

Schwerpunkt: Koordination – Konjunktur und Krise

Moritz Ansmann/Alexa Kristin Brase/Markus Seyfried

Evaluation als Koordinationsproblem? Koordination von Lehrveranstaltungsbewertungen an deutschen Hochschulen im Kontext organisationaler Veränderungen

Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag geht der Frage nach, wie Lehrveranstaltungsevaluationen an deutschen Hochschulen koordiniert werden. Dabei wird untersucht, welche Akteure und welche Ebenen für die Lehrveranstaltungsbewertungen zuständig und bei der Rechenschaftslegung beteiligt sind. Die empirischen Befunde zeigen, dass Lehrveranstaltungsbewertungen in den meisten Fällen mit relativ geringem Aufwand koordiniert werden. Dementsprechend werden nur wenige Akteure über wenige Ebenen hinweg mit der Erarbeitung und Auswertung von Evaluationsergebnissen betraut. Darüber hinaus liefert der Artikel Denkanstöße für weitere Analyseperspektiven zum Thema Evaluation und Koordination.

Schlagworte: positive Koordination, negative Koordination, Evaluation, Lehrveranstaltungsevaluation, Hochschule

Abstract

Evaluation as a coordination problem? Coordination of course evaluations at German institutions of higher education in the context of organizational change

This article studies how course evaluations are coordinated at German institutions of higher education. It investigates the internal actors and levels that are responsible for course evaluation and the analysis of evaluation results and reports. Our empirical evidence reveals that the higher education institutions do not put much effort in coordinating course evaluations and their subsequent analysis. Hence only a few actors and a few levels are involved in the development and analysis of course evaluations.

Key words: positive coordination, negative coordination, evaluation, course evaluation, higher education

1. Einleitung¹

Spätestens seit der Bologna-Reform wird in der hochschulpolitischen Debatte mit Begriffen wie ‚Qualität‘ und ‚Qualitätssicherung‘ vor allem die Leistung von Hochschulen im Bereich von Studium und Lehre thematisiert. So wurde in der damit einhergehenden Reformdiskussion breit über die Frage gestritten, was Studium und Lehre heute leisten müssen, wo Qualitätsdefizite liegen und wer für Qualitätssicherungsmaßnahmen verantwortlich ist. Als eine Folge der Reformen wird die formale Gestaltung von Studiengängen seither von hochschulexternen Akkreditierungsagenturen überwacht. Vor allem aber haben Hochschulen seitdem in den Aufbau interner Qualitätssicherungssysteme investiert und tragen somit zunehmend eigenverantwortlich für ihren Erfolg Sorge.

Diese Entwicklung ist im Kontext des Wandels der Hochschulgovernance zu sehen (*Schimank* 2009, S. 124ff.). In dem Maße, in dem sich der Staat gemäß der Maxime des New Public Managements in Fragen der Detailsteuerung zurücknimmt und primär Rahmen- bzw. Zielvorgaben definiert, bleibt es – Stichwort ‚Hochschulautonomie‘ – den Hochschulen überlassen, sich selbst zu steuern. Was die Aspekte der Managerialisierung der Hochschulverwaltung und der Zentralisierung der Hochschulsteuerung betrifft, so sind die Auswirkungen des Governance-Wandels auf das Innenleben der Hochschulen bereits gut dokumentiert (*Krücken/Blümel/Kloke* 2009). Für die Thematik der Qualitätssicherung von Studium und Lehre lässt sich das bisher jedoch nur eingeschränkt behaupten.

Zwar gibt es Analysen dazu, inwiefern mit dem breitflächigen Einzug von New Public Management bzw. Qualitätssicherungsinstrumenten eine Deprofessionalisierung des akademischen Personals einhergeht (*Schimank* 2005). Und auch die Frage, ob diese Maßnahmen überhaupt dazu geeignet sind, die Qualität der Lehre zu verbessern, war und ist Gegenstand vieler Studien: So ist z.B. die Eignung von Evaluationen zur Erfassung von Lehrqualität nach wie vor wissenschaftlich umstritten (*Kromrey* 1994, S. 53ff., 2007, S. 113ff.; *Wolbring* 2013, S. 297ff.). Bemängelt werden zum einen fragwürdige und unterentwickelte Methoden der Fragebogenkonstruktion und Messung (*Burzan/Jahnke* 2010; *Webler* 2008, S. 98ff.). Zum anderen ziehen der inflationäre und oftmals ritualisierte Gebrauch von Evaluationen (*Schwarz* 2006; *Frey* 2007; *Merkator/Welger* 2013, S. 168; oder allgemeiner: *Power* 1997; *Floden/Weiner* 1978, S. 16) und der damit verbundene Aufwuchs an Verwaltungsaufwand Kritik auf sich (*Michaels* 2011, S. 28), auch weil dadurch Eigeninitiative in der Evaluierung unterminiert wird (*Gruschka u.a.* 2005, S. 480).

Wie jedoch die Aufgabe der Qualitätssicherung entlang der Prämissen eines neuen, eher zentralistischen Steuerungsregimes (*Blümel/Kloke/Krücken* 2011, S. 111f.) und unter den Bedingungen traditioneller, dezentraler Selbststeuerung hochschulintern reguliert und koordiniert wird, ist empirisch noch weitgehend offen. Diese Frage stellt sich insbesondere deshalb, weil sich ungeachtet der methodischen Kritik an einzelnen Instrumenten der Qualitätssicherung weitgehend die Einsicht durchgesetzt hat, dass es für die Steuerungswirksamkeit beispielsweise von studentischen Lehrevaluationen entscheidend ist, dass die Evaluationsergebnisse nicht in den Schubladen der Dozenten verbleiben. Dahinter steht die Annahme, dass eine Erhöhung der Lehrqualität nur dann gelingen kann, wenn es Anreizstrukturen gibt, der Gestaltung der Lehre mehr Bedeutung beizumessen. In diesem Zusammenhang wird auf die Relevanz spezifischer Kontroll- und Sanktionsmöglichkeiten hingewiesen, die an Evaluationsergebnisse zu koppeln seien – auch wenn das faktisch bisher kaum geschehe (*Künzel* 2006, S. 28f.). Das wirft zugleich die Frage auf, wem gegenüber sich Lehrende zu rechtfertigen haben, wenn sich studentische Lehrkritik in schlechten Lehrevaluationsergebnissen niederschlägt. Es ist anzunehmen, dass Lehrveranstaltungsevaluationen eher dann steuerungswirksam werden, wenn Ergebnisse über die Lehrenden-Studierenden-Dyade hinaus einer breiteren Hochschulöffentlichkeit zugänglich gemacht werden.

Insbesondere in Reaktion auf entsprechende Vorgaben in Landeshochschulgesetzen haben zahlreiche Hochschulen eigene Evaluationssatzungen erlassen und veröffentlicht, die hinsichtlich der Organisation und des turnusgemäßen Ablaufs von Lehrevaluationen Zuständigkeiten regulieren und zu beteiligende Akteure definieren. Diese Ordnungen enthalten sowohl Vorgaben zur Berichtslegung als auch zur Berichtsauswertung. Wenn Lehrevaluationen in übergreifende Qualitätsmanagementprozesse bzw. -systeme eingebettet werden (*Mittag* 2006, S. 9; *Stockmann* 2002, S. 13), erweisen sie sich als diffizile

Koordinationsaufgabe, bei der sich im Zweifelsfall Rektorate, Dekanate, Lehrende und weitere Akteurs- bzw. Statusgruppen miteinander verständigen müssen. Da Hochschulen klassischerweise stark dezentral organisiert sind (Weick 1976; Clark 1983, S. 32ff.) und sich jeder Versuch einer strategischen Gesamtsteuerung dementsprechend gegenüber historisch-gewachsenen Traditionen zu behaupten hat, stellt sich umso dringender die Frage, wie die Koordination der Evaluation an deutschen Hochschulen gestaltet wird.

Der vorliegende Beitrag nähert sich dieser Frage über die Analyse von Evaluations-satzungen. Anhand der formalen Ordnungen wird untersucht, wie Lehrevaluationen – als Bestandteil der internen Selbstevaluation – an deutschen Hochschulen koordiniert werden, d.h. welche Akteure am Prozess partizipieren und wem die Evaluationsergebnisse zugänglich gemacht werden sollen. Daran anschließend werden Konsequenzen diskutiert, die sich daraus für den Koordinationsaufwand ergeben. Damit leistet der Artikel einen empirischen Beitrag zur Debatte über Zentralisierungstendenzen und Kontextfaktoren von Evaluationen und Evaluationssystemen in Hochschulen (Leeuw/Furubo 2008, S. 167). In dem der Aspekt der Koordination in den Fokus gerückt wird, wird zugleich eine in der Hochschulforschung bisher weithin ungenutzte Perspektive auf die organisatorische Binnenstruktur von Hochschulen erschlossen.

Im Folgenden wird zunächst der Begriff der Koordination diskutiert und unter Rückgriff auf die Unterscheidung von positiver und negativer Koordination nach Fritz W. Scharpf (1993) für die Präzisierung der Fragestellung und die Analyse nutzbar gemacht. In einem zweiten Schritt wird die methodische Vorgehensweise vorgestellt. Dies umfasst Erläuterungen zur Datenquelle und Fallauswahl, zu den zentralen Variablen sowie zu deren Operationalisierung. Anschließend folgen die Auswertung der Ergebnisse sowie die Diskussion der Befunde. In der Zusammenfassung werden die wichtigsten Resultate verdichtet, zudem Schlussfolgerungen gezogen und Implikationen für weitere Forschung abgeleitet.

2. Konzeptionelle Grundlagen: positive und negative Koordination von Lehrevaluationen an Hochschulen

Wenngleich Hochschulen über ihre Leitbilder und ‚mission statements‘ den Eindruck zu vermitteln versuchen, sie seien strategisch handelnde und rational entscheidende Organisationen, gelten Hochschulen in der Organisationssoziologie nach wie vor als „permanently failing organizations“ (Meyer/Zucker 1989) bzw. „festgefahrene Gemischtwarenläden“ (Schimank 2001). Ein solches Bild wird bereits in mittlerweile als Klassiker bezeichneten Texten gezeichnet. In diesen wird das Entscheidungsverhalten in Hochschulen entlang des Garbage-Can-Modells als allenfalls begrenzt rational beschrieben (Cohen/March/Olsen 1972) oder aber Hochschulen werden als nur lose gekoppelte, wenig integrierte und daher kaum kollektiv handlungsfähige Akteure vorgestellt (Weick 1976).

Diese Beschreibungen waren auch mit Blick auf die an Hochschulen angewandten Evaluationsverfahren lange Zeit leicht nachzuvollziehen. Denn erst in der jüngeren Zeit haben die meisten Hochschulen ihre Evaluationsverfahren stärker strukturiert und formalisiert, was nicht zuletzt darin begründet liegt, dass Evaluationsverfahren heute weitaus mehr Funktionen erfüllen als das bloße Feedback-Geben in Seminaren. Dieser Bedeutungszuwachs geht auf eine stärkere Einbindung von Evaluationsverfahren in Qualitätssicherungs- und Qualitätsentwicklungsprozesse zurück. So dienen Evaluationen heute unter

anderem der wissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung und der Fundierung von Steuerungsentscheidungen (Stockmann 2006, S. 20). Dieser Funktions- und Bedeutungszuwachs von Evaluationsverfahren geht mit einem höheren Koordinationsbedarf einher. Schließlich kann ein Evaluationsvorhaben nur dann eine breite Steuerungswirkung entfalten, wenn sich entsprechend viele Akteure wechselseitig abstimmen. Daraus folgt zugleich, dass koordinierte Evaluationen andere Wirkungen entfalten können als unkoordinierte. Doch was ist genau unter ‚Koordination‘ zu verstehen? Und welchen Beitrag leistet Koordination im Kontext von Lehrevaluationen?

Der Begriff der Koordination ist in der Verwaltungs- und Organisationsforschung omnipräsent. So häufig der Koordinationsbegriff jedoch verwendet wird, so unterschiedlich und vielfältig wird er benutzt. Ähnlich wie ‚Management‘ oder ‚Steuerung‘ wird der Begriff der Koordination zumeist alltagssprachlich eingeführt und nur selten definiert. Das hat zur Konsequenz, dass er gegenüber verwandten Begriffen wie Integration oder Kooperation nur wenig trennscharf konturiert ist. Diese Situation ist unbefriedigend, sowohl was eine Verwendung für organisationstheoretische Zwecke anbetrifft als auch hinsichtlich des Vorhabens, Koordination für empirisch-analytische Zwecke nutzbar zu machen. Somit handelt es sich, wie Braun (2008, S. 229) ganz zu Recht bemerkt, bei Koordination um eine „*very illustrious notion that needs specification*“.

Dieser Forderung nach einer begrifflichen Klärung hat sich auch die Hochschulforschung bisher nur eingeschränkt angenommen, und das obwohl die jüngsten Organisationsreformen durchaus Anlass dazu geben, innerorganisationale Wandlungsprozesse unter der Koordinationsperspektive zu (re-)thematisieren. Vor allem in Bezug auf die damit verbundene Intention, die Universität zu einem kollektiv handlungs- bzw. strategiefähigen Akteur zu entwickeln, stellt sich z.B. die Frage, ob und inwiefern sich ein derartiger Wandel auch als Wandel von Koordinationsformen und -verfahren nachvollziehen lässt. Sofern diejenigen allgemeinen Parameter, die den organisationalen Koordinationsbedarf anwachsen lassen – starke interne Differenzierung und Spezialisierung, unklare Technologien und Komplexität von Aufgabenumwelten (Ellwein 1991, S. 102; Rühli 1992, S. 1165) – mit dem Bild abgeglichen werden, das die Hochschulforschung von Universitäten zeichnet, wird deutlich, wie instruktiv und interessant dieser Organisationstyp für die Koordinationsforschung ist bzw. sein müsste. Was also meint Koordination?

In einer ersten groben Annäherung an den Begriff kann Koordination als Mechanismus des Sich-Abstimmens gefasst werden (Ellwein 1991, S. 108). Mit Koordination ist im Allgemeinen bezeichnet, dass unterschiedliche Aufgaben über bestimmte Mechanismen miteinander abgestimmt werden, und zwar sowohl mit Blick auf mögliche Interdependenzen als auch divergierende Zielhorizonte. Zudem ist mit dem Koordinationsbegriff die Vorstellung assoziiert, dass mehrere Akteure mit potentiell unterschiedlichen Interessen an einem Prozess beteiligt sind. Weiterhin lassen sich horizontale und vertikale Formen der Koordination unterscheiden (Ellwein 1991, S. 99): Während horizontale Koordination die Abstimmung zwischen hierarchisch-gleichrangigen und allenfalls funktional unterschiedlichen Abteilungen/Stellen bezeichnet, ist mit vertikaler Koordination eine Variante organisationaler Koordination angesprochen, die sich im Sinne einer hierarchischen Differenzierung auf die Über- und Unterordnung von Abteilungen, Referaten oder Stellen bezieht.

Mit Scherm/Pietsch (2007, S. 204ff.) lassen sich grundsätzlich drei verschiedene Koordinationsmechanismen voneinander unterscheiden: (1) Hierarchie, (2) Markt, (3) Selbstbestimmung. Was die hierarchischen Varianten der Koordination betrifft, so werden

von den Autoren hier wiederum drei Koordinationsinstrumente differenziert: (1a) Koordination durch persönliche Weisung, (1b) Koordination durch Standardisierung, (1c) Koordination durch Pläne. Lehrevaluationsatzungen lassen sich dieser Typologie zufolge als Koordination durch Standardisierung fassen. Das meint, dass Verhaltensvorschriften in der Form von formalen Regeln und formalen Programmen kodifiziert werden, die für eine Mehrzahl von Abteilungen in Organisationen gleichermaßen Geltung beanspruchen und insofern die Arbeitsprozesse und Kommunikationswege mehrerer Akteure miteinander abstimmen (*Scherm/Pietsch 2007*, S. 205).

Über die Beschreibung unterschiedlicher Typen von Koordination hinaus wurde in der Organisationstheorie vor allem deren Funktion in den Blick genommen. Koordination wird hier als Antwort auf Probleme definiert, die aus Prozessen der Arbeitsteilung bzw. der Differenzierung für eine Organisation entstehen. Koordination ist damit – ebenso wie Arbeitsteilung – als ein konstitutives Merkmal jedweder Organisation zu begreifen (*Kieser/Walgenbach 2003*; siehe hierzu auch *Hustedt/Veit* in diesem Heft). In dieser Hinsicht lässt sich Koordination als die organisatorische Daueraufgabe fassen, verschiedene Einzelaufgaben sowie unterschiedliche Perspektiven (vgl. das Phänomen des so genannten Ressortpartikularismus) wechselseitig auf eine gemeinsame Zielrichtung auszurichten. Dementsprechend wird Koordination primär als ein Harmonisierungsinstrument aufgefasst, das darauf abzielt, (Ziel-)Konflikte abzumildern, Inkonsistenzen zu vermeiden, gemeinsame Sichtweisen zu erzeugen, kurz: das möglichst reibungslose Ineinandergreifen der verschiedenen Teileinheiten bzw. Abteilungen zu gewährleisten (*Braun 2008*, S. 230). Dies schließt auch das Bestreben ein, die Ressourcenverwendung zu optimieren bzw. zu flexibilisieren (*Ellwein 1991*, S. 99). So erzeugt Koordination einerseits eine gewisse Identitätsbildung, andererseits eine Außenwirkung durch die Erarbeitung einer „Übereinstimmung von Zielen oder Zwecken“ (*Ellwein 1991*, S. 112).

Neben der horizontalen Aufgliederung von Organisationen entlang verschiedener Aufgabenbereiche birgt auch die vertikale Gliederung entlang unterschiedlicher Hierarchieebenen Konfliktpotenzial in sich, welches im Rahmen von Koordinationsverfahren gemildert werden kann (*Ellwein 1991*, S. 114). Die „effektive Koordinationsleistung“ kann aber auch dann nennenswert erhöht werden, wenn diese in hierarchischen Strukturen eingebettet ist (*Scharpf 1996*, S. 514). In „hierarchisch eingebetteten Verhandlungen“ können „komplexe Aufgaben-Interdependenzen“ (*Scharpf 1996*, S. 514) adäquat gelöst werden. Dafür sind allerdings die Rahmenbedingungen und die Verfahrensregeln, unter denen Koordination stattfindet, von besonderer Bedeutung (*Scharpf 1994*, S. 40ff.). *Fritz W. Scharpf* hat diesbezüglich die Konzepte der positiven und negativen Koordination entwickelt (*Scharpf 1973, 1993, 1994, 1996*), die den analytischen Rahmen für die hier vorgestellte empirische Studie bilden.

Negative Koordination beschreibt demnach lediglich „bilaterale Abstimmungen“ (*Scharpf 1996*, S. 512) zwischen den betroffenen Akteuren. Dies ist mit einem geringen Koordinationsaufwand verbunden, sorgt aber im gleichen Zug auch dafür, dass die Akteure nicht in der Lage sind, alle Konsequenzen zu internalisieren und gemeinsam zur Problemlösung beizutragen. *Scharpf* spricht in diesem Zusammenhang von einer „Kumulation von Veto-Positionen“ (*Scharpf 1996*, S. 513). Demgegenüber ist mit positiver Koordination der Versuch bezeichnet, „die Effektivität und Effizienz“ von Maßnahmen „durch die Nutzung der gemeinsamen Handlungsoptionen“ (*Scharpf 1996*, S. 512) zu erhöhen. Damit wird also sowohl eine Nutzenmaximierung als auch eine Minimierung von Störanfälligkeit angestrebt. Dies verlangt multilaterale Akteursbeziehungen und Verhandlungen,

um die Sichtweisen aller Beteiligten zu internalisieren, was jedoch in einem entsprechend hohen Koordinationsaufwand resultiert (*Scharpf* 1994, S. 38f.). *Scharpf* führt die Unterscheidung von negativer und positiver Koordination ein, um das hohe Niveau effektiver Koordination in Ministerialverwaltungen zu erklären, wo trotz komplexer Aufgaben-Interdependenz einer Vielzahl von Akteuren beteiligt wird (*Scharpf* 1993, S. 69f.).

Nicht alle Ausführungen *Scharpfs* sind direkt auf die Organisation Hochschule übertragbar, die durch einen weniger hierarchischen Aufbau und ein anderes Verhältnis der Akteure untereinander gekennzeichnet ist. Dennoch kann der Grundgedanke hinter diesem Konzept auch im Bereich hochschulischer Lehrevaluation Einblicke in die Zusammenarbeit zwischen Akteuren und Ebenen bieten. Als in ihrer Wissenschaftlichkeit, ihrer Aussagekraft und ihrer gewünschten Steuerungswirksamkeit umstrittenes Instrument, das per Satzung vorgeschrieben, aber inhaltlich gestaltbar ist, bietet das Verfahren der Lehrevaluation Spielraum für Verhandlungen und damit auch für unterschiedliche Modi der Koordination. Die Unterscheidung zwischen positiver und negativer Koordination kann in diesem Zusammenhang auf die formale Festlegung der Organisation und Durchführung sowie der Rechenschaftslegung der Lehrevaluationsprogramme angewendet werden. Es gilt gleichwohl zu betonen, dass die Unterscheidung als analytische zu betrachten ist, da zumindest positive Koordination empirisch nicht in Reinform vorkommt. Mit der Einordnung als positiv oder negativ ist insofern eher ein gradueller Unterschied bezeichnet, entlang dessen sich verschiedene Vorgaben zur Evaluation zuordnen lassen.

Demnach würde eine idealtypische positive Koordination von der Planung bis zur Berichterstattung alle relevanten Akteure multilateral einbeziehen und damit einen maximalen Nutzen der Evaluation anstreben (vgl. auch *Leeuw/Furubo* 2008). Allerdings ginge damit zugleich ein erheblicher Koordinationsaufwand einher. Nehmen Hochschulen einen solchen Aufwand und den damit einhergehenden Ressourcenverbrauch in Kauf, um die Steuerungswirksamkeit der Evaluation zu erhöhen und die Qualitätsentwicklung voranzutreiben? Die Frage nach positiver und negativer Koordination erweitert die eingangs gestellte nach der grundsätzlichen Festlegung von Koordination bei Lehrevaluationen. Der folgende Abschnitt erläutert neben der Fallauswahl die methodische Herangehensweise, mit der diesen beiden Fragen nachgegangen wird.

3. Methodische Vorgehensweise und Operationalisierung

Die Grundgesamtheit der Untersuchung umfasst sämtliche staatlichen und staatlich anerkannten Hochschulen in Deutschland², ungeachtet des jeweiligen Hochschultyps und ungeachtet der Trägerschaft. Dazu gehören sowohl staatliche Universitäten, (Fach-)Hochschulen und Kunst-/Musikhochschulen als auch staatlich anerkannte private und kirchliche Hochschulen. In die empirische Studie werden jedoch nur Hochschulen mit mindestens 1.000 Studierenden einbezogen. Dieses Ausschlusskriterium beruht auf der Annahme, dass kleinere Hochschulen einen deutlich geringeren Grad funktionaler Differenzierung aufweisen: Wenn es diesen Hochschulen kaum möglich ist, z.B. zentrale und/oder dezentrale Qualitätssicherungseinrichtungen zu installieren und -beauftragte abzustellen, so würde deren Berücksichtigung im Hinblick auf die Frage der Koordination von Lehrevaluationsverfahren unweigerlich zu einer systematischen Verzerrung der Stichprobe führen. Im Rahmen einer *large-n* Studie wie der vorliegenden könnte auf die Spezifika dieser Fälle nur unzureichend eingegangen werden. Eine zusätzliche Differenzierung nach

Fachbereichen oder Fakultäten wäre zwar ebenfalls denkbar, scheitert jedoch daran, dass Fächer- und Fachprofile zwischen den Hochschulen sehr stark variieren und eine Vergleichbarkeit im Hinblick auf funktionale Differenzierung auch bei scheinbar ähnlichen Fällen nicht gegeben ist. Insofern ist das gewählte Kriterium zwar etwas technokratisch, es lässt aber vergleichende Betrachtungen und die Bildung von Größenklassen für weitere Untersuchungen zu. Für die Erhebung werden die Datenbestände der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) verwendet (*Hochschulrektorenkonferenz* 2013). Insgesamt sind hier 393 Hochschulen verzeichnet, von denen 236 in die Stichprobe eingehen. 13 weitere Hochschulen können nicht berücksichtigt werden, da Angaben zur Anzahl der Studierenden in den HRK-Daten fehlen.

In einem dreistufigen Vorgehen ließen sich in einer ersten Erhebungswelle von 149 (63%) dieser Hochschulen die Evaluationssatzungen über das Internet recherchieren. Die verbleibenden 87 Hochschulen wurden telefonisch kontaktiert, sofern klare Zuständigkeiten für Fragen der Lehrevaluation und Qualitätssicherung auf der jeweiligen Internetpräsenz erkennbar waren und per E-Mail, wenn dies nicht möglich war. Über diese Maßnahmen ließen sich weitere 15 Satzungen ermitteln. Zudem stellte sich über dieses Verfahren heraus, dass 28 dieser Hochschulen zum Erhebungszeitpunkt entweder über keine oder nur über eine in Bearbeitung befindliche Evaluationsatzung verfügen. In zwei weiteren Fällen wurde die Übermittlung der Evaluationsatzung verweigert. Zu den verbleibenden 42 Fällen liegen bisher keine Erkenntnisse vor. Somit enthält der Datensatz für die vorliegende Untersuchung Erkenntnisse zu den Evaluationsatzungen von rund 82% aller Hochschulen mit mehr als 1.000 Studierenden. Dabei werden Daten aus insgesamt 164 Evaluationsatzungen verwendet. Weitere Ergänzungen oder neu verabschiedete Satzungen dürften demnach allenfalls zu marginalen Änderungen der hier vorgestellten Befunde führen.

Für das vorliegende Sample wird untersucht, wie die Koordination von Lehrveranstaltungsevaluationen formal geregelt ist. Die dazu erforderlichen Daten entstammen den Evaluationsatzungen der Hochschulen, in Ausnahmefällen entsprechenden formalen Ordnungen vergleichbaren Inhalts. Gemeint sind damit Verordnungen, die über Lehrveranstaltungsevaluation hinaus einen deutlichen Bezug zum Gesamtverfahren im Bereich von Qualitätsmanagement und Qualitätssicherung aufweisen oder aber die Lehrveranstaltungsbewertung eher indirekt betreffen. Diese wenigen Fälle ($n = 9$) werden jedoch nicht aus der Stichprobe ausgeschlossen, da sich die hier definierten Regelungen grundsätzlich auch auf Evaluationsverfahren beziehen.

Tabelle 1: Variablenset

Variable	Ausprägungen
Akteure für Evaluation	Diskret, nominal
Koordinationsebenen	Diskret, nominal
Anzahl der Akteure	Stetig, metrisch
Anzahl Koordinationsebenen	Stetig, metrisch
Anzahl pos. und neg. Koordinationsbeziehungen	Stetig, metrisch
Koordinationsrange (K_n)	Stetig, metrisch
Größenklassen von Universitäten	Diskret, ordinal

Die Auswahl der Variablen für die Erfassung der Koordinationsverfahren orientiert sich an der Ausgangsfrage, wie Lehrveranstaltungsevaluationen an Hochschulen koordiniert werden und – damit verbunden – an der Anschlussfrage, ob und inwiefern sich Tendenzen

positiver oder negativer Koordination nachweisen lassen. Hier ist zunächst ganz allgemein von Interesse, welche individuellen und kollektiven Akteure für die Durchführung zuständig und bei der Rechenschaftslegung beteiligt sind sowie wie viele Ebenen mit in das Verfahren einbezogen werden. Hinsichtlich der Anzahl der beteiligten Akteure werden die Lehrenden nicht gesondert kodiert, da deren Beteiligung als konstant vorausgesetzt werden kann (siehe oben). Schließlich ist davon auszugehen, dass Lehrenden die Evaluationsergebnisse grundsätzlich in irgendeiner Form zugehen und diese auf die eine oder andere Art und Weise rezipiert werden.

Die in den Satzungen als verantwortlich genannten Akteure werden nach Häufigkeit festgehalten und auf etwaige Relevanz für die Frage nach positiver und negativer Koordination geprüft. Außerdem werden die Akteure Ebenen zugeordnet, die sich am üblichen Verwaltungsaufbau von Hochschulen orientieren. Folglich wird zwischen (1) administrativer Ebene, (2) Selbstverwaltung, (3) Fachbereichen/Fakultäten, (4) Studierendenparlament, (5) Fakultätsrat/Fachschaftsrat sowie (6) Administrativorganen der Studierendenschaft unterschieden. Für all jene Fundstellen, die sich aus den Satzungstexten nicht eindeutig zuordnen lassen, wird die Residualkategorie „Zuordnung unklar“ gebildet.

Über die Anzahl der Akteure werden in Anlehnung an *Scharpf* (1993, S. 69) zwei Koordinationsmaße errechnet, die die Anzahl der Interaktionsbeziehungen bei negativer und positiver Koordination verdeutlichen. Zwar bezieht sich Scharpf vor allem auf bilaterale und multilaterale Prozesse, dennoch kann die Anzahl der minimal und maximal möglichen Koordinationsbeziehungen, die sich aus der Anzahl der Akteure ableitet, als ein Näherungsmaß dafür verwendet werden. Über die Differenz dieser beiden Maße wird wiederum ein so genannter Koordinationsrange (K_R) gebildet. Demnach liegt im Fall positiver Koordination die maximale Anzahl von Koordinationsbeziehungen bei $[(N \times (N-1))/2 \times S^2]$, wobei mit N die Anzahl der Akteure oder Beteiligten und mit S die Anzahl der Optionen bezeichnet wird. Da es in der vorliegenden Untersuchung um die Koordination von Evaluationsverfahren geht, können alternative oder konkurrierende Optionen ausgeschlossen werden (d.h. $S = 1$). Analog lässt sich die Zahl der Koordinationsbeziehungen zwischen Akteuren und Ebenen bei negativer Koordination auf die Formel $[S \times (N-1)]$ bringen (*Scharpf* 1993, S. 69), wobei ebenfalls $S = 1$ gilt. Je höher schließlich der K_R ist, desto unwahrscheinlicher ist es, dass in der Evaluationspraxis der hohe Aufwand betrieben wird, der für eine positive Koordination vonnöten wäre.

Zum Zweck weiterführender Untersuchungen werden als weitere Variable Größenklassen gebildet. Mit Hilfe von Quartilen werden über die Anzahl der Studierenden vier Gruppen von Hochschulen gebildet.

4. Die Koordination von Lehrveranstaltungsevaluationen an deutschen Hochschulen – empirische Befunde

Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt in vier Schritten: Nach einer einleitenden Betrachtung der Implementation bzw. des Alters der Satzungen sowie einer kurzen Darstellung der Landeshochschulgesetze werden empirische Befunde zur Koordination von Akteuren dargelegt, die mit der Durchführung und Rechenschaftslegung von Evaluation befasst sind. In einem dritten Schritt folgt die Auswertung hinsichtlich des Aspekts der jeweils daran beteiligten Ebenen. Viertens werden beide Foci über die Messung des Koordinationsranges miteinander integriert. Diese drei letztgenannten Perspektiven tragen schließ-

lich zusammengenommen dazu bei, festzustellen, inwieweit überhaupt eine Form positiver Koordination praktiziert werden kann. Dabei wird jeweils zwischen der Zuständigkeit für Evaluation und der Rechenschaftslegung im Rahmen des Evaluationsverfahrens unterschieden. Der Einfachheit halber werden im Folgenden abkürzend die Begriffe „Zuständigkeit“ und „Rechenschaftslegung“ verwendet. Während die Zuständigkeit sich auf sämtliche Arbeitsschritte bis zur Auswertung bezieht, d.h. Planung, Fragebogenerstellung, Durchführung und Ergebniserstellung, stellt die Kategorie der Rechenschaftslegung die auf die Auswertung folgende Berichtskette dar.

Mit Blick auf die Daten zeigt sich, dass Evaluationsordnungen ein vergleichsweise neues Phänomen sind. Von den insgesamt 164 dokumentierten Verordnungen ist die älteste Ordnung auf das Jahr 2001 datiert, während die jüngste dem Jahr 2014 entstammt. Was deren Entstehungskontext anbetrifft, so kann davon ausgegangen werden, dass die Implementation von Evaluationssatzungen zeitlich eng an landesgesetzliche Bestimmungen gekoppelt ist, bspw. an die Verabschiedung von Landeshochschulgesetzen, und sich hier insofern also die verhaltensstrukturierende Kraft regulativer Institutionen dokumentiert (vgl. etwa *Scott* 2001, S. 51ff.). So finden sich etwa in Baden-Württemberg, Brandenburg, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Saarland, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen Vorschriften über Evaluationssatzungen in den Landeshochschulgesetzen. Die Länder Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern sowie Schleswig-Holstein haben in ihren Hochschulgesetzen jeweils allgemeinere Passagen zu Qualitätssicherungssatzungen eingefügt, während die übrigen Länder keine detaillierten Regelungen zu Evaluationssatzungen erlassen haben. Einerseits führt dies in den betreffenden Ländern in gewisser Hinsicht zu einer basalen hochschulübergreifenden Standardisierung von Verfahren. Andererseits haben die Hochschulen bei aller Reglementierung noch genügend Freiheit, den vorgegebenen Rahmen gemäß eigener Vorstellungen zu füllen.

Tabelle 2 zeigt überblicksartig alle in der Stichprobe erhobenen Akteure, die an Hochschulen miteinander koordiniert werden, um Lehrveranstaltungsevaluationen zu erarbeiten, durchzuführen und auszuwerten (mit Ausnahme der Lehrenden selbst). Dabei sind je nach Hochschule verschiedenste Ausgestaltungen möglich, d.h. die diversen Aufgaben der Akteursgruppen werden auf ganz unterschiedliche Weise miteinander verbunden. Dargestellt sind jeweils prozentuale Anteile gemessen an der Anzahl der Hochschulen ($n=164$) und nicht an der Gesamtzahl der Nennungen.

Im Hinblick auf die formale Zuständigkeit sind folgende Akteure am häufigsten beteiligt: Dekane, Dekanate, Studiendekane, Institutsdirektoren, Fakultäten, Fachbereiche und Institute mit 65%, die Hochschulleitung (Rektor, Rektorat aber auch Vizepräsident etc.) mit 56%, Fachbereiche mit 46% und verschiedene Beauftragte sowie Kommissionen mit 36% bzw. 29%. Eher selten sind Zuständigkeiten seitens der Studierendenschaft oder des Senates definiert (5%), die über die übliche Feedbackschleife im Rahmen der Lehrveranstaltung hinausgehen.

Mit Blick auf die Rechenschaftslegung ist vor allem ein Aspekt von Bedeutung: Es verschieben sich die Anteile zugunsten der Dekane (89%) und des akademischen Senates (16%), was auf eine Zentralisierung der Rechenschaftslegung auf Fakultätsebene hinweist. Kaum beteiligt sind dagegen Studierendenvertretungen oder zentrale Einrichtungen des Qualitätsmanagements (4% bzw. 2%). Da Studierende idealerweise bereits im Rahmen der Lehrveranstaltungen in das Feedback eingebunden sind und Qualitätssicherungseinrichtungen schlichtweg stärker administrative Funktionen wahrnehmen, ist dieses Ergebnis durchaus plausibel.

Bezüglich der Frage nach positiver und negativer Koordination ist vor allem die Beteiligung von Kommissionen und Gremien wie des akademischen Senats von Interesse, da diese als Foren einer multilateralen Abstimmung dienen können. In den Evaluationsatzungen finden sich jedoch nur in wenigen Fällen detaillierte Angaben zu deren genauer Zusammensetzung (insbesondere im Fall der Kommissionen) und zu spezifischen Aufgaben und Vorgehensweisen, so dass dieser Gesichtspunkt nicht genauer untersucht werden konnte. Weiterhin versprache eine Untersuchung der Arbeitsweisen von Beauftragten und zentralen Einrichtungen Einsichten zu den Koordinationsmodi in Evaluationsverfahren (vgl. dazu den folgenden Abschnitt zur Diskussion).

Tabelle 2: Zu koordinierende Akteure, die für die Lehrevaluation zuständig und an der Rechenschaftslegung beteiligt sind

Akteur/Organisationseinheit	Zuständigkeit		Rechenschaftslegung	
	Häufigkeit	in %	Häufigkeit	in %
Rektor/Präsident/Kanzler einschließlich Rektorat/Präsidium	76	46	76	-46
Vizepräsident/Prorektor	16	10	17	-10
Akademischer Senat	8	5	26	-16
Dekan/Dekanat/Studiendekan/Direktor	107	65	146	-89
Fakultäten/Fachbereiche/Institute	76	46	62	-38
Fakultätsrat/Fachbereichsrat/Institutsrat	–	–	16	-10
Zentrale QM-Einrichtungen	32	20	4	-2
Beauftragte	59	36	23	-14
Kommissionen	51	31	45	-27
Fachschaftsrat/Studierende/StuPa	6	4	6	-4
Sonstiges	11	7	20	-12
Gesamt	442		441	

Quelle: Eigener Datensatz, Kodierung von Evaluationsatzungen für n = 164 Hochschulen.

Anmerkung: Prozentangaben beziehen sich auf die Gesamtzahl der Hochschulen (n = 164).

In einem nachfolgenden Schritt werden die Akteure bestimmten Ebenen der Aufbauorganisation zugeordnet (siehe oben), um der organisatorischen Zugehörigkeit insbesondere von Beauftragten und Kommissionen Rechnung zu tragen. Aufgrund von Unklarheiten in den Evaluationsatzungen können dabei im Hinblick auf die Zuständigkeit 6% der erhobenen Akteure keiner der Ebenen eindeutig zugeordnet werden. Tabelle 3 zeigt eine entsprechende Häufigkeitsverteilung der vertretenen Ebenen. Was den Aspekt der Zuständigkeit anbelangt, so treten hier vor allem zwei Ebenen dominant hervor: das Administrativorgan (36%) sowie die Fachbereiche und Fakultäten (51%). Ein absolutes Ausnahme-Phänomen ist demnach die Einbindung von Studierendenvertretungen (1%). Dieses Bild verschiebt sich leicht, sofern die Rechenschaftslegung in den Blick genommen wird. Hier können 7% der Akteure nicht eindeutig zugeordnet werden. Ferner gewinnen die Selbstverwaltungsorgane, aber auch die Fachbereiche an Einfluss (6% bzw. 57%), was erneut darauf schließen lässt, dass den Fachbereichen und damit deren Fachexpertise für die Auswertung der Evaluationsergebnisse vergleichsweise große Bedeutung beigemessen wird.

Tabelle 3: Zu koordinierende Ebenen bei Zuständigkeit und Rechenschaftslegung der Evaluation

Ebene	Zuständigkeit		Rechenschaftslegung	
	Häufigkeit	in %	Häufigkeit	in %
Administrativorgan	159	36	114	26
Selbstverwaltungsorgan	8	2	26	6
Fachbereiche/Fakultäten	227	51	252	57
Fakultätsrat/Fachschaftsrat	18	4	17	4
StuPa/Asta	3	1	–	–
unklar	27	6	32	7
Gesamt	442	100	441	100

Anmerkung: Prozentangaben beziehen sich auf die Anzahl der Nennungen.

Quelle: Eigener Datensatz, Kodierung von Evaluationssatzungen für n = 164 Hochschulen mit 442 bzw. 441 Nennungen für an der Evaluation bzw. bei der Rechenschaftslegung beteiligte Akteure (siehe Tabelle 2).

Hinsichtlich der zu koordinierenden Ebenen in den 164 dokumentierten Hochschulen zeigt sich für den Aspekt der Zuständigkeit eine Häufung von Koordinationsverfahren zwischen zwei Ebenen (37%) sowie von Koordinationsverfahren innerhalb nur einer Ebene (35%). Diese Tendenz gilt etwas abgeschwächt auch für die Betrachtung der Rechenschaftslegung. Hier vollzieht sich die Koordination bei einer etwas geringeren Zahl von Hochschulen lediglich innerhalb einer Ebene (26%) bzw. zwischen zwei Ebenen (37%).

Tabelle 4: Durchschnittliche Anzahl der Akteure nach Anzahl der Ebenen bei Zuständigkeit und Rechenschaftslegung sowie nach Hochschulgröße

Ebenen	Anzahl Akteure			
	Zuständigkeit		Rechenschaftslegung	
	N	Durchschnitt	N	Durchschnitt
<i>Ebenen</i>				
Eins	57	1,8	42	1,9
Zwei	60	3,0	61	2,9
Drei	17	3,9	18	4,2
Vier	2	5,5	–	–
unklar	22	3,7	26	4,2
Gesamt	158	2,8	147	3,0
<i>Größe</i>				
1.000 bis 2.818	39	2,6	37	3,2
2.819 bis 5.312	40	3,2	37	3,2
5.313 bis 11.753	38	2,7	36	2,8
mehr als 11.753	41	2,7	37	2,7
Gesamt	158	2,8	147	3,0

Anmerkung: Die abweichenden Fallzahlen entstehen durch jene Fälle, bei denen die Ebenenzuordnung als „unklar“ kodiert wurde bzw. bei denen keine Akteure erfasst sind. Diese Fälle sind von der Berechnung ausgeschlossen.

Quelle: Eigener Datensatz, Kodierung von Evaluationssatzungen für n = 164 Hochschulen.

Tabelle 4 beinhaltet die Ergebnisse für die durchschnittliche Anzahl der koordinierten Akteure unter Berücksichtigung der Anzahl der Ebenen und die durchschnittliche Anzahl der Akteure unter Berücksichtigung der Zahl der Studierenden. Einerseits kann bei steigender

Ebenenanzahl auch eine steigende Anzahl an Akteuren beobachtet werden, was zwangsläufig ist, da beide Konstrukte eine inhaltliche Nähe aufweisen. Andererseits zeigt sich, dass es keine systematischen Unterschiede zwischen großen und kleinen Hochschulen hinsichtlich der Anzahl der auf einer Ebene zu koordinierenden Akteure gibt. Dementsprechend gibt es sowohl große als auch kleine Hochschulen, die ihre Evaluationsverfahren über wenige oder viele Akteure und Ebenen koordinieren, wenngleich die mehrheitliche Neigung zur Koordination unter Einschluss von nur wenigen Akteuren bestehen bleibt.

Der durch die Koordination entstehende Aufwand in Form von Koordinationsbeziehungen ist in Tabelle 5 abgebildet. Hier wird abermals nach der Anzahl der Ebenen und der Hochschulgröße differenziert. Demnach zeigt sich, dass der Koordinationsrange (K_R), gemessen als Differenz zwischen der durchschnittlichen Anzahl der Koordinationsbeziehungen bei positiver und negativer Koordination in Anlehnung an *Scharpf* (1993), immer stärker zunimmt, je mehr Akteure am Evaluationsverfahren beteiligt sind. Auch hier ist der Zusammenhang vor allem durch die inhaltliche Abhängigkeit von Ebenen und Akteuren zu erklären. Auffällig ist jedoch, dass im Hinblick auf die Zuständigkeit 117 Hochschulen (71%) und bei der Rechenschaftslegung immerhin 103 Hochschulen (63%) auf Koordinationsbeziehungen über eine oder zwei Ebenen zurückgreifen. Gerade hier ist der Koordinationsrange aber noch vergleichsweise gering, d.h. der Aufwand für das Erreichen von positiven Koordinationsformen liegt ohnehin nur leicht über dem Aufwand für negative Koordination. Differenziert man nach der Hochschulgröße, so zeigt sich erneut, dass keine systematischen Unterschiede im Hinblick auf den Koordinationsrange zu identifizieren sind.

Tabelle 5: Durchschnittliche Anzahl an Koordinationsbeziehungen bei positiver und negativer Koordination

	Zuständigkeit					Rechenschaft				
	N	pos. Koor.	N	neg. Koor.	K_R	N	pos. Koor.	N	neg. Koor.	K_R
<i>Ebenen</i>										
Eins	57	1,0	57	0,8	0,2	42	1,2	42	0,9	0,3
Zwei	60	3,6	60	2,0	1,5	61	3,2	61	1,9	1,3
Drei	17	6,2	17	2,9	3,3	18	7,2	18	3,2	4,0
Vier	2	12,5	2	4,5	8,0					
unklar	22	6,4	22	2,7	3,6	26	7,6	26	3,2	4,5
<i>Gesamt</i>	158	3,4	158	1,8	1,6	147	3,9	147	2,0	1,9
<i>Größe</i>										
1.000 bis 2.818	39	3,2	39	1,6	1,6	37	4,9	37	2,2	2,6
2.819 bis 5.312	40	4,5	40	2,2	2,4	37	4,2	37	2,2	2,0
5.313 bis 11.753	38	3,1	38	1,7	1,4	36	3,1	36	1,8	1,3
mehr als 11.753	41	2,9	41	1,7	1,2	37	3,3	37	1,7	1,5
<i>Gesamt</i>	158	3,4	158	1,8	1,6	147	3,9	147	2,0	1,9

Anmerkung: Die abweichenden Fallzahlen entstehen durch jene Fälle, bei denen die Ebenenzuordnung als „unklar“ kodiert wurde bzw. bei denen keine Akteure erfasst sind. Diese Fälle sind von der Berechnung ausgeschlossen.

Quelle: Eigener Datensatz, Kodierung von Evaluationssatzungen für $n = 164$ Hochschulen.

Die Ergebnisse lassen drei Schlüsse zu: Erstens zeigen die Resultate, dass mehrheitlich nur eine relativ geringe Anzahl von Akteuren miteinander koordiniert wird. Insofern werden eher Lösungen präferiert, die darauf abstellen, die Beteiligung verschiedener Ebenen

zu minimieren. Damit verbunden ist unter Umständen das Problem einer selektiven Perzeption (Scharpf 1993, S. 68). Ein Verfahren, das lediglich die Interessen des Fachbereichs oder der Fakultät in den Blick nimmt und nicht zugleich mehrere Ebenen überspannt, kann solche Tendenzen noch verstärken. Zweitens verdeutlichen die Resultate aber gleichzeitig einen gewissen *Tradeoff*, da das Weniger an vertikaler Koordination möglicherweise durch ein Mehr an (positiverer) horizontaler Koordination substituiert wird. Dies liegt nicht zuletzt daran, dass positive Koordination mit zunehmender Akteurs- und Ebenenanzahl schwieriger zu realisieren ist. Dies wiederum liefert ein Argument dafür, die Anzahl der zu koordinierenden Akteure überschaubar zu halten. Folglich ist ein kleiner Koordinationsrange notwendig, um positive Koordination überhaupt realisieren zu können.³ Drittens zeigen sich gemessen an der Hochschulgröße nur marginale Unterschiede. Weder im Hinblick auf die durchschnittliche Anzahl der Akteure noch der Ebenen sind signifikante und systematische Unterschiede festzustellen.

Zusammenfassend zeigt sich, dass positive Koordination an vielen Hochschulen mit verhältnismäßig geringem Aufwand zu realisieren wäre und möglicherweise (in Kommissionen oder Arbeitsgruppen) auch realisiert wird. Durch die Einbindung weiterer Akteure in die Verfahren der Lehrevaluation würde dies unwahrscheinlicher. Obwohl Hochschulleitungen ständig damit befasst sind, die kollektive Handlungsfähigkeit von Hochschulen zu erhöhen, darf unter Berücksichtigung der hier präsentierten Ergebnisse die These gewagt werden, dass diese interorganisationalen Steuerungsversuche (noch) nicht auf den Bereich der Lehrevaluationen durchschlagen.

5. Diskussion der Ergebnisse

Im Folgenden werden die wesentlichen Ergebnisse kritisch betrachtet und diskutiert. Vorangestellt sind Anmerkungen zu Restriktionen der vorliegenden Untersuchung wie auch Ausführungen zu möglicherweise intervenierenden Drittvariablen. Darauf aufbauend werden weitere Forschungsbedarfe skizziert und entsprechende Forschungsperspektiven freigelegt.

Die vorliegende Analyse von Evaluationssatzungen ist als ein erster Schritt zur Untersuchung der Koordination von Qualitätsentwicklungsverfahren an Hochschulen im Bereich Studium und Lehre zu begreifen. Als problematisch erweist sich zum einen das Material: Während Evaluationssatzungen durchaus geeignet sind, grundlegende Informationen über die beteiligten Akteure und Berichtswege zu gewinnen, bieten sie nur in Ausnahmefällen eine ausreichende Informationsgrundlage zur eindeutigen Kategorisierung der Koordinationsmechanismen als positiv oder negativ. Zudem erschwert die unterschiedliche Benennung bzw. Zusammensetzung der (kollektiven) Akteure an verschiedenen Hochschulen die Auswertung. In den meisten Fällen ist dennoch eine treffgenaue Zuordnung möglich, so dass die Residualkategorien klein gehalten werden können.

Eine gewichtigere Einschränkung der Studie ist die Operationalisierung von Koordination über die Betrachtung formaler Richtlinien und Regeln. Informale Praktiken der Koordination – zu denken ist hier etwa an das Phänomen kurzer Dienstwege – oder die Abweichung von formal vorgesehenen Verfahrensweisen werden so nicht miterfasst. Diese Limitation der Studie ist im Analysedesign bewusst angelegt und explizit gemacht worden. Die Untersuchung stützt sich dabei auf die Annahme, dass formale und informale Strukturen in Wechselwirkung zueinander stehen, also nicht völlig voneinander entkoppelt sind. Um informale Strukturen bzw. Alltagspraktiken oder Ressourcenverwendun-

gen ans Licht zu bringen, bedürfte es anderer, insbesondere qualitativer Forschungsmethoden. In diesem Zusammenhang könnte über einen Abgleich von formalen Koordinationsmechanismen und tatsächlichen Koordinationspraktiken im Sinne der Unterscheidung von Formal- und Aktivitätsstruktur in Erfahrung gebracht werden (*Meyer/ Rowan 1977*), wo die zentralen Schwierigkeiten liegen, Formen positiver Koordination zu etablieren. Gibt es etwa zentrale Akteure, deren Veränderungswiderstand antizipiert wird, so dass ihnen gegenüber schon präventiv keine Koordinationsversuche unternommen werden?

Weiterhin nicht in die Analyse einbezogen wurden gesonderte Vorgaben zwischen Land und Hochschule im Rahmen von Zielvereinbarungen (siehe etwa die Musterordnung zur Lehrevaluation in Niedersachsen, vgl. *Wettern 2008*, S. 29). Auch der Einfluss von Benchmarking-Clubs bzw. Hochschulverbänden, in denen zum Teil Ablaufmodelle von Lehrevaluationen ausgearbeitet werden und hochschulübergreifend diffundieren, sollten in weiterführenden Untersuchungen Beachtung finden. Evaluationsprozesse sind somit immer in eine Art Mehrebenenarchitektur eingebettet. Daher kann ein Teil der Varianz in der Ausgestaltung der Koordinationsverfahren möglicherweise über Länderunterschiede oder Mitgliedschaften in Hochschulverbänden erklärt werden. Dies deutet auf eine weitere eigenständige Fragestellung hin, die die Hintergründe vorliegender Akteurskonstellationen in den Mittelpunkt rücken würde. Fragen der Autonomie von Hochschulen in der Ausgestaltung der Koordinationsverfahren und der Ursachen von Isomorphie und Heterogenität sind weiterer Forschung wert.

Einer dieser Aspekte wird durch die Einbeziehung von Drittvariablen in die Analyse bereits berücksichtigt: Es wird überprüft, inwieweit es systematische Einflüsse durch bestimmte Kontextfaktoren gibt. Dazu gehören, wie erwähnt, mögliche Ländereffekte, aber auch das Datum der jeweiligen Evaluationssatzung. Zur Überprüfung möglicher Ländereffekte werden die Mittelwerte für die Anzahl der Akteure und der beteiligten Ebenen über die Bundesländer hinweg mit Hilfe einfaktorierlicher Varianzanalysen miteinander verglichen, jeweils getrennt nach Zuständigkeit und Rechenschaftslegung. Dabei zeigen sich signifikante Länderunterschiede hinsichtlich der Anzahl der Akteure lediglich bei der Betrachtung der Zuständigkeit. Allerdings gibt der Test auf Homogenität der Varianzen Hinweise darauf, dass diese nicht homogen sind, da einige Länder nur sehr wenige Fälle aufweisen. Insofern sollte die Ländergruppierung nicht überbewertet werden. Beispielsweise zeigen sich hinsichtlich der Unterschiede zwischen den Ländern in Bezug auf die Ebenen keine signifikanten Resultate.

Mit Blick auf die Ergebnisse und auf die bestehende Literatur zur Koordination lässt sich vermuten, dass eine positive Koordination der Intention, die Lehrqualität zu verbessern eher zuträglich ist als es die negative Koordination zu sein vermag. So darf angenommen werden, dass sich mit einer stärker positiven Koordination sowohl die Reichweite von Lehrevaluationen vergrößern lässt als auch deren intendierte Folgen realisierbarer werden. So ließe sich die positive Koordination insbesondere auch als *conditio sine qua non* der Einführung einer so genannten Qualitätskultur ansehen, der sich bestenfalls sämtliche Hochschulmitglieder verpflichtet fühlen (*Seyfried/Pohlenz 2011*). Die Kehrseite positiver Koordination ist bekanntermaßen ein großer Aufwand, der im Fall der Hochschule sowohl Konfliktpotentiale birgt als auch Bürokratisierungsschübe auslöst. Ein entsprechender Mangel an Koordination kann vielfältige Gründe haben, z.B. auf nicht vorhandene bzw. unterentwickelte Informationsflüsse zurückzuführen sein, auf fehlende Abstimmung sowie – im drastischsten Fall – auf (antizipierte) Verweigerung von Kooperation (*Ellwein 1991*, S. 101). Insofern man annehmen kann, dass der Koordinationsaufwand mit

steigender Anzahl von Akteuren bzw. Ebenen erheblich zunimmt, spielen hier gewiss Kosten-Nutzen-Kalküle eine Rolle. Folglich ist auch hier weitere Forschung notwendig, um sich den Wirkungen und Kontextbedingungen von Koordinationsformen bei Evaluationsverfahren analytisch zu nähern. Damit ist der vorliegende Beitrag als erste Grundlage für die Erschließung einer neuen Forschungsperspektive auf Hochschulen zu begreifen, die den Koordinationsaspekt sehr viel stärker in das Blickfeld rückt.

6. Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

Die Formalisierung der Lehrveranstaltungsbeurteilung durch Evaluationsordnungen ist ein vergleichsweise junges Phänomen, das nicht zuletzt wesentlich durch landesgesetzliche Regelungen induziert worden ist. Darüber hinaus haben sich Evaluationen von einem Verfahren, das weitgehend in der Eigenverantwortung des jeweiligen Dozenten lag, zu einem komplexen Instrument entwickelt, das – sofern es seine Wirkung entfalten soll – stark koordinationsbedürftig ist.

In diesem Beitrag wurde untersucht, ob und inwiefern Hochschulen sich diesem Koordinationsaufwand stellen. Dazu wurden deren Evaluationsordnungen in Bezug auf Zuständigkeiten und Rechenschaftspflichten hin analysiert, wobei sowohl die daran jeweils beteiligten Akteursgruppen bzw. Ebenen im Fokus standen. In Anlehnung an das Konzept der positiven und negativen Koordination sowie in Anbetracht der empirischen Ergebnisse konnten verschiedene Ausprägungen bzw. Typen von Koordination identifiziert werden. Während einige Hochschulen im Rahmen der Durchführung von Lehrveranstaltungsevaluationen und der sich daran anschließenden Rechenschaftslegung nur wenige Akteure und Ebenen involvieren, zeigen andere Hochschulen sehr differenzierte Koordinationsweisen, die einerseits viele Akteure einbeziehen und andererseits mehrere Ebenen überspannen. In der Gesamtbetrachtung über alle analysierten Hochschulen hinweg zeigt sich jedoch, dass die Lehrveranstaltungsbeurteilung nach wie vor eher zwischen wenigen Ebenen koordiniert wird. Dieser Befund legt nahe, dass eine positive Koordination an den meisten Hochschulen ohne unverhältnismäßigen Mehraufwand zu bewältigen wäre. Die Existenz von für Evaluationen zuständigen Kommissionen und ähnlichen Akteursgruppen deutet zudem darauf hin, dass eine multilaterale, die Präferenzen aller Beteiligten berücksichtigende Koordination z.T. auch praktiziert wird. Die Auswirkungen dieser Art der Koordination wären allerdings an anderer Stelle genauer zu untersuchen.

Dieser Befund ist mit der Frage verbunden, ob die Hochschule als fragmentierte Organisation in der Lage ist oder sein wird, Reformen durchzuführen und konsistente sowie kohärente Steuerungsprozesse zu etablieren. Gerade im Rahmen qualitativer Studien könnte auch tiefergehenden Fragestellungen wie z.B. nach Erklärungsfaktoren von Varianz (Pfadabhängigkeiten etc.) in Bezug auf den betriebenen Koordinationsaufwand nachgegangen werden. Vor allem könnte das Wechselspiel zwischen Motivation und Einfluss, Interessen und Mikropolitik der beteiligten Akteure untersucht und für die Perspektive auf die Koordination innerhalb von Hochschulen fruchtbar gemacht werden.

Anhand einer koordinations-theoretisch informierten empirischen Untersuchung zeigt dieser Beitrag, dass die Koordinationsthematik von der Hochschulforschung bisher zu Unrecht vernachlässigt worden ist. So lassen sich über den Fokus auf Koordination sowohl fruchtbare theoretische Perspektiven auf als auch empirische Einsichten in das komplexe Innenleben von Hochschulen gewinnen.

Anmerkungen

- 1 Diese Forschung wurde im Rahmen des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Forschungsprojekts „WiQu – Wirkungsforschung in der Qualitätssicherung von Lehre und Studium“ durchgeführt. Die Autor(innen) danken dem BMBF für finanzielle Unterstützung. Weiterer Dank gilt den Herausgeberinnen und zwei anonymen Gutachter(inne)n für die sehr hilfreiche Kritik sowie insbesondere Florian Haug, der bei der Datensammlung und Erstellung des Datensatzes mitgewirkt hat.
- 2 Schließlich ist anzunehmen, dass es – gleich welchen Hochschultyps und Trägerschaft – eine Aufgabe aller Hochschulen ist, Evaluationsmaßnahmen zur Sicherung der Qualität von Studium und Lehre zu koordinieren und dazu entsprechende formale Regelungen zu treffen.
- 3 Ob dies gelingt, das kann in der vorliegenden Untersuchung nicht beantwortet werden, da im Rahmen einer Analyse formaler Statuten das faktische Koordinationsverhalten nicht erfasst wird.

Literatur

- Blümel, Albrecht/Kloke, Katharina/Krücken, Georg*, 2011: Professionalisierungsprozesse im Hochschulmanagement in Deutschland, in: *Langer, Andreas/Schröer, Andreas* (Hrsg.), *Professionalisierung im Nonprofit Management*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 105-127.
- Braun, Dietmar*, 2008: Organising the political coordination of knowledge and innovation policies, in: *Science and Public Policy*, 35 (4), S. 227-239.
- Burzan, Nicole/Jahnke, Isa*, 2010: Was misst die studentische Lehrkritik? Eine empirische Infragestellung von Lehrevaluationen an Hochschulen, *Soziologie*, 39 (4), S. 438-461.
- Clark, Burton R.*, 1983: *The Higher Education System: Academic Organization in Cross-national Perspective*, Berkeley, CA: University of California Press.
- Cohen, Michael D./March, James G./Olsen, Johan P.*, 1972: A Garbage Can Model of Organizational Choice, in: *Administrative Science quarterly*, S. 1-25.
- Ellwein, Thomas*, 1991: Koordination in der öffentlichen Verwaltung, in: *Ellwein, Thomas* (Hrsg.), *Jahrbuch zur Staats- und Verwaltungswissenschaft*, Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.
- Floden, Robert E./Weiner, Stephen S.*, 1978: Rationality to Ritual: The Multiple Roles of Evaluation in Governmental Processes, in: *Policy Sciences*, 9 (1), S. 9-18.
- Frey, Bruno S.*, 2007: Evaluierungen, Evaluierungen ... Evaluitis, in: *Perspektiven der Wirtschaftspolitik*, 8 (3), S. 207-220.
- Gruschka, Andreas/Herrmann, Ulrich/Radtke, Frank-Olaf/Rauin, Udo/Ruhloff, Jörg/Rumpf, Horst/Winkler, Michael*, 2005: Das Bildungswesen ist kein Wirtschaftsbetrieb! Fünf Einsprüche gegen die technokratische Umsteuerung des Bildungswesens, in: *Forschung & Lehre*, 12 (9), S. 480-481.
- Hustedt, Thuid/Veit, Sylvia*, 2014: Forschungsperspektiven auf Regierungs- und Koordinationsprobleme und Erklärungsfaktoren, in: *dms*, 7 (1).
- Hochschulrektorenkonferenz*, 2013: *Hochschulkompass.de: Hochschulen in Deutschland: Universität, Fachhochschule, Kunsthochschule, Musikhochschule*. <http://www.hochschulkompass.de/hochschulen.html>, zuletzt abgerufen am 27.01.2014.
- Kieser, Alfred/Walgenbach, Peter*, 2003: *Organisation*, Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Kromrey, Helmut*, 1994: Wie erkennt man „gute Lehre“? Was studentische Vorlesungsbefragungen (nicht) aussagen, in: *Empirische Pädagogik*, 2, S. 153-168.
- Kromrey, Helmut*, 2007: Wissenschaftstheoretische Anforderungen an empirische Forschung und die Problematik ihrer Beachtung in der Evaluation. Oder: Wie sich die Evaluationsforschung um das Evaluieren drückt, in: *Zeitschrift für Evaluation*, 6 (1), S. 113-123.
- Krücken, Georg/Blümel, Albrecht/Kloke, Katharina*, 2009: Towards Organizational Actorhood of Universities: Occupational and Organizational Change within German University Administrations, 48. FÖV Discussion Paper, Speyer: FÖV.
- Künzel, Reiner*, 2006: 10 Jahre Evaluation von Lehre und Studium – Erfahrungen und Zukunftsperspektiven, in: *Alpei, Jörn/ Chalvet, Véronique/ Michalk, Barbara/ Dreger, Waldemar* (Hrsg.), *Quali-*

- tätensentwicklung an Hochschulen, Erfahrungen und Lehren aus 10 Jahren Evaluation, Beiträge zur Hochschulpolitik 8/2006, S. 18-32.
- Leeuw, Frans L./Furubo, Jan-Eric*, 2008: Evaluation Systems What Are They and Why Study Them?, in: *Evaluation*, 14 (2), S. 157-169.
- Merkator, Nadine/Welger, Andrea*, 2013: Neue Formen der Qualitätssicherung – dialogische Evaluation in Lehre und Studium, in: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 8 (2), S. 167-174.
- Meyer, John W./Rowan, Brian*, 1977: Institutionalized Organizations. Formal Structure as Myth and Ceremony, in: *American Journal of Sociology*, 82, S. 340-363.
- Meyer, Marshall W./Zucker, Lynne G.*, 1989: Permanently failing organizations, Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Michaels, Axel*, 2011: Evaluation als akademisches Ritual, in: *Hornbostel, Stefan/ Schelling, Anne* (Hrsg.): *Evaluation: New Balance of Power?*, IFQ Working Paper 9, S. 25-32.
- Mittag, Sandra*, 2006: *Qualitätssicherung an Hochschulen: eine Untersuchung zu den Folgen der Evaluation von Studium und Lehre*, Münster: Waxmann Verlag.
- Power, Michael*, 1997: *The Audit Society: Rituals of Verification*, Oxford: Oxford University Press.
- Rühli, Edwin*, 1992: Koordination, in: *Frese, Erich* (Hrsg.), *Handwörterbuch der Organisation*, Stuttgart: Poeschel, S. 1164-1175.
- Scharpf, Fritz W.*, 1973: *Planung als politischer Prozess. Aufsätze zur Theorie der planenden Demokratie*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Scharpf, Fritz W.*, 1993: Positive und negative Koordination in Verhandlungssystemen, in: *Héritier, Adrienne* (Hrsg.), *Policy-Analyse: Kritik und Neuorientierung*, Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 57-83.
- Scharpf, Fritz W.*, 1994: Games Real Actors Could Play: Positive and Negative Coordination in Embedded Negotiations, in: *Journal of Theoretical Politics*, 6 (1), S. 27-53.
- Scharpf, Fritz W.*, 1996: Positive und negative Koordination in Verhandlungssystemen, in: *Kenis, Patrick/ Schneider, Volker* (Hrsg.), *Organisation und Netzwerk: Institutionelle Steuerung in Wirtschaft und Politik*, Frankfurt a.M.: Campus Verlag, S. 497-534.
- Scherm, Ewald/Pietsch, Gotthard*, 2007: *Organisation: Theorie, Gestaltung, Wandel; mit Aufgaben und Fallstudien*, München: Oldenbourg.
- Schimank, Uwe*, 2001: Festgefahrene Gemischtwarenläden – Die deutschen Hochschulen als erfolgreich scheiternde Organisationen, in: *Stöltzing, Erhard/Schimank, Uwe* (Hrsg.), *Die Krise der Universitäten*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 223-242.
- Schimank, Uwe*, 2005: Die akademische Profession und die Universitäten: „New Public Management“ und eine drohende Entprofessionalisierung, in: *Klatetzki, Thomas/ Tacke, Veronika* (Hrsg.), *Organisation und Profession*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 143-164.
- Schimank, Uwe*, 2009: Governance-Reformen nationaler Hochschulsysteme – Deutschland in internationaler Perspektive, in: *Bogumil, Jörg/ Heinze, Rolf G.* (Hrsg.), *Neue Steuerung von Hochschulen – Eine Zwischenbilanz*, Berlin: Sigma, S. 123-137.
- Scott, Richard W.*, 2001: *Institutions and Organizations*, Second Edition. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Schwarz, Christine*, 2006: *Evaluation als modernes Ritual. Zur Ambivalenz gesellschaftlicher Rationalisierung am Beispiel virtueller Universitätsprojekte*, Hamburg: Lit Verlag.
- Seyfried, Markus/Pohlenz, Philipp*, 2011: Datenmonitoring und Qualitätskultur – zwei widersprüchliche Konzepte?, in: *Arbeitskreis Evaluation und Qualitätssicherung Berliner und Brandenburger Hochschulen* (Hrsg.), *Auf dem Weg zur Qualitätskultur, Tagungsband 12. Jahrestagung*, Berlin: Verlag News & Media, S. 57-68.
- Stockmann, Reinhard*, 2002: *Qualitätsmanagement und Evaluation – Konkurrierende oder sich ergänzende Konzepte*, CEval Arbeitspapiere, Nummer 3, online verfügbar unter: http://ceval.de/typo3/fileadmin/user_upload/PDFs/workpaper3.pdf, zuletzt abgerufen am: 20.12.2013.
- Stockmann, Reinhard*, 2006: *Evaluation in Deutschland*, in: *Stockmann, Reinhard* (Hrsg.), *Evaluationsforschung: Grundlagen und ausgewählte Forschungsfelder*, Münster: Waxmann Verlag.
- Webler, Wolff-Dietrich*, 2008: Was taugen Fragebögen zur Lehrveranstaltungsbeurteilung – und was ihre Ergebnisse? Praxishinweise aus einem Vergleich üblicher Fragebögen zur Evaluation von Lehre und Studium, in: *Qualität in der Wissenschaft*, 3 (4), S. 96-105.

- Weick, Karl E.*, 1976: Educational Organizations as Loosely Coupled Systems, in: *Administrative Science Quarterly*, 21(1), S. 1-19.
- Wettern, Michael*, 2008: Lehrevaluation an Hochschulen, in: *Datenschutz und Datensicherheit*, (1/2008), S. 29-33.
- Wolbring, Tobias*, 2013: *Fallstricke der Lehrevaluation: Möglichkeiten und Grenzen der Messbarkeit von Lehrqualität*, Frankfurt a.M.: Campus Verlag.

Anschrift der Autoren:

Moritz Ansmann, Alexa Kristin Brase, Dr. Markus Seyfried
Lehrstuhl für Politikwissenschaft, Verwaltung und Organisation, Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Fakultät, Universität Potsdam, August-Bebel-Str. 89, 14482 Potsdam
E-Mail: seyfried@uni-potsdam.de (Kontakt)