

## **EvaNet-Positionen 4/2004**

**Dr. Joachim König**

Professor für Allgemeine Pädagogik und Empirische Sozialforschung  
an der Ev. Fachhochschule Nürnberg

Leiter der Arbeitsstelle für Evaluation im kirchlichen, sozialen und Bildungsbereich

### **Lernen durch Beteiligung – theoretische und konzeptionelle Überlegungen zur Qualitätsentwicklung an Hochschulen<sup>1</sup>**

#### **Inhalt:**

I. Qualitätsentwicklung.....	2
II. Lernprozesse.....	3
III. Beteiligung.....	7
IV. Probleme und Empfehlungen .....	9
Literatur .....	11
Über den Autor .....	12

---

<sup>1</sup> Die folgenden Überlegungen beruhen auf einem Vortrag, den der Autor auf der 3. Internationalen Konferenz ‚Qualitätsentwicklung in der postgradualen Weiterbildung: Hochschuldidaktik und Qualitätsentwicklung. Lehren lernen – lernen lehren‘ an der Donau-Universität in Krems am 7.5.2004 gehalten hat.

Der vorliegende Beitrag will

- zeigen, dass *Qualitätsentwicklung* – auch im Hochschulbereich – im Prinzip unverzichtbar ist, dass sie aber unbedingt in eine bestimmte Richtung – nämlich partizipativ – konkretisiert und spezifiziert werden muss,
- auf die *Lernprozesse* eingehen, die durch Beteiligung möglich werden und deswegen der Entwicklung von Qualität letztlich zugrunde liegen,
- an Beispielen orientiert beschreiben, auf welche Art und Weise und auf welchen Ebenen sich *Beteiligung* entlang von Qualitätsentwicklung konkret verwirklichen lässt und
- die zentralen *Probleme* nennen, die dabei in der Praxis immer wieder auftauchen und daraus Empfehlungen ableiten.

## I. Qualitätsentwicklung

Auch an Hochschulen hat es sich inzwischen herumgesprochen: Qualitätsmanagement ist notwendig. Und auch die Gründe liegen hier wie überall auf der Hand: Der Kostendruck steigt immer weiter, die Konkurrenz unter den zunehmend autonomen Hochschulen nimmt zu, Profilbildung und Effizienzkriterien werden immer unverzichtbarer.

Aber gleichzeitig wird auch der Konzept-, Begriffs- und Definitionsdschungel immer dichter. QM, QS, QE, TQM, TVM, EFQM, – um neue Labels ist da niemand verlegen. Sogar so etwas wie Qualitätslyrik scheint inzwischen zu entstehen und wird von all denen gepflegt, die dazu gehören oder zumindest verschleiern wollen, dass eigentlich keiner mehr einen richtigen Überblick hat, im Kampf der Rezepte um die richtige Sorge um Qualität.

Trotz dieser verwirrenden Vielfalt der Konzepte ist aber eine allgemeine Definition dessen, was Qualitätsentwicklung im Kern immer bedeutet, eigentlich ganz einfach: *Qualitätsentwicklung heißt, sich in Organisationen – also am Ort der Erbringung von Dienstleistungen – systematisch mit der Frage zu beschäftigen, warum die eigene Arbeit – also die Prozesse und deren Ergebnisse – aus wessen Sicht wie gut beurteilt wird und was über die Klärung der Qualität hinaus zur verbessernden Weiterentwicklung beigetragen werden kann.* Und dabei sind es nun vor allem zwei Leitideen, die zur Nachhaltigkeit der Ergebnisse solcher Prozesse, auch an Hochschulen, besonders viel beitragen:

*Lernprozesse* müssen als die entscheidenden, zugrunde liegenden Mechanismen im Qualitätsentwicklungsprozess erkannt und genutzt werden. Sinnvolle Begriffe und Modelle beziehen sich dabei sowohl auf einzelne Personen, die für sich oder in Gruppen lernen als auch – darauf aufbauend – auf ganze Organisationen, die Lern- und Entwicklungsschritte im Systemverhalten vollziehen.

*Beteiligung* ist die notwendige Bedingung für das Gelingen solcher Lernprozesse. Und zwar nicht nur, weil es ethisch geboten erscheint, sondern auch und vor allem, weil sich dadurch die fachliche Fundiertheit und damit auch die Effektivität von Qualitätsentwicklungsverfahren enorm erhöht. Denn die Nachhaltigkeit solcher Lernprozesse entsteht dann von innen und unten, von dort aus, wo gearbeitet wird, wo die Dienstleistungen einer Organisation entstehen oder in Anspruch genommen werden.

Diese beiden Grundideen gilt es – das ist der Kern der folgenden Überlegungen – systematisch in die Logik und in die Ablaufmodelle von Qualitätsentwicklung einzubauen. Denn

dann, wenn aus echter Beteiligung heraus sinnvolle Lernprozesse entstehen, ist der Lerneffekt für Organisationen *und* für die einzelnen Beteiligten am größten.

## II. Lernprozesse

Schon das individuelle Lernen ist ja eine sehr komplexe Sache. Die behaviouristischen Ansätze greifen hier in aller Regel zu kurz. Besser zur Erklärung geeignet erscheinen zunächst die kognitiven Lerntheorien<sup>2</sup>, die stark an der Handlungstheorie orientiert sind und Personen als ‚aus sich heraus und rational agierende Individuen‘ begreifen. Sie beschreiben und erklären Lernvorgänge, die eher von innen gesteuert sind, also in erster Linie das handelnde Lernen – oder wie es auch heißt das lernende Handeln – eines Individuums in den Blick nehmen. Lernen ist hier zu verstehen als ein bewusster, zielgerichteter Vorgang, der immer einer bestimmten, rationalen Logik zu folgen scheint:

- Es liegen konkrete Vorstellung von künftigen Realitäten vor, die durch das Lernen erreicht werden sollen,
- die Zielerreichung erfolgt über eine vorher zurecht gelegte Abfolge von Einzelschritten und
- das Resultat wird mit den angestrebten Zielen verglichen, bewertet und gegebenenfalls korrigiert.

Nun geht es aber bei der Beschreibung und Erklärung von Lernprozessen eben nicht nur um das, was in den Köpfen passiert, sondern auch darum, wie das Umfeld wirkt, wie Individuen dort agieren und reagieren, also wie z. B. in kleinen Gruppen oder Teams gelernt wird. Dazu lassen sich zusätzlich zu den kognitiven die neueren konstruktivistischen Lerntheorien<sup>3</sup> heranziehen. Diese sind nicht in erster Linie handlungstheoretisch, sondern eher systemtheoretisch, also durch die Situiertheit des Lernens begründet: Menschen setzen sich in Organisationen aktiv und subjektiv mit ihrer Umwelt, mit bestimmten Situationen und vor dem Hintergrund ihrer bisherigen Erfahrungen auseinander. Sie sind in der Lage, sich, wie es da heißt, ihr Wissen innerhalb bestimmter Systeme selbst zu konstruieren, d. h., in weiten Teilen selbst organisiert und selbst gesteuert zu lernen. Und dabei hat sich gezeigt, dass dieses Lernen in Gruppen und bestimmten Umgebungen dann besonders effektiv ist, – und genau das sollten bei der Entwicklung von Qualität genutzt werden

- wenn der Anlass für die Beteiligten subjektiv bedeutend und das zu lernende Wissen sinnvoll erscheint,
- wenn Lernen in authentischen, d. h. realitätsnahen, individuell sinnvoll nachvollziehbaren Situationen stattfindet,
- wenn die Anwendbarkeit des zu Lernenden in Aussicht steht, und zwar auf eine Art und Weise, die sinnvolle Veränderungen und Entwicklungen verspricht und
- wenn der soziale Zusammenhang in Gruppen einen offenen Austausch und eine auch gemeinschaftlich als sinnvoll erkannte Entwicklung verspricht.

Solche individuellen Lernprozesse sind nun Basis und Voraussetzung für das Lernen einer Organisation insgesamt. Dies hat zum einen schlicht etwas mit dem gezielten Sammeln von

---

<sup>2</sup> vgl. dazu z. B. Hacker, 1986; Volpert u. a., 1983; Volpert, 1987

<sup>3</sup> vgl. Siebert, 2003; Reinmann-Rothmeier & Mandl, 1998

Know-how zu tun<sup>4</sup>. Organisationen (und Hochschulen in ganz besonderer Weise) versuchen, neues, für ihren Zweck dienliches Wissen zu erlangen und den internen Prozessen zur Verfügung zu stellen. Dabei macht es Sinn zu unterscheiden zwischen dem Wissen, dessen Notwendigkeit in einer Organisation einerseits bewusst bzw. (noch) nicht bewusst ist und das andererseits bei einzelnen Mitgliedern der Organisation bereits vorhanden bzw. (noch) nicht vorhanden ist.

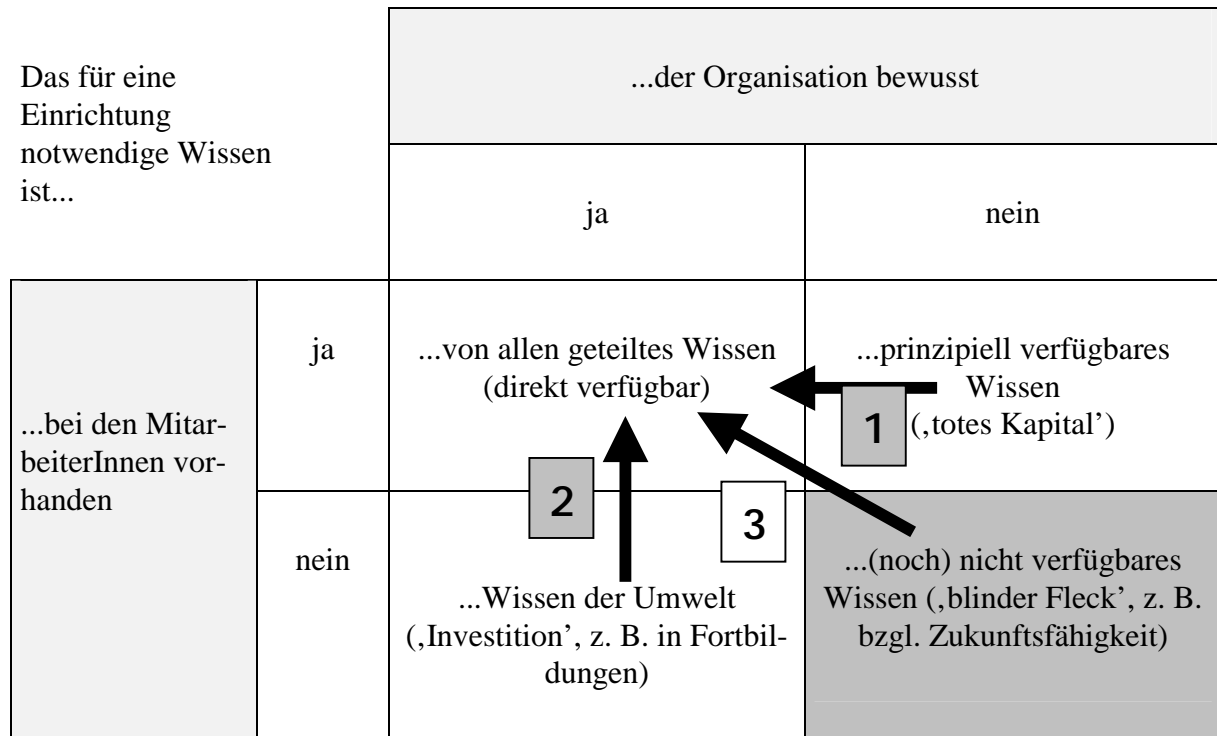


Abb. 1

Und deshalb sind drei Strategien wichtig, wie Organisationen auf Wissen zugreifen können, das ihnen noch nicht bewusst zur Verfügung steht (vgl. Abbildung 1).

1. MitarbeiterInnen können besser mit ihren Erfahrungen und ihrem Wissen eingebunden werden. Eine Organisation lernt, indem sie – sozusagen – totes Kapital aktiviert.
2. Fortbildung oder Beratung organisieren bedeutet, neues Wissen in die Einrichtung holen, das ihr bisher noch nicht zur Verfügung gestanden hat, von dem aber klar ist, dass es gebraucht werden wird. Lernen heißt, Wissen gezielt hereinholen.
3. Lernen, das darin besteht, nach neuem Wissen zu suchen, ohne bereits sagen zu können, was sich in welcher Hinsicht später in Organisationsentwicklungsprozessen als nützlich heraus stellen könnte. Sozusagen das bewusste und kreative Stöbern im blinden Fleck einer Organisation, der manchmal größer ist, als wir annehmen. Ein möglicherweise sehr iterativ verlaufender, aber lohnender Prozess.

Organisationslernen lässt sich weiterhin hilfreich in Form von so genannten Rückkoppelungs- und Austauschprozessen<sup>5</sup> darstellen, und zwar zwischen drei verschiedenen Ebenen (vgl. Abbildung 2):

<sup>4</sup> vgl. Pautzke, 1989; Reinhardt, 1993

<sup>5</sup> vgl. Argyris & Schön, 1978

- der operativen, wo es um die Arbeit selbst geht,
- der strategischen, wo es um die Festlegung von Standards für diese Arbeit geht und
- der normativen, wo der übergeordnete Zweck der Organisation insgesamt definiert ist.

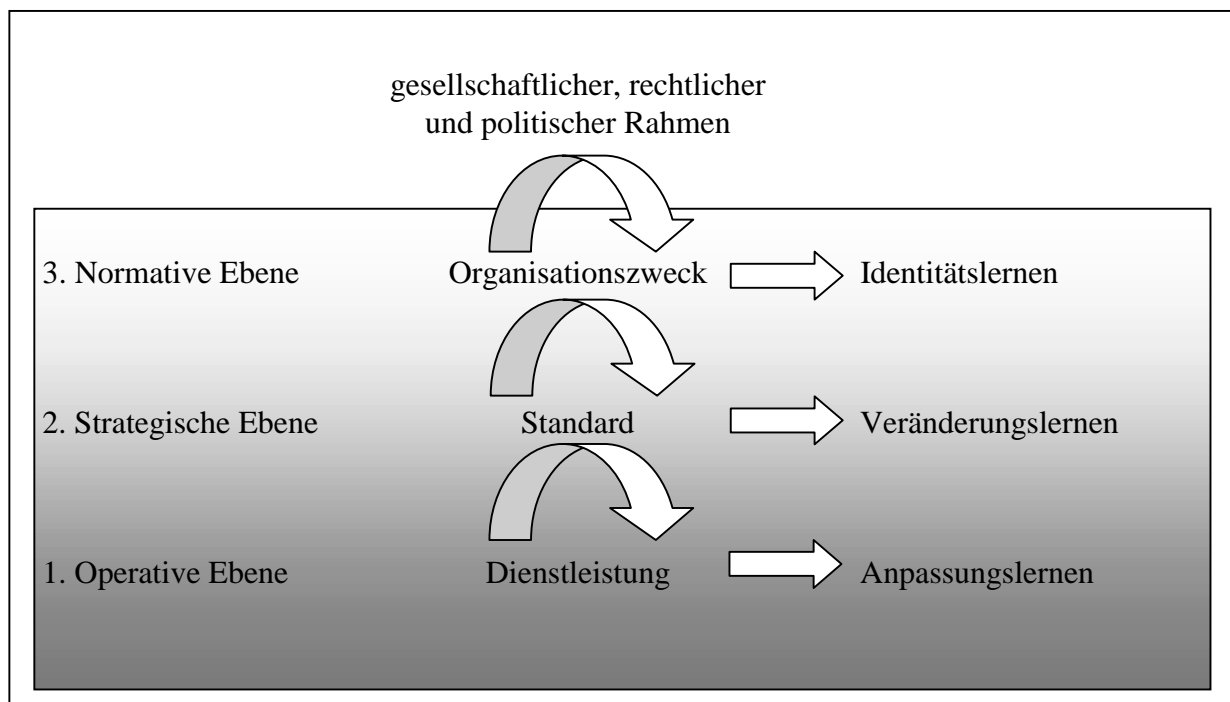


Abb. 2

Einfachster Lernfall: Das so genannte *Anpassungslernen*. Die KollegInnen versuchen ihre Arbeit vor dem Hintergrund gegebener Ziele und Standards ständig zu verbessern, d. h. sie den Vorgaben, deren Sinn nicht in Frage gestellt wird, immer besser anzupassen. Solche Lernprozesse finden ausschließlich auf der operativen Ebene statt – nichts anderes als eine einfache Rückkoppelungsschleife. Als Beispiel wären hier Verbesserungsversuche im Bereich der Didaktik der Lehre zu nennen.

Darüber hinaus ist es denkbar, dass in anderen Situationen gerade diese Ziele und Vorgaben im Hinblick auf ihre Veränderungs- und Verbesserungswürdigkeit geprüft werden. Hier findet *Veränderungslernen* statt. Die Standards selbst werden weiter entwickelt. Gelernt wird jetzt auf der strategischen Ebene. Ein mögliches Beispiel hier wäre die Entwicklung einer neuen Studienordnung vor dem Hintergrund des Leitbilds oder der Grundordnung einer Hochschule. Auf der dritten Ebene schließlich kann Lernen noch einen Schritt weiter gehen: Das so genannte *Identitätswissen* bedeutet: Der Organisationszweck insgesamt steht zur Disposition. Die Rolle einer Hochschule in der Gesellschaft oder in der Bildungslandschaft wird neu bestimmt, z. B. mit dem Ziel, sie an veränderte politische oder ökonomische Rahmenbedingun-

gen neu anzupassen. Solche Lernprozesse finden auf der normativen Ebene statt und überschreiten bereits die Grenze zwischen Organisation und Umwelt. Hier wäre zum Beispiel die Erweiterung oder Veränderung des Leistungs- und Aufgabenspektrums einer Hochschule vorstellbar, z. B. um Dienstleistungen im Bereich der Praxis- und Politikberatung.

In einem letzten theoretischen Zugang ist von ‚unkonventionellen Lernprozessen‘<sup>6</sup> die Rede, von *Intrusion* und *Invasion* als ungewolltem Einflussgewinn von außen, und von *Dissidenz* als einem Veränderungsversuch von innen durch Organisationsmitglieder, die bewusst von Regeln und Traditionen abweichen. Hier werden nun die Folgen der bewussten Verschiebung und Überschreitung der Grenze zwischen Organisation und Umwelt thematisiert. Es geht also nun um Lernprozesse, die im Sinne der Organisation und ihrer Ziele selbst eigentlich ungewollt sind, die aus ihrer eigenen, derzeit gültigen Logik heraus nie initiiert würden und deshalb in ihrem Verlauf durch die Organisation auch kaum steuerbar sind. Empirisch spricht inzwischen allerdings Vieles dafür, dass gerade auf diese Weise Lern- und Entwicklungsprozesse in Gang kommen, die trotzdem nicht nur als negativ, kontraproduktiv oder gefährlich zu erachten sind. Im Gegenteil: Positive Auswirkungen solcher im Prinzip chaotischer Lernprozesse scheinen mit der Differenzierung von Systemen tendenziell sogar zuzunehmen. Von unerwartetem Erfahrungsgewinn, zukunftsfähigem Orientierungswandel oder von neuen, multiplen und flexiblen Identitäten als Lernertrag für eine Organisation ist da beispielsweise die Rede.

Die Gewinne an Bedeutung und Einfluss, die die Hochschulräte und Kuratorien, aber auch Drittmittelgeber in den letzten Jahren an den Hochschulen zu verzeichnen haben und die in den Grundordnungen in dem Ausmaß vielleicht gar nicht so vorgesehen waren, könnten hier genauso als Beispiel dienen wie Dissidenzeffekte – also die Grenzüberschreitung von innen –, die in diesen Zeiten des Umbruchs auch von Seiten der Studierenden zu erwarten sind.

Wenn es nun um die praktische Umsetzung dieser theoretischen Modelle geht, sind zusammenfassend vier Punkte besonders wichtig, damit individuelles und organisationales Lernen auch wirklich Qualitätsentwicklung ermöglicht:

*Ganzheitliche Lernprozesse* sind zu empfehlen. Nicht nur rationale Prozesse zur Veränderung von Verhalten dürfen im Vordergrund stehen, so wie es die kognitiven Lerntheorien ja eigentlich nahe legen. Genauso wichtig sind Methoden, die assoziatives und intuitives Denken, die das Querdenken ermöglichen, emotionale Anteile beim Lernen – die Kraft der Visionen etwa –, motivationale Anteile, wenn es um das gemeinsame Erreichen von Zielen und Veränderungen geht und auch soziale Anteile, etwa wenn es um das Zugehörigkeitsgefühl zu einer Hochschule geht. Dieser Punkt ist beim Identitätslernen an Hochschulen besonders wichtig und spielt z. B. im Dialog mit Studierenden ganz praktisch eine enorme Rolle.

Das *Denken in Systemen* ist hilfreich. Eine Organisation – etwa die Fakultät einer Hochschule – ist ein komplexes System, das nicht über einfache, monokausale Zusammenhänge beschrieben, erklärt, geschweige denn gesteuert werden kann. Um einer solchen Komplexität gerecht zu werden, ist systemisches Denken hilfreich: Argumentieren mit Soziogrammen, Erkennen von Wechselwirkungen und sich verschiebenden Grenzen zwischen Systemen oder einfach das logische Trennen und trotzdem gemeinsame Betrachten verschiedener ‚Konstruktionen der Wirklichkeit‘.

---

<sup>6</sup> vgl. Wiesenthal, 1995

*Fehlerfreundlichkeit.* Wenn es gelingt, in der eigenen Praxis bewusst und selbstbewusst nach Fehlern und Schwächen – oder vielleicht auch nach einer möglichen positiven Bedeutung von so chaotischen Prozessen wie Dissidenz oder Intrusion – zu suchen, dann sind nach allen Erfahrungen die daraus resultierenden Lernprozesse am effektivsten und am nachhaltigsten. Denn nicht das Fehler machen ist der Fehler, sondern das Versäumnis, daraus zu lernen.

*Selbstorganisation und Selbststeuerung* aus zwei Gründen konzeptionell verankern: Zu einen, weil jede Kollegin, jeder Student und auch der Hausmeister implizit oder bewusst, Vorstellungen davon immer schon hat, was Qualität bedeutet, worin sie in Seminaren, bei Forschungsanträgen, in der Politikberatung und schlicht bei den Öffnungszeiten der Cafeteria zum Ausdruck kommt. Qualitätsentwicklung bekommt so eine validere inhaltliche Grundlage. Zum anderen, weil davon auszugehen ist, dass individuelles Lernen dann besonders effektiv wird, wenn die Akteure vor Ort bei der Planung und Vorbereitung und im Prozess selbst maßgeblich beteiligt sind. Die Verantwortlichkeiten für Qualitätsentwicklung werden auf diese Weise gestärkt.

### III. Beteiligung

Der Partizipationsbegriff hat ja im Grunde zwei theoretische Wurzeln, die beide für die Praxis der Qualitätsentwicklung gerade an Hochschulen gleichermaßen von Bedeutung sind<sup>7</sup>:

- *Demokratiethoretisch* legt er Mitbestimmung und Mitverantwortung vor dem Hintergrund der demokratischen Grundwerte unserer Gesellschaft nahe.
- *Dienstleistungstheoretisch* betont der Begriff – eher ökonomisch argumentiert, wie wichtig die Perspektive der NutzerInnen in marktwirtschaftlich organisierten Systemen, gerade im Hinblick auf die Frage nach Qualität ist.

In der praktischen Umsetzung ist Beteiligung dann auf verschiedene Arten und mit unterschiedlichen Intensitäten möglich. Eine Art Skala ist da vorstellbar, an deren unterem Ende völlig passive Varianten stehen: Studierende etwa, die seit Jahren, womöglich nur ‚alibimäßig‘ beteiligt werden, fleißig Evaluationsbögen ausfüllen und nichts verändert sich. Am oberen Ende stehen dagegen die ganz aktiven Formen im Sinne der Übernahme definierter Verantwortung für die Entwicklung von Qualität: Eine Sekretärin etwa, die in einem Qualitätszirkel zur Verbesserung des Service im Prüfungsamt mitarbeitet. Und dazwischen liegen die unterschiedlichsten Arten und Schattierung von Beteiligung: informieren, nachfragen, Personen als Datenquelle im Rahmen von empirischen Zugängen nutzen oder eben dann auch das Initiieren von echtem ‚Mitreden‘, ‚Mitentscheiden‘, ‚Mitarbeiten‘.

Wirkliche Beteiligung jedenfalls kann immer dann und auch nur dann stattfinden, wenn vier Bedingungen erfüllt sind: Nämlich sich beteiligen *wollen* und auch wirklich *dürfen*, sich beteiligen *können* und auch wirklich *in die Lage dazu versetzt werden*, – wenn also sowohl in der Person des Beteiligten als auch in der dafür geschaffenen Situation, sowohl die Absicht als auch die Möglichkeit der Beteiligung vorhanden ist. Wenn es nun konkret um ‚*Beteiligung beim Qualität Entwickeln*‘ an Hochschulen geht, sind die folgenden fünf Ebenen von besonderer Bedeutung die jeweils an Hand eines kleinen Beispiels dargestellt werden.

In erster Linie müssen die *KollegInnen und Leitungsverantwortliche* auf den verschiedenen Ebenen möglichst breit mit einbezogen werden. Mit dieser internen Perspektive sind jedoch nicht nur die Lehrenden, sondern prinzipiell auch die VerwaltungsmitarbeiterInnen gemeint.

---

<sup>7</sup> vgl. dazu Schmidt, 2000.

Beteiligung erhöht hier erstens Akzeptanz, Motivation und Arbeitszufriedenheit, reduziert zweitens Befürchtungen, Verunsicherungen und Blockaden, setzt drittens ungeahnte Potentiale frei und erhöht viertens vor allem die Menge an fachlichem Verstand und sachlichem Wissen, die in die Entwicklung von Qualität einfließen. Denn die KollegInnen, werden so – das ist der große Vorteil – lernend zu ForscherInnen und QualitätsentwicklerInnen in eigener Sache.

Auf einer Klausurtagung wurde an unserem Fachbereich im Zusammenhang mit einem Leitbildprozess begonnen, Ziele zu entwickeln. Wir haben dann versucht, diese so gut wie möglich in Form von Qualitätsindikatoren zu operationalisieren und in einer Übersicht zusammen zu fassen. Dieses System bildet seither die Antwort auf die Frage: Was macht die Qualität unserer Arbeit am Fachbereich aus? Allerdings war es dann in einem weiteren Schritt notwendig, Prioritäten zu setzen. Wir haben versucht, aus dieser großen Zahl möglicher Gegenstände für konkrete Qualitätsentwicklungsarbeit Knackpunkte und Schlüsselprozesse zu identifizieren, indem wir die Indikatoren nach ihrer Dringlichkeit klassifiziert haben (vgl. Abbildung 3).

		eingeschätzte Qualität	
		gut	schlecht
Wichtigkeit / Zentralität	wichtig	„im Auge behalten“ (wirklich gut?)	„dringlich - sofort verbessern“
	unwichtig	„o.k.“	„so bald wie möglich verbessern“ (wirklich unwichtig?)

Abb. 3

Diese Entscheidung über die Dringlichkeit eines Bereiches machten wir fest an der Einschätzung der an dem Punkt aktuell vorhandenen Qualität (hoch vs. niedrig) und der Wichtigkeit bzw. Zentralität, die dieser Indikator für die Qualität des Fachbereichs insgesamt hat. Diese besonders dringlichen Indikatoren (schlechte Qualität und hohe Wichtigkeit) waren dann die Themen für unsere ersten Qualitätszirkel. Und auf dieser Basis haben sich dann auch Ansatzpunkte zur Beteiligung von weiteren Gruppen ergeben.

Die *Studierenden* werden ja als NutzerInnen und Kunden inzwischen routinemäßig beteiligt und nach ihren Urteilen, Wünschen, Perspektiven gefragt, allerdings sinnvoller Weise nicht nur im Hinblick auf deren Einschätzung der Qualität der Lehre, sondern möglichst auch nach ihrem eigenen Studierverhalten, ihre Lernstrategien oder anderen interessanten Dingen, die genauso qualitätsrelevant sind. Am so genannten Tag des Studiums findet an unserer Hoch-

schule eine Diskussion einiger Themen statt, die das CHE als Items für das Hochschulranking des ‚Stern‘ verwendet hat. Daraus können sich dann Vereinbarungen zur Entwicklung und Verbesserung ergeben, etwa beim Service in der Bibliothek oder im Hinblick auf die Mitsprachemöglichkeiten der Studierenden bei der Erstellung des Vorlesungsverzeichnisses.

Die so genannten ‚*critical friends*‘ können einen hervorragenden Aufschluss über ganz viele blinde Flecken und Entwicklungsbedarfe im eigenen Geschäft geben. Mit einer befreundeten Hochschule, die inhaltlich und strukturell unter ähnlichen Bedingungen arbeitet wie wir, findet seit zwei Jahren ein ‚peer-to-peer‘-Evaluationsverfahren<sup>8</sup> statt. Gegenseitige Selbstreports zu vorher festgelegten Themen (z. B. die Konzeption der Praktika und der praxisorientierten Ausbildung) und anschließende Besuche mit Gesprächen und Rückmeldungen sowie einem schriftlichen Bericht haben inzwischen zu einigen Einsichten und daraus abgeleiteten Veränderungen, bei uns z. B. im Praktikantenamt, geführt.

Auf einer weiteren Ebene lohnt es sich, auch den *Arbeitsmarkt* zu berücksichtigen, also potenzielle und tatsächliche Arbeitgeber mit einzubeziehen. Und zwar nicht nur deshalb, weil dort Wissen darüber vorhanden ist, welche Kompetenzen und Qualifikationen AbsolventInnen unbedingt erlangen sollten. Auch die schlichte Tatsache spricht dafür, dass hier durch Beteiligung wichtige Kontakte aufgebaut werden, die später die berufliche Einmündung der AbsolventInnen erleichtern können.

Wir haben im Rahmen der Akkreditierung eines neuen Masterstudiengangs eine kleine Arbeitsmarktanalyse in Form von 30 Telefoninterviews mit Leitungsverantwortlichen in großen sozialen Organisationen durchgeführt. Gegenstand war die Klärung der Arbeitsmarktchancen unserer AbsolventInnen, der Erwartungen der Arbeitgeber an die Ausbildung und auch die Perspektiven des Aufbaus eines Beirats und anderer möglicher Theorie-Praxis-Kooperationen.

Schließlich ist noch eine fünfte Beteiligungsebene von Relevanz: Mit *politisch Verantwortlichen und den Kostenträgern* könnte so etwas wie ein Wirksamkeitsdialog entstehen. Gerade in Kuratorien, Hochschulräten und auch im Dialog mit Ministerien kann durch Qualitätsentwicklung eine regelgeleitete Diskussion über die realen Wirkungen einer Hochschule und ihre gesellschaftliche Bedeutung entstehen – als Basis für das Identitätslernen einer Hochschule. Denn Qualität und ihre Maßstäbe, Standards für Forschung, Lehre, Fort- und Weiterbildung und Beratung etwa, können so inhaltlich basiert ausgehandelt und zur empirischen Grundlage, z. B. für Leistungsvereinbarungen, gemacht werden. Gerade wenn es um Perspektiven der Entwicklung und Neuorientierung einer Hochschule geht, ist diese Ebene besonders wichtig.

#### **IV. Probleme und Empfehlungen**

Im Wesentlichen sind es vier Arten von Problemen, die in der Praxis der Qualitätsentwicklung auch an Hochschulen immer wieder auftauchen und die direkt mit den oben genannten notwendigen Bedingungen zu tun haben:

---

<sup>8</sup> Das hier praktizierte Konzept wird ausführlich beschrieben bei König u.a., 2004.

*'Sich nicht beteiligen wollen'*: Individuelle Widerstände sind wohl die häufigsten Probleme, die Entwicklungen be- oder sogar verhindern. Widerstände, weil Beteiligte oder Betroffene nicht verstanden haben, wozu Entwicklungsprozesse notwendig sein sollten, von den möglichen positiven Konsequenzen noch nicht überzeugt sind, oder weil echte Interessenskollisionen und kognitive Dissonanzen dahinter stecken, z. B. bezüglich der Konsequenzen von Veränderungen.

Reaktanz, massive Blockade oder sogar Verschwörung kann da die Folge sein. Und vor allem dann müssen wir mit besonders viel Sorgfalt vorgehen: Uns klar machen, dass es keine Veränderungen gibt, die ohne Widerstände vonstatten gehen. Im Gegenteil: Ihre Nichtbeachtung führt in aller Regel zu einer Verstärkung. Es gilt herauszufinden, welche – oft recht verschlüsselten Botschaften an die Verantwortlichen hinter den Widerständen stehen: Befürchtungen, Gefühle der Verunsicherung oder sogar massive Ängste. An diesen Symptomen gilt es anzusetzen: Druck wegnehmen, Absprachen treffen, Zugeständnisse machen, Missverständnisse ausräumen und nach Kompromissen suchen. Kurz: den Widerstand ins Boot holen und vielleicht sogar versuchen, die hier vorhandene Energie als Antrieb für den Prozess mit zu nutzen. Natürlich wird trotz allem oft die entscheidende Frage bleiben, ob Qualitätsentwicklung unter Einsparungs- und Rationalisierungsdruck überhaupt plausibel zu machen ist. Ob neben allen Kürzungs- und Streichungsnotwendigkeiten überhaupt noch Spielräume für Gestaltung und Entwicklung übrig bleiben.

*„Sich nicht beteiligen dürfen“*. Unnötige Machtstrukturen, falsche Führungsstile, scheindemokratische Prozesse oder Alibibeteiligung sind hier als die wesentlichen Ursachen auszumachen. Die Alternativen liegen auf der Hand und sollten gerade im Hochschulbereich zu einer sinnvollen Erweiterung der Kompetenzen von Leitungsverantwortlichen beitragen. Zentral erscheinen hier vor allem folgende Prinzipien:

- Verantwortung wirklich abgeben und möglichst klar vereinbart übertragen.
- Die Offenheit des Prozesses, gemessen an gemeinsamen Zielen, immer wieder glaubhaft machen.
- Möglichst weitgehend teamorientierte Entscheidungen treffen und konsequent zulassen.
- Selbstorganisations- und Selbststeuerungsprozesse durch breite Beteiligung ermöglichen, fördern und selbst initiieren.

*„Sich nicht beteiligen können“*. Wenn die notwendigen Kompetenzen und Qualifikationen fehlen, sind auch gut gemeinte Ansätze massiv gefährdet. Daher macht es Sinn, flexible und bedarfsgerechte Beratung und Begleitung von außen zu holen und damit auf zwei Ebenen anzusetzen: Inhaltlich-empirisch *und* didaktisch-moderierend, als fachliche Übersicht *und* als supervisorische Außensicht, z. B. auch im Hinblick auf die bereits genannten Widerstandsproblematiken. Von großem Vorteil ist es, wenn solche externen BeraterInnen eigene Arbeitsfeldkompetenz mitbringen. Jedoch muss das Prinzip gelten: *„Das Heft nicht aus der Hand geben“*. Denn Herr (oder Frau) des Verfahrens sind diejenigen, die für ihre Praxis, in ihrer Praxis dazu lernen sollen und wollen. Nur dann verändert sich wirklich etwas auch nachhaltig.

*„Nicht in die Lage kommen, sich zu beteiligen“*. An dieser Stelle geht es um die Folgen mangelnder organisatorischer Rahmenbedingungen. Nur durch eine angemessene Freistellung der beteiligten MitarbeiterInnen, der Mitglieder einer Steuerungsgruppe etwa, können Konflikte durch Doppelbelastungen – Regelgeschäft *und* Qualitätsentwicklung – vermieden oder zu-

mindest minimiert werden. Wichtig in diesem Zusammenhang ist auch die möglichst paritätische Besetzung einer solchen Gruppe, und zwar nach Fächern bzw. Fachbereichen und nach Hierarchieebenen und auch die Beteiligung von Studierenden und VerwaltungsmitarbeiterInnen, wenn es sachlich geboten erscheint.

*Fazit:* Offenheit, Klarheit und Transparenz im Verlauf ermöglichen echte Beteiligung. Daraus erst entstehen nachhaltige Lernprozesse, die wiederum die wichtigsten Voraussetzungen für das Gelingen von Qualitätsentwicklung sind. Solche Verfahren zu ermöglichen, scheint die zentrale Führungs- und Leitungsaufgabe in diesem Zusammenhang zu sein. Und genau deshalb muss Qualitätsentwicklung ‚Chefsache‘ sein und trotzdem – das ist das Spannende und die große Herausforderung – ganz unten beginnen, nämlich dort wo die Arbeit, um deren Bewertung und Weiterentwicklung es geht, getan wird und ihre Auswirkungen sichtbar werden. Wenn dort Lernprozesse in Gang kommen, wenn die Beteiligten selbstorganisiert und selbstgesteuert lernen können und wollen, wenn sie auch dürfen und in die Lage dazu versetzt werden, dann besteht die Chance, dass wir zuverlässige und wirklich weiterführende Antworten auf diese entscheidende Qualitätsfrage bekommen: *Warum wir denn aus wessen Sicht wie gut sind und was wir in Zukunft noch besser machen können.*

## **Literatur**

- Argyris, Ch. & Schön, D. A. (1978). Organizational learning. A theory of action perspective. Reading: Addison-Wesley.
- Doppler, K. & Lauterburg, Ch. (2000). Change Management. Den Unternehmenswandel gestalten. Frankfurt a.M.: Campus.
- Hacker, W. (1986). Arbeitspsychologie. Psychische Regulation von Arbeitstätigkeiten. Bern: Huber.
- König, J. (2000). Einführung in die Selbstevaluation. Ein Leitfaden zur Bewertung der Praxis Sozialer Arbeit. Freiburg: Lambertus.
- König, J., Endres, E., Mosebach, U. , Puch, H.-J. & Schatz, G. (2004). Kollegial – kritisch – konstruktiv. – Peer-to-peer-review als Strategie zur Qualitätsentwicklung an Fachhochschulen. In: DINA 1/2004. Kempten: Didaktikzentrum für die Fachhochschulen in Bayern.
- Pautzke, G. (1989). Die Evaluation der organisatorischen Wissensbasis. Herrsching: Kirsch.
- Puch, H.-J. & Westermeyer, K. (1999). Managementkonzepte. Eine Einführung für soziale Berufe. Freiburg: Lambertus.
- Reinhardt, R. (1993). Das Modell organisationaler Lernfähigkeit und die Gestaltung lernfähiger Organisationen. Frankfurt: Lang-Verlag.
- Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H. (1998). Implementation konstruktivistischer Lernumgebungen – revolutionärer Wandel oder evolutionärer Veränderung? LMU München: Institut für Pädagogische Psychologie und Empirische Pädagogik.

- Sattelberger, Th. (Hg.) (1996<sup>3</sup>). Die lernende Organisation. Konzepte für eine neue Qualität der Unternehmensentwicklung. Gabler.
- Schmidt, M. G. (2000). Demokratietheorien. Opladen.
- Siebert, H. (2002). Der Konstruktivismus als pädagogische Weltanschauung – Entwurf einer konstruktivistischen Didaktik. Frankfurt am Main.
- Siebert, H. (2003). Pädagogischer Konstruktivismus. Lernen als Konstruktion der Wirklichkeit. Neuwied.
- Sonntag, K. (1996). Lernen in Unternehmen. München: Beck.
- Volpert, W. (1987). Psychische Regulation von Arbeitstätigkeiten. In: U. Kleinbeck & I. Rutenfranz (Hg.), Arbeitspsychologie. Enzyklopädie der Psychologie (S. 1-42). Göttingen: Hogrefe.
- Wiesenthal, H. (1995). Konventionelles und unkonventionelles Organisationslernen. In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 24, 2, S. 137-155.

## **Über den Autor**

Dr. Joachim König ist Professor für Allgemeine Pädagogik und Empirische Sozialforschung an der Ev. Fachhochschule Nürnberg und dort Leiter der Arbeitsstelle für Evaluation im kirchlichen, sozialen und Bildungsbereich. Er ist außerdem Studiendekan am Fachbereich Sozialwesen und als Berater für Qualitätsentwicklung in Organisationen des Sozial- und Bildungsbereichs tätig.

### **Kontakt:**

Prof. Dr. Joachim König  
Ev. Fachhochschule Nürnberg  
Bärenschanzstr. 4  
90429 Nürnberg  
<mailto:joachim.koenig@evfh-nuernberg.de>

tel: 09 11 / 2 72 53 -835

fax: 09 11 / 2 72 53 -813

<http://vhb.evfh-nuernberg.de/evaluation/index.htm>

Dieser Beitrag steht unter:

<http://evanet.his.de/evanet/forum/pdf-position/KoenigPosition.pdf>