

Podiumsdiskussion

Rüdiger Rhein

Wie viel Wissenschaft braucht die Evaluation?

Evaluation bedarf Wissenschaftlichkeit in einem doppelten Sinne: sie selbst sollte wissenschaftlich fundiert erfolgen, dies jedoch nicht in einem ausschließlich beobachtungswissenschaftlichen Sinne, sondern auch sinnrekonstruktiv und beratungswissenschaftlich orientiert; und sie muss die Wissenschaftlichkeit ihres Bezugsgegenstandes, der Fachwissenschaften, als Lern- und Bildungsgegenstand ernst nehmen.

Gegenstand des Qualitätsdiskurses sind – selbstredend – hochschulische, damit aber organisational eingebettete Lehr- und Lernsituationen, folglich auch Bildungs- und Ausbildungskontexte, und zwar solche, die die Vermittlung von Wissenschaft zum Auftrag haben und somit stets den Bildungswert der jeweiligen Wissenschaft sowie ihren Nutzen für die künftige berufliche Praxis der angehenden Absolventen ausweisen müssen – sowohl im Hinblick auf die so genannte „employability“ der Studierenden als auch im Hinblick auf den technologischen, kulturellen, gesellschaftlichen oder ökonomischen, aber auch epistemischen „Mehrwert“, der sich mit der Ausübung bzw. Anwendung von Wissenschaft erzielen lässt. Dies erfordert als theoretische Vorarbeit die Entflechtung der Denkfiguren, Gestaltungsoptionen und politisch-administrativen Geltungsansprüche in der Diskussion um Evaluation und Qualitätssicherung an der Universität. Grundlegend ist zunächst die Unterscheidung zwischen

- Wissenschaft – als Institution (Institution verstanden als sozial entstandene und kollektiv geteilte, verfestigte, handlungsleitende Sinn- und Deutungszusammenhänge),
- Universität – als Organisation (Organisation verstanden als soziales Gebilde bzw. soziales System mit geplanten und ungeplanten sozialen Prozessen, die innerhalb oder in Beziehung zu anderen, umgebenden Systemen ablaufen),
- Studium – als (biographisch situierter) Prozess lernender Auseinandersetzung mit Wissenschaft und als (organisational arrangierte) Topologie von Lernumgebungen, die geprägt sind durch die Institution Wissenschaft und die Organisation Universität.

Der Bildungswert von Wissenschaft und der Bildungsauftrag der Universität

Das Wissenschaftssystem ist selbstreferentiell und attribuiert sich selbst nicht als Bildungsgegenstand. Gleichwohl sind die einzelnen Wissenschaften und ihre möglichen Anwendungsbezüge als *Studienfächer* Gegenstand lernender Auseinandersetzung, und zwar sowohl in theoretischer (Aneignung fachwissenschaftlicher Inhalte), methodischer (Aneignung legitimer Verfahren der Genese von Erkenntnissen bzw. Urteilen) und methodologischer Hinsicht (Aneignung der Begründungsmuster für die Auszeichnung von Gegenständen und Verfahren als wissenschaftlich). Universitäten sind Bildungseinrichtungen; als solche müssen sie ihren Bildungsauftrag definieren, was wiederum bildungstheoretisches Vokabular erfordert.

Es lassen sich (mindestens) drei verschiedene Ziele der lernenden Auseinandersetzung mit Wissenschaft im Rahmen eines Studiums aufzeigen:

1. Die Befähigung der Studierenden für eine wissenschaftliche Tätigkeit als künftiges Mitglied der scientific community.
2. Die Vorbereitung der Studierenden auf eine Berufstätigkeit, die die Nutzung (fach)wissenschaftlichen Wissens und (fach)wissenschaftlicher Methoden zur Bearbeitung spezifischer Problemstellungen erfordert (wissenschaftlich ausgebildete Praktiker).
3. Die Ausbildung einer spezifisch intellektuellen Haltung zum Zwecke hermeneutisch-kommunikativer und kritischer Tätigkeiten der Moderation von bzw. Positionierung in Prozessen

der Aufklärung, Verständigung und theoretischen Lösung praktischer Probleme von allgemeinem, gesellschaftlichen oder globalem Interesse.

Die Universität – als Organisation – hat einen Bildungsauftrag, der sich aus den epistemischen, poetischen und kritischen Potentialen von Wissenschaft – als Institution – ableitet, sie sieht sich sowohl mit (studiengangsbezogenen) Lernmotiven der Studierenden konfrontiert als auch mit Anforderungen künftiger Arbeitgeber an die Qualifikations- und Kompetenzprofile ihrer Absolventen und muss diese beiden Perspektiven mit ihrem Bildungsgegenstand, der Aneignung und Verarbeitung der jeweiligen (studiengangsbezogenen) Wissenschaften, ausbalancieren, wobei es den Hochschullehrern gewissermaßen „freigestellt“ ist, wie sie ihr Selbstverständnis im Hinblick auf den Bildungsauftrag der Universität auslegen: als Wissenschaftler, die Nachwuchswissenschaftler ausbilden, als Ausbilder von Professionals und / oder als Begleiter junger Menschen auf dem Weg zum Intellektuellen. Dabei werden die Beteiligten nicht immer dieselbe (implizite oder explizit formulierte) Idee vom Bildungsauftrag der Universität haben. Um aber den Diskurs über Qualität von Lehre und Studium überhaupt sinnvoll führen zu können, bedarf es einer vorgängigen Verständigung über die Idee der Universität.

Dies erfordert bildungstheoretisches Vokabular, welches jedoch, aus unterschiedlichen Gründen, unspezifisch und polyvalent ist. Immerhin aber lässt sich festhalten, dass das bildungstheoretische Vokabular versucht, begriffliche Lösungen für die Bezeichnung spezifischer Aspekte lernender Aneignung, Verarbeitung und Bewältigung von Erfahrungen in der Subjekt-Welt-Relation bereitzustellen. Die konzeptionelle Erfassung der lernenden Aneignung und der Verarbeitung von Erfahrungen in dieser Relation ist stets in sinnhafte Kontexte eingebunden: die „atomare“ Einheit Lernen erfährt als Qualifikation, Kompetenzentwicklung oder Bildung eine zweck- oder wertrationale Dimensionierung, indem normativ gespeiste Prämierungen bestimmter Facetten der Subjekt-Welt-Relation vorgenommen werden: mit dem Begriff der Qualifizierung werden situativ spezifizierte Anforderungen prämiert, auf die das Subjekt vorbereitet wird, im Gegensatz zum Kompetenzbegriff, mit dem die Fähigkeit des Subjekts prämiert wird, Anforderungen in (auch neuen, vorher nicht spezifisch bestimmbar) Handlungsfeldern adäquat bewältigen zu können, was die Verfügung sowohl über generelle als auch über kontextspezifische kognitive Leistungsdispositionen, also Kenntnisse, Fertigkeiten und Routinen, aber auch über entsprechende motivationale Orientierungen notwendig macht. Der Bildungsbegriff prämiert das Subjekt selbst, wobei Bildung das Ergebnis *derjenigen* sozialen Praxis (hier: des Studiums) ist, in der sich die *Lernenden* Gegenstände (hier: die Studieninhalte) in einem Interaktionskontext zu Eigen machen, die einem vorgängigen sozial-kulturellen Kontext (hier: der jeweiligen Wissenschaft) entstammen, in dem sie eine spezifische Bedeutsamkeit besitzen. In der gelingenden Bildungssituation treffen Lehrende, die in ihrer Person den Bildungsgegenstand als etwas Relevantes verkörpern (hier: der Hochschullehrer als Wissenschaftler), auf Lernende, für die der Bildungsgegenstand idealerweise eine subjektive Bedeutsamkeit hat, wobei klar ist, dass diese Bildungssituation auf beiden Seiten Gefährdungen ausgesetzt ist: Den Lernenden kann sich die Bedeutung derjenigen Praxis nicht erschließen, deren Gegenstände sie lernen bzw. lernen sollen (hier: den Studierenden erschließt sich die spezifisch wissenschaftliche Arbeitsweise als spezifischer Zugang zum disziplinären Gegenstand nicht), und aufseiten der Lehrenden mag die Darstellung des persönlichen Bezugs zum Gegenstand (also ihrer persönlichen Erkenntnisinteressen) aktuell nicht gelingen.

Die Rekonstruktion des Bildungsauftrags der Universität – also die Ausbildung von Wissenschaftlern, Professionals oder Intellektuellen – kann nun insbesondere im Hinblick auf die Verschränktheit von Bildung und Kompetenz erfolgen:

In der Formel der Kompetenzorientierung werden die Ergebnisse universitären Lehrens und Lernens in einer spezifischen, handlungsbezogenen Perspektive zugänglich, die dem Charakter der Wissenschaft als spezifischer, historisch bedingter sozialer Praxis des methodologisch reflektierten Gebrauchs der menschlichen Vernunft zu Erkenntniszwecken (unbeschadet weiterer Zwecke) gerecht

wird: Kompetenzorientierung erlaubt eine Rekonstruktion derjenigen Fähigkeiten, Fertigkeiten, Wissensbestände und Haltungen, die im Prozess des Studierens in der Auseinandersetzung mit Wissenschaft und in den verschiedenen universitären Lernumgebungen erworben worden sind. Kompetenzorientierung eröffnet einen Deutungshorizont, vor dem Studierende erfahren und reflektieren können, welchen individuellen Gebrauch sie von ihren erworbenen akademischen Fähigkeiten und Fertigkeiten machen können – auf ihrem Weg zum Wissenschaftler, Professional oder Intellektuellen.

Mit dem Bezug auf Bildung bleibt in Erinnerung, dass Hochschullehre pädagogisches Handeln (i.w.S.) und der Beruf des Hochschullehrers ein sozialer ist, unabhängig von dem Fach, das er vertritt und unabhängig von seinem Selbstverständnis (also auch dann, wenn er sich selbst „nur“ als Experte für sein Fach definiert). Professionelle (i. e. bildungsbezogene und damit auf soziale Interaktion bezogene) Hochschullehre erfolgt in drei Dimensionen:

1. Erklären und die Anregung von Lernprozessen – also Verstehen ermöglichen; Arbeitsklima herstellen; Anforderungsniveau und Lernziele transparent machen.
2. Empathie und die Beziehung zu den Studierenden – also Partnerschaftlichkeit herstellen und Kontakt zu den Studierenden gestalten; beiderseitige Übernahme der Verantwortlichkeit für den Lehr-Lern-Prozess einleiten; Rückmeldungen über Lernfortschritte und Lernerfolge geben und ermöglichen.
3. Enthusiasmus und die Darstellung der Bedeutsamkeit des Lerngegenstandes als Element vorgängiger menschlicher Praxis – also Interesse für das Fach ausstrahlen und „verkörpern“; die Motivation der Studierenden unterstützen.

Evaluation als Profession

Evaluation muss sich, wenn sie wirksam werden und einen Beitrag zur Hochschulentwicklung leisten will, als Profession verstehen. Dies bedeutet, dass sie nicht nur professionell erfolgt (was eine Selbstverständlichkeit ist), sondern dass sie ihre Ko-Produktionsbedürftigkeit anerkennt: Evaluation ist keine technische Tätigkeit, sondern ein soziales Handeln; sie findet statt in Interaktionsprozessen, was Empathie, Wertschätzung und Respekt erfordert, sofern Lehre und Studium nicht Objekt sondern Subjekt der Evaluation sein sollen. Für diese normative Sichtweise spricht, dass die Evaluation von Lehr-Lern-Prozessen eigentlich ein originärer Teil des pädagogischen Handelns selbst ist und eine Auslagerung der Evaluation aus dem eigentlichen Bildungsprozess einer besonderen Legitimation bedarf.

Professionelle Evaluation fasst sich selbst als Beratungsprozess auf. Sie verfügt über ein Rahmenmodell zur Idee und zum Bildungsauftrag der Universität, um im Dialog mit den Fächern bzw. mit den Studiengängen diesen auszubuchstabieren. Sie versteht sich nicht als Kontrolle oder Prüfung fremdgesetzter Standards, sondern als Begleitung von Selbstbeforschung, die ein autochthones Erkenntnisinteresse artikuliert, das sich auf das eigene Handeln und auf die eigenen Strukturen richtet. Selbstbeforschung bedeutet dabei nicht, dass die evaluierte Einheit den Prozess der Selbstbeforschung unbedingt alleine durchführt. Die Selbstbeforschung kann eben auch durch Tandems aus Fachwissenschaftlern und Studiengangvertretern einerseits sowie bildungs- und wissenschaftstheoretisch orientierten, in der Organisationsforschung und -beratung kundigen Fachleuten für Evaluation andererseits erfolgen. Mit der Bildung dieser Tandems konstituiert sich ein eigenes Forschungssystem mit verteilten Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten sowie gemeinsamen Aufgaben: Bei den Fachwissenschaftlern und Studiengangvertretern liegt die ausschließliche Expertise für die disziplinären Inhalte, Methoden und Methodologien; sie verfügen außerdem über Erfahrungen bzw. Expertise in der lehrenden Vermittlung der Fachwissenschaft (fachbezogene Hochschuldidaktik). Bei den Fachleuten für die Evaluation liegt Expertise zu Lehr-Lern-Prozessen im Allgemeinen, Expertise zu Prozessverläufen von Evaluation und Expertise zu

Hochschuldidaktik im Allgemeinen (Universitäten als Lernorte, Sozialisation an der Hochschule, Lernkulturen usw.). Beim gemeinsamen Forschungssystem („Tandem“) liegt die Verantwortung für die Realisierbarkeit der Selbstbeforschung und die Auswertung und Interpretation der erhobenen Daten (soziale Validierung). Das Ziel dieser Evaluation sind somit nicht nur ihre Ergebnisse, sondern auch die Reflexions- und Verständigungsprozesse, die sie ermöglicht.

Der Beitrag der Evaluation zur Hochschulentwicklung besteht darin, das Studium als Bildungssituation zu begreifen, also den Bildungsauftrag der Universität immer wieder herauszuarbeiten, wohl wissend, dass sich Wissenschaft selbst gar nicht als Bildungsgegenstand attribuiert. Eine Kernfrage ist hierbei, wie der organisationale Auftrag der Universität, Wissenschaft und Forschung mit Lehre und Bildung zu verknüpfen, *konkret*, d. h. lokal und fachspezifisch definiert und realisiert werden kann:

- Wie also gelingt das Einsozialisieren des wissenschaftlichen Nachwuchses in das Wissenschaftssystem?
- Inwiefern trägt die aneignende, verarbeitende Auseinandersetzung mit Wissenschaft zur Entwicklung von praktischen Handlungskompetenzen bei?
- Worin besteht der Bildungs- und Erkenntniswert der aneignenden, verarbeitenden Auseinandersetzung mit Wissenschaft für die Förderung von Prozessen der Aufklärung bzw. für die Verständigung über gesellschaftliche oder globale Schlüsselprobleme?

Dazu ist jeweils studiengangsbezogen herauszuarbeiten, wie das Studium unter anderem dazu beiträgt, mit Komplexität und mit unspezifisch definierten bzw. offenen Problemstellungen umzugehen, in Möglichkeitsräumen zu denken und theoretisch-reflexive Kompetenzen zu erwerben.

Der professionelle Evaluator ist also idealtypisch (!) wissenschaftstheoretisch gebildet, organisationstheoretisch erfahren und beratungswissenschaftlich qualifiziert. Er besitzt eine intellektuelle Neugierde auf die Fächer selbst in Bezug auf deren epistemische, poetische und kritisch-intellektuelle Potentiale; er interessiert sich dafür, *was* die einzelnen Disziplinen beforschen, *warum* sie es erforschen, *wie* man die Forschungsergebnisse verwendet und wie man dieses wissenschaftliche Tun lernen und weitergeben kann. Und er kennt sich mit den verschiedenen Fachkulturen aus, die im Zuge der Einsozialisierung in die jeweilige Profession, somit auch im Verlauf eines fachwissenschaftlichen Studiums erworben werden, indem die professionsbezogenen Wissensbestände, Problemdefinitionen und handlungsorientierenden Programme angeeignet, die typischen Werte der Profession verinnerlicht und eine professionelle Identität ausgebildet wird.

Kompetenzorientierte Studiengangsentwicklung als eine spezifische Form der Evaluation

Kompetenzorientierung im Studium lässt sich nicht nur als bildungspolitisch fremd gesetztes Thema auffassen, das hochschulintern mehr oder weniger bereitwillig adaptiert werden muss, etwa im Zusammenhang mit der Forderung nach der Beschäftigungsfähigkeit der Studierenden oder im Zuge der Curriculumgestaltung und der Konstruktion übergreifender Qualifikationsrahmen. Kompetenzorientierung im Studium ist auch eine theoretisch fundierbare Antwort auf die Kernfrage, wie der primäre Auftrag der Universität, Wissenschaft und Forschung mit Lehre und Bildung zu verknüpfen, fachspezifisch und im jeweiligen Studiengang konkret realisiert werden kann.

Kompetenzorientierte Studiengangsentwicklung beginnt mit der Verständigung über den Bildungswert der einzelnen Wissenschaften und über die Bildungsziele der Studiengänge, indem Wissenschaft als Lern- und Bildungsgegenstand rekonstruiert wird. Da bei den verschiedenen Studienfächern von unterschiedlichen Formen der „Welterschließung“ auszugehen ist, muss für jedes Fach ein jeweils eigenes Kompetenzmodell rekonstruiert werden, indem in Experteninterviews mit Fachvertretern erkundet wird, welche besonderen Perspektivierungen, Konzeptualisierungen und Herangehensweisen an Aufgabenstellungen und Problemlösungen die Experten des Faches

auszeichnen, und auf welchen didaktischen und methodischen Wegen versucht wird, dies in universitären Lehrprozessen zu vermitteln – hierüber wird explizierbar, welche Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Strategien, Routinen, Haltungen und motivationalen Orientierungen, m. a. W., welche Qualifikations-, Kompetenz- und Bildungspotentiale in die Teilhabe an innerwissenschaftlichen disziplinären und interdisziplinären Diskursen, in das Betreiben von Wissenschaft bzw. in die Verwendung wissenschaftlichen Wissens, etwa zum Zwecke der Problemlösung, eingeschrieben sind. Hieran schließt sich eine Analyse der Prozesse der Kompetenzentwicklung im Verlauf eines Studiums an: Wie erfolgt die lernende, aneignende und verarbeitende Auseinandersetzung mit Wissenschaft durch die Studierenden im Rahmen ihres Studiums als Lernumgebung? In welchen Kontexten (Vorlesungen, Übungen, peer-groups, Praktika usw.) wird was wie gut gelernt? Welche Kompetenzen werden in der direkten Auseinandersetzung mit Wissenschaft erworben, und welche Kompetenzen werden in solchen Studienkontexten erworben, die über die unmittelbare Auseinandersetzung mit Wissenschaft hinausgehen? Ergänzt wird dies durch eine retrospektive Bewertung des Studiums im Hinblick auf die im Studium tatsächlich erworbenen Kompetenzen und der hierdurch erfolgten Vorbereitung auf die (zumeist beruflichen) Verwendungssituationen im Rahmen einer Absolventenbefragung.

Dr. Rüdiger Rhein
Leibniz Universität Hannover
Projekt „Kompetenzorientierte Studiengangsentwicklung“
Welfengarten 1
30167 Hannover