

### Qualitätsorientierung - Begriff und Modell, dargestellt am Beispiel von Hochschulen

Pasternack, Peer

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

GESIS - Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften

#### Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Pasternack, P. (2001). Qualitätsorientierung - Begriff und Modell, dargestellt am Beispiel von Hochschulen. *Sozialwissenschaften und Berufspraxis*, 24(1), 5-19. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-37598>

#### Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Deposit-Lizenz (Keine Weiterverbreitung - keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

#### Terms of use:

This document is made available under Deposit Licence (No Redistribution - no modifications). We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

# Qualitätsorientierung Begriff und Modell, dargestellt am Beispiel von Hochschulen

*Peer Pasternack*

## 1 „Qualitätsorientierung“ statt „Qualitätsmanagement“

In praktischen Implementations- und Evaluationsprozessen stellt sich, seit allerorten über Qualitätsentwicklung gesprochen wird, immer wieder ein Sachverhalt als Problem heraus: Niemand vermag präzise zu sagen, was da eigentlich entwickelt werden soll und folglich ist auch nur eingeschränkte Phantasieentfaltung zu beobachten bei der Suche nach den Wegen, auf denen die Qualität entwickelt werden soll. Auch in der hochschulpolitischen Diskussion spielt Qualität seit geraumer Zeit eine zunehmende Rolle. Kaum ein Vorschlag, Modell oder Reformprojekt, der oder das noch darauf verzichtete, die Qualität zu sichern, zu entwickeln, zu verbessern, zu lenken oder zu managen. Angesichts der Fülle von Konzepten grassiert eine allgemeine kategoriale Verwirrung. Für den Bereich der Wirtschaft müht sich die Deutsche Gesellschaft für Qualität (DGQ) redlich um konsistente Begrifflichkeiten (vgl. neben zahllosen Handbüchern: Deutsche Gesellschaft für Qualität). Doch entgegen mancher Euphorie passen diese nicht umstandslos auf den Hochschulsektor.

So ist es dort bspw. problematisch, wenn der Begriff „Qualitätssicherung“ neuerdings als Unterbegriff zu „Qualitätsmanagement“ (QM) definiert wird (vgl. 1995, S. 35, unter Bezugnahme auf DIN EN ISO 8402-1994, oder beide Begriffe synonym gesetzt werden (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 1999, S.8).<sup>1</sup> Für Hochschulen erscheinen Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement als sowohl voneinander unterscheidungsbedürftig wie hierarchisch auf einer Ebene angesiedelt. Denn an Hoch-

---

<sup>1</sup> „Zum Zeitpunkt der Verkündung des Programms sprach man allgemein noch von ‚Qualitätssicherung‘, inzwischen wurde dieser Begriff in Anlehnung an die internationale Normung in ‚Qualitätsmanagement‘ umgewandelt“ (1999, S. 8).

schulen kommt Qualitätsentwicklung durchaus vor, ohne dass diese zwangsläufig als Qualitätsmanagement realisiert wird. Berufungsverfahren oder Diplomprüfungen bspw. dienen – im Normalfall – unter anderem der Qualitätsentwicklung, gleichgültig ob sie mit QM-Techniken verbunden werden oder nicht. Qualitätssicherung sollte daher an Hochschulen solche Handlungen bezeichnen, die der Erhaltung und Entwicklung von Qualität dienen, ohne dass dem ein QM-Konzept oder QM-Techniken zugrunde liegen – 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 auf diese Weise eine standardisierte Produktqualität zu sichern, zu erreichen bzw. zu überbieten.

Um die Verständigung in der Hochschulqualitätsdebatte und die Strukturierung von Qualitätsprozessen zu erleichtern, soll daher im folgenden (a) für den Hochschulsektor ein übergreifender Begriff – nämlich Qualitätsorientierung – vorgeschlagen werden, (b) eine Reduzierung des qualitätsbezogenen Kernvokabulars auf sechs Begriffe erfolgen, um (c) diese Begriffe systematisch in Beziehung zu setzen und schließlich (d) ein Prozessmodell vorzustellen sowie (e) die Instrumente der Qualitätsentwicklung und Qualitätsbewertung zu klassifizieren.

Die derart erarbeiteten systematischen Unterscheidungen können zum einen helfen, die gewisse Verworrenheit zu vermeiden, durch die hochschulpolitische Qualitätsdebatten üblicherweise gekennzeichnet sind. Zum anderen sind sie handwerklich sinnvoll, da sie es ermöglichen, die diversen Instrumente einzuordnen, mithilfe deren Qualitätsorientierung umzusetzen ist. Derart kann es erleichtert werden, sich als Akteur oder Analytiker souverän in Qualitätsprozessen zu bewegen.

## 2 Was ist Qualitätsorientierung?

Unter Qualitätsorientierung soll eine inhaltliche wie praktische Ausrichtung von Denken und Handeln auf Qualität verstanden werden. In diesem Sinne strukturiert Qualitätsorientierung Prozesse. Das heißt: Alle Elemente einer entsprechenden Prozessplanung und -entwicklung werden davon geleitet, dass als kennzeichnendes Merkmal des Prozessergebnisses etwas zu erreichen ist, das die Beteiligten „Qualität“ nennen. So verstanden ist Qualitätsorientierung der allgemeine Oberbegriff für all das, worum es in den qualitätsbezogenen Debatten und entsprechenden Handlungsinitiativen geht. Voraussetzung allerdings ist ein Begriff von Qualität im allgemeinen und im besonderen, d.h. in der jeweils konkreten Situation.

Um zu einem hochschulgemessenen Begriff von Qualität im allgemeinen zu gelangen, ist ein kleiner Exkurs nötig. Im Qualitätsmanagement, das zunehmend auch für Hochschulen als adaptionsfähig gilt, wird mit Normen und Standards gearbeitet. Eines lässt sich schwerlich bestreiten: Mancherorts an Hochschulen, etwa in der Verwaltung

oder Bereichen wie der Studienfachberatung, könnte eine an Mindeststandards orientierte Selbstbindung der Akteure durchaus ein Gewinn sein. Allerdings produzieren Hochschulen nur zum Teil normierbare Güter und realisieren nur zum Teil standardisierbare Abläufe. Vielmehr zeichnen sie sich dadurch aus, dass sie um der Produktion von Normabweichungen willen bestehen. Hochschulen sollen in der Forschung das bisher noch nicht Entdeckte entdecken und das bisher noch nicht Gedachte denken. In der Lehre sind sie – anders als die Schule – aufgefordert, *keine* geschlossenen Wissensbestände vermitteln. Stattdessen sollen sie dem Stand der Forschung entsprechendes, also in seiner Gewissheit fragiles Wissen vermitteln und zugleich die Fähigkeit, dieses Wissen selbständig zu bewerten, zu hinterfragen und die Folgen seiner Anwendung zu beurteilen. Ebenso wenig sollen die Hochschulen ihre Studierenden auf irgendein normiertes Persönlichkeitsbild hin zu richten. Hochschulen sind also ausdrücklich gehalten, Normen zu überschreiten, statt sich von ihnen fesseln zu lassen.

Diese Umstände verführen häufig dazu, es sich etwas einfach zu machen: Hochschulqualität soll entweder mit Hilfe der Kombination quantitativer Kennziffern oder Umfragedaten abgebildet werden, oder aber sie wird für nicht operationalisierbar erklärt. Hierbei bleibt außer Acht, dass zwei zentrale Unterscheidungen zu treffen sind, wenn es um Qualität geht. Die erste Unterscheidung ist die zwischen Quantität(en) und Qualität(en). Schlichte quantitative Merkmale werden häufig als Qualitäten offeriert. Doch eine geringe Drop-out-Quote, eine günstige Lehrkräfte-Studierenden-Relation oder ein hohes Publikations-Output sind für sich genommen keine Qualitäten. Vielmehr können sie fallweise mit ganz unterschiedlicher, nämlich sehr guter, hinreichender oder unzulänglicher Qualität verbunden sein. Es handelt sich um quantitative Eigenschaften, die der mathematischen Erkenntnis zugänglich, d. h. messbar sind.

Die zweite Unterscheidung besteht innerhalb dessen, was zutreffend als Qualität(en) bezeichnet wird. Allgemein lassen sich darunter kombinatorische Effekte verstehen, die einen sinnhaften Überschuss integrieren – umgangssprachlich: „die Summe ist mehr als ihre Teile“. Doch werden, sobald von Qualität(en) die Rede ist, regelmäßig zwei völlig verschiedene Arten von Qualität gemeint:

- Zum einen wird von „Qualitäten“ – im Plural – gesprochen. Damit werden isolierbare Einzeleigenschaften bezeichnet. Solche sind etwa die Lehrkräfte-Studierenden-Interaktion oder die Fremdsprachenkompetenz von Studierenden. Es werden damit Aspekte des Betrachtungsgegenstandes benannt, die sich im übrigen mit ganz unterschiedlichen weiteren Qualitätsmerkmalen verbinden können. Das hier Gemeinte lässt sich als Qualität erster Ordnung bezeichnen.
- Zum anderen aber wird mit „Qualität“ im Singular etwas bezeichnet, das einen Prozess, eine Leistung oder ein Gut ganzheitlich durchformt. Darunter sind komplexe Eigenschaftsbündel zu verstehen, die den Betrachtungsgegenstand in seiner Gesamtheit prägen. So kann etwa ein Studiengang internationalisiert sein, wovon aber nur dann mit Berechtigung zu sprechen ist, wenn sich dies in allen seinen Be-

standteilen – inhaltlich, zeitlich, (fremd-)sprachlich, personell, strukturell – niederschlägt. Das hier Gemeinte lässt sich als Qualität zweiter Ordnung kennzeichnen.

Zu unterscheiden sind also zwei Grundmuster von Qualität. Zusammengefasst soll unter Qualität hier folgendes verstanden werden: Qualität ist eine Kategorie zur Bezeichnung kombinatorischer Effekte hinsichtlich der Zweckdienlichkeit eines Gutes oder eines Prozesses. Die kombinatorischen Effekte lassen sich in zwei Grundmuster unterteilen, nämlich Effekte minderer und hoher Komplexität. Kombinatorische Effekte minderer Komplexität sind isolierbare Einzeleigenschaften, die verbal standardisierbar und im Rahmen von Single-issue-Ansätzen punktgenauen Interventionen zugänglich sind („Qualität erster Ordnung“). Kombinatorische Effekte hoher Komplexität sind Effekte aus anderen kombinatorischen Effekten, die einen Prozeß oder ein Gut ganzheitlich durchformen, sich jeglicher Standardisierung entziehen und nur im Rahmen von Systemveränderungsansätzen beeinflussbar sind („Qualität zweiter Ordnung“).

Orientieren sich hochschulisches bzw. hochschulpolitisches Denken und Handeln daran, solcherart verstandene kombinatorische Effekte zu erzeugen, lässt sich dies ganz allgemein als Qualitätsorientierung kennzeichnen. Diese Orientierung wird innerhalb dreier Dimensionen umgesetzt, die sich wiederum auf zwei Wegen entfalten.

### 3 Das qualitätsbezogene Kernvokabular

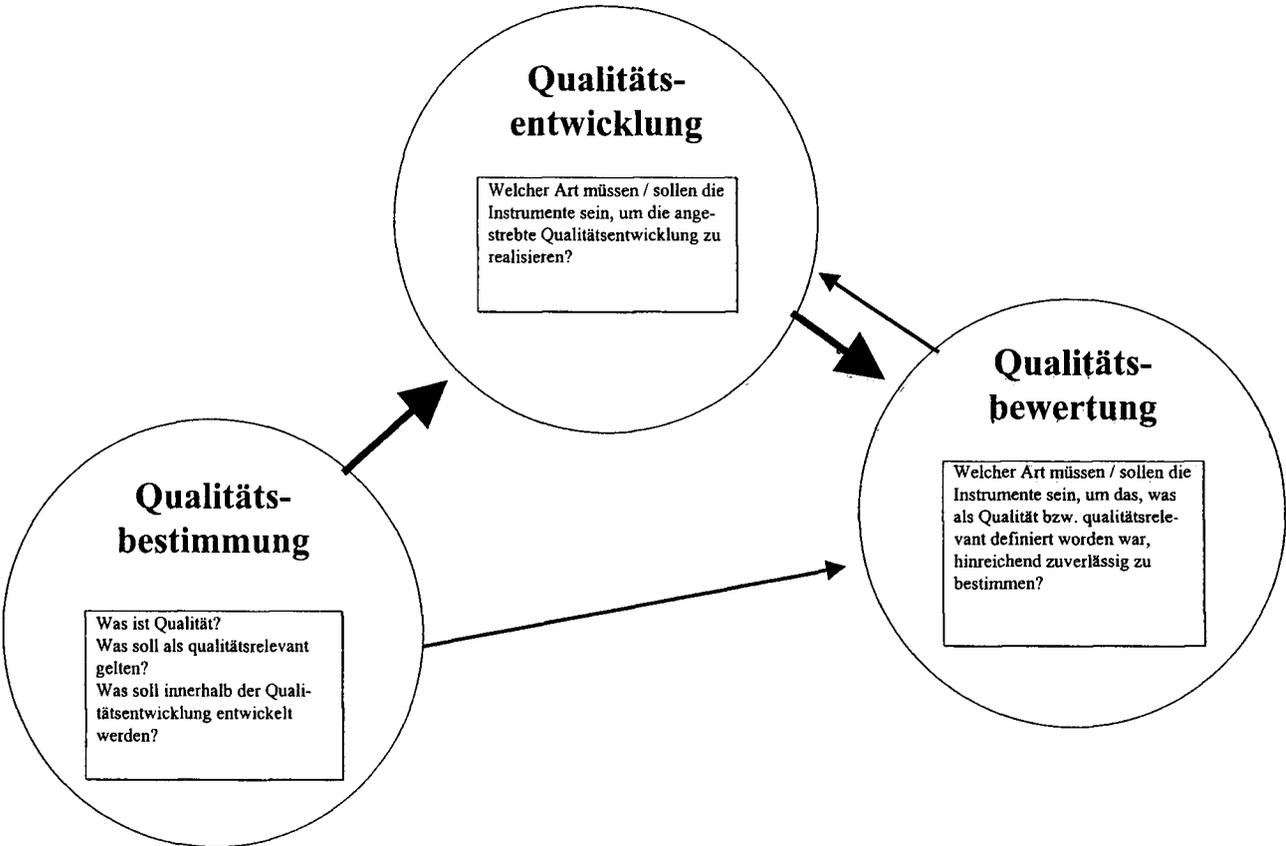
Das unabdingbar nötige Kernvokabular soll auf sechs Begriffe begrenzt werden. Neben Qualitätsorientierung sind das deren drei Dimensionen: Qualitätsbestimmung, Qualitätsentwicklung und Qualitätsbewertung, sowie die beiden Umsetzungswege: Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement. Um diese Begriffe systematisch in Beziehung zu setzen, bietet sich ein Drei-Ebenen-Modell an (vgl. Abbildung 1):

- Unter *Qualitätsorientierung* – dem allgemeinen Oberbegriff für all das, worum es hier geht – soll eine inhaltliche wie praktische Ausrichtung von Denken und Handeln auf Qualität verstanden werden.
- Im Zuge der *Qualitätsbestimmung* ist zu fragen: was ist das Ziel? In der Phase der *Qualitätsentwicklung* ist zu beantworten: wie wird das Ziel erreicht? Die *Qualitätsbewertung* orientiert sich an der Frage: inwieweit ist das Ziel erreicht worden? (Vgl. Abbildung 2) Diese Dimensionen gehören drei unterschiedlichen Prozeßverlaufphasen an, nämlich Programmierung, Implementation und Evaluation.
- Auf der dritten Ebene sind *Qualitätssicherung* und *Qualitätsmanagement* angesiedelt. Sie gehören primär zur Prozessphase Implementation, sind also vorrangig Ausdifferenzierungen der Qualitätsentwicklung. Wie oben erwähnt, sollen diese beiden Begriffe weder synonym verwendet noch hierarchisiert werden.

Abb. 1: Qualitätsorientierung an Hochschulen: Drei-Ebenen-Modell



Abb. 2: Qualitätsorientierung an Hochschulen: Zusammenhänge der Dimensionen



Zur Erläuterung beginnen wir auf Ebene 2 (zur Qualitätsorientierung als erster Ebene siehe oben):

Im Rahmen der **Qualitätsbestimmung** wird zunächst festgelegt, was unter Qualität in einer konkreten Situation verstanden werden soll, um sodann festlegen zu können, was als qualitätsrelevant gelten soll und folglich zu entwickeln ist. Diese Festlegungen müssen einerseits die speziellen Qualitätsdefinitionsprobleme beherrschbar halten und andererseits Akzeptanz erlangen können. Beides hängt miteinander zusammen: denn die Qualitätsbestimmung wird nicht um ihrer selbst Willen, sondern einer hernach in Gang zu setzenden Qualitätsentwicklung wegen vorgenommen. Diese wiederum ist von konkreten Personen zu realisieren, denen die umzusetzenden Maßnahmen als legitim gelten müssen. Dazu bedarf es einer grundsätzlichen Akzeptanz der formulierten Qualitätsbestimmung. Eine solche ist nur zu erlangen, wenn die Qualitätsdefinitionsprobleme zumindest für die je konkrete Situation hinreichend ausgeräumt werden konnten.

**Qualitätsentwicklung** als Implementationsphase ist der Zentralprozess innerhalb des Qualitätsorientierungs-Modells. Für Hochschulen sollen zu dessen operativer Umsetzung zwei mögliche Wege unterschieden werden: Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement – zu diesen im einzelnen weiter unten.

Die **Qualitätsbewertung** bildet policy-analytisch sowohl die Schlußphase eines zu Untersuchungszwecken isolierten Prozesses wie zugleich den Ausgangspunkt für den nachfolgenden Prozess: Die Bewertung eines Prozessergebnisses findet in der Evaluierungsphase statt; deren Ergebnisse führen zur Reformulierung lösungsbedürftiger Problemstellungen; diese lösen eine Programmformulierung und sodann die Implementation des formulierten Programms aus; am Ende gelangt man wiederum zur Evaluierung, d.h. einer Bewertung der Implementationsergebnisse.<sup>2</sup>

Auf Ebene 3 sind die beiden Wege der Qualitätsentwicklung angesiedelt: Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement. Beide lassen sich miteinander kombinieren, werden jedoch, wie oben bereits erwähnt, abweichend vom Sprachgebrauch in anderen Kontexten nicht gleichgesetzt. **Qualitätssicherung** ist ganz einfach gesagt das, was Hochschulen zur Qualitätsentwicklung getan haben, *bevor* es Qualitätsmanagement gab; hinzu tritt einiges, was die Hochschulen zur Qualitätsentwicklung unternahmen und unternehmen, *obwohl* es Qualitätsmanagement gibt. Da Qualitätsmanagement weder heute noch künftig alle Aktivitäten zur Qualitätsentwicklung der Hochschulen abdeckt und abdecken

---

<sup>2</sup> Um aber einem verbreiteten Mißverständnis zu begegnen: Die Zuordnung der Qualitätsbewertung zur Evaluationsphase geschieht ausdrücklich im Rahmen einer policy-analytischen Betrachtung; dies darf *nicht* mit den praktischen Evaluationsbemühungen, wie sie vielfach 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.

wird, ist von Qualitätssicherung auch weiterhin zu sprechen. Qualitätssicherung umfaßt also alle Elemente, die der Erhaltung von Qualität dienen, ohne dass dem ein QM-Konzept zu Grunde liegt.

Einwände gegen den Begriff könnten erhoben werden, da er den statischen Aspekt – „Sicherung“ von etwas Gegebenem – betont. Doch ist dies bewusst so gewählt. Denn das meiste, was Hochschulen traditionell zur Qualitätsentwicklung unternehmen, zielt in der Tat auf die Sicherung gegebener Standards. Die dem allgemein zugrundeliegende Annahme lautet, dass *Standardsicherung* für autonom Forschende und selbstbestimmt Lernende der beste Weg sei, Qualität zu *entwickeln* – eine Annahme, für deren Gültigkeit sich ebenso empirische Evidenz anführen lässt wie für ihr Gegenteil. Jedenfalls ist an Hochschulen traditionelle Mehrheitsmeinung, dass akademische Dynamik sich nur aus einer stabilen institutionellen Statik heraus entwickeln könne, und dass die Einhaltung methodischer Standards, also Normen Voraussetzung ist für die Erzielung inhaltlicher Normabweichungen, etwa von Erkenntnissen, die zuvor noch niemand kannte.

Von der traditionellen Qualitätssicherung abzusetzen ist das **Qualitätsmanagement**. Damit werden betriebswirtschaftlich inspirierte Führungskonzepte bezeichnet. Diese zielen intentional darauf, auf präzise bestimmten Wegen die jeweilige Prozeßqualität zu verbessern, um derart eine standardisierte Produktqualität zu sichern, zu erreichen bzw. zu überbieten. Die grundlegende Annahme lautet: Geregelte, aufeinander konzeptionell abgestimmte und nachvollziehbare Abläufe führen dazu, Motivation und Leistung der Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen zu erhöhen, Fehler zu vermeiden und damit Kosten zu reduzieren.

Im eigentlichen Sinne handelt es sich bei Qualitätsmanagement nicht um Management von Qualität. Vielmehr vermag QM *Qualitätsfähigkeit* zu erzeugen (und mehr kann auch eine Zertifizierung nicht dokumentieren), indem sich Qualitätsmanagement der Herstellung von Bedingungen widmet, von denen aufgrund bisheriger Erfahrungen angenommen wird, dass sie der Erzeugung möglichst hoher Qualität besonders förderlich seien. In diesem Sinne zielt Qualitätsmanagement auf die Standardisierung von Situationen und Vorgängen durch solche Elemente, die aus Erfahrung als qualitätsfördernd gelten.

Soweit die begrifflichen Erläuterungen. Dieses klassifizierende Modell ist nun, um es handlungsrelevant nutzen zu können, in ein Prozessmodell umzuformulieren.

#### 4 Qualitätsorientierung: Prozessmodell

Für das Prozeßmodell bietet es sich an, die Unterscheidungen der zweiten Ebene (vgl. Abbildung 1), also von Qualitätsbestimmung, Qualitätsentwicklung und Qualitätsbewertung zugrunde zu legen – oder policy-analytisch formuliert: Programmierung (Stufe I), Implementation (II) und Evaluation (III).

#### 4.1 Stufe 1: Programmierung

Im ersten Schritt ist eine *Entscheidung über das anzuwendende Grundmuster* von Qualität zu treffen: Geht es allein um die Entwicklung diverser isolierbarer Einzeleigenschaften – z.B. die Fremdsprachenkompetenz in einem Studiengang zu erhöhen oder die Studienberatung auszubauen –, also Qualität erster Ordnung zu entwickeln? Oder soll es darum gehen, die ganzheitlich durchformende Güte z.B. eines Studiengangs zu verändern, d.h. Qualität zweiter Ordnung zu entwickeln – etwa einen Studiengang zu internationalisieren oder auch eine innovationsgeneigte Forschungsatmosphäre zu erzeugen?

Mit der Entscheidung dieser Fragen wird zugleich geklärt, ob ein Single-Issue-Ansatz (Qualität erster Ordnung) oder ein Systemveränderungsansatz (Qualität zweiter Ordnung) 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; diese kann auch eine Integration verschiedener Zielpunkt-Interventionen und/oder Einkreisungen mehrerer isolierbarer Probleme sein.

Im Rahmen der *konkreten Qualitätsbestimmung* wird sodann festgelegt, was unter Qualität verstanden werden soll, um darauf folgend festlegen zu können, was davon zu entwickeln ist. In der Phase Qualitätsbestimmung sind mithin folgende Fragen zu beantworten: Was ist Qualität? Was soll als qualitätsrelevant gelten? Was soll innerhalb der Qualitätsentwicklung entwickelt werden?

Eine konkrete Qualitätsbestimmung, welche die Definitionsprobleme erfolgreich bearbeitet, lässt sich dadurch gewinnen, dass sie situations- und motivationsabhängig vorgenommen wird, also von der konkreten Situation und ihren konkreten Akteuren ausgeht. Das vermag dann auch zu sichern, dass die erarbeitete Qualitätsbestimmung intersubjektiv nachvollziehbar ist, mithin Akzeptanz finden kann. Methodisch stehen daher am Anfang eine *Situationsanalyse* und eine *Motivationsanalyse*: Aus welchen realen Gegebenheiten heraus soll eine Entwicklung gestaltet werden, und welche Motive liegen dem Gestaltungswillen zugrunde?

Bevor die Handelnden in die nächste Phase – Qualitätsentwicklung – eintreten, müssen sie noch den Ort ihres Handelns bestimmen. Denn quer zu den drei Prozessphasen Qualitätsbestimmung, -entwicklung und -bewertung sind die hochschulischen *Leistungsbereiche*, in denen all dies stattfindet, voneinander zu unterscheiden: Forschung, Lehre, Nachwuchsförderung, interne sowie externe Dienstleistungen, Weiterbildung und Krankenversorgung. Jeder dieser Leistungsbereiche benötigt je eigene Qualitätsorientierungen. Es sind also die Fragen zu beantworten: In welchem Bereich bzw. welchen Bereichen soll Qualitätsentwicklung betrieben werden? Welche Bereiche sind tangiert, wenn definierte Qualitätsziele erreicht werden sollen? Nachdem die

beteiligten Akteure damit geklärt haben, welche Qualitätsziele sie haben und wo diese umzusetzen sind, sind die *Instrumente* zu wählen bzw. zu bestimmen.

## 4.2 Stufe 2: Implementation

In der Phase *Qualitätsentwicklung* können verschiedenste Konzepte und Instrumentarien zum Einsatz gelangen. Als die beiden grundsätzlich beschreibbaren Wege waren oben Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement genannt worden. Bei den auf diesen Wegen einzusetzenden Instrumenten sind der Fantasie vom Grundsatz her keine Grenzen gesetzt. Im Rahmen der Qualitätssicherung (QS) verfügt die Hochschule über ein Arsenal an tradierten Normen, Werten und Verfahren: Methodenbindung, Forschungskommunikation, Objektivitätsanspruch – dieser allerdings unterdessen fragwürdig geworden, daher heute eher: intersubjektive Überprüfbarkeit und Geltungsansprüche –, Diskursivität, Infragestellung, Kritik, Kollegialitätsprinzip (mit eingeschränkter Geltung durch dessen Bindung an das Professoriat), Selbstergänzung des Lehrkörpers, Selbstverwaltung, die Besetzung von Leitungsgremien durch Wahl oder Symbolverwaltung und Prüfungsverfahren. Soweit die eher emphatische Perspektive, die zu ergänzen ist durch die technokratische. In dieser gerät die Aufbau- und Ablauforganisation in den Blick.

In Deutschland gilt die Hochschule als besonders qualitätssichernd organisiert, indem sie als staatsferne staatliche Einrichtung verfasst ist. Die Hochschulen sind einerseits Körperschaft öffentlichen Rechts, andererseits staatliche Anstalt; sie organisieren ihre internen Abläufe sowohl im Rahmen der akademischen Selbstverwaltung wie als staatliche Auftragsverwaltung; der Hochschulhaushalt speist sich aus staatlicher Grundfinanzierung und wettbewerblicher Drittmittel-Zusatzfinanzierung; die Selbstergänzung des Lehrkörpers wird relativiert durch die ministerielle Auswahl der Professoren und Professorinnen aus nicht-bindenden Vorschlagslisten. Qualitätsorientierte Optimierungsversuche setzen in aller Regel dabei an, einzelne Elemente aus der emphatischen und der technokratischen Perspektive neu – oder wie auch gern gesagt wird: innovativ – miteinander zu verknüpfen.

Dem treten in zunehmendem Maße Qualitätsmanagement-Konzepte und -techniken zur Seite. Die wichtigsten in der Diskussion befindlichen QM-Konzepte lassen sich zwei Gruppen zuordnen: einerseits dem Standard nach der DIN-ISO-Norm 9000ff., andererseits den Konzepten des Total Quality Managements (TQM). Erstere zielt auf Zertifizierung. Eine solche bescheinigt einer Einrichtung, z.B. einem Fachbereich, 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 hohem Qualitätsniveau stabilisiert werden sollen.

Wo indessen hochschulische Leistungsmerkmale sich dadurch auszeichnen, dass sie originell, kreativ und innovativ statt standardisierte Wiederholung sind, dort hält Total Quality Management die angemesseneren Anregungen bereit. Denn die Herausfor-

derung 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 (scheinbare) Vereinheitlichung im Sinne von Standards. Vielmehr geht es um einen Qualitätswettbewerb: Alle Beteiligten streben danach, die jeweils bestmöglichen Leistungen zu erzielen. Hierfür gilt eine „vision“ oder „mission“, d.h. ein klar formuliertes Organisationsziel als Voraussetzung, um daraus ableiten zu können, welche Veränderungen nötig sind, z.B. in der Aufbau- oder Ablauforganisation, im Berichtswesen und in den Belohnungssystemen. Auf dieser Grundlage könne dann, so die gängige Annahme, durch regelmäßige Selbstbewertungen (d.h. keine Auditierung wie bei der Zertifizierung) anhand eines transparenten Modells ein kontinuierlicher Verbesserungsprozess realisiert werden. Es geht also um Steigerung der Leistungsfähigkeit und nicht um Normung.

Systematisch unterhalb der beiden Qualitätsentwicklungs-Wege QS und QM sind die konkret einzusetzenden Instrumente der Qualitätsentwicklung angesiedelt. Hier steht eine prinzipiell unbegrenzte, nämlich nicht zuletzt von der Phantasie der Akteure bestimmte Anzahl von Instrumenten zur Verfügung, die für die je konkrete Situation gewählt werden können. Klassifiziert werden können diese Instrumente nach

- *indirekten und direkten Verfahren*: indirekte Verfahren bezeichnen solche, mit denen ein oder mehrere Subziele angestrebt werden, von denen ein positiver Zusammenhang zum Hauptziel angenommen wird (z. B. Veränderung von Kontextbedingungen); direkte Verfahren beruhen auf Annahmen unmittelbarer Ursache-Wirkungs-Beziehungen (z. B. Zertifizierung).
- *traditionellem und nichttraditionellem Vorgehen*: traditionelles Vorgehen meint ein solches, das bereits seit mehreren akademischen Generationen immer wieder praktiziert und aufgrund wiederholter Erfahrungen der Zielerreichung mit Erfolgsprognosen versehen wird (z. B. Promotionsverfahren); nichttraditionelle Vorgehen sind Verfahrensinnovationen, die in der Regel aus anderen Sektoren übernommen, ggf. adaptiert werden, wobei Systemverträglichkeit mit dem hochschulischen Sektor angenommen wird (z. B. Null-Fehler-Programme).
- *inhaltlichen und organisatorisch-strukturellen Verfahren*: inhaltliche Verfahren bezeichnen kognitive, methodische oder stoffliche Interventionen in kognitive, methodische oder stoffliche Vorgänge bzw. Sachverhalte (z. B. feministische Ansätze); mit Hilfe organisatorisch-struktureller Verfahren wird versucht, durch die Beeinflussung der Kombination jeweils sachrelevanter Elemente und ihrer Relationen Erfolge zu organisieren (z. B. eine SFB-Gründung).

Diese verschiedenen Mengen von Instrumenten bilden untereinander Teilmengen, d. h. indirekte Verfahren können zugleich auch traditionelle sein, oder direkte sind ggf. ebenso inhaltliche Verfahren. Wichtig an den getroffenen Unterscheidungen ist vornehmlich

die Schärfung des Blicks: durch das Gegenüberstellen je zweier antinomischer Verfahrenstypen wird die Aufmerksamkeit geschärft für das Auffinden und die Auswahl des jeweils angemessenen Instrumentariums zur Lösung des je konkreten Qualitätsentwicklungsproblems.

Qualität ist, wie oben herausgearbeitet, eine Kategorie zur Bezeichnung *kombinatorischer* Effekte. Daher wird sich das Instrumentarium einer konkreten Qualitätsentwicklung immer aus *mehreren* Verfahren und Instrumenten zusammensetzen müssen. Damit diese präzise bestimmt und weise kombiniert werden können, ist fortwährend folgende Frage zu beantworten: Welcher Art müssen oder sollen die Instrumente sein, um die angestrebte Qualitätsentwicklung zu realisieren? Oder genauer im Hinblick auf unsere getroffenen Unterscheidungen: Kann das zu lösende Qualitätsproblem direkt angegangen oder muss es indirekt – also z.B. über die Veränderung von Kontextbedingungen – bearbeitet werden? Kann ein angestrebtes Qualitätsziel eher über traditionelle Wege des akademischen Betriebs oder mit Hilfe der nichttraditionellen Verfahren bspw. des Qualitätsmanagements erreicht werden? Ist der Einsatz inhaltlicher Verfahren nötig oder sind organisatorisch-strukturelle Maßnahmen sachangemessen? Im Regelfalle wird man, wie erwähnt, mehrere Instrumente unterschiedlicher Art anwenden und in der Anwendung miteinander kombinieren müssen.

### 4.3 Stufe 3: Evaluation

In Abhängigkeit vom Ziel oder der Funktion einer *Qualitätsbewertung* ist immer die Frage zu beantworten: 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 Instrumente auf drei Ebenen zur Verfügung:

- Bewertungsprogramme (Evaluation, Zertifizierung, Akkreditierung u. a.),
- Bewertungstechniken (z. B. Ziel-Zielerreichungs-Abgleich, Kosten-Wirksamkeits-Analyse),
- Leistungsindikatoren (bspw. Drittmittelquote oder Impactfaktor; im Qualitätskontext oft auch „Qualitätskriterien“ genannt).

Diese drei Ebenen stehen in einem hierarchischen Verhältnis zueinander: Ein Bewertungsprogramm wird aus einer Kombination mehrerer Bewertungstechniken gebildet, und Bewertungstechniken benötigen konkrete Leistungsindikatoren. Je nach Zweck der angestrebten Qualitätsbewertung kann es genügen, nur einige Leistungsindikatoren heranzuziehen, oder aber eine bestimmte Bewertungstechnik (innerhalb derer mehrere Leistungsindikatoren kombiniert werden) anzuwenden. Für umfangreiche Qualitätsbewertungen müssen große Bewertungsprogramme entwickelt werden. In jedem Falle aber kann

eine beliebige Qualität, verstanden als kombinatorischer Effekt, allein durch die Kombination mehrerer Bewertungselemente bewertet werden. Dabei sollte die Bewertung von Qualität(en) erster Ordnung und Qualität(en) zweiter Ordnung getrennt erfolgen, da beide aufgrund ihrer Unterschiedlichkeit auch unterschiedliche Bewertungsverfahren benötigen.

Bei Betrachtung der einzelnen Qualitätsbewertungs-Instrumente begegnen die Differenzierungen der Qualitätsentwicklungs-Phase wieder:

- *indirektes und direktes Vorgehen*: indirektes Vorgehen bezeichnet eines, das die Erreichung von Subzielen bzw. Tatbestände prüft, von denen ein positiver Zusammenhang zum Hauptziel angenommen wird (z. B. Zitationsanalysen, um die Innovativität eines Forschungsansatzes festzustellen); direktes Vorgehen beruht auf Annahmen unmittelbarer Ursache-Wirkungs-Beziehungen (z. B. auf der Annahme, die Anzahl der Patente belege die Innovativität eines Forschungsansatzes).
- *traditionelles und nichttraditionelles*: traditionelles Vorgehen meint ein solches, das bereits seit mehreren akademischen Generationen immer wieder praktiziert und aufgrund wiederholter Erfahrungen der Zielerreichung mit Erfolgsprognosen versehen wird (z. B. Begutachtung); nichttraditionelles Vorgehen sind Verfahrensinnovationen, die in der Regel aus anderen Sektoren übernommen, ggf. adaptiert werden, wobei Systemverträglichkeit mit dem hochschulischen Sektor angenommen wird (z. B. die Benutzung von Kosten-Wirksamkeits-Analysen).
- *inhaltsbezogenes und organisations-/strukturbezogenes*: inhaltliches Vorgehen bezeichnet Bewertungen kognitiver, methodischer oder stofflicher Vorgänge bzw. Sachverhalte (z.B. Reichweitenprüfung eines Theorems); organisatorisch-strukturelle Bewertungen dienen der Feststellung eher günstiger oder eher ungünstiger Umstände, unter denen Qualitätsergebnisse erzielt wurden (z. B. Strukturvariabilität).

Ebenso wie bei der Qualitätsentwicklung wird auch die Qualitätsbewertung in der Regel verschiedene Verfahren miteinander kombinieren müssen, um ihr Ziel zu erreichen: denn es sind kombinatorische Effekte zu bewerten. Man muss sich mithin keineswegs für ‚Sortenreinheit‘ entscheiden. Doch kann es helfen, sich den jeweiligen Bewertungsgegenstand unter dem Aspekt anzuschauen, ob er eher einer direkten Bewertung zugänglich ist oder eher auf indirektem Wege gleichsam überlistet werden muss, seine spezifischen Qualitäten preiszugeben, ob traditionelles oder nichttraditionelles Vorgehen sachangemessener scheint, ob die Bewertung sich auf inhaltliche oder auf organisatorisch-strukturelle Aspekte konzentrieren sollte. Derart lassen sich Gewichtungen herstellen, die es erleichtern, eine dem speziellen Bewertungsgegenstand angemessene Kombination der Bewertungsinstrumente zu bilden.

Bei der Bildung solcher Kombinationen sind auch hier der Phantasie vom Grundsatz her keine Grenzen gesetzt – wobei es selbstredend hilfreich ist, bereits andernorts

angewandte bzw. empfohlene Bewertungsmethodiken zu Rate zu ziehen. Insgesamt lässt sich für die Qualitätsbewertung formulieren: Es müssen erstens Ressourcen dafür bereitstehen (Geld, Personal, Zeit). Es ist zweitens zu klären, ob Qualität(en) erster Ordnung oder Qualität(en) zweiter Ordnung zu bewerten sind. Dann kann drittens eine Auswahl aus zahlreichen zur Verfügung stehenden Qualitätsbewertungsinstrumenten erfolgen und durch deren Kombination ein spezifisches Bewertungsverfahren entworfen werden. Diese Auswahl und Kombination hat unter dem leitenden Gesichtspunkt zu erfolgen, dass abgebildet werden soll, was in der gegebenen Situation und für den gegebenen Bewertungszweck interessiert.

## 5 Fazit

Qualität ist in Hochschulen kein unbekanntes Phänomen, erhält jedoch mit Konzepten mehr oder weniger systematischer Qualitätsorientierung einen neuen Stellenwert. Um dies durchschaubar zu gestalten, ist eine Reihe systematischer Unterscheidungen getroffen worden:

- Zunächst wurde eine Drei-Ebenen-Modell der Qualitätsorientierung gebildet: Qualitätsorientierung entfaltet sich danach in den Dimensionen Qualitätsbestimmung, -entwicklung und -bewertung; deren Umsetzungswege wiederum sind Qualitätssicherung sowie Qualitätsmanagement, auf denen schließlich zahlreichen Konzepten, Quasikonzepten und Instrumenten zu begegnen ist.
- Sodann wurden zwei Grundmuster von Qualität unterschieden, um sie für situationsspezifische Qualitätsbestimmungen nutzen zu können: Qualität als (a) diverse isolierbare Einzeleigenschaften (Qualität erster Ordnung), und als (b) ganzheitlich durchformende Güte (Qualität zweiter Ordnung).
- Im weiteren wurde auf die diversen hochschulischen Leistungsbereiche aufmerksam gemacht, auf die alle bisherigen und künftigen Unterscheidungen je spezifisch angewandt werden müssen.
- Die Dimensionen der Qualitätsorientierung – Qualitätsbestimmung, -entwicklung und -bewertung – sind dann als Grundlage eines Prozessmodells benutzt worden, indem sie als Politikzyklus Programmierung – Implementation – Evaluation aufgefaßt wurden.
- Im nächsten Schritt wurden für die Qualitätsentwicklung die Instrumente klassifiziert: indirekte und direkte, traditionelle und nichttraditionelle, inhaltliche und organisatorisch-strukturelle.
- Abschließend wurden identische Unterscheidungen auch für die Qualitätsbewertung getroffen.

Diese modellierenden Unterscheidungen sind synthetisch. Insbesondere die Prozesszerlegung in Qualitätsbestimmung (Programmierung) – Qualitätsentwicklung (Implementation) – Qualitätsbewertung (Evaluation) ist analytisch hilfreich, indem sie ein modellhaftes Begreifen und die Rückführung zahlreicher, jeweils sehr unterschiedlicher Realprozesse auf das Modell ermöglicht – Prozesse, die damit vergleichbar und nach gleichen Mustern behandelbar werden. Diese Modellierung darf indessen nicht dazu verführen, dahinter eine 1:1-Abbildung der Realprozesse zu sehen. Die drei Phasen sind analytische Abstrahierungen, kommen in der Realität jedoch nie derart getrennt vor. Nicht nur überlappen sie sich, sondern sind durch Rückkopplungsschleifen auch komplex miteinander verflochten.

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: Single-issue-Ansatz einerseits und Systemveränderungsansatz andererseits zu berücksichtigen und begegnet bei der Evaluation erneut: Auch die Bewertung von Qualität(en) erster Ordnung und Qualität(en) zweiter Ordnung sollte getrennt erfolgen, da beide aufgrund ihrer Unterschiedlichkeit je spezifische Bewertungsverfahren benötigen.

## Literatur:

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), 1999: Programm „Qualitätssicherung“ 1992-1996. Abschlussbericht. Bonn.  
Deutsche Gesellschaft für Qualität (Hrsg.), 1995: Begriffe zum Qualitätsmanagement. Berlin.

**Dr. Peer Pasternack**

**HoF Wittenberg**

**Institut für Hochschulforschung an der Universität Halle-Wittenberg**

**Tel.: +49.3491.466-142**

**Fax.: +49.3491.466-255**

**e-Mail: [pasternack@hof.uni-halle.de](mailto:pasternack@hof.uni-halle.de)**

*Peer Pasternack*, Dr. phil, Jg. 1963, 2. Bildungsweg, 1994 Dipl.-Pol. (Universität Leipzig), 1998 Promotion (Universität Oldenburg), seit 1997 am HoF Wittenberg - Institut für Hochschulforschung (Universität Halle-Wittenberg), Lehrbeauftragter für Politikwissenschaft (Universität Leipzig). Veröffentlichungen (u. a.): Geisteswissenschaften in Ostdeutschland 1995. Eine Inventur, Leipzig 1996; "Demokratische Erneuerung". Eine universitätsgeschichtliche Untersuchung des ostdeutschen Hochschulumbaus 1989-1995, Weinheim 1999; Akademische Rituale. Symbolische Praxis an Hochschulen (hrsg. m. Falk Bretschneider), Leipzig 1999; Hochschulentwicklung als Komplexitätsproblem. Fallstudien des Wandels (zus. m. Barbara M. Kehm), Weinheim 2001.