumindest implizites Qualitätsverständnis verzichtet würde. Ein Leitfaden für einen internen Evaluationsbericht, jegliche Erhebungsinstrumente und Formen der statistischen Datenaufbereitung verweisen auf spezifische Dimensionen von Qualität, die allerdings kaum thematisiert werden, sondern häufig auf Plausibilitätsannahmen gründen. Dies gilt sowohl für Verfahren, die auf Fach- oder Studiengangsebene ansetzen, wie jenes der internen und externen Evaluation, als auch für Veranstaltungsbefragungen.

Hiervon unabhängig ist die methodische Diskussion vor allem im Hinblick auf die Validität der Ergebnisse von Veranstaltungsbefragungen, wie sie sich bspw. in der vor allem in den neunziger Jahren erörterten Frage des Einflusses von Biasvariablen wie Geschlecht, Leistungsfähigkeit, Studiendauer usw. widerspiegelt (vgl. u. a. Rindermann 1996, Kromrey 1993, Daniel 1998), zu betrachten. Die damit verbundene Frage des Einflusses entsprechender Variablen auf die Gesamtbewertung von Veranstaltungen durch Studierende ersetzt kein theoriegeleitetes Erklärungsmodell, sondern zielt auf die Zufriedenheit Studierender mit der jeweiligen Lehrveranstaltung ab. Dies erscheint auf den ersten Blick ein plausibler Zugang. Doch in gleicher Weise wäre es denkbar, den Lernerfolg als wesentliche Bewertungsgrundlage zu verwenden, wie es zur Zeit in vergleichenden Schulstudien Usus ist. Ohne einen dieser Zugänge zu präferieren, zeigt sich, dass die Zufriedenheit Studierender oder auch künftiger Arbeitgeber in weiten Teilen der Hochschulevaluation als implizite Annahme gleichgesetzt wird mit einer nicht weiter ausgeführten Qualitätsvermutung. Mit anderen Worten: Die Diskussion um ein der Evaluation zugrunde liegendes Qualitätskonzept nicht zu führen, bedeutet keinesfalls den Verzicht auf Qualitätsunterstellungen, wohl aber auf die Offenlegung bzw. Begründung der verwendeten Kriterien. Insofern lässt sich kaum von der empirischen Operationalisierung von Fragestellungen sprechen, da es letztlich kein Modell, keine – wie Jaspers es nannte (vgl. Jaspers 1946) – Idee der Universität gibt, aus der stringente Fragestellungen abgeleitet werden könnten.

Anzumerken ist in diesem Zusammenhang, dass dies nicht nur für die Hochschulevaluation gilt. So folgert Stockmann, dass „die disziplinäre Segmentierung der Evaluationsforschung und ihre Sonderstellung in der Wissenschaft sowie die institutionelle Zersplitterung der Evaluation auf administrative Fachressorts [...] dazu beigetragen [haben], daß nur wenige übergreifende Fragestellungen entwickelt wurden. [...] Dadurch wird die Weiterentwicklung von Theorien und Metho-

den sowie eine über die Fachgrenzen hinausgehende Wissensakkumulation erschwert.“ (Stockmann 2000, 33)

Dies gilt konsequenterweise auch für die Evaluation von Forschung und Lehre. In erster Linie fehlt es hierbei an Zielsetzungen, die mit Evaluation verbunden sind und die auf eine Vorstellung dessen, was Universität sein könnte, verweisen. Darüber hinaus wird nicht nur im Bereich der Hochschulevaluation kaum eine begriffliche Abgrenzung des Evaluationsbegriffes vorgenommen. So wird bspw. nicht hinreichend unterschieden zwischen den unterschiedlichen Funktionen und Ausrichtungen, die bspw. Forschungsevaluationen, Evaluationen von Fächern oder Fachbereichen und Veranstaltungsbewertungen einnehmen. Die vorliegenden theoretischen Modelle zur Evaluation, wie sie unter anderem von Patton (1996), Rossi und Freeman (1993) und Weiß (1974) prominent vertreten wurden (vgl. zusammenfassend zur Entwicklung der Evaluationstheorie u. a. Cook, Matt 1990), werden aus gutem Grund in der Hochschulevaluation kaum rezipiert, da sie an eine spezifische Form der Evaluation, die Programmevaluation, gebunden sind. Diese wiederum spielt in der Mehrzahl der im Hochschulbereich durchgeführten Evaluationen nur eine nachgeordnete Rolle, da es hier weniger um die Implementierung von Projekten, als viel mehr um die Unterstützung bei Fragen der Organisations- und Qualitätsentwicklung in einem definierten, auf Langfristigkeit angelegten Handlungsrahmen geht. Wirkungsanalysen oder Fragen der Übertragbarkeit von Modellen kommt mithin eine geringere Bedeutung zu, zumal die in der Regel starke Prozessorientierung der Hochschulevaluation der Maßgabe entspricht, dass es sich bei Hochschulen um soziale Systeme handelt, die mit evaluativen Testdesigns nicht oder nur zum Teil angemessen zu beschreiben sind.

Diese hier nur verkürzt dargestellte theoretische und damit auch methodische Schwäche der Hochschulevaluation legt die Frage nahe, welche Modelle für die Qualitätsentwicklung von Hochschulen zugrunde gelegt werden könnten. Grundsätzlich erscheinen hierbei solche Modelle denkbar, die dem Bereich der Organisationsforschung sowie Theorien entspringen, die sich genuin mit der Entwicklung sozialer Systeme und den Handlungen der involvierten Akteure befassen.

3. Annäherung an ein theoriegeleitetes Erklärungsmodell

Neben interaktionstheoretischen Modellen (vgl. u. a. Widmer 2000, mit dem Fokus auf die Entwicklung von Organisationen u. a. Franzpötter 1997 und Rüegg-Stürm 2001) und handlungstheoretischen Ansätzen im Anschluss an Rational Choice-Konzepte (vgl. u. a. Bamberg, Gumbel, Schmidt 2000, Hennen 2002) lässt sich ein möglicher Zugang unter der Prämisse, dass es sich bei Hochschulen um soziale und geradezu nicht um technische Einheiten handelt, aus systemtheoretischen bzw. strukturfunktionalistischen Paradigmen ableiten. Definiert man Hochschulen als System im Sinne eines analytischen Begriffs, so stellt sich als zentrale Frage, in welcher Weise sie Wandlungsprozesse verarbeiten, bzw. wie es gelingt, mit veränderten externen und internen Anforderungen angemessen umzugehen. Diese Veränderungen wiederum stellen sich nicht als einmalige, sondern als sukzessive Ereignisse dar, die erst in ihrer Kumulation latent werden. Mithin ist für den Wandel von Systemen konstitutiv, „wie sich die Akteure angesichts *spezifischer* Problemlagen verhielten bzw. welche Handlungsstrategien sie bei dem Versuch verfolgten, diese Probleme zu lösen.“ (Schmid 1998, 265) Wesentlich hierbei ist, dass mit veränderten Anforderungen Systeme dazu tendieren sich auszudifferenzieren, sobald sie in ihrer bestehenden Form keine angemessenen Lösungen mehr bieten. Beispiele hierfür sind mannigfaltig. Bezogen auf den wissenschaftlichen Kontext sei an dieser Stelle unter anderem auf die gewachsene und andauernde Differenzierung im Bereich der Geistes- und Sozialwissenschaften oder die aktuelle bedeutsame Diversifizierung der Biowissenschaften hingewiesen.

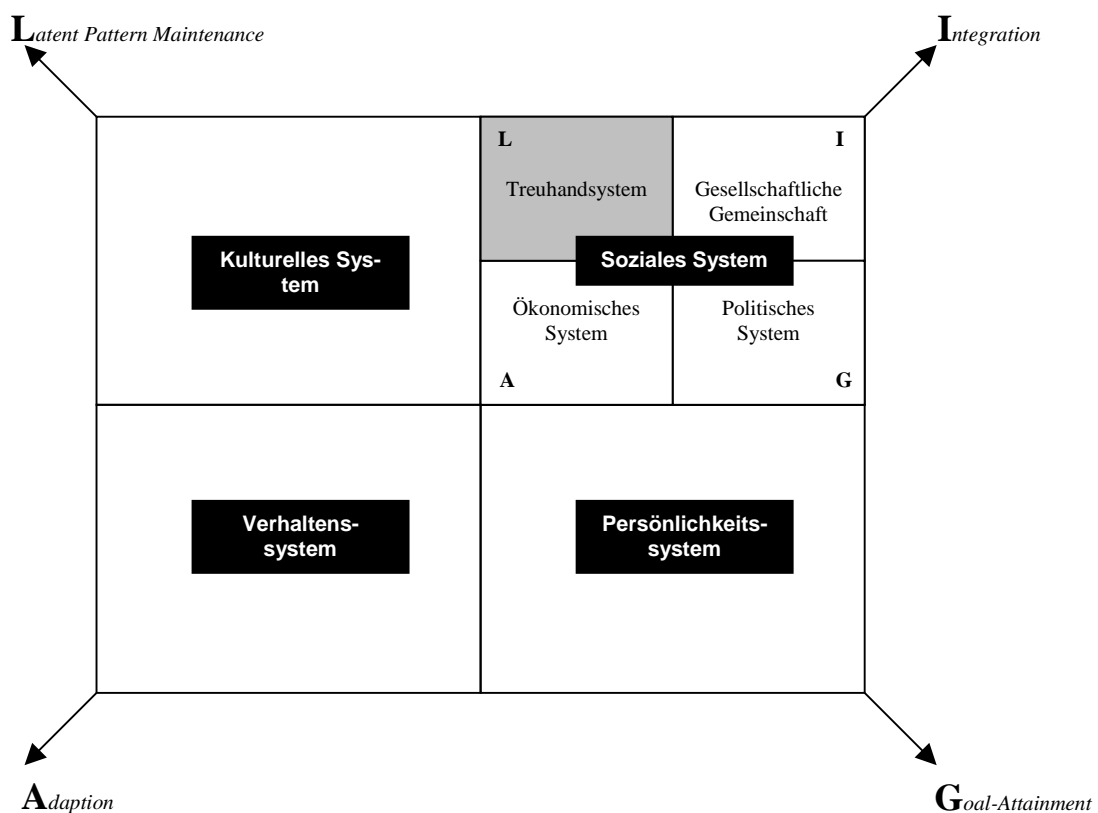
Systemprobleme lassen sich nach Parsons entsprechend der Annahme, dass sich Systeme funktional differenzieren, entlang des sogenannten AGIL-Schemas beschreiben. Es lässt sich nach vier grundlegende Funktionen unterscheiden, die Systeme zu erfüllen haben, um auch bei veränderten Rahmenbedingungen Stabilität zu erzeugen. Im Einzelnen sind dies jenes der Anpassung (**A**daption), der Zielerreichung (**G**oal-Attainment), der Integration (**I**ntegration) sowie der Bewahrung latenter Strukturen (**L**atent pattern maintenance).

Das Systemproblem der *Anpassung* tritt in Folge veränderter Bedürfnisse auf, die mit den systemeigenen Ressourcen nicht mehr zu befriedigen sind. Damit verbunden ist eine Öffnung des Systems, um neue Ressourcen – im Bereich der Hochschulen bspw. in Form von Drittmitteln, wissenschaftlichem Nachwuchs, nicht zuletzt auch von Wissensbeständen – zu gewinnen. Das Systemproblem der *Zielerreichung* beschreibt den wesentlichen motivationalen Faktor in Systemen. Handlungen werden provoziert, wenn spezifische Ziele erreicht werden

sollen. Das Erreichen von Zielen wiederum verspricht Gratifikationen und persönliche Befriedigung für Akteure. *Integration* stellt auf die Zusammenführung einzelner Systemeinbereiche ab. Für Hochschulen ist hiermit die Frage verbunden, wie es gelingt Forschung und Lehre zu organisieren, Kooperationen einzugehen und gewonnenes Wissen zu systematisieren und verfügbar zu machen. Integration kann sowohl als systemimmanentes Problem als auch als ein solches gedacht werden, das auf den Anschluss an andere Systeme (bspw. jenes der Schule) verweist. Das Systemproblem der *Bewahrung latenter Strukturen* schließlich zielt darauf ab, dass die Grundstrukturen eines Systems bei gleichzeitiger Fähigkeit zur Anpassung des Systems an veränderte Rahmenbedingungen erhalten bleibt. Gewendet auf Hochschulen sind hiermit Prozesse der Selbstvergewisserung, der Generierung eines Selbstverständnisses und letztlich die Frage nach der Kultur von Hochschulen verbunden (vgl. hierzu ausführlicher Parsons 1996, Parsons, Platt 1990, Münch 1982).

Um den von Parsons gewählten Zugang zu veranschaulichen, ist folgend zunächst die Differenzierung des ‚allgemeinen Handlungssystems‘ dargestellt.

Abb. 1: Funktionale Differenzierung des allgemeinen Handlungssystems



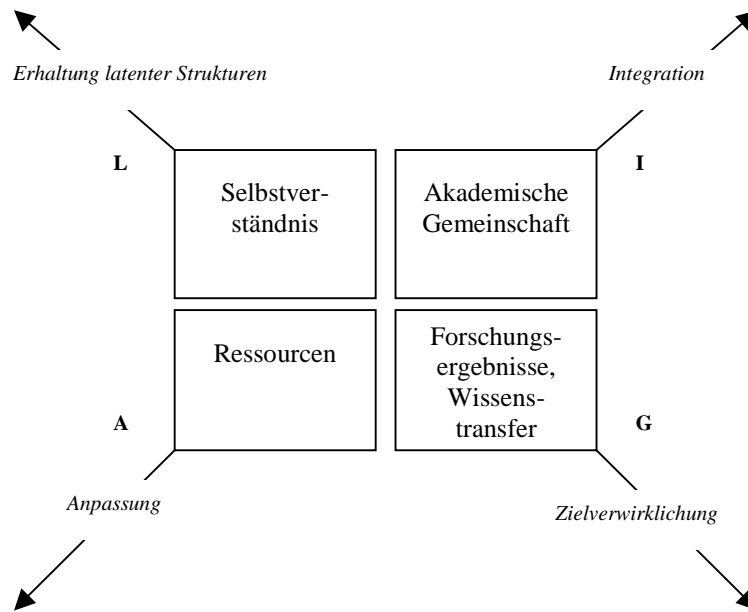
Das allgemeine Handlungssystem verweist auf Parsons' Frühwerk und seine Anknüpfung an Freuds Differenzierung zwischen Ich, Es und Über-Ich, das durch die Aufnahme des Verhaltens-, Persönlichkeits- und sozialen Systems eine Entsprechung findet. Ergänzt wird diese Perspektive um das kulturelle System. Handlungssystem ist es insofern, als die abgebildeten Teilsysteme konstitutiv für Handlungsorientierungen von Personen sind. Mithin bietet der systemtheoretische Ansatz nach Parsons bereits früh einen Zugang, der aktuell bspw. im Hinblick auf mögliche Verknüpfungen kognitions- und sozialwissenschaftlicher Ansätze Gegenstand der Diskussion ist.

Für die hier behandelte Fragestellung interessiert in erster Linie das soziale System, das sich entlang der genannten Funktionen nach dem Ökonomischen System (Adaption), dem Politischen System (Goal-Attainment), der gesellschaftlichen Gemeinschaft (Integration) und dem sogenannten Treuhandsystem (Latent pattern maintenance) differenzieren lässt. An dieser von Parsons eingeführten Bezeichnung der einzelnen Ebenen des Sozialsystems lässt sich zunächst sehr gut der Charakter der funktionalen Subsysteme ablesen. Das ökonomische System ist in Entsprechung zum Verhaltenssystem darauf abgestimmt, notwendige Ressourcen zu sichern bzw. zu generieren, um Überleben zu gewährleisten. Das politische System hingegen stellt darauf ab, dass Ziele des Sozialsystems benennbar und erreichbar sind. Der Begriff der gesellschaftlichen Gemeinschaft beschreibt die soziale Integration auf unterschiedlichen Ebenen sozialen Handelns und Interagierens. Das Treuhandsystem schließlich definiert jene Funktion, welche die mittel- und langfristige Identität im Sinne von Kultur erhält.

Nach Parsons und Platt lässt sich die Universität primär dem letztgenannten System zuordnen. Universitäten ‚verwalten treuhänderisch‘ für die Gesellschaft Wissen, indem sie die generationenübergreifende Transformation von Wissensbeständen leisten und neues Wissen generieren (vgl. Parsons, Platt 1990).

Auch innerhalb von Universitäten bzw. Hochschulen insgesamt lässt sich die zum Teil bereits arbeitsteilig organisierte, zum Teil als Handlungsrahmen konstituierte funktionale Differenzierung beobachten. Dies leitet über zu der Frage der Dimensionen, die Evaluationen unter dem hier gewählten Zugang zugrunde liegen können. In Übersetzung der zuvor genannten Subsysteme auf Ebene des allgemeinen Handlungs- bzw. des sozialen Systems soll die funktionale Differenzierung innerhalb von Hochschulen als eine solche zwischen (A) Ressourcen, (G) Forschungsergebnisse und Wissenstransfer, (I) Akademische Gemeinschaft und (L) Selbstverständnis verstanden werden:

Abb. 2: Funktionale Differenzierung der Universität



Legt man ein solches – an dieser Stelle nur cursorisch umrissenes (vgl. ausführlicher Schmidt 2002) – Modell zugrunde, so lassen sich die einzelnen Funktionsbereiche mit Blick auf die empirische Operationalisierung als Dimensionen verstehen, die auch für Evaluationen leitend sein können. Die folgende Abbildung soll dies illustrieren, ohne den Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben.

Abb. 3: Dimensionen und Indikatoren der Hochschulevaluation unter systemtheoretischer Perspektive

Selbstverständnis	<ul style="list-style-type: none"> • Leitbild (Verständnis über gesellschaftliche Funktionen und übergreifende Ziele) • Programme, Profil (z. B. Schwerpunktsetzung) • Selbstbeschreibung (Evaluation, Lehrberichte, Reflexion) • Wissenschaftliche Standards (Definition guter Forschung und Lehre, Definition von Leistungsanforderungen) • Wissenschaftsethik • Universitäre Identifikation 	<ul style="list-style-type: none"> • Forschungsorganisation (z. B. Drittmittelverwaltung, interne Kooperationen) • Lehrorganisation (Abstimmung von Veranstaltungen und Leistungsstandards) • Kollegialer Austausch • Beratung und Betreuung • Verwaltung • Externe Kooperationen (Forschungsk Kooperationen, Austausch v. Wissenschaftlern, Auslandsaufenthalte v. Studierenden) 	Akademische Gemeinschaft
	Ressourcen	<ul style="list-style-type: none"> • Personal (Qualifikation, Betreuungsrelation, Lehrdeputate) • Studierende, wiss. Nachwuchs (Studienmotivation, Leistungsfähigkeit, Ausbildungsgrad) • Sachmittel (Grundzuweisung, Drittmittel, Geräteausrüstung, Bibliothek) • Wissensbestände (z. B. Rezeption von Forschungsergebnissen, Lehrbücher) 	<ul style="list-style-type: none"> • Forschungsergebnisse (Wissensgenerierung, Publikationen, Vorträge, Reputation) • Wissenstransfer, Bildung (Absolventen, Prüfungsleistungen, Praxiseinmündung, Fachstudiendauer)

Die Frage der Ressourcen findet sich mithin nicht nur in jener der Personal- und Sachmittel, sondern gleichermaßen darin wieder, dass Wissensbestände verfügbar sind und Humankapital durch die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses und die Gewinnung begabter Studierender vorhanden ist.

Als motivational bedeutsame Ziele von Hochschulen werden der gelungene Wissenstransfer durch Lehre und bedeutsame Forschungsbeiträge verstanden. Mit Blick auf die Evaluation stellt dies die Ergebnisebene universitären Handelns sowohl von Seiten der Studierenden als auch der Lehrenden und Forschenden dar.

Integration auf Ebene der Hochschulen umfasst alle Fragen der Forschungs- und Lehrorganisation, des kollegialen Austauschs, der Beratung und Betreuung von Studierenden, die Verwaltung und externe Kooperationen. All diese Aspekte zielen insbesondere darauf ab, was sich unter dem Begriff des organisationalen und kooperativen Wissens beschreiben lässt.

Die durch den Terminus des Selbstverständnisses umschriebene kulturelle Funktion in Hochschulen wird durch solche Aspekte definiert, die mittel- und langfristige Zielsetzungen jenseits tagesaktueller Ereignisse festlegen. Dies kann sowohl Prozesse als auch Ergebnisse der ‚Selbstvergewisserung‘ umfassen. Prozesse wären in diesem Sinne Modi, die zu einer kontinuierlichen Fortschreibung langfristiger Perspektiven beitragen, worunter nicht zuletzt auch Evaluation zu fassen wäre. Unter der Ergebnisebene ist die Dokumentation und Präsenz weitreichender Zielsetzungen in Form von Leitbildern, Strategiekonzepten, übergreifenden wissenschaftlichen Standards usw. zu verstehen.

Betrachtet man die hier dargelegten Indikatoren, so ist auf den ersten Blick kein wesentlicher Unterschied zu den im Bereich der Hochschulevaluation verwendeten Kriterien zu beobachten. Und doch besteht neben der Dimensionierung einzelner Qualitätsaspekte eine zentrale Divergenz, geht man von der systemtheoretischen Prämisse aus, dass die Stabilität von Systemen in erster Linie davon abhängt, inwieweit es gelingt, zwischen den jeweiligen funktionalen Erfordernissen eine Balance herzustellen. Um an dieser Stelle nochmals Jaspers zu bemühen, der Mitte des 20. Jahrhunderts die Universität in gleichem Maße als Fachschule, Bildungswelt und Forschungsanstalt verstanden hat und die untrennbare Einheit dieser Bereiche betonte (Jaspers 1946), lässt sich in Analogie und unter Zugrundelegung des Systemansatzes folgern, dass Evaluation auf alle genannten vier Dimensionen Bezug nehmen und darauf fokussieren sollte, ob und in-

wieweit es Hochschulen gelingt, sich auf allen dargestellten Ebenen mit den damit verbundenen Fragestellungen zu befassen. Wendet man diese Überlegungen auf eine technisch-methodische Sichtweise, so hieße dies, dass die genannten Dimensionen gleichgewichtig im Rahmen von Evaluationen Berücksichtigung finden müssten, womit der Blick wiederum auf das eingangs beschriebene fehlende explizite Verständnis von Qualität gelenkt wäre. Diese ließe sich somit viel weniger an der „optimalen“ Erfüllung einzelner Kriterien, als vielmehr an dem Zusammenspiel unterschiedlicher funktionaler Erfordernisse orientieren. Genau darin liegt, so die Erfahrungen aus der Hochschulevaluation, ein Zugang, der den tatsächlichen Bedingungen vor Ort, die in der Regel durch ein hohes Maß ambivalenter Anforderungen gekennzeichnet sind, wesentlich näher kommt. Dies gilt um so mehr, als Qualitätsdefinitionen, soweit sie auf konkrete Parameter abstellen, stets nur vorübergehender Natur sind oder sein können, da sie letztlich in einem hohen Maße Konstruktionen im Rahmen eines kontinuierlichen Aushandlungsprozesses sind (vgl. u. a. Höhne 2005).

4. Ausblick

Wie eingangs erwähnt, war es nicht Ziel dieses Beitrags, ein geschlossenes theoretisches Konzept für die Hochschulevaluation darzulegen, sondern ausgehend von dem diagnostizierten Theoriedefizit in der Evaluation insgesamt ein mögliches Modell zusammenfassend vorzustellen. Unabhängig von diesem konkreten Ansatz ist es aus meiner Sicht konstitutiv für die Zukunft der Evaluation, nicht nur in methodischer, sondern auch in theoretischer Hinsicht die Nähe zu verwandten Disziplinen und den dort bereits vorliegenden Erklärungsmodellen für den Wandel sozialer Systeme zu suchen; denn Wandel von Organisationen und in diesem Kontext auch die Bewertung von Prozessen ist genuiner Gegenstand von Hochschulevaluation.

5. Über den Autor



Dr. Uwe Schmidt
Johannes Gutenberg-Universität Mainz
Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung (ZQ)
Hochschulevaluierungsverbund Süd West
Forum universitatis 2
55099 Mainz
Tel: 06131-39 20 731
<mailto:Uwe.Schmidt@verwaltung.uni-mainz.de>

Uwe Schmidt ist Leiter des Zentrums für Qualitätssicherung und -entwicklung (ZQ) Mainz sowie der Geschäftsstelle des Hochschulevaluierungsverbundes Süd West. Er ist Vorstandsmitglied der Deutschen Gesellschaft für Evaluation und Mitglied des Wissenschaftlichen Beirates der Austrian Agency for Quality Assurance (AQA). Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind Hochschulevaluation und Organisationsentwicklung, Hochschul- und Bildungsforschung, Wissenschaftstheorie und -geschichte, Soziologische Theorie mit den Schwerpunkten Systemtheorie und Familiensoziologie.

6. Literaturhinweise

Sebastian BAMBERG, Harald GUMBL, Peter SCHMIDT 2000: Rational Choice und theoriegeleitete Evaluationsforschung. Opladen

Thomas D. COOK, Georg E. MATT 1990: Theorien der Programmevaluation – Ein kurzer Abriß. In: Uwe Koch, Werner W. Wittmann (Hg) 1990: Evaluationsforschung. Bewertungsgrundlage von Sozial- und Gesundheitsprogrammen. Berlin, Heidelberg, S. 15-38

Hans-Dieter DANIEL 1998: Beiträge der empirischen Hochschulforschung zur Evaluierung von Forschung und Lehre: Hochschul-Rankings – Studentische Beurteilung von Lehrveranstaltungen – Selbststeuerung der Wissenschaft durch Peer-Review. In: Ulrich Teichler, Hans-Dieter Daniel, Jürgen Enders (Hg): Brennpunkt Hochschule. Neuere Analysen zu Hochschule, Beruf und Gesellschaft. Frankfurt/M., New York, S. 11-53

Reiner FRANZPÖTTER 1997: Organisationskultur – Begriffsverständnis und Analyse aus interpretativ-soziologischer Sicht. Baden-Baden

Gerd-Michael HELLSTERN, Hellmut WOLLMANN 1984: Evaluierung und Evaluierungsforschung – ein Entwicklungsbericht. In: dies. (Hg): Handbuch zur Evaluierungsforschung, Bd.1. Opladen, S. 17-93

Manfred HENNEN 2002: Die Zukunft der Evaluation. In: ders. (Hg): Evaluation – Erfahrungen und Perspektiven (Mainzer Beiträge zur Hochschulentwicklung, Bd. 4). Mainz, S. 82-145

- Karl JASPERS 1946: Die Idee der Universität. Berlin
- Helmut KROMREY 1993: Studentische Vorlesungskritik. Empirische Daten und Konsequenzen für die Lehre. In: Soziologie, 1993/1, S. 39-56
- Niklas LUHMANN 1991: Selbststeuerung der Wissenschaft. In: Soziologische Aufklärung 1, 6. Aufl. Opladen, S. 232-252
- Richard MÜNCH 1982: Theorie des Handelns. Zur Rekonstruktion der Beiträge von Talcott Parsons, Emile Durkheim und Max Weber. Frankfurt/M.
- Talcott PARSONS 1996: Das System moderner Gesellschaften, 4. Aufl. München
- Talcott PARSONS, Gerald M. PLATT 1990: Die amerikanische Universität. Frankfurt a.M.
- Michael Quinn PATTON 1996: Utilization-Focused Evaluation, 3. Aufl. London u. a.
- Reiner REISSERT, Doris CARSTENSEN 1998: Praxis der internen und externen Evaluation. Handbuch zum Verfahren (HIS-Kurzinformationen). Hannover
- Heiner RINDERMANN 1996: Untersuchungen zur Brauchbarkeit studentischer Lehrevaluationen. Landau
- Johannes RÜEGG-STÜRM 2001: Organisation und organisationaler Wandel. Eine theoretische Erkundung aus konstruktivistischer Sicht. Wiesbaden
- Michael SCHMID 1998: Soziales Handeln und strukturelle Selektion. Opladen
- Uwe SCHMIDT 2002: Ausgewählte Ergebnisse der Evaluation unter systemischer Perspektive. In: Manfred Hennen (Hg): Evaluation – Erfahrungen und Perspektiven (Mainzer Beiträge zur Hochschulentwicklung, Bd. 4). Mainz, S. 47-81
- Uwe SCHMIDT 2004: Programmevaluation oder institutionelle Evaluation – konkurrierende Paradigmen? In: Achim Hopbach (Hg): Qualitätssicherung an Hochschulen. Neue Herausforderungen nach der Berlin-Konferenz. Bielefeld, S. 226-236
- Uwe SCHMIDT 2005: Vermessung der kleinen Unterschiede. Chancen und Grenzen der Hochschulevaluation. In: Forum Wissenschaft 22/1, S. 29-33
- Reinhard STOCKMANN 2000: Evaluation in Deutschland. In: ders. (Hg): Evaluationsforschung. Grundlage und ausgewählte Forschungsfelder. Opladen, S. 11-40
- Peter H. ROSSI, Howard E. FREEMAN 1993: Evaluation. A Systematic Approach, 5. Aufl. London u. a.
- Carol H. WEISS 1974: Evaluationsforschung. Methoden zur Einschätzung von sozialen Reformprogrammen. Opladen
- Thomas WIDMER 2000: Qualität der Evaluation – Wenn Wissenschaft zur praktischen Kunst wird. In: Reinhard Stockmann (Hg): Evaluationsforschung. Grundlage und ausgewählte Forschungsfelder. Opladen, S. 77-126