

Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung an Hochschulen

Peer Pasternack

Akkreditierung ist ein Element der Qualitätssicherung und zugleich Bestandteil von Entstaatlichungsbemühungen (→Deregulierung). Die inhaltliche Funktion der Akkreditierung besteht in der Sicherung von →Standards, ihre hochschulpolitische Funktion in der Minderung des staatlichen Einflusses auf die Studiengangsentwicklung. Der Staat überträgt im Zuge seiner Konzentration auf hoheitliche Kernaufgaben die Qualitätssicherung von Studiengängen an Hochschulen und intermediäre Einrichtungen in Gestalt von Akkreditierungsagenturen. Er wird sich künftig darauf beschränken, das Akkreditierungserfordernis gesetzlich zu regeln.

Neben der Akkreditierung von Studiengängen gibt es die →institutionelle Akkreditierung. In Deutschland wird diese im Rahmen der staatlichen Anerkennung privater Hochschulen (→Privathochschulen) durchgeführt, wobei der →Wissenschaftsrat als Akkreditierungsagentur fungiert. Erst nachdem das dortige Akkreditierungsverfahren erfolgreich durchlaufen wurde, werden seit einigen Jahren privat betriebene Hochschulen dauerhaft staatlich anerkannt (zuvor erfolgt in der Regel eine vorläufige Anerkennung). Das bedeutet, dass dann die Abschlüsse der jeweiligen Privathochschule dieselben Berechtigungen eröffnen wie diejenigen öffentlicher Hochschulen.

Das Instrument der Akkreditierung ist eingeordnet in ein umfassenderes System von Qualitätssicherung und -entwicklung. Es stellt zum einen die Adaption eines Qualitätsmanagement-Instruments – der →Zertifizierung – an die spezifischen Hochschulbedingungen dar. Zum anderen zeigt eine Hochschulentwicklung, deren Qualitätssicherung sich allein auf die Akkreditierung beschränkt, suboptimale Ergebnisse. Daher sollte Akkreditierung als integriertes Element übergreifender Qualitätsentwicklungsprozesse begriffen und implementiert werden.

Zur Qualitätssicherung und -entwicklung an deutschen Hochschulen gibt es insbesondere seit Mitte der 1990er Jahre eine ausgreifende Debatte sowie zahlreiche Modellprojekte und sonstige Implementationsbemühungen. Vor allem im Rahmen des Projekts Qualitätssicherung (→Projekt Q) der Hochschulrektorenkonferenz (→HRK) sind diese Initiativen über mehrere Jahre hin begleitet und dokumentiert worden.¹ In Auswertung

dieser Entwicklungen wird nachfolgend eine Systematik hochschulischen Qualitätshandelns formuliert. Grundlegenden analytischen Unterscheidungen (1) folgen ein Strukturmodell (2) und ein Prozessmodell (3) der Qualitätsorientierung an Hochschulen. Letzteres eignet sich nicht allein als Handlungsorientierung für Qualitätsentwicklungsprozesse jeglicher Art, sondern auch insbesondere für Hochschulakteure, die Akkreditierungen vorbereiten und betreiben.

1 Grundlegende Unterscheidungen

Wer Qualität sichern und Qualität entwickeln möchte, muss wissen, was Qualität ist. Dabei ist es hilfreich, zweierlei Unterscheidungen zu treffen: zum einen die Elementardifferenzierung zwischen Quantitäten und Qualitäten; erstere sind messbar, letztere nicht. Zum anderen sind zwei Arten von Qualität voneinander abzusetzen: Geht es um diverse Einzeleigenschaften (Qualitäten erster Ordnung) oder um die einen Gegenstand ganzheitlich durchformende Güte (Qualität zweiter Ordnung)? Erstere sind verbal, also beschreibend standardisierbar, letztere ist nicht zu standardisieren (Abb. 7).

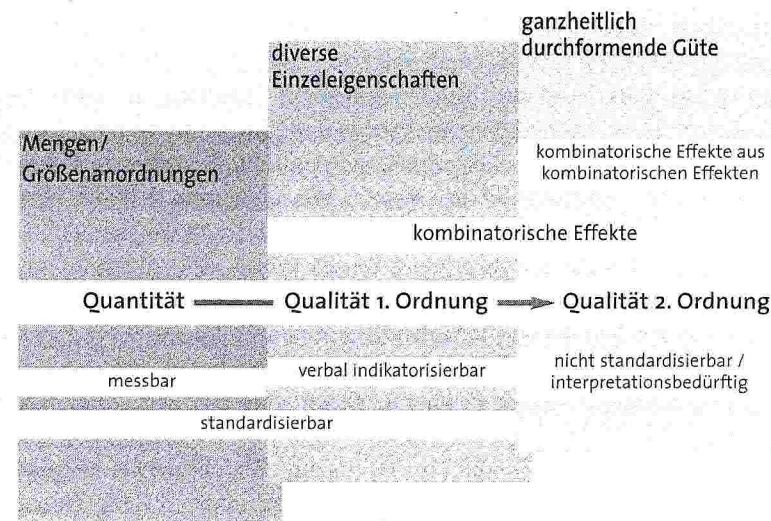


Abb. 7: Übergangssequenz Quantität – Qualität

¹ Vgl. <http://www.hrk.de> > Projekte und Initiativen > Projekt Qualitätssicherung (z. T. im Volltext verfügbar); ebd. > Publikationen; des Weiteren das im Rahmen des Projekt Q vom Hochschul-Informationssystem (HIS) betriebene EvaNet: <http://evanet.his.de>.

Ein Beispiel: Das quantitative Lehrkräfte-Studierenden-Verhältnis an einem Fachbereich ist ein zu messender Sachverhalt, der freilich für sich genommen noch von sehr eingeschränkter Aussagekraft ist. Die Lehrkräfte-Studierenden-Interaktion ist ein verbal standardisierbarer Sachverhalt, der schon deutlichere Qualitätsaussagen erlaubt. Die Gesamtgüte eines Fachbereichs hingegen kommt erst in den Blick, wenn man sich bemüht, die Lehrkräfte-Studierenden-Interaktionswirkungen zu ermitteln. Hierbei sind Standardisierungen wenig hilfreich, weil sie Fachbereichsspezifika nicht zu erfassen vermögen; daher müssen Interpretationen empirisch vorfindlicher Sachverhalte und deren Zusammenspiels vorgenommen werden.

Diese Unterscheidungen haben Folgen für die Wahl des Interventionsinstrumentariums, mit dem Qualität an Hochschulen gesichert und entwickelt werden soll. Zu differenzieren ist zwischen einem Single-Issue-Ansatz und einem Systemveränderungsansatz. Ersterer ist geeignet zur zielgenauen Sicherung und Entwicklung von Einzeleigenschaften (Qualitäten erster Ordnung). Letzterer ist nötig, sobald ganzheitlich durchformende Güte (Qualität zweiter Ordnung) erzeugt werden soll.

Qualität zu erzeugen heißt an Hochschulen zweierlei: bestehende Standards zu sichern, d. h. deren Unterschreitung zu verhindern, und die Normüberschreitung bzw. Normabweichung zu ermöglichen. Hochschulen sollen in der Forschung das bisher noch nicht Entdeckte entdecken und das bisher noch nicht Gedachte denken. In der Lehre sind sie aufgefordert, keine geschlossenen Wissensbestände zu vermitteln. Stattdessen sollen sie dem Stand der Forschung entsprechendes Wissen lehren, d. h. ein Wissen, das in seiner Gewissheit zumindest zum Teil noch fragil ist; hinzu tritt der Auftrag, die Fähigkeit zu vermitteln, dieses Wissen selbstständig zu bewerten, zu hinterfragen und die Folgen seiner Anwendung zu beurteilen. Ebenso wenig sollen die Hochschulen ihre Studierenden auf irgendein normiertes Persönlichkeitsbild hin zurichten. Hochschulen sind also ausdrücklich gehalten, Normen zu überschreiten, statt sich von ihnen fesseln zu lassen.

Im Übrigen wird Qualität an Hochschulen nicht derart hergestellt, dass lediglich ein übersichtliches Handlungsprogramm in Gang zu setzen ist, das die Ursachen erzeugt, als deren Wirkungen dann zwangsläufig Qualität entsteht. Vielmehr kann sie dadurch entstehen, dass die Bedingungen so gestaltet werden, dass Qualitätserzeugung nicht verhindert wird. Eine Entstehensgarantie ist dies freilich nicht. Einer solchen Garan-

tie steht eine Reihe von Abhängigkeiten entgegen: Abhängigkeiten von sozialen Konstellationen, Bewertungen durch die →Scientific Community (die nicht alles, was Qualität ist, als solche goutiert), von kognitiven Situationen, Wettbewerbsbedingungen (→Wettbewerb) (eine Modellrechnung, die in der Volkswirtschaftslehre als wissenschaftlich großer Wurf gilt, erzeugt in der Mathematik mitunter ein müdes Lächeln statt Anerkennung als Qualitätsleistung) usw., usf.

2 Qualitätsorientierung an Hochschulen: Strukturmodell

Die Hochschulqualitätsdebatte ist begrifflich durch Unübersichtlichkeit gekennzeichnet. Das resultiert aus den zahlreichen konzeptionellen Transfers, die in diesem Kontext aus anderen Bereichen vorgenommen werden. Es ist daher sinnvoll, sich auf eine handhabbare Anzahl und Ordnung der Begriffe zu verständigen. Das ermöglicht nicht zuletzt, die diversen Konzepte und Instrumente einzuordnen, mit deren Hilfe Qualitätsorientierung umzusetzen ist. Derart kann es erleichtert werden, sich souverän in Qualitätsprozessen zu bewegen.

Als allgemeiner Oberbegriff bietet sich derjenige der Qualitätsorientierung an: Darunter ist eine inhaltliche wie praktische Ausrichtung von Denken und Handeln auf Qualität zu verstehen. Im Übrigen soll das qualitätsbezogene Kernvokabular auf insgesamt sechs Begriffe reduziert werden. Auf diese Weise lässt sich Qualitätsorientierung an Hochschulen in einem Vier-Ebenen-Modell übersichtlich darstellen (Abb. 8). Die Qualitätsorientierung bildet die erste Ebene und wird – zweite Ebene – innerhalb dreier Dimensionen umgesetzt: Qualitätsbestimmung (was ist das Ziel?), Qualitätsentwicklung (wie wird das Ziel erreicht?) und Qualitätsbewertung (inwieweit ist das Ziel erreicht worden?). Diese Dimensionierung berücksichtigt, dass Qualitätsorientierung eine Zielbestimmung benötigt, sodann Umsetzungen erfolgen müssen und schließlich die Umsetzungen hinsichtlich ihres Erfolges bzw. ihrer Miss- oder Teilerfolge zu überprüfen sind.

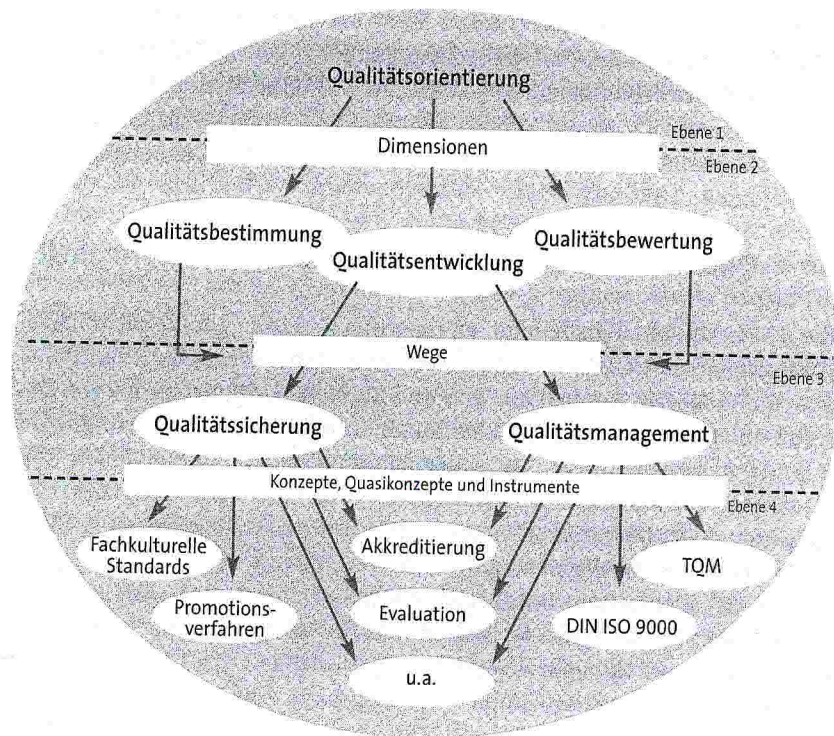


Abb. 8: Qualitätsorientierung an Hochschulen: Vier-Ebenen-Modell

Auf der dritten Ebene sind zwei voneinander zu unterscheidende Wege der Umsetzung von Qualitätsorientierung angesiedelt: Qualitätssicherung und → Qualitätsmanagement (QM). Hier wird die hochschulspezifische Qualitätssicherung bewusst vom nichthochschulspezifischen (gleichwohl in Teilen adaptionsfähigen) Qualitätsmanagement abgesetzt. Das findet seine Begründung darin, dass an Hochschulen Qualitätsentwicklung durchaus vorkommen kann, ohne dass diese zwangsläufig als Qualitätsmanagement realisiert wird: Qualitätssicherung bezeichnet solche Handlungen, die der Erhaltung und Entwicklung von Qualität dienen, ohne dass dem ein QM-Konzept zu Grunde liegt (sondern z. B. fachkulturelle Standards). Qualitätsmanagement hingegen bezeichnet betriebswirtschaftlich inspirierte Führungskonzepte: Diese zielen intentional darauf, auf präzise bestimmten

Wegen die jeweilige Prozessqualität zu verbessern, um eine standardisierte Produktqualität zu sichern, zu erreichen bzw. zu überbieten. Die vierte Ebene versammelt die Konzepte und Instrumente, die zur Umsetzung von Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement eingesetzt werden.

3 Qualitätsorientierung an Hochschulen: Prozessmodell

Auf der Grundlage dieses Strukturmodells lässt sich für die qualitätsorientierte Hochschule ein handlungsorientierendes Prozessmodell entwerfen. Die drei Dimensionen Qualitätsbestimmung, Qualitätsentwicklung und Qualitätsbewertung werden dazu als Policy-Cycle formuliert: Analog zur Betrachtungsweise in der Politikfeldanalyse lässt sich auch Hochschulqualitätspolitik als ein Prozess der Problembearbeitung fassen, der in Phasen modellierbar ist. Die drei Prozessphasen sind Programmierung, Implementation und Evaluation (Abb. 9).

Am Anfang steht die Problemidentifizierung, die – den Willen vorausgesetzt, das erkannte Problem zu lösen – zur Zweckbestimmung, daraus abgeleiteten Zieldefinition und Formulierung eines Programms führt (Programmierung). Es folgt die konkrete Umsetzung der Absichten (Implementation). Diese erzeugt Wirkungen, die beobachtet und bewertet werden können (Evaluation). Sind die gewünschten Wirkungen eingetreten und unerwünschte Nebenwirkungen ausgeblieben, kann der Vorgang beendet werden. Andernfalls ist die Phase der Evaluation an die Phase der Programmformulierung rückgekoppelt: Das Programm wird mit dem Wissen aus der Evaluation reformuliert – der Policy-Cycle ist geschlossen.

Diese Prozesszerlegung ist sowohl analytisch hilfreich, wie sie handlungsanleitend sein kann: Sie ermöglicht ein modellhaftes Begreifen und die Rückführung zahlreicher, jeweils sehr unterschiedlicher Realprozesse auf das Modell. Diese Prozesse werden damit vergleichbar und nach gleichen Mustern behandelbar. Die Modellierung darf indessen nicht dazu verführen, dahinter eine 1:1-Abbildung der Realprozesse zu sehen. Die drei Phasen sind analytische Abstraktionen, kommen in der Realität jedoch nie derart getrennt vor. Nicht nur überlappen sie sich zeitlich, sondern sind durch feedbackgesteuerte Rückkopplungsschleifen auch komplex miteinander verflochten.

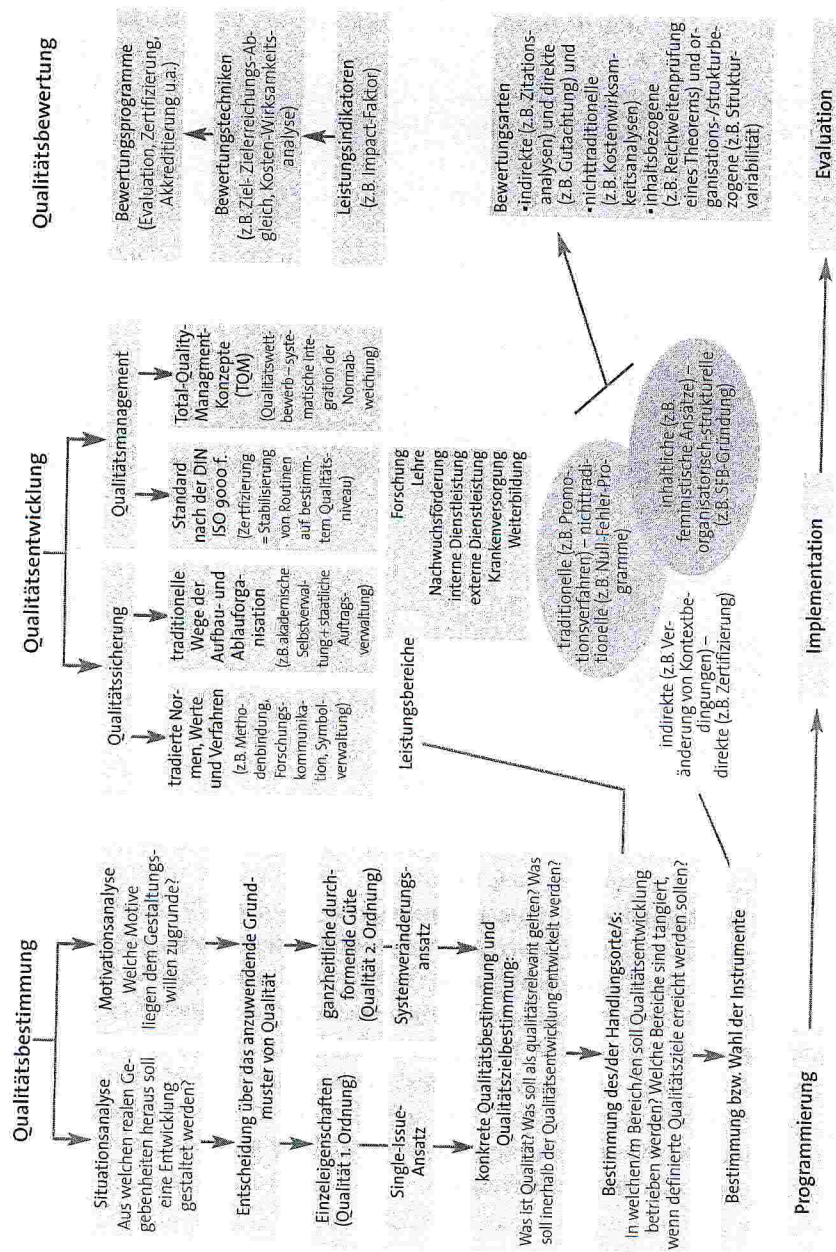


Abb. 9: Qualitätsorientierung an Hochschulen: Prozessmodell

Die drei Prozessphasen Programmierung, Implementation und Evaluation stellen zugleich verschiedene Handlungsdimensionen – Qualitätsbestimmung, -entwicklung und -bewertung – dar, da in ihnen unterschiedliche Methodiken Anwendung finden. Beachtet werden muss in allen Phasen, dass Qualität in zwei verschiedenen Grundmustern auftritt: Was in der Programmierungsphase mit der Unterscheidung von Qualität erster Ordnung und Qualität zweiter Ordnung begonnen hatte, ist in der Implementationsphase mit der Differenzierung zwischen Single-Issue-Ansatz einerseits und Systemveränderungsansatz andererseits zu berücksichtigen, und es begegnet bei der Evaluation erneut: Auch die Bewertung von Qualität erster Ordnung und Qualität zweiter Ordnung sollte getrennt erfolgen, da beide auf Grund ihrer Unterschiedlichkeit je spezifische Bewertungsverfahren benötigen. Das Qualitätsmerkmal ‚hochschuleigene Kinderbetreuungsmöglichkeiten‘ (Qualität erster Ordnung) z. B. lässt sich mit Hilfe einer vergleichsweise einfachen Bewertungsmethodik prüfen, die zur Bewertung, ob eine Hochschule das Prädikat ‚frauenfreundlich‘ (Qualität zweiter Ordnung) verdient, gänzlich unzulänglich ist. Oder: Der Patenterfolg einer Hochschule (Qualität erster Ordnung) bildet nur einen kleinen Teil des Qualitätsmerkmals ‚innovative Hochschule‘ (Qualität zweiter Ordnung) ab.

a Programmierung/Qualitätsbestimmung

Im ersten Schritt ist eine Entscheidung über das dominierende Grundmuster von Qualität zu treffen: Geht es vorrangig um die Entwicklung diverser isolierbarer Einzeleigenschaften – z. B. die Fremdsprachenkompetenz in einem Studiengang zu erhöhen oder die →Studienberatung auszubauen? Oder soll es grundsätzlich darum gehen, z. B. einen Studiengang oder eine Hochschule insgesamt zu verändern, etwa den Studiengang zu internationalisieren oder an der Hochschule eine innovationsgeneigte Forschungsatmosphäre zu erzeugen?

Mit der Entscheidung dieser Fragen wird zugleich geklärt, ob ein Single-Issue-Ansatz oder ein Systemveränderungsansatz erforderlich ist. Der Single-Issue-Ansatz ist von minderer Komplexität und erlaubt entweder die punktgenaue Intervention, d. h. der Eingriffsort ist unmittelbar das Wirkungsziel, oder die Einkreisung eines isolierbaren Problems. Der Systemveränderungsansatz zeichnet sich durch höhere Komplexität aus und erfordert eine ganzheitliche Veränderungsstrategie.

Im Rahmen einer nun folgenden konkreten Qualitätsbestimmung und Qualitätszielbestimmung sind drei Fragen zu beantworten: Was ist im

spezifischen Kontext Qualität? Was soll als qualitätsrelevant gelten? Was soll innerhalb der Qualitätsentwicklung wohin entwickelt werden?

Eine konkrete Qualitätsbestimmung, welche die Definitionsprobleme erfolgreich bearbeitet, lässt sich dadurch gewinnen, dass sie situations- sowie interessen- und motivationsabhängig vorgenommen wird. Das heißt, sie soll von der konkreten Situation sowie ihren konkreten Akteuren und deren konkreten Erwartungen ausgehen. Das vermag dann auch zu sichern, dass die erarbeitete Qualitätsbestimmung Akzeptanz bei einer relevanten Anzahl von Beteiligten bzw. Betroffenen finden kann. Methodisch stehen daher am Anfang eine Situationsanalyse sowie eine Motivations- und Erwartungsanalyse: Aus welchen realen Gegebenheiten heraus soll zu welchem Nutzen eine Entwicklung gestaltet werden, und welche Motive liegen dem Gestaltungswillen zu Grunde?

Die Situationsanalyse erkundet die Handlungskontexte und zu berücksichtigende Einflussfaktoren. Hierzu wird als erster Schritt der Referenzrahmen bestimmt, innerhalb dessen sich das weitere qualitätsorientierte Handeln vollziehen muss: gesetzliche Regelungen, Erwartungen der Leistungsabnehmer, Ergebnisse der Hochschul- und Wissenschaftsforschung, Orientierungen, Ziele, Leitbilder und lokales Wissen der Akteure. Der zweite Schritt ist eine Diagnose des sozialen Systems mit der Erfassung von zentralen Akteuren, subjektiven Deutungen der Akteure, sozialen Regeln, Interaktionsstrukturen und dem Entwicklungsstand des Systems. Dies lässt zu, die Chancen für einen anzugehenden bzw. beginnenden Veränderungsprozess abzuschätzen: Sind zunächst Interventionen in das soziale System erforderlich, um die Akzeptanz für das konkrete Entwicklungsziel und seine Umsetzung herzustellen? Oder aber ist diese Akzeptanz bereits vorhanden, so dass ohne zusätzliche Maßnahmen gestartet werden kann?

Die Motivations- und Erwartungsanalyse verschafft Klarheit über die Motivstrukturen der Beteiligten. Dies ist um so wichtiger, je mehr Akteure in den konkreten Prozess involviert sind. Denn in der Regel steigt mit der Anzahl der Akteure die Unterschiedlichkeit der Motive und Erwartungen, die sich dann in Zielkonkurrenzen und Zielkonflikten äußern können. Solche erfolgreich zu managen (→Change Management), setzt ihre möglichst präzise Kenntnis voraus.

Schließlich müssen die Handelnden noch den Ort ihres Handelns bestimmen. Denn quer zu den drei Prozessphasen sind die hochschulischen Leistungsbereiche, in denen all dies stattfindet, voneinander zu unterschei-

den: Forschung, Lehre, Nachwuchsförderung, interne sowie externe Dienstleistungen, Weiterbildung und universitätsklinische Krankenversorgung. Jeder dieser Leistungsbereiche benötigt je eigene Qualitätsorientierungen. Es sind also die Fragen zu beantworten: In welchem Bereich bzw. in welchen Bereichen soll Qualitätsentwicklung betrieben werden? Welche Bereiche sind tangiert, wenn definierte Qualitätsziele erreicht werden sollen? Welche sind für den je konkreten Fall die zentralen Leistungssysteme, welche die zugehörigen Referenzsysteme?

Eine besondere Herausforderung werden bei der Bestimmung konkreter Qualitätsziele immer zwei Probleme bilden: zum einen der Umstand, dass Lehr-, Lern- und Forschungsprozesse kognitiv basiert sind; zum anderen der Umstand, dass diese Prozesse nie auf die Einhaltung von Standards allein abonniert sind, sondern immer auch auf die Erzeugung positiver Normabweichungen. Solche Qualitätsziele können sein: „Kritikfähigkeit der Soziologie-Absolvent/innen“, „Fähigkeit zu vernetztem Denken“ oder „Problemlösungskompetenz“. Derartige Ziele zu formulieren ist noch vergleichsweise leicht – sie in qualitätsentwickelnde Maßnahmen und qualitätsbewertende Verfahren zu übersetzen, sind Herausforderungen an die nachfolgenden Prozessphasen.

Nachdem die beteiligten Akteure geklärt haben, welche Qualitätsziele sie haben und wo diese umzusetzen sind, sind die Instrumente zu wählen bzw. zu bestimmen. Deren Auswahl hängt ab zum einen von der Eignung für die konkrete Problembearbeitung bzw. Zielverfolgung und zum anderen von den zur Verfügung stehenden Ressourcen.

b Implementation/Qualitätsentwicklung

Es können verschiedenste Konzepte und Instrumentarien zum Einsatz gelangen. Die beiden grundsätzlich beschreibbaren Wege sind Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement. Bei den auf diesen Wegen einzusetzenden Instrumenten sind vom Grundsatz her der Fantasie keine Grenzen gesetzt, doch haben sich bestimmte Instrumente bereits bewährt, wurden also positiv selektiert. Im Rahmen der Qualitätssicherung (QS) verfügt die Hochschule über ein Arsenal an tradierten Normen, Werten und Verfahren. Qualitätsmanagement-Instrumente entstammen sowohl dem Standard nach der DIN-ISO-Norm 9000 ff. wie den Konzepten des Total Quality Managements (TQM).

Qualitätssicherung

Das Arsenal an tradierten Normen, Werten und Verfahren, über das die Hochschulen verfügen, umfasst insbesondere Methodenbindung, Forschungskommunikation, fachkulturelle Standards, Kritik, Prüfungsverfahren und Symbolverwaltung. In einer eher technokratischen Perspektive geraten Notwendigkeiten in den Blick, die Aufbau- und Ablauforganisation (um-) zu gestalten.

Traditionelle Qualitätssicherungsinstrumente an Hochschulen dienen der innerwissenschaftlichen Qualitätssicherung. So sind etwa in der Forschung als rationalem Problemlösungsverfahren fortwährend diverse Entscheidungen zu treffen: über die Plausibilität von Erklärungen, das Weiterverfolgen einer von mehreren konkurrierenden Erklärungen, den entsprechenden Einsatz von Ressourcen usw. Dabei wird die innerwissenschaftliche Qualitätssicherung derart bewirkt, dass jede Entscheidung im Forschungsprozess methodisch geleitet, damit intersubjektiv überprüfbar und also kritisierbar getroffen wird.

Damit wird zugleich gesichert, dass eine weitere Qualitätssicherungstechnik funktionsfähig bleibt: die forschungsinterne Kommunikation. Der wichtigste Mechanismus zu deren Aufrechterhaltung wiederum ist das →Peer-Review. Diese hat, trotz aller an ihr geübten Kritik, anhaltend eine zentrale Funktion für die innerwissenschaftliche Kommunikation. Sie sichert deren Offenheit, indem die Lizenzierung neuen Wissens so erfolgt, dass dieses Wissen seitens der Gemeinschaft der kompetenten Kolleg/innen bestätigt wird. Sie ist eine Technik der sozialen Qualitätskontrolle innerhalb der Wissenschaft und institutionalisiert einen organisierten Skeptizismus.

Lizenzierung erfolgt schließlich auch über die Verleihung von Zeugnissen, Graden und Titeln. Diese dokumentieren erbrachte Leistungen eines bestimmten Niveaus und stellen zugleich Berechtigungen dar. Sie können sich sozial wie finanziell auszahlen, indem sie etwa die Berufsfähigkeit der Titelträger/innen dokumentieren. Damit sie dies können, dürfen sie nicht allein Quantitäten – studierte Semester, erworbene Scheine, absolvierte Praktika – belegen, sondern müssen ebenso über bestimmte Qualitäten Auskunft erteilen. Operativ ist die Symbolverwaltung daher mit diversen Prüfungsverfahren verbunden: Aufnahme-, Zwischen-, Diplom-/Magisterprüfung, →Promotion, Habilitation, Berufungsverfahren. Symbolverwaltung und Prüfungsverfahren lassen sich als frühe Formen der →Zertifizierung kennzeichnen.

Qualitätsmanagement

Anders als die traditionellen Instrumente sind diejenigen des Qualitätsmanagements (QM) nicht an und für Hochschulen entwickelt worden, sondern gelangen über Konzepttransfers in den Hochschulsektor. Zu unterscheiden sind zwei Gruppen: einerseits der Standard nach der DIN-ISO-Norm 9000 ff., andererseits die Konzepte des Total Quality Managements (TQM). Erstere Gruppe zielt auf →Zertifizierung. Eine solche bescheinigt einer Einrichtung, qualitätsfähig im Hinblick auf feststehende, d. h. relativ stabile und auf Wiederholung angelegte Qualitätsmerkmale zu sein. Dafür gibt es auch im Hochschulbereich zahlreiche Anwendungsfelder, in denen Routinen auf einem bestimmten Qualitätsniveau stabilisiert werden sollen.

Wo indessen hochschulische Leistungsmerkmale sich dadurch auszeichnen, dass sie originell, kreativ und innovativ statt standardisierte Wiederholung sind, hält Total Quality Management die angemesseneren Anregungen bereit. Denn die Herausforderung jedes hochschuladäquaten Qualitätsmanagements besteht darin, die Normabweichung systematisch zu integrieren, d. h. die Qualitätsprozesse für die hochschulischen Leistungsbesonderheiten zu öffnen. Beim TQM handelt es sich weniger um eine Vereinheitlichung im Sinne von Standards. Vielmehr geht es um einen Qualitätswettbewerb: Alle Beteiligten streben danach, die jeweils bestmöglichen Leistungen zu erzielen. Es geht also um Steigerung der Leistungsfähigkeit und nicht um Normung.

Die Instrumente des QM werden typischerweise innerhalb eines QM-Systems eingesetzt. Dieses besteht aus mehreren Stufen: Festlegen der Qualitätsziele, Strukturieren des Erstellungssystems, Schwachstellenanalyse, Ableitung notwendiger Maßnahmen, deren praktische Umsetzung, kontinuierlicher Verbesserungsprozess, gegebenenfalls auch hier eine →Zertifizierung. Dabei gilt in besonderem Maße, was oben bereits als Kennzeichen einer zielgerichteten Qualitätspolitik an Hochschulen benannt worden war: Es handelt sich beim Qualitätsmanagement nicht im eigentlichen Sinne um Management von Qualität. Vielmehr vermag QM Qualitätsfähigkeit zu erzeugen (und mehr kann auch z. B. eine Zertifizierung nicht dokumentieren), indem sich Qualitätsmanagement der Herstellung von Bedingungen widmet, von denen auf Grund bisheriger Erfahrungen angenommen wird, dass sie der Erzeugung möglichst hoher Qualität besonders förderlich seien.

Vor diesem Hintergrund sind QM-Elemente generell einer Hochschulverträglichkeitsprüfung zu unterziehen und hinsichtlich des konkreten

Anwendungsfalles auf ihre jeweilige Eignung zu prüfen. Die Eignung muss sowohl für die jeweilige Situation bestimmt werden, wie sie auch für den je konkreten Leistungsbereich – Lehre, Forschung, Nachwuchsförderung, interne und externe Dienstleistungen, Weiterbildung, Krankenversorgung – zu klären ist. So verstanden, können nicht für jegliche, aber für je konkrete Situationen und Bereiche bestimmte QM-Elemente zu Bestandteilen von hochschulspezifischen Qualitätsentwicklungsstrategien werden. Solche sind:

- auf der strategischen Ebene: Leitbild, Zielsystem, Benchmarking, Kontinuierliche Verbesserungsprozesse (KVP), Balanced Scorecard, Wissensmanagement, Innovationsmanagement, Partizipatives Management, Stärken-Schwächen-Analysen, Null-Fehler-Programme;
- auf der operativen Ebene: QM-Handbücher, →Zertifizierungen, Qualitätszirkel, Qualitätsgespräche, Zielvereinbarungen, Leistungsanreizmodelle, Qualitätscontrolling, Schwachstellenanalysen, Coaching.

c Evaluation/Qualitätsbewertung

Um zunächst ein Missverständnis zu vermeiden: Die Zuordnung der Qualitätsbewertung zur Evaluationsphase geschieht ausdrücklich im Rahmen einer policyanalytischen Betrachtung. Dies darf nicht mit den praktischen Evaluationsbemühungen, wie sie im Hochschulalltag üblich sind, gleichgesetzt werden. Entgegen landläufiger Auffassung sind Evaluationsaktionen nicht per se Qualitätsbewertung – können es freilich sein – und ist Qualitätsbewertung nicht automatisch Evaluation: Zwischen beiden gibt es u. U. eine Schnittmenge, ohne dass sie je identisch werden.

Qualitätsbewertungen lassen sich nicht nach Schemata organisieren, die dann für alle irgend denkbaren Fälle Anwendung finden können: Dafür sind die zu bewertenden Qualitäten zu verschiedenartig und zu komplex. Dennoch sollen Qualitätsbewertungen auch die Vergleichbarkeit verschiedener Fälle ermöglichen. Sie können also nicht willkürlich von Fall zu Fall festgelegt werden. Eine Lösung besteht darin, einige standardisierte Bewertungsmodule unterschiedlicher Reichweite und Gegenstandseignung zu formulieren bzw. zu entwickeln, die dann als Werkzeuge für differenzierte Anwendungen zur Verfügung stehen. Diese müssen methodisch zunächst immer zwei elementare Anforderungen erfüllen: Validität und Reliabilität. Valide sind solche Instrumente dann, wenn mit ihnen tatsächlich

das erfasst wird, was erfasst werden soll. Reliabel sind sie, wenn wiederholte Überprüfungen am gleichen Objekt und unter gleichen Bedingungen zu den gleichen Ergebnissen kommen, d. h. wenn die Ergebnisse reproduzierbar sind.

Welche standardisierten Bewertungsmodule dann eingesetzt werden, hängt von den Zielen der Evaluation ab. Am Anfang von Qualitätsentwicklung, so hatten wir oben festgehalten, stehen Zweckbestimmungen. Diese inspirieren Zieldefinitionen, und die wiederum sind elementare Voraussetzungen jeglicher Qualitätsorientierung. Wo anfangs Ziele definiert worden sind, werden nicht nur Zielverfehlungen und Zielerreichungen deutlich, sondern dort können auch zwar ungeplante, aber dennoch erreichte Ergebnisse präziser identifiziert werden. Ebenso lassen explizierte Zieldefinitionen aber auch gegebenenfalls bestehende Zielkonflikte deutlich werden.

Praktisch muss jede Qualitätsbewertung zwei Bedingungen erfüllen: Zum einen hat sie abzubilden, was die Akteure interessiert. Zum anderen muss sie hinsichtlich der zur Verfügung stehenden Ressourcen praktikabel sein. Die Frage: welche personellen, finanziellen, sächlichen und zeitlichen Ressourcen stehen für die Durchführung der Qualitätsbewertung zur Verfügung?, ist zwar selbst nicht inhaltlich, doch prägt sie den Vorgang erheblich in auch inhaltlicher Hinsicht. Sie sollte daher möglichst frühzeitig geklärt werden. Darüber hinaus sollte sich jede Qualitätsbewertung folgenden Anforderungen regelhaft unterwerfen, um Akzeptanz für ihre Ergebnisse sicherzustellen:

- Benennung der Bewertungsmotivation, des Bewertungszwecks, der Bewertungsziele und -gegenstände,
- Benennung dessen, was nicht bewertet werden soll, d. h. Angabe der Grenzen des konkreten Bewertungsvorgangs,
- Kontextdefinition: in welchem Rahmen, in Bezug worauf soll die Qualität bewertet werden?
- sofern vergleichende Betrachtung: Angabe der Vergleichsebene (Hochschule, Fakultät/Fachbereich, Institut, Fachdisziplin).

Methodisch sind sodann drei grundsätzliche Entscheidungen zu treffen:

- Entscheidung über geschlossene oder offene Bewertung, d. h. entweder Bestimmung des Anteils eines Qualitätsindikators = x % an der Gesamt-Qualitätsproduktion, die gleich 100 % gesetzt wird, oder Bewertung in Bezug auf systemüberschreitende Maßstäbe, etwa „internationales Niveau“, Entscheidung über vergleichende oder Einzelfallbetrachtung,

- Bestimmung der Bewertungsinstrumente und -verfahren: was ist womit zu messen, was in welcher Form zu interpretieren?

Sind diese Fragen geklärt, kann die letzte Frage beantwortet werden: Welcher Art müssen/sollen die Instrumente sein, um das, was als Qualität bzw. qualitätsrelevant definiert worden war, hinreichend zuverlässig zu bestimmen? Grundsätzlich stehen für die Bewertung jeglicher Prozessergebnisse und -wirkungen Instrumente auf drei Ebenen zur Verfügung:

- Bewertungsprogramme (Systematische Gutachtung, →Berichtssysteme, Monitoring, →Evaluation, Akkreditierung, Qualitätsaudit (→Audit), →Zertifizierung, Benchmarking u. a.),
- Bewertungstechnologien (z. B. Mapping of Science, Wissensbilanz, Lehrberichte, Studentische Lehrbewertungen, Rankings, Absolventenbefragungen, Prüfungen, →Peer-Review, indikatorengestützte Bewertung),
- Leistungsindikatoren (Drittmittelquote, Impactfaktor, Studienabbruchquote, Patentanzahl usw.).

Diese drei Ebenen stehen in einem hierarchischen Verhältnis zueinander: Ein Bewertungsprogramm wird aus einer Kombination mehrerer Bewertungstechnologien gebildet, und Bewertungstechnologien benötigen diverse konkrete Leistungsindikatoren. Bewertungsprogramme müssen einem definierten Ziel folgen. Bewertungstechnologien dagegen sind vom Grundsatz her zielblind. Sie können im Rahmen an beliebige Ziele gebundener Bewertungsprogramme eingesetzt werden, soweit sie für den dortigen Bewertungszweck technisch geeignet sind. Je nach Zweck der angestrebten Qualitätsbewertung kann es genügen, nur einige Leistungsindikatoren heranzuziehen oder aber eine bestimmte Bewertungstechnologie (innerhalb derer mehrere Leistungsindikatoren kombiniert werden) anzuwenden.



Das deutsche Akkreditierungssystem