

**PD Dr. Eva Arnold,
Referentin für Qualitätsentwicklung
am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg**

**Qualitätsentwicklung im Bereich der Lehre:
Anforderungen und Strategien auf der Ebene der Fachbereiche**

Inhalt

	Seite
1. Was bedeutet Qualität in der Hochschullehre?	2
2. Was bedeutet Qualitätsentwicklung in der Hochschullehre?	5
2.1 Bestandsaufnahme	8
2.2 Festlegung von Entwicklungszielen	11
2.3 Maßnahmen zur Studienreform	15
2.4 Evaluation der Wirksamkeit von Reformaktivitäten	16
3. Koordination von Bestandsaufnahmen, Zielfindung, Reformaktivitäten und Evaluation	17
4. Aufgabenteilung und Verantwortlichkeiten	20
5. Qualitätsentwicklung zwischen konzeptuellen Klärungen und konkreten Problemlösungen	21
6. Ausblick	23
7. Literatur	24
Über die Autorin	27

Qualitätsentwicklung im Hochschulbereich ist derzeit ein aktuelles Thema. Aufgrund vehementer öffentlicher Kritik steht seit etwa zehn Jahren besonders die Qualität der Lehre im Mittelpunkt des Interesses. Hochschullehrende, Studierende, Hochschulpolitiker und Öffentlichkeit stimmen darin überein, dass Studiengänge reformiert, Lehrangebote überarbeitet und organisatorische Abläufe verbessert werden müssen. Der vorliegende Beitrag setzt sich mit der Rolle auseinander, die den Fachbereichen¹ in diesem Zusammenhang zukommt. Er beschreibt, was „Qualität“ und „Qualitätsentwicklung“ auf dieser Ebene bedeuten, welche Anforderungen sich stellen und wie ihnen begegnet werden kann.

¹ Gemeint ist die organisatorische Ebene, die für die Gestaltung von Studiengängen verantwortlich ist, d.h. Fachbereiche, Fakultäten, Sektionen, Schools, aber auch Institute oder Seminare.

1. Was bedeutet Qualität in der Hochschullehre?

Kurz nachdem ich im April 2001 meine Stelle als Referentin für Qualitätsentwicklung am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg angetreten hatte, fragte mich eine Professorin: „Welche Qualität wollen Sie denn entwickeln?“ Diese Frage, die freundlich und interessiert gemeint war, macht deutlich, dass der strapazierte Begriff „Qualität“ klärungsbedürftig ist. Die Vorstellungen, wodurch sich die Arbeit der Hochschulen in den Aufgabengebieten Forschung, Lehre, Verwaltung und Dienstleistung auszeichnen sollte, sind ausgesprochen vielfältig. Beschränkt man sich auf den Bereich der Lehre, zeigt bereits die rasche Durchsicht von Veröffentlichungen und hochschulpolitischen Stellungnahmen eine beeindruckende Fülle von Erwartungen:

- Studiengänge sollen in die jeweilige Fachwissenschaft einführen, auf eine Berufstätigkeit vorbereiten und zur Persönlichkeitsbildung beitragen;
- die Studienorganisation soll ein zügiges Studium und einen erfolgreichen Studienabschluss erleichtern und dabei die Bedürfnisse von Studierenden in unterschiedlichen Lebenslagen, etwa diejenigen der Berufstätigen und der Studierenden, die Kinder haben, berücksichtigen;
- die didaktische Gestaltung von Lehrveranstaltungen soll den Fachinhalten angemessen, dabei abwechslungsreich und motivierend sein sowie selbstständiges Lernen und Teamfähigkeit fördern;
- die Studierenden sollen individuelle Beratung und differenzierte Rückmeldungen zu ihrem Leistungsstand erhalten.

Jenseits konkreter Beispiele, was als „Qualität“ empfunden wird, ist es schwierig, den Begriff eindeutig zu fassen (Harvey & Green, 2000, S. 18; Stockmann, 2003, S. 209). Obwohl Qualität laut Duden schlicht „Beschaffenheit“ bedeuten kann, wird er im Kontext von Qualitätsentwicklung stets wertend verwendet, im Sinne von „Güte“, aber auch „Exzellenz“ und „Perfektion“. Dabei stehen je nach dem Kontext der Diskussion Aspekte wie Zweckmäßigkeit, Fehlerlosigkeit, Wirksamkeit oder Effizienz im Mittelpunkt der Betrachtung. Qualität ist damit keine Eigenschaft eines Sachverhalts (etwa eines Produkts oder einer Dienstleistung), sondern ergibt sich aus dem Verhältnis seiner Merkmale und den Erwartungen, die an ihn herangetragen werden (vgl. Heid, 2000, S. 41; Kromrey, 2001, S. 31). Dieser Umstand kommt in einer Definition des für Fragen der Qualitätssicherung im technischen Bereich zuständigen Deutschen Instituts für Normung (DIN) zum Ausdruck, die besagt, Qualität sei die *„Eignung zur Erfüllung festgesetzter und vorausgesetzter Erfordernisse“* (DIN EN ISO 8402). Etwas weniger technisch lässt sich in Anlehnung an Donabedian (1980, zit. nach Kromrey, 2001, S. 32) Qualität als *„Grad der Übereinstimmung zwischen zuvor formulierten Kriterien und der tatsächlich erbrachten Leistung“* definieren.

Wird Qualität an vorab formulierten Kriterien gemessen, drängt sich die Frage auf, wer zu ihrer Festlegung legitimiert ist. Grundsätzlich können Qualitätsmaßstäbe von allen

Personen definiert werden, die ein Interesse an einem Produkt oder einer Leistung haben, etwa als Leistungserbringer, als Nutznießer oder als Geldgeber. Solche Gruppen werden mit dem englischen Begriff „*stakeholder*“ oder auf Deutsch etwas umständlich als „Betroffene und Beteiligte“ bezeichnet (vgl. Joint Committee, 1999, S. 49). Bezogen auf den Bereich der Hochschullehre gehören die Lehrenden, die Studierenden und die Angehörigen der Verwaltung zu den „*stakeholdern*“, aber auch Fachgesellschaften und Berufsverbände, Bildungs- und Finanzpolitiker, Arbeitgeber- und Wirtschaftsvereinigungen.

Da jede dieser Gruppen in unterschiedlicher Weise für die Gestaltung der Hochschullehre verantwortlich oder an ihren Effekten interessiert ist, beziehen sich ihre Erwartungen charakteristischerweise auf unterschiedliche Ebenen und Aspekte der Lehre:

Wissenschaftsministerien, Hochschulleitungen und -verwaltungen sind für die Qualität der Lehre insofern verantwortlich, als sie Rahmenbedingungen setzen und materielle Ressourcen bereitstellen; sie beschäftigen sich mit Hochschullehre auf einer Ebene, die Donabedian (1980) als „*Strukturqualität*“ bezeichnet. Diese umfasst die Gesamtheit der materiellen und personellen Ressourcen sowie der gesetzlichen und organisatorischen Regelungen, die zur Erbringung der Lehre verfügbar sind und dieser einen Rahmen geben. Insofern als die Leitungen und Verwaltungen der Fachbereiche ebenfalls für die Gestaltung organisatorischer Rahmenbedingungen zuständig sind, geht es auch ihnen um die Sicherung und Entwicklung von Strukturqualität. Mit der Beantragung von Professuren und der Durchführung von Berufungsverfahren sind die Fachbereiche zum Beispiel die entscheidende Instanz für die Sicherung der personellen Voraussetzung für die Qualität der Lehre.

Selbstverwaltung und Verwaltung auf der Ebene der Fachbereiche übernehmen darüber hinaus Aufgaben, die in anderer Weise der Sicherung der Lehrqualität dienen, zum Beispiel durch die Koordination der Lehrplanung und des Prüfungswesens sowie die Vergabe von Räumen. Bezogen auf diese Aspekte richten sich die Erwartungen der „Betroffenen und Beteiligten“ nicht nur darauf, dass Rahmenbedingungen und Ressourcen angemessen gestaltet werden, sie wünschen sich auch, dass solche Leistungen in bestimmter Art und Weise erbracht werden. Zum Beispiel soll die Arbeit der Selbstverwaltungsgremien so organisiert sein, dass diese mit überschaubarem Aufwand zu umsetzbaren Entscheidungen kommen. Und die Verwaltung von Ressourcen soll unbürokratisch und zuverlässig erledigt werden. Diese Dimension lässt sich mit Donabedian als „*Prozessqualität*“ bezeichnen. Sie umfasst die Interaktionen, die im Zuge einer Leistungserbringung stattfinden, sowie die Beziehungen zwischen Anbietern und Nutznießern. Zur Prozessqualität tragen neben den bereits genannten zahlreiche weitere Aspekte bei, darunter jene, die in den Augen von Lehrenden und Studierenden den Kernbereich der Hochschullehre ausmachen, nämlich die inhaltliche und didaktische Gestaltung von Lehrveranstaltungen, Sprechstunden und Prüfungen. Für diese Aspekte sind

die Hochschullehrenden verantwortlich, die Lehrveranstaltungen durchführen, Studierende beraten und betreuen, Prüfungen abnehmen und Leistungen bewerten. Allerdings gestalten die Studierenden die Prozessqualität der Lehre entscheidend mit, zum Beispiel durch engagierte Beteiligung an Seminarsitzungen. Der Umstand, dass Prozesse von Anbietern und Nutznießern gemeinsam gestaltet werden, ist charakteristisch für den Bildungsbereich (Heid, 2000, S. 48).

Potenzielle Arbeitgeber, Bildungspolitiker und weite Teile der Öffentlichkeit interessieren sich jedoch weniger für die Prozessqualität als für die Lernerträge der Studierenden. Qualitätsdiskussionen, die den Erwerb von Fachwissen, die Vermittlung wissenschaftlicher Arbeitsmethoden oder die Berufsfähigkeit von Absolventen in den Mittelpunkt stellen, bewegen sich in einer dritten von Donabedian definierten Dimension, der Dimension der *Ergebnisqualität*. Auch auf dieser Ebene weist der Bildungsbereich eine Besonderheit auf: Alle Bemühungen sind immer auf die Zukunft gerichtet, d. h. auf die künftige Lebensbewältigung der Lernenden durch Übernahme von beruflichen oder anderen gesellschaftlich wichtigen Aufgaben. Wesentliche Aspekte der Ergebnisqualität treten deshalb erst hervor, wenn die Lernenden die Bildungsinstitution bereits verlassen haben. Im Hochschulbereich betrifft dies zum Beispiel alle Aspekte der Berufsfähigkeit und des Berufserfolges, die sich verlässlich erst Jahre nach dem Studienabschluss feststellen lassen.

Strukturqualität, Prozessqualität und Ergebnisqualität sind nicht unabhängig voneinander. Donabedian geht in seinem Modell von einer linearen kausalen Verknüpfung aus: Hohe Strukturqualität ermöglicht hohe Prozessqualität und führt so zu guten Ergebnissen (vgl. Kromrey, 2001, S. 33). Ein solches Modell ist auch im Bereich der Hochschullehre plausibel: Es kann angenommen werden, dass ein günstiges Zahlenverhältnis zwischen Lehrenden und Studierenden (Strukturqualität) dazu beiträgt, dass die Studierenden intensiver betreut und beraten werden und differenzierte Leistungsrückmeldungen erhalten (Prozessqualität), was letztlich dem Kompetenzerwerb zu Gute kommt (Ergebnisqualität). Detailliert betrachtet sind die Verhältnisse allerdings weitaus komplizierter als dieses einfache Beispiel suggeriert. Lehr-Lern-Prozesse werden keinesfalls vollständig durch strukturelle Bedingungen determiniert, sondern von Entscheidungen der Beteiligten, wie diese Bedingungen genutzt werden, beeinflusst. Auch die Verknüpfung von Prozessen mit Ergebnissen ist komplex; gelungene didaktische Arrangements garantieren nicht, dass die Studierenden ihre Lernziele erreichen.

Eine empirisch gesicherte Theorie der Zusammenhänge zwischen Struktur, Prozessen und Ergebnissen im Bereich der Hochschullehre gibt es nicht (z. B. Bargel & Hage, 2000, S. 217) – und wird es aufgrund der hohen Komplexität des Feldes vermutlich auch niemals geben. Allenfalls für begrenzte Teilbereiche kann beschrieben werden, wie Faktoren zusammenwirken. Empirisch gut belegt ist zum Beispiel der Zusammenhang Interesse und Bewertung: Studierende, die an den Inhalten einer Veranstaltung

wenig interessiert sind, urteilen kritischer über deren didaktische Gestaltung und das Auftreten des Dozenten bzw. der Dozentin (Diehl, 2003, S. 31). Die Erklärungen und Prognosen, die sich aus solchen Erkenntnissen ableiten lassen, sind allerdings von stark eingeschränkter Reichweite. Sie reichen allenfalls aus, um zum Beispiel Dozenten von Statistikvorlesungen als Erklärung für negatives studentisches Feedback zu dienen.

Das Fehlen einer überzeugenden Theorie der Hochschullehre führt dazu, dass Lehrende, Studierende, Verwaltungspersonal und politisch Verantwortliche mit gleichem Recht jeweils unterschiedliche „subjektive Theorien“ vertreten und zu abweichenden Einschätzungen und weit auseinander liegenden Prognosen zukünftiger Entwicklungen gelangen können. Unstimmigkeiten über die Bedeutsamkeit verschiedener Faktoren und die Art ihres Zusammenwirkens sind ein steter Quell von Missverständnissen und Konflikten in der aktuellen Debatte über die Qualität der Hochschullehre. Studierende und Lehrende sind sich meist darüber einig, dass der Mangel an Ressourcen der entscheidende Faktor ist, der nachhaltigen Qualitätsverbesserungen entgegensteht – eine Theorie, der von Seiten der Hochschulpolitik vehement widersprochen wird. Diese macht vielmehr Organisationsmängel und ineffizientes Wirtschaften für die bestehenden Schwierigkeiten verantwortlich. Studierende wünschen sich eine verbesserte Studienorganisation – verbinden damit aber andere Vorstellungen als Hochschulpolitiker und manche Lehrende, die auf eine verstärkte Strukturierung des Studiums und höhere Anforderungen setzen. Allerdings bestehen auch innerhalb der genannten Gruppen unterschiedliche Vorstellungen darüber, was unter Qualität der Lehre zu verstehen ist und wie diese zu erreichen sei. Manche Konfliktlinien verlaufen quer durch die Gruppen – zum Beispiel die zwischen den Befürwortern und Gegnern einer verstärkten Strukturierung des Studiums.

Die Frage der Kollegin, welche Qualität denn entwickelt werden solle, erscheint auf der Grundlage der beschriebenen Erfahrungen mehr als berechtigt. Welche Aspekte in den Mittelpunkt gestellt, auf welchen Ebenen und durch welche Maßnahmen Qualitätsentwicklung betrieben wird, hängt entscheidend von der Sichtweise der Akteure ab. Da die beteiligten und betroffenen Gruppen im Hochschulbereich unterschiedlich einflussreich sind, handelt es sich immer auch um eine politische Frage, ob und wie sie ihre Interessen artikulieren können und wessen Vorstellungen von Qualität sich durchsetzen.

2. Was bedeutet Qualitätsentwicklung in der Hochschullehre?

Was bedeutet Qualitätsentwicklung in der Hochschullehre, wenn Qualität ein derart schwer greifbares Phänomen ist?

Vor einiger Zeit wurde ich von einer Kollegin angesprochen, die sich über die unzureichende Beschilderung der Fahrstuhlknöpfe ärgerte und daraufhin – halb scherz-

haft – zu mir sagte: „Kümmere Dich mal darum, das ist doch auch Qualität, wenn die Studierenden das richtige Stockwerk finden!“ Diese Begegnung machte mir deutlich, dass ohne eine klare Aufgabenbeschreibung Qualitätsentwicklung diffus bleibt oder mit Erwartungen überfrachtet wird. Da Qualitätsentwicklung alle Aktivitäten einschließen kann, die in irgendeiner Weise zur Verbesserung der Struktur, der Prozesse oder der Ergebnisse von Hochschullehre beitragen könnten, ist eine genauere Bestimmung von Aufgaben und Arbeitsweisen unerlässlich.

Die diesbezüglichen Vorstellungen liegen derzeit weit auseinander. Einige Kolleginnen und Kollegen vertreten die Ansicht, dass der Qualität der Lehre am besten gedient ist, wenn zusätzliche Ressourcen erschlossen werden; Qualitätsentwicklung sollte aus ihrer Sicht vor allem darin bestehen, Drittmittelanträge zu schreiben. Andere, die vom Konzept des Qualitätsmanagements nach DIN ISO 9000 ff. beeinflusst sind, halten es für die Aufgabe der Qualitätsentwicklung, Verfahren der Qualitätssicherung in einem „Qualitätshandbuch“ zu dokumentieren (vgl. Knoll & Kremer, 1999; Töpfer, 2000). Anhänger des nicht weniger bekannten Konzepts des „Total Quality Management“ (TQM, siehe z. B. Hummel & Malorny, 2002) konzentrieren sich dagegen auf die Frage, wer die erbrachten Leistungen in der Lehre nachfragt und welche Erwartungen diese „Kunden“ haben. Ihre Bemühungen gehen dahin, Leistungen auf die Erwartungen der Kunden abzustimmen. Wieder andere verstehen Qualitätsentwicklung als eine Art „Produktkontrolle“ und sind der Ansicht, dass die Überprüfung der Leistungen von Studierenden im Mittelpunkt stehen sollte. Da jede Gruppe eine andere Ebene und andere Aspekte betont, liegen ihre Vorstellungen über geeignete Wege zur Stärkung der Qualität in der Lehre weit auseinander.

Bislang gibt es weder eine Aufgabenbeschreibung für Qualitätsentwicklung auf der Ebene der Fachbereiche noch ein Verfahren, das für sich beanspruchen könnte, modellhaft und allgemein anerkannt zu sein. Einzelne Lehrstühle, Institute und Fachbereiche, vor allem aus dem naturwissenschaftlich-technischen Bereich, haben Erfahrungen mit Verfahren des Qualitätsmanagements nach DIN ISO 9000ff. oder TQM gesammelt (siehe Beiträge in HRK, 2000). Bisher konnte sich aber weder das eine noch das andere Modell im Hochschulbereich durchsetzen. Dies hat mit Schwierigkeiten zu tun, diese im Bereich der Produktion bzw. der Privatwirtschaft entwickelten Vorgehensweisen auf den Hochschulbereich – und speziell die Lehre – zu übertragen. So setzt DIN ISO 9000ff. auf die Standardisierung der Verfahren, mit denen die Qualität von Leistungen kontrolliert und gesichert wird (vgl. Knoll & Kremer, 1999). Gerade im Bereich der Hochschullehre widerspricht Standardisierung diametral den Gepflogenheiten: In welchem Fachbereich wäre es zum Beispiel denkbar, alle Lehrenden auf ein einheitliches Verfahren festzulegen, das die Qualität ihrer Lehrveranstaltungsplanung und -vorbereitung kontrolliert? TQM dagegen trifft im Hochschulbereich auf die Schwierigkeit, den Begriff des „Kunden“ auf die Gruppe der Studierenden (und anderer Nutznießer der Lehre) zu übertragen. Zudem geht TQM davon aus, dass die Ziele der

Qualitätsentwicklung vom Management des Unternehmens festgelegt und durchgesetzt werden (vgl. Stockmann, 2003) – eine Vorstellung, die mit der Organisationsstruktur der Hochschulen kaum in Einklang zu bringen ist. Der entscheidende Widerspruch liegt meines Erachtens darin, dass Qualitätsmanagementsysteme auf Transparenz und externe Kontrolle setzen, während im Hochschulbereich Selbstverantwortung die zentrale Rolle spielt. Versuche, Abläufe zu dokumentieren und Regeln für ihre Gestaltung zu entwickeln, werden von vielen Hochschullehrenden als Eingriff in ihre Rechte empfunden („Freiheit von Forschung und Lehre“). Dies dürfte der wesentliche Grund dafür sein, dass sich Qualitätsmanagement im Hochschulbereich bisher nicht durchsetzen konnte.

An der Stelle des Qualitätsmanagements etablieren sich derzeit zwei Verfahren der Qualitätsentwicklung: die externe Begutachtung der Lehre und die Akkreditierung von Studiengängen. Die Begutachtung der Lehre durch auswärtige Fachkolleginnen und Fachkollegen trifft im Hochschulbereich auf Akzeptanz, denn solche Beurteilungen sind in Bezug auf Forschungsprojekte seit Jahrzehnten etabliert. Entscheidungen über Forschungsfinanzierung und über die Publikation von Forschungsergebnissen fallen in aller Regel auf der Grundlage von Gutachten, die von Fachkollegen erstellt werden – ein Vorgehen, das nicht zuletzt das Expertentum von Hochschullehrenden bzw. Wissenschaftlern als zentrales Organisationsprinzip der Hochschulen (Pellert, 2000) bestätigt. Die Übertragung auf den Bereich von Studium und Lehre – zum Beispiel im Rahmen von zweistufigen Evaluationsverfahren – hat sich bewährt (Mittag, Bornmann & Daniel, 2003). Akkreditierung von Studiengängen ist das zweite Verfahren, das Qualität im Bereich der Lehre sichern soll. Es wird im Zuge der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen derzeit flächendeckend eingeführt. Auch dieses Verfahren setzt auf externe Begutachtungen durch Fachkollegen: Diese werden durch Akkreditierungsagenturen organisatorisch vor- und nachbereitet (vgl. zum Beispiel das Verfahren der Zentralen Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover (ZEVA): www.zeva.uni-hannover.de/akkred/verfahren/ablauf.htm).

Während die Verfahren der Organisation von Begutachtungen und Akkreditierungen vielfach beschrieben und intensiv diskutiert worden sind, gibt es bislang wenig Informationen darüber, wie die begutachteten Einrichtungen – häufig handelt es sich um Fachbereiche – diese Verfahren in ihre eigenen Bemühungen um Qualitätsentwicklung integrieren. Zwar ist klar, dass ihnen sowohl bei der Vorbereitung von externen Beurteilungen bzw. Akkreditierungsverfahren wie auch bei der Umsetzung von Gutachternvorschlägen und Akkreditierungsaufgaben eine aktive Rolle zukommt. Keine Begutachtung, keine Akkreditierung kommt zustande, wenn nicht vor Ort Informationen gesammelt, aufbereitet und den externen Gutachtern präsentiert werden. Ebenso undenkbar ist, dass Begutachtungen und Akkreditierungen zur Qualitätsverbesserung beitragen, ohne dass externe Vorschläge und Auflagen über die Entscheidungsgremien in die Institutionen getragen werden und dort Veränderung der Lehrpraxis anregen. Wie

diese Schritte sinnvoll und effizient gestaltet werden können, ist bisher jedoch weitgehend offen.

Mein Beitrag konzentriert sich im Folgenden auf Aktivitäten, die auf der Ebene der Fachbereiche angesiedelt sind und der Qualitätsentwicklung dienen. Ich betrachte es als eine *strategische Aufgabe* der Fachbereiche, zentrale Aspekte der Qualität von Studium und Lehre zu sichern und zu stärken. Dabei unterscheide ich vier Aufgabengebiete: 1. Bestandsaufnahme, 2. Festlegen von Entwicklungszielen, 3. Maßnahmen zur Qualitätssteigerung und 4. Überprüfung der Wirksamkeit von Reformaktivitäten. Diese vier Bereiche können als aufeinanderfolgende Schritte in einem Gesamtprozess betrachtet werden: Sie werden im Alltag allerdings keineswegs immer in dieser Reihenfolge durchlaufen. Einzelne Aufgaben werden gelegentlich sogar unabhängig von den übrigen bearbeitet. Ich gehe auf diesen Umstand am Ende des Abschnitts noch genauer ein.

2.1 Bestandsaufnahme

Orientiert man sich an Modellen der Organisationsentwicklung, dann sollte ein systematischer Entwicklungsprozess mit einer Bestandsaufnahme der aktuellen Situation beginnen. Im Bereich der Hochschullehre kann sich diese auf die strukturellen Bedingungen (Ausstattung, Personal, Organisationsstruktur, rechtliche Rahmenbedingungen), auf wichtige Prozesse (u. a. Planung des Lehrangebots, Studienorganisation, Sicherung von Beratung und Betreuung der Studierenden, Organisation des Prüfungswesens) oder auf Ergebnisse (Zufriedenheit der Studierenden, Studiendauer und Prüfungsnoten, erworbene Kompetenzen) beziehen.

Eine Bestandsaufnahme kann alle drei Qualitätsebenen in ihrer gesamten Breite berücksichtigen oder sich auf bestimmte Aspekte beschränken. Als Orientierungshilfe für eine Gesamtbetrachtung kann ein Raster von Fragen dienen, das vom Wissenschaftsrat (1996) als Grundlage für die Evaluation von Studium und Lehre entwickelt wurde und eine umfassende und detaillierte Analyse von strukturellen und prozessbezogenen Aspekten der Lehre erlaubt, die auf Fachbereichsebene von Bedeutung sind. Auch Aspekte der Ergebnisqualität lassen sich auf der Grundlage dieser Fragen thematisieren. Allerdings ist es weder notwendig noch sinnvoll, jede Bestandsaufnahme auf das gesamte Feld auszudehnen. Bestandsaufnahmen zur Vorbereitung von konkreten Entwicklungsvorhaben sollten sich auf die jeweilige Thematik beschränken - zum Beispiel auf die Organisation des Lehrangebots oder den Ablauf der Prüfungsphase. Auch sehr spezifische Dokumentationen, die einen schmalen Ausschnitt des Geschehens erfassen, können ergiebig sein, wie ein Beispiel einer Untersuchung zur Gestaltung von Sprechstundengesprächen zeigt (Golle, 2003).

Bestandsaufnahmen fokussieren sinnvoller Weise die Aspekte, für deren Gestaltung diejenigen verantwortlich sind, die sie durchführen bzw. veranlassen. Aspekte, die außerhalb des eigenen Verantwortungsbereichs liegen, stellen Kontextbedingungen dar, die für die Bewertung der eigenen Arbeit insofern von Bedeutung sind, als sie die Handlungsmöglichkeiten erweitern oder beschränken. Geht es um eine Bestandsaufnahme auf Fachbereichsebene, dann bilden die von der Hochschulleitung zugewiesenen Haushaltsmittel Kontextbedingungen, die als wichtige Rahmenbedingungen in die Betrachtung eingehen sollten. Werden sie allerdings zu stark in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit gestellt, dann geraten die Gestaltungsmöglichkeiten der Verantwortlichen auf der Fachbereichsebene aus dem Blick, so dass der Eindruck der Machtlosigkeit entstehen kann. Von einer solchen Bestandsaufnahme werden nur schwache Impulse für die Fachbereichsentwicklung ausgehen. Möglicherweise überraschend ist die Erkenntnis, dass aus der Sicht der Fachbereichsleitung auch die Gestaltung der Lehrveranstaltungen, Sprechstunden und Prüfungen außerhalb des eigenen Einflussbereiches angesiedelt und von daher zu den Kontextbedingungen zu rechnen ist. Bestandsaufnahmen, die sich auf diese Ebene beziehen und zum Beispiel studentische Rückmeldungen zur didaktischen Gestaltung von Lehrveranstaltungen zum Gegenstand haben, sind für die Fachbereichsleitung daher eher wenig anregend, da sie Schwächen aufdecken, für deren Behebung kaum wirksame Handlungsmöglichkeiten zur Verfügung stehen. Zeigt sich zum Beispiel, dass einigen Lehrenden didaktische Kompetenzen fehlen, bleibt dem Dekan oder der Dekanin allenfalls die Möglichkeit, an deren Einsicht zu appellieren und sie zu bitten, sich um die Verbesserung ihrer Qualifikationen zu bemühen.

Bestandsaufnahmen, die sich auf die Struktur, die Prozesse oder die Ergebnisse von Hochschullehre beziehen, erfordern die Ermittlung und Auswertung von Informationen aus vielfältigen Quellen:

- Zu den *allgemeinen Strukturdaten* im Hochschulbereich gehören Angaben zur Personalstruktur, zu finanziellen Ressourcen, zur Zahl der Studienplätze, der Studierenden und der Absolventen. Auch Gesetzestexte und Verordnungen, zum Beispiel Hochschulgesetze, Lehrverpflichtungs- und Kapazitätsverordnungen, Prüfungs- und Studienordnungen, liefern Strukturdaten, die für viele Bestandsaufnahmen unverzichtbar sind. Die wichtigste Quelle für quantitative Strukturdaten ist die Hochschulstatistik, die von den Landesämtern und dem Bundesamt geführt wird. Allerdings ist der Differenzierungsgrad dieser Daten nicht sehr hoch. Spezifische Daten, die für die Beschreibung von Strukturen auf Fachbereichsebene benötigt werden, lassen sich über diese Quelle nur selten beschaffen.
- Angesichts der Komplexität der Aufgabe, Hochschullehre zu planen, zu organisieren und durchzuführen, können für Bestandsaufnahmen vielfältige *prozessbezogene Daten* von Interesse sein. Ein Schwerpunkt liegt jedoch seit etwa zehn bis fünfzehn

Jahren auf der Bewertung von Lehrveranstaltungen durch Studierende, der so genannten „Lehrveranstaltungsevaluation“. Lehrende, die in ihren Veranstaltungen Feedback einholen wollen, können zwischen mehreren erprobten Instrumenten wählen (u. a. Diehl, 2003; Rindermann & Amelang, 1994; Staufenbiehl, 2000; Westermann et al. 1998). Neben ihrer Funktion, individuellen Lehrenden Rückmeldungen zu geben, kommen diese Instrumente auch in der Hochschulforschung zum Einsatz. Ob solche Erhebungen im Rahmen der Qualitätsentwicklung auf Fachbereichsebene Erfolg versprechend sind, bleibt dagegen umstritten (z. B. Souvignier & Gold, 2003, S. 274). Da diese Instrumente Aspekte erfassen, die überwiegend in die Selbstverantwortung der Lehrenden fallen, besteht die Gefahr, dass die Ergebnisse wenig genutzt und die Befragungen zum Selbstzweck werden (vgl. Spiel & Gössler, 2001).

- Schließlich ist es häufig erforderlich, in Bestandsaufnahmen *Ergebnisdaten* einzubeziehen. Die Hochschulstatistik liefert (nicht immer zuverlässige) Informationen über Studiendauer, Erfolgsquoten und Abschlussnoten, zum Teil differenziert nach Fachrichtungen und Studiengängen. Um darüber hinaus Informationen über Studienerfolg, erworbenes Wissen und vermittelte Kompetenzen zu erhalten, werden Studierenden nach dem Ende des Studiums um Rückmeldungen zu den Studienbedingungen und ihren Lernerfolgen gebeten (z. B. Arnold, 2000) oder im Rahmen von „Verbleibstudien“ befragt, nachdem sie einige Jahre im Beruf tätig waren (z. B. Baumann & Lück, 2002). An vielen deutschen Hochschulen wurden bereits solche Befragungen durchgeführt (Überblick bei Burkhardt, Schomburg & Teichler, 2000); besonders Fachhochschulen versuchen auf diese Weise, Rückmeldungen zum Berufsbezug ihrer Studiengänge zu erhalten. Inwiefern solche Befragungen tatsächlich belastbare Informationen über den Studienerfolg der Absolventinnen und Absolventen liefern, die für die Entwicklungsprozesse auf der Ebene von Fachbereichen nützlich sind, ist allerdings umstritten, zumal viele dieser Erhebungen nach Ansicht von Teichler (2000) methodische Schwächen aufweisen.

Diese Zusammenstellung lässt erkennen, dass Bestandsaufnahmen mit erheblichem Aufwand verbunden sein können. Die meisten Fachbereiche verfügen allerdings diesbezüglich nur über sehr begrenzte Ressourcen. Oft reichen diese kaum aus, um die für die Hochschulstatistik erforderlichen Routinedaten zu ermitteln und an die Hochschulleitung zu liefern; Daten zum Zweck der Unterstützung von Aktivitäten auf Fachbereichsebene nach speziellen Kriterien zu erheben und auszuwerten, scheitert meist an fehlenden Personalkapazitäten. Der Mangel an personellen Ressourcen, die zur Datenerhebung und -analyse eingesetzt werden können, führt dazu, dass viele Fachbereiche – wie Görts (2002) festgestellt hat – überraschend wenig auskunftsfähig sind. Umfangreichere Studierenden- oder Absolventenbefragungen werden überwiegend im Rahmen von (studentischen) Projekten durchgeführt, die mit hohem Engagement, aber nicht kontinuierlich betrieben werden. Diese können die Tätigkeit von Personen, die sich

über einen längeren Zeitraum der Dokumentation von Struktur, Prozessen und Ergebnissen widmen, nicht ersetzen.

2.2 Festlegung von Entwicklungszielen

Nachdem eine Bestandsaufnahme erstellt wurde, liegt es nahe, Ziele für die zukünftige Entwicklung zu formulieren. Selbstverständlich können einzelne Lehrende individuelle Konsequenzen ziehen, indem sie sich für ihre Lehrveranstaltungen, ihre Sprechstunden oder für die Prüfungsgestaltung Ziele setzen. Qualitätsentwicklung auf der Ebene von Fachbereichen erfordert jedoch, darüber hinaus gemeinsame Zielsetzungen zu vereinbaren. Nur selten ergeben sich diese unmittelbar aus der Bestandsaufnahme. In der Regel ist ein längerer Weg zurückzulegen, um von identifizierten Stärken und Schwächen zur Formulierung von allseits akzeptierten Zielsetzungen zu kommen. Ob diese darin bestehen, Strukturen zu verändern, ob Veränderungen auf der Ebene der Prozesse angestrebt werden oder ob die Beeinflussung von Ergebnisparametern in den Vordergrund gestellt wird, hängt von vielerlei Faktoren ab, unter anderem von den Handlungsmöglichkeiten, die von den Verantwortlichen im Fachbereich wahrgenommen werden.

Im Unterschied zu anderen Organisationen ähnlicher Größe – z. B. Wirtschaftsunternehmen oder Verwaltungen – ist es in Universitäten nicht üblich, dass Entwicklungsziele vom „Management“, das heißt von einzelnen Personen oder kleinen Gruppen, festgelegt werden (vgl. Kern, 2000). Ein wichtiges Grundprinzip der Hochschule ist die Mitwirkung aller Statusgruppen. Deren Mitwirkungsrechte sind dadurch gesichert, dass Professorinnen und Professoren, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, Studierende und Verwaltungspersonal in den Entscheidungsgremien (Instituts- und Fachbereichsrat, akademischer Senat) repräsentiert sind. Diese Gremien haben in Bezug auf die Lehre klar definierte Aufgaben und Entscheidungsbefugnisse und sind – gemeinsam mit dem Dekan und ggf. dem Prodekan für Studium und Lehre – dafür verantwortlich, Entwicklungsziele zu vereinbaren und ihre Umsetzung zu beobachten.

Im Zuge der Stärkung ihrer Autonomie wird von Fachbereichen gefordert, nicht nur kurzfristig auf aktuelle Ereignisse zu reagieren, sondern längerfristige Entwicklungsziele zu verfolgen. Dabei treffen die verantwortlichen Personen und Gremien jedoch auf mehrere Hindernisse, unter anderem das Verbindlichkeits-, das Autonomie- und das Heterogenitätsproblem.

Das Verbindlichkeitsproblem besteht darin, dass es schwierig ist, Ziele zu vereinbaren, die von allen Hochschullehrerinnen und Hochschullehrern eines Fachbereichs akzeptiert und umgesetzt werden. Diese Schwierigkeit hat mit der Organisationsform von Hochschulen zu tun, die als „lose gekoppelte Systeme“ bzw. „lose gekoppelte

wissenschaftliche Disziplinen“ beschrieben werden können (Kern, 2000, S. 28). Das bedeutet, dass sich Hochschulen entlang der Grenzen wissenschaftlicher Disziplinen strukturieren, die weder zentral gesteuert noch konsequent integriert werden. Die Einflussmöglichkeiten der Zentrale sind eher schwach, die dezentralen Einheiten dagegen vergleichsweise stark. Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler richten ihr Handeln vorwiegend an der eigenen Disziplin aus, da diese über Reputation und Karrierechancen entscheidet (Pellert, 2000). Diese Organisationsform hat, so Kern, für die Entwicklung der Hochschulen erhebliche Vorteile, denn sie fördert Arbeitsteilung und Spezialisierung. Eine Nebenwirkung besteht allerdings darin, dass sich die Hochschulmitglieder nicht konsequent an institutionellen Zielen (z. B. am Ziel der Imagesteigerung „ihrer“ Hochschule) ausrichten, sondern im Konfliktfall die Ziele ihrer Disziplin oder ihres Arbeitsbereichs in den Vordergrund stellen.

Die Charakterisierung als „lose gekoppeltes System“ trifft nicht nur auf ganze Hochschulen zu, sondern auch auf (größere) Fachbereiche. Deren Mitglieder gehören zwar einer gemeinsamen Fachrichtung an; diese sind jedoch intern ebenfalls stark strukturiert. Die Lehrenden bearbeiten spezialisierte Felder und leiten Entwicklungsziele für den Fachbereich bevorzugt aus der Perspektive des eigenen Bereichs ab. Dies zeigt sich in charakteristischer Weise anlässlich von Konflikten um die Einführung bzw. Gestaltung von Berufspraktika. Dieses Studienelement wird meist von den Lehrenden unterstützt, die in den „Anwendungsgebieten“ der jeweiligen Wissenschaft tätig sind, während die „Theoretiker“ Berufspraktika tendenziell für weniger notwendig halten und den Erwerb praktischer Orientierungen auf die Zeit nach dem Studium verschieben möchten. Fachbereichsleitungen haben es häufig schwer, in solchen Konflikten zu vermitteln, da sie selbst einem bestimmten Arbeitsbereich angehören, aus den Reihen der Kollegenschaft gewählt werden und nach Ende ihrer Amtszeit wieder in ihren alten Status zurückkehren.

Das Autonomieproblem ergibt sich aus dem Einfluss, den übergeordnete Ebenen des Wissenschaftssystems auf die Fachbereiche ausüben. Obwohl die Entscheidungskompetenzen der Fachbereichsleitungen in den letzten Jahren kontinuierlich gestärkt wurden, bleiben die Fachbereiche eingebunden in ihre Hochschule und das Hochschulsystem ihres Landes. Universitätsleitungen und Ministerien legen weiterhin zentrale Rahmenbedingungen für die Lehre fest. Gesetze, Erlasse, Verwaltungsvorschriften und Vorgaben der Universitätsleitung sind bindend, auch wenn sie dem Selbstverständnis der Fachbereichsmitglieder widersprechen oder die Verfolgung intern vereinbarter Entwicklungsziele behindern. Geht es um Sparauflagen, sind Konflikte vorprogrammiert, die von den Fachbereichen nur selten zu ihren Gunsten entschieden werden können. Probleme werfen auch hochschulpolitische Richtungswechsel auf. Diese durchkreuzen unter Umständen mühsam erreichte Entscheidungen und schneiden längerfristig angelegte Entwicklungsprozesse ab.

Schließlich müssen auf der Ebene der Fachbereiche nicht nur die unterschiedlichen, disziplinär geprägten Vorstellungen der Lehrenden mit hochschulpolitischen Vorgaben in Einklang gebracht werden, sondern auch die Vorstellungen der Studierenden berücksichtigt werden. Deren Erwartungen und Bedürfnisse unterscheiden sich nicht nur von denen anderer Gruppen, sie sind auch in sich heterogen, denn die Studierenden befinden sich in unterschiedlichen Lebenslagen und verfolgen unterschiedliche Ziele. Neben Vollzeitstudierenden gibt es Berufstätige, für die das Studium eine Nebenbeschäftigung ist, und Eltern, die Kindererziehung und Studium miteinander vereinbaren. Viele Personen bereiten sich auf eine Berufstätigkeit außerhalb der Universität vor, andere orientieren sich an einer Zukunft in der Wissenschaft. „Ausbildungsorientierte“ Studierende bevorzugen Vorgaben, die ein zügiges Studium gewährleisten, während sich „bildungsorientierte“ mehr Zeit lassen und bei der Wahl der Studieninhalte ihren eigenen Interessen folgen möchten.

Auf der Ebene der Fachbereiche treffen die Erwartungen der verschiedenen Gruppen aufeinander und müssen miteinander in Einklang gebracht werden. Die Fachbereichsleitungen stehen vor der Aufgabe, Vorgaben und Vorstellungen aller Seiten so miteinander zu verknüpfen, dass Entwicklungsprozesse möglich werden. Auf der einen Seite stehen die übergeordneten Organisationsebenen, denen es gelingen kann, im Interesse einer durchgängigen Linie Einwände und Vorbehalte auszublenden. Hochschulpolitiker müssen sich nicht fragen, wie sich das Ziel der Studienzeitverkürzung zu den bildungstheoretischen Vorstellungen von Lehrenden verhält oder mit dem Wunsch von Studierenden verträglich, Studium und Berufstätigkeit oder Kindererziehung miteinander zu vereinbaren. Die sich aus individuellen Lebenslagen ergebenden Fragen können sie als irrelevant abtun oder an untergeordnete Ebenen verweisen. Funktionäre von Berufs- oder Arbeitgeberverbänden sind nicht gezwungen, darüber nachzudenken, wie sich die Einführung in die Systematik eines wissenschaftlichen Faches mit der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen verträglich und wie sich beide Zielsetzungen in einem acht Semester umfassenden Studiengang verbinden lassen. Auf der anderen Seite stehen die individuellen Lehrenden und Studierenden, die nicht gezwungen sind, ihr Handeln an bildungspolitischen Leitlinien oder berufspolitischen Zielsetzungen auszurichten. Eine Professorin oder ein Professor muss sich nicht fragen, ob die Gestaltung ihrer/ seiner Lehrveranstaltung geeignet ist, die Studienzeit zu verlängern oder zu verkürzen. Ebenso wenig sind Studierende gezwungen, ihr Verhalten vorrangig am Ziel einer kurzen Studienzeit zu orientieren. Rechenschaftspflichtig sind nicht die beteiligten Personen, sondern die Verantwortlichen auf der Ebene der Fachbereiche, die zum Beispiel die folgende Frage beantworten müssen: *„Die mittlere Studiendauer im Fach XY liegt an ihrem Fachbereich um 1,6 Semester über dem Bundesdurchschnitt. Wie erklären Sie diese Diskrepanz und welche Aktivitäten wurden ergriffen, um die Studienzeit zu verkürzen?“*.

Um das Verbindlichkeitsproblem zu lösen, empfiehlt es sich, möglichst viele Kolleginnen und Kollegen in den Prozess der Entscheidungsfindung einzubeziehen. Dabei haben sich so genannte „Strategietage“ bewährt. Dabei handelt es sich um halb- bis eintägige Veranstaltungen mit einem für die Zukunft des Fachbereichs zentralen Thema, zu der alle Professorinnen und Professoren, wissenschaftlichen Mitarbeiter und Studierenden eingeladen werden. Das Thema wird zu Beginn der Veranstaltung von der Fachbereichsleitung erläutert; anschließend werden verschiedene Aspekte in Arbeitsgruppen behandelt. Diese präsentieren zum Abschluss der Veranstaltung ihre Diskussionsergebnisse; diese enthalten vorzugsweise Empfehlungen zum weiteren Vorgehen (zum Ablauf von Strategietagen siehe Stagge, 2000). Strategietage eignen sich zur Vorbereitung von Entscheidungen, aber auch zur Konkretisierung vereinbarter Entwicklungsziele. Ihre wesentliche Funktion besteht darin, das Interesse der Beteiligten an den geplanten Reformprozessen zu wecken und sie zu motivieren, sich an der Umsetzung zu beteiligen.

Die Festlegung von Entwicklungszielen bedeutet meist eine Entscheidung über Prioritäten, da nicht allen Interessen zur selben Zeit entsprochen werden kann. Die gemeinsam erarbeiteten und in den Gremien abgestimmten Schwerpunkte bilden einen Orientierungsrahmen, etwa für die Fachbereichsleitung, die bei der internen Verteilung von Mitteln Vorhaben bevorzugt berücksichtigen sollte, die in engem Zusammenhang mit den vereinbarten Zielen stehen. Prioritäten zu setzen schließt allerdings nicht aus, dass Einzelpersonen oder Gruppen eigene Projekte verfolgen. Es sollte allerdings eine Übereinkunft herbeigeführt werden, dass individuelle Vorhaben die gemeinsam verabredeten Ziele und Strategien nicht gefährden oder behindern dürfen.

Allerdings ist nicht auszuschließen, dass durch aktuelle Ereignisse oder politische Vorgaben Themen virulent werden, die von den Fachbereichsgremien nicht als Schwerpunkte ausgewählt wurden oder den vereinbarten Zielen sogar widersprechen. Es ist weder sinnvoll noch möglich, externe Anforderungen mit dem Hinweis auf interne Schwerpunkte generell zu ignorieren. Vereinbarte Schwerpunkte der gemeinsamen Entwicklungsarbeit erleichtern es jedoch, auf Impulse von außen zu reagieren. Die Vereinbarung interner Entwicklungsziele ermöglicht eine rasche Entscheidung, welche Anregungen ohne intensive Diskussionen akzeptiert werden können und gegen welche Ansinnen sich die Fachbereichsleitung mit Hinweis auf bestehende Übereinkünfte zur Wehr setzen sollte. In Verhandlungen mit Dritten sind Fachbereichsleitungen, die sich auf bestehende Vereinbarungen berufen können, gegenüber denjenigen im Vorteil, deren Fachbereiche in jeder Detailfrage erneut in einen Willensbildungsprozess eintreten müssen.

2.3 Maßnahmen zur Studienreform

Im Zentrum der Qualitätsentwicklung stehen zweifellos Aktivitäten zur Qualitätssteigerung. Aktivitäten, mit denen Schwächen der bisherigen Leistungen behoben und Stärken ausgebaut werden, stellen den dritten Aufgabenkreis der Qualitätsentwicklung dar.

Es gehört zu den traditionellen Aufgaben der Hochschulen, Maßnahmen zur Studienreform zu initiieren und durchzuführen. Diese Aufgabe ist in den Hochschulgesetzen zahlreicher Länder verankert; in manchen Ländern müssen regelmäßig Studienreformberichte erstellt werden (vgl. HRK, 2001). Die bildungspolitischen Entwicklungen der vergangenen Jahre haben vielfältige Aktivitäten der Studienreform in Gang gesetzt: Es werden zum Beispiel Bachelor- und Masterstudiengänge entwickelt, Konzepte zur Senkung der Zahl der Studienabbrüche und zur Verkürzung der Studienzeiten erarbeitet. Vielerorts werden neue Verfahren zur Vergabe von Studienplätzen angestrebt, die das Verfahren der ZVS ergänzen sollen. Daneben wurde nicht nur das Dienstrecht reformiert, die Habilitation abgeschafft und die neue Stellenkategorie der „Juniorprofessur“ eingeführt, sondern in vielen Bundesländern auch mit dem Umbau der Organisations- und Entscheidungsstrukturen der Hochschulen begonnen.

Reformprojekte, die Studierenden unabhängig vom gewählten Studienfach zu Gute kommen, fallen in den Aufgabenbereich der Hochschulleitung, studiengang- oder studienfachbezogene Aktivitäten in den der Fachbereichs- oder Institutsleitungen. Charakteristische Aktivitäten auf der Ebene der Hochschulleitungen sind zum Beispiel die Entwicklung verbesserter Betreuungskonzepte für ausländische Studierende (unabhängig von der Studienrichtung) oder die Einführung von Studienkollegs für Interessenten, die sich noch nicht entschieden haben, in welchen Studiengang sie sich einschreiben wollen.

Auf der Ebene der Fachbereiche gehört die Überarbeitung von Prüfungs- und Studienordnungen und die Entwicklung von neuen Studiengängen zu den Aufgaben der Studienreform. Dazu kommen Aktivitäten und Projekte zu einzelnen Themen, z. B. die Einführung neuer Betreuungsformen für Praktika, die Verbesserung der Beratungsqualität in Sprechstunden, die Konzeption von Veranstaltungssequenzen für die Studieneingangsphase oder die Entwicklung von Standards für die Betreuung von Abschlussarbeiten.

Aktivitäten zur Studienreform werden im Wesentlichen von denjenigen Lehrenden getragen, die diese individuell oder in Gruppen planen und durchführen; in einigen Fällen sind Studierende nicht nur als Zielgruppe, sondern als Akteure beteiligt. Unterschiedlich sind Umfang und Wirkungsbereich der Projekte: Die Spannweite reicht von Aktivitäten einzelner Lehrender, die sich auf deren eigene Veranstaltungen

beschränken, bis zu Projekten, an denen der ganze Lehrkörper einer Hochschule beteiligt ist. Manche Projekte entstehen vor Ort und haben ausschließlich lokale Bedeutung – etwa die Entwicklung eines Informationswegweisers für die Studierenden eines Fachbereichs – andere werden auf Grund der Anregungen durch Fachdiskussionen initiiert und in ähnlicher Weise an mehreren Hochschulstandorten verwirklicht, wie zum Beispiel die Entwicklung von Kerncurricula für den Bereich der Lehramtsstudiengänge.

Umfangreiche Vorhaben mit langer Laufzeit erfordern eine eindeutige Verteilung der Verantwortlichkeiten und ein stringentes Projektmanagement, während kleinere Projekte informell organisiert sein können. Darüber hinaus ist es notwendig, verschiedene Projekte, die innerhalb eines Hauses betrieben werden, untereinander abzustimmen und miteinander zu vernetzen. Die Mitglieder von Gremien, die über Maßnahmen der Studienreform entscheiden und diese koordinieren, übernehmen damit vor allem in größeren Fachbereichen eine schwierige Aufgabe. Es ist nicht immer leicht, den Überblick über die vielfältigen Aktivitäten und ihre wechselseitigen Abhängigkeiten zu behalten – zu groß ist mancherorts die Zahl der „Reformbaustellen“. Dazu kommt, dass im Übergang von einer Wahlperiode zur nächsten nicht selten wichtige Informationen verloren gehen, so dass es von einzelnen Personen abhängt, ob das „Gedächtnis“ eines Fachbereichs intakt bleibt.

2.4 Evaluation der Wirksamkeit von Reformaktivitäten

Wenn Qualitätsentwicklung systematisch betrieben wird, ist es unverzichtbar, Reformaktivitäten durch (interne) Evaluation zu begleiten. Die sorgfältige Dokumentation und Auswertung der Aktivitäten und ihrer Wirkungen ist die Voraussetzung dafür, dass die Verantwortlichen in den Fachbereichen die gesammelten Erfahrungen für kommende Entwicklungsprojekte nutzen können. Allerdings ist diese Aufgabe, ebenso wie die der Bestandsaufnahme, mit erheblichem Aufwand verbunden und scheitert daher nicht selten an fehlenden Ressourcen.

Die Evaluation von Reformvorhaben erfordert Datenerhebungen und Analysen, die sich an den Zielen der jeweiligen Projekte orientieren. Ein Beispiel aus dem Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg ist die Dokumentation von Veranstaltungen, die als „Kerncurriculum Erziehungswissenschaft“ über zwei Jahre hinweg von mehr als zwanzig Lehrenden erprobt und weiterentwickelt wurden. Die Ergebnisse der Evaluation wurden dem Fachbereichsrat vorgelegt und als Grundlage für die Entscheidung über die Aufnahme des Kerncurriculums in das Regelangebot des Fachbereichs genutzt (Arnold, 2003). Kleinere Projekte, die nur einen begrenzten Bereich des Lehrangebots betreffen, werden an diesem Fachbereich dagegen von den Beteiligten selbst dokumentiert und ausgewertet. Ein derartiges Beispiel ist die Selbstevaluation im

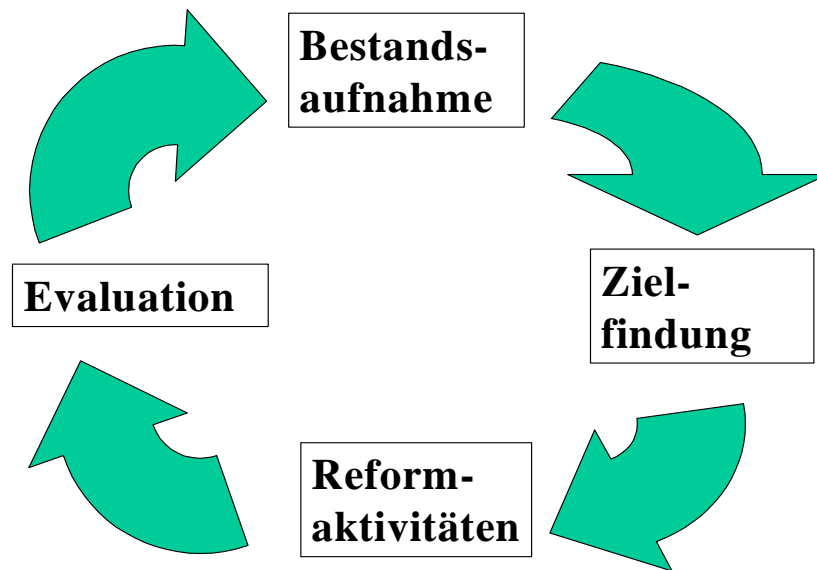
Rahmen eines fachdidaktischen Zusatzstudienganges (Arnold, Bonnett, Bruschi, Decke-Cornill & Herr, 2003). In beiden Fällen wurde die systematische Dokumentation von Prozessen und Ergebnissen schrittweise als selbstverständlicher Bestandteil von Reformvorhaben etabliert.

Aktivitäten der Studienreform über Evaluation zu steuern, setzt langfristiges Engagement voraus. Bei anspruchsvollen und umfangreichen Maßnahmen vergehen unter Umständen mehrere Jahre, bis empirisch untermauerte Einschätzungen ihrer Wirksamkeit vorliegen. Evaluation im Kontext von Qualitätsentwicklung ist deshalb wenig Erfolg versprechend, wenn nur punktuell Ressourcen zur Verfügung stehen. Personal mit kurzfristigen Verträgen kann zur Datenerhebung und Datenanalyse eingesetzt werden; die Einbindung der Untersuchung in den Projektverlauf muss dagegen nur von Personen übernommen werden, die längerfristig mit dieser Aufgabe betraut sind. Diese müssen den Fortgang der Planung von Studienreformprojekten kontinuierlich beobachten, um den Aspekt der Evaluation zu einem günstigen Zeitpunkt einzubringen. Soll darüber hinaus sichergestellt werden, dass die Ergebnisse der Erhebungen zu dem Zeitpunkt präsentiert werden, zu dem sie im Planungs- und Entscheidungsprozess gebraucht werden, ist es notwendig, die weitere Entwicklung des Projekts kontinuierlich zu verfolgen. Ob diese Aufgabe von denjenigen übernommen werden kann, die sich der Planung und Umsetzung der Aktivitäten widmen, hängt von deren Umfang ab. In größeren Projekten, an denen eine größere Zahl von Lehrenden und Studierenden beteiligt ist, deren Aktivitäten über einen längeren Zeitraum hinweg dokumentiert werden müssen, erscheint es kaum praktikabel, diese Aufgaben „nebenbei“ zu erledigen. Die Evaluation erfordert in diesen Fällen eine zentrale Organisation, die sich auf diese Aufgabe konzentrieren kann, zugleich jedoch alle Aktivitäten mit den Beteiligten und der Fachbereichsleitung abstimmt.

3. Koordination von Bestandsaufnahmen, Zielfindung, Reformaktivitäten und Evaluation

Bestandsaufnahme, Zielfindung, Reformaktivitäten und Evaluation – mit diesen vier Aufgaben können aufeinanderfolgende und abgestimmte Schritte eines systematischen Reformprozesses beschrieben werden. Werden die Ergebnisse des letzten Schrittes, der Evaluation, mit anderen Daten zusammengeführt und zu einer Bestandsaufnahme verdichtet, schließt sich der Kreis und es kann erneut daran gegangen werden, Ziele für die Weiterentwicklung zu vereinbaren (siehe Abbildung 1).

Abbildung 1: Zirkel systematischer Qualitätsentwicklung



In der Realität der Hochschulen gelingt die Abstimmung zwischen den beschriebenen Schritten erfahrungsgemäß weniger perfekt. Bestandsaufnahmen werden angefertigt, um von außen auferlegten Berichtspflichten zu genügen oder weil eine externe Evaluation ansteht, ohne dass diese in die interne Qualitätsdiskussion aufgenommen werden. Durch aktuelle Ereignisse oder politische Vorgaben geraten bestimmte Qualitätsaspekte kurzfristig in den Focus der Aufmerksamkeit, andere treten in den Hintergrund, bevor ihre Bedeutung konsequent durchdacht werden konnte. Reformprojekte werden von einzelnen Personen und kleineren Gruppen aus eigener Initiative oder auf Anregung von außen gestartet, ohne sie mit Kolleginnen und Kollegen und den Entscheidungsgremien abzustimmen. Einzelne Lehrende oder studentische Gruppen führen mit hohem Aufwand Studierendenbefragungen durch, deren Ergebnisse kaum zur Kenntnis genommen werden; Berichte und Gutachten verschwinden ungelesen in Regalen und Schubladen.

Koordinationsprobleme sind zum Teil auf organisatorische Mängel zurückzuführen. Im Zusammenhang mit dem oben beschriebenen Verbindlichkeitsproblem ist zu sehen, dass sich manche Akteure wenig darum kümmern, im Fachbereich für Zustimmung für ihre Pläne zu sorgen und ihre Handlungen mit denen von anderen abzustimmen – sie fühlen sich berechtigt, ihre Vorstellungen im Alleingang zu verwirklichen, auch wenn das bedeutet, gegen Absprachen und Vereinbarungen zu verstoßen. Auffällig ist, dass in Diskussionen zur Verbindlichkeit von Studienreformaßnahmen fast ausschließlich moralische Argumente fallen, wenn es um das Engagement der Lehrenden geht. Während ansonsten den Akteuren fast überall das Recht auf strategisches Handeln zugebilligt wird, dominieren in diesem Fall Appelle an das Verantwortungsgefühl der

Professorinnen und Professoren sowie Klagen über deren mangelndes Interesse an den Belangen der Studierenden. Eine Begründung für diesen Umstand liefert das Dienstrecht für Professoren, das auf Selbstverantwortung setzt und nur bei eklatanten Pflichtverletzungen Sanktionen vorsieht. Selbstverantwortung entspricht auch dem Selbstbild vieler Lehrender, die ihr Handeln als überwiegend moralisch motiviert betrachten, etwa durch den Wunsch, die Bildungsgänge von Studierenden nach Kräften zu unterstützen. Andere Mittel zur Durchsetzung von Reformaktivitäten – Anreize wie Sanktionen – erscheinen ihnen entbehrlich. Aus der Sicht institutioneller Qualitätsentwicklung besteht der Vorteil der starken Betonung von Selbstverantwortung darin, dass jedem Lehrenden persönliche Verantwortung auferlegt wird, sich für die Qualität der Lehre zu engagieren. Die Kehrseite ist allerdings, dass diese Haltung es den Lehrenden ermöglicht, sich ausschließlich an Zielen zu orientieren, von denen sie persönlich überzeugt sind. Gemeinschaftlich vereinbarte Ziele können dagegen ignoriert werden, wenn sie nicht in das eigene Konzept passen.

Ein anderer Teil der Schwierigkeiten, Schritte zur Qualitätsentwicklung aufeinander abzustimmen, geht meines Erachtens auf das ebenfalls bereits beschriebene Autonomieproblem zurück. Aktivitäten, die auf übergeordneter Ebene zur Sicherung und Entwicklung von Qualität entwickelt werden, lassen sich mit internen Prozessen ähnlicher Zielsetzung oft nur schwer koordinieren (vgl. auch Kieser, 1999). Das gilt zum Beispiel für externe Evaluationsverfahren, die auf übergeordneten Ebenen geplant und durchgeführt werden. Im Rahmen des Projekts „Evaluation von Studium und Lehre im Verbund Norddeutscher Universitäten“ sind die Fachbereiche verpflichtet, zu einem vorgegebenen Zeitraum eine Selbstbeschreibung ihrer Studiengänge zu erstellen und sich anschließend von einem Expertengremium begutachten zu lassen (vgl. Fischer-Bluhm, 1998). Da die Begutachtung der Fächer in den sechs beteiligten Universitäten parallel erfolgt, lässt sich der Zeitpunkt, zu dem ein Fachbereich „an der Reihe“ ist, auch dann nicht verschieben, wenn interne Entwicklungsprozesse dies sinnvoll erscheinen lassen – etwa weil sich der Fachbereich gerade in einem größeren Umstrukturierungsprozess befindet. Werden Evaluationsverfahren zentral organisiert, kann es sogar vorkommen, dass in einem Fachbereich mehrere Evaluationsuntersuchungen gleichzeitig stattfinden. Die Beteiligten haben dann den Eindruck, stärker mit der Dokumentation und Bewertung ihrer Tätigkeiten beschäftigt zu sein als mit ihrer eigentlichen Arbeit. Effiziente Qualitätsentwicklung wird dadurch eher behindert als gefördert.

Darüber hinaus macht die Vielzahl der Anregungen, die aktuell auf die Universitäten zukommen, und die Geschwindigkeit, mit der Reformprozesse nach der Vorstellung ihrer Initiatoren ablaufen sollen, die Koordination von Aktivitäten auf Fachbereichsebene schwierig. Aufgrund wechselnder hochschulpolitischer Vorgaben kommt es derzeit häufiger dazu, dass Vorhaben, die einen längeren Vorlauf benötigen, bereits vor ihrer Realisierung veraltet sind. Rasche Strategiewechsel auf übergeordneter Ebene führen zu Reibungsverlusten und Frustrationen, wenn mit erheblichem Aufwand in Gang

gesetzte Reformen abgebrochen oder durch neue Vorgaben konterkariert werden. Es verunsichert die Akteure, wenn sie nicht wissen, ob die notwendigen Rahmenbedingungen für ihre Projekte weiter bestehen. Zwar kann niemand erwarten, dass Fachbereiche von äußeren Entwicklungen unbehelligt bleiben, doch gewinnt Planungssicherheit im Zusammenhang mit der Aufgabe der Qualitätsentwicklung an Bedeutung. Nur durch klare Prioritäten und konsequente Verfolgung vereinbarter Ziele sowie durch Koordinierung der Aktivitäten lässt sich in dieser Situation die Motivation zu Reformmaßnahmen aufrechterhalten.

Angesichts der vielfältigen Einflüsse, die systematische Qualitätsentwicklungsprozesse erschweren, muss auf der Ebene der Fachbereiche beträchtliche Energie aufgewendet werden, um auseinanderstrebende Aktivitäten zu vernetzen und zu koordinieren. Ohne einen Ort, an dem Informationen über Planungen und Aktivitäten, Evaluationen und ihre Ergebnisse zusammenlaufen, ist es schwierig, Überschneidungen und Widersprüche frühzeitig zu bemerken und die Beteiligten darüber zu informieren, dass Abstimmungsbedarf besteht. Auch die Außendarstellung eines Fachbereichs wird erleichtert, wenn nicht zur Beantwortung jeder Anfrage und zur Vorbereitung jedes Pressetermin erneut Informationen über Entwicklungsziele und Reformanstrengungen zusammengetragen werden müssen. Dokumentation und Koordination gelingen allerdings nur unter der Voraussetzung, dass die Fachbereichsleitung und die beschlussfassenden Gremien diese Form der Steuerung unterstützen. Es muss eine grundsätzliche Übereinkunft geben, dass es sinnvoll ist, Zeit und Energie in die Vernetzung von Aktivitäten zu investieren und dass im Konfliktfall gemeinschaftlich vereinbarte Zielsetzungen gegenüber individuellen Bestrebungen Vorrang haben. Der Hinweis auf die größere Rationalität und Effizienz eines abgestimmten Vorgehens allein reicht nicht immer aus, um die Beteiligten davon zu überzeugen, dass sie ihre Aktivitäten mit denen ihrer Kolleginnen und Kollegen in Einklang bringen sollten.

4. Aufgabenteilung und Verantwortlichkeiten

Die Verantwortung für die Qualitätsentwicklung auf der Ebene von Fachbereichen liegt beim Dekan oder, falls vorhanden, dem Prodekan für Lehre und Studienreform. Diese Personen sollen dafür sorgen, dass Bestandsaufnahmen vorgenommen, Ziele vereinbart, Studienreformaktivitäten geplant, durchgeführt und evaluiert werden. Sie haben die Verantwortung dafür, dass äußere Anforderungen und Impulse mit internen Entwicklungen abgestimmt werden und der Fachbereich auf äußere Anregung strategisch reagiert – also weder hektische Kurswechsel vornimmt noch wichtige Entwicklungen ignoriert. Vor allem in größeren Fachbereichen übersteigt es das Zeitbudget der Leitungspersonen, diese Aufgaben persönlich zu erfüllen und sich detailliert über alle Belange und Aktivitäten auf dem Laufenden zu halten. Da Dekane und Prode-

kane regelmäßig neu gewählt werden, besteht darüber hinaus die Gefahr, dass zwischen zwei Amtsperioden wichtige Informationen verloren gehen.

Aus dieser Situation heraus hat sich der Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg vor zwei Jahren entschieden, die Stelle einer „Referentin für Qualitätsentwicklung“ einzurichten. Die Inhaberin erfüllt – neben anderen Aufgaben – die Funktion einer Anlaufstelle für alle Informationen, die den Bereich der Studienreform betreffen. Sie verfolgt sowohl externe hochschulpolitische Entwicklungen, die für die Gestaltung von Lehre und Studienreform relevant sein können, als auch die internen Reformprojekte des Fachbereichs. Informationen über den Stand und die Perspektiven verschiedener Vorhaben werden gesammelt und bei Bedarf an die Fachbereichsgremien oder einzelne Akteure weitergegeben. Beteiligte an verschiedenen Projekten werden gegebenenfalls über die Notwendigkeit der gegenseitigen Abstimmung informiert und zu Kontakten angeregt. Auf Wunsch der Beteiligten moderiert die Stelleninhaberin Diskussionen, die der Koordination von Entwicklungsvorhaben dienen. Schließlich werden von dieser Stelle aus empirische Untersuchungen durchgeführt, sowohl zum Zwecke der Bestandsaufnahme als auch zur internen Evaluation von Studienreformprojekten. Dadurch sollen die Entwicklungsarbeit des Fachbereichs effizienter gestaltet und Reibungsverluste vermindert werden.

5. Qualitätsentwicklung zwischen konzeptuellen Klärungen und konkreten Problemlösungen

Die ersten Erfahrungen mit Versuchen der systematischen Qualitätsentwicklung am Fachbereich Erziehungswissenschaft haben gezeigt, dass der Bedarf an Koordination, Dokumentation und begleitender Evaluation groß ist. Über das bereits Dargestellte hinaus ist deutlich geworden, dass sich Qualitätsentwicklung in Bezug auf zwei Ansprüche positionieren muss, die miteinander in Konflikt geraten können: das Bestreben nach systematischen Untersuchungen und differenzierten Klärungen auf der einen und das Bedürfnis nach effizienten Lösungen für alltägliche Probleme auf der anderen Seite.

Es entspricht der Rolle von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern als Experten, ein Thema durch gründliche Problemanalyse zu erschließen (vgl. Hanft, 2000; Pellert, 2000). Das gilt auch für Fragen nach der Qualität von Hochschullehre. Solche Problemanalysen werden von einzelnen Personen und in Arbeitsgruppen betrieben; Einschätzungen und Argumente zur Festlegung von Qualitätszielen und zur Gestaltung von qualitätsförderlichen Aktivitäten werden unter anderem anlässlich von Strategietagen ausgetauscht. Dies führt in der Regel dazu, dass sich das Feld der zu berücksichtigenden Aspekte und Faktoren kontinuierlich ausweitet und differenziert. Argumente für und gegen inhaltliche Schwerpunkte, Bildungsziele und hochschuldidaktische Prinzipien bereichern die Problemsicht der Beteiligten und führen zu einem vertieften Verständnis dessen, was die Qualität der Arbeit des Fachbereichs ausmacht,

münden jedoch selten in Handlungsentscheidungen. Das Bedürfnis, Entscheidungen erst zu fällen, wenn ein umfassendes, differenziertes und wissenschaftlich begründetes Konzept für die zukünftige Entwicklung vorliegt, kann – beabsichtigt oder unbeabsichtigt – zur Folge haben, dass sich wenig bewegt. Als ausschließliche Strategie der Qualitätsentwicklung sind eingehende Klärungen und der Austausch von Argumenten daher ungeeignet.

Greifbare Ergebnisse sind leichter zu erzielen, wenn sich Qualitätsentwicklung den bestehenden Alltagsproblemen direkt zuwendet und konkrete Lösungsvorschläge erarbeitet, z. B. einen Informationswegweiser für Studierende oder ein Verfahren zur Vergabe von Seminarplätzen. Anhand des zuletzt genannten Beispiels lässt sich allerdings feststellen, dass auch konkrete Probleme grundsätzliche Fragen aufwerfen können: Um die Verteilung von Seminarplätzen technisch zu erleichtern, wurde am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg ein Internet-gestütztes Anmeldeverfahren entwickelt, das es den Studierenden auferlegt, sich vor Semesterstart für die gewünschten Lehrveranstaltungen anzumelden. Sind Veranstaltungen überfüllt, werden die Teilnehmer durch ein Losverfahren bestimmt, wobei Personen, die sich im vorhergehenden Semester bereits erfolglos beworben haben, bevorzugt werden. Dieses Verfahren wird einerseits von Lehrenden und Studierenden begrüßt, da tumultartige Situationen zu Semesterbeginn vermieden werden können. Andererseits wird kritisiert, dass die Wahlfreiheit der Studierenden – aus der Sicht der Lehrenden und Studierenden ein hohes Gut – durch das Anmeldeverfahren beschnitten wird. Um für alle Beteiligten akzeptabel zu sein, mussten intensive Diskussionen über das Für und Wider verschiedener Lösungen geführt werden. Eine temporäre Einigung bezüglich der Frage, ob die optimale Nutzung der Ressourcen oder die individuelle Wahlfreiheit der Studierenden unter den gegebenen Umständen einen höheren Rang einnehmen sollte, war die Voraussetzung für die Akzeptanz des Verfahrens. Dieses Beispiel zeigt: Auch Lösungsversuche für konkrete Probleme erfordern unter Umständen eine Auseinandersetzung mit den Werten, an denen sich die Arbeit des Fachbereichs orientieren soll. Darüber hinaus ist Qualitätsentwicklung, die auf kurzfristige Lösungen für konkrete Probleme beschränkt wird, in Gefahr, sich in Aktionismus zu erschöpfen. Angesichts der zahlreichen Anlässe, eine Verbesserung alltäglicher Abläufe anzustreben, eilen die Beteiligten von einer „Reformbaustelle“ zur anderen, ohne dass ein Erfolg ihrer Bemühungen sichtbar wird.

Um Qualitätsentwicklung auf der Ebene eines Fachbereichs erfolgversprechend zu betreiben, müssen folglich Wege gefunden werden, die Arbeit an konzeptuellen Überlegungen einerseits und Bemühungen um konkrete Problemlösungen andererseits in eine Balance zu bringen. Dies ist eine Aufgabe, bei deren Bewältigung die Dekaninnen und Dekane eine zentrale Rolle spielen. Sie entscheiden, wann sie Gremien mit der Erarbeitung grundlegender Konzepte beauftragen und zu welchem Zeitpunkt Überlegungen in konkrete Entscheidungen münden. Sie entscheiden auch, ob

Lösungsvorschläge für aktuelle Probleme pragmatisch umgesetzt oder in einem umfassenden Kontext diskutiert werden sollen. Von der sensiblen Handhabung dieser Fragen hängt es ab, ob wirkungslose Grundsatzdiskussionen und konzeptionsloser Aktionismus überwunden werden und es möglich wird, zu richtungsweisenden und tragfähigen Entscheidungen zu kommen.

6. Ausblick

Die Qualität von Studium und Lehre kontinuierlich zu verbessern, ist für die Fachbereiche keine neue Aufgabe. Schon immer haben sich Gremien und Individuen bemüht, Studiengänge und Lehrveranstaltungen fachlich auf dem neuesten Stand zu halten und die Studienorganisation soweit als möglich den sich wandelnden Bedürfnissen verschiedener Studierendengenerationen anzupassen. Neu ist allerdings die Vielzahl der Faktoren, die dabei zu berücksichtigen sind, die Geschwindigkeit, mit der manche Entwicklungen ablaufen und der hohe Effizienzdruck, unter dem Veränderungsprozesse stehen. Um diesen Anforderungen gerecht zu werden, müssen neue Strategien der Steuerung entwickelt und genutzt werden.

Wie systematisch angelegte und effizient umgesetzte Qualitätsentwicklung auf der Ebene der Fachbereiche aussehen könnte, ist bisher nur in Umrissen klar. Eindeutig erscheint mir, dass die Methoden des zentral gesteuerten Qualitätsmanagements (DIN ISO 9000ff. oder TQM) wenig geeignet sind, um als Routineverfahren zur Qualitätssicherung in Studium und Lehre angewendet zu werden. Akzeptabler sind Methoden, die im Wissenschaftsbereich bekannt und vertraut sind: Gutachterverfahren und empirische Sozialforschung. Diese Verfahren auf Fachbereichsebene so zu koordinieren, dass interne Entwicklungsprozesse angeregt und unterstützt werden, ist meiner Ansicht nach die zentrale Aufgabe der Qualitätsentwicklung.

Das schließt nicht aus, dass weitere Verfahren an die Bedingungen der Hochschulen adaptiert werden, wie zum Beispiel das Verfahren des „Benchmarking“. Eine Erfolg versprechende, aber bisher wenig genutzte Möglichkeit, Anregungen zur Qualitätsentwicklung zu erhalten, ist der Austausch zwischen Fachbereichen, die gleiche Studienangebote an verschiedenen Hochschulorten anbieten. Besonders reizvoll sind Kontakte zu Institutionen, die in Vergleichsstudien oder Hochschulrankings besonders günstig abschneiden. Trotz zunehmender Profilbildung sind die Verhältnisse an deutschen Universitäten noch nicht so stark durch die Konkurrenz um Studierende geprägt, dass sich besonders „erfolgreiche“ Fachbereiche weigern müssten, Auskünfte zu geben, von denen andere Hochschulen profitieren können.

Bisher fließen Informationen zwischen Hochschulorten eher zufällig und spärlich. Der Austausch beruht fast ausschließlich auf persönlichen Kontakten. Ob Informationen

über die Organisation des Studiums und über Studienreformprojekte ausgetauscht werden, hängt von den Interessen der Beteiligten ab. Treffen, bei denen diese Themen explizit im Mittelpunkt stehen, sind bisher sehr selten. Eine Ausnahme bilden die Benchmarking-Clubs der Fachhochschulen und der Technischen Universitäten, die vom Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) betreut werden (vgl. Schreiterer, 2001).

Wie ein ergiebiger Austausch gestaltet werden kann, welche Themen geeignet sind und wer an Gesprächen beteiligt sein sollte, muss die Erfahrung zeigen. Es kann jedoch vermutet werden, dass sich die Kosten für einen solchen Austausch auszahlen, indem sich Entwicklungsprozesse auf diese Weise beschleunigen und Irrwege vermeiden lassen. Im Bereich der Wirtschaft ist die Orientierung an „Beispielen guter Praxis“ (*best practice*) bereits zu einem festen Bestandteil im Repertoire der Organisationsentwicklung geworden. Im Bereich der Hochschulen sind die Vorteile, die im systematischen Austausch von Erfahrungen liegen, noch zu entdecken. Gerade Fachbereiche, deren Ressourcen für aufwändige Entwicklungsprozesse sehr begrenzt sind, könnten von den Erfahrungen anderer vermutlich erheblich profitieren.

7. Literatur

- Arnold, Eva (2000). Was bietet das erziehungswissenschaftliche Studium? Einladung zur Diskussion. Absolventenbefragung 2000. Unveröffentlichtes Manuskript. Hamburg: Fachbereich Erziehungswissenschaft.
- Arnold, Eva (2003). Bericht über die Erprobungsphase des Kerncurriculums Erziehungswissenschaft. Unveröffentlichtes Manuskript. Hamburg: Fachbereich Erziehungswissenschaft.
- Arnold, Eva, Bonnet, Andreas, Bruschi, Wilfried, Decke-Cornill, Helene & Herr, Helena (2003). Zusatzqualifikation biligualer Unterricht deutsch/englisch (smtE). Abschlussbericht der Evaluation. Unveröffentlichtes Manuskript. Hamburg: Fachbereich Erziehungswissenschaft.
- Bargel, Tino & Hage, Natalija El (2000). Evaluation der Hochschullehre. Modelle, Probleme und Perspektiven. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 41, 207-224.
- Baumann, Thomas; Lück, Detlef, 2002: Berufserfolg Bamberger Soziologen. Ergebnisse der ersten Bamberger Absolventenstudie. Sozialwissenschaften und Berufspraxis, 25 (1), 33-58.
- Burkhardt, Anke, Schomburg, Harald & Teichler, Ulrich (Hrsg.) (2000). Hochschulstudium und Beruf. Ergebnisse von Absolventenstudien. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Diehl, Joerg M. (2003). Normierung zweier Fragebögen zur studentischen Beurteilung von Vorlesungen und Seminaren. Psychologie in Erziehung und Unterricht, 50 (1), 27 - 42.

- Donabedian, A. (1980). Explorations in quality assessment and monitoring: The definition of quality and approaches to its assessment. Ann Arbor, MI: Health Administration Press.
- Fischer-Bluhm, Karin (1998). Evaluation im Verbund Norddeutscher Universitäten. In: HRK (Hrsg.) Evaluation und Qualitätssicherung an den Hochschulen in Deutschland – Stand und Perspektiven. Nationales Expertenseminar der Hochschulrektorenkonferenz. Beiträge zur Hochschulpolitik, 6/1998. Bonn: HRK.
- Golle, Karen (2003). Stiefkind Sprechstunde. Sprechstunden effektiver gestalten/ Ergebnisse einer empirischen Studie. Forschung und Lehre, 2003 (2).
- Görts, Wim (2002). Wege zur Personalqualifizierung für eine bessere Fachbereichsarbeit – ein Projekt an der TU Darmstadt. Veröffentlicht über das Evaluationsnetzwerk „EvaNet“ vom Hochschul-Informationssystem (HIS) und der Hochschulrektorenkonferenz (HRK).
<http://evanet.his.de/evanet/forum/positionen.html#WimGoerts>
- Hanft, Anke (2000). Sind Hochschulen reform(un)fähig? Eine organisationstheoretische Analyse. In: A. Hanft (Hrsg.), Hochschulen managen? Zur Reformierbarkeit der Hochschulen nach Managementprinzipien (S. 3 - 24). Neuwied: Luchterhand.
- Harvey, Lee & Green, Diana (2000). Qualität definieren. Fünf unterschiedliche Ansätze. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 41, 17-39.
- Heid, Helmut (2000). Qualität. Überlegungen zur Begründung einer pädagogischen Beurteilungskategorie. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 41, 41-51.
- HRK (Hrsg.) (2000). Erfahrungsberichte zum Qualitätsmanagement im Hochschulbereich. Beiträge zur Hochschulpolitik 4/2000. Bonn: HRK.
- HRK (Hrsg.) (2001). Hochschulgesetzliche Regelungen zur Qualitätssicherung. Hochschulrahmengesetz und Hochschulgesetze der Länder. Beiträge zur Hochschulpolitik 7/2001. Bonn: HRK
- Hummel, Thomas & Malorny, Christian (2002) Total Quality Management. 3. Auflage. München: Hanser.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation/ James Sanders (Hrsg.) (1999). Handbuch der Evaluationsstandards. Opladen: Leske + Budrich.
- Kern, Horst (2000). Rückgekoppelte Autonomie. Steuerungselemente in lose gekoppelten Systemen. In: A. Hanft (Hrsg.), Hochschulen managen? Zur Reformierbarkeit der Hochschulen nach Managementprinzipien (S. 25 - 38). Neuwied: Luchterhand.
- Kieser, Alfred (1999). Erfahrungen mit der Evaluation in den Fächern: Was können die Fächer mit den Ergebnissen von Evaluationen anfangen? In: HRK (Hrsg.), Viel Lärm um nichts? Evaluation von Studium und Lehre und ihre Folgen. Beiträge zur Hochschulpolitik, 4/1999, (S. 55 - 63). Bonn: HRK.
- Kromrey, Helmut (2001). Evaluation von Lehre und Studium – Anforderungen an Methodik und Design. In: C. Spiel (Hrsg.) Evaluation universitärer Lehre – zwischen Qualitätsmanagement und Selbstzweck (S. 21 - 60). Münster: Waxmann.

- Knoll, Jörg & Kremer, Sandra (1999). Qualitätsmanagement an Universitäten. Leitfadens zur Einführung eines Qualitätsmanagementsystems nach DIN EN ISO 9000 ff. im Arbeitsbereich von Professuren bzw. Lehrstühlen. Universität Leipzig: Professur für Erwachsenenpädagogik.
- Mittag, Sandra, Bornmann, Lutz & Daniel, Hans-Dieter (2003). Mehrstufige Verfahren für die Evaluation von Studium und Lehre – Eine Zwischenbilanz. In: S. Schwarz & U. Teichler (Hrsg.), Universität auf dem Prüfstand – Konzepte und Befunde der Hochschulforschung (S. 183 – 205). Frankfurt/Main: Campus.
- Pellert, Ada (2000). Expertenorganisationen reformieren. In: A. Hanft (Hrsg.), Hochschulen managen? Zur Reformierbarkeit der Hochschulen nach Managementprinzipien (S. 39 - 56). Neuwied: Luchterhand.
- Rindermann, Heiner & Amelang, Manfred (1994). Das Heidelberger Inventar zur Lehr-evaluation (HILVE). Heidelberg: Asanger.
- Rindermann, Heiner & Kohler, Jürgen (2003). Lässt sich die Lehrqualität durch Evaluation und Beratung verbessern? Psychologie in Erziehung und Unterricht, 50 (1), 71 – 85
- Schreiterer, Ulrich (2001). Benchmarking. In: A. Hanft (Hrsg.) Grundbegriffe des Hochschulmanagements. Neuwied: Luchterhand.
- Souvignier, Elmar & Gold, Andreas (2003). Fragebögen zur Lehrevaluation: Was können sie leisten? Zeitschrift für Evaluation, 1 (2), 265 - 280.
- Spiel, Christiane & Gössler, Martin (2001). Zwischen Selbstzweck und Qualitätsmanagement – Quo vadis, evaluatione? In: C. Spiel (Hrsg.), Evaluation universitärer Lehre - zwischen Qualitätsmanagement und Selbstzweck (S. 9-20). Münster: Waxmann.
- Stagge, Carsten (2000). Kooperative Wege der Hochschulentwicklung. Moderationsmethode als Beteiligungsplacebo? In A. Hanft (Hrsg.), Hochschulen managen? Zur Reformierbarkeit der Hochschulen nach Managementprinzipien (S. 191 - 212). Neuwied: Luchterhand.
- Staufenbiehl, Thomas (2000). Fragebogen zur Evaluation von universitären Lehrveranstaltungen durch Studierende und Lehrende. Diagnostica, 46 (4), 169 - 181.
- Stockmann, Reinhard (2003). Qualitätsmanagement und Evaluation - Konkurrierende oder sich ergänzende Konzepte? Zeitschrift für Evaluation, 1 (2), 209 - 244.
- Teichler, Ulrich, 2000. Potentiale und Erträge von Absolventenstudien, In: Anke Burkhardt u.a. (Hrsg.), Hochschulstudium und Beruf – Ergebnisse von Absolventenstudien (S. 9-26). Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Töpfer, Anneli (2000). Zur Übertragung eines Qualitätsmanagementsystems nach ISO 9000f. in ein Dekanat. In HRK (Hrsg.) Erfahrungsberichte zum Qualitätsmanagement im Hochschulbereich. Beiträge zur Hochschulpolitik 4/2000 (S. 43-48). Bonn: HRK.
- Westermann, Rainer, Spies, Kordelia, Heise, Elke & Wollburg-Claar, Stefan (1998). Bewertung von Lehrveranstaltungen und Studienbedingungen durch

Studierende: Theorieorientierte Entwicklung von Fragebögen. Empirische Pädagogik, 12 (2), 133 - 166.

Wissenschaftsrat (1996). Empfehlungen zur Stärkung der Lehre in den Hochschulen durch Evaluation. Berlin: WR.

Über die Autorin

1983 Abschluss des Psychologiestudiums an der TU Braunschweig

1987 Promotion durch die philosophisch-historische Fakultät der Universität Bern/Schweiz.

1997 Habilitation im Fach Erziehungswissenschaft: Pädagogische Psychologie an der Universität Hamburg

seit April 2001 Referentin für Qualitätsentwicklung am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg (halbe Stelle).

Freiberufliche Tätigkeiten in Schul- und Hochschulforschung, Evaluation, Supervision und Fort- und Weiterbildung.

Kontakt

PD Dr. habil. Eva Arnold

Universität Hamburg / Fachbereich Erziehungswissenschaft

Referentin für Qualitätsentwicklung

Von-Melle-Park 8

20146 Hamburg

Telefon: 040-42838-3193

Telefax: 040- 42838-2112

E-Mail: Arnold.Eva@erzwiss.uni-hamburg.de

Internet: <http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/Arnold/arnold.htm>