

Edition Erziehungswissenschaft

Udo Kuckartz | Stefan Rädiker (Hrsg.)

# Erziehungs- wissenschaftliche Evaluationspraxis

Beispiele - Konzepte - Methoden

**BELTZ JUVENTA**

Leseprobe aus: Kurckartz/Rädiker, Erziehungswissenschaftliche Evaluationspraxis, ISBN 978-3-7799-2816-4

© 2012 Beltz Juventa Verlag, Weinheim Basel

<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-2816-4>

## Teil I

# **Beispiele erziehungswissenschaftlicher Evaluationspraxis**

Udo Kuckartz, Heike Schnoor, Susanne Weber,  
Thomas Ebert

## Komplexe Wirklichkeit Hochschule

Evaluation und Studiengangsentwicklung am  
Beispiel des Instituts für Erziehungswissenschaft  
an der Philipps-Universität Marburg

Der folgende Beitrag stellt Möglichkeiten vor, wie Universitätsinstitute sich von rein datenakkumulierenden Evaluationskonzepten hin zu lernorientierten Evaluationen bewegen können – und sich so auf den Weg lernender Systeme begeben. Aufgezeigt wird, wie im Methodenmix von partizipativen und dialogischen Großgruppenverfahren, Qualitätszirkeln und klassischen quantitativen und qualitativen Evaluationsmethoden ein komplexeres und vor allem dynamisierendes Bild der Wirklichkeit von Studiengängen und Fachbereichen gezeichnet werden kann. Der Beitrag zeigt exemplarisch am Beispiel des Instituts für Erziehungswissenschaft der Philipps-Universität Marburg auf, wie verschiedene methodische Zugänge und Instrumente der Evaluation miteinander verzahnt werden können und welche Erträge hiermit zu erzielen sind. Partizipation, Wirksamkeit und Lernorientierung auf der Systemebene stellen Eckpunkte dieser Konzeption dar, die exemplarisch darstellend auf ihre Generalisierbarkeit verweist und sich als Plädoyer für komplexitätsorientierte Evaluation im Hochschulkontext versteht.

### 1. Einleitung

Mit der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen sind Universitätsinstitute in einen tiefgreifenden Organisationsentwicklungsprozess gestoßen worden, der durch den Einsatz von Methoden des systematischen Qualitätsmanagements positiv unterstützt werden kann. Methoden der summativen und formativen Evaluation sind ein wichtiger Bestandteil dieses Studiengangsentwicklungsprozesses.

Die Komplexität des heutigen Universitätsgeschehens und die Herausforderungen an die dort praktizierten Evaluationen werden deutlich, wenn man sich vor Augen führt, dass eine ganz normale Hochschule wie die Marburger Philipps-Universität mehr als 20 000 Studierende und fast 4 000 Beschäftigte – darunter 357 Professorinnen und Professoren und 1 787 wissenschaftliche Mitarbeitende – besitzt. Das Lehrangebot ist riesig: Eine kaum mehr überschaubare Anzahl von neuen Bachelor- und Masterstudiengängen, bei gleichzeitig weiter vorhandenen, auslaufenden Diplomstudien-

gängen, hinzukommen Weiterbildungsmaster, strukturierte Promotionsprogramme und anderes mehr. Die Philipps-Universität ist der größte Arbeitgeber vor Ort und der bedeutendste Wirtschaftsfaktor der Region. Sie betreibt gemeinsam mit der Uni Gießen das Universitätsklinikum Gießen und Marburg, das 2006 privatisiert wurde. Bei der Exzellenzinitiative des Bundes und der Länder ist die Philipps-Universität bislang leer ausgegangen, auf der Landkarte der geförderten Hochschulen ist Marburg, ebenso wie die benachbarte Hochschule Kassel, nicht existent. Dass die Exzellenzinitiative, in der es um Zukunftskonzepte ganzer Universitäten, um Exzellenzcluster und Graduiertenschulen geht, in einem höchst komplexen Raum evaluativ operiert, erscheint unmittelbar evident. Auch wenn man auf einzelne Studiengänge schaut, erscheint die Situation dort höchst komplex. Denkt man an Evaluation universitärer Studiengänge, so kommen zunächst die Evaluationen einzelner Lehrveranstaltungen in den Sinn, in welchen Studierende gegen Abschluss des Semesters einen Katalog von standardisierten Fragen zu beantworten haben. Solche Standard-Lehrevaluationen finden mittlerweile an jeder Hochschule und Universität statt, die Fragebögen beinhalten meistens auch Fragen, die man eigentlich eher an führende Persönlichkeiten der Disziplin stellen müsste, etwa ob der Dozent in einer Einführungsvorlesung einen guten Überblick über das Fachgebiet gegeben hat.

Ergebnisse von Evaluationen diesen Typs lassen die Dozentinnen und Dozenten eher ratlos zurück (vgl. Kuckartz/Dresing/Rädiker/Stefer, 2008), denn wo wäre der Vergleichsmaßstab um ihre/seine Leistung (oder Versagen) richtig einzuschätzen. Selbstverständlich, das wissen alle Lehrenden, bestehen riesige Unterschiede zwischen Pflichtveranstaltungen und freiwillig gewählten Wahlveranstaltungen, zwischen Veranstaltungen, die eher diskursiv gestaltet sind und Massenvorlesungen, die mit einer Klausur abgeschlossen werden. All solche Unterschiede werden aber systematisch ausgeblendet und so verwundert es nicht, dass die Ergebnisse von Einzelveranstaltungsevaluationen wohl nur selten irgendeinen Einfluss auf die Entwicklung des betreffenden Lehrangebots und Studiengangs haben.

Standard-Evaluationen dieser Art finden auch am Institut für Erziehungswissenschaft der Philipps-Universität statt, dessen breit gefächertes Spektrum an Evaluationen und ergänzenden Elementen Gegenstand des folgenden Beitrags ist. Die Standard-Lehrevaluationen werden vom Präsidium der Universität turnusmäßig in den Fachbereichen durchgeführt, womit den Verpflichtungen des Hochschulgesetzes und der internen Evaluationsatzung genüge getan wird. Auf diese Standard-Evaluationen geht der folgende Artikel bewusst nur am Rande ein, denn dies scheint uns prototypisch eine Form von Evaluation zu sein, die sich gerade durch die Nicht-Berücksichtigung von Komplexität auszeichnet und – mit wenigen Ausnahmefällen – auch kaum Einfluss auf die Studiengangsentwicklung ausübt.

Studiengangsentwicklungen zielen auf die Verbesserung der universitären Ausbildungsqualität der Studierenden. Die Frage, was eine qualitativ

gute Ausbildung von Studierenden ausmacht, ist jedoch nicht eindeutig zu beantworten. Allgemein gesprochen wird Qualität definiert als „das Erreichte im Verhältnis zum Machbaren, bezogen auf die Menge des Gewünschten“ (van Eimeren, 1979, S. 106). Doch schon die Frage nach dem Gewünschten werden die beteiligten Akteure innerhalb der Universität (Studierende, Hochschullehrer, Hochschulleitung) unterschiedlich beantworten. Darüber hinaus ändern sich die Anforderungen an Hochschulabgänger im Zuge gesellschaftlicher Veränderungsprozesse. Kriterien für eine gute Ausbildungsqualität müssen also in einem Abstimmungsprozess zwischen den Akteursgruppen immer wieder neu definiert werden.

Aus studentischer Sicht ist die Qualität der Lehre entscheidend für die Zufriedenheit mit ihrem Studium. Doch worin zeichnet sich eine gute Qualität in Lehrveranstaltungen aus? Mit dieser in den letzten zwanzig Jahren verstärkt diskutierten Frage haben sich sowohl der Wissenschaftsrat (WR) und die Kultusministerkonferenz (KMK) als auch die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) befasst (vgl. Berendt, 2005; Wissenschaftsrat, 2008; Kultusministerkonferenz, 2005). „Effektive Lehre“ ist demnach nicht gleichzusetzen mit der Vermittlung von Wissen. Sie bedeutet vielmehr, dass Studierende zum Lernen motiviert und ihnen Methoden und Konzepte angeboten werden, die das Lernen erleichtern. Lernen ist immer ein individueller Prozess, in dem Studierende selbsttätig neue Inhalte mit ihrem vorhandenen Wissen verknüpfen und in bestehende Konzepte integrieren. Von daher hat in den 1990er Jahren in der Hochschuldidaktik ein Paradigmenwechsel stattgefunden: der als Übergang vom stoff- oder lehrerorientierten zum lernerbezogenen oder teilnehmerzentrierten Unterricht bezeichnet wird. Mit Hilfe einer handlungsorientierten Hochschuldidaktik sollen Studierende während ihres Studiums die Chance erhalten, Wissen geleitetes Handeln einzuüben. Dazu müssen Lehrveranstaltungen ein Arrangement konkreter Lerngelegenheiten bieten, in dem ein Lernen durch Handeln ermöglicht wird. Studiengangsentwicklungen sollten diese hochschuldidaktischen Erkenntnisse berücksichtigen.

Wir werden im Folgenden jene Elemente von Evaluation beschreiben, die darauf zielen, der Komplexität des Geschehens an einem Institut mit verschiedenen Studiengängen gerecht zu werden. Es handelt sich nach unserem Selbstverständnis um Schritte hin zu einer Konzeption von Evaluation, die sich aus dem Anspruch der Komplexitätsorientierung begründet, anstatt sich auf weitgehend folgenlose Bewertung von Einzellehrveranstaltungen zu beschränken. Vor einigen Jahren wurde unsere Lehrinheit, die außer dem Institut für Erziehungswissenschaft auch aus dem Institut für Schulpädagogik besteht, vom Hessischen Rechnungshof einer hessenweiten vergleichenden Evaluation unterzogen. In diesem Rahmen ging es um Publikationen, Forschungsprojekte, Drittmittel, Lehrkapazitäten, Studierenden-, Abrecher- und Absolventenzahlen. Hier wurden akribische Rechnungen aufgemacht, Indizes berechnet und Kalküls angestellt, welche Kosten pro Absolvent spe-

zifischer Studiengänge bestimmter Universitäten anfallen. Auf diesen weiten Horizont von Komplexität werden wir allerdings im folgenden Beitrag verzichten, wir fokussieren im Wesentlichen auf die Lehre und die Entwicklung, sprich Veränderung und Optimierung von Studiengängen. Ökonomische Fragen bleiben hier außen vor, ohne sie allerdings gering zu achten, denn selbstverständlich bedeutet es einen Unterschied, ob pro lehrender Professorin und lehrendem Professor statt 10 bis 15 Studierender, wie an guten US-amerikanischen Universitäten, 60 oder 80 zu betreuen sind. In diesem Beitrag konzentrieren wir uns also auf die Lehre und die Studiengänge am Institut für Erziehungswissenschaft. Vorgestellt wird der Marburger Ansatz zur Studiengangsentwicklung und regelmäßigen Evaluation, der Komplexität aufgreift, multimethodisch – qualitativ und quantitativ – angelegt ist und sich als partizipativ und entwicklungsorientiert versteht.

Drei Elemente unseres Ansatzes, quasi evaluative Zugänge zur komplexen Realität universitärer Studiengangsentwicklung, werden in den folgenden Abschnitten vorgestellt:

- Qualitative dialogische Evaluation mit Großgruppenverfahren,
- Evaluation von Studienqualität im Kontext studentischer Qualitätszirkel und
- Evaluation mit qualitativen und quantitativen Methoden der empirischen Sozialforschung.

## **2. Der Zugang qualitativer dialogischer Evaluation mit Großgruppenverfahren**

Ein methodischer Zugang, sich evaluativ-entwickelnd der Komplexität von Hochschulen heute zu nähern, stellt die Durchführung von regelmäßig stattfindenden sogenannten „Institutstagen“ dar. Hier wird auf innovative methodische Instrumentarien zurückgegriffen, wie sie im Horizont systemischer Organisationsentwicklung und Beratung bekannt geworden sind (vgl. Weber, 2000, 2005) und sich hier bereits bewährt haben wie z.B. Open Space, World Café, Wertschätzende Erkundung im Großgruppenformat (vgl. Bruck & Weber, 2000). Solche dialogischen Formate haben sich in den letzten 20 Jahren in Interventionshorizonten der Organisationsentwicklung und partizipativen Planung und Gestaltung etabliert, sind aber bislang noch viel zu wenig im Evaluationsdiskurs und evaluativen Strategien verankert (vgl. Weber, 2001). Sie verorten sich im Strang einer entwicklungsorientierten Evaluation, in der die Wissensgenerierungs- und Lernfunktion von Evaluation im Zentrum steht (vgl. Stockmann, 2006, S. 16). Aufgrund ihres partizipativen Charakters unterstützen sie insbesondere eine multiperspektivische Evaluation und können auch im Horizont einer wirkungsorientierten Programmevaluation verortet werden. Sie zielen insbesondere darauf ab, funktional für die

weitere Ausgestaltung und Optimierung auf der strukturellen und operativen Ebene von Programmen zu sein. Dementsprechend stehen die Standards der Gesellschaft für Evaluation (DeGEval), und zwar die Standards der Nützlichkeit (N1; Beteiligte und Betroffene) und der Zweckorientierung (N2) sowie der Kompetenzorientierung (N3, Kompetenz) im Zentrum des Interesses. Wie im Folgenden dargestellt werden wird, sind auch die Aspekte der Durchführbarkeit (Angemessenheit, Diplomatie und Effizienz) relevante Größen unter den strukturellen Bedingungen hochschulischer evaluativer Entwicklungsprojekte. Als wesentliche Größe und zentraler Wert im Stakeholdergruppen übergreifenden Dialog muss generell Fairness (Vereinbarungen; Rechte; Überprüfung; Unparteiische Durchführung; Offenlegung) gelten. Wie im Folgenden zu zeigen sein wird, bieten die am Institut für Erziehungswissenschaft genutzten Verfahren Potenziale für kollektive Wissensgenerierung und Lernen, wesentlich aber auch für die Generierung von Voraussetzungen für Entwicklung, nämlich die Bildung von Vertrauen und damit ein Ansteigen dessen, was in organisierten Systemen besprechbar wird. Doch nun zum Entstehungshintergrund, Design, den Erträgen und Perspektiven der „Institutstage“ selbst.

### Entstehungshintergrund des Institutstages

Die seit mehreren Jahren durchgeführten „Institutstage“ am Institut für Erziehungswissenschaft sind als studentische ebenso wie professorale Initiative aus dem „Bildungsstreik“ der Studierenden erwachsen, die sich gegen die Einführung von Studiengebühren und den Umbau des Hochschulsystems wandten. Die bildungspolitisch motivierten Studierenden suchten gemeinsam mit einer Initiativgruppe von Lehrenden nach Wegen, die Qualität intrinsisch motivierten Studierens zu erhalten bzw. zu stärken und suchten darüber hinaus nach Möglichkeiten, eine gemeinsame Plattform zwischen Studierenden und Lehrenden zu schaffen. Gerade das Anliegen des statusgruppenübergreifenden Dialogs steht hier im Zentrum dieses Entwicklungsprojekts. Die Institutstage sind von ihrem Entstehungskontext her zuerst einmal durch Bewegung und bildungspolitischen Protest gekennzeichnet. Eine klassisch evaluative Absicht lag also zunächst nicht in der Zielstellung der Initiativgruppe. Ein solch emergenter Zugang, der primär auch durch die Zielgruppen angestoßen wird, ist sicherlich der seltenere Fall organisationaler Evaluationsbemühungen. Institutionelle Anschlussfähigkeit, Adressierbarkeit und Passung ist fachkulturell jedoch in hohem Maße gegeben, was die zunehmende Funktionsverschiebung hin zu evaluativen Zweck- und Zielsetzungen mitführt.

## Veranstaltungskonzept und Format des Institutstages

Hinsichtlich der Anlage und Realisierung des Veranstaltungskonzeptes und der Veranstaltungsformate sind Transparenz, Zugänglichkeit, Selbstverantwortung und Mitgestaltung von Beginn an zentrale Wertbezüge des Prozesses. So bereiten Studierende im Rahmen eines selbstorganisierten Seminars die Institutstage jeweils inhaltlich und organisatorisch vor und laden im semestriegen oder jährlichen Rhythmus zu einer Dialog- und Entwicklungsveranstaltung ein, die immer halbtägig angelegt ist. Die inhaltliche und organisatorische Vorbereitung des Seminars und der Großgruppenveranstaltung (vgl. Weber, 2000) selbst geschieht in Abstimmung und mit Unterstützung durch Lehrende, die als Ansprechpersonen einbezogen werden. Die Ablaufstruktur der Veranstaltung sowie die Durchführung der Veranstaltung wird im Wesentlichen durch die Studierenden geplant und gestaltet. Aufgrund des primär eingesetzten methodischen Formats eines Open Space (vgl. Weber, 2000, 2002a, b), also eines sehr wenig vorstrukturierenden Verfahrens, das die Formulierung und Themenbearbeitung der Anliegen aller ermöglicht, ist eine maximal partizipative Struktur gegeben. Alle Teilnehmenden haben die Möglichkeit, eigene Themenanliegen einzubringen und mit anderen Interessierten – im Modus der selbstorganisierenden Gruppe – in definierten Zeitfenstern zu bearbeiten, d.h. die inhaltliche Agenda eines jeden Institutstages entsteht wesentlich auch im Rahmen dieser Veranstaltung selbst.

Die methodische und prozedurale Umsetzung des Fairness- und Artikulationsprinzips, die Möglichkeit, mitzugestalten und gegebene Praxis zu überprüfen, das Prinzip studentischer Moderation vergrößert die Chance der Artikulation und Partizipation aller Akteure und kann strukturelle Machtgefälle potenziell ausgleichen. Aufgrund des freiheitlichen Charakters der Verfahren selbst sind hier die Prinzipien der Selbstbeforschung des Systems und der systemischen Reflexivität im Kollektiv eingelagert. In allen Dialog- und Projektgruppen gleichzeitig entsteht ein Bild des ganzen Systems und seiner Entwicklungspotenziale. Hier ist auch der lösungsorientierte Fokus des Zugangs zu erkennen, der Evaluation entwicklungs- und zukunftsorientiert reformuliert. Die für jede Gruppe und für jeden zeitlichen Abschnitt neu aufkommenden Themen werden – wo sinnvoll – veranstaltungs- und modulbezogen auf Bachelor- oder Masterprogramme und programmintegrierend diskutiert. Die Ergebnisse werden gesichert über die Visualisierung der Ergebnisse im Prozess sowie über eine ergebnisbezogene Dokumentation.

## Materielle und immaterielle Erträge des Institutstages

Welche Dimensionen des Erfolgs lassen sich grundsätzlich identifizieren, wenn es darum geht, die Erträge und Wirkungen solcher Interventionen allgemein und der Institutstage im Besonderen zu würdigen und zu diskutie-

ren? Inhaltlich bieten die Institutstage Raum für wesentliche Fragen der Studienkultur und Studienqualität, also Fragen, die in der oftmals stark formalisiert angelegten Gremienarbeit nicht adressiert wird oder werden kann. So werden in den Institutstagen inhaltliche, methodische und didaktische bis hin zu strategischen Fragen bearbeitet wie z.B. vernetztes Lernen und Lehren, Projektlernen oder die Internationalisierung des Studiums. Andere Arbeitsgruppen beschäftigten sich mit der Möglichkeit einer studentischen Zeitung am Fachbereich – die in der Tat aus diesem Impuls heraus entstanden ist – oder mit Formen der informellen Begegnung, der Stärkung der Fachschaftsarbeit, der Kommunikation zwischen Studierenden und Lehrenden ebenso wie zwischen Studierenden und Fachschaft. So entstand aus einer der aus den Institutstagen hervorgegangenen Initiativen ein elektronischer Newsletter für Studierende. Generell stehen Fragen der Auswertung und Verbesserung von Lehre, Studium und Kommunikation im Zentrum.

Durch das Kommunikationsforum des Institutstages konnten so also auch zwischen Projekten, Initiativen, Interessen neue Kommunikationsstrukturen und -flüsse geschaffen werden. Studierende bildeten eine Beratungs- und Unterstützungsgruppe für internationale Studierende, realisierten Veranstaltungsinitiativen im Bereich international vergleichender Erziehungswissenschaft, trafen sich mit Lehrenden, um das Anliegen einer besser gelingenden „life-work-balance“ zu verfolgen und um die anstehende Reakkreditierung der Studiengänge durch Impulse und die Formulierung von Anliegen weiterzuverfolgen und anzugehen.

Neben der materiellen und gegenstandsbezogenen Dimension sind allerdings auch die immateriellen Wirkungen nicht zu vernachlässigen. Begleitend zur inhaltlichen Weiterentwicklung von Studium und Lehre, den konkreten Verbesserungsvorschlägen und Implementierungspotenzialen erweist sich gerade auch die kulturbildende Qualität als bedeutsam. Studierende kommen mit Lehrenden in Kontakt und können in Gesprächen „auf Augenhöhe“ und jenseits eines „Funktionsträgerseins“ Lehrende als aufgeschlossene und interessierte Menschen erfahren. Die immer mitlaufenden „Bilder der anderen“ werden relativiert, verändert und öffnen sich in der Begegnung. Im persönlicheren Austausch entsteht ein größeres wechselseitiges Verständnis der Bedingtheit und der Rahmenbedingungen des jeweiligen Handelns. Diese Prozesse der Vertrauensbildung sind wesentlich für die qualitative Entwicklung von Hochschule als Organisation. Damit werden solche Veranstaltungen wie die Institutstage nicht nur zu Evaluationsräumen, in denen die kollektive Erschließung und Auswertung von Wissen und Wertbezügen realisiert wird. Sie werden auch zu Bildungsräumen, die in Teilen zu einer Transformation sozialer Sinnbildungsprozesse beitragen. Diese sind tragend für Veränderungen, die nicht nur die Oberfläche erreichen, sondern die Tiefendimension in der Qualität von Lehre ansprechen, nämlich die Frage des „sensemaking in organizations“, wie Weick (1995) die Konstitution von Sinn in Organisationen bezeichnet.

Als erfolgskritisch und sowohl organisationstheoretisch wie empirisch relevant stellt sich die Frage dar, wie sich der „Spirit“ der Großgruppenintervention in die „Materialisierung des Neuen“ übersetzen lässt. So können die erfahrungsgesättigten und gleichermaßen potenziell auch flüchtigen und situativen dialogischen Zugänge nicht per se die institutionelle Verankerung von als wertvoll erkannten Verbesserungsoptionen (vgl. Kolenaty & Weber, 2003) sichern. Schließlich ist weithin bekannt, dass die Zwänge der Organisation mit der Vielfalt ihrer Interessen vielfach auch innovative Impulse ausbremsen und Zukunftsideen leicht wieder neutralisieren, wird nicht dauerhaft und mit langem Atem immer wieder versucht, die Handlungsspielräume – und sei es nur ein wenig – doch noch zu öffnen. So soll immerhin im Rahmen eines Reakkreditierungsprozesses ein Modul „Studium freier Wahl“ möglich werden, das ohne die Institutstage vielleicht in Zukunft nicht existieren würde.

### Perspektiven im Horizont der Institutionalisierung

Die Institutstage artikulieren systematisch Erfahrungen und Wünsche, die auf Verbesserung, Reflexion und institutionelle Kreativität zielen. Sie sind nicht nur innovative Formen und Methoden der Evaluation, sondern stehen auch für einen neuen Ansatz evaluatorischer Entwicklung. Als Modus der Evaluation kollektiver Erfahrung ebenso wie als Denkraum des Neuen können sie Übergangsritual (vgl. Weber, 2005) für eine demokratisierte und qualitätsentwickelnde Hochschule sein. Dabei verschiebt sich mit der Zeit und im Zuge der Institutionalisierung die Akteurs- und Agentenstruktur: Während der ursprüngliche studentische Impuls und Bewegungscharakter mehr und mehr verloren geht, kann auf Institutsebene nun die gegebene Chance genutzt werden, diesen kollektiven evaluativen und reflexiven Raum als offenen organisationalen Dialog-, Experimentier- und Denkraum (vgl. Brandstetter, Pias & Vehlken, 2010) weiter zu tragen.

### **3. Der Zugang: Evaluation von Studienqualität im Kontext studentischer Qualitätszirkel**

Qualitätszirkel (QZ) sind kollegiale Arbeitsgruppen, die eine pragmatische Lösung alltäglicher Arbeitsprobleme anstreben. Sie basieren auf einer freiwilligen Mitarbeit, d.h. dass sich in ihnen die Mitarbeiter einer Institution zusammenschließen, die bereit sind, gemeinsam und kontinuierlich an der Lösung eines gemeinsamen Praxisproblems zu arbeiten. Falls die erarbeiteten Vorschläge für ihre Realisierung die Zustimmung anderer Institutionsmitglieder bedürfen, bekommen QZ den Charakter teilautonomer Gruppen. In diesen Fällen sollten sich die Zirkelmitglieder vor und während ihrer Arbeit die Unterstützung der Institution zusichern lassen. QZ haben einen par-

tizipativen Charakter, weil Betroffene in die Problemlösung direkt einbezogen werden. Den Teilnehmenden wird die Expertise für die Problemidentifikation und Problemlösung zugesprochen. Der Moderator bzw. die Moderatorin des QZ hat lediglich die Aufgabe, die Gruppe in ihrer Zusammenarbeit zu unterstützen. Konstitutiv für den QZ sind seine Themenzentrierung und seine systematische Arbeitsweise. Der Zirkel arbeitet die ganze Zeit an einem zu Beginn festgelegten Thema und durchläuft sechs systematisch aufeinander aufbauende Arbeitsphasen: (1) Auswahl des Themas, (2) Problemdokumentation, (3) Problemanalyse, (4) Formulierung von Zielvorstellungen, (5) Generierung von Lösungsideen und deren Umsetzung, (6) Evaluation der Ergebnisse.<sup>1</sup>

Sind QZ im industriellen und Dienstleistungsbereich weit verbreitet, so werden sie an deutschen Hochschulen und Universitäten nur vereinzelt eingesetzt. Eine von Hamburg durchgeführte systematische Internetrecherche zeigt jedoch den breiten Anwendungsbereich von QZ an Hochschulen. Zum Recherchezeitpunkt kamen QZ in Hochschulen und Universitäten in folgenden Bereichen zum Einsatz (vgl. Hamburg, 2010, S. 81 ff.):

- *Strategie und Steuerung* (z.B. zur Organisation des QM-Systems und zur Erarbeitung von Standards für den Studiengang Pflege/Pflege-management an der Ev. FH Berlin),
- *Lehrentwicklung und Didaktik* (z.B. Ruhr-Universität Bochum: professorale QZ zur inhaltlichen und didaktisch-methodischen Umstrukturierungen von Lehrveranstaltungen zur integrierten Vermittlung von Fach-, Methoden- und Sozialkompetenzen im Ingenieurstudium),
- *Evaluation von Studium- und Veranstaltungskritik* (z.B. Hochschule Deggendorf, Fakultät für Betriebswirtschaft und Wirtschaftsinformatik: QZ mit dem Dekanat und studentischen Semestersprechern aller Studiengänge zur Sammlung und Bearbeitung von Problemen, die sich im Rahmen der Veranstaltungsevaluationen nicht lösen lassen)
- *Studium und Lehre* (z.B. Hochschule Amberg-Weiden: studentische QZ unter professoraler Moderation zur Lösung interner Probleme und Umsetzung von Verbesserungsvorschlägen der Lehre und des Studiums),
- *Verwaltung* (z.B. Universität Kassel: QZ zur Reorganisation administrativer und technischer Handlungsfelder in der Hochschulverwaltung und den Fachbereichen),
- *Kooperation mit externen Akteuren* (z.B. TU Dortmund: QZ zur Entwicklung einer kohärenten Ausbildungsstruktur in der Sportlehrerausbildung im Hinblick auf die produktive Nutzung der jeweiligen spezifi-

---

1 Eine detaillierte Beschreibung der QZ kann nachgelesen werden in: Schnoor, Lange, Mietens: Qualitätszirkel, Theorie und Praxis der Problemlösung an Schulen (2006). Die folgenden Beschreibungen zur konkreten Durchführung der Zirkel basieren ebenfalls auf dieser Quelle.