

Qualität als Hochschulpolitik

Chancen und Risiken

Peer Pasternack

Ganz neu ist das Thema nicht. 1802 schrieb Johann Jacob Engel aus Anlass der Diskussionen um eine Berliner Universitätsgründung: „Einen Rektor mit seiner eingebildeten hohen Würde und den akademischen vergoldeten Zeptern könnte man füglich entbehren. Hingegen müßte ein Aufseher da sein, welcher die neu ankommenden Mitglieder der Anstalt inskribierte, die Verzeichnisse der zu haltenden Vorlesungen sammelte, die Hörsäle an die Kompetenten verteilte, über die Tätigkeiten der besoldeten Lehrer wachte, einreißenden Unordnungen wehrte ...“ (Engel 1990: 15f.). Knallhartes Qualitätsmanagement, wie wir sehen.

Man kann aber noch weiter zurückschauen und wird auch dort Qualitätsorientierung als hochschulisches Charakteristikum entdecken. Methodenbindung, Forschungskommunikation, fachkulturelle Standards, Kritik oder Prüfungs- und Qualifikationsverfahren dienen seit Jahrhunderten her der Qualitätssicherung oder suchen zumindest diesen Eindruck zu erwecken.

1. Instrumente der Qualitätsorientierung

Um den Überblick zu bewahren, erscheint es sinnvoll, systematisch drei Gruppen von hochschulischen Qualitätsentwicklungsinstrumenten zu unterscheiden:

1. *traditionelle*: Darunter fällt all das, was an Hochschulen schon immer unternommen wurde, um Qualität zu sichern, ohne dass es jemand explizit Qualitätssicherung genannt hätte: Methodenbindung, fachkulturelle Standards, Forschungskommunikation, wissenschaftliche Kritik, Peer Review, Reputationsverteilung, Hodegetik bzw. Hochschuldidaktik sowie Prüfungs- und Qualifikationsverfahren als frühe Formen Zertifizierung sowie die akademische Symbolverwaltung.
2. *kulturell integrierte*: Das sind diejenigen Maßnahmen zur Qualitätsbewertung, die zwar nicht traditionell hochschulisch sind, aber seit dem 20. Jahrhundert – zuerst im angloamerikanischen Raum, dann auch im deutschsprachigen – an den Hochschulen weitgehend akzeptiert werden, also in die akademische Kultur integriert sind. Deren wichtigste sind dreierlei: die Evaluation, welche die Frage stellt, wie gut etwas ist; die Akkreditierung, die danach fragt, ob etwas ‚gut genug‘ ist, also bestimmte Standards einhält; das Ranking, das nicht fragt, ob etwas ‚gut‘ oder ‚schlecht‘, sondern ob es ‚besser‘ oder ‚schlechter‘ ist als die jeweiligen Vergleichsobjekte (was heißt, dass es auch in der Spitzengruppe eines Ran-

kings schlecht aussehen kann bzw. im mittleren oder unteren Segment immer noch ganz gut).

3. *bislang kulturfremde*: Dabei handelt es sich um Systeme und Instrumente, die aus anderen, meist ökonomischen Kontexten in den Hochschulbereich transferiert werden. Die wichtigsten Gruppen sind Zertifizierungen nach DIN ISO 9000ff. und Total Quality Management. Darunter finden sich eine Vielzahl von Instrumenten, angesiedelt auf sehr unterschiedlichen Handlungsebenen: Leitbildformulierung, Zielsystem, Null-Fehler-Programme, QM-Handbuch, Qualitätszirkel und Qualitätsgespräche, Benchmarking, Zielvereinbarungen, Leistungsanreizmodelle, Kontinuierliche Verbesserungsprozesse (KVP), Qualitätscontrolling, Schwachstellenanalyse, Stärken-Schwächen-Analyse, Wissensmanagement und Lernende Organisation, Benchmarking, Balanced Scorecard.

Die in den letzten Jahren erfolgten Neuaufnahmen in den Werkzeugkasten der hochschulischen Qualitätsorientierung spiegeln Wandlungen des Qualitätsverständnisses wider.

2. Wandlungen des Qualitätsverständnisses

Diese Wandlungen lassen sich mit Ulrich Teichler (2005: 132) als Übergang von einem gleichsam vor-evaluativen zu einem evaluativen Qualitätsverständnis kennzeichnen. Vor-evaluativ galt als Qualität das Gute und Exzellente, was man nicht definieren könne, worüber aber alle übereinstimmten. Im evaluativen Sinne gilt als Qualität, was sich messen, vergleichen und klassifizieren lässt und dabei überdurchschnittlich abschneidet. blieb also das traditionelle Qualitätsverständnis implizit, so will das evaluative explizit sein.

Der Wechsel ist nicht nur von Nachteil. Denn die unzureichende Formulierung der Maßstäbe für Hochschulqualität führt dazu, dass ein nicht oder nur vage rationalitätsgebundenes Instrument verteilungsrelevant für Mittelallokation und individuelle Chancen wird. Qualitätsbewertung transparent zu gestalten, ist daher die Voraussetzung dafür, Qualität als hochschulpolitisches Steuerungsinstrument zu rationalisieren. Die Steuerung kann damit nicht nur funktional qualifiziert werden – sie wird zugleich auch demokratisiert: indem mit der entstehenden Transparenz eine wesentliche Voraussetzung für Aushandlungsprozesse geschaffen wird.

Gleichwohl: Nachteile weisen sowohl das vor-evaluative als auch das evaluative Qualitätsverständnis auf. Das erstere verfehlt systematisch die Akzeptanz für hochschulische Angelegenheiten in Öffentlichkeit und Politik, denn dort vermag man die implizit bleibenden Qualitätswahrnehmungen der Wissenschaft nicht intuitiv nachzuvollziehen. Das evaluative Qualitätsverständnis hingegen verfehlt zu einem beträchtlichen Teil die Leistungstypik von Hochschulen, nämlich dort, wie deren Ergebnisse sich nicht allein oder nicht angemessen durch Messung, Vergleich und Klassifikation erschließen lassen. Die Lösung des Problems ist die kluge Kombination der einzusetzenden Instrumente. Sie muss darauf zielen, dass sich die je-

weiligen Nachteile tradioneller und nichttraditioneller Instrumente der Qualitätsentwicklung so weit als möglich gegenseitig neutralisieren.

Eine aktuelle Variante, die verschiedene dieser traditionellen, kulturell integrierten und bislang kulturfremden Instrumente zusammenzubringen sucht, ist die Exzellenzorientierung. Wesentlich durch die Exzellenzinitiative von Bund und Ländern gefördert (vgl. Pasternack 2008), ist in einem fort von den „besten Köpfen“, „Eliten“ und „Exzellenz“ zu hören. Noch aus der schlechtest ausgestatteten Universität ist unablässig das identische Tremolo zu vernehmen: „Wir wollen nur die besten Köpfe, bei uns entstehen die Eliten von morgen, und Exzellenz ist bei uns kein Schlagwort, sondern Realität.“ Der Interessenvertreter noch der abgeschiedensten Fachhochschule muss behaupten, dass man auch dort nur die besten Studierenden und die klügsten Lehrenden haben wolle – eine wagemutige Behauptung, die, ernst genommen, zur sofortigen Schließung dutzender Hochschulen wegen Ausbleibens der Besten führen müsste.

Andererseits lässt sich die Parole „Wir wollen die Besten“ kaum umkehren. Das Gegenteil zu behaupten – „Wir wollen nicht die Besten“ – ist schlecht möglich, ohne in ein schiefes Licht zu geraten. (Gleichwohl verdankt sich manche Stufung im Bildungssystem der faktischen Wirksamkeit genau dieses Satzes). Selbst der realitätsnähere Satz „Wir nehmen auch die anderen“ ist als Parole schlecht verwendbar.

Es ist dennoch eine merkwürdige Situation, wenn nahezu ausnahmslos alle Hochschulen davon ausgehen, erstens exzellent zu sein und zweitens exzellent zu bleiben. In der Regel stimmen beide dieser Voraussetzungen der Debatte nicht bzw. nicht vollständig. Keineswegs sind alle Hochschulen exzellent. Die tatsächlich exzellenten Hochschulen wiederum sind es nicht in jeder Hinsicht – nicht zwingend *zugleich* in der Forschung und in der Lehre, nicht in *allen* Fachbereichen und Disziplinen und schon gar nicht in der Ausstattung. Und schließlich werden auch nicht sämtliche Hochschulen, die womöglich exzellent sind, dies auf alle Zeiten bleiben – denn Exzellenz ist das Außergewöhnliche, das grandios Überdurchschnittliche, das von allem anderen positiv Abweichende. Das erwirbt man nicht, um es fortan zu besitzen, sondern allenfalls um es immer wieder neu zu erwerben. Es gehört zur Wettbewerbslichkeit, dass es dabei wechselnde Gewinner und Verlierer gibt.

Gleichwohl ist Exzellenz weithin der grundlegende Ansatz, wenn Hochschulen versuchen, für ihre Anliegen Legitimität in der Öffentlichkeit und bei politischen Entscheidungsträgern zu gewinnen. Auch wenn der Marketinganteil dabei in Rechnung gestellt, also abgezogen wird, kann man das durchaus merkwürdig finden. Denn die Hochschulen vergeben sich derart die Chance, überwiegend erfolgreich zu sein: Wenn alle exzellent sein wollen, müssen die meisten an ihren eigenen Ansprüchen scheitern. Schließlich können ja nicht alle grandios

überdurchschnittlich sein – und sei es nur deshalb, weil die Feststellung der Überdurchschnittlichkeit den Durchschnitt als Bezugsgröße benötigt. Der Durchschnitt berechnet sich nun einmal aus der Streuung zwischen sehr gut und sehr schlecht, geteilt durch die Anzahl der einbezogenen Fälle.

Nun muss daraus kein Plädoyer folgen, sich fortan auf die Durchschnittlichkeit zu fokussieren. Doch für ein Streben nach Solidität auch der Ansprüche soll hier durchaus plädiert werden: Dieses sollte bei einer angemessenen Selbsteinschätzung beginnen, und eine realistische Stärken-Schwächen-Analyse ist da sehr hilfreich. Qualität zu erzeugen heißt an Hochschulen jedenfalls immer zweierlei: Es sind sowohl bestehende Standards zu sichern, d.h. deren Unterschreitung zu verhindern, als auch die Normüberschreitung bzw. Normabweichung zu ermöglichen. Kurz gesagt: Es geht an Hochschulen nicht nur um Höchstleistungen und Exzellenz, sondern auch um die Qualität des Normalbetriebs.

3. Hochschulqualitätsbegriff

Grundsätzlich lässt sich Qualität definieren als eine Kategorie zur Bezeichnung kombinatorischer Effekte, welche zusammen eine bestimmte Güte ergeben (*qualitas* = Beschaffenheit). Die Güte finalisierbarer Prozesse lässt sich an Hand der Funktionalität darin erzeugter Produkte feststellen: Stahl muss zugleich einen bestimmten Härtegrad und eine bestimmte Elastizität aufweisen; Lebensmittel müssen eine definierte Haltbarkeitsdauer besitzen, ohne bis zum Verfallsdatum einen gleichfalls definierten Geschmacksstandard zu unterschreiten, usw. Anders verhält es sich bei Bildung: Sie weist – in der neuhumanistischen Tradition, die in der Demokratie gesellschaftlich generalisiert wurde – einerseits einen unhintergehbaren Eigenwert der individuellen Persönlichkeitsentfaltung auf. Andererseits lässt sich ihre Qualität nur über die mittel- und langfristigen Wirkungen erfassen, etwa hinsichtlich ihres Beitrags dazu, welche gesellschaftlichen Teilhabechancen die einzelnen gewinnen und nutzen. In erster Näherung werden die Bildungseffekte über pragmatisch gewählte Kriterien wie z.B. Erfolg beim Berufseinstieg indiziert. Diese dienen vorrangig der Herstellung von Vergleichbarkeit. Dagegen muss eine Betrachtung, die auf die Qualität der Bildungsprozesse selbst fokussiert, avancierter ausfallen.

Hilfreich ist es, zweierlei Unterscheidungen zu treffen.¹ Zum einen ist eine Elementardifferenzierung zwischen Quantitäten und Qualitäten vorzunehmen: Erstere sind messbar, letztere nicht bzw. nur indirekt, etwa über Zufriedenheitserhebung, Reputationsbewertung oder die

¹ detaillierter entwickelt in Pasternack (2000 und 2001)

Ermittlung von normativ bestimmten Präferenzen. Quantitäten stellen notwendige Aspekte von Qualitäten dar, aber sie sind nicht hinreichend.²

Zum anderen sind zwei Arten von Qualität voneinander abzusetzen. Wenn von Hochschulqualität gesprochen wird, sind regelmäßig zwei völlig verschiedene Phänomene gemeint:

1. wird von „Qualitäten“ – im Plural – gesprochen. Damit werden einzelne Merkmale oder Eigenschaften bezeichnet, etwa die Fremdsprachenkompetenz von Lehrenden oder die Betreuungsintensität an einem Fachbereich. Es werden damit Aspekte des Betrachtungsgegenstandes benannt, die sich im übrigen mit ganz unterschiedlichen weiteren Qualitätsmerkmalen verbinden können.
2. wird mit „Qualität“ – im Singular – etwas bezeichnet, das einen Prozess, eine Leistung, eine Organisationseinheit oder ein Gut ganzheitlich durchformt. Darunter sind komplexe Eigenschaftsbündel zu verstehen, die den Betrachtungsgegenstand in seiner Gesamtheit prägen.

An Hochschulen heißt Qualität zu erzeugen zweierlei: bestehende Standards zu sichern, d.h. deren Unterschreitung zu verhindern, und die Normüberschreitung bzw. Normabweichung zu ermöglichen:

- Hochschulen sollen in ihrer der Lehre zugrundeliegenden Forschung das bisher noch nicht Entdeckte entdecken und das bisher noch nicht Gedachte denken. In der Lehre sind sie aufgefordert, *keine* bzw. nicht allein geschlossene und kanonisierte 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, also nicht kanonisiert 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.
- Es sollen Bildungsprozesse ausgelöst und unterstützt werden, die nicht zu finalisieren sind, sondern für Anforderungen offen sein müssen, die heute noch nicht bekannt sein können.
- Hochschulen sind also ausdrücklich gehalten, Normen zu überschreiten, statt sich von ihnen fesseln zu lassen.
- Zugleich gilt auch an Hochschulen die Paradoxie von Stabilität und Entwicklung: Die Einhaltung methodischer Standards – also Normen – ist Voraussetzung für die Erzielung inhaltlicher Normabweichungen – etwa von Erkenntnissen, die paradigmatische Umbrüche einleiten.
- Andererseits könnte in manchen Bereichen der Hochschulverwaltung oder etwa der Studienfachberatung eine an Mindeststandards orientierte Selbstbindung der Akteure durch-

² Es handelt sich hierbei um das, was John Locke „primäre Qualitäten“ nennt: z.B. Festigkeit, Ausdehnung, Gestalt, Beweglichkeit (Locke 1979: 137).

aus ein Gewinn sein. Und ein unzulängliches Flächenmanagement an Hochschulen z.B. ist kein unaufgebbares Element der akademischen Autonomie, sondern Verschleuderung von öffentlichen Mitteln. Wenn hier Qualitätsmanagement für Abhilfe sorgen kann, dann sollte es eher heute als morgen eingeführt werden. Damit ließen sich Mittel in Support-Bereichen der Hochschulen freisetzen und dorthin umlenken, wo sie sehr viel erfolgversprechender einsetzbar sind: in die Bereich Lehre und Forschung.

4. Qualität und Management

Dabei kann (Qualitäts-)Management unter einer Bedingung durchaus hilfreich sein: Die betriebswirtschaftliche Konnotation sollte da, wo es um die Kernleistungsbereiche der Hochschule, also Forschung und Lehre geht, vernachlässigt werden. Dann lässt sich Management als zielgebundenes Steuerungshandeln begreifen, mit dem die hochschulische Organisationsentwicklung so gestaltet wird, dass sie der Erfüllung der Organisationsziele – gute Forschung und Lehre – optimal dienlich ist. Zu managen sind also die *Kontexte* von Forschung und Lehre, nicht diese selbst. Die beiden wichtigen operationalen Elemente von Management sind Zielbindung und Steuerung. Diese wiederum setzen eines voraus: Die Akteure müssen über Kriterien, Indikatoren oder Benchmarks verfügen, mit denen sie Abweichungen von den angestrebten Zielen identifizieren können, damit sie initiiierend und korrigierend eingreifen können.

Der Orientierung auf qualitätsförderliche Kontexte entspricht, dass Qualität der Hochschullehre nicht derart hergestellt wird, dass lediglich ein übersichtliches Handlungsprogramm in Gang zu setzen wäre, welches die Ursachen erzeugt, als deren Wirkungen dann zwangsläufig Qualität entstünde. Dies unterscheidet hochschulische Prozesse von industriellen Fertigungsprozessen: An Hochschulen soll keine (bzw. nicht allein) mustergetreue Fertigung realisiert werden. Vielmehr *kann* Qualität an Hochschulen dadurch entstehen, dass die *Bedingungen* so gestaltet werden, dass Qualitätserzeugung *nicht verhindert* wird. Eine Entstehensgarantie ist das nicht und kann es nicht.

Einer solchen Garantie steht eine Reihe von Abhängigkeiten entgegen: Abhängigkeiten von sozialen Konstellationen, Bewertungen durch die Community (die nicht alles, was Qualität ist, als solche goutiert), von kognitiven Situationen, Wettbewerbsbedingungen (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. Doch werden qualitätsförderlich gestaltete Organisationskontexte zumindest tendenziell mit größerer Wahrscheinlichkeit zu höheren Qualitäten führen als solche Kontexte, die gegenüber Qualitätsfragen unsensibel sind.

Wird nun von Qualitätsmanagement (QM) gesprochen, dann werden häufig industrielle Fertigungssysteme assoziiert, was an den Hochschulen eine spontane Ablehnung begründet. In der Tat: Qualitätsmanagement-Systeme, die ursprünglich der Optimierung industrieller Massenproduktion von Autos oder Kassettenrecordern dienten, lassen sich nicht umstandslos in den hochschulischen Bereich überführen. Auch die unterdessen für den Bereich der Dienstleistungsökonomie entwickelten QM-Systeme sind nicht ohne weiteres integrationsfähig: denn im hochschulischen Sektor überwiegen die nicht monetär abzubildenden Anteile der Organisationseffektivität. Dennoch lässt sich zur Entdramatisierung raten, und zwar in zwei Richtungen:

- Zum einen ist Qualitätsmanagement häufig nur das Label für etwas, das man schon immer für wünschenswert gehalten hat – z.B. dass die Hochschulverwaltung dienstleisterisch orientiert ist und effektiv funktioniert, oder dass es keine Havarien bei der Raumplanung gibt, oder dass nicht permanent Kräfte in die Reparatur irgendwelcher Fehler investiert werden müssen, die sich aus suboptimal organisierten Hochschulabläufen ergeben.
- Zum anderen lässt sich in manchen Fachkulturen – z.B. in den Ingenieurwissenschaften – für viele Maßnahmen schneller Akzeptanz erzeugen, wenn sie als Qualitätsmanagement daherkommen. Dies ergibt sich daraus, dass QM-Systeme immer strikt systematisch aufgebaut sind – und Systematik erzeugt in einigen Fachkulturen einen suggestiven Überzeugungszwang.

So betrachtet ist Qualitätsmanagement im akademischen Lehrbetrieb als Organisationsentwicklung zur Gestaltung qualitätsförderlicher Kontexte der Hochschullehre begreifbar. Dieses betrifft zwei Bereiche: zum einen organisatorische Rahmenbedingungen, zum anderen repetitive Prozesse in der akademischen Lehre selbst.

Im Blick auf die *organisatorischen Rahmenbedingungen* herrscht kein Mangel an Negativbeispielen. Um nur einige mehr oder weniger triviale Alltagsärgernisse zu nennen: monatelanges Warten auf die Diplomarbeitenkorrektur; Schließzeiten der Hochschulverwaltungsbereiche mit studentischem Publikumsverkehr an jedem Tag der Woche pünktlich um 15.30 Uhr, statt wenigstens einen Tag bis 20.00 Uhr zu öffnen, wie das mittlerweile jedes kommunale Bürgerbüro realisiert bekommt; Internetplattformen, die eigentlich die Lehre unterstützen sollen, aber so kompliziert sind, dass sie von niemandem außer ihrem jeweiligen Entwickler angemessen bestückt und genutzt werden können; Mensen, in denen (z.B. internationale) Gäste der Hochschule nicht essen können, weil nur mit Chipkarte bezahlt werden kann; Drittmittelverwaltungen durch die Hochschuladministration, die mehr bürokratischen Aufwand beim Drittmittelwerb verursachen, als wenn er/sie die Verwaltung selbst übernommen hätte; Reisekostenabrechnungen, deren Gegenwert des Arbeitszeitaufwands beim abrechnenden Hochschulmitarbeiter den Rückerstattungsbetrag übersteigt, usw. usf.

All das dürften und sollten Fälle für steuernde Eingriffe im Rahmen eines Qualitätsmanagements sein. Sie zwingen der akademischen Lehre keine sachfremden Entwicklungsinstrumente und -prozesse auf, sondern befreien sie von Hemmnissen zur Entfaltung ihrer eigentlichen Leistungsreserven. Überall jedenfalls, wo die traditionelle bürokratische Steuerung versagt, kann ein Blick auf Managementinstrumente sinnvoll sein. Management umfasst Aktivitäten in drei Dimensionen: Struktur- und Prozessentwicklung, Personalentwicklung sowie Organisationskulturentwicklung. In allen drei Bereichen haben auch Hochschulen Entwicklungsziele. An Hochschulen sollte es dann allerdings um ein umcodiertes Management gehen: Das Instrumentarium wird anderen, nämlich hochschulgemäßen Zielbestimmungen unterworfen; im Dienste dieser Zielbestimmungen aber werden die operativen Vorteile des Managementinstrumentariums genutzt.

Ebenso entlastend kann es wirken, wenn *repetitive Prozesse in der akademischen Lehre* selbst über ein strukturiertes Qualitätsmanagement erleichtert werden. Denn repetitive Prozesse stehen einer Standardisierung grundsätzlich offen. Auch hier, im hochschulischen Kernleistungsbereich Lehre, geht es darum, solche Bedingungen herzustellen, von denen – z.B. auf Grund bisheriger Erfahrungen – angenommen wird, dass sie der Erzeugung möglichst hoher Qualität besonders förderlich seien.

So mag etwa in einem QM-Handbuch für die Durchführung von Lehrveranstaltungen stehen, dass Folien verwendet werden und welche Formen diese aufweisen sollen. Dies beruhte dann auf der Auswertung einer Erfahrung: Strukturierende Folien können das Verständnis des zu behandelnden Stoffes fördern, die grafisch aufbereitete Visualisierung verstärkt die akustische Aufnahme der Inhalte, kurz: die qualitativen Effekte einer Lehrveranstaltung lassen sich dadurch steigern. In diesem Sinne zielt ein Qualitätsmanagement, das sich unmittelbar auf Lehrprozesse bezieht, auf die Standardisierung von routinemäßig vorkommenden Situationen und Vorgängen durch Elemente, die aus Erfahrung als qualitätsfördernd gelten. Es versetzt damit die Lehrenden in die Lage, sich diesbezüglich entlastet vorrangig mit den nichtroutinisierten Situationen und Vorgängen befassen zu können.

Mittlerweile lautet die verbreitete Anforderung an Hochschulen, nicht einfach Qualitätsmanagement zu implementieren, sondern *QM-Systeme*, d.h. aufeinander bezogene und wechselseitig abgestimmte Instrumente in einer systematisierten Struktur wirksam werden zu lassen. Soll dies gelingen, sind zwei Grundanforderungen zu erfüllen: einerseits alle Dimensionen von Qualität einzubeziehen, andererseits frühzeitig der Entstehung einer Qualitätsbürokratie entgegenzuwirken.

In der Qualitätsdebatte werden üblicherweise drei Qualitätsdimensionen unterschieden: Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität.³ Geht es um Bildungsqualität, ist es sinnvoll, mit der Orientierungsqualität eine zusätzliche Dimension einzuführen:

- Die *Strukturqualität* bezieht sich auf die Schaffung förderlicher institutioneller und organisatorischer Kontexte, innerhalb derer Bildungsprozesse entfaltet werden können; d.h. sie bezieht sich auf die zeitlich stabilen strukturellen Rahmenbedingungen.
- Die *Prozessqualität* bezieht sich auf Handlungen, Interaktionen und Erfahrungen, die einerseits von der Qualität der Struktur abhängig sind, in der die Prozesse stattfinden, andererseits von Faktoren wie Persönlichkeit und Wissen geprägt werden.
- Die *Ergebnisqualität* von Bildung ist wegen der Nichtfinalisierbarkeit nur im Rahmen pragmatischer Vereinfachungen festzustellen, die auf formal definierte *Bildungsstufen* und jeweils zu erreichende Kompetenzen fokussieren.

Da die Ergebnisqualität von Bildungsprozessen nur hilfsweise erfassbar ist und daher die Prozessqualität nicht unmittelbar in ihren Resultaten (Output/Outcome) sichtbar wird, benötigt die Operationalisierung von Bildungsqualität eine weitere Dimension, welche die Prozessqualität auch von der Inputseite her transparent macht: dies ist die *Qualität der Orientierungen*, d.h. der pädagogischen Vorstellungen, gesellschaftlichen Werte und sozialen Normen, an denen die Bildungsprozesse ausgerichtet werden. Die Orientierungsqualität stellt ebenso wie die Strukturqualität zeitlich relativ stabile Rahmenbedingungen für die Bildungsprozesse dar (vgl. Brunner 1999).

Qualitätsentwicklungsmaßnahmen haben zwangsläufig einen Dokumentationsaspekt, da nur so Status-quo-ante- und Soll-Abweichungen nachvollziehbar werden. Zu diesem Zweck aufzubauende bzw. neu auszurichtende Verwaltungseinheiten können sinnvoll sein, um die Wissenschaftler/innen zu entlasten. Sie können aber auch zu einem bürokratischen Apparat werden, und ein solcher Apparat mit seiner prozeduralen Eigenlogik, würde, einmal entstanden, dann mit rasender Gelassenheit Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen zur formulargestützten Dokumentation ihrer Aktivitäten, Ergebnisse, Vorhaben und Zielverfehlungen antreiben. Dagegen würde der bisherige Aufwand für die akademische Selbstverwaltung als seminaristisch verwertbares Beispiel für effektives Zeitmanagement erscheinen. Eine Ablenkung von den hochschulischen Kernaufgaben – Forschung und Lehre – wäre unausweichlich, und für das eigentliche Ziel, Qualität zu sichern und zu steigern, stünde zwangsläufig weniger Zeit zur Verfügung.

Um es in zwei Sätzen zusammenzufassen: An Hochschulen geht in erster Linie um *Qualitätsmanagement*, erst in zweiter und davon abgeleiteter um *Qualitätsmanagement*. Und: Bei

³ vgl. statt vieler Vroeijenstijn (1993: 53) oder Künzel (1999: 467-469)

einem Qualitätsmanagement an Hochschulen handelt sich nicht im eigentlichen Sinne um Management von Qualität, sondern um Qualitäts*bedingungs*management.

5. Schluss

Im Alltag der Hochschulqualitätsentwicklung werden pragmatische Vereinfachungen benötigt. Diese ziehen aber leicht den Vorwurf auf sich, die Hochschulleistungen unterkomplex abzubilden. Gibt es Auswege aus diesem Dilemma?

Ein Vorschlag: Ein Schichtenmodell könnte die Lösung sein, die heuristisch zusammenführt, was getrennt zusammengehört: Ganzheitliche Qualität („Qualität zweiter Ordnung“) ist die Tiefenschicht hinter der Benutzeroberfläche, auf der die Akteure mit den Einzeleigenschaften („Qualitäten erster Ordnung“) operieren. Die Akteure entlasten sich davon, fortwährend das Ganze in seiner chaotischen, d.h. nichtlinearen Verfasstheit zu denken und zu prozessieren: Die Mehrdimensionalität der Qualität zweiter Ordnung wird in der Zweidimensionalität der Benutzeroberfläche abgebildet. Dort lassen sich in Abhängigkeit von den je zur Verfügung stehenden Bearbeitungskapazitäten bestimmte – einzelne oder mehrere – Qualitäten erster Ordnung fallweise aufrufen und wegklicken. Organisationen, kollektive und individuelle Akteure wären überfordert, unablässig das Ganze in all seinen prozessualen und Bedeutungsverzweigungen zu bearbeiten. Zumal unter Bedingungen unvollständiger Information – also dem Normalfall sozialen Handelns – bietet die Unterscheidung von Benutzeroberfläche und Tiefenschicht ein entlastendes Orientierungsmuster.

Diese Form der pragmatischen Vereinfachung würde jedoch problematisch, sofern die Oberflächenschicht in der Wahrnehmung der Akteure essentialisiert wird. Wenn also das Bewusstsein, mittels pragmatischer Vereinfachungen auf der Oberfläche einer darunter liegenden Tiefenschicht zu agieren, verloren geht oder auch erst gar nicht entsteht, dann verfehlt Qualitätsentwicklung ihr Eigentliches. Denn hochschulische Leistungsqualität besteht nicht darin, z.B. viele Drittmittel einzuwerben. Sie besteht vielmehr darin, Wissen zu erzeugen und zu vermitteln, welches gegebene Zustände so in Frage stellt, dass Optionen eröffnet werden, diese gegebenen Zustände zu verändern, und zwar positiv und reflektiert, d.h. im Wissen um die Risiken jeder Veränderung und im Wissen um die Risiken jeder Nichtveränderung. Wenn das dann auch noch drittmittelträchtig ist – um so besser. Oder: Wird ein hoher Impact-Faktor zum Fluchtpunkt aller wissenschaftlichen Bemühung, dann kann z.B. Forschungsinnovation zwar ein zufälliger Kollateraleffekt sein, kann aber ebenso Opfer fehlgeleiteter Energien der Wissenschaftler/innen und also unter Umständen vollständig verfehlt werden.

Akteure, welche die Hintergrundregeln, nach denen Hochschulen eigensinnig funktionieren, nicht zu decodieren vermögen, können diese naturgemäß nicht berücksichtigen und werden also mit großer Wahrscheinlichkeit scheitern bei der Hochschulqualitätsentwicklung. Die Kompletzzertifizierung einer Hochschule etwa erzeugt weder sowohl kenntnisreiche wie auch reflektionsfähige Absolventen noch nobelpreisfähige Forschungsergebnisse, sondern Verdross. Denn wo auch das zertifiziert wird, was besser unzertifiziert bliebe – z.B. Wahrheitssuche, oder sagen wir: die Suche nach plausiblen und erklärungskräftigen Konstruktionen –, dort wird lediglich das Personal durch das Ausfüllen der Zertifizierungsbögen enerviert.

Wenn also forsche Hochschulqualitätsmanager auf der Benutzeroberfläche beliebig ihre Instrumente platzieren und durch unbekümmertes Anklicken zu aktivieren suchen, ohne die Funktionslogik der Hochschule in Rechnung zu stellen, dann werden sie fortwährend eines produzieren: erzwungene Deaktivierungen, vergleichbar den ‚Schutzverletzungen‘ älterer Windows-Versionen. Systemabsturz und notwendiger Neustart sind die kurzfristigen Folgen, Programmblockaden die langfristigen. Danken werden es ihnen die hochschulangemessen agierenden Qualitätsentwickler an anderen Standorten, deren Hochschulen an den alsbald zermanageten Problemfällen vorbeiziehen.

Literatur

- Brunner, Ewald Johannes (1999): Orientierungsqualität als Maßstab bei der Evaluierung sozialer Einrichtungen, in: System Familie 1/1999, S. 3-8.
- Engel, Johann Jacob: Denkschrift über Begründung einer großen Lehranstalt in Berlin (13. März 1802), in: Ernst Müller (Hg.), Gelegentliche Gedanken über Universitäten, Reclam, Leipzig 1990, S. 6-17.
- Künzel, Wolfgang (1999): Die Qualität ärztlichen Handelns in Gynäkologie und Geburtshilfe. Neue Antworten zu einem alten Thema, in: Jahrbuch 1998 der Deutschen Akademie der Naturforscher Leopoldina (Halle/Saale), S. 465-488.
- Locke, John (1979): An Essay concerning Human Understanding, Oxford.
- Pasternack, Peer (2000): Besoldete Qualität? Qualitätsbewertung und leistungsgerechte Besoldung, in: Wissenschaftsmanagement 4/2000, S. 8-13.
- Pasternack, Peer (2001): Qualitätsorientierung. Begriff und Modell, dargestellt am Beispiel von Hochschulen, in: Sozialwissenschaften und Berufspraxis 1/2001, S. 5-20.
- Pasternack, Peer (2006): Qualität als Hochschulpolitik? Leistungsfähigkeit und Grenzen eines Policy-Ansatzes, Lemmens Verlag, Bonn.
- Pasternack, Peer (2008): Exzellenzinitiative als politisches Programm : Fortsetzung der normalen Forschungsförderung oder Paradigmenwechsel? , in: Roland Bloch/Andreas Keller/André Lottmann/Carsten Würmann (Hg.), Making Excellence. Grundlagen, Praxis und Konsequenzen der Exzellenzinitiative, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld [i. Ersch.].
- Teichler, Ulrich: Was ist Qualität?, in: Das Hochschulwesen 4/2005, S. 130-136.
- Vroeijenstijn, A. I. (1993): Some Questions and Answers with Regard to External Quality Assessment, in: Higher Education in Europe 3/1993, S. 49-66.