Isabel Steinhardt & Kirsten Iden

Formative Studiengangevaluation: erfolgreiche Verknüpfung der dokumentarischen Evaluationsforschung, des Expertengesprächs und universitärer Kennzahlen?*

Mit der Entwicklung und Einführung der formativen Studiengangevaluation an der Goethe-Universität Frankfurt werden in einem vierstufigen Verfahren quantitative und qualitative Methoden zur Qualitätssicherung in Studium und Lehre verbunden. Zur Anwendung kommen die dokumentarische Evaluationsforschung und das Expertengespräch sowie die Analyse universitärer Kennzahlen. Damit wird ein umfassendes Verfahren angewandt, das bisher unverbundene Instrumente der Qualitätssicherung sowie wenig beleuchtete Aspekte von Studium und Lehre zusammenführt. Im Sinne einer guten Evaluation wird mit diesem Verfahren eine ressourcen- und zeitsparende Variante für die Qualitätssicherung vorgestellt.

1. Das Ziel einer umfassenden Verbesserung

Qualitätssicherung von Studium und Lehre findet an deutschen Hochschulen immer stärkere Beachtung. Zum einen aufgrund extern gesetzter Anforderungen im Akkreditierungsprozess, zum anderen durch das interne Bestreben einer Qualitätsverbesserung von Studium und Lehre. Durch die Vorgabe zur Akkreditierung und Reakkreditierung wurde festgeschrieben, welche Parameter bei der Sicherung und Entwicklung der Qualität von Studium und Lehre angelegt werden sollen, neben den hochschuleigenen Qualitätsansprüchen. So fordert der Akkreditierungsrat, dass die Studierbarkeit der Studiengänge gewährleistet werden muss sowie Ergebnisse des hochschulinternen Qualitätsmanagements bei den Weiterentwicklungen des Studienganges Anwendung finden, wie Evaluationsergebnisse, Untersuchungen der studentischen Arbeitsbelastung, des Studienerfolgs und des Absolventenverbleibs (Akkreditierungsrat 2009, S. 11-12). Dies sind umfassende Forderungen, die an den Hochschulen durch die Entwicklung von neuen Instrumenten, die genau die geforderten Einblicke liefern sollen, eingelöst werden. So ist dies auch an der Goethe-Universität Frankfurt geschehen: es wurde das Instrument EstA – Evaluation der studentischen Arbeitszeit als Workload-Untersuchung entwickelt, die Universität beteiligt sich an den Absolventenstudien des INCHER, es finden umfassende Lehrveranstaltungsevaluationen statt (vgl. Tillman et. al. 2011) sowie Auswertungen der hochschulstatistischen Kennzahlen. Bisher standen diese Instrumente aber noch weitgehend unverbunden nebeneinander und wurden meist erst für den Bericht für die Akkreditierungsagenturen zusammengestellt.

Ohne eine Verknüpfung der Instrumente und Partizipation der Beteiligten kann es zu keiner Qualitätsverbesserung kommen und die Instrumente verfehlen ihre Wirkung der Qualitätssicherung (vgl. Nickel 2007). Diese Erfahrung wurde auch an der Goethe-Universität gemacht, zurückzuführen ist dies auf folgende Ursachen: Erstens ist nicht davon auszugehen, dass in allen Fachkulturen ein umfassendes methodisches Wissen zur Deutung der erhobenen Daten existiert (vgl. Köster 2012, S. 22). Wenn dieses Wissen nicht existiert, werden im schlechtesten Fall die vorliegenden Daten falsch interpretiert und daraus falsche Maßnahmen abgeleitet, oder erst gar keine Maßnahmen entwickelt. Methodische Kompetenzen bei der Auswertung sind zweitens aber immanent wichtig, da zum Teil nur Daten vorliegen, die einer vorsichtigen Interpretation bedürfen, u.a. aufgrund von geringen Teilnehmerzahlen (da z.B. bisher noch wenige Absolventen eines Studienganges existierten) oder Verzerrungen von Grundgesamtheiten. Dies könnte durch einen festgelegten Prozess gelöst werden, bei dem Methodiker/innen während der Interpretation und Entwicklung von Maßnahmen zur Qualitätsverbesserung durch die Studiengangkoordinatoren/innen in den einzelnen Fachbereichen und Instituten einbezogen würden. Dies ist allerdings selten der Fall (vgl. für solch einen seltenen Fall Pohlenz und Seyfried 2008). Und drittens besteht in den Fachbereichen aufgrund zunehmender Zusatzbelastungen neben Forschung und Lehre das Bedürfnis an schlanken Verfahren der Qualitätssicherung. Auch bei den Studierenden ist eine Befragungsmüdigkeit festzustellen, die zu geringen Rücklaufquoten führt.

Aus diesem Erfahrungswissen heraus wurden bestehende Instrumente und Verfahren an der Goethe-Universität einer Überarbeitung unterzogen und ein Verfahren entwickelt, das die Akkumulation von Instrumenten der Datenerhebung überwindet und einen möglichst geringen Arbeitsaufwand bzw. Befragungsaufwand bei hoher Partizipationsmöglichkeit der beteiligten Akteure hat. Zudem kann durch das Verfahren eine Überprüfung der Studierbarkeit im weiteren Sinne, also über die Abfrage quantitativer Daten hinaus, erfolgen (Steinhardt 2011). Entstanden ist das Verfahren einer formativen Studiengangevaluation.

* Für wertvolle Anregungen danken wir Prof. Dr. Iris Nentwig-Gesemann und Christian Rosenbusch.

2. Kriterien guter Evaluation

Für die Studiengangevaluation wurde ein formatives Evaluationsdesign gewählt, das prozessbegleitend angelegt ist (vgl. Kardorff und Schönberger 2010, S. 368) und auf gemeinsam getragenen Evaluationskriterien fußt (vgl. Mittag 2006, S. 13). Formative Evaluationen beruhen auf ständigen Rückkopplungsschleifen, durch die „Bewertungen erzeugt, ausgehandelt und bewusst reflektiert" (Kardorff und Schönberger 2010, S. 369) werden. Das heißt, es werden nicht nur Daten erzeugt, sondern diese werden in einem festgelegten Prozess reflektiert und daraus wiederum Maßnahmen zur Verbesserung abgeleitet. Die Evaluation sollte dabei auf den Kriterien guter Evaluation: „Nützlichkeit, Durchführbarkeit, Korrektheit und Genauigkeit" beruhen (Ernst 2008, S. 18 sowie DeGEval-Standards). Im vorliegenden Fall heißt das: Die erhobenen Daten müssen einen Nutzen zur Studiengangverbesserung haben, müssen also Auskunft über Herausforderungen und Passungsprobleme geben. Die Erhebung der Daten sollte auf Verfahren beruhen, die eine leichte Durchführbarkeit erlauben und die Befragungsmüdigkeit der Studierenden sowie die starke Belastung der Fachbereiche berücksichtigen. Die Korrektheit und Genauigkeit der Daten müssen durch methodische Verfahren gesichert sein.

Um diese Kriterien zu erfüllen wurde ein Verfahren gewählt, das die starke Fokussierung der Qualitätssicherung auf quantitative Erhebungsmethoden verlässt, da an der Goethe-Universität unter anderem festgestellt wurde, dass eine umfassende Untersuchung des Workload nur durch einen enormen Kosten- und Zeitaufwand möglich ist, wie dies auch die ZEITLast-Studie von Schulmeister und Metzger (2011) bestätigt. Zudem muss angezweifelt werden, ob wirklich valide Aussagen zum Konstrukt Workload entstehen, da sich die Frage stellt, ob bei der Messung der studentischen Arbeitszeiten reale Angaben gemessen werden. Denn das Wissen um die wesentlichen quantitativen Parameter zur Bemessung der Leistungspunkte und des Workload sei Studierenden und teilweise auch den Hochschullehrern nicht klar, so Schulmeister (2011, S. 1). Am Beispiel des Workload wird kurz erläutert, warum ein Verfahren entwickelt wurde, das stärker auf qualitative Instrumente setzt.

Mit dem Konstrukt Workload wird davon ausgegangen, dass Studierende wissen, wie viele Leistungspunkte sie erwerben, wie viel Zeit sie dafür aufwenden und dass Studierende eine Bewertung abgeben können, ob die Passung zwischen Leistungspunkt und erbrachter Arbeitszeit stimmt. Metzger und Schulmeister (2011) haben genau diese Annahme widerlegt. Auch aus der quantitativen Untersuchung an der Goethe-Universität kann geschlussfolgert werden, dass ein Großteil der Studierenden das Workload-Konstrukt nicht kennen, da sie nicht wissen, wie viele Leistungspunkte sie bereits erworben haben, noch wie viele Leistungspunkte sie im Semester erwerben möchten. Sie wissen demnach auch nicht, auf wie viel Arbeitszeit sie sich aufgrund ihrer Auswahl an Lehrveranstaltungen durchschnittlich einstellen sollten. Hinzukommt, dass selbst die Leistungspunktevergabe nicht immer an den Ansprüchen einer Lehrveranstaltung orientiert ist, bzw. die Umsetzung seitens der Lehrenden weiter davon abweichen kann.

Tabelle 1 : Angaben zu erworbenen Leistungspunkten pro Studiengang

Studiengang	Keine Angabe zu erworbenen LP in %	Angabe zu erworbenen LP in %	N
Geographie	74,2%	25,8%	132
Geowissenschaften	64,6%	35,4%	82
Wirtschaftswissenschaften	23,4%	76,6%	625
Informatik	46,4%	53,6%	56
Kognitive Linguistik	52,6%	47,4%	38
Kulturanthropologie	63,3%	36,7%	30
Physik	45,8%	54,2%	166

Frage: Wie viele Credit Points haben Sie in Ihrem Studium bereits erworben? Ohne Erstsemester (daher keine Angaben zum Rücklauf), Daten aus den Paper& Pencil Befragungen, ohne Pilotbefragung, da abweichende Fragestellung.

Tabelle 2 : Angaben zu geplanten Leistungspunkten pro Studiengang

Studiengang	Keine Angabe zu erworbenen LP in %	Angabe zu erworbenen LP in %	N
Geographie	74,2%	25,8%	132
Geowissenschaften	64,6%	35,4%	82
Wirtschaftswissenschaften	23,4%	76,6%	625
Informatik	46,4%	53,6%	56
Kognitive Linguistik	52,6%	47,4%	38
Kulturanthropologie	63,3%	36,7%	30
Physik	45,8%	54,2%	166

Frage: Wie viele Credit Points planen Sie in diesem Semester zu erwerben? Inklusive Erstsemester, Daten aus den Paper& Pencil Befragungen, ohne Pilotbefragung, da abweichende Fragestellung.

Wenn aber das Konzept der Leistungspunkte in Bezug zum Arbeitsaufwand sowohl bei Lehrenden und Studierenden nicht durchgängig bekannt ist, wie kann dann von einer Validität der Aussagen ausgegangen werden? Für Einschätzungsfragen zur Passung des Workload muss demnach bezweifelt werden, dass valide Daten verfügbar sind.

3. Das Verfahren der formativen Studiengangevaluation

Aufgrund der Erfahrungen mit den bisherigen quantitativen Instrumenten an der Goethe-Universität beruht die neu eingeführte formative Studiengangevaluation auf einer rekonstruktiven Evaluationslogik (vgl. Bohnsack 2010b, S. 33) und umfasst vier Phasen. Zuerst werden eine oder mehrere Gruppendiskussionen mit Studierenden eines Studienganges durchgeführt. In der zweiten Phase wird ein Expertengespräch mit den Zuständigen im Fachbereich (meist die Studiendekane/innen und Studiengangkoordinatoren/innen) über die zentralen Ergebnisse der vorherigen Gruppendiskussion geführt, um deren explizites Sonderwissen der studentischen Perspektive gegenüber zu stellen. Die dritte Phase, als weitere Ergänzung des Verfahrens der dokumentarischen Evaluation, werden Kennzahlen, Prü-

fungsdaten und Ergebnisse der Absolventenbefragung studiengangspezifisch ausgewertet und in Bezug zu den Ergebnissen der Gruppendiskussionen und des Expertengesprächs gestellt. Abschließend werden die ermittelten Daten in einer vierten Phase den Beteiligten, also den Studierenden, Lehrenden und Studiengangkoordinatoren/innen in Form eines vorläufigen Ergebnisberichts zugänglich gemacht. Bei dem abschließenden Gespräch werden den Beteiligten auf Grundlage des Berichtes „Vorschläge für Handlungskonsequenzen seitens der Evaluatoren/innen vermittelt, um auf dieser Grundlage zu gemeinsamen Bewertungen und ggf. zu Empfehlungen und (Ziel-) Vereinbarungen zu gelangen." (Bohnsack 2010a, S. 45). Gerade die vierte Phase ist für die Verbesserung von Studiengängen entscheidend, da die Evaluationsergebnisse diskutiert und daraus Maßnahmen im Sinne des organisationalen Lernens abgeleitet werden (vgl. Mittag 2006, S. 13). Bohnsack führt aus, dass eine wesentliche Aufgabe der Evaluation die Initiierung von Gesprächen der Evaluationsbeteiligten ist (vgl. 2010a, S. 43).

3.1 Erste Phase: Gruppendiskussion mit Studierenden

Eine Beteiligung der Evaluierten findet bereits in der ersten Phase statt. Im Fokus der Gruppendiskussion stehen Studierende, um sowohl das explizite als auch das implizite (Erfahrungs-) Wissen über den Studiengang zu explizieren (vgl. Bohnsack 2010a, S. 45). Bei der Gruppendiskussion erfolgt der Rückgriff auf die dokumentarische Methode von Bohnsack, in der das implizite Wissen in den Mittelpunkt gestellt wird:

> *„Vielmehr suchen die dokumentarische Methode und ihre Evaluationsforschung den Anschluss an jenes – implizite – Wissen, über welches auch die Akteure im Evaluationsfeld verfügen und sehen ihre Aufgabe in der (begrifflich-theoretischen) Explikation dieses impliziten oder atheoretischen Erfahrungswissens."* (Bohnsack und Nentwig-Gesemann 2010, S. 12)

Hierbei geht es nicht um das individuelle Wissen, individuell gemachte Praxiserfahrung oder die individuelle Persönlichkeit, sondern um Wissensbestände und Erfahrungen die von einer Gruppe geteilt werden (vgl. Bohnsack 2010a, S. 46). Damit steht die erlebte Praxis bzw. das implizite Alltagswissen (vgl. Nentwig-Gesemann 2010, S. 66) der Gruppe im Mittelpunkt (vgl. Bohnsack 2007: 321 und 2010a: S. 27), die eben durch Gruppendiskussionen ermittelt wird. Ergebnis ist die Explikation kollektiver Erfahrungen und Perspektiven, die sich bereits in der Realität unter den Gruppenmitgliedern herausgebildet haben (vgl. Przyborski und Riegler 2010, S. 437, unter Rückgriff auf Mangold 1967).

Durch die Anwendung der dokumentarischen Methode bei der Auswertung dieser Gruppendiskussionen entsteht die Möglichkeit „einen empirischen Zugang zu den kollektiven Erfahrungen und handlungsleitenden Orientierungen von Menschen zu erschließen, auf deren Grundlage sich diese untereinander wie selbstverständlich verstehen." (Nentwig-Gesemann 2010, S. 66). Dafür ist es notwendig eine Gruppe zu befragen, die „über Gemeinsamkeiten der Erlebnisschichtung verfügen" (Bohnsack 2007, S. 323), da sich innerhalb dieser Gruppe unmittelbar verstanden wird, ohne dass Aussagen von den Gruppenmitgliedern interpretiert werden müssen. Wichtig ist dabei, dass die Mitglieder der Gruppe Erfahrungen in strukturidentischer Weise gemacht haben, also aus dem gleichen Milieu stammen (vgl. Przyborski und Riegler 2010, S. 438). Dies ist bei Studierenden eines Studienganges gegeben, die in Bezug auf den Studiengang einen gemeinsamen konjunktiven Erfahrungsraum teilen.

Die Gruppen werden theoretisch zusammengesetzt und nicht als Ergebnis einer Zufallsauswahl. Für die Studiengangevaluation wurde als Auswahlkriterium für das theoretical sampling die Fachsemesteranzahl herangezogen. Es sollen möglichst aus allen Fachsemestern Studierende an der Diskussion teilnehmen, da zum einen der retrospektive Blick auf zurückliegende Semester und die inhaltliche Bedeutung für das gerade laufende Studium von Bedeutung sind. Zum anderen soll aber auch die aktuelle Praxis beleuchtet werden. Zudem wurde versucht, zur Diskussion mindestens eine/n Absolvent/in zu gewinnen, um den Gesamtblick auf den Studiengang zu ermöglichen. Dieses Vorgehen stellte sich als gewinnbringend heraus, da die Wissenszusammenhänge des gerade Erlebten und des schon länger zurückliegend Erlebten zur Ermittlung der Erfahrungskontexte beitragen.

Entscheidend für das Gelingen einer Gruppendiskussion ist neben einer gut konstruierten Gruppe, das Verhalten des Evaluators bzw. der Evaluatorin. Diese/r muss eine möglichst selbstläufige und narrative Diskussion ermöglichen, darf keine Ad-hoc-Interventionen durchführen und muss die Gruppe ihre Themen innerhalb des thematischen Rahmens selbst bestimmen lassen. Zudem sollte eine „Grundhaltung der Fremdheit" eingenommen werden, also keine Expertenhaltung (Bohnsack und Przyborski 2007, S. 499f). Dazu ist es notwendig, dass der Evaluator bzw. die Evaluatorin von der Gruppe als neutrale Person angesehen wird, im vorliegenden Fall also keine direkte Verbindung zu dem Studiengang hat. An der Goethe-Universität werden deshalb die Gruppendiskussionen von Mitarbeiter/innen der Stabsstelle Lehre und Qualitätssicherung durchgeführt. Für die Durchführung von Gruppendiskussionen stellen Bohnsack und Przyborski folgende Prinzipien auf:

- Die gesamte Gruppe ist Adressat/in der gestellten Fragen, nicht Einzelpersonen, was der Vermeidung einer direkten Einflussnahme auf die Verteilung der Redebeiträge dient,
- Vorschlag von Themen, nicht Vorgabe von Propositionen. Durch die gestellten Fragen werden zwar Themen vorgeschlagen, aber nicht, wie diese zu bewerten sind. Es wird also kein Orientierungsrahmen vorgegeben,
- Demonstrative Vagheit, um eine möglichst detaillierte Schilderung der Diskutanten zu erreichen,
- Kein Eingriff in die Verteilung der Redebeiträge[1],
- Generierung detaillierter Darstellungen,
- Immanente Nachfragen, das heißt Nachfragen sollten sich auf das bereits Gesagte beziehen. Erst wenn ein

[1] Die Vermutung, dass Absolvent/innen mehr Redebeiträge in den Gruppendiskussionen als bspw. Studierende des ersten Semesters haben, hat sich in den durchgeführten Gruppendiskussionen nicht bestätigt, weshalb kein Eingriff in die Verteilung der Redebeiträge stattfand.

Thema erschöpfend diskutiert wurde, werden exmanente Fragen gestellt (vgl. Bohnsack und Przyborski 2007, S. 499f).

Die dokumentarische Evaluationsforschung muss neben der Einhaltung dieser Prinzipien auch einen Bewertungsmodus finden (vgl. Nentwig-Gesemann 2010, S. 66). Dafür wird nach einer narrativen Phase in der die Diskutanten „weitgehend frei sind, sich auf gemeinsame Erlebniszentren einzupendeln und diese in selbst gestalteter Dramaturgie erzählerisch aufzufalten" (Nentwig-Gesemann 2010, S. 66) eine zweite evaluative Phase angeschlossen. In dieser geht es um die „Generierung von theoretisierenden, argumentierenden und bewertenden Beiträgen", die als explizite, kommunikative Wissensbestände bezeichnet werden (Nentwig-Gesemann 2010, S. 66). Es werden folgende Formen von Fragen gestellt: Theoretisierende, Argumentierende, Erklärende und Bewertende Fragen, sowie Fragen zu kollektiven Entwürfen und Orientierungstheorien (vgl. Nentwig-Gesemann 2010, S. 67).
Aus diesen Prämissen und Fragen wurde für die Evaluation von Studiengängen folgender Diskussionsleitfaden entwickelt, der als Anhaltspunkt diente, nicht aber als festgeschriebenes Muster[2]. Denn in einer Diskussionssituation ist es entscheidender, dass sich Themen entwickeln, als die Struktur des Leitfadens abzuarbeiten. Deshalb kommt es in der Praxis zu Abweichungen vom Leitfaden.
Vor der eigentlichen Diskussion mittels des Leitfadens stellt sich die Evaluatorin bzw. der Evaluator vor und erläutert in kurzen Sätzen das gesamte Verfahren. Dabei wird hervorgehoben, welche Bedeutung die studentische Perspektive für das Verfahren hat. Als Leitfaden für die Diskussion dienen folgende Fragen, die mit folgendem narrativen Teil beginnen:
„Mich würde interessieren, warum Sie XXX (Nennung des Faches) studieren und warum Sie in Frankfurt studieren. Zudem möchte ich Sie bitten, besondere Momente und Erfahrungen aus Ihrem Studium zu schildern. Dabei ist uns alles wichtig, was Ihnen dazu einfällt."
Ein zweiter evaluativer Teil des Leitfadens hat zum Ziel, Gespräche zu Themen rund um den Studiengang zu initiieren:

- Was waren Ihre Erwartungen an das Studium? Wurden sie erfüllt?
- Auf welche Dauer planen Sie ihr Studium? Ist der Studiengang in sechs Semestern zu studieren?
- Wie schätzen Sie den Zeitaufwand im Semester ein? Sind die gestellten Anforderungen leistbar?
- Gibt es Veranstaltungen, in denen der Zeitaufwand und die dafür vergebenen Leistungspunkte überhaupt nicht stimmen? Kennen Sie die Berechnungsgrundlage für den Workload?
- Wie ist das Verhältnis Präsenz- zu Selbststudium? Ist das sinnvoll aufgeteilt?
- Wie ist die Belastung in den Semesterferien? Machen Sie überhaupt etwas für ihr Studium in der vorlesungsfreien Zeit?
- Ist eine sinnvolle Studienplanung möglich? Ist sie auch möglich in Kopplung mit Erwerbsarbeit, oder Kinderbetreuung bzw. Pflege von Angehörigen?
- Wie zufrieden sind Sie mit den Inhalten des Studiums? Und mit den Inhalten der Lehrveranstaltungen? Welche Gebiete finden Sie unter- (bzw. über-)repräsentiert? Was würden Sie gerne noch lernen?
- Wie ist die Betreuung und Beratung durch die Lehrenden an ihrem Fachbereich? Mögliche Nachfragen: Gibt es Beratungsstellen? Wie werden sie genutzt? Wie ist die Prüfungsorganisation?
- Wie ist der Informationsfluss an Ihrem Fachbereich?
- Wo sehen Sie Verbesserungspotential? Was sollte ihrer Meinung nach dringend anders werden?

Neben dem narrativen Teil der Gruppendiskussion zeichnet sich auch der evaluatorische Teil durch starke narrative Sequenzen aus, da die Studierenden aufgrund der Thematik über ihre eigenen Erfahrungen berichten. Diese narrativen Erzählungen werden in der Diskussion durch die anderen Studierenden aufgegriffen, beigepflichtet, hinterfragt oder auch abgelehnt, wodurch es zu „Sequenzen fokussierter Argumentation" kommt. Genau diese stehen im Mittelpunkt der Auswertung, zusammen mit den Fokussierungsmetaphern des narrativen Teils. Es handelt sich um „solche Passagen, in denen sich – ungeachtet ihrer Thematik – ein ausgeprägtes Engagement der Gruppe dokumentiert, d.h. die sich durch hohe interaktive und metaphorische Dichte auszeichneten" (Bohnsack 2010b, S. 33).
Durch die Diskussion kommt es zu einer Verständigung und einer Einigung auf den kleinsten gemeinsamen Nenner der Gruppe (vgl. Nentwig-Gesemann 2010, S. 67). Mit diesem kleinsten gemeinsamen Nenner zu einem Thema kann dann im Weiteren in Bezug auf die Qualitätssicherung und -verbesserung gearbeitet werden.
Um sowohl die Fokussierungsmetaphern als auch Sequenzen fokussierter Argumentation zu identifizieren, wird zunächst eine formulierende Interpretation vorgenommen (vgl. Bohnsack 2010b, S. 34). Hierzu wird eine Liste der von den Studierenden diskutierten Themen und Unterthemen erstellt. Aus der Themenstrukturierung werden dann die Passagen ausgewählt und deskriptiv ausgewertet, die besonders engagiert diskutiert wurden (vgl. Nentwig-Gesemann 2010, S. 67). Diese stellen für die Evaluation von Studiengängen die entscheidenden Hinweise auf Schwächen und Stärken dar und eignen sich damit für eine Qualitätsverbesserung. Diese Passagen bilden die Grundlage für das Expertengespräch.

3.2 Zweite Phase: Expertengespräch

Für den zweiten Abschnitt ist die Methode des „Expertengesprächs" angemessen, die sich aus dem zwar weniger erforschten, aber doch bekannten Format des Experteninterviews – als Form des Leitfadeninterviews nach Flick (vgl. Flick et.al. 2005) – ableitet. Für den Einsatz als Instrument in der Studiengangevaluation wird die Form eines Gesprächs mit den Studiengangkoordinatoren/innen gewählt. Als Gesprächsgrundlage und damit Leit-

[2] Dabei wurde explizit darauf verzichtet auf die Fragen zurück zu greifen, die bei der Reakkreditierung gestellt werden, da die Studiengangevaluation zwar der Vorbereitung der Reakkreditierung dient, aber darüber hinaus zur Qualitätssteigerung beitragen soll und auch Herausforderungen über Themen der Reakkreditierung hinaus identifizieren soll.

faden des Gesprächs werden die Ergebnisse der vorhergehenden Gruppendiskussion mit den Studierenden herangezogen. Ziel ist es, konkrete Rückmeldungen zu den Ergebnissen der Gruppendiskussion zu erhalten und die studentische Perspektive in einzelnen Punkten um den studienganginternen Blick der Lehrenden zu erweitern, sowie erste Handlungsanleitungen zur Verbesserung des Studiengangs zu ermitteln.
Durch die Wahl der Gesprächspartner/innen, die Experten/innen in dem zu evaluierenden Handlungsfeld sind, ist zudem eine Vorstrukturierung durch deren Funktionsgebundenheit gegeben (Liebold und Trinczek 2009, S. 37). Die Zuständigen im jeweiligen Fachbereich für den Studiengang können als Experten/innen für ihr Gebiet bezeichnet werden, da sie einem „exponierten Personenkreis" mit einem „fachlich orientierten Sonderwissen" (Liebold und Trinczek 2009, S. 33) qua (beruflicher) Funktion angehören. Aufgrund ihrer Einbindung sowohl in organisatorische und verwaltungstechnische Abläufe, als auch in die Lehre und Studienberatung haben sie einen guten Überblick über den gesamten Studiengang. In einem Sozialisationsprozess wurden sie zu Spezialisten/innen auf ihrem Fachgebiet, als Verantwortliche für Studiengänge haben sie ihr Wissen um Problemlösungsansätze und vor allem Ursachenforschung erweitern können (vgl. Pfadenhauer 2007). Auch wenn diese Verantwortlichkeit ebenso als Nachteil innerhalb des Gesprächs gesehen werden kann, dient gerade diese Abhängigkeit der positiven Weiterentwicklung und Verbesserung des Studiengangs. Gleichzeitig sind ihre Vorschläge und Ideen an der Realität im Studiengang mit dem Alltagsgeschäft, den Verordnungen sowie den Studierenden orientiert. Damit zeichnen sich die besprochenen Lösungsansätze durch ihre pragmatische Umsetzung aus. Ein/e Experte/in ist damit ein/e „in einen Funktionskontext eingebundener Akteur" (Meuser, Nagel 2009, 469) und es interessiert weniger der biographische Hintergrund.
Aufgrund des Expertengesprächs wird ein gesonderter Zugang zum Wissen über den jeweiligen Studiengang möglich. Gleichzeitig setzt diese Form des Gespräches voraus, dass die/der Evaluator/in konkrete Kenntnisse des Handlungsfeldes, also der Struktur des Studiengangs und deren Umsetzung hat (vgl. Liebold und Trinczek 2009). Damit ist eine wichtige und elementare Voraussetzung für das Gelingen solch eines Gesprächs angesprochen: die gegenseitige Anerkennung der Gesprächsbeteiligten als Experten/innen. Nur dann entsteht eine Atmosphäre der offenen Kommunikation und der konkreten Analyse. Insbesondere die/der Evaluator/in muss hier als (Quasi-)Expert/in wahrgenommen werden, damit einerseits nicht jedes Detail belehrend vorgetragen wird und andererseits alle Aspekte transparent besprochen werden. Im Kontrast zu einem Interview soll hier keinesfalls ein Verhör oder Abfrage erfolgen, sondern im narrativen Stil werden die Ergebnisse der Gruppendiskussion besprochen und dazu eigenes, explizites Wissen reproduziert. Genau diese Erkenntnisse wiederum sind das Ziel des Expertengesprächs (vgl. Pfadenhauer 2007). Auch die aufgesetzte Fremdheit zum Erkenntnisgegenstand – wie es beispielsweise in der Gruppendiskussion von Vorteil ist – sollte hier vermieden werden. Stattdessen ist ein umfangreiches Vorwissen notwendig, um innerhalb des Gespräches spontane Themen zu identifizieren und die nicht zu unterschätzende Spannung zwischen Strukturierung (durch einen Leitfaden) und der erforderlichen Offenheit zu ermöglichen (vgl. Meuser und Nagel 2009 sowie Liebold und Trinczek 2009).
Ziel ist es eine offene Kommunikation entstehen zu lassen, in der strategische Äußerungen ausgelassen und konstruktiv über Problemlösungen diskutiert wird. Entsprechend zeichnet sich das Gespräch durch Merkmale wie „thematische Fokussierung, Gebrauch von Fachbegrifflichkeiten, Verwendung indexikaler Redeweisen" (Pfadenhauer 2007, S. 453) aus.
Die Ergebnisse des Expertengespräches werden in einem Ergebnisprotokoll zusammengefasst, dass von der/dem Evaluator/in erstellt wird. Dieses wird den Gesprächspartnern/innen zur Ergänzung und Überprüfung der sachlichen Richtigkeit zur Verfügung gestellt.

3.3 Dritte Phase: Kennzahlen

Die Ergebnisse der Gruppendiskussion und des Expertengesprächs werden in der dritten Phase des Evaluationsprozesses um quantitative Daten ergänzt. Dadurch werden die Bewertungen der Studierenden und Experten/innen weiter fundiert. Diese Daten stammen u.a. (sofern sie vorliegen):

- Aus der Auswertung von Prüfungsdaten, also dem Überblick der Durchfallquoten einzelner Prüfungen, der Anzahl der Prüfungswiederholungen, der Notenverteilung, dem Durchschnittsemester der Prüfungen, Feststellung einer Diskrepanz zwischen erwartetem Studienverlaufsplan und realem Studienverlauf.
- Aus vorliegenden Studierendenkennzahlen, also Studiendauer, Drop-Out Quote, Absolventenquote, Betreuungsverhältnis, Herkunft der Studierenden.
- Aus den Daten der Absolventenbefragung, also Beurteilung der Absolventen/innen in Bezug auf ihren Studiengang, die Betreuung, die Angebote der Universität; Erfolg der Absolventen/innen bei der Arbeitssuche; Übergangsquote vom Bachelor in den Master.
- Angaben der Fachbereiche, also Betreuungssituation der einzelnen Institute, mögliche personelle Veränderungen, mögliche Änderungen der Studien-/Prüfungsordnungen.

Gerade in der häufigen Diskussion um die Objektivierung von Daten, können diese so genannten ‚hard facts' die vorgebrachten Punkte von Studierenden aber auch Lehrenden erhärten oder auch widerlegen.

3.4 Vierte Phase: Abschlussdiskussion

Die Ergebnisse der Gruppendiskussion sowie des Expertengesprächs und die Auswertung der vorliegenden quantitativen Daten werden in einem Ergebnisbericht zusammengefasst und den Beteiligten, also Studierenden, Lehrenden und Studiengangkoordinatoren/innen, zugänglich gemacht, um in der vierten Phase eine Diskussion der Beteiligten anzustoßen. Ziel der Abschlussdiskussion ist es „zu gemeinsamen Bewertungen und ggf. zu Empfehlungen und (Ziel-) Vereinbarungen zu gelangen." (Bohnsack 2010a, S. 45). Mit diesem umfassenden Ansatz wird für die Goethe-Universität Neuland betre-

ten, an anderen Universitäten wird sicherlich an ähnlichen Evaluationen gearbeitet oder bereits durchgeführt. Das Ziel dieser abschließenden Diskussion und Bewertung der Ergebnisse ist die Erarbeitung konkreter Handlungsmaßnahmen in Übereinstimmung mit allen Betroffenen. Insbesondere die zeitliche Dimension der Umsetzung und der möglichen Risiken sollen hier offen besprochen werden, damit keine falschen Erwartungen geweckt aber auch die bisherigen Ergebnisse nicht verloren gehen, da die vorliegende Evaluation ein „handlungs- und praxisorientiertes Instrument der Qualitätsentwicklung und Intervention" (Ernst 2008, S. 15) darstellen soll. Wie in einer formativen Evaluation angelegt, werden bereits während der Durchführung erste Veränderungen deutlich und beispielsweise entsteht ein interner Austausch zwischen den Lehrenden in Bezug auf Organisation, Prüfungsbedingungen und Lehrinhalten. Insgesamt erhöht sich durch den direkten Kontakt von Studiengangverantwortlichen, Lehrenden und Studierenden die Verbindlichkeit und die diskutierten Ansatzpunkte werden schriftlich im Abschlussbericht fixiert. Somit kann in die Umsetzung der Maßnahmen weiter abgesichert werden.

4 Diskussion und Ausblick

Die formative Studiengangevaluation verbindet die Vorteile qualitativer und quantitativer Methoden und bedeutet ein zeiteffizientes und zugleich ergebnisorientiertes Verfahren, welches den zeitlichen und ressourcenbedingten Aufwand sowohl für Mitarbeitende als auch Studierende reduziert. Insbesondere bei den anstehenden Reakkreditierungen wird dieses Verfahren eingesetzt, um die in den Richtlinien geforderten Angaben zur Arbeitsbelastung und Studierbarkeit des Studiengangs zu liefern. Weiter bietet das Verfahren den Vorteil der Anpassung und Erweiterung in Bezug auf konkrete Themenbereiche. Angedacht ist hier z.B., das Thema der Kompetenzorientierung einzubeziehen.

Für kleine Studiengänge hat sich gezeigt, dass eine Gruppendiskussion erschöpfende Auskunft über Herausforderungen, Potentiale und positive Bereiche von Studiengängen liefert. Für große Studiengänge wird zu prüfen sein, wie viele Gruppendiskussionen nötig sind, um erschöpfende Auskunft zu erhalten, um die Gefahr der Verzerrung bei großen Studiengängen zu verringern.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass das Verfahren der formativen Studiengangevaluation alltägliches Routinehandeln aufbrechen kann und dabei Blockaden und Probleme offenlegt, aber gleichzeitig im Prozess Lösungsansätze und Handlungsmaßnahmen produziert. Die bisher durchgeführten formativen Studiengangevaluationen belegen genau dies, durch sehr positive Rückmeldungen der beteiligten Akteure.

Literaturverzeichnis

Bohnsack, R. (2007): Dokumentarische Methode. In: Buber R./Holzmüller H. (Hg.): Qualitative Marktforschung. Konzepte - Methoden - Analysen. Wiesbaden, S. 319-330.

Bohnsack, R. (2010a): Qualitative Evaluationsforschung und dokumentarische Methode. In: derselbe/Nentwig-Gesemann I. (Hg.): Qualitative Evaluationsforschung. Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis. Opladen, S. 23-62.

Bohnsack, R. (2010b): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 8. Aufl. Opladen u.a.

Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I. (2010): Einleitung: Dokumentarische Evaluationsforschung. In: dieselben (Hg.): Qualitative Evaluationsforschung. Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis. Opladen, S. 9-22.

Bohnsack, R./Przyborski, A. (2007): Gruppendiskussionsverfahren und Focus Groups. In: Buber R./Holzmüller H. (Hg.): Qualitative Marktforschung. Konzepte - Methoden - Analysen. Wiesbaden, S. 491-506.

DeGEval – Deutsche Gesellschaft für Evaluation e.V.: http://www.degeval.de, letzte Prüfung: 09.06.2012.

Ernst, S. (2008): Manual Lehrevaluation. Wiesbaden.

Flick, U./Kardoff, E. von/Steinke, I. (2005): Qualitative Forschung. Hamburg.

Kardorff, E. von/Schönberger, C. (2010): Evaluationsforschung. In: In: Mey G./Mruck K. (Hg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden, S. 367-381.

Kultusministerkonferenz (2010): Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i.d.F. vom 04.02.2010. Online verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_10_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf, zuletzt geprüft am 28.01.2012.

Lamnek, S. (2005): Gruppendiskussion. Theorie und Praxis. 2. Aufl. Weinheim und Basel.

Liebold, Renate/Trinczek, Rainer (2009): Experteninterview. In: Kühl, Stefan; Strodtholz, Petra; Taffertshofer, Andreas (Hrsg.): Handbuch Methoden der Organisationsforschung, Wiesbaden, S. 32-56.

Metzger, C./Schulmeister, R. (2011): Die tatsächliche Workload im Bachelorstudium. Eine empirische Untersuchung durch Zeitbudget-Analysen. In: Nickel S. (Hg.): Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung. Analysen und Impulse für die Praxis. Gütersloh (Arbeitspapier, 148), S. 68-78.

Meuser, M./Nagel, U. (2009): Das Experteninterview – konzeptionelle Grundlagen und methodische Anlage (als Fortführung vorheriger Veröffentlichungen Meuser/Nagel 1991, 1994, 1997, 2002). In: Pickel, S./Pickel, G./Lauth, H-J/Jahn, D. (Hg.): Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft. Wiesbaden, S. 465-479.

Mittag, S. (2006): Qualitätssicherung an Hochschulen. Eine Untersuchung zu den Folgen der Evaluation von Studium und Lehre. Münster u.a.

Nentwig-Gesemann, I. (2010): Dokumentarische Evaluationsforschung, rekonstruktive Qualitätsforschung und Perspektiven für die Qualitätsentwicklung. In: Bohnsack R./dieselbe (Hg.): Qualitative Evaluationsforschung. Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis. Opladen, S. 63-75.

Nickel, S. (2007): Institutionelle QM-Systeme in Universitäten und Fachhochschulen. Konzepte - Instrumente – Umsetzung. CHE Arbeitspapier Nr. 94.

Pfadenhauer, M. (2007): Experteninterview – ein Gespräch auf gleicher Augenhöhe. In: Buber R./Holzmüller H. (Hg.): Qualitative Marktforschung. Konzepte - Methoden - Analysen. Wiesbaden, S. 449-461.

Pohlenz, P./Seyfried, M. (2008): Analyse von Studienverläufen mit Daten der Hochschulstatistik. Potenziale, Probleme und Anwendungsmöglichkeiten. In: Qualität in der Wissenschaft – QiW, Jg. 2/Nr. 4, S. 89-95. Bielefeld.

Przyborski, A./Riegler, J. (2010): Gruppendiskussion und Fokusgruppe. In: Mey G./Mruck K. (Hg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden, S. 436-448.

Schulmeister, R. (2011): Bologna-Parameter und die Befragungen zur Workload im Bachelor. Eine Methodenkritik. Hamburg. Online verfügbar unter http://www.zhw.uni-hamburg.de/uploads/schulmeister-bologna-parameter.pdf, zuletzt geprüft am 07.02.2012.

Steinhardt, I. (2011): Studierbarkeit: eine erweiterte Begriffsbestimmung, oder wie Studierbarkeit im weiteren Sinne ein Qualitätsmerkmal sein kann. In: dieselbe, Studierbarkeit nach Bologna. In: Mainzer Beiträge zur Hochschulentwicklung. Band 17, S. 15-34.

■ **Isabel Steinhardt,** Dipl. Pol., Referentin für Qualitätssicherung, Doktorandin in der Soziologie über den Bologna-Prozess an der Goethe-Universität Frankfurt a. M.,
E-Mail: Steinhardt@em.uni-frankfurt.de

■ **Kirsten Iden,** M.A., Wissenschaftliche Mitarbeiterin Stabsstelle Lehre und Qualitätssicherung, Goethe-Universität Frankfurt a.M.,
E-Mail: iden@pvw.uni-frankfurt.de

QiW Inhaltsverzeichnis des Jahrgangs 2012

(Erste Zahl = Heft-Nummer, zweite Zahl = Seite)

Hauptbeiträge

Burck, Kerstin/Schmidt, Uwe
Studierbarkeit: Ein Konzept mit Einfluss auf den Studienerfolg? 3/72

Dressel , Kathrin/Gruber, Simone
Partizipation – dabei sein ist nicht alles!? Das QM-System der TU München als selbsttragendes Modell der Qualitätsentwicklung 1/14

Happ, Roland/Zlatkin-Troitschanskaia, Olga/ Förster, Manuel
Verstärkt die Bologna-Reform die Heterogenität zwischen den Studierenden? – Eine empirische vergleichende Analyse aus dem Forschungsprojekt ILLEV 3/58

Kirnbauer, Isolde/Stowasser-Bloch, Katharina
Pilotprojekt „Lehrveranstaltungsbewertung mittels Beobachtungsverfahren an der MedUni Wien" 2/40

Köster, Anette
Weniger ist mehr – Partizipation im Rahmen der überarbeiteten institutionellen Evaluation an der Universität Duisburg-Essen 1/19

Krzywinski, Nora
Universitätskultur als Hemmnis und Aktivierer im strategischen Universitätsmanagement - Drei Thesen 4/93

Larmann, Veit/Matiaske, Wenzel
Von peripheren Hochschulen lernen? Überlegungen zur Personalstrategie von Hochschulen 4/86

Leiber, Theodor
Impact Analysis of External Quality Assurance of Higher Education Institutions Elements of a General Methodology 1/2

Marx, Werner/Bornmann, Lutz
Der Journal Impact Factor – Ein problematischer bibliometrischer Indikator 2/30

Pohlenz, Philipp/Niedermeier, Frank
Wirkungsorientierte Evaluation von Lehre und Studium 1/9

Schneider, Kathrin
Studierende als Partner – auch in Sachen Evaluation?!?! 1/24

Seidlmeier, Heinrich
Modellierung von Qualitätsaspekten in Hochschulprozessen 2/35

Steinhardt, Isabel/Iden, Kirsten
Formative Studiengangevaluation: erfolgreiche Verknüpfung der dokumentarischen Evaluationsforschung, des Expertengesprächs und universitärer Kennzahlen? 4/105

Tinsner, Karen/Daniel, Hans-Dieter
Analyse von Studienverlaufsdaten – Ein differenzierter Blick auf einen naturwissenschaftlichen Bachelor-Studiengang 3/64

Ulbricht, Lena
Die Öffnung der Hochschulen für beruflich Qualifizierte: neue Erkenntnisse über politische Prozesse 4/99

Webler, Wolff-Dietrich
Formative und summative Evaluation schärfer unterscheiden! Anmerkungen über den Unterschied zwischen Rückmeldung und (summativer) Evaluation 2/48

Rezensionen

Sandra Mittag, Rüdiger Mutz & Hans-Dieter Daniel (2012): Institutionelle Qualitätssicherung auf dem Prüfstand: Eine Fallstudie an der ETH Zürich (Philipp Pohlenz & René Krempkow) 4/111

Interviews

Gespräche mit Mechthild Dreyer und Lothar Zechlin zur Bologna-Reform 3/81

Für weitere Informationen:

zu unserem gesamten Zeitschriftenangebot, zum Abonnement einer Zeitschrift, zum Erwerb eines Einzelheftes, zum Erwerb eines anderen Verlagsproduktes, zur Einreichung eines Artikels, zu den Autorenhinweisen oder sonstigen Fragen besuchen Sie unsere Verlags-Homepage: **www.universitaetsverlagwebler.de** oder wenden Sie sich direkt an uns: **info@universitaetsverlagwebler.de**