
Originalarbeiten

Verena Messerli und Benita Affolter

Aus der QM-Praxis: Evaluation und Qualitätszirkel in der Hochschullehre

Zusammenfassung: Im ersten Teil dieses Beitrages wird ausgewählte Literatur zu Evaluation in der Hochschullehre und zum betriebswirtschaftlich situierten Konzept von Qualitätszirkeln repliziert. An der Pädagogischen Hochschule St. Gallen (CH) wurden Qualitätszirkel als Instrument der Qualitätsentwicklung eingeführt. Der zweite Teil des Beitrages stellt Ergebnisse einer Studie dar, in welcher die Einschätzung dieser Qualitätszirkel durch die Dozierenden erhoben wurde. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass aus Sicht der Dozierenden die Reflexion der Evaluationsergebnisse in den Qualitätszirkeln wesentlich dazu beitragen kann, die Lehre zu verbessern und weiter zu entwickeln. Qualitätszirkel werden dadurch zum wirksamen Nukleus der Weiterentwicklung der Hochschullehre. Konstruktiv aufgenommene Kritik aus den Rückmeldungen der Studierenden wird zum Ausgangspunkt für die Optimierung der Lehre.

Schlagwörter: Hochschullehre – Lehrevaluation – Qualitätszirkel – Umgang mit Daten

Quality circles at universities Evaluation and quality circles in university teaching

Summary: The first part of this chapter presents selected literature on the evaluation of university teaching and on quality circles that are defined in economic terms. At the University of Teacher Education St. Gallen (Switzerland), quality circles were introduced as a quality development tool. The second part describes the results of a study focusing on the lecturers' assessment of these quality circles. The results suggest that in the lecturers' view, the process of reflecting on evaluation outcomes in quality circles can make a significant contribution to the improvement and ongoing development of teaching. Quality circles therefore become an effective nucleus for the further development of university teaching. Constructively received criticism arising from student feedback becomes a starting point for optimising teaching.

Key words: data use – quality circles – teaching assessment – university teaching

1. Qualität der Hochschullehre

Im Rahmen des Bologna-Prozesses Ende der 1990er Jahre ist die Überprüfung der Lehre zu einem besonderen Auftrag für die Hochschulen geworden, der hinsichtlich wettbewerblicher Faktoren im Rahmen neuer Qualitätssicherungs- und Qualitätsentwicklungskonzepte ausgeweitet und vermehrt auch Gegenstand bildungspolitischer Diskussionen und Untersuchungsgegenstand der Wissenschaft geworden ist (Jäger & Krawietz, 2009). Die Anstrengungen um die Qualität an Hochschulen und insbesondere um die Qualität von Lehre und Studium sind zur treibenden Kraft im Hochschulsystem geworden (Pellert, 2002).

Für das Qualitätsmanagement einer Hochschule kann die Entwicklung und Verbesserung der Lehre als übergeordnetes Ziel angesehen werden. Veränderungen in der Organisationsstruktur, der Personalentwicklung oder im Bereich der

Forschung sind folglich darauf hin auszurichten, die Bedingungen für die Hochschullehre zu verbessern (van Buer, Rückmann & Wagner, 2009).

Doch was ist unter „guter Lehre“ oder „Qualität von Lehre“ zu verstehen und worin liegt der wissenschaftliche Diskurs?

1.1 Konstrukt „Gute Lehre“

Die Lehrqualität wird in der Literatur als mehrdimensionales Konstrukt verstanden. Es liegen unterschiedliche Modelle zu deren Betrachtung vor.

Aus systemtheoretischer Sicht sind die unterschiedlichen Ebenen zu berücksichtigen, welche die Lehrqualität beeinflussen: Die Makroebene, also die Institution selber, welche den Rahmen für Studium und Lehre schafft, die Mesoebene, wo die Studienprogramme angesiedelt sind, und die Mikroebene, wo die Lehr-/Lernprozesse vor allem durch die Lehrenden selber gestaltet werden. Das Handeln der einzelnen Akteure und Akteurinnen und deren Interaktionen spielen für die Lehrqualität eine zentrale Rolle (Carstensen & Hofmann, 2004; Fend, 2008).

Nach Pastowski (2004) haben die Infrastruktur, die zur Verfügung stehenden Ressourcen sowie die internen Dienstleistungen einen ebenso großen Einfluss auf die Lehrqualität wie die Lehrveranstaltungen selber. Nach Rindermann (2001a) müssen die Rahmenbedingungen (wie Studienbedingungen und Studienzeiten), das Curriculum oder die Absolventenchancen mitberücksichtigt werden, um „gute Lehre“ zu erreichen. Auch Braskamp und Ory (1994) legen eine Definition von „Teaching“ vor, welche mehrere Bereiche zusammenfasst. Neben der Durchführung von Veranstaltungen und der Anleitung und Betreuung von Studierenden, gilt ihre Aufmerksamkeit auch der Entwicklung der Lehrenden und der Lehrangebote.

Die Qualität der Hochschullehre liegt zu einem großen Teil in der Verantwortung der jeweiligen Dozierenden. Weiter wird sie auch durch die institutionellen Rahmenbedingungen beeinflusst. Räumliche, zeitliche, materielle und zum Teil auch inhaltliche Vorgaben, welche sich an den Rahmenstandards einer Hochschule orientieren, bilden die Grenzen des didaktischen Handlungsspielraums, in welchem die Lehrveranstaltungen geplant und umgesetzt werden können (Schmidt, 2008). Herrschen beispielsweise enge Platzverhältnisse, kann dies die subjektive Wahrnehmung der Lehrqualität entscheidend beeinflussen. Auch die unterstützenden Dienstleistungen, welche von internen Abteilungen innerhalb einer Hochschule erbracht werden, haben ausschlaggebenden Einfluss auf die Arbeitsbedingungen des dozierenden Personals und somit auf die Qualität der Lehre.

Lehrqualität ist demzufolge ein systemebenenübergreifendes Konstrukt und berücksichtigt die oben aufgeführte Makro-, Meso- und Mikroebene. Wird „Lehrqualität“ nur auf die Veranstaltung bezogen, bleiben Bereiche wie Ressourcen (Personal, Computerausstattung, Mediathek), Infrastruktur und interne Dienstleistungen unberücksichtigt, also Bereiche, welche einen entscheidenden Einfluss

auf das Produkt „Lehre“ haben. Die gute Qualität von Lehrveranstaltungen bürgt noch nicht automatisch für eine gute Ausbildung (Kromrey, 1996).

1.2 Qualität auf Lehrveranstaltungsebene

Wie die Lehrqualität ist auch die Lehrveranstaltungsqualität mehrdimensional zu verstehen. Centra (1993) und Braskamp und Ory (1994) definieren sie mittels folgender Dimensionen:

- Organisation, Planung oder Aufbau;
- Interaktion und Verhältnis zwischen Dozierenden und Studierenden;
- Klarheit, Kommunikation;
- Arbeitsbelastung, Schwierigkeitsgrad;
- Prüfungen, Studienarbeiten;
- Lernen, studentische Selbsteinschätzung der Leistungen oder des Lernfortschritts.

Für den deutschsprachigen Raum extrahiert Hage (1996) ähnliche Dimensionen:

- Kurs- bzw. Stofforganisation;
- Zuwendung;
- Kommunikationsfähigkeit;
- Stimulierung, Enthusiasmus;
- Fairness von Prüfungen und Benotungen.

Empirisch am besten untersucht ist die Interaktion von Studierenden und Lehrenden. Qualität lässt sich auf dieser Ebene an der konkreten Gestaltung der Lernsettings, an motivationalen Faktoren und Kommunikationsstrukturen festmachen (Schmidt & Tippelt, 2005). Demzufolge zeichnet sich eine gute Lehrveranstaltung maßgeblich durch die Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden aus (Klinger, 2011).

Einen weiteren Aspekt findet man in Biggs und Tang (2003). Für sie besteht das Ziel der Lehre hauptsächlich darin, Studierende zum Tiefenlernen („Deep Approach“) anzuregen. Deshalb müssen Lernziele, Lehraktivitäten und Prüfungsform gut aufeinander abgestimmt sein. Weiter seien aber auch der Lehrkontext („Teaching Context“) und die Voraussetzungen der Lernenden (z. B. Vorwissen, Fähigkeiten, Motivation) wesentliche Einflussgrößen für die Qualität der Lehraktivitäten und des Lernergebnisses. Demzufolge hängt die Qualität der Lehrveranstaltung nicht nur vom dozierenden Personal ab, sondern auch von den Studierenden (Kromrey, 1996).

Diese Aspekte nimmt Rindermann (2001a, 2001b, 2003, 2009) in seinem mehrdimensionalen Modell der Lehrqualität auf. Er macht die Qualität der Lehre an unterrichtswissenschaftlich überprüften Kriterien fest und versteht sie als ein Zu-

sammenspiel unterschiedlicher Faktoren. Dozierende, Rahmenbedingungen sowie die Studierenden haben einen Einfluss auf die Qualität der Lehre (siehe Abbildung 1).

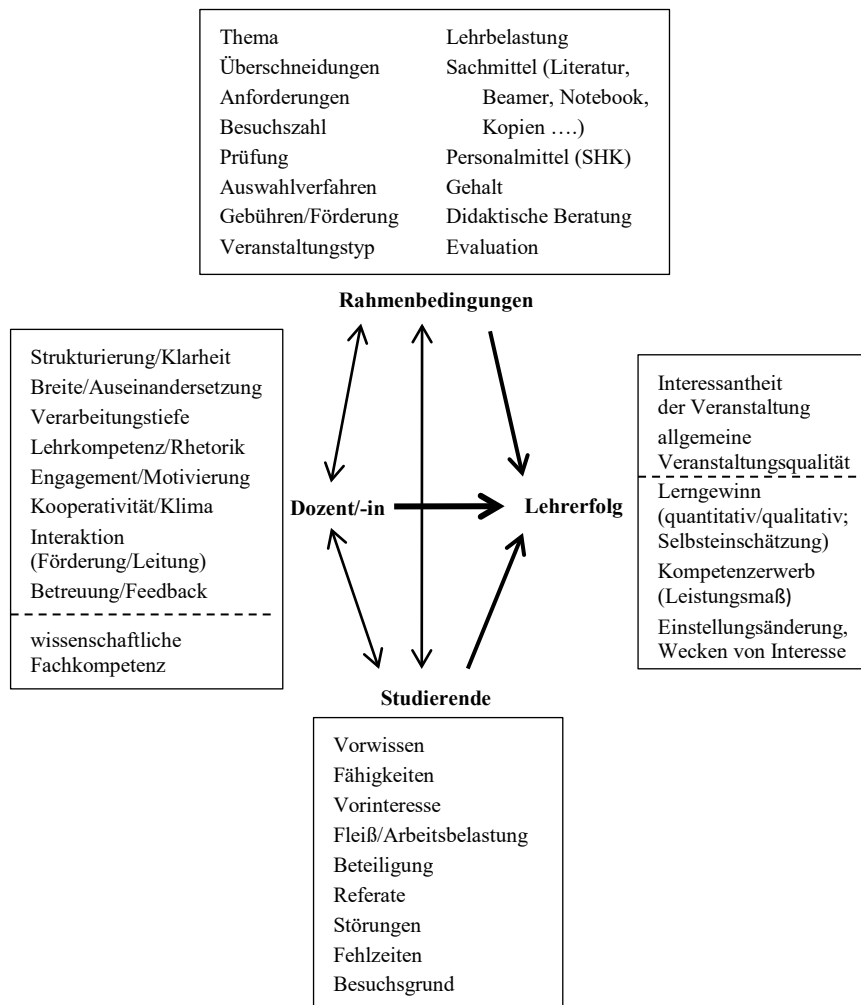


Abbildung 1: Multidimensionales Bedingungsmodell des Lehrerfolgs (nach Rindermann, 2001b)

Auf Dozierendenseite können zur Bestimmung „guter Lehre“ drei übergeordnete Fähigkeitsdimensionen extrahiert werden: Die Persönlichkeit der Dozierenden,

die Strukturierung des Unterrichts und das Beherrschen didaktischer Methodik (Hiltmann, 2002; Rindermann, 2001b; Webler, 1991).

Die Lehrveranstaltungen tragen einen erheblichen Anteil zur gesamten Lehrqualität bei und werden von den Autoren Bülow-Schramm und Reissert (1993) als „Keimzelle“ für die Ausbildungsqualität bezeichnet. Lehr- und Ausbildungsqualität spiegelt sich aber auch in der Angemessenheit des Angebots und in den institutionellen Rahmenbedingungen wider. Situationsspezifische Aspekte wie die Beziehung zu den Anspruchsgruppen oder die gelebte Hochschulkultur sind zu berücksichtigen, will man dem komplexen Feld der Lehrqualität gerecht werden (Hiltmann, 2002; Kromrey, 2001; Webler, 1991).

2. Messung und Optimierung der Lehrqualität

Wie oben beschrieben, wird die Qualität der Lehre von unterschiedlichen Faktoren beeinflusst. Um die Qualität zu messen und wenn nötig zu optimieren, braucht es geeignete Instrumente. Ein Instrument, welches an Hochschulen Einzug gehalten hat, ist das studentische Lehrveranstaltungsfeedback, oft als „Lehrevaluation“ bezeichnet.

2.1 Lehrevaluation

Die Frage, ob via Studierendenbefragung „gute Lehre“ erfasst werden könne oder nicht, wird kontrovers diskutiert. Während Diehl (1993) und Rosemann und Schweer (1996) gegenüber der Beurteilung von Dozierenden durch Studierende eine eher ablehnende Haltung einnehmen, sieht Rindermann (2001a) die Urteile der Studierenden als valides Maß für die Beurteilung von Lehrqualität und -effektivität.

Rosemann und Schweer (1996) argumentieren, dass Lehrevaluationen nicht mehr leisten würden als komplexe Personalbeurteilungsinstrumente; aber diese hätten nicht den Anspruch, eine Arbeitsleistung objektiv und valide zu beurteilen. Diehl (1993) argumentiert, dass die Lehrevaluationsfragebogen primär für eine von den Lehrenden individuell durchzuführende Ergebnisanalyse konzipiert worden seien und sich daher nicht für ein Urteil über Lehrqualität eignen. Rindermann (2001a, 2009) weist darauf hin, dass die Lehre und deren Beurteilung nicht als ein monokausal bedingter Vorgang zu verstehen seien; die Lehrqualität lasse sich – neben den Dozierenden – ebenso auf die Variablen Student bzw. Studentin, Rahmenbedingungen oder Interaktion zurückführen. Um Rückschlüsse auf die Qualität zu ziehen, genüge es nicht, eine einzelne Lehrveranstaltung zu evaluieren, sondern es seien mindestens fünf verschiedene einzubeziehen (Rindermann, 2001a).

Zur Einschätzung der Lehrqualität durch Studierende liegen zahlreiche Befunde vor, welche die Zweifel an deren Zuverlässigkeit und inhaltlichen Gültigkeit weitgehend zurückweisen. Man kann davon ausgehen, „dass mit studen-

tischen Beurteilungen eine hinreichend valide Einschätzung der Lehrqualität gewonnen werden kann“ (Dresel, Rindermann & Tinsner, 2007, S. 194).

Nutzen und Funktion von Lehrevaluationen

Lehrevaluationen sollten – zusätzlich zum angestrebten Erkenntnisgewinn wie der Beschreibung und Bewertung des Unterrichts – weitere Konsequenzen haben. Den Dozierenden sollen die Bedürfnisse verschiedener Veranstaltungsteilnehmerinnen und -teilnehmer aufgezeigt werden und Rückmeldungen zur Didaktik, zur Veranstaltungsgestaltung und zur Akzeptanz der Veranstaltung gegeben werden. Daraus sollte eine Abstimmung der Veranstaltungen mit den Ansprüchen der Studierenden resultieren, wodurch der Lehr-/Lernprozess optimiert wird (Rindermann, 2001b).

Eine Untersuchung von Mittag (2006) an deutschen Hochschulen zeigt, dass aus Sicht der Fachangehörigen das Evaluationsverfahren in folgenden Bereichen zu Verbesserungsmaßnahmen führt:

- Kommunikation und Transparenz (innerhalb der Professorenschaft sowie zwischen ihnen und der Hochschulleitung);
- Planung, Aktualisierung und Organisation von Studium und Lehre;
- Verbesserungsaktivitäten im Bereich der Lehrinhalte sowie der Ausbildungsziele;
- dauerhafte Qualitätssicherung und Profilierung der Fächer;
- Entwicklung eines Qualitätsbewusstseins;
- Bestätigung der Einschätzung von Stärken und Schwächen;
- Unterstützung in Reformprozessen.

Es gibt jedoch auch Bereiche, welche die Umsetzung der Evaluationsergebnisse erschweren:

- finanzielle und strukturelle Bedingungen (auch Anlage des Evaluationsverfahrens gehört dazu);
- Nutzung und Verwertung der Ergebnisse der Evaluation;
- Interesse und Engagement der Professorinnen und Professoren und anderer Personen;
- Kooperation und Kommunikation (Mittag, 2006).

Weiter zeigt die Untersuchung von Mittag (2006) und auch diejenige von Stamm (2003), dass Aufwand und Ertrag der Evaluationserfahrungen von Beteiligten und Leitungspersonen oft als nicht angemessen erachtet werden.

Um eine hohe Wirksamkeit der Lehrveranstaltungsevaluationen zu erreichen, gehen Rindermann (2001b) und Webler (1991) davon aus, dass diese mit einem

Datenfeedback an die Studierenden gekoppelt werden müssen. Webler (1991) zeigt auf, dass im Datenfeedback an die Studierenden folgende Prozesse ausgelöst werden können:

- Durch die Besprechung der Evaluationsergebnisse wird der Veranstaltungsablauf nochmals präsent.
- Ein auf Veranstaltungsdetails bezogener Austausch zwischen Dozierenden und Studierenden wird initiiert.
- Dozierende schildern die eigene Perspektive des Lehrablaufs.
- Ursachen und Lösungen für Probleme werden gemeinsam gesucht.
- Studierenden erkennen, dass ihre Rückmeldungen beachtet werden.
- Durch die Besprechung möglicher Verbesserungen auf Studierenden- und Dozierendenseite können die Studierenden motiviert werden, sich für die Entwicklung der Lehre zu engagieren.

Der Nutzen der Lehrevaluation liegt grundsätzlich in zwei Bereichen. Zum einen hat die Lehrevaluation eine *Entwicklungsfunktion*. Die Lehrpersonen wünschen differenzierte Informationen zur Unterrichtsqualität, weil sie Einsicht in mögliche Diskrepanzen zwischen eigenen Qualitätsansprüchen und der von den Studierenden wahrgenommenen und erlebten Unterrichtswirklichkeit gewinnen möchten. Sie möchten mehr erfahren über praxisrelevante Gelingensbedingungen des eigenen Unterrichts, um mit Hilfe dieser Informationen den eigenen Unterricht schrittweise zu verbessern. Durch die Rückmeldungen sollen somit Entwicklungs- und Veränderungsprozesse angeregt werden (Kromrey, 2003; Landwehr, 2005).

Im Weiteren können Lehrevaluationen aber auch eine *Rechenschaftsfunktion* gegenüber der Hochschulleitung, den Lernenden und politischen Gremien erfüllen (Landwehr, 2005). Oder anders gesagt, sie dienen der Kontrolle (Kromrey, 2003). Das heißt, die Lehrevaluation bietet der Ausbildungsleitung einen Einblick in die Qualität der einzelnen Lehr-/Lernangebote in ihrem Verantwortungsbereich. Es kann somit überprüft werden, ob eine betreffende Lehrveranstaltung die geltenden Qualitätsstandards erfüllt.

Wirkung von Evaluationen auf die Lehrqualität

Ergebnisdaten studentischer Lehrveranstaltungs-Bewertungen können und sollen zur Weiterentwicklung der Lehre genutzt werden (Rindermann, 2001a).

Vertreterinnen und Vertreter der sogenannten „Sensibilisierungs-Hypothese“ gehen davon aus, dass bereits die Erfassung der Lehrqualität eine Sensibilisierung und damit eine Verbesserung der Lehrqualität bewirkt. Dies scheint nach Dresel et al. (2007) jedoch fragwürdig.

Wirksamkeitsstudien (Rindermann, 2001a) zeigen, dass keine oder nur geringe Effekte auf die Qualität der Lehrveranstaltungen festzustellen sind, wenn mit den

Ergebnissen nichts weiter unternommen wird, als dass sie an die Lehrenden zurückgemeldet werden. Diese geringe Wirkung wird weiter gemindert, wenn die Ergebnisse den Lehrenden erst nach Ende der Veranstaltung zurückgemeldet werden, oder wenn die Ergebnisberichte für den statistischen Laien schwierig zu interpretieren sind (Dresel et al., 2007). Substanzielle Verbesserungen der Lehrqualität scheinen selbst dann selten, wenn die Lehrenden den Studierenden die entsprechenden Evaluationsergebnisse vorstellen und mit ihnen darüber diskutieren. Dresel et al. (2007) halten eine deutliche Qualitätsverbesserung der Lehre nur dann für möglich, wenn zusätzlich zur Rückmeldung der Ergebnisse an die Lehrenden und deren Besprechung mit den Studierenden weitere Maßnahmen initiiert werden.

Es scheint nötig zu sein, ein zusätzliches Instrument zur Optimierung der Lehrqualität in den Qualitätsentwicklungsprozess einzubauen. Ein solches Instrument – der „Qualitätszirkel“ – wird im folgenden Kapitel erläutert.

2.2 Qualitätszirkel

Die obigen Ausführungen zeigen, dass die Lehrevaluation wichtige Funktionen erfüllt, dass sie jedoch alleine nicht genügt, um die Qualität der Lehre zu verbessern. Eine häufig befürwortete Möglichkeit zur Verbesserung der Lehrqualität mit Hilfe der gewonnenen Daten aus der Lehrveranstaltungsevaluation besteht in der Beratung von Lehrenden. Dieser Beratungsansatz zielt auf die bessere Wahrnehmung der Diskrepanzen von tatsächlichem und erwünschtem Lehrhandeln und auf die Verbesserung des hochschuldidaktischen Wissens hinsichtlich konkreter Problembereiche. Beratungsgespräche können von fachlich ausgewiesenen Personen als sogenannte „Expertenberatung“ oder von akademischen Kolleginnen und Kollegen als „kollegiale Beratung“ geführt werden. Sie können eine effektive Maßnahme zur Weiterentwicklung der Lehrkompetenz darstellen (Dresel et al., 2007; Kempfert & Rolff, 1999).

Eine weitere kollegiale Beratungsmöglichkeit stellt der sogenannte Qualitätszirkel dar. Im Qualitätszirkel sollen die aus den Lehrveranstaltungsevaluationen gewonnenen Daten für die Qualitätsentwicklung der Lehre wirksam gemacht werden (Kempfert & Rolff, 1999). In den folgenden Kapiteln wird ausgeführt, was Qualitätszirkel sind und wie sie im Bereich der Hochschule sinnvoll eingesetzt werden können.

Der Begriff Qualitätszirkel

Das heute im Qualitätsmanagement bzw. der Qualitätssicherung angesiedelte Konzept des Qualitätszirkels geht ursprünglich auf gruppenorientierte Arbeitsansätze in den 1920er und 1930er Jahren in den USA zurück (Antoni, 1990; Antoni, Bungard & Lehnert, 1992; Seghezzi, 2007; Steinle, Eggers & Lange-mann, 1995). Der Begriff selber stammt aus dem in den 1950er Jahren von Ishikawa in Japan verwendeten Gruppenarbeitskonzept, welches „Quality Control

Circle“ genannt wurde und hauptsächlich zur Gestaltung angenehmer und sinnvoller Arbeitsplätze diente (Kamiske & Brauer, 1999; Thommen & Achleitner, 2009). 1962 bekam dieses Konzept der Qualitätssicherung offiziell den Namen Qualitätssicherungszirkel (Quality Control Circles) und ist seitdem unter der Bezeichnung Qualitätszirkel weltweit bekannt (Kamiske & Brauer, 1999).

Bemühungen, Qualitätszirkel im deutschsprachigen Raum einzuführen, sind aus der Konkurrenzsituation mit Japan und den dort schon seit langer Zeit üblichen gruppenarbeitsorientierten Konzepten zu erklären (Kamus, 2007). Sie breiteten sich zuerst zögernd, nach ersten Erfolgen immer schneller von Japan in alle Industrieländer aus. Mittlerweile erweist sich der Qualitätszirkel als ein sinnvolles Instrument zur Verbesserung der Produktivität und Arbeitsqualität, dem eine starke Mitarbeiterorientierung zu Grunde liegt, in welcher dem qualitätsbewussten Denken und Handeln jedes Einzelnen und jeder Einzelnen eine hohe Bedeutung zukommt (Schubert, 2004).

Es besteht keine einheitliche Theorie und Begriffsbestimmung der Qualitätszirkel und es liegen unterschiedliche Definitionen vor (Antoni, 1990; Bungard & Wiendieck, 1986; Rischar & Titze, 2002). Die Konzepte und Methoden von Qualitätszirkeln oder anderer ähnlicher Formen von Arbeitsgruppen der Qualitätsentwicklung (wie beispielsweise Werkstattkreis, Qualitätsverbesserungsteams oder Prozessteams) können nicht immer klar voneinander abgegrenzt werden (Kamiske & Brauer, 1999; Seghezzi, Fahrni & Herrmann, 2007; Wagner & Käfer, 2008).

Für die Studie in diesem Beitrag wird die Definition der Qualitätszirkel für den Hochschulkontext zu adaptieren sein.

Merkmale von Qualitätszirkeln

Qualitätszirkel sind in Anlehnung an Starke (2003) und Kamiske und Brauer (1999) als organisatorische Maßnahmen sowie zweckmäßige Mittel zu betrachten, welche dazu dienen, das Qualitätsmanagementsystem im Unternehmen aufrechtzuerhalten, zu verbessern und weiterzuentwickeln. Qualitätszirkel dienen als Quelle für eine allgemeine und umfassende Entwicklung des Qualitätsbewusstseins und können so den „Qualitätstechniken“ zugerechnet werden (Kamiske & Brauer, 1999). Der Qualitätszirkel ist also als innerbetrieblicher Arbeitskreis zu verstehen, welcher das Potenzial von Wissen, Ideenreichtum, Erfahrung und Verantwortungsbereitschaft der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aktiviert und der Qualitätsverbesserung dient.

Zudem können Qualitätszirkel auch als Personalentwicklungsmaßnahme betrachtet werden, welche dazu geeignet ist, Kommunikationsbeziehungen in Unternehmen zu verbessern, sowie die Innovationsbereitschaft und die Eigenständigkeit im Denken der Angestellten zu steigern (Thommen & Achleitner, 2009). Denn Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, welche einen Prozessablauf selbst gestaltet und festgelegt haben, haben Einsicht in dessen Notwendigkeit ge-

wonnen und setzen sich in der Regel auch stärker für dessen Einhaltung ein, weil ihre Motivation gestärkt wird (Starke & Brückner, 2007). Qualitätszirkel sind Arbeitsgruppen, welche zur Lösung konkreter und sachbezogener Probleme gebildet werden. Das Unternehmen nutzt dabei die Kreativität seiner Mitarbeitenden und gleichzeitig wird die Motivation der Beteiligten durch die Mitarbeit im Qualitätszirkel gestärkt (Starke, 2003).

Grundsätzlich lassen sich nach Zink und Ritter (1992) drei Typen von Qualitätszirkeln unterscheiden:

1. *Problemlösungsgruppen mit freier Themenwahl und freiwilliger Teilnahme:*
Hier geht man davon aus, dass die ausführenden Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zuerst die Schwachstellen und Mängel in den Arbeitsabläufen erkennen. Die zu besprechenden Problembereiche sind in diesen Qualitätszirkeln deshalb nicht einzuschränken; es kann sich um Fragen der Produktqualität handeln, um Arbeitsabläufe, die Zusammenarbeit etc. Probleme, welche über die Kompetenz des Zirkels hinausgehen (z. B. Lohnfragen) oder Problemstellungen, welche andere Abteilungen und Bereiche betreffen, sind nicht behandelbar.
2. *Problemlösungsgruppen mit vorgegebener Thematik:*
Diese Form orientiert sich vor allem an den vorgegebenen Qualitätszielen, d. h. diese Ziele werden präzisiert, Lösungswege ausgearbeitet und umgesetzt. Die zu besprechenden Problemstellungen beschränken sich in diesen Qualitätszirkeln auf die betreffende Struktureinheit.
3. *Lerngruppen:*
In solchen Zirkeln sind Wissenserwerb und Problemlösung miteinander verbunden.

Allen Formen von Qualitätszirkeln ist gemein, dass sie aus einer begrenzten Anzahl von Mitarbeitenden bestehen, die eine gemeinsame Verantwortung für ein Produkt oder einen Prozess tragen und sich in regelmäßigen Abständen treffen. Die einzelnen Sitzungen werden durch einen Moderator oder eine Moderatorin geleitet, der oder die in der Regel ein Arbeitskollege bzw. eine Arbeitskollegin ist. In den Sitzungen werden von den Gruppenmitgliedern selbst ausgewählte arbeitsbezogene Schwachstellen oder Probleme – häufig aus dem Bereich der Qualitätssicherung – diskutiert und untersucht. Dabei trägt der Qualitätszirkel die Verantwortung für die Durchsetzung entsprechender Maßnahmen.

Ein Qualitätszirkel kann von allen Hierarchieebenen angeregt werden. In der Regel kommt der Anstoß von der Arbeitsebene. Bei Bedarf können entsprechende Informanten sowie Expertinnen und Experten aus dem Unternehmen selber oder externe Beraterinnen und Berater hinzugezogen werden. Zudem ist es sinnvoll, auf der Basis vorher vermittelter Methoden und Techniken zu arbeiten (Bungard, 1992; Kamiske & Brauer, 1999; Thommen & Achleitner, 2009).

Ziele und Nutzen von Qualitätszirkeln

Die Einführung und systematische Anwendung von Qualitätszirkeln auf allen Hierarchieebenen eines Unternehmens gründen auf der Erkenntnis, welche große Bedeutung die Gruppe und die Arbeit für das Individuum haben. Die ursprüngliche Zielsetzung, welche lediglich auf den Erhalt bzw. die Verbesserung der Produktqualität ausgerichtet war, hat sich zwischenzeitlich erweitert. Der Nutzen der Qualitätszirkelarbeit kann auf zwei Ebenen angesiedelt werden: Auf der Ebene der Mitarbeitenden und auf jener der Institution.

Auf der Ebene der Institution sind *qualitäts- und produktivitätsorientierte Ziele* auszumachen: ständige Verbesserung der Qualität, stärkere vorausschauende Fehlervermeidung, erhöhte Zufriedenheit der internen und der externen Kunden, Verminderung von Reklamationen, erhöhte Wettbewerbschancen; Steigerung der Produktivität, geringere Kosten, Verbesserung des Zusammenwirkens zwischen den Abteilungen, verbesserte Prozesse, bessere Koordination, erhöhte Flexibilität und Innovation, schnelles Beheben innerbetrieblicher Störungen (Kamiske & Brauer, 1999; Seghezzi et al., 2007).

Der Nutzen für *die Mitarbeitenden* liegt in den *individuum- und den interaktionsbezogenen* Aspekten: erweitertes Wissen über den Aufbau und die Funktion des „Produktes“, Entfaltung der persönlichen Fähigkeiten und Bedürfnisse, größeres Selbstbewusstsein und Verantwortungsbewusstsein, gesteigertes Selbstvertrauen, stärkeres Einbringen der Kreativität und des geistigen Potenzials, mehr Entscheidungsspielraum, Steigerung der Arbeitsmotivation und der Arbeitszufriedenheit, Anerkennung (z. B. durch Verbesserungsvorschläge), Erlernung von Werkzeugen und Methoden der Qualitätssicherung; horizontal und vertikal bessere Kommunikation, stärkere Kooperation und Partizipation bei Entscheidungen, verbesserte Zusammenarbeit, Verbesserung von sozialen Beziehungen (Cuhls, 1993; Kamiske & Brauer, 1999; Schubert, 2003; Seghezzi et al., 2007).

In Studien zur Anwendung der Qualitätszirkel in der Industrie konnte nachgewiesen werden, dass neben der Steigerung der Motivation der Mitarbeitenden auch eine Verbesserung der Arbeitszufriedenheit, eine verbesserte Kommunikation, eine höhere Kooperationsbereitschaft und eine verbesserte Zusammenarbeit zwischen einzelnen Abteilungen entstand. Zudem wurden weniger Konflikte sowie mehr Mitsprachemöglichkeiten der Mitarbeitenden im Betrieb nachgewiesen (Antoni, 1990; Antoni et al., 1992; Bungard & Wiendieck, 1986; Rischar & Titze, 2002; Ritter, 1992; Zink & Ritter, 1992).

Weiter wird empfohlen, zwischen kurz-, mittel- und langfristigen Zielsetzungen der Qualitätszirkel zu unterscheiden (Rischar & Titze, 2002). Der mittel- und kurzfristige Nutzen der Qualitätszirkel liegt in der Erhöhung der Mitarbeitermotivation, aber auch in der Verbesserung der Arbeitsqualität sowie der Produktivität. Die langfristigen positiven Auswirkungen sind vor allem im Bereich der Mitarbeiterorientierung zu finden; dabei stehen die Persönlichkeitsentwicklung, die Verbesserung der zwischenmenschlichen Beziehungen im Be-

trieb sowie eine stärkere Identifizierung mit der eigenen Arbeit, mit den Aufgaben der Arbeitsgruppen und mit der ganzen Institution im Vordergrund. Daraus lässt sich ableiten, dass die Führungs- und Organisationskonzepte einer Institution, in welcher Qualitätszirkel zum Arbeitsalltag gehören, sich längerfristig in Richtung eines partizipativen Managements weiterentwickeln (Rischar & Titze, 2002; Schubert, 2004).

Zusammenfassend zeigt sich, dass der Nutzen von Qualitätszirkeln darin liegt, dass sie zu Veränderungen in institutioneller und personeller Hinsicht führen können. Wichtige gemeinsame Probleme aus der täglichen Arbeit werden aufgegriffen, analysiert und daraus Lösungen abgeleitet. Im Rahmen der eigenen Möglichkeiten werden Maßnahmen ergriffen und selbstgesetzte Ziel verfolgt.

Qualitätszirkel sind als wichtiger Bestandteil eines umfassenden Qualitätsmanagements zu betrachten. Den Mitarbeitenden aller Hierarchieebenen werden Integration und Partizipation ermöglicht (Ritter, 1992). Ein Nutzen für die Produktqualität, die Prozessqualität und die soziale Qualität entsteht (Hess, 1995). Qualitätszirkel stellen in diesem Sinne ein Instrument der Organisationsentwicklung und gleichzeitig der Personalentwicklung dar.

Überträgt man diese aus wirtschaftlichen Untersuchungen bekannten Ziele und Nutzen von Qualitätszirkeln auf den Hochschulkontext, ergibt sich die in Tabelle 1 aufgeführte Zusammenstellung.

Tabelle 1: Ziele und Nutzen der Qualitätszirkel-Arbeit in der Hochschullehre in Anlehnung an Cuhls (1993), Kamiske und Brauer (1999), Schubert (2004) und Seghezzi et al. (2007)

Ebene der Institution (Hochschule)	Qualitätsorientierte Zielsetzungen
	<ul style="list-style-type: none"> <li data-bbox="373 987 1038 1061">• Qualitätsverbesserung der einzelnen Lehrveranstaltungen bzw. der Module: Anspruchsniveau, Inhalte der Lehrveranstaltung, methodisch-didaktische Gestaltung der Lehrveranstaltung; <li data-bbox="373 1061 1038 1111">• Qualitätsverbesserung der Lehre in den Studienbereichen¹ sowie der Hochschullehre insgesamt; <li data-bbox="373 1111 1038 1160">• Fehlervermeidung (z. B. korrekte Abläufe, Vermeidung von unnötigen Überschneidungen zwischen Modulen und Studienbereichen); <li data-bbox="373 1160 1038 1187">• erhöhte Zufriedenheit der Studierenden; <li data-bbox="373 1187 1038 1227">• erhöhte Flexibilität und Innovation in den einzelnen Modulen sowie der gesamten Hochschullehre.

¹ „Studienbereich“ ist ein gebräuchlicher Begriff an der Pädagogischen Hochschule St. Gallen. Ein Studienbereich (z. B. „Erziehungswissenschaften“, „Sprachen“, etc.) umfasst alle Module und Lehrveranstaltungen im entsprechenden Bereich. In den Studienbereichen wird für die Qualitätsentwicklung des Bereichs gesorgt. Der Studienbereichsleiter ist der Vorgesetzte jener Dozierenden, die in seinem Studienbereich Lehrveranstaltungen anbieten.

	<p>Produktivitätsorientierte Zielsetzung</p> <ul style="list-style-type: none"> • Auswirkungen auf andere Arbeitsbereiche/andere Module; • bessere Koordination und Kommunikation zwischen den Modulen, Studienbereichen und innerhalb der Studiengänge; • Wahrnehmung und Behebung von Störungen innerhalb der Modulgruppen und Studienbereiche; • Optimierung der Zusammenarbeit in der Modulgruppe; • zielgerichtetes Arbeiten in den Modulen und Überprüfung dieser Zielerreichung.
<hr/>	
Ebene der Mitarbeitenden (Dozierende)	<p>Individuumsbezogene Ziele</p> <ul style="list-style-type: none"> • Verbesserung der Arbeitsmotivation, Erhöhung der Arbeitszufriedenheit; • Entfaltung der persönlichen Fähigkeiten und Bedürfnisse; • Einbindung von Kreativität und geistigem Potenzial; • stärkere Nutzung der persönlichen Fähigkeiten und Erfahrungen: Reflexion der eigenen Arbeit, verändertes Eingehen auf die Studierenden; • Erweiterung des Wissens über den Aufbau des Studiengangs, des Moduls, der Lehrveranstaltung: Weiterentwicklung der Lehrinhalte, methodisch-didaktische Veränderung der Lehrveranstaltung, Medieneinsatz, Anspruchsniveau anpassen; • Kenntnisse im Umgang mit Qualitätssicherungs-Werkzeugen und -Methoden; • mehr Entscheidungsspielraum; • mehr Anerkennung auch durch Verbesserungsvorschläge. <p>Interaktionsbezogene Ziele</p> <ul style="list-style-type: none"> • Horizontal und vertikal bessere Kommunikationsstruktur; • Kooperation und Partizipation bei Entscheidungen; • Nutzung gruppenspezifischer Synergien; • verbesserte Zusammenarbeit: Klima, Vertrauen, Transparenz, Nutzung von Stärken und Potenzialen besser kennen lernen.

Gelingensbedingungen und Schwierigkeiten

Eine wichtige Voraussetzung für ein erfolgreiches Qualitätszirkelprogramm stellt die vollständige organisatorische Einbindung in die vorhandene Unternehmensstruktur dar. Genauso unerlässlich ist das Interesse des Managements für die Qualitätszirkel, das für alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sichtbar gemacht werden muss (Zink & Schick, 1987). Qualitätszirkelarbeit lässt sich nur dann erfolgreich und dauerhaft realisieren, wenn sie von Mitarbeitenden und Führungskräften als Bestandteil des Arbeits- und Unternehmensalltags betrachtet und akzeptiert wird (Schubert, 2003).

Konsequente Unterstützung und Förderung der Qualitätszirkelarbeit durch die Führung ist nötig, gleichzeitig soll aber genügend Gestaltungsfreiraum gewährt werden. Es wird empfohlen, nur die grundsätzliche Problematik durch die Führung zu formulieren, nicht aber das eingegrenzte Thema mit Zielsetzung und Zeitplanung (Seghezzi et al., 2007). Ein klarer Arbeitsauftrag, die Unterstützung der Qualitätszirkel sowie die Anerkennung der geleisteten Arbeit und deren Um-

setzung sind unabdingbar. Der oder die Vorgesetzte kann durch Gespräche und anerkennende Worte, durch fachliche Unterstützung sowie durch Hilfe bei der Umsetzung von Lösungsideen das Vertrauen stärken und dadurch die Gruppenarbeit aktiv fördern (Schubert, 2004).

Psychosoziale Prozesse in der Gruppe spielen eine zentrale Rolle. So sind Motivation und Veränderungswille ebenso wie Kooperations- und Diskussionsbereitschaft sowie Sensibilität im Umgang mit Kritik wichtig. Ein konkurrierender Umgang miteinander wirkt störend. Klare und allseits akzeptierte Ziele spielen bei der Durchführung ebenfalls eine wichtige Rolle. Gelungene Umsetzungen und damit verbundene Erfolgserlebnisse sind zentral (Schnoor, Lange & Mietens, 2006).

Neben den Erfolgsbedingungen gilt es aber auch, mögliche Schwierigkeiten und Stolpersteine zu beachten. Nach Seghezzi et al. (2007) ist das Augenmerk auf mögliche „Bremsen des Wandels“ zu legen.

Das obere Management erachtet Veränderungen oft als notwendig und die Mitarbeitenden sind bereit mitzuwirken, weil sie so die Institution mitgestalten können. Mittlere Führungskräfte jedoch stellen sich häufig gegen solche Veränderungsformen, da sie sich durch solche Arbeitsgruppen in ihrer eigenen Aufgabe beschnitten und in ihrem Machtbereich eingeschränkt sehen.

Übertriebener Formalismus, falsche Einbindung von Experten und Expertinnen oder Konflikte zwischen Mitarbeitenden sind hinderlich. Werden gut gemeinte Vorschläge von der Führung zu häufig abgelehnt, führt dies zu Demotivation bei den Mitarbeitenden (Thommen & Achleitner, 2009).

Inhaltliche Schwierigkeiten entstehen, wenn von Seiten der Mitarbeitenden und Vorgesetzten unrealistische Erwartungen an den Qualitätszirkel gestellt werden. Zu umfangreiche und schwierige Themen können zu Angst oder Frustration bei den Teilnehmenden führen (Antoni, 1990).

Unter der zeitlichen Perspektive betrachtet können Probleme entstehen, wenn die Etablierung der Qualitätszirkel oder die Umsetzung von den im Zirkel entwickelten Lösungsvorschlägen zu lange dauern. Aber auch zu schnelle Erfolgserwartungen oder ein als zu hoch empfundener Aufwand des Qualitätszirkels sind kritische Punkte (Rischar & Titze, 2002; Ritter, 1992).

Bei der Einführung von Qualitätszirkeln sollten also keine allzu schnellen und quantifizierbaren Erfolge erwartet werden. Oft sind zunächst qualitative Verbesserungen im Bereich der mitarbeiterorientierten Ziele zu bemerken, welche von höchster Wichtigkeit sind, da sie die Grundlage für eine optimale weitere Qualitätszirkelarbeit bilden (Zink & Schick, 1987).

Organisation und Arbeitsweise in Qualitätszirkeln

Qualitätszirkel sind in der Organisationsstruktur eingeplant. Es ist jedoch darauf zu achten, dass die oben genannten Merkmale und Hinweise auf die jeweiligen institutionsspezifischen und örtlichen Begebenheiten abgestimmt werden (Schu-

bert, 2004). Idealerweise sind in die Qualitätszirkelarbeit alle Hierarchieebenen einer Institution einbezogen.

Die *Steuerungsgruppe* ist in der oberen Führungsebene angesiedelt und für die Erarbeitung des Gesamtkonzepts sowie für die Zusammenarbeit mit den Koordinatoren zuständig. Sie kontrolliert die Arbeiten, wertet Ergebnisse der Zirkel aus und ist für die öffentliche Anerkennung von Leistungen zuständig (Cuhls, 1993; Starke & Brückner, 2007).

Der Einsatz von *Koordinatorinnen/Koordinatoren* ist in größeren Institutionen sinnvoll. Sie unterstützen die Zirkelleitung bei der Vorbereitung und Durchführung der Qualitätszirkel und koordinieren die Arbeit mehrerer Zirkel. Sie nehmen Arbeitsergebnisse der Qualitätszirkel entgegen und leiten diese an die Steuerungsgruppe weiter. Auch sind sie zuständig dafür, dass die Realisierung von Lösungsvorschlägen veranlasst wird. In kleineren Institutionen werden diese Aufgaben meist von dem oder der Qualitätsmanagementbeauftragten übernommen (Cuhls, 1993; Starke & Brückner, 2007).

Die Qualitätszirkel werden von einer *Moderationsperson* geführt. Sie lenkt Prozesse, hilft Konflikte zu überwinden und Ziele im Blick zu behalten. Zudem vermittelt sie Kenntnisse und Fähigkeiten der in der Gruppe angewendeten Methoden und Techniken, protokolliert Ergebnisse, ist für die Berichterstattung gegenüber dem Koordinator zuständig und steht in Kontakt mit anderen Zirkelleitungen. Für eine erfolgreiche Arbeit benötigt sie die Akzeptanz der Gruppe (Cuhls, 1993; Starke, 2003).

Die *Mitglieder der Qualitätszirkel* erarbeiten gemeinsam Lösungen für Probleme aus ihrem Arbeitsbereich. Sie sind für das qualitative und quantitative Arbeitsergebnis verantwortlich. Die Arbeitsaufteilung soll in der Gruppe selber geregelt werden (Schubert, 2004). In wirtschaftlichen Betrieben treffen sich die Zirkelmitglieder in der Regel alle zwei bis vier Wochen freiwillig während der Arbeitszeit zu einem ein- bis zweistündigen Austausch (Starke, 2003).

Weiter können *Gäste, Experten oder Berater* beigezogen werden (Cuhls, 1993).

In Anlehnung an Cuhls (1993), Deppe (1990) und Starke und Brückner (2007) werden hier fünf zentrale Schritte der Arbeitsweise eines Qualitätszirkels zusammengefasst:

1. *Problemidentifikation und Problemauswahl:*

In der Gruppe werden Probleme gesammelt und es wird entschieden, in welcher Reihenfolge sie bearbeitet werden. Es ist darauf zu achten, dass die Ursachen der zu bearbeitenden Probleme auch im Arbeitsbereich der Qualitätszirkel-Mitglieder liegen.

2. *Problemanalyse:*

Durch die Beschreibung des Ist-Zustandes wird das Problem genauer betrachtet.

3. *Lösung:*
Es werden Lösungsalternativen erarbeitet, bewertet und ein Lösungsweg bestimmt.
4. *Ergebnis:*
Ergebnis und Realisierung der Lösung werden festgehalten.
5. *Kontrolle:*
Kontrolle und Evaluation der gefundenen und eingeführten Lösung führt entweder zu einem Erfolg oder zu einer erneuten Problemanalyse mit anschließender Lösungssuche.

2.3 Qualitätszirkel als Qualitätsentwicklungsinstrument der Hochschullehre

Qualitätsentwicklungsmaßnahmen auf institutioneller und personeller Ebene gewinnen auch an lehrerbildenden Hochschulen immer mehr an Bedeutung. Richtig umgesetzt liegt in der Durchführung von Qualitätszirkeln möglicherweise ein großes Potenzial, um die Ausbildungsqualität, die Kultur an der Hochschule, Kreativität und Innovation positiv zu beeinflussen. Durch die Einführung von Qualitätszirkeln können auch positive Entwicklungen der Lehre erhofft werden (Schubert, 2004).

Der Erfolg von Qualitätszirkeln hängt sowohl von den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern und deren Wille zur Partizipation und Eigeninitiative als auch vom Führungsverhalten der Leitungspersonen ab (Schubert, 2004). Es ist aber auch anzunehmen, dass der bildungspolitische, länderspezifische Kontext, in welchen die Hochschule eingebunden ist, die Organisationsstruktur und das Professionsverständnis der Dozentinnen und Dozenten eine wichtige Rolle spielen.

Die Qualitätszirkelarbeit hat in den letzten Jahren vereinzelt in unterschiedlichen Schulformen Einzug gehalten, jedoch liegen nur wenige veröffentlichte Erfahrungsberichte aus dem Hochschulbereich vor (Schnoor et al., 2006). Deshalb wurde in der Studie (siehe nächster Abschnitt) der Frage nachgegangen, welchen Nutzen die Verwendung des Qualitätszirkels im Bereich der Hochschullehre hat.

3. Empirische Erkundungsstudie: Qualitätszirkel

3.1 Kontext und Begriffe

An der Pädagogischen Hochschule St. Gallen (PHSG) ist es verbindlich geregelt, dass sich die Dozierenden, welche dasselbe Modul oder Fach unterrichten, in Qualitätszirkeln zusammenfinden, um die Lehrevaluationsergebnisse zu reflektieren und Konsequenzen/Maßnahmen für künftige Durchführungen der Veranstaltung(en) zu formulieren.

„Qualitätszirkel“ werden in dieser Erkundungsstudie als Form einer kollegialen Beratung in der Hochschullehre betrachtet. In Anlehnung an Cuhls (1993),

Kamiske und Brauer (1999) und Rischar und Titze (2002) wird folgende Arbeitsdefinition verwendet:

Qualitätszirkel sind kleine, institutionalisierte Gruppen von Mitarbeitenden (auf verschiedenen Hierarchieebenen), welche sich, wenn auch in größeren Abständen, regelmäßig treffen, um in ihrem Arbeitsbereich auftretende und selbstgewählte Probleme datenbasiert selbständig zu bearbeiten, Verbesserungsvorschläge zu verwirklichen und die erzielten Ergebnisse zu kontrollieren und weiterzuentwickeln.

3.2 Fragestellungen

In der Studie wurden die Einschätzungen der Dozierenden zur Lehrevaluation *und* zu den Qualitätszirkeln erhoben. Im Rahmen der hier vorliegenden Darstellung liegt der Fokus allerdings fast ausschließlich auf der Explikation der Einschätzungen zu den *Qualitätszirkeln*. Folgende Fragestellungen waren erkenntnisleitend:

1. Welchen institutionellen und/oder mitarbeiterorientierten Nutzen sehen Dozierende in den Qualitätszirkeln? Haben Qualitätszirkel aus subjektiver Sicht der Dozierenden einen qualitätsfördernden Einfluss auf die Lehre?
2. Wie gestaltet sich die Arbeit in den Qualitätszirkeln? Wie gehen Dozierende im Qualitätszirkel mit den Lehrevaluationsdaten um? Wie wird das verbindliche Element im Qualitätszirkel – nämlich die Maßnahmenformulierung nach der Reflexion der Evaluationsergebnisse – gehandhabt? Wie empfinden die Dozierenden das Klima in den Qualitätszirkeln?
3. Was trägt zum Gelingen von Qualitätszirkeln bei? Welche Voraussetzungen, Rahmenbedingungen und Kompetenzen der Teilnehmenden sind für eine gelingende Arbeit in den Qualitätszirkeln notwendig?

3.3 Methode

Da keine Erhebungsinstrumente zur Evaluation von Qualitätszirkeln in der Hochschullehre vorhanden sind, wurde für die Untersuchung ein zweistufiges methodisches Vorgehen gewählt.

In einer *Vorstudie* wurden zwölf Dozierende der Pädagogischen Hochschule St. Gallen mittels eines problemzentrierten Interviews, welches sich zur Auseinandersetzung mit subjektiven Sichtweisen eignet (Flick, 2007; Witzel, 2000) zu den Themen „Lehrevaluation“ und „Qualitätszirkel“ an der PHSG befragt. Die Interviews wurden inhaltsanalytisch nach Mayring (2008) ausgewertet. Aus dem Datenmaterial wurde in einem abduktiven Verfahren ein Kategoriensystem erstellt. Dieses besteht aus den Oberkategorien „institutionelle Ebene“, „Ebene der Mitarbeitenden“, „Umgang mit der Lehrevaluation“ sowie „Gelingsbedingungen für die Qualitätszirkel“.

Auf der Basis dieses Kategoriensystems wurde der quantitativ auswertbare Fragebogen für die *Hauptuntersuchung* entwickelt. Den Fragebogen konnten die

Probandinnen und Probanden online ausfüllen. Ober- und Unterkategorien mit Itembeispielen sind in Tabelle 2 aufgeführt.

Tabelle 2: Kategoriensystem mit Beispiel-Items

	Kategorien (Zuordnung zu den Fragestellungen) <i>Beispiel-Items</i>	Anzahl Items	Cron- bach's α
Institutionelle Ebene	a. Nutzen für die Institution (Hochschule) <i>Der Qualitätszirkel dient aus meiner Sicht dazu, die Identifikation mit der Institution PHSG zu stärken.¹</i>	5	.81
	b. Nutzen für die Qualitätsentwicklung der Lehre <i>Der Qualitätszirkel gibt mir wesentliche Anregungen für die Weiterentwicklung der Inhalte der Lehrveranstaltung.¹</i>	5	.80
	c. Formulierung von Verbesserungsmaßnahmen Art der formulierten Maßnahmen <i>Folgende Arten von Maßnahmen wurden in diesem Qualitätszirkel formuliert: Veränderung der Ziele des Moduls/der Lehrveranstaltung.²</i>	9	/ ⁵
	Probleme bei der Maßnahmenformulierung <i>Es ist schwierig, sich in der Gruppe auf sinnvolle Maßnahmen zu einigen.¹</i>	3	.71
	Umsetzung der Maßnahmen <i>Die Umsetzung der formulierten Maßnahmen wird innerhalb der Modulgruppe überprüft.¹</i>	3	/ ⁵
Ebene der Mitarbeitenden	d. Nutzen im Sinne von Professionalisierung <i>Der Qualitätszirkel dient mir dazu, mit Kolleginnen und Kollegen den pädagogischen Diskurs zu führen.¹</i>	5	.81
	e. Individueller Nutzen Nutzen persönlicher Art <i>Der Qualitätszirkel gibt mir wesentliche Anregungen für die Reflexion meiner Arbeit als Dozentin/Dozent.¹</i>	6	.85
	Individueller Nutzen bezüglich Umgang mit den Ergebnissen <i>Der Qualitätszirkel dient mir dazu, individuelle Evaluationsergebnisse mit den Ergebnissen von Kolleginnen und Kollegen zu vergleichen.¹</i>	4	.76
	f. Nutzen für die Interaktion / Zusammenarbeit <i>Der Qualitätszirkel führt aus meiner Sicht zur Verschlechterung bzw. zur Verbesserung der Zusammenarbeit in der Modul-/Fachgruppe.³</i>	8	.91
Interaktions- bezogen	g. Klima im Qualitätszirkel <i>Das Klima in unserem Qualitätszirkel ist wohlwollend.¹</i>	6	.86
Umgang mit Lehreva- luationsdaten	h. Umgang mit den Lehrevaluationsdaten im Qualitätszirkel <i>Ich empfinde den Umgang mit den Evaluationsdaten in unserem Qualitätszirkel als transparent.¹</i> <i>Im Qualitätszirkel sollten die inhaltlichen Ergebnisse von allen beteiligten Dozierenden offen gelegt werden.⁴</i>	8	/ ⁵

	Kategorien (Zuordnung zu den Fragestellungen) <i>Beispiel-Items</i>	Anzahl Items	Cron- bach's α
Gelingensbedingungen für Qualitätszirkel	i. Personale Faktoren <i>Die Bereitschaft der Beteiligten für Veränderungen ist vorhanden.¹</i>	9	.90
	j. Soziale Faktoren <i>Es gibt unterschwellige Themen, welche nicht angesprochen werden.¹</i>	5	.84
	k. Rahmenbedingungen <i>Die Gestaltungsfreiheit bei der Durchführung der Qualitätszirkel ist angemessen.¹</i>	7	. ⁵

Anmerkungen:

¹ 1 = trifft nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft völlig zu;

² 1 = trifft nicht zu, 2 = trifft zu;

³ 1 = starke Verschlechterung, 2 = Verschlechterung, 3 = gleich bleibend, 4 = Verbesserung, 5 = starke Verbesserung;

⁴ 1 = nicht wichtig, 2 = eher nicht wichtig, 3 = eher wichtig, 4 = wichtig;

⁵ keine Skalenbildung

Stichprobe

Bedingung für die Teilnahme an der Befragung war, dass die Lehrveranstaltung der betreffenden Dozierenden bisher mindestens einmal evaluiert wurde. Von den 153 angeschriebenen Dozierenden der Pädagogischen Hochschule St. Gallen haben sich 79 an der Umfrage beteiligt, was einem Rücklauf von 51.6 % entspricht.

Die Stichprobe setzte sich zusammen aus 41 Dozierenden aus dem Studiengang Kindergarten/Primarschule, 30 Dozierenden aus dem Studiengang Sekundarstufe I und 8 Personen, die in beiden Studiengängen unterrichteten. Der Fragebogen wurde von 33 Frauen und 45 Männern ausgefüllt.

Reliabilitätsanalyse

Um die Verwendbarkeit der Skalen zu testen, wurden die Daten einer Reliabilitätsanalyse unterzogen. Wenn eine Unterkategorie nicht mindestens ein Cronbach's-Alpha von $\alpha = .60$ erreichte, so wurde keine Skala gebildet (siehe Tabelle 2). Nicht brauchbare Items fanden in den anschließenden Berechnungen keine Verwendung.

3.4 Ergebnisse der Hauptuntersuchung zum Thema „Qualitätszirkel“

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Befragung zum Thema „Qualitätszirkel“ entlang der Fragestellungen (siehe Abschnitt 3.2) dargestellt.

a) *Welchen Nutzen haben Qualitätszirkel?*

Nach Aussagen der Dozierenden ist der Nutzen für die Mitarbeitenden (Professionalisierung und individueller Nutzen) signifikant höher als der institutionelle Nutzen (Hochschule und Lehre) ($t = 2.95$, $df = 43$, $p < .01$) (siehe Abb. 2).

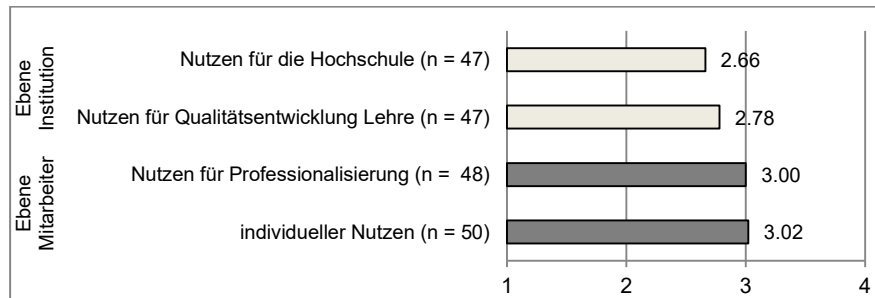


Abbildung 2: Nutzen der Qualitätszirkel (Kategorien-Mittelwerte; Bewertungsskala: 1 = tief bis 4 = hoch)

Ebene der Mitarbeitenden

Auf der mitarbeiterorientierten Ebene zeigt sich für die Dozierenden – wie in Tabelle 3 dargestellt – der größte Nutzen darin, mit Kolleginnen und Kollegen den fachlichen und pädagogischen Diskurs zu führen, die eigene Arbeit zu reflektieren, sich mit den anderen über gute Evaluationsergebnisse zu freuen und Evaluationsergebnisse, welche beschäftigen, in der Gruppe zu besprechen.

Etwas weniger dienlich scheint der Qualitätszirkel dafür zu sein, Unterstützung bei Kolleginnen und Kollegen zu holen ($M = 2.53$, $SD = .97$) oder das eigene Verhalten und das Eingehen auf die Studierenden zu verändern ($M = 2.71$, $SD = .92$).

Tabelle 3: Stärkster Nutzen auf der mitarbeiterorientierten Ebene

		Item	M	SD
Ebene der Mitarbeitenden	Individueller Nutzen	Evaluationsergebnisse, welche beschäftigen, in der Gruppe besprechen ($n = 53$)	3.30	.84
		Sich mit anderen über gute Evaluationsergebnisse freuen ($n = 53$)	3.31	.76
		Reflexion der eigenen Arbeit ($n = 53$)	3.34	.73
	Nutzen im Sinne von Professionalisierung	Mit Kolleginnen und Kollegen den pädagogischen Diskurs führen	3.17	.71
		Mit Kolleginnen und Kollegen den fachlichen Diskurs führen	3.40	.74

Anmerkungen: Bewertungsskala: 1 = tief bis 4 = hoch

Die Dozierenden wurden danach gefragt, welche individuellen und interaktionsbezogenen Aspekte sich durch die Qualitätszirkel verbessert oder verschlechtert haben. Abbildung 3 zeigt die individuumsbezogenen Veränderungen. Knapp die Hälfte der Befragten bestätigte eine Verbesserung ihrer Arbeitszufriedenheit sowie ihrer Arbeitsmotivation. Auch haben sie das Gefühl, ihre Kreativität werde durch die Zirkel angeregt und das Mitspracherecht des Einzelnen werde verbessert. Einzelne Dozierende stellten jedoch in diesen Aspekten eine Verschlechterung fest. Die Gründe dafür müssten genauer untersucht werden.

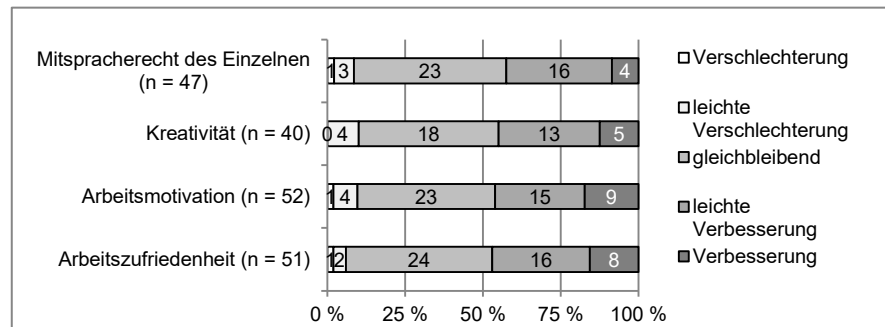


Abbildung 3: Veränderungen im individuellen Bereich (absolute Anzahl Nennungen)

Im interaktionsbezogenen Bereich (Abbildung 4) interessierte, ob es nach Einschätzung der Dozierenden durch die Qualitätszirkel zu Veränderungen im Gruppenklima, im Vertrauensverhältnis zwischen den Gruppenmitgliedern, in der Kommunikation, in der Zusammenarbeit, in der kollegialen Unterstützung und im Nutzen der persönlichen Potenziale der Gruppenmitglieder gekommen ist. Die Ergebnisse zeigen, dass in allen diesen Bereichen eine Verbesserung festzustellen ist. Am stärksten zeigte sich dies in der erhöhten Transparenz und der verbesserten Kommunikation. Es waren jeweils relativ wenige Personen (zwischen drei und sieben), welche eine Verschlechterung der Interaktion wahrgenommen haben.

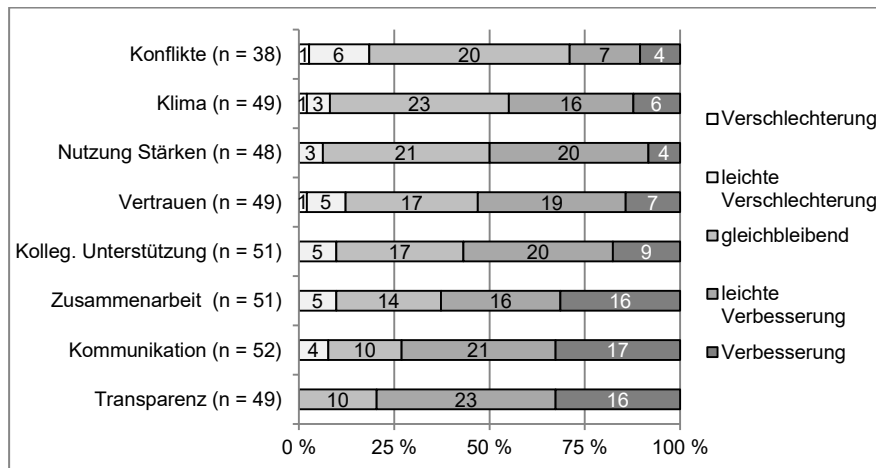


Abbildung 4: Veränderungen im Bereich der Interaktionen (absolute Anzahl Nennungen)

Vergleicht man die Veränderungen im individuellen Bereich mit jenen im Bereich der Interaktion, so zeigt sich, dass bei den Interaktionen von einem größeren Prozentsatz der Dozierenden Verbesserungen festgestellt wurden als bei den individuellen Aspekten.

Ebene der Institution

Hier geht es um den von den Dozierenden wahrgenommenen institutionellen Nutzen und den Nutzen für die Entwicklung der Lehre bzw. einzelner Lehrveranstaltungen.

Institutioneller Nutzen (Abbildung 5): Der Qualitätszirkel trägt aus Sicht der Dozierenden stark dazu bei, die Qualität im Studienbereich zu sichern. Eher wenig dienlich ist er, um das eigene institutionelle Wissen zu erweitern oder die Identifikation mit der Institution zu stärken.

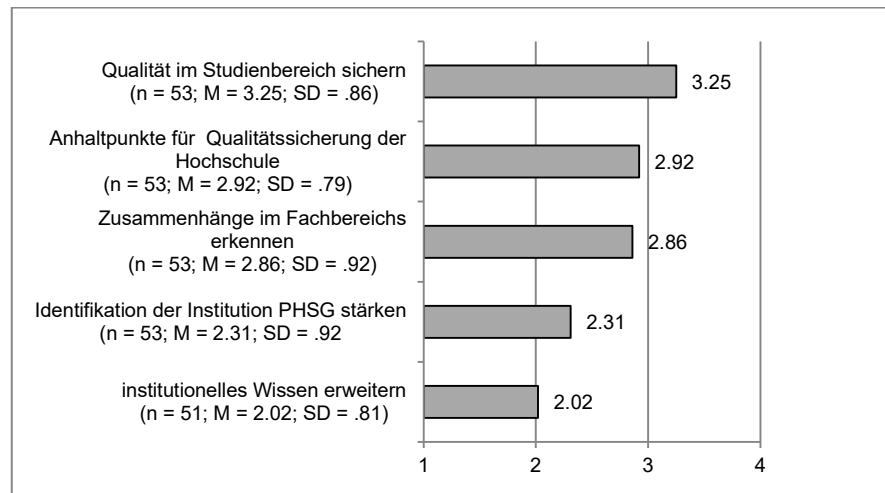


Abbildung 5: Institutioneller Nutzen (Mittelwerte; Skala 1 = tief bis 4 = hoch)

Nutzen für die Lehre: Eine zentrale Frage dieser Untersuchung war es herauszufinden, ob die Dozierenden den Qualitätszirkeln einen qualitätsfördernden Einfluss auf die Lehre zuschreiben. Wie Abbildung 6 zeigt, wurde der Nutzen der Qualitätszirkel in erster Linie darin gesehen, das Anspruchsniveau im Modul zu klären sowie die Inhalte der Lehrveranstaltung weiterzuentwickeln.

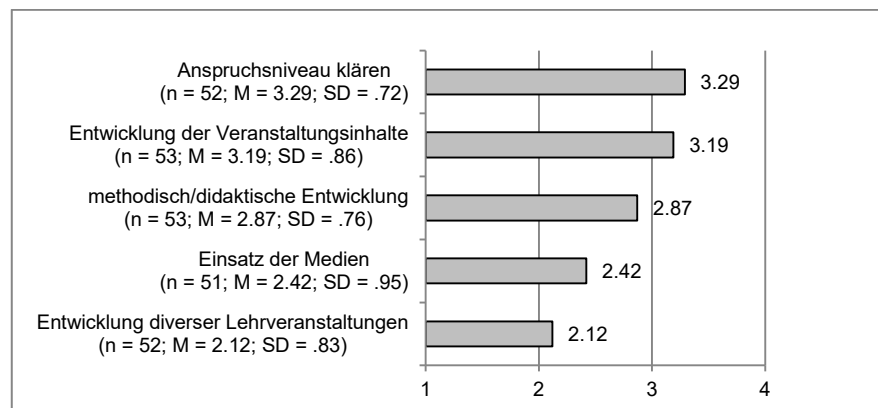


Abbildung 6: Nutzen für die Qualitätsentwicklung der Lehre (Mittelwerte; Skala 1 = tief bis 4 = hoch)

b) Wie gestaltet sich die Arbeit in den Qualitätszirkeln?

Wie im Beitrag von Messerli und Zech in diesem Band erläutert, wird an der Pädagogischen Hochschule St. Gallen die Qualitätsentwicklung in der Lehre entlang eines Regelkreises vollzogen, in welchem, nachdem die Lehrveranstaltungen evaluiert worden sind, die Dozierenden in den Qualitätszirkeln die Lehrevaluationsdaten reflektieren und daraus – für die nächste(n) Durchführung(en) der Lehrveranstaltungen – Konsequenzen ziehen. Die Verbesserungsmaßnahmen, welche den direkten Leitungspersonen zugestellt werden, sind umzusetzen und in der nächsten Lehrevaluation wieder zu überprüfen.

Es stellt sich also die Frage, wie die Arbeit in den Qualitätszirkeln gestaltet wird.

Umgang mit den Evaluationsdaten im Qualitätszirkel

Der Lehrevaluationsfragebogen enthält einen Abschnitt mit Fragen zu Struktur, Inhalt, Anforderungen des Moduls und einen zweiten Teil mit eher personenrelevanten Fragen, welche die Gestaltung der Veranstaltung durch die Dozierenden betreffen (siehe Anhang zum Beitrag von Messerli in diesem Band). Den Qualitätszirkel-Gruppen ist es freigestellt, auf welche Art sie die Daten besprechen, ob sie also neben den strukturellen Fragen auch die personenbezogenen Daten offen legen.

Der Umgang mit den Evaluationsdaten in den Qualitätszirkeln wird von der großen Mehrheit der Dozierenden als transparent ($M = 3.06$, $SD = .81$; Skala: 1 = nicht zutreffend bis 4 = zutreffend) und problemlos ($M = 3.22$, $SD = .71$; Skala: 1 = nicht zutreffend bis 4 = zutreffend) empfunden.

In 69 % der Qualitätszirkel werden die inhaltsbezogenen Evaluationsergebnisse offen gelegt, die personenrelevanten Daten in 45 % der Zirkel. In 64 % der Fälle wählen die Dozierenden selbst aus, welche Daten sie offenlegen.

Scheinbar werden in den Qualitätszirkeln vor allem die problematischen Evaluationsergebnisse angesprochen (68 % der Dozierenden bestätigen dies), wohingegen nur 35 % der Befragten angeben, dass vorwiegend die positiven Ergebnisse besprochen werden.

Betrachtet man die Art des Datenumgangs im Zusammenhang mit der Anzahl bereits durchgeführter Qualitätszirkel, zeigt sich eine interessante Tendenz. Der Datenumgang verändert sich mit der größeren Anzahl durchgeführter Qualitätszirkel: es werden weniger persönliche Evaluationsergebnisse offengelegt und die Ergebnisse werden eher zusammenfassend besprochen.

Klima im Qualitätszirkel

Das Klima im Qualitätszirkel wurde als gut bis sehr gut eingeschätzt (Skalenmittelwert = 3.37; Antwortformat 1 = negativ bis 4 = positiv). Die Dozierenden empfanden das Klima als wohlwollend und ihr Befinden während des Qualitätszirkels war in der Regel gut. Ebenfalls fiel es ihnen leicht, über die

Lehrevaluationsergebnisse zu sprechen. Einzelne Personen gaben jedoch an, sich durch den Qualitätszirkel belastet zu fühlen oder gar ein Gefühl des Ausgeliefertseins zu empfinden.

Beeinflusst wird das Klima gemäß Aussagen der Dozierenden vor allem durch die personal-sozialen Faktoren der einzelnen Personen. Dazu gehören die Kommunikationsfähigkeit, das gegenseitige Vertrauen und die gegenseitige Wertschätzung, der Wille zur Selbstkritik sowie ein positives Selbstbewusstsein.

Maßnahmenformulierung im Qualitätszirkel

Die Hochschulleitung gibt vor, dass im Qualitätszirkel Konsequenzen und Maßnahmen formuliert werden sollen. Es scheint, dass diese Maßnahmenformulierung in den Qualitätszirkeln sehr konsequent durchgeführt wird. 89 % der Befragten geben an, dass in ihren Qualitätszirkeln Konsequenzen gezogen und Maßnahmen formuliert worden sind, 11 % verneinen dies.

Aus Abbildung 7 ist zu entnehmen, welche Arten von Maßnahmen in den Qualitätszirkeln getroffen wurden. Am häufigsten wurden Vorsätze für Veränderungen der Unterlagen und Hilfsmitteln und der Lehrinhalte formuliert. Auch bezüglich der Anforderungen, die in den Modulnachweisen gestellt werden, sowie der Organisation des Moduls wurden häufig Verbesserungen formuliert.

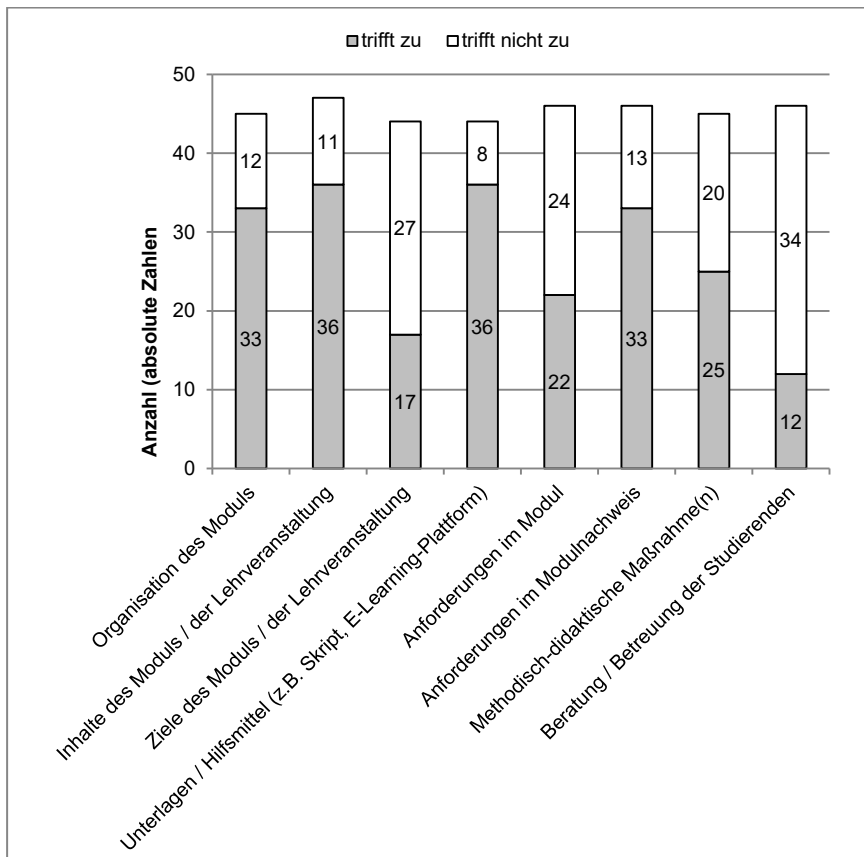


Abbildung 7: Maßnahmen, die in den Qualitätszirkeln formuliert wurden (absolute Anzahl Nennungen)

Das Maßnahmenformulieren gestaltete sich ohne große Schwierigkeiten. Die Probleme, die auftauchten, waren geringfügig, wie die folgende Abbildung 8 zeigt.

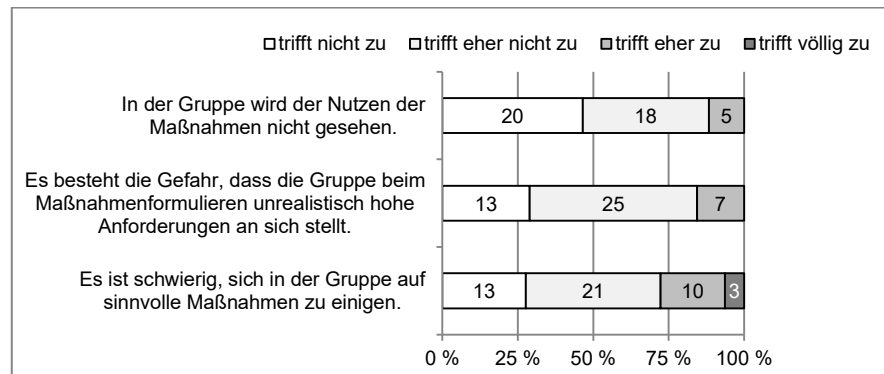


Abbildung 8: Einschätzung der Probleme beim Maßnahmenformulieren (absolute Anzahl Nennungen)

Im Weiteren bestätigten 89 % der Befragten, dass die Maßnahmen nicht nur formuliert, sondern auch umgesetzt würden. In 71 % der Fälle wurde die Umsetzung später durch die Modulgruppe auch überprüft. Eine Überprüfung der Umsetzung im Studienbereich wurde jedoch nur von 35 % der Befragten bejaht.

c) Was trägt zum Gelingen von Qualitätszirkeln bei?

Die hinderlichen und förderlichen Faktoren bei der Qualitätszirkelarbeit wurden bezüglich Rahmenbedingen, Unterstützungsbedingungen sowie personalen und sozialen Faktoren der Gruppenmitglieder abgefragt.

Rahmenbedingungen

Die Befragten waren mit der Moderation und der Gestaltungsfreiheit in den Qualitätszirkeln zufrieden. Optimierungsbedarf besteht im Bereich der Auftragserteilung sowie der zur Verfügung stehenden zeitlichen Ressourcen. So geben 23 % der Dozierenden an, dass die zeitlichen Ressourcen eher ungenügend seien. 20 % schätzen den Auftrag für die Arbeit in den Qualitätszirkeln als eher unklar ein.

Unterstützungsbedingungen

Die Unterstützung der Qualitätszirkel durch die Studienbereichsleitung, durch die Abteilung Qualitätsmanagement und durch die Qualitätsentwicklungsverantwortlichen sind aus Sicht der Befragten ausreichend; dies zeigt sich in den Mittelwerten zu diesen Items, die (auf einer Viererskala) alle über 3 liegen.

Personale und soziale Faktoren

Gegenseitige Wertschätzung, Kommunikationsfähigkeit, Toleranz, Bereitschaft für Veränderungen und ein positives Selbstbewusstsein sind personale Kom-

petenzen der Teilnehmenden, welche für das Gelingen von Qualitätszirkeln entscheidend sein können. In der Befragung zeigte sich, dass aus Sicht der Dozierenden die persönlichen Faktoren, welche jeder einzelne mitbringt, sowie Faktoren des sozialen Umgangs miteinander wichtig für das Gelingen der Qualitätszirkel sind. Die höchsten Werte erhalten die „vorhandene Wertschätzung“ ($M = 3.4$, $SD = .67$; Skala 1 = trifft gar nicht zu bis 4 = trifft völlig zu), „kein Bloßstellen“ ($M = 3.36$, $SD = .92$) und das „gegenseitige Vertrauen“ ($M = 3.29$, $SD = .76$). Als hinderlicher Faktor wurde die fehlende Überzeugung bezüglich der Wirksamkeit von Qualitätszirkeln und Lehrevaluationen genannt.

3.5 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

Die Untersuchung an der PHSG gibt erste Hinweise darauf, wie Dozierende den Einsatz von Qualitätszirkeln in der Hochschullehre wahrnehmen und beurteilen. Vorab ist festzuhalten, dass der Nutzen der Qualitätszirkel von den Dozierenden unterschiedlich eingeschätzt wurde.

a) Nutzen der Qualitätszirkel

Der höchste Nutzen lässt sich auf der Ebene der Mitarbeitenden feststellen. Im individuellen, persönlichen Bereich, für die eigene Professionalisierung und für den individuellen Umgang mit den Lehrevaluationsergebnissen attestieren die Dozierenden den Qualitätszirkeln einen großen Nutzen. Durch die Qualitätszirkel werden die Zusammenarbeit und der pädagogische, didaktische und fachliche Diskurs intensiviert und die Ergebnisse der Lehrevaluation können miteinander verglichen werden.

Auf der *individuellen* Ebene dient der Qualitätszirkel vor allem zur Reflexion der eigenen Arbeit und um sich mit anderen über Evaluationsergebnisse zu freuen oder Ergebnisse, welche beschäftigen, zu besprechen. Bezüglich Arbeitsmotivation und Arbeitszufriedenheit werden Verbesserungen attestiert. Betrachtet man zudem die Einschätzungen, welche das Klima innerhalb der Gruppen betreffen, so zeigt sich die positive Wirkung des Qualitätszirkels auch im Bereich der *interaktionsbezogenen* Ziele.

Auf der *institutionellen Ebene* dient der Qualitätszirkel dazu, die Qualität im Studienbereich zu sichern. Die attestierten Verbesserungen auf Modulebene sind vermutlich auf den fachlichen und pädagogisch-didaktischen Diskurs in den Qualitätszirkeln sowie die daraus folgende Intensivierung und Optimierung der Zusammenarbeit unter den Dozierenden zurückzuführen.

Was zu denken gibt ist die Tatsache, dass der Einfluss auf die Lehrveranstaltungsqualität von den Dozierenden als relativ schwach eingeschätzt wird. Theoretische Überlegungen zur Qualität von Lehre und Unterricht (Reusser & Pauli, 1999; Rindermann, 1997) legen zwar den Schluss nahe, dass der „individuelle Nutzen“ und die „Professionalisierung“, welche die Dozierenden

feststellen, sowie die auf Modulebene vorgenommenen Verbesserungen einen – wenn auch indirekten – positiven Einfluss auch auf die einzelnen Lehrveranstaltungen haben.

In diesem Zusammenhang ist auch die Unterstützung durch den Studienbereich bzw. die Studienbereichsleitung zu sehen. Die Mehrheit der befragten Dozierenden hat den Eindruck, dass die Umsetzung der in den Qualitätszirkeln formulierten Maßnahmen durch den Studienbereich *nicht* kontrolliert werde. Hier besteht ein klarer Optimierungsbedarf. Wenn die Studienbereichsleitung oder die Kolleginnen und Kollegen des Fachbereichs die Umsetzung der Verbesserungsmaßnahmen zur Kenntnis nehmen, diskutieren, dazu Feedback geben, so bedeutet dies Wertschätzung und könnte Anreiz geben, in den Qualitätszirkeln vermehrt lehrqualitätsbezogene Konsequenzen zu formulieren.

Aus Sicht der Dozierenden trägt der Qualitätszirkel wenig zur Qualitätsentwicklung in der *gesamten Institution* bei. Dazu ist zu bemerken, dass der Nutzen auf der institutionellen Ebene für die Dozierenden schwerer zu erkennen ist und ein solcher eher als längerfristiges Ziel anzusehen ist (Zink & Schick, 1987). Da die Qualitätszirkel ein noch relativ junges Instrument zur Qualitätsentwicklung an der Pädagogischen Hochschule St. Gallen darstellen, dürften sich Effekte in diesem Bereich eventuell erst zu einem späteren Zeitpunkt zeigen.

Die Studie zeigt denn auch eine schwache Tendenz, dass bei größerer Anzahl durchgeführter Qualitätszirkel der eingeschätzte Nutzen für die institutionellen Belange ansteigt, also vermehrt Anhaltspunkte zur Qualitätsentwicklung der ganzen Hochschule gesehen werden.

Um die Wirkung in diesem Bereich zu verstärken, wäre vermutlich eine über die Qualitätszirkel- und Modulgruppen hinweg reichende Kommunikation der Entwicklungen und Erfolge förderlich.

Zusammenfassend gesagt sind Qualitätszirkel aus Sicht der Dozierenden in erster Linie ein Instrument zur Verbesserung der sozialen Qualität und haben erst in zweiter Hinsicht einen Nutzen für die Verbesserung der Lehrqualität. Dieser hohe Nutzen im Bereich der Mitarbeiterorientierung ist ein höchst erfreuliches Resultat. Da aber in Hochschulen die Qualität der Lehre von zentraler Bedeutung ist, stellt sich natürlich die Frage, ob und wie die Optimierung im Bereich der Lehre ebenfalls stärker in Gang gebracht und umgesetzt werden könnte.

Denkbar ist, dass der von den Dozierenden attestierte hohe professionelle Nutzen der Qualitätszirkel bereits eine – indirekte – Wirkung auf die Lehrqualität hatte, aber von den Befragten nicht als direkte Auswirkung der Qualitätszirkel bezeichnet wurde.

Weiter zu beachten ist, dass Verbesserungen und Innovationen vermutlich nur dann angeregt werden, wenn der nötige Handlungsspielraum vorhanden und Eigeninitiative möglich ist. Qualitätszirkel bieten den Mitarbeitenden im Prinzip beides. Wird demnach der partizipative Nutzen des Qualitätszirkels noch nicht voll ausgeschöpft bzw. zu wenig auf die fachlichen, gesamtinstitutionellen

Belange ausgeweitet? Die Literatur zeigt auf, dass neben dem Gestaltungsfreiraum eine klare Auftragserteilung und angemessene zeitliche Ressourcen zur Verfügung stehen müssen und eine konsequente Unterstützung und Förderung der Mitarbeitenden durch die Führung nötig ist (Pastowski, 2004; Rischar & Titze, 2002; Ritter, 1992; Schubert, 2004; Seghezzi et al., 2007). Allenfalls ließe sich durch verstärkte Kooperation und Diskussion mit Vorgesetzten die Partizipation und damit das Innovationspotenzial der Mitarbeitenden ausweiten.

Bezüglich des Nutzens auf institutioneller Ebene und für die Qualitätsentwicklung der Lehre hat die Qualitätszirkelarbeit also Potenzial, das ausbaubar wäre. Es stellt sich aber die Frage, wie stark Dozierende bereit sind, die institutionellen Aspekte der Qualitätsentwicklung mit zu bedenken.

Nutzen der Qualitätszirkel im Vergleich zum Nutzen der Lehrevaluation

Ein Vergleich mit den in diesem Beitrag nicht näher erläuterten Daten zum „Nutzen der Lehrevaluation“ zeigt, dass der allgemeine Nutzen der Qualitätszirkel signifikant höher eingeschätzt wird als derjenige der Lehrevaluation ($t = 2.05$, $df = 58$, $p < .05$). Bezüglich „Verbesserung der Qualität im Studienbereich“, „Klärung des Anspruchsniveaus“, aber auch bezüglich „Qualitätsentwicklung der Lehre“ ist der Austausch im Qualitätszirkel dienlicher als die alleinige Kenntnisnahme der Lehrevaluationsdaten. Diese Ergebnisse stärken den konzeptionellen Gedanken, dass zusätzlich zur Evaluation ein weiteres Instrument nötig ist, um die Qualität der Hochschullehre zu entwickeln (Dresel et al., 2007; Rindermann, 2001a).

b) Arbeit in den Qualitätszirkeln

Umgang mit den Daten der Lehrevaluation im Qualitätszirkel

Anders als in wirtschaftlich orientierten Qualitätszirkeln, in welchen die Problemstellungen frei gewählt werden, stehen im hier beschriebenen Kontext der Hochschullehre vorwiegend die Ergebnisse der Lehrevaluation und Problemstellungen in der Lehre im Zentrum. Dabei handelt es sich zum Teil um sehr persönliche – personenorientierte – Aspekte. Es scheint deshalb zentral zu sein, dass man den Dozierenden nicht genau vorgibt, *welche* Daten der Lehrevaluation in den Qualitätszirkeln besprochen werden müssen, sondern es der Gruppe überlässt, welche Daten offengelegt werden und welche nicht.

Obwohl relativ große Unterschiede zwischen den einzelnen Gruppen festzustellen sind, scheint sich die Art des Datenumgangs mit der Anzahl durchgeführter Qualitätszirkel und zunehmendem Vertrauen in der Gruppe zu verändern: Einerseits können belastende Ergebnisse mit den Kolleginnen und Kollegen eher besprochen werden; andererseits zeigt sich die Tendenz, dass anstelle des Austauschs personenorientierter Daten sich die Diskussionen stärker mit zusammenfassenden inhaltlichen Ergebnisse beschäftigen.

Klima in den Qualitätszirkeln

Das Klima in den Qualitätszirkeln wird von den Dozierenden als gut bis sehr gut empfunden und damit scheint ein wichtiger Gelingensfaktor vorhanden zu sein.

Die überdurchschnittlich gute Beurteilung des Klimas könnte evtl. darauf zurückzuführen sein, dass sich an der Umfrage mehrheitlich Dozierende beteiligt haben, für die der Qualitätszirkel und die Lehrevaluation keine ernsthafte Bedrohung oder Belastung darstellen. D. h., es könnte sein, dass Dozierende mit tiefen Lehrevaluationsergebnissen vielleicht eher nicht an der Umfrage teilgenommen haben.

Trotz des mehrheitlich als positiv eingeschätzten Klimas gaben einzelne Personen an, sich durch den Qualitätszirkel belastet zu fühlen oder gar ein Gefühl des Ausgeliefertseins zu empfinden. Hier sind sicherlich noch weitere Analysen nötig, um herauszufinden, weshalb der Qualitätszirkel als belastend empfunden wird. Es müsste auch untersucht werden, ob Personen, welche den Zirkel als belastend erleben, eher tiefe oder eher hohe Lehrevaluationsergebnisse mitbringen. Grundsätzlich ist davon auszugehen, dass für das Klima in den Qualitätszirkeln die persönlichen sozialen Fähigkeiten der einzelnen Teilnehmer entscheidend zu sein scheinen.

Formulierung von Verbesserungsmaßnahmen

Wie den Daten zu entnehmen ist, werden die Maßnahmen im Qualitätszirkel vorwiegend aufgrund der Lehrevaluationsdaten generiert. Ähnlich wie in der Untersuchung von Mittag (2006) werden Verbesserungen der Organisation, der Lehrinhalte, Prüfungen sowie der Ziele vorgenommen. Diese Aspekte wurden im Lehrevaluationsfragebogen „abgefragt“; dazu haben die Studierenden Rückmeldungen gegeben. Qualitätszirkel würden aber auch die Möglichkeit bieten, sich darüber hinaus über die Lehrqualität Gedanken zu machen. Veränderungen der Zusammenarbeit oder Maßnahmen, welche andere Module oder Studienbereiche bzw. die inhaltliche Ausrichtung der Lehre an der Hochschule allgemein oder die institutionellen Rahmenbedingungen tangieren, sind jedoch kaum Thema in den Qualitätszirkeln. Liegt das daran, dass Qualitätszirkel-Gruppen zu „kleine Zellen“ innerhalb der Gesamteinstitution sind, als dass darin institutionelle Fragen und Innovationsideen diskutiert werden können? Zwar werden dadurch, dass die formulierten Maßnahmen und Konsequenzen an die Vorgesetzten weiterzuleiten sind, die Anliegen der Lehre und der Dozierenden auch gesamteinstitutionell diskutiert. Die Daten sprechen jedoch dafür, dass dieser Austausch über die Modul- und Qualitätszirkelgruppen hinaus noch relativ wenig geschieht.

In der Studie konnte festgestellt werden, dass es jenen Personen, die bereits mehrfach in Qualitätszirkel involviert waren, schwerer fällt, sinnvolle Verbesserungsmaßnahmen zu formulieren. Das könnte darauf hinweisen, dass die Lehrevaluationsdaten irgendwann ausgeschöpft sind und sich die Qualitätszirkelarbeit auf andere Bereiche ausdehnen sollte. Diese Vermutung lässt sich

durch das Ergebnis stützen, dass Dozierende, welche bereits mehrere Qualitätszirkel durchgeführt haben, vermehrt externe Unterstützung durch einen Coach wünschen. Eine externe Person könnte „neuen Wind“ in die Qualitätszirkel bringen.

c) Chancen und Gefahren von Qualitätszirkeln in der Hochschullehre

Die Ergebnisse zu den „Gelingensbedingungen“ machen auch darauf aufmerksam, welche Gefahren und „Misslingens-Bedingungen“ bei der Arbeit mit Lehrevaluation und Qualitätszirkeln im Auge zu behalten sind.

Vermeidung schlechter Evaluationsergebnisse

Es könnte sein, dass Dozierende – wegen der Lehrevaluation – versuchen, ihr Lehrverhalten und die Lehrinhalte so anzupassen, dass die Feedbacks der Studierenden in der Lehrevaluation positiv ausfallen. Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung zeigen jedenfalls, dass dies als Befürchtung von Dozierenden genannt wird, und zwar von „erfahrenen“ Personen, welche schon mehrere Qualitätszirkel durchgeführt haben.

Um solches zu verhindern, muss die Kommunikation über Sinn und Zweck der Lehrevaluation institutionsweit geführt werden. Lehrevaluationsergebnisse sind nicht dazu da, Dozierende auf der persönlichen Ebene anzugreifen. Nicht nur die „guten Ergebnisse“ sind für die Qualitätsentwicklung der Lehre nützlich. „Schlechte“ Ergebnisse können verschiedene Ursachen haben, vielleicht sind sie gar durch einen Gruppeneffekt bei den Studierenden entstanden. Auf jeden Fall geben sie wichtige Anlässe zur Diskussion: Vielleicht sind die Anforderungen in einem Modul – trotz der anderslautenden Studierendenmeinung – richtig und beizubehalten, und somit ist mit künftigen „schlechten“ Lehrevaluationsergebnissen „zu leben“. Vielleicht sind jene Studieninhalte, welche die Studierenden nicht schätzen, für die Hochschule zentral und weiterhin zu vermitteln, auch wenn in der Lehrevaluation „schlechte“ Ergebnisse resultieren.

Damit Qualitätszirkel auch in Zukunft möglichst effektiv, problemlos und mit einem hohen Nutzen durchgeführt werden können, muss darauf geachtet werden, dass unter den Dozierenden nicht ein Konkurrenzverhalten – im Sinne von „wer hat die besten Evaluationsergebnisse“ – auftritt.

Potenzial erweitern

Einzelne Ergebnisse in der Untersuchung zeigen, dass neben den vielen positiven Ergebnissen der Qualitätszirkel auch negative Folgen nach sich ziehen könnte. Dies ist aufmerksam weiter zu verfolgen, um rechtzeitig zu intervenieren oder Hilfestellungen anzubieten.

Es könnte natürlich auch der Fall sein, dass das Potenzial der Qualitätszirkel irgendwann ausgeschöpft ist und es wünschenswert wäre, externe Unterstützung oder Inputs von Externen einzuholen. Damit ließe sich das Gedankenspektrum

und der Handlungsspielraum der Qualitätszirkelmitglieder erweitern, was der Qualitätsentwicklung in der Lehre und in der Institution zugute käme.

Übertragung der Qualitätszirkel auf Hochschulkontext

Im Bereich des Nutzens sind in der vorliegenden Studie teilweise ähnliche Ergebnisse zu verzeichnen wie in Untersuchungen wirtschaftlicher Qualitätszirkel. So zeigen sich vor allem im Bereich der interaktionsbezogenen sowie der mitarbeiterorientierten Ziele wie z. B. im Bereich der Kommunikation, der Zusammenarbeit, der Arbeitszufriedenheit und der Arbeitsmotivation Verbesserungen (Cuhls, 1993; Kamiske & Brauer, 1999; Schubert, 2004; Seghezzi et al., 2007). Es zeigt sich aber auch, dass ein Instrument aus der Wirtschaft nicht eins zu eins in die Strukturen einer Hochschule übertragen werden kann, sondern individuell an die jeweilige Hochschulkultur angepasst werden muss.

Die vorliegenden Daten, aber auch die Literatur deuten darauf hin, dass bei der Implementierung von Qualitätssicherungsmaßnahmen die jeweilige Hochschulkultur entscheidend für das Gelingen sein kann (Wolff, 2009). Die Pädagogische Hochschule St. Gallen wurde aus zwei ursprünglich unabhängigen Hochschulen zu einer einzigen zusammengeschlossen. In den Daten spiegeln sich diese beiden ehemals unterschiedlichen Hochschul- und Qualitätskulturen zum Teil in unterschiedlichen Einschätzungen der Qualitätszirkel wider.

Arbeitsaufwand

Wird der Arbeitsaufwand für die Qualitätszirkel als zu hoch empfunden, z. B. wenn durch die Diskussionen in den Gruppen zusätzliche, außerhalb des eigentlichen Lehrpensums liegende Arbeitsprobleme zu bewältigen sind, so hat dies einen negativen Einfluss auf die Bewertung, den Nutzen und die Akzeptanz der Qualitätszirkel. Auch zu hohe Erfolgserwartungen an die Qualitätszirkelarbeit können demotivierend wirken (Rischar & Titze, 2002; Ritter, 1992). In der vorliegenden Studie gibt es einzelne Hinweise auf solche Bedenken. Es sind deshalb bei der Implementierung und bei der Umsetzung von Qualitätszirkeln die situations- und personenspezifischen Bedingungen zu berücksichtigen und eine auf solche Themen sensibilisierte Moderation der Qualitätszirkel einzusetzen.

Lehrfreiheit

Ein weiterer Aspekt, welcher im Auge behalten werden sollte, ist jener der Kreativität. Einzelne Dozierende fühlen sich durch die Qualitätszirkel offenbar in ihrer Lehrfreiheit eingeschränkt, was wiederum negative Auswirkungen auf die Qualität der Hochschullehre haben könnte.

3.6 Fazit

Grundsätzlich kann also davon ausgegangen werden, dass der Qualitätszirkel im Vergleich zu den Lehrevaluationen einen Mehrnutzen bringt. Vor allem im Be-

reich der Zusammenarbeit und der Kommunikation unter den Dozierenden, sowie im Bereich der Arbeitszufriedenheit, der Arbeitsmotivation und der individuellen Reflexion der eigenen Arbeit konnten positive Veränderungen festgestellt werden. Es findet ein verstärkter Meinungs- und Informationsaustausch statt, es wird über fachliche und pädagogisch-didaktische Inhalte diskutiert. Dieser persönliche Nutzen dürfte wiederum einen Einfluss auf die Qualität der Lehre nehmen. Zudem wird das Potenzial des Qualitätszirkels im Bereich der Zusammenarbeit im Studienbereich und damit auch zur Qualitätsentwicklung in den einzelnen Studienbereichen als hoch angesehen.

4. Ausblick

Da der Qualitätszirkel in der Hochschullehre ein wenig verbreitetes Instrument darstellt und Untersuchungen in diesem Bereich noch fehlen, sind weitere Studien wünschenswert, um die Effektivität dieser Zirkel weiter zu untersuchen, zu steigern und optimal an die Strukturen von Hochschulen anzupassen. Interessant wäre es, in Längsschnittstudien die Wirkung der Qualitätszirkel über mehrere Jahre hinweg und in Abhängigkeit von den jeweiligen Hochschulkulturen zu erfassen. Weiter wäre wünschenswert, die problematischen und belastenden Aspekte, welche durch die Qualitätszirkel ausgelöst werden können, qualitativ zu analysieren.

In der vorliegenden Studie wurde davon ausgegangen, dass der Qualitätszirkel als Instrument der Optimierung der Lehre dient. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass die Qualitätszirkel stärker und direkter die mitarbeiterorientierten Ziele als die Entwicklung der Lehre unterstützen. Es wäre deshalb für Hochschulen fruchtbar, mit den Dozierenden zu klären, welche Vorstellungen von „guter Hochschullehre“ existieren und auf welche Art eine allfällig notwendige Verbesserung der Lehrqualität initiiert werden könnte.

Ein weiteres interessantes Feld wäre die Untersuchung der Adaptivität des hier geschilderten Verfahrens von Lehrevaluation und Qualitätszirkeln auf Hochschulen in anderen Ländern. Was an einer Schweizer Hochschule mit ihrer spezifischen Organisationsstruktur und der weitgehenden Selbstverantwortung in Bezug auf die Lehrinhalte funktionieren mag, ist vermutlich nicht so einfach auf Hochschulen anderer Länder übertragbar, wo das übergeordnete Wissenschaftssystem allenfalls einen größeren Einfluss auf die Lehre in den Fachwissenschaften ausübt, wo Ministerien weiterhin zentrale Rahmenbedingungen für die Lehre festlegen (Arnold, 2003) und kaum formative Evaluationskonzepte zur Qualitätsentwicklung und -sicherung der Lehre eingesetzt werden (Merkt & Mayrberger, 2007). Auch das Professionsverständnis der Lehrenden an den Hochschulen spielt diesbezüglich eine Rolle: Wenn sich Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer primär als Forscherinnen und Forscher verstehen, welche die Lehre weniger als Kerngebiet ihrer Tätigkeit als vielmehr als eine „zu-

sätzliche Pflicht“ ansehen (Rindermann, 2009, S. 64), so ist es fragwürdig, ob ein Instrument wie der hier vorgestellte Qualitätszirkel, dem die weitgehend selbstverantwortliche und selbstmotivierte Qualitätsentwicklung der Lehre zugrunde liegt, greifen kann.

Literatur

- Antoni, C. H. (1990). Qualitätszirkel als Modell partizipativer Gruppenarbeit. Bern: Hans Huber.
- Antoni, C. H., Bungard, W. & Lehnert, E. (1992). Qualitätszirkel und ähnliche Formen der Gruppenarbeit in der Bundesrepublik Deutschland: Eine Bestandsaufnahme der Problemlösungsgruppen-Konzepte bei den 100 umsatzgrößten Industrieunternehmen. In W. Bungard (Hrsg.), Qualitätszirkel in der Arbeitswelt. Ziele, Erfahrungen, Probleme (S. 109-138). Stuttgart: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Arnold, E. (2003). Qualitätsentwicklung im Bereich der Lehre: Anforderungen und Strategien auf der Ebene der Fachbereiche. Beitrag im Evaluations-Netzwerk des Hochschulinformationssystems. Hannover: HIS.
- Biggs, J. & Tang, C. (2003). Teaching for quality learning at university. Buckingham, UK: SHRE and Open University Press.
- Braskamp, L. A. & Ory, J. C. (1994). Assessing faculty work: Enhancing individual and institutional performance. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bülow-Schramm, M. & Reissert, R. (1993). Evaluation der Lehre in Deutschland – eine hochschulpolitische Aufgabe mit Vergangenheit und Zukunft. Beiträge zur Hochschulforschung, 4, 393-405.
- Bungard, W. (1992). Qualitätszirkel in der Arbeitswelt. Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Bungard, W. & Wiendieck, G. (1986). Qualitätszirkel als Instrument zeitgemäßer Betriebsführung. Landsberg/Lech: Moderne Industrie.
- Carstensen, D. & Hofmann, S. (2004). Qualität in Lehre und Studium. Begriffe und Objekte. In W. Benz, K. Jürgen & L. Klaus (Hrsg.), Handbuch Qualität in Studium und Lehre (S. 1-24). Berlin: Raabe Verlag.
- Centra, J. A. (1993). Reflective faculty evaluation: Enhancing teaching and determining faculty effectiveness. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cuhls, K. (1993). Qualitätszirkel in japanischen und deutschen Unternehmen. Heidelberg: Physica-Verlag.
- Deppe, J. (1990). Quality Circle und Lernstatt. Ein integrativer Ansatz. Wiesbaden: Gabler.
- Diehl, J. M. (1993). Studentische Lehrevaluation in den Sozialwissenschaften: Fragebögen, Normen, Probleme. In E. Keiner (Hrsg.), Evaluation (in) der Erziehungswissenschaft (S. 63-90). Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Dresel, M., Rindermann, H. & Tinsner, K. (2007). Beratung von Lehrenden auf der Grundlage studentischer Veranstaltungsbeurteilungen. In A. Kluge & K.

- Schüler (Hrsg.), Qualitätssicherung und -entwicklung in der Hochschule: Methoden und Ergebnisse (S. 193-204). Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Fend, H. (2008). Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Flick, U. (2007). Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Hamburg: Rowohlt.
- Hage, N. (1996). Lehrevaluation und studentische Veranstaltungskritik. Projekte, Instrumente und Grundlagen. Bonn: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie.
- Hess, M. (1995). TQM/Kaizen-Praxisbuch. Qualitätszirkel und verwandte Gruppen im Total Quality Management. Köln: TÜV Rheinland.
- Hiltmann, M. (2002). Die Erfassung des Konstruktes „gute Lehre“ in Fragebogen-Verfahren. Mainz: Johannes Gutenberg Universität.
- Jäger, M. & Krawietz, M. (2009). Evaluation – und dann? Die Umsetzung von Evaluationsergebnissen aus Studierendensicht. In G. Rudinger & K. Hörsch (Hrsg.), Umsetzung von Evaluationsergebnissen: Theorie und Praxis (S. 9-22). Bonn: University Press.
- Kamiske, G. F. & Brauer, J.-P. (1999). Qualitätsmanagement von A bis Z. München: Hanser.
- Kamus, M.-O. (2007). Qualitätszirkel als Kleingruppenkonzept. Eine dezentrale Arbeits- und Lernform. Saarbrücken: Verlag Dr. Müller.
- Kempfert, G. & Rolff, H.-G. (1999). Pädagogische Qualitätsentwicklung. Ein Arbeitsbuch für Schule und Unterricht. Weinheim: Beltz.
- Klinger, M. (2011). Merkmale guter Hochschullehre: Definitionsversuche und Operationalisierbarkeit. Qualität und Qualitätsmanagement in der Berufsbildung. Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online. Ausgabe 21. Verfügbar unter: http://www.bwpat.de/ausgabe21/klinger_bwpat21.pdf [10.12.2013].
- Kromrey, H. (1996). Qualitätsverbesserung in Lehre und Studium statt sogenannter Lehrevaluation. Ein Plädoyer für gute Lehre und gegen schlechte Sozialforschung. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 10, 153-166.
- Kromrey, H. (2001). Evaluation von Lehre und Studium – Anforderungen an Methodik und Design. In C. Spiel (Hrsg.), Evaluation universitärer Lehre – zwischen Qualitätsmanagement und Selbstzweck (S. 21-59). Münster: Waxmann.
- Kromrey, H. (2003). Qualität und Evaluation im System Hochschule. In R. Stockmann (Hrsg.), Evaluationsforschung, 2 (S. 233-258). Opladen: Leske & Budrich.
- Landwehr, N. (2005). Lehrevaluation als Anstoß zur Unterrichtsentwicklung. Beiträge zur Lehrerbildung, 23, 321-333.
- Mayring, P. (2008). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim: Beltz.

- Merkt, M. & Mayrberger, K. (2007). Die Qualität akademischer Lehre. Zur Interdependenz von Hochschuldidaktik und Hochschulentwicklung. Innsbruck: Studienverlag.
- Mittag, S. (2006). Qualitätssicherung an Hochschulen: Eine Untersuchung zu den Folgen der Evaluation von Studium und Lehre. Münster: Waxmann.
- Pastowski, S. (2004). Messung der Dienstleistungsqualität in komplexen Marktstrukturen: Perspektiven für ein Qualitätsmanagement von Hochschulen. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.
- Pellert, A. (2002). Hochschule und Qualität. In T. Reil & M. Winter (Hrsg.), Qualitätssicherung an Hochschulen: Theorie und Praxis (S. 21-29). Bielefeld: Bertelsmann.
- Reusser, K. & Pauli, C. (1999). Unterrichtsqualität: Multideterminiert und multi-kriterial. Zürich: Pädagogisches Institut der Universität Zürich.
- Rindermann, H. (1997). Generalisierbarkeit studentischer Veranstaltungsbeurteilungen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 44, 216-234.
- Rindermann, H. (2001a). Die studentische Beurteilung von Lehrveranstaltungen – Forschungsstand und Implikationen. In C. Spiel (Hrsg.), *Evaluation universitärer Lehre – zwischen Qualitätsmanagement und Selbstzweck* (S. 61-88). München: Waxmann.
- Rindermann, H. (2001b). *Lehrevaluation. Einführung und Überblick zu Forschung und Praxis der Lehrveranstaltungsevaluation an Hochschulen mit einem Beitrag zur Evaluation computerbasierter Unterrichts*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Rindermann, H. (2003). *Lehrevaluation an Hochschulen: Schlussfolgerungen aus Forschung und Anwendung für Hochschulunterricht und seine Evaluation*. *Zeitschrift für Evaluation*, 2003, 233-256.
- Rindermann, H. (2009). Qualitätsentwicklung in der Hochschullehre. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 27, 64-73.
- Rischar, K. & Titze, C. (2002). *Qualitätszirkel. Effektive Problemlösung durch Gruppen im Betrieb*. Renningen: Expert Verlag.
- Ritter, A. (1992). Qualitätszirkel als Instrumentarium partizipativer Arbeitsgestaltung. In W. Bungard (Hrsg.), *Qualitätszirkel in der Arbeitswelt – Ziele, Erfahrungen, Probleme* (S. 38-50). Stuttgart: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Rosemann, B. & Schweer, M. (1996). Sisyphos in der Hochschule – Von der Fiktion, es allen recht machen zu können. In G. Brinke & A. Schirlbauer (Hrsg.), *Vom Sinn und Unsinn der Hochschuldidaktik* (S. 77-99). Wien: Universitäts-Verlag.
- Schmidt, B. (2008). Qualität der Lehre an Hochschulen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 53, 156-170.

- Schmidt, B. & Tippelt, R. (2005). Besser lehren – Neues von der Hochschuldidaktik? In U. Teichler & R. Tippelt (Hrsg.), *Hochschullandschaft im Wandel. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik* (S. 103-114). Weinheim: Beltz.
- Schnoor, H., Lange, C. & Mietens, A. (2006). *Qualitätszirkel. Theorie und Praxis der Problemlösung an Schulen*. Paderborn: Schöningh UTB.
- Schubert, M. (2003). Qualitätszirkel. Qualitätsmanagement und Human Resources. In G. F. Kamiske (Hrsg.), *Digitale Fachbibliothek Qualitätsmanagement* (S. 151-171). Düsseldorf: Symposion Publishing.
- Schubert, M. (2004). Qualitätszirkel und KVP-Gruppen. In G. F. Kamiske (Hrsg.), *Digitale Fachbibliothek Qualitätsmanagement* (S. 1-46). Düsseldorf: Symposion Publishing.
- Seghezzi, H. D. (2007). Konzepte – Modelle – Systeme. In T. Pfeifer & R. Schmitt (Hrsg.), *Handbuch Qualitätsmanagement* (S. 153-171). München: Hanser.
- Seghezzi, H. D., Fahrni, F. & Herrmann, F. (2007). *Integriertes Qualitätsmanagement. Der St. Galler Ansatz*. München: Hanser.
- Stamm, M. (2003). Befragung der Studiengangsleitungen und der Peers zur Qualität des Verfahrens. Verfügbar unter: <http://www.sbf.admin.ch/> [10.12.2013].
- Starke, L. (2003). *Der Qualitätsmanagement-Beauftragte*. München: Carl Hanser Verlag.
- Starke, L. & Brückner, C. (2007). Qualitätszirkel und Moderation. In G. F. Kamiske (Hrsg.), *Digitale Fachbibliothek Qualitätsmanagement* (S. 1-28). Düsseldorf: Symposion Publishing.
- Steinle, C., Eggers, B. & Langemann, G. (1995). Möglichkeiten und Grenzen von Qualitätszirkeln. *Management Zeitschrift*, 64, 38-41.
- Thommen, J.-P. & Achleitner, A.-K. (2009). *Allgemeine Betriebswirtschaftslehre*. Wiesbaden: Gabler.
- van Buer, J., Rückmann, J. & Wagner, C. (2009). Systematische Unterrichtsentwicklung in beruflichen Schulen durch integratives Qualitätsmanagement. *Studien zur Wirtschaftspädagogik und Berufsbildungsforschung aus der Humboldt-Universität zu Berlin*, Band 18. Berlin: Institut für Erziehungswissenschaften, Abteilung Wirtschaftspädagogik.
- Wagner, K. W. & Käfer, R. (2008). *PQM Prozessorientiertes Qualitätsmanagement. Leitfaden zur Umsetzung der neuen ISO 9001*. München: Hauser.
- Webler, W.-D. (1991). Kriterien für gute akademische Lehre. *Das Hochschulwesen*, 6, 243-249.
- Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. 1. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 22.
- Wolff, K. D. (2009). Wege zur Qualitätskultur. Die Elemente der Qualitätsentwicklung und ihre Zusammenhänge. In W. Benz (Hrsg.), *Handbuch Qua-*

lität in Studium und Lehre. Evaluation nutzen – Akkreditierung sichern – Profil schärfen (S. 1-20). Stuttgart: Raabe.

Zink, K. J. & Ritter, A. (Hrsg.). (1992). Mit Qualitätszirkeln zu mehr Arbeitssicherheit. Praxisbeispiele für die erfolgreiche Verknüpfung von Humanisierung und Wirtschaftlichkeit. Wiesbaden: Universum Verlagsanstalt.

Zink, K. J. & Schick, G. (1987). Quality circles. Grundlagen. München: Hanser.

Anschrift der Autorinnen:

lic. phil. I Verena Messerli, lic. phil. I Benita Affolter, Pädagogische Hochschule St. Gallen, Notkerstraße 27, CH – 9000 St. Gallen,
E-Mail: verena.messerli@phsg.ch, benita.affolter@phsg.ch