

Evaluation forschungsorientierter Lehre – Eine Chimäre gebildet aus Qualitätsmanagement und Grundlagenforschung?

EILEEN LÜCKE, MANDY SCHIEFNER-ROHS

Abstract

Forschungsorientierung in der Lehre erfährt an Universitäten und Hochschulen hohes Interesse; nicht wenige Projekte des Qualitätspakts Lehre (BMBF) haben genau hier ihren Schwerpunkt und in den letzten Jahren vielfältige Maßnahmen umgesetzt. Während sich somit die Gestaltung von Lehre verändert hat, muss – nicht nur unter Perspektive einer Projektlogik – auch danach gefragt werden, wie die Qualität der Lehre fest- und sichergestellt wird. Zu fragen ist also für die einzelnen Projekte, welche Erträge Forschungsorientierung in der Lehre bietet. Die wenigen Evaluationen zu forschungsorientierter Lehre scheinen sich allerdings kaum von klassischen Lehrveranstaltungsevaluationen zu unterscheiden. Der Beitrag setzt an dieser Stelle an und fragt nach der Art und den Inhalten der Evaluationen forschungsorientierter Lehre. Hierzu werden Inhaltsanalysen sowie Interviews mit Akteur*innen zur Gestaltung forschungsorientierter Lehre herangezogen, um Durchführungsformen und die Ziele von Evaluation speziell mit dem Fokus der Forschungsorientierung zu eruieren. Ziel ist es, Erkenntnisse darüber zu erlangen, wie die Evaluation forschungsorientierter Lehre aktuell gestaltet wird und wo blinde Flecken bzw. Entwicklungsfelder auszumachen sind. Wir argumentieren, dass die Evaluation Forschenden Lernens einer Chimäre gleicht, mit der wir in der Hochschulbildung und Hochschuldidaktik leben müssen.

Gliederung

1	Begleitforschung zum Qualitätspakt Lehre als Hintergrund des Beitrags	96
2	Wirkung von Forschungsorientierung evaluieren, aber wie?	97
3	Forschungsorientierung als Analyserahmen	100
4	Fazit: Forschungsorientierte Lehre evaluieren – eine Chimäre?	104
Literatur	105	
Autorinnen	107	

1 **Begleitforschung zum Qualitätspakt Lehre als Hintergrund des Beitrags**

In unserem QPL-Begleitforschungsprojekt FideS¹ (Forschungsorientierung in der Studieneingangsphase) adressierten wir vor allem die Wirkungsebene von Forschungsorientierung in der Lehre als Programm bzw. didaktisches Konzept, d.h. deren Implementierung über die einzelnen Lehrveranstaltungen hinaus (vgl. Flechsig, 1975). Ausgehend von unseren Beobachtungen, dass Forschungsorientierung zwar häufig in Lehrveranstaltungen oder Modulen umgesetzt, aber selten evaluiert wird, haben wir uns damit beschäftigt, näher in die Black-Box der Evaluation von (forschungsorientierter) Lehre zu schauen. Um sich über die Evaluation eines Programms Gedanken zu machen, ist in einem ersten Schritt zu fragen, welche Ziele eigentlich damit erreicht werden sollten, denn im Fokus der Evaluation steht genau diese Frage der Zielerreichung (Scriven, 1972). Diese recht simple Tatsache entpuppt sich in der Realität aber als komplex. So haben wir und andere wie Riewerts et al. (2018) festgestellt, dass die Ziele, die mit Forschungsorientierung in der Lehre verbunden werden, a) vielfältig und b) den Akteur*innen nicht immer bewusst sind. Riewerts et al. (2018) fassen zusammen: „Auffällig war, dass Forschendes Lernen an vielen Hochschulen zukünftig evaluiert werden soll, zahlreichen Teilnehmenden jedoch das Ziel des Evaluationsvorhabens sowie die durch die Universität anvisierten Ziele noch unklar waren“ (ebd., S. 403). Daher fokussierten wir als Projektteam unter der Perspektive Evaluation darauf, ausgehend von den verschiedenen Projekten im Qualitätspakt Lehre zu untersuchen, welche Ziele im Projekt erreicht werden sollen bzw. welche Ziele und Wirkungen forschungsorientierten Lehrens und Lernens durch Akteur*innen selbst berichtet werden. Darüber hinaus interessiert(e) uns, was in den Projekten des QPL, die Forschungsorientierung umsetzen, evaluiert wird und welche Perspektiven Akteur*innen der Evaluation auf Forschungsorientierung einnehmen. Dies impliziert(e), dass wir Forschungsorientierung nicht allein als hochschuldidaktische Methode im Sinne der Veränderung von Lehrveranstaltungen adressieren, sondern unter der Perspektive von Evaluation die gesamte Breite von Hochschuldidaktik nach Flechsig (1975) in den Blick nehmen². Eine derartige Beobachtungsweise hat auch Auswirkungen auf die Evaluation, die dann nicht nur eine reine Lehr(veranstaltungs-)evaluation sein kann, sondern auch Elemente von Programmevaluationen enthalten muss, die weitere Handlungsebenen der Hochschuldidaktik ansprechen. Welche Implikationen dies hat, wird im Folgenden ausgeführt werden.

1 Qualitätspakt Lehre (Förderkennzeichen 01PB14013A/B/C) gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)

2 Handlungsebene 1 sind die organisatorischen, finanziellen, personellen und konzeptionellen Rahmenbedingungen der Hochschule; Handlungsebene 2 sind Studiengänge; Handlungsebene 3 Phasen oder Teilbereiche von Studiengängen bzw. Module; Handlungsebene 4 Lehrveranstaltungen und die Handlungsebene 5 Lernsituationen innerhalb und außerhalb von Lehrveranstaltungen.

2 Wirkung von Forschungsorientierung evaluieren, aber wie?

Doch welche Formen von Evaluation sind angemessen für die Evaluation forschungsorientierter Lehre, was wird von den Dozierenden oder dem Qualitätsmanagement eingesetzt und welche Implikationen ergeben sich daraus? Erste Ansätze und Maßnahmen zur Evaluation von Forschungsorientierung gibt es bisher nur vereinzelt, so bspw. in der AG Forschendes Lernen der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd), die drei Analyseformen unterscheiden (Thiem & Gess, 2016): Zum einen *Umsetzungsanalysen*, die z. B. Aufwände von Lehrenden und Studierenden in den Fokus rücken, *Akzeptanzstudien*, die sich stärker auf die Akzeptanz der Lehr- und Lernform auf Seiten der Dozierenden und/oder Studierenden fokussieren oder *Wirkungsanalysen*, die sich einzelne Parameter näher anschauen, z. B. den der Lernmotivation. Diese dritte Form stellt dabei die komplexeste Analyse dar und ist in ihrer Zielsetzung am schwierigsten zu fassen.

2.1 Wirkungen als Teil von Qualitätsmanagement und Evaluation

Frage man Akteur*innen des Feldes, warum Evaluationen eingesetzt werden, so wird oft berichtet, dass man wissen möchte, *ob bzw. wie „es“ wirkt*. Diese Aussagen werden dabei sowohl von Akteur*innen berichtet, die Forschungsorientierung umsetzen, als auch von Akteur*innen, welche unter Qualitätsentwicklungsperspektive auf Lehre schauen. Beide Perspektiven sind „darauf ausgerichtet (...), zur Qualitätsverbesserung eines Produktes beizutragen“ (Stockmann 2007, S. 83; Kursivsetzung im Original). Dabei unterscheiden sich die Erwartungen der Akteur*innen an die Projekte sowie deren Evaluation aufgrund ihrer Funktion: Während die Perspektive des Qualitätsmanagements eher an Kontexten der Privatwirtschaft und an einer Steuerung „Top-down“ (Pohlenz, 2008) orientiert ist, fokussieren Evaluationen – auch unter der Perspektive von Selbstreflexionen – eher auf Erkenntnisse von Wirksamkeit bestimmter Maßnahmen. „Die im Kontext von Lehre und Studium stattfindende Kombination der beiden Komponenten scheint typisch für Systeme zu sein, die in erheblichem Maße auf Mitbestimmung beruhen, wie bspw. das Hochschulsystem. Evaluation als Teil des Qualitätsmanagements kann hier dazu beitragen, Managemententscheidungen transparenter zu machen und damit zu ihrer Legitimation und Akzeptanz beizutragen“ (ebd., S. 73). Während diese Perspektive eher aus Sicht der Entscheidungsträger*innen argumentiert, sind gerade in der Lehre auch Motivlagen erkennbar, die die eigene Praxis hinsichtlich der Wirksamkeit untersuchen wollen und eher selbst-reflexiv agieren. Blickt man in Evaluationsforschungsliteratur, so findet man nur vereinzelt Hinweise darauf, was unter *Wirkung* verstanden wird, obwohl der Begriff zentral für unterschiedlichste Maßnahmen ist. Beywl (2006) unterscheidet bspw. zwischen drei Formen: a) Wirkungseinschätzung, b) Wirkungsmodellierung und c) einem empirischen Wirkungsnachweis sowie Wirksamkeit als beabsichtigte Wirkung. Diese Unterscheidung half uns in der Verortung unseres Mandats: Denn im Rahmen von Forschungsorientierung in der Lehre unter Perspektive der Programme ist

es im Projekt FideS nicht möglich, Wirkungen einzelner Programme und Lehrveranstaltungen an den einzelnen Hochschulen zu modellieren oder gar einen empirischen Wirkungsnachweis zu erbringen – zu heterogen sind die beteiligten Hochschulen, Akteur*innen, Studienprogramme und Ziele innerhalb des Qualitätspakts Lehre.³ Daher stehen für uns insbesondere die Wirkungsplausibilisierungen (Balzer, 2012) im Fokus. Dies bedeutet, dass es uns primär darum geht, „(...) in einigen Dimensionen gezielte Rückmeldungen aus dem Feld zu organisieren, um zu prüfen, ob sich die vermuteten und erhofften Wirkungen eingestellt haben“ (Roth 2004, S. 8), und auch dies nicht primär, sondern der Anlage der Begleitforschung zum Qualitätspakt Lehre nach eher indirekt über die Auskünfte der beteiligten Projekte unseres Samples.

2.2 Programmtheorien und Evaluation

Relevant für die Evaluation sind, wie schon ausgeführt, die Ziele, die erreicht werden sollen. Diese wollten wir in einem ersten Schritt systematisieren und beschreiben, um zu erfahren, unter welcher Perspektive in den QPL-Projekten Forschendes Lernen betrieben wird. Bei der Analyse der Interviewdaten zeigte sich schnell, dass unsere Interviewpartner*innen immer auch ihre Projekt- und Programmziele begründeten. Damit fanden wir in den Zielen also auch Wirkannahmen bzw. Wirkungsplausibilisierungen in unseren Daten implizit vor – auch wenn – bis dato an vielen Standorten – noch keine formale Evaluation durch die Interviewpartner*innen umgesetzt wurde. Die Art und Weise, wie Ziele Forschenden Lernens in der Studieneingangsphase begründet wurden, wies häufig eine klare Ziel-Mittel-Relation auf; es wurden *wenn ... dann*-Beziehungen sichtbar, die als handlungsleitend für die Projekte Forschenden Lernens von den Interviewpartner*innen beschrieben wurden.

Die Herausarbeitung solcher Wirkannahmen, auf die wir stießen, geschieht in der Evaluationsforschung in Form von Programmtheorien. Programmtheorien sind diejenigen Theorien, die individuellen Programmen/Interventionen/Projekten zu grunde liegen. Programmtheorien können vor einer Evaluation oder während – quasi als Zwischenergebnis – einer laufenden Evaluation entwickelt werden. In diesem Fall wird häufig das untersuchte Programm bereits mit Blick auf die entwickelte Theorie angepasst – die Programmtheorie ist dann ausschlaggebend für den formativen Gestaltungsprozess. Die Programmtheorie wird zumeist in einem grafischen Modell niedergeschrieben (Rogers et al. 2000, S. 7).

Quellen der Wirkannahmen können sowohl Programmkonzepte und -entwürfe sein als auch das professionelle Wissen der Programmakteur*innen und theoretisch-empirisch begründete Wirkannahmen wie Lerntheorien (Giel 2016, S. 114). Diese Wirkannahmen müssen nicht erst durch hermeneutische Rekonstruktionen herausgearbeitet werden. Reith und Kelle kombinieren die subjektiven Theorien mit

3 Schmidt et al. weisen im Abschlussbericht der ersten Förderphase des QPL auch noch mal darauf hin, dass die Projekte selten mit Kennzahlen, sondern mit weichen Indikatoren arbeiten, die von einer Vielzahl von Verfahren wie Veranstaltungsevaluation, Studien- und Absolvent*innenbefragung, Teilnehmer*innenzahlen und Feedbackbögen erbracht werden. In einigen wenigen Projekten geschieht eine gezielte Wirkungsmessung durch zumeist dafür eingerichtete Professuren (Schmidt et. al. 2016, S. 45).

der Programmtheorie zu subjektiven Programmtheorien (Theorien der individuellen Programmateur*innen) und verweisen auf die Ähnlichkeit zwischen wissenschaftlichen Theorien und Alltagstheorien: „Grundannahme ist die Strukturgleichheit wissenschaftlicher und alltäglicher Theorien und damit die Annahme, dass der bzw. die Einzelne prinzipiell auch seine bzw. ihre impliziten Vorstellungen über die Welt explizieren und rational darstellen kann“ (Reith & Kelle 2016, S. 92).

Die Wirkannahmen von Programmateur*innen gehen noch über die subjektiven Alltagstheorien hinaus. Sie sind, wie bereits oben durch Susanne Giel erwähnt, aus professionellem und wissenschaftlichem Wissen gespeist, zumal die hier befragten Akteur*innen alle im akademischen Kontext arbeiten. So ist es nicht verwunderlich, dass Wirkannahmen und subjektive Programmtheorien in Daten zu finden sind, die eigentlich zu einem anderen Zwecke erhoben worden sind.

In 17 von 21 Projekten, die Forschendes Lernen in der Studieneingangsphase konzipiert haben und Teil unseres Datenkorpus waren⁴, konnten wir Ziele und damit verbundene Mittel-Zweck-Erklärungen finden. Interessanterweise gab es deutliche *Überschneidungen zwischen den Begründungen für Ziele*. Diese Ziele und ihre Begründungen können bspw. deutlich verschiedenen Denktraditionen über Forschendes Lernen zugeordnet werden. Die meisten Interviewpartner*innen sind seit vielen Jahren Kolleg*innen auf dem gleichen Wissensgebiet, begegnen sich auf Tagungen wie der dghd, sind zum Teil in der AG Forschendes Lernen organisiert oder durch die Koordination des QPL-Projektes zusammengeführt. Es handelt sich also nicht ausschließlich um individuelle, subjektive (Wirk-)Annahmen, die sich in den Zielen der Projekte manifestieren, sondern um intersubjektive, von einer wissenschaftlich-akademisch geprägten Gemeinschaft geteilte Überzeugungen.

Daher wurden nicht, wie in der Evaluationsforschung üblich, 17 individuelle Programmtheorien für die einzelnen Projekte entwickelt, sondern ein Set an Zielen und damit verbundenen Wirkannahmen herausgearbeitet, die unabhängig von den individuellen Projekten funktionieren (vgl. auch Lübcke & Heudorfer, 2019). Zentrales Anliegen war es, möglichst ausführliche Begründungslinien für Forschendes Lernen im Gesamten herauszuarbeiten, um davon ausgehend zu überlegen, welche Implikationen dies für die Frage nach einer gegenstandsadäquaten Evaluation hat. Der Rückgriff auf Programmtheorien erfolgte zunächst einmal aufgrund des differenzierten Vokabulars, dass diese Theorien mit Blick auf die Zielbeschreibung bieten, unabhängig von dem Thema der Evaluation selbst.

⁴ Zur Auswahl der Projekte und zum Sampling in FideS sind hier nähere Informationen zu finden: <http://fides-project.de/forschungsergebnisse/>.

3 Forschungsorientierung als Analyserahmen

Programmtheorie selbst ist – ähnlich wie auch Forschungsorientierung in der aktuellen hochschulidaktischen Diskussion – allerdings ein *Umbrella-Term*. Rogers verwendet den Begriff der *Programmtheorie-Evaluation*, um den Prozess zu beschreiben, der zur Entwicklung eines logischen, meist grafischen Modells führt (Rogers 2008, S. 30). Dabei sind verschiedene Programmtheorien selbst wieder Modelle, um Zusammenhänge sichtbar zu machen und *zu modellieren*. Allen Programmtheorien ist jedoch gemein, dass sie mit Kategorien wie Zielen, Inputfaktoren, Output und Outcome operieren. Wir ziehen hier den von Univation GmbH entwickelten Programmbaum heran (Bartsch et al. 2016, S. 94), da mit diesem Modell bereits Ziele in eine Ziel-Mittel-Relation gebracht werden und die ersten Wirkungsplausibilisierungen, die wir in den Projekten gefunden haben, verdeutlichen können (ebd.). Für die Strukturierung der Ziele als besonders interessant hat sich das ausdifferenzierte Zielsystem des Programmbaums herausgestellt, da das Zielsystem bereits Wenn-dann-Relationen beinhaltet, die als Wirkannahmen betrachtet werden können.

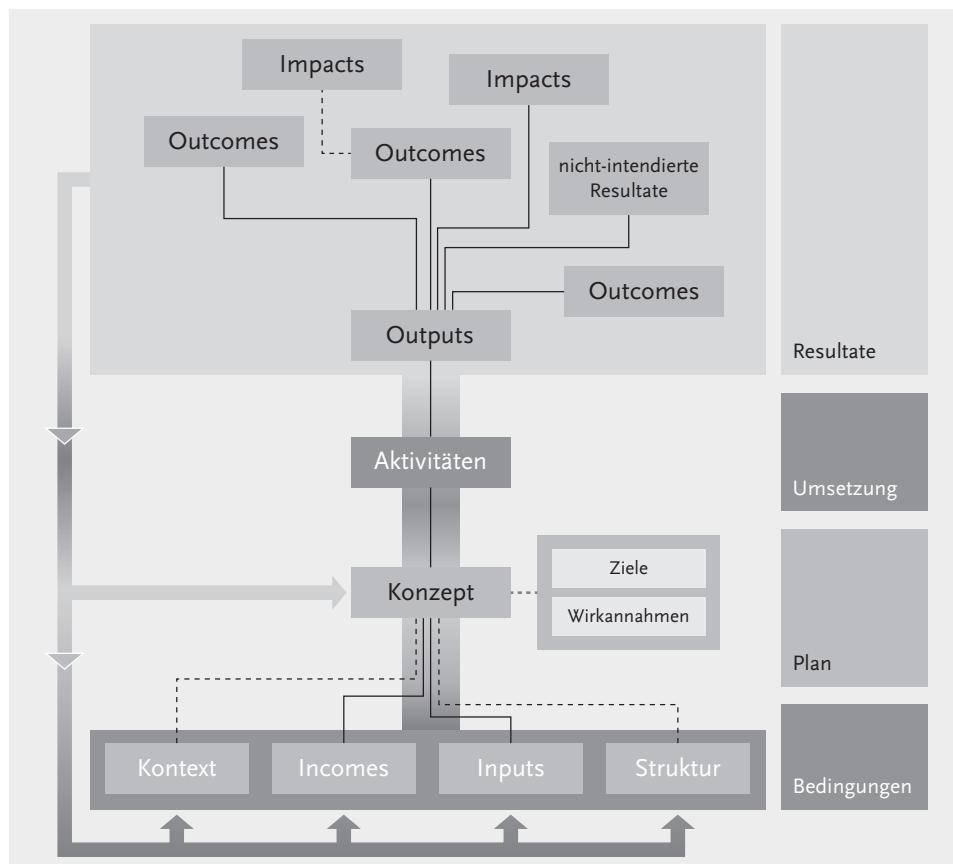


Abbildung 1: Der Programmbaum (<https://www.univation.org/programmbaum>)

Die Grafik zeigt, dass für die Entwicklung eines individuellen Programmabbaums eine Vielzahl an Elementen definiert werden müssen, die den gesamten Prozess vom Kontext über Planung und Durchführung bis zu den Ergebnissen in den Blick nehmen.

Tabelle 1: Definition von Zielkategorien im Rahmen des Programmabbaums (Bartsch et al. 2016, S. 94)

Zielsystem	Gedanklicher (Grob-)Entwurf von Verantwortlichen eines Programms dient dazu, mithilfe welcher Interventionen welche Resultate bis wann, wo/bei wem ausgelöst werden sollen und wie der Programmprozess insgesamt gesteuert und überwacht werden kann.
Leitziel	Ein weit gestrecktes, abstraktes Ziel, das durch ein Programm erreicht werden soll. Ein solches Leitziel bleibt über lange Zeit, oft mehrere Jahre stabil; es ist selten möglich, es in vollem Umfang zu erreichen.
Mittlerziele	Diese verbinden Leitziele mit den Detailzielen eines Programms und gliedern/konkretisieren Schwerpunkte im Bereich des Leitziels. Mittlerziele sind mittelfristig gültig und können in diesem Zeitraum verwirklicht werden.
Detailziele	Detailziele sind konkretisierte Mittlerziele, die im Idealfall spezifisch, messbar, akzeptabel, realistisch und terminiert (s. m. a. r. t) sind.

Mittlerziele sind die häufigsten Ziele, die wir in den Auswertungen der Interviews überwiegend vorfinden. Es sind Ziele, die nicht für sich alleine stehen können, sondern auf höher gelegene Ziele verweisen. Nur wenige Detailziele sind zu finden, da die Interviews mit einem hohen Abstraktionsgrad und ohne Zielsetzung der Operationalisierung geführt wurden. Im Weiteren sollen grob die Zielsysteme vorgestellt werden, bevor wir im Anschluss daran Implikationen für die Gestaltung von Evaluationen ableiten.

3.1 Zielsysteme Forschenden Lernens

Folgende Ziele konnten wir aus unseren Interviews mit Programmverantwortlichen rekonstruieren (für eine detaillierte Auseinandersetzung, auch zur Methode, sei an der Stelle auf Lübcke & Heudorfer, 2019 verwiesen).

Tabelle 2: Übersicht Zielsysteme (Lübcke & Heudorfer 2019, S. 49–58)

Zielsystem	Leitziel	Mittlerziel	Detailziel
Studienabschluss	Studienabbruch- quote verringern	Studienmotivation erhöhen	Studentische Interessen berücksichtigen
			Neugier wecken
Wissenschaft- liche Ausbildung	Forschende Haltung	Scheitern lernen	Misserfolgerfahrungen ermöglichen
		Denkhorizont erweitern	Interdisziplinär arbeiten
	Wissenschaftliche Kompetenzen	Wissenschaftliche Fragen entwickeln	An bestehende Forschungsfragen anknüpfen

(Fortsetzung Tabelle 2)

Zielsystem	Leitziel	Mittlerziel	Detailziel
		Den Forschungsprozess kennenlernen	<ul style="list-style-type: none"> Methodenkenntnisse erwerben Schreibkenntnisse erwerben Fachliteratur lesen lernen
	Disziplinäre Identität	In die eigene Disziplin hineinwachsen	<ul style="list-style-type: none"> An die bestehende Forschung anknüpfen Interdisziplinär arbeiten
		Mit anderen Disziplinen kommunizieren	Interdisziplinär arbeiten
Kohärenz	Kohärenz des Studienganges	Qualität der Abschlussarbeiten erhöhen	Aus Fehlern lernen
		Problembezüge herstellen	Interdisziplinär arbeiten
		Berufsbezüge herstellen	<ul style="list-style-type: none"> Interdisziplinär arbeiten Mit externen Projektpartner*innen zusammenarbeiten
	Erlebte Kohärenz	Theorie und Praxis verzahnen	<ul style="list-style-type: none"> Zusammenhang zwischen Studieninhalten erkennen Zusammenhang zum Beruf erkennen
Selektion	Spezialförderung	Motivierte Studierende fördern	
		Leistungsfähige Studierende fördern	<ul style="list-style-type: none"> Nach Vorkenntnissen auswählen Angebote schaffen Reale Forschung simulieren
	Exzellenz	Wissenschaftlichen Nachwuchs fördern	An bestehende Forschung anknüpfen

Unsere bisherigen Ergebnisse zeigen, dass unterschiedlichste Ziele mit Forschungsorientierung verbunden werden. Das hat zur Konsequenz, dass es auch „nicht ‚das allgemeine‘ beste Design und ‚den‘ besten Untersuchungsplan“ (Balzer 2012, S.131) geben kann, sondern die Wirkung abhängig von den Zielen der jeweiligen Projekte beurteilt wird, mit all ihrer Disparität. Somit besteht für die untersuchten Projekte die Notwendigkeit, Evaluationsforschung stärker in Abhängigkeit der eigenen Zielebenen zu planen und Unterschiede zwischen den hochschuldidaktischen Handlungs- und damit Evaluationsebenen klar zu fokussieren.

3.2 Ein Beispiel

Nehmen wir das Zielsystem Kohärenz, welches zwei Leitziele umfasst. Zum einen geht es um Überlegungen, einen Studiengang kohärent zu gestalten. Wenn am Ende eines Bachelorstudienganges eigene Forschungsarbeiten als Abschlussarbeiten stehen, dann müssen Studierende darauf vorbereitet werden, solche Forschungsar-

beiten schreiben zu können. Dafür müssen Studierende die Möglichkeit erhalten, zu früheren Zeitpunkten begleitet Fehler zu machen, und Forschungsprozesse erfahren, um klassische Fehler später vermeiden zu können. Andere Ansprüche, die mit dem Studiengang erreicht werden sollen, liegen darin, dass die Studierenden auf komplexe Probleme gesellschaftlicher oder beruflicher Natur vorbereitet werden (Lübcke & Heudorfer 2019, S. 32 ff.). Für all diese Ziele haben die Akteur*innen der untersuchten Projekte Forschendes Lernen in der Studieneingangsphase eingeführt. Eine Überprüfung der Ziele müsste nun mit Blick auf die Struktur des Curriculums, auf die Qualität der Abschlussarbeiten vor und nach der Einführung des Projektes und auf das Projekt selbst mit Blick auf die Komplexität der Aufgabenstellung oder den Grad des Berufsbezugs erfolgen. Dies sind eher institutionelle Fragen, die sich mit der Lehrorganisation beschäftigen.

Wird das Ziel *Kohärenzerleben* in den Blick genommen, geht es den Akteur*innen darum, dass die Studierenden mittels Forschenden Lernens die Zusammenhänge zwischen den einzelnen Studieninhalten besser verstehen sollen. Die praktischen Erfahrungen im Forschungsprozesses sollen helfen, die theoretischen Inhalte vor dem Hintergrund dieser Erfahrungen besser zu rahmen und die Notwendigkeit Forschenden Lernens für die Studierenden begreifbar zu machen (ebd., S. 36 f.). Unter dieser Perspektive als Ausgangspunkt der Evaluation rückt die Perspektive der Studierenden in den Blickpunkt: Befragungen von Studierenden zu ihrem Kohärenzerleben sind in diesem Fall das gegenstandsangemessene Vorgehen bei der Evaluation.

3.3 Implikationen für Evaluation

In den Interviews mit Akteur*innen werden unterschiedliche Zielsysteme adressiert und damit Forschungsorientierung in der Lehre aus unterschiedlichen Motivlagen heraus umgesetzt. So konnten wir als Zielsysteme Verringerung von Studienabbruch, Kohärenz und (Aus-)Bildung, Studienabbruch und Selektion sowie (Aus-)Bildung rekonstruieren. Wenn diese Zielperspektive ernst genommen wird, haben diese Zielsysteme Auswirkungen auf die Inhalte bzw. Perspektiven von Evaluation forschungsorientierter Lehre.

Tabelle 3: Zielsystem und Perspektiven von Evaluation

Zielsystem	(mögliche) Evaluationsfragen	Perspektiven von Evaluation
Studienabbruch	Gibt es mit Blick auf die aktuellen Studien zum Studienabbruch (z. B. Blüthmann, 2012; Heublein et al., 2017) auch einen Zusammenhang zwischen Abbruch und Überforderung durch Forschendes Lernen?	Zielsysteme als Ergänzung zur Studienabbruchforschung
Kohärenz und (Aus-)Bildung	Reichen die zeitlichen und finanziellen Ressourcen aus, um eine neue Fehlerkultur zu schaffen? Werden Bezüge sichtbar (gemacht) und	Curriculumforschung Längsschnittstudie

(Fortsetzung Tabelle 3)

Zielsystem	(mögliche) Evaluationsfragen	Perspektiven von Evaluation
	kommuniziert?	
Studienabbruch und Selektion	Was sind die Konsequenzen von additiver und integrativer Struktur auf bspw. Studienmotivation?	Bildungsbiografien der Teilnehmenden
(Aus-)Bildung	Sind die Lehr-/Lernsettings anspruchsvoll genug, um einen transformatorischen Bildungsprozess in Gang zu bringen?	Kompetenzmodellierung // Bildungstheoretische Fundierung // Lerntheoretische Fundierung (Expansives Lernen, situiertes Lernen) // Ethnografische Beobachtungen uvm.

Deutlich wird, dass sich weitaus breitere Fragestellungen ergeben, wenn man die Zielsysteme weiterverfolgt, sodass an dieser Stelle die Grenzen zwischen Evaluation, Qualitätsmanagement und (Grundlagen-)Forschung verschwimmen. Wenn Evaluation per se als „systematische Untersuchung von Nutzen und/oder Güte eines Evaluationsgegenstandes auf Basis von empirisch gewonnenen Daten“⁵ definiert wird, die eine Bewertung anhand offengelegter Kriterien für einen bestimmten Zweck fokussiert, dann wird dieser Anspruch mit Blick auf die Zielsysteme und die darin liegenden Annahmen deutlich ausgeweitet.

4 Fazit: Forschungsorientierte Lehre evaluieren – eine Chimäre?

Resümierend kann festgehalten werden, dass sich die Evaluation forschungsorientierter Lehre als deutlich komplexer erweist. Schon mit Bezug auf den Programmbaum wird deutlich, dass in der von uns geleisteten Untersuchung bisher in den Partnerprojekten *nur* die Zielperspektive rekonstruiert wurde. Alle anderen weiteren Ebenen (Bedingungen, Umsetzungen und Resultate) sind noch offen und bedürfen, sollte eine komplexe Programmtheorie entwickelt werden, einer vertieften Auseinandersetzung. Schnell wird dann aber deutlich, dass das ohnehin schon komplexe Feld durch diese Herausforderung ggf. nochmals potenziert wird. Schon mit Perspektive auf die Ziele ist darüber hinaus deutlich geworden, dass Evaluation von forschungsorientierter Lehre ein deutlich breiteres Spektrum aufweist als nur hochschuldidaktische Fragen (vgl. Tab. 3).

Somit fragen wir uns als Autor*innen, ob die Evaluation forschungsorientierter Lehre als Chimäre bezeichnet werden kann, denn eine „Chimäre nennt man in Medizin und Biologie einen Organismus, der aus genetisch unterschiedlichen Zellen bzw. Geweben aufgebaut ist und dennoch ein einheitliches Individuum darstellt“ (Wikipedia 2020). Im oben dargelegten Fall sehen wir, dass sich die Evaluation for-

5 <https://www.degeval.org/degeval-standards/glossar-der-standards-fuer-evaluation/> (zuletzt geprüft am 26.03.2019)

schungsorientierter Lehre durchaus aus unterschiedlichen Forschungsperspektiven erschließen lässt, diese Perspektiven aber meist nicht offengelegt werden und damit implizit bleiben. Hieraus ergeben sich zwei Herausforderungen: Zum einen sollte die jeweils eigene Perspektive auf den Gegenstand transparent gemacht und ins Gesamtbild eingeordnet werden, bevor evaluiert wird. Auf der anderen Seite macht genau diese Komplexität Forschungsorientierung aus. Und damit müssten die teils sehr vereinfachten Vorstellungen von Wirksamkeit problematisiert werden: Evaluation Forschenden Lernens ist damit komplex. Mit eher verengten Vorstellungen von Projekt- oder Lehrveranstaltungsevaluation wie im Qualitätsmanagement eher üblich lässt sich Forschungsorientierung eben nicht adäquat erforschen und das Wirksamkeitsverständnis nicht erweitern.

So sieht man innerhalb der Zielsysteme, dass hier ganz unterschiedliche Perspektiven berührt werden, aber immer von forschungsorientierter Lehre gesprochen wird. Um im Bild der Chimäre zu bleiben: Was von der Ferne wie ein Löwe aussieht, entpuppt sich als eine Mischung aus Löwe, Ziege und Schlange. Dies hat Folgen für die Frage nach Wirkung und nach Evaluation, die dann die unterschiedlichen Handlungsebenen vom Studiengang bis zur einzelnen Lehrveranstaltung und dem studentischen Lernen darin in den Blick nehmen muss. Die Zusammenstellungen der vielfältigen Ziele forschungsorientierter Lehre stellen einen ersten Schritt da: Sie können von Projekten forschungsorientierter Lehre genutzt werden, um sich über die eigenen Ziele klar zu werden und angemessene Fragen nach der Wirksamkeit ihres spezifischen Projektes zu entwickeln.

Literatur

Altfeld, Sina; Costa André, Katrin da; Faafß, Marcel; Heinzelmann, Susanne; Schmidt, Uwe; Schulze, Katharina (2016): Evaluation des Bund-Länder-Programms für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre (Qualitätspakt Lehre). Abschlussbericht über die 1. Förderphase 2011–2016. Online verfügbar unter https://www.bmbf.de/files/Abschlussbericht_Evaluation_barrierefrei.pdf

Balzer, L. (2012). Der Wirkungsbegriff in der Evaluation – eine besondere Herausforderung. In G. Niedermair (Hrsg.), Evaluation als Herausforderung der Berufsbildung und Personalentwicklung (S. 125–141). Linz: Trauner.

Balzer, L., Frey, A. & Nenniger, P. (1999). Was ist und wie funktioniert Evaluation? Empirische Pädagogik, 13(4), 393–414.

Bartsch, S., Bewyl, W. & Niestroj, M. (2016). Der Programmbaum als Evaluationsinstrument. In S. Giel, K. Klockgether & S. Mäder (Hrsg.), Evaluationspraxis. Professionalisierung – Ansätze – Methoden (S. 87–100). Münster, New York: Waxmann. Online verfügbar unter http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783830985280.

Beywl, W. (2006). Demokratie braucht wirkungsorientierte Evaluation. Entwicklungs-
pfade im Kontext der Kinder und Jugendhilfe. In DJI – Deutsches Jugendinstitut
(Hrsg.), Wirkungsevaluation in der Kinder- und Jugendhilfe. Einblicke in die Evalua-
tionspraxis (S. 25–46). München: DJI.

Beywl, W. & Niestroj, M. (2009). Der Programmbaum. Landmarke wirkungsorientierter
Evaluation. In W. Beywl & M. Niestroj (Hrsg.), Das A-B-C der wirkungsorientierten
Evaluation. Glossar – Deutsch Englisch – der wirkungsorientierten Evaluation
(S. 137–149). Köln: Univierung.

Blüthmann, I. (2012). Studierbarkeit, Studienzufriedenheit und Studienabbruch. Analy-
sen von Einflussfaktoren in den Bachelorstudiengängen. Berlin: Freie Universität
Berlin.

Flechsig, K. H. (1975). Handlungsebenen der Hochschuldidaktik. Band 3 von ZIFF-Pa-
piere, Zentrales Institut für Fernstudienforschung (Hagen).

Giel, S. (2016). Wirkungen auf der Spur mit Programmtheorien. Professionalisierung –
Ansätze – Methoden. In S. Giel, K. Klockgether & S. Mäder (Hrsg.), Evaluationspra-
xis. Professionalisierung – Ansätze – Methoden (S. 111–129). Münster, New York:
Waxmann. Online verfügbar unter http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783830985280.

Heublein, U., Ebert, J., Hutzsch, C., Isleib, S., König, R., Richter, J., Woisch, A. (2017).
Motive und Ursachen des Studienabbruchs an baden-württembergischen Hoch-
schulen und beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher.
(Projektbericht 6|2017). Hannover: DZHW.

Lübcke, E. & Heudorfer, A. (2009). Die Ziele forschenden Lernens: Eine empirische
Analyse im Rahmen der QPL-Begleitforschung. In G. Reinmann, E. Lübcke &
A. Heudorfer (Hrsg.), Forschendes Lernen in der Studieneingangsphase. Empiri-
sche Befunde, Fallbeispiele und individuelle Perspektiven (S. 17–58). Wiesbaden:
Springer Fachmedien Wiesbaden.

Patricia J. Rogers, Anthony Petrosino, Tracy A. Huebner, Timothy A. Hacsi (2000). Pro-
gram Theory Evaluation: Practice, Promise, and Problems. *New Directions for Eva-
luation*, 87, 5–13.

Pohlenz, P. (2008). Lehrevaluation und Qualitätsmanagement: neue Anforderungen für
die Hochschulsteuerung. *Sozialwissenschaften und Berufspraxis*, 31(1), 66–78.

Reith, F. & Kelle, U. (2016). Subjektive Programmtheorien als heuristisch-analytisches
Rahmenkonzepte zur Semi-Operationalisierung in der Organisationsforschung. In
S. Liebig & W. Matiaske (Hrsg.), Methodische Probleme in der empirischen Organi-
sationsforschung (S. 85–109). Wiesbaden: Gabler.

Riewerts, K., Weiß, P., Wimmelmann, S., Saunders, C., Beyerlin, S., Gotzen, S., Linnartz,
D., Thiem, J. & Gess, C. (2018). Forschendes Lernen entdecken, entwickeln, erfor-
schen und evaluieren. *Die Hochschullehre*, Jahrgang 4/2018. Abgerufen von
www.hochschullehre.org (zuletzt geprüft am 25.03.2019)

Rogers, Patricia J. (2008). Using Programme Theory to Evaluate Complicated and Com-
plex Aspects of Interventions. *Evaluation*, 14 (1), 29–48, doi
10.1177/1356389007084674.

Roth, R. (2004). Reden Sie mit dem Pferd. Bedingungen, Möglichkeiten und Grenzen demokratischer Evaluationskultur in Deutschland. *Sozial Extra*, 28(6), 6–9.

Scriven, M. (1972). Die Methodologie der Evaluation. In C. Wulf (Hrsg.), *Evaluation. Beschreibung und Bewertung von Unterricht, Curricula und Schulversuchen* (S. 60–91). München: Piper.

Stockmann, R. (2007). *Handbuch zur Evaluation: eine praktische Handlungsanleitung*. Münster: Waxmann.

Thiem, J. & Gess, C. (2016). Evaluationen von Forschendem Lernen. Workshop im Rahmen des DisQspace „Forschendes Lernen entdecken, entwickeln, erforschen und evaluieren“, 45. Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd), Bochum, 21.–23.09.2016.

Wikipedia (2020). Seite „Chimäre (Genetik)“. In: Wikipedia, Die freie Enzyklopädie. Bearbeitungsstand: 3. Januar 2020, 23:47 UTC. Online verfügbar unter: [https://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Chimaere_\(Genetik\)&oldid=195480950](https://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Chimaere_(Genetik)&oldid=195480950) (zuletzt geprüft am 25. August 2020, 11:20 UTC).

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1 Der Programmbaum 100

Tabellenverzeichnis

Tab. 1 Definition von Zielkategorien im Rahmen des Programmbaums 101

Tab. 2 Übersicht Zielsysteme 101

Tab. 3 Zielsystem und Perspektiven von Evaluation 103

Autorinnen

Dr.in **Eileen Lübcke**, Projektkoordination FideS, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Hamburger Zentrum für Universitäres Lehren und Lernen (HUL),
eileen.luebcke@uni-hamburg.de

Prof.in Dr.in **Mandy Schiefner-Rohs**, Professur für Allgemeine Pädagogik mit Schwerpunkt Schulpädagogik, Technische Universität Kaiserslautern,
mandy.rohs@sowi.uni-kl.de