geschätzt wird. Auch gehört Deutschland zu den Ländern, in denen die Qualitätsdifferenzen zwischen den Hochschulen als relativ gering gelten; deshalb spielt die besuchte Hochschule beim Übertritt in das Beschäftigungssystem eine – im internationalen Vergleich gesehen – geringe Rolle; dem-gegenüber haben Examensnoten ein relativ großes Gewicht.

Vergleichen wir die Ergebnisse von Absolventenstudien der neunziger Jahre mit Studien aus früheren Jahrzehnten, so ist in erster Linie festzustellen, dass neben den studienfachbezogenen Qualifikationserwartungen Erwartungen an Gewicht zugenommen haben, ohne damit die Bedeutung der ersteren außer Kraft zu setzen. Es geht häufig zusätzlich um

- Wissen über die Fachgrenzen hinaus: Dem entspricht, dass in den letzten Jahren weniger als 40 Prozent der Absolventen glauben, ihr Fach sei das einzig mögliche oder eindeutig das Beste für ihre Tätigkeit; meistens ist jedoch an eine Substitution zwischen Nachbarfächern gedacht, nicht an eine völlige Offenheit nach Studienfach;
- die Befähigung zur Übertragung des Wissens auf Anwendungssituation;
- Werthaltungen und sozio-kommunikative Befähigungen;
- „Flexibilität" im Sinne von Fähigkeiten, mit Überraschungen, Diskontinuitäten und neuen Anforderungen fertig zu werden;
- die Befähigung zum Managen des eigenen Berufslebens.

Es geht nicht um die Ablösung des Fachmenschen, sondern um Entmutigung einer Qualifizierung zum „Fachidioten".
In der Reihe neuer Anforderungen taucht häufig auch „Internationalität" auf. In typi-schen Listen, auf welche Merkmale bei der Einstellung von Hochschulabsolventen geach-tet wird, nehmen „Fremdsprachenkenntnisse" bereits einen der Mittelplätze ein. Erfahrungen im Ausland – z.B. ein temporäres Auslandsstudium – fallen bisher nur bei einer Minderheit von Arbeitsplätzen für Hochschulabsol-venten ins Gewicht; sie gehören deshalb bei Befragungen, die sich auf alle Arbeitsplätze für Hochschulabsolventen beziehen, weiterhin zu den Schlusslichtern.

Prof. Dr. Ulrich Teichler, Universität-Gesamthochschule Kassel, Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung.
Der Aufsatz ist erschienen in der Zeitschrift „Hochschulwesen 6/2000".

Qualitätsmanagement an Hochschulen?

Peer Pasternack

Lässt sich Qualität managen? Wenn ja: Lässt sich dann Qualitätsmanagement hochschulgerecht adaptieren? Und wenn auch dies: Was bringt das für die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen, und worauf müssten deren VertreterInnen bei der Einführung von Qualitätsmanagement achten?

Diese Fragen stellen sich an immer mehr Hochschulen, seit sich der hochschulpolitische Wind gedreht hat und das Arsenal der Managementtechniken für den öffentlichen Sektor nicht mehr als unanständig gilt. Was die Hochschulqualität betrifft, so schallt aus den Kultusministerien der Ruf „Qualität statt Kosten!", während die Hochschulkanzler im Neuen Steuerungsmodell der Kommunalverwaltungen Anregungen entdecken. Derweilen formulieren Hochschulreformer Leitbilder oder legen den Fachbereichen Stärken-Schwächen-Analysen nahe, und Rektoratskollegien halten Berichtssysteme für unabdingbar, wollen Benchmarking treiben oder offerieren die Zielvereinbarung als den Königsausweg, auf dem Lösungen für alle Steuerungsprobleme der Hochschulen zu finden sind.

Qualität an Hochschulen

Alle Beteiligten stimmen heute in einem überein: Quantitative Kennziffern wie etwa Absolventen- bzw. Dropout-Quoten, Lehrkräfte-Studierende-Relationen oder die Auslastungsquote von Hochschulräumlichkeiten bilden den hochschulischen Leistungscharakter nicht adäquat ab, da Hochschulleistungen im Kern qualitativ bestimmt sind. Zugleich aber lässt sich deren Qualität nicht, wie bei industriellen Produkten üblich, an Merkmalen wie Haltbarkeit (Käse), Hitzebeständigkeit (Stahl) oder Ausstattungsgrad (Auto) festmachen. Anders als auf Gütermärkten lassen sich hochschulische Leistungseinheiten nicht einfach wie eine Ware zunächst prüfen, um sie dann ggf. in Anspruch zu nehmen oder nicht. Im Falle der Forschung sind die Wirkungsintervalle zu unbestimmt und im Falle der Lehre zu lang. Daher können Qualitätsverbesserungen des Hochschulangebots nicht allein und unmittelbar in Reaktion auf ausbleibende Nachfrage zu Stande kommen. Damit aber stellt sich die Frage, ob das, was solche Schwierigkeiten macht, mit Hilfe von Managementtechniken entwickelt werden kann.
Man betrachte doch nur, so wird gesagt, einige der Qualitäten, die der Grundlagenforschung wie der Hochschulbildung eignen sollen: Wie ließen sich etwa komplexitätsorientierte Denkweise und Kritikfähigkeit von Studienabsolventen, Chancenverteilung durch Bildung oder die Plausibilität einer Hypothese, die Verlässlichkeit einer Erkenntnis oder die Gewissheit einer Wissenseinheit einheitlich nachvollziehbar bewerten? Auf welche Weise nur sollten denn kognitive Qualitätsziele wie „Entwicklung der Fähigkeit zu vernetztem Denken" oder „Problemlösungskompetenz" standardisiert werden? Ebenso könne gefragt werden im Hinblick für die allseits geschätzte „Innovativität", sobald es nicht bloß um die Erneuerungsrate einer betrieblichen Produktpalette, sondern die derart bezeichnete Qualität von Forschungseinrichtungen geht: Eine Innovationsrate wissenschaftlicher Forschung dürfte kaum sinnvoll operationalisierbar sein. Viel Glück sei auch denjenigen zu wünschen, die versuchen wollten, die Wirkungen eines musikwissenschaftlichen Lehr- und Forschungsbetriebes auf das jeweilige städtische Musikleben zu erfassen.

Nun sind dennoch Qualität, Qualitätsorientierung und entsprechende Techniken prinzipiell keine unbekannten Phänome an Hochschulen. Methodenbindung, Berufungsverfahren, Prüfungen und die damit verbundene Symbolverwaltung (Zeugnisse, Grade und Titel) etwa dienten – im Normalfall – schon immer wesentlich der Qualitätsentwicklung. Doch erhält Qualität an Hochschulen mit Konzepten systematischer Qualitätsorientierung, wie es z.B. Zertifizierung oder Total Quality Mangement sind, einen neuen Stellenwert. Die erste Frage, die dabei regelmäßig gestellt wird, ist: Was aber ist denn eigentlich die Qualität, die da gemanagt werden soll?

Was ist Qualität?

Die DIN-ISO-Begriffsnorm (8402: 1995), auf die sich auch die Qualitätsmanagement-DIN-ISO-9000-Familie bezieht, definiert Qualität als „die Gesamtheit von Merkmalen einer Einheit bezüglich ihrer Eignung, festgelegte und vorausgesetzte Erfordernisse zu erfüllen". In der wirtschaftswissenschaftlichen Literatur findet sich auch immer wieder die Formulierung, Qualität sei die „Güte eines Produkts (Sach- oder Dienstleistung) im Hinblick auf seine Eignung für den Verwender" (Gabler 1988, S. 1.122).

Solche Definitionen lassen sich ohne größere Mühe auf den Verwaltungsbereich der Hochschulen anwenden. Mit Abstrichen ist dies auch noch für die Patientenversorgung in den Hochschulklinika und die wissenschaftliche Weiterbildung möglich. Für die Bereiche Forschung, Lehre und Nachwuchsförderung indes versagen diese Definitionen. Dort ist folglich etwas mehr Anstrengung nötig. Wer diese unternimmt und die Qualitätskriterien, die in der Diskussion sind, einer genaueren Betrachtung unterzieht, entdeckt einen fundamentalen Unterschied. Wenn von Hochschulqualität gesprochen wird, sind regelmäßig zwei völlig verschiedene Arten von Qualität gemeint. Zum einen wird von „Qualitäten" – im Plural – gesprochen. Damit werden einzelne, isolierbare Merkmale oder Eigenschaften 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 weite-ren Qualitätsmerkmalen verbinden können. 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 Bestandteilen – inhaltlich, zeitlich, (fremd-)sprachlich, personell, strukturell – niederschlägt.
Die Berechtigung, einen Studiengang internationalisiert zu nennen, wäre mit einer Vielzahl von Indikatoren einzukreisen: Fremdsprachenkompetenz wäre einer davon, hinzu kämen Indikatoren wie interkulturelle Kommunikationsfähigkeit, Kenntnisse in anderen Wirtschafts-, Rechts- und politischen Systemen, Flexibilität hinsichtlich der Anpassungsfähigkeit an Bedingungen, die von der eigenen Herkunftssituation unterschieden sind, usw. Entsprechend sind Interventionen einer Hochschule, um die Fremsprachenkompetenz ihrer Studierenden zu erhöhen, sehr viel einfacher und erfolgssicherer, als es das Bemühen ist, Internationalität als Qualität eines zu organisierenden Studiengangs und zu erreichenden Studienabschlusses durchzusetzen.
Sind Qualitäten im Sinne isolierbarer Einzeleigenschaften standardisierbar, so entzieht sich Qualität im Sinne ganzheitlicher Prägung jeglicher Normung. Die isolierbaren Einzeleigenschaften lassen sich über Standards fixieren, sie lassen sich *beschreiben*: Fremdsprachenkompetenz z.B. ist standardisiert über diverse Beherrschungsgrade: „schriftliches Verständnis", „verhandlungssicher" oder „perfekt in Wort und Schrift". Die ganzheitlich durchformende Güte hingegen kann nur durch Indikatorenmix eingekreist werden, um sie auf der Grundlage bestimmter Bedeutungszuweisungen zu *interpretieren*. Denn: Die Qualität, die einen Forschungsprozess oder einen Studiengang durchformt, ist wesentlich systematische Normabweichung.
Um diese zu produzieren, leistet sich eine Gesellschaft Hochschulen. Konfektionierte Bildungs- und Forschungsprodukte bringt auch der Markt hervor, dafür braucht es mithin keine öffentliche Finanzierung. Hochschulen hingegen sollen in der Forschung, entlastet von unmittelbaren Zwecken, das bisher noch nicht Entdeckte entdecken und das bisher noch nicht Gedachte denken. In der Lehre sollen sie – anders als die Schule – keine geschlossenen Wissensbestände vermitteln, sondern dem Stand der Forschung entsprechendes, also in seiner Gewissheit fragiles Wissen und zugleich die Fähigkeit, dieses Wissen selbständig zu bewerten, zu hinterfragen und die Folgen seiner Anwendung zu beurteilen. Ebensowenig sollen die Hochschulen ihre Studierenden auf irgendein normiertes Persönlichkeitsbild hin zurichten. Hochschulen sollen also ausdrücklich Normen überschreiten, statt sich von ihnen fesseln zu lassen.
Die Normabweichung und das Ungeplante sind durch die Eigenheit ausgezeichnet, nicht (sofort) als Qualität erkennbar sein zu müssen, vordergründig als ‚unnütz' zu erscheinen, zugleich aber für den Fortschritt der Wissenschaft und der Gesellschaft unentbehrlich zu sein. So erschließt sich bspw. die Relevanz einer neuen Forschungsrichtung unter Um-ständen erst nach vielen Jahren und entfaltet erst dann ihr innovatives Potenzial.
Die immer populärer werdende Idee nun ist, derartiges nicht mehr allein dem Zufall zu überlassen, sondern mithilfe von Managementtechniken systematisch zu entwickeln.

Qualitätsmanagement: Herkunft und Charakterisierung

Qualitätsmanagement (QM) ist ursprünglich ein Führungskonzept aus der Privatwirtschaft, das auf zweierlei Wegen an die Hochschulen gelangt. Zum einen werden strukturelle Parallelen zwischen Dienstleistungsunternehmen und Hochschulen gesehen. Das weckt die Hoffnung, Dienstleistungs-QM auch für Hochschulen nutzbringend adaptieren zu können. Zum anderen gelangt QM auf dem Umweg über die öffentliche Verwaltung in den Hochschulbereich. In der öffentlichen Verwaltung gilt QM als Weg, die zunehmende Komplexität der zu lösenden Probleme zu bewältigen: Es soll die Regelsteuerung der Verwaltung (die durch deren Rechtsbindung erfolgt) so ergänzen, dass trotz sich vollziehender Komplexitätssteigerungen die Bürgerorientierung verstärkt wird.
QM-Systeme zielen vor allem darauf, die jeweilige Prozessqualität zu verbessern, um auf diese Weise die Produktqualität zu sichern bzw. zu erhöhen. Die grundlegende Annahme lautet: geregelte, aufeinander konzeptionell abgestimmte und nachvollziehbare Abläufe führen dazu, Motivation und Leistung der MitarbeiterInnen zu erhöhen, Fehler zu vermeiden und damit Kosten zu reduzieren. Dazu werden stufenförmig organisierte Prozesse initiiert: Am Anfang steht das Festlegen der Qualitätsziele, es folgen das Strukturieren des Erstellungssystems, eine Schwachstellenanalyse und daraus resultierend die Ableitung notwendiger Maßnahmen; diese müssen dann praktisch umgesetzt werden, was sich mit kontinuierlicher Verbesserung verbinden soll, welche wiederum alle genannten Stufen betreffen kann. Die kontinuierlichen Verbesserungsprozesse (KVP) sind insbesondere Voraussetzung dafür, flexible Leistungserbringung sicherzustellen, die auf sich verändernde Rahmenbedingungen zu reagieren vermag. Üblich geworden ist es unterdessen auch, sich die Einführung eines solchen Systems von einer entsprechenden Agentur zertifizieren zu lassen, um damit gegenüber Kunden werben zu können. Die Beschreibung dieser Stufen eines QM-Systems macht deutlich, dass es sich bei Qualitätsmanagement nicht im eigentlichen Sinne um Management von Qualität handelt. Vielmehr vermag QM Qualitäts*fähigkeit* zu erzeugen (und mehr kann auch eine Zertifizie-rung nicht dokumentieren), indem sich Qualitätsmana-

gement 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 Vor-gängen durch solche Elemente, die aus Erfahrung als qualitätsför-dernd gelten.

QM-Konzepte

Die wichtigsten Konzepte lassen sich zwei Gruppen zuordnen: einerseits dem Standard nach der DIN ISO Norm 9000ff., andererseits den Konzepten des Total Quality Managements (TQM).
Die DIN-ISO-Normenreihe 9000 zielt darauf, ein Qualitätssystem systematisch darzulegen. Ein danach arbeitendes Unternehmen kann damit seinen Kunden gegenüber dokumentieren, dass das Unternehmen Qualitätsanforderungen festgelegt hat und diese erfüllt. Das Qualitätssystem fixiert aufeinander abgestimmt Organisationsstruktur, Verantwortlichkeiten, Verfahren, Prozesse und erforderliche Mittel, die nötig sind, um Leistungserbringung und deren Verbesserung zu realisieren. Die Dokumentation des QM-Systems erfolgt in einem QM-Handbuch. Dieses enthält Verfahrensanweisungen für die ablaufenden Prozesse. Daraus werden dann Handlungsanweisungen für die MitarbeiterInnen abgeleitet, die in einer Mitarbeitermappe (oder „Pflichtenheft") zusammengefasst sind. Auf diese Weise wird die Qualitätsfähigkeit der Institution sichergestellt und – nach Systemauditierung und Zertifizierung – dokumentiert. Das Zertifikat liefert „den Nachweis der positiven Beurteilung des QM-Systems durch einen neutralen Dritten. Es sagt, die Dinge sind in Ordnung." (Zink 1999, 30) Die DIN ISO 9000 Teil 3 (Erstellung von Software) und die DIN ISO 9004 Teil 2 (Erbringungen von Dienstleistungen) gelten als diejenigen, die für Hoch-schulen adaptionsfähig sind. Manche Autoren fordern unterdessen eine eigene Norm für Hochschulen.
Als positive Effekte eines Qualitätsmanagements nach DIN ISO 9000ff. werden über die schlichte Dokumentation der Qualitätsfähigkeit hinaus folgende beschrieben:

- systematische Ist-Analyse,
- systematische Zielstellung,
- innere Klarheit über Kapazitäten als Entscheidungsgrundlage für oder gegen Aktivitäten,
- klare, gegliederte Abläufe: ‚Regelkreise',
- Planung, Einführung und Kontrolle abgestimmter Veränderungen,
- Übersicht und Transparenz nach innen,
- Dokumentation der Arbeitsabläufe und -ergebnisse,
- Transparenz nach außen, ...
- gemeinsame Vision: Sinn der Arbeit... und Identifikation damit. (Universität Leipzig 1999)

Einen anderen Ansatz verfolgen die (zahlreichen) Modelle, die unter dem Titel „Total Quality Management" (TQM) zusammengefasst werden. Dabei handelt es sich um Konzepte *umfassenden Qualitätsmanagements*, was folgenderweise definiert ist: „auf der Mitwirkung aller ihrer Mitglieder beruhende Führungsmethode einer Organisation, die Qualität in den Mittelpunkt stellt und durch Zufriedenstellung der Kunden auf langfristigen Geschäftserfolg sowie auf Nutzen für die Mitglieder der Organisation und auf die Gesellschaft zielt" (DIN ISO 8402).
Dabei 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 Unternehmensziel 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 durch regelmäßige Selbstbe-wertungen (d.h. keine Auditierung wie bei der Zertifizierung) anhand eines transparenten Modells ein kontinuierlicher Verbesserungs-prozess realisiert werden. Es geht also um Steigerung der Leistungsfähigkeit und nicht um Normung. Die permanente Leistungsfähigkeitssteigerung wiederum orientiert sich an den Kundenbedürfnissen und der Kundenzufriedenheit sowie einer positiven Motivation der MitarbeiterInnen.
Eine gewisse Popularität auch an Hochschulen hat in der jüngsten Zeit das TQM-Modell der European Foundation for Quality Management (EFQM) gewonnen. Die EFQM vergibt an Wirtschaftsunternehmen den Europäischen Qualitätspreis. Dafür hat sie ein Bewerbungsverfahren entwickelt, das als adaptionsfähig für Hochschulen gilt. Bewerber haben für das Verfahren eine Selbstbewertung vorzunehmen, mithilfe derer der Grad der Erfüllung verschiedener Kriterien festgestellt werden soll. Dieses Selfassessment bezieht sich zu 50% auf die Elemente, die zur Qualitätserzielung befähigen (Mittel und Wege), und zu 50% auf die Prozessergebnisse. Beide Bereiche werden jeweils untergliedert in verschiedene Kriterien, die wiederum einerseits mit Gewichtungsfaktoren versehen, andererseits in insgesamt 32 Unterpunkte untergliedert sind. Bei jedem der Unterpunkte ist eine Bewertung auf fünfstufigen Skalen vorzunehmen, inwieweit das jeweilige Kriterium erfüllt ist. Das Modell ist mit einer genauen Beschreibung der einzelnen Stufen für die Kriterien ausgestattet. (Vgl. Fuhr 1998, 59-62)
Klaus J. Zink präsentiert einen Vorschlag, wie dieses Modell für die Qualität der Lehre transformiert werden kann. Die fünf Potenzial- und die vier Ergebniskriterien werden danach für das Selfassessment der Lehrenden wie folgt (um-)definiert:

- Führungsverhalten – „'Teachership' umfasst die Anstrengungen (Ansätze) des Dozenten, Studenten zum Lernen anzuleiten ..."
- Mitarbeiterorientierung – „'Student Management' beschreibt die Einbeziehung der Studenten in Lernprozesse ... und die Nutzung ihres Potentials für eine kontinuierliche Verbesserung des Lernens."
- Unternehmenspolitik/-strategie – „'Purpose' bezieht sich auf die Planung und das Herunterbrechen von Bildungspolitiken, pädagogischen Zielen und Ansichten darüber, wie gelehrt und was gelernt werden soll."
- Ressourceneinsatz – „'Resources' bezieht sich auf die Überwachung und Pflege von Lehreinrichtungen ..."
- Prozesse – „'Pedagogical Practices' umfasst das Management wertschöpfender Lernaktivitäten durch den Dozenten ..."
- Mitarbeiterzufriedenheit – „'Applicability' ist die Zufriedenstellung externer Nachfrage und externer Erwartungen durch das Bildungsprogramm ..."
- Kundenzufriedenheit – „'Student Satisfaction' beschreibt die Messung, wie Studenten die Lehre bewerten und wie erfolgreich Dozenten ... unterrichten. ..."
- Auswirkungen auf die Gesellschaft – 'Impact on Other Learning and Teaching' ist das allgemeine Bild der Lehre, wie es von anderen Teilen des studentischen Bildungsprogramms gesehen wird und wie die Lehre diese Teile beeinflusst."
- Geschäftsergebnisse – „'Learning Results' beschreibt die Auswirkungen der Lehre auf die Ziele der Einrichtung ..." (Zink 1999, 63f.)

Qualitätsmanagement an Hochschulen

Der Sinn von QM-Systemen an Hochschulen ist umstritten. Insbesondere die Zertifizierung, die standardisierte Abläufe bestätigt, wird hinsichtlich ihrer Hochschuladäquatheit infragegestellt:

Schließlich gehe es an Hochschulen ja gerade darum, keine (oder nicht allein) mustergetreue Fertigung zu realisieren. Vielmehr sollen zum einen Bildungsprozesse ausgelöst werden, die nicht zu finalisieren sind, sondern für Anforderungen offen sein müssen, die heute noch nicht bekannt sein können. Zum anderen sollen Forschungsergebnisse erzielt werden, die in ihren Qualitäten möglichst vom gängigen Durchschnitt abweichen.
Schwierigkeiten bereitet desweiteren der Kunden-Begriff. Die DIN-ISO-Norm benutzt u.a. die Begriffe „Lieferant", „Produkt" und „Kunde", und im TQM ist die Kundenorientierung neben der Mitarbeiterorientierung zentral. Die Grundidee der Kunden-Lieferanten-Beziehung ist, dass der Kunde möglichst genau das bekommt, was er möchte. Werden Studierende als Kunden gesehen, mag das Wunschprodukt z.B. Examen heißen:
„Und ein Kunde, der 'durchfällt'?"
(Stawicki 1998, 218)
Eine Lösung kann darin bestehen, zwischen internen und externen Kunden zu unterscheiden. Als interne Kunden, d.h. in der Organisation angesiedelte Empfänger von Organisationsleistungen, lassen sich die MitarbeiterInnen interpretieren. Wenn Studierende z.B. als MitarbeiterInnen der Lehrprozesse betrachtet werden, dann können auch sie als interne Kunden aufgefasst werden, zumindest hinsichtlich bestimmter Aspekte. Eine Ausdifferenzierung der Kunden- (oder hochschulangemessener: Klienten-)bedürfnisse lässt deutlich werden, dass die Eigenschaften, interner und externer Kunde zu sein, je nach Betrachtungsaspekt in einer Person vorkommen können.
Jedenfalls müssen QM-Systeme an Hochschulen so angelegt sein, dass sie allen Interessenpartnern gerecht werden, d.h. Lehrenden, Studierenden, technischem und Verwaltungspersonal, Staat, Öffentlichkeit und Drittmittelgebern.
QM-Systeme nach DIN ISO 9000ff. können an Hochschulen dort einsatzfähig sein, wo tatsächlich standardisierbare Prozesse ablaufen, also insbesondere in der Hochschulverwaltung, aber auch in Bereichen wie der Studienfachberatung. Dass mancherorts in solchen Bereichen eine an Mindeststandards orientierte Selbstbindung durchaus ein Gewinn wäre, lässt sich schwerlich bestreiten. Daneben wird versucht, über QM-Systeme akademischen BerufsanfängerInnen den Start in den Alltag der Lehre zu erleichtern. Wenn etwa im QM-Handbuch zur Durchführung von Lehrveranstaltungen steht, dass Folien verwendet werden und welche Formen diese aufweisen sollen, dann mag dies dem einen oder der anderen zunächst banal vorkommen. Doch ist dies eine keineswegs überall selbstverständliche Auswertung der Erfahrung, dass strukturierende Folien das Verständnis des vermittelten Stoffes befördern, dass die graphisch aufbereitete Visualisierung die akustische Aufnahme der Inhalte verstärkt, kurz: dass dadurch die qualitativen Effekte der Lehrveranstaltung gesteigert werden (können).
Ebenso kann der Wert von QM-Systemen an Hochschulen darin liegen, dass Null-Fehler-Programme installiert werden. Diese können dazu beitragen, kreative Energien nicht durch permanentes Fehlermanagement zu absorbieren.
Darüber hinausgehend müsste für Hochschulen der Versuch unternommen werden, ein zur Norm*abweichung* hin geöffnetes Qualitätsmanagement zu entwickeln. Hierfür wäre eine Orientierung am TQM sachlich angemessener, als die DIN ISO 9000ff. es sein kann. Insbesondere die im TQM zentrale Mitarbeiterorientierung könnte dazu beitragen, MitarbeiterInnen unterhalb der Professorenebene positive Arbeitsmotivationen zu verschaffen und damit das Arbeitsklima zu verbesssern: insofern mancher Hochschullehrer (erst) dadurch sensibilisiert würde für die demotivierenden Effekte von Hierarchien, erzwungener Unselbständigkeit oder befristeten Arbeitsverträgen auf halben oder Drittelstellen. In jedem Falle ist die Adaptionsfähigkeit von QM-Instrumentarien durch die unterschiedlichen Handlungslogiken, von denen die diversen Leistungsbereiche der Hochschule bestimmt sind, sehr differenziert ausgestaltet. Die Anwendung solcher Instrumente bedarf daher entsprechender Vorab-Analysen.
Qualitätsmanagement ist im Zuge der sog. Qualitätsdebatte an den Hochschulen zum Diskussionsthema geworden. Die Qualitätsdebatte gründet in den Erfordernissen, die durch Mittelverknappungen und Haushaltsflexibilisierungen entstehen. Wenn mit weniger Mitteln als zuvor gleiches oder mehr geleistet werden soll, dann wird Leistungsverdichtung erwartet. Entsprechend heißt der handlungsleitende Slogan: „Qualität statt Kosten!" Die Effekte der Leistungsverdichtung lassen sich aus der Sicht der MitarbeiterInnen allerdings nur dann tragen, wenn sie durch korrespondierende positive Effekte begleitet werden. Ein solcher Effekt könnte vor allem erhöhte Arbeitszufriedenheit sein. Diese wiederum könnte sich daraus ergeben, dass als Folge eines – hochschuladäquat adaptierten – Qualitätsmanagements nicht mehr permanent die Folgen mangelnder Prozessqualität – Havarien, Mehrarbeit, angespannte Arbeitsatmosphäre und dgl. – bewältigt werden müssen.
Fazit: Eine Zertifizierung 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. In der Verbindung von traditionellen hochschultypischen Qualitätssicherungstechniken und TQM-Elementen ließen sich am ehesten hochschulangemessene Qualitätsentwicklungs-Systeme konzipieren.

Literatur

- Deutsche Gesellschaft für Qualität (Hg.): Begriffe zum Qualitätsmanagement, Berlin 1995.
- Fuhr, Horst: Qualitätsmanagement im Bildungssektor, in: Hochschulrektorenkonferenz (Hg.), Qualitätsmanagement in der Lehre TQL 98, Bonn 1998, S. 47-65.
- Gabler Wirtschaftslexikon, Wiesbaden 1988, 6 Bde.
- Pfeiffer, Tilo/Matthias Wunderlich: Qualitätsmanagementsysteme nach DIN EN ISO 9000 ff. in Forschungseinrichtungen. Erfahrungen aus einer Einführung, in: *Wissenschaftsmanagement* 4/1996, S. 202-208
- Pfitzinger, Elmar: Der Weg von DIN EN ISO 900 ff zu Total Quality Management (TQM), hrsg. vom Deutschen Institut für Normung, Berlin 1998.
- Universität Leipzig, Professur für Erwachsenenenpädagogik: Qualitätsmanagement an Universitäten. Leitfaden zur Einführung eines Qualitätsmanagementsystems nach DIN EN ISO 9000ff. im Arbeitsbereich von Professuren bzw. Lehrstühlen, Leipzig 1999.
- Stawicki, Michael: Qualitätsmanagement an Hochschulen. 9 Thesen samt Pro- und Epilog, in: Hochschulrektorenkonferenz (Hg.), Evaluation und Qualitätssicherung an Hochschulen in Deutschland. Stand und Perspektiven, Bonn 1998, S. 215-222.
- Zink, Klaus J.: Qualitätsmanagement – ein Überblick, in: Hochschulrektorenkonferenz (Hg.), Qualität an Hochschulen, Bonn 1999, S. 28-37.

Dr. Peer Pasternack ist Politikwissenschaftler am HoF Wittenberg – Institut für Hochschulforschung, Universität Halle-Wittenberg
pasternack@hof.uni-halle.de