

Ines Langemeyer

Das Organisationswirkliche in der Qualitätsentwicklung von Hochschulen



© Foto: Rake Hora / BNN

Ines Langemeyer

For the research on the quality development of universities, this article suggests to pay attention to the procedural reality of the organization. Higher education institutions are frequently identified according to their ideals or their different mission statements, such as whether they have gained elite status, or if they are regionally innovative, or whether they are (still) fulfilling the Humboldtian ideal. Not all, but many quality criteria relate to the organizational structure as it can be described in clearly defined objectives or strategic plans. What emerges and what changes in the process, regardless of whether the changes are intentional and planned or not, is a topic for qualitative studies. Research on quality needs to clarify whether the respective observations or insights relate to the organization as a whole and how relevant they are for the work of the organization to be able to match what refers to the quality criteria. Therefore, the following reflections on organizational reality are intended to provide a methodological orientation.

1. Ein neuer Blick auf Qualitätsentwicklung

Dieser Beitrag regt an, das Organisationswirkliche in der Forschung zur Qualitätsentwicklung von Hochschulen in den Vordergrund zu stellen. Oftmals wird die Hochschule von ihrem Ideal oder von verschiedenen Leitbildern her betrachtet, etwa, ob sie eine Eliteuniversität, ein regionaler Innovations- und Wirtschaftsfaktor (geworden) ist oder ob sie (noch) das Humboldtsche Ideal verwirklicht (vgl. Pasternack/Hechler/Henke 2018). Nicht alle, aber viele Qualitätskriterien betreffen die organisationale Struktur, wie sie in einem stabilen Zustand einer Organisation oder in klar festgelegten Zielsetzungen oder Strategieplänen beschreibbar ist (z.B. wie hoch die Drittmittel-Quote ist oder welche Lehrenden-Studierenden-Relationen in Studiengängen existieren). Was geschieht und was sich dabei verändert, unabhängig davon, ob die Veränderungen auch gewollt und geplant sind oder nicht, ist eher ein Thema für qualitative (z.B. ethnographische) Studien, die konkrete Prozesse beschreiben und sie anschließend in einem theoretischen Rahmen interpretieren (vgl. Meyer/Reuter/Berlin 2022). Forschungen über die Qualität entlang von solchen Beobachtungsdaten sind jedoch mit

der Schwierigkeit verbunden zu klären, ob die jeweiligen Beobachtungen die Organisation überhaupt als Ganze betreffen und wie einschlägig diese empirische Forschung für die Arbeit der Organisation ist, um Beobachtetes mit Qualitätskriterien abgleichen zu können. Deshalb sollen die folgenden Überlegungen zum Organisationswirklichen eine methodologische Orientierung schaffen.

Für die Qualitätsforschung ist es unter methodologischen Gesichtspunkten durchaus ‚praktisch‘, wenn man mit „Organisation“ im Wesentlichen das Resultat von organisationalen Prozessen meint, wie das organisierte Handeln im Regelfall also ein feststehendes und funktionierendes System erschafft (Ortmann/Sydow/Windeler 2000). Denn dann werden entlang von Qualitätskriterien Soll-Ist-Vergleiche sinnvoll, obwohl unter der Betrachtung der bloßen Soll-Ist-Werte meist unklar bleibt, wie ein neuer Soll-Zustand erreicht werden kann.

Nimmt man aber zum Gegenstand der Empirie die Prozesse des Organisierens, etwa wenn es keine klare Zuordnung von typischen Verhaltensweisen zu typischen Situationen gibt (vgl. Tsoukas/Vladimirou 2005), so rückt man solches in den Vordergrund, was auch nicht intendierte Nebenfolgen und nicht vorher-

sehbar Ereignisse einschließt. Diese Erfahrungen sind oft schwer standardisiert zu beobachten; sie sind aber bedeutsam, fordern sie doch durch ihre Irritationen die Organisationsmitglieder zum Lernen heraus (ebd.). Gerade dann, wenn ein Lernen angeregt wird, sollte man in der Forschung nicht einfach unterstellen, dass sich Ziele und damit verbundene Handlungen im Unregelmäßigen rein zufällig und beliebig ändern, sondern dass sich in normalen wie in außergewöhnlichen Prozessen, wie Karl Weick (1995) sagt, der Bedeutungszusammenhang, das „Sense-Making“ in der Praxis, ändert: Manches erscheint plötzlich weniger wichtig, anderes hingegen einschlägiger. Manches erscheint leichter als gedacht, anderes wiederum schwerer, manches Handeln wird grundsätzlich umgedeutet, anders eingeordnet und schließlich (nicht selten im Nachhinein) ganz anders (als vorher) legitimiert.

Lenkt man den Blick auf das Organisationswirkliche, so richtet man das Augenmerk auf dieses Prozesshafte. Methodisch ist dies aber nicht von vorneherein an sich ein klar umrissener und schon gar kein messbarer Forschungsgegenstand, weil den Prozessen, auf die sich Organisationen mit ihrem Handeln richten, etwas Unendliches innewohnt: Welche verschiedenen Bedeutungen ihnen zugewiesen werden, ist zwar kontextabhängig, aber letztlich gesellschaftlicher Natur, so dass Interpretationen immer beeinflusst sind von vielen anderen Prozessen in der Gesellschaft. In der Erfahrung damit besteht aber die Chance, dass nicht nur das vor-reflexive (Be-)Deuten, sondern auch das gründlichere Reflektieren stattfindet, was das Bewusstwerden stimuliert und Persönlichkeitsentwicklung im Rahmen des organisationalen Handelns ermöglicht. Denn das Organisieren geschieht weder vollkommen starr nach Vorschrift noch regellos chaotisch. Man könnte eher sagen: ‚es organisiert sich‘, weil mit den Wechselwirkungen, die soziales Handeln immer hervorruft, und mit den Wiederholungen bestimmter Handlungen Muster und Dispositionen entstehen, die Regelmäßigkeit begründen. Es kommt dabei auf die Art der Dynamiken an.

Solche Einsichten in organisationale Prozesse verdanken sich einer systemtheoretischen bzw. gestalttheoretischen Reflexion und Analyse (Kriz 2008), die sich auch auf die Hochschule anwenden lassen. Sie betonen das Systemische des Ganzen einer Organisation, bei dem eine Grundannahme ist, dass sich Veränderungen in einem Teilbereich auswirken auf das Ganze und daher auch auf andere Teilbereiche rückwirken können. Auch gesellschaftlich betrachtet wirken Organisationen nicht nur als ein in sich abgeschlossenes System, sondern als Teil der Gesellschaft als Ganze.

Geht man davon aus, dass Hochschulen in den letzten Jahrzehnten mit New-Public-Management-Methoden enorm umstrukturiert, durch Ökonomisierung und durch forcierten Wettbewerb äußere (nicht wissenschaftsgetriebene) Einflüsse verstärkt sowie durch die Akkreditierungssysteme, die Modularisierung (vgl. z.B. Röbbken/Overberg 2021), die Akademisierung (vgl. Webler 2017) und die Digitalisierung (vgl. Gilch u.a. 2019) ebenfalls neu aufgestellt wurden, so ist weder die Bewertung noch die Entwicklung von Qualität eine

einfache Frage oder Aufgabe. Sie ist stark unter eine Tendenz der managerialen Steuerung und insgesamt unter eine Ökonomisierungstendenz geraten, so dass gerade das Organisationswirkliche mit seinen offenen und ungeplanten Momenten immer weiter vernachlässigt wurde. Gerade dies kann aber die besondere Qualität von Wissenschaft als Forschung und Lehre ausmachen.

Hochschulen sind zwar noch immer definiert durch das Ziel der Wissenschaft, so dass es in organisationalen Prozessen von Hochschulen wesentlich um die zu interpretierenden Wertvorstellungen von Wahrheit und Erkenntnis sowie von höherer Bildung geht. Aber solche Werte sind im Rahmen von Prioritäten, die Prestigeaufbau oder Einsparungen zum Ziel haben, zweifellos in eine geschwächte Position geraten (Münch 2017, Reitz 2017).

Die Forschung über Qualität im Kontext von Hochschulen müssen sich aber weder positivistischen Datenanalysen verschreiben, noch bei Einsichten in konkrete Formen und subjektive Sichtweisen im sozialen und organisationalen Handeln stehenbleiben, deren Relevanz und Reichweite unklar bleiben. Deutungen von den Akteuren im Feld sind wichtige Einsichten, doch sie müssen dort analysiert werden, wo sie auch wirksam werden (könnten), oder anders gesagt, wo sich aus ihnen ein praktisches Verändern im organisationalen Sinne ergibt und aus der Akkumulation verschiedener Handlungen eine neue Gesamtsituation entsteht (bzw. entstehen könnte).

Unter dieser Prozessperspektive kommt es für die Forschung über Qualität wie auch für die Qualitätsentwicklung darauf an, wie die Akteure im Feld ihre Standpunkte und ihr Handeln zueinander koordinieren. Diese Standpunkte sind nicht nur von Zielen, Interessen und (Ressourcen-)Lagen gekennzeichnet. Zum Teil kommen auch ethisch-philosophische oder wissenschaftstheoretische Standpunkte in der Koordination von Handlungen zum Tragen. Um dieses komplexe Geschehen des Organisationswirklichen in Bezug auf Qualitätsfragen genauer zu bestimmen, sollen im Folgenden exemplarisch typische Momente erfasst und beschrieben werden, die für die Entwicklung der Qualität im Organisationsprozess entscheidend sind. Die Beschreibungen solcher Momente lassen sich erweitern und sind daher nicht erschöpfend dargestellt.

2. Vom „Wissenschaftswirklichen“ zum „Organisationswirklichen“

Andreas Georg Scherer und Emilio Marti (2019) zeigen, dass das Wissenschaftsverständnis Theorien über Organisation beeinflusst und damit auch organisationales Handeln. Je nach Wissenschaftsverständnis bringt man – ganz grundlegend – schon in der Reflexion der eigenen Annahmen die Aspekte der Organisation auf Distanz. Man legt sie sich zurecht, ordnet sie in eine Matrix ein und konzipiert für die Frage nach Qualitätsverbesserungen ein konkretes Verhältnis von Sein und Sollen.

Wie man wissenschaftlich vorgeht, was man wissenschaftlich nennt, beeinflusst deshalb auch ganz praktisch, wie man einen Prozess der Veränderung anvi-

siert und Perspektiven koordiniert. Dies gehört bereits, so könnte man sagen, zum Sense-Making (Weick 1995), womit der gemeinsame Hintergrund konstruiert wird, was Hochschulakteure bei Fragen der Qualitätssicherung für objektiv halten, was unsere gemeinsame Weltsicht ist, mit welcher wir unser gemeinsames Handeln koordinieren.

Hans-Jörg Rheinberger verwendet in seinem Buch „Spalt und Fuge“ (2021) den Begriff des „Wissenshaftswirklichen“ für die Reflexion der Forschungsprozesse, über welche Veränderungsmomente sie realisiert werden. Demzufolge gibt es immer eine Parallele zwischen dem Organisations- und dem Wissenshaftverständnis. Dieses liegt – anders als in vielen organisationalen Vorstellungen – nicht in vorab, konsensual festgelegten Zielen und dafür bestimmten Mitteln. Denn häufig realisieren sich die Tätigkeiten des Organisierens und Forschens durch ein Handeln, das zunächst etwas ausprobiert, Erfahrungen reflektiert, in mehreren Iterationen voranschreitet und so neue Wege bahnt.

Es werden zwar meist auch wissenschaftliche Verfahren verwendet. Aber ihre Methodik ist nicht so geschlossen, ja darf nicht so geschlossen sein, dass nichts Überraschendes mehr auftritt. Die wissenschaftlichen Methoden müssen offen für Ereignisse sein, aus denen neue Erkenntnisse entstehen. Offenheit für Noch-nicht-Erkanntes ist nach Rheinberger deshalb möglich, weil wissenschaftliche Verfahren nicht nur eine Versuchsanordnung und eine Versuchsdurchführung genau vorschreiben – was kontrolliert und was variiert wird –, sondern auch verschiedene Medienwechsel einschließen: Ein bakteriophagischer Prozess wird z.B. auf einer Petrischale erzeugt, so dass hier nach einer gewissen Zeit Spuren sichtbar werden. Diese Spuren müssen für die Untersuchung durch Fotos dauerhaft und zu vergleichbaren Daten gemacht werden. Das geschieht im Medium der Schrift bzw. des Symbolischen, wo wesentliche Konfigurationen und Analysen zum Zweck der Erkenntnissuche möglich sind.

Rheinberger nennt solche Zusammenhänge das „Wissenshaftswirkliche“. Es zeigt sich in Versuchsanordnungen, Medienwechseln und bestimmten Konfigurationen im Prozess des Forschens. Innerhalb jedes Rahmens gibt es andere Forschungshandlungen, die sich nach anderen Regeln und Möglichkeiten richten. Genau deshalb werden Medienwechsel oder neue Anordnungen gesucht, damit Neues erfahrbar und erkennbar wird. In einem anderen Kontext verändern sich Bedeutungen und verlangen ein Umdenken.

Übertragen auf den Prozess der Qualitätsentwicklung an Hochschulen kann es darum gehen, z.B. die Lehre bzw. Aspekte der Lehre in unterschiedlichen Rahmungen und Kontexten betrachten zu können. So lassen sich Hinsichten von Lehr-Lernprozessen thematisieren und zum Gegenstand von Weiterentwicklungen des Lehrangebotes machen. Geht es darum, Forschung und Lehre enger zusammenzuführen, so können praktische Erfahrungen, Handlungsziele und andere Aspekte der Praxis durch verschiedene Rahmungen neu eingeordnet werden, z.B. was zur ‚guten Lehre‘ gehört und was nicht. An vielen Hochschulen geht es

dabei auch um die Annäherungen an ein Leitbild, etwa: „Lehre folgt Forschung“ (Leitbild des KIT).

Vom Organisationswirklichen sind solche Leitbilder aber abgehoben, da sie (absichtlich) einen hohen Abstraktionsgrad aufweisen und dadurch selbst deutungs- und konkretisierungsbedürftig sind. Deshalb ist es wichtig, dass der Fokus auf das Organisationswirkliche sich nicht ausschließlich dem Deutungs- bzw. Interpretationsgeschehen zuwendet. Denn schon vor den Deutungspraktiken schafft z.B. das Setzen von Bedingungen einen Rahmen und eine Situation, in welchem sich die Handelnden verorten. Dies ist kurz zu erläutern.

Um eine handlungstheoretische Perspektive in die Sozialtheorie einzuführen, beschreibt Lucy Suchman in ihrem Buch „Situated action“ (1987) idealtypische Prozesse der Koordination. Seefahrer hatten z.B. für lange Zeit die Kunst der Nautik noch nicht mit Karten und Kompass beherrscht, sondern primär mit Beobachtungen der See, des Himmels und der Küsten. Das Beobachten war Teil der Segelkunst. Aber die Beobachtungen der Seefahrer blieben unter der Bedingung, dass es keine Karten gab, an ihren situativen Standpunkt gebunden und sie mussten ihren Kurs an der unmittelbaren Wahrnehmung von Wind- und Wettereinflüssen sowie an der Bestimmung ihres Standortes in Abhängigkeit von Küsten ausrichten.

Wer Karten und einen Kompass besitzt, kann hingegen gedanklich zugleich die Vogelperspektive einnehmen und den eigenen Kurs in einem universellen Koordinatensystem verorten und vorab planen. Wer über meteorologische Daten verfügt, kann Stürme und Unwetter besser vorhersagen, als der, der sich hauptsächlich auf diffuse Hinweise aus dem unmittelbaren Wahrnehmungsfeld stützt. Dies zeigt, dass und wie diese Gegenstände für das Handeln einen anderen Rahmen und eine andere Orientierung schaffen.

Wenn man im Handeln Orientierung schaffen will, so ist unter dem Aspekt situierten Handelns relevant, dass abstrakte Leitbilder also nur einen Anlass für eine Deutung des eigenen Agierens schaffen, aber alles, was dem objektiven Wissen über die Realität zugeordnet wird (wie Karten oder ein Kompass), auch eine praktisch relevante Verortung des eigenen Standpunkts bewirkt.

Die Kenntnis einer bestimmten Segelgeschwindigkeit strukturiert z.B. das Handeln der Crew. Eine Küste in Sichtweite vermag ihre Entscheidungen zu beeinflussen: Entweder wird die Küste Ziel der Reise und erhält die Bedeutung einer Anlegestelle oder eines Hafens oder sie wird zur Gefahr, weil zu ihr Distanz gehalten werden muss, allerdings auch nicht zu weit, um nicht aufs offene Meer abzudriften. Einen solchen Handlungsbezug erhalten immer nur bestimmte Objekte. Man kann sie Wissensobjekte nennen, welche zum Organisationswirklichen gehören.

Da man im Organisieren und Koordinieren von Handlungen die Planungs- und Koordinationsmöglichkeiten mit Wissensobjekten wie maßstabsgetreuen Karten verbessert, gehören auch damit entwickelte wissenschaftliche Techniken, Methoden und Daten zum Organisationswirklichen. Das Verbessern der Qualität

schreibt man deshalb auch den wissenschaftlich-methodisch, im Unterschied zu den situativ gebildeten Daten zu. Dies kann zu einem Szientismus führen, der eine situativ verankerte Wahrnehmungskunst verachtet und sich (wahrscheinlich zu Unrecht) in jeglicher Hinsicht ihr überlegen fühlt.

Organisationen moderner Gesellschaften verstehen sich aber – natürlich in idealisierter Weise –, wie Gili Drori und John Meyer in dem Kapitel „Scientization: Making a World Safe for Organization“ in dem Buch „Globalization and Organization“ (Drori et al. 2006) zeigen, als eine verwissenschaftlichte Wirklichkeit, die übergeordnetere, rationalere und langfristige Erkenntnisstandpunkte einnehmen kann. Der Tendenz nach werden also Prozesse angestoßen – auch in der Organisation von Hochschulen –, die auf Verwissenschaftlichung und Technisierung orientieren, obwohl die Qualität mitunter kaum reflektiert wird.

So argumentierte z.B. der Klimaforscher Joachim Schellnhuber zu Beginn der Corona-Pandemie 2020, wir wären in der historisch einmaligen Situation, eine Pandemie mit Hilfe der Wissenschaft verstehen und Lösungen gestalten zu können. Wir hätten die Technik der Modellierung des Infektionsgeschehens zur Hand, so dass wir ihm nicht mehr ausgeliefert wären wie noch die Generationen vor uns.

Diese Überzeugung – die sowohl einen gewissen Aufklärungsoptimismus als auch Technisierungsvisionen in sich trägt – stellt sich heute aber zugleich als eine Herausforderung dar. Denn die situative Einschätzung, was erkennbar ist und wie genau etwas erkennbar ist, kann selbst bei einem hoch entwickelten Wissensstand spekulativ und irrtumsbehaftet sein. Dennoch gilt, dass solche Überzeugungen, dass es für alles immer eine wissenschaftliche bzw. technische Lösung gibt, darauf zurückwirken, wie die Gesellschaft politische Maßnahmen und Ziele setzt und Lösungen angeht.

Aber wir stellen fest: Die Probleme einer Pandemie lassen sich nicht auf dieselbe Weise lösen wie die Herausforderungen der Seefahrt. Die Probleme der Pandemie stecken auch darin, dass man zwar wissenschaftlich abgesichertes Wissen über das Infektionsgeschehen hat. Die vorbeugenden Maßnahmen wie Impfungen, Testungen und Kontaktbeschränkungen lassen sich aber nicht nur technisch organisieren. Die vielen Bevölkerungsgruppen unserer Gesellschaft müssen auch verstehen, Einsicht nehmen und ihr Verhalten ändern. Dies ist eine Bildungsfrage und eine Frage von Vertrauen in gesellschaftliche Institutionen wie die der Wissenschaft oder die Medizin als Teilsystem. In einer komplexen Synthese entsteht so ein Qualitätsverständnis. Es trägt zur Qualität bei, wenn die Handelnden wissen, warum und wie Kontrolle und Beherrschung der jeweiligen Prozesse möglich ist.

Man kann dieses Qualitätsverständnis durch einen weiteren Vergleich genauer beleuchten. Ein historisches Moment der Transformation menschlichen Verhaltens lag in der Erfindung der Uhren als kontextunabhängige Zeitmesser. Die messbare Zeit ist bekanntlich die Grundlage der homogenen linearen Zeit. Wir wissen: Globalisierung und Industrialisierung wären nie möglich gewesen, hätten sich die Menschen nicht auf

eine exaktere Zeitmessung eingelassen. Die weltumspannende Logistik von Warenströmen wäre z.B. ohne exakt abgestimmte Uhren unmöglich. Den Technologien zur Überwachung einer exakt abgestimmten Uhrzeit wird überall vertraut, indem man die verfügbaren Uhren nutzt und sich im Handeln danach richtet.

Um ein komplexes Geschehen wie die Pandemie effektiv wissenschaftlich-technologisch zu koordinieren, müsste man deshalb, um in der Analogie der Uhren zu bleiben, eine Art Zeitanzeige des Pandemiegeschehens erfinden, wonach sich alle Menschen richten. Aber die Uhren der Pandemie sind noch nicht wirklich verfügbar. Vorhandene Berichtsformen der öffentlichen Behörden sind keineswegs einheitlich und ebenso die daraus abgeleiteten Maßnahmen. Kurzum: Bislang gibt es noch keinen für alle leicht verständlichen Metastandpunkt wie den der Uhr und der Zeitmessung, welcher sich als verlässliche und anerkannte Größe erweist.

Umso größer sind die Herausforderungen für das Steuerungshandeln, die Effekte des gesellschaftlichen Geschehens in den Griff zu bekommen. Wenn man Schellnhuber zustimmt, dass es möglich ist, sich an wissenschaftlichen Erkenntnissen und Modellierungen des Pandemiegeschehens zu orientieren, so fehlt aber ein in der Bevölkerung breit entwickeltes transformatives Lernen in einer Pandemie, das Leben auf das Infektionsgeschehen hin klug zu koordinieren. Dass sich die Gefahren der Erkrankung zumindest haben reduzieren lassen, ist nicht nur den Menschen zuzurechnen, sondern auch der Mutation des Virus.

Wir kennen also Beispiele für einen Metastandpunkt der Erkenntnis bzw. verschiedene Versuche der Annäherung an eine übergeordnete Instanz, womit sich zugleich praktisch unser Handeln im Großen und Ganzen sinnvoll koordinieren lässt. Dieser Metastandpunkt muss aber sorgfältig organisiert und überwacht werden, so dass er die Zuverlässigkeit, Vertrauenswürdigkeit und die Sicherheit schafft, die kluges Handeln auf gesellschaftlicher Ebene braucht. Hierdurch führen die wissenschaftstheoretischen Fragen zu Qualitätsentwicklungs- bzw. Qualitätssicherungsfragen. Dem vorhandenen Wissen (auch dem mit wissenschaftlichen Methoden gewonnenen) darf nicht unreflektiert höchste Gewissheit und Zuverlässigkeit unterstellt werden, so als wäre alles, was die Wissenschaft erfindet, schon einsetzbar wie ein zuverlässiger Zeitmesser.

3. Das Organisationswirkliche in Hochschulen

Mit diesen Überlegungen kann man sich der Organisation von Hochschulen zuwenden. Mit der Corona-Pandemie sind im tertiären Sektor Umbrüche zu sehen, die es – unabhängig vom Anspruch an Qualitätsverbesserung oder Qualitätssicherung – notwendig machen, sich der Weiterentwicklung der akademischen Lehre zuzuwenden. Aus organisationaler Perspektive betrachtet, liegt hier eine wichtige Aufgabe für die Gesellschaft, also nicht nur für die einzelne Universität oder die einzelne Fakultät. Beispielsweise ist das akademische Lehr-Lerngeschehen

nicht mehr nur eine Angelegenheit, die in den Seminarräumen und Hörsälen geschieht. Es hinterlässt mehr und mehr digitale Spuren. Man kann und muss sich in diesem Zusammenhang auch damit auseinandersetzen, wie ein digitaler Raum und ein internationaler Bildungsmarkt im Entstehen begriffen ist – mit alten und neuen Akteuren: staatlichen und privaten Hochschulen, Weiterbildungsinstitutionen, ein zunehmend von großen Verlagen kontrolliertes Publikationswesen, Entwickler von Plattformen und Lernmedien und KI etc. (s. Langemeyer/Schraube/Tremp 2022). Warum sollten sich Hochschulen mit internationalem Renommee davon abhalten lassen, ihre prestigeträchtigen Abschlüsse auf Basis eines Online-Studiums überall in der Welt anzubieten, womit den örtlich ansässigen Hochschulen Konkurrenz gemacht wird/würde? Dies wurde zwar schon vor zwanzig Jahren befürchtet (Hahn 2003), ist heute aber greifbarer denn je. Für viele ist nun denkbar, einen Anteil von Lehrangeboten auch zukünftig digital zu gestalten.

Es könnte daher sein, dass der Bildungsmarkt auf der Basis von Modulen, statt ganzer Studiengänge angekurbelt wird. Man kann dies als belebende Konkurrenz willkommen heißen. Aber Hochschulen müssten wissen, wie sie auf diese Situation klug reagieren können. Qualitätsfragen drängen sich dadurch auf eine Weise auf, die man für falsch halten mag, für die man aber dennoch eine Antwort braucht. Hinzu kommt auch eine weitere gesellschaftliche Bedingung.

Mikrozensusdaten von 2018 zeigen, dass die Aufnahme eines Berufes in einem akademisierten Berufsfeld mit einem höheren Gesamteinkommen einhergeht (Langemeyer/Martin, 2022). D.h. ein akademischer Abschluss verbessert die Chancen auf ein höheres Einkommen erheblich, aber nicht allein aus sich heraus, sondern insbesondere darüber, dass ein Beruf auf dem Arbeitsmarkt weitgehend akademisiert ist. Der Effekt der sog. Standardisierung über eine bestimmte fachliche Qualifikation ist nur in nicht-akademisierten Teilen des Arbeitsmarktes nachweisbar. Wird die Berufsausübung auf eine bestimmte fachliche Kompetenz eingegrenzt, so erhöhen sich Einkommenschancen für Nicht-Akademiker*innen etwas, für Akademiker*innen selbst aber nicht mehr (Langemeyer/Martin 2022). Der Zugang zu einem akademisierten Berufsfeld wird zwar über die akademischen Titel reguliert, aber ihre fachliche Kompetenz spielt bundesweit betrachtet für die Einkommenschancen keine Rolle mehr (Langemeyer/Martin 2022; vgl. auch Webler 2017).¹

Durch diese vor allem durch Prestige erzeugte Attraktivität von akademischen Abschlüssen sind aber Hochschulen zunehmend mit Heterogenität und Diversität konfrontiert.

Das Studium müsste deshalb unter der Frage nach Qualitätsentwicklung nicht nur als eine Summe von Lehr-Lernerfahrungen angeschaut werden. Die schwierige Frage ist, wie ein Erkenntnisprozess begonnen und durchgeführt werden kann, so dass für die Organisation (und ihre Akteure) ein Rahmen entsteht, der zur Qualitätsentwicklung nutzbar ist.

Wenn in diesem Prozess z.B. Lehrenden und Studierenden im Detail inhaltliche oder methodische Vorschriften gemacht werden oder dass sie sich selbst in einem

stark begrenzten und vorstrukturierten Rahmen erleben, dann wird Eigeninitiative und Verantwortungsbereitschaft für die Qualität nichtig oder schwierig erscheinen. Der Erkenntnisprozess und seine Resultate wirken zurück auf das Handeln der Akteure.

Qualitätsentwicklung zu realisieren, bedeutet in dieser Prozessualität des systemischen Zusammenhangs im Organisationswirklichen neue Konfigurationen zu finden, in denen eine neue Verbindung von Dingen und Prozessen, also eine neue Prozessualität der Organisation geschaffen wird.

4. „Organisieren“ als Lernen durch Veränderung?

Um das organisationale Lernen dabei auszuleuchten, wird eine weitere Analogie zur Nautik bzw. Logistik gesucht. Der (Schiffs-)Container war in der Handelslogistik anfangs eine gänzlich unbrauchbare Innovation, weil zwar Container auf Schiffe passten, aber die Häfen und Unternehmen weltweit noch nicht eingerichtet waren auf das Mieten der Container und insbesondere auf das Verladen von Containern von Schiffen auf Häfen und auf die weiteren Transportsysteme wie Güterzüge und Wasserstraßen. Weder Logistik-Firmen noch Reedereien hatten ein Interesse, in Container zu investieren (Ahrens 2017). Den Akteuren der Transformation wurde klar, dass das Denken, Planen und Handeln der Logistikunternehmen, der Hafen- und Lagerhausgesellschaften und der Reedereien insgesamt neu zu koordinieren ist – und das global! Die wirkliche Innovation lag also nicht beim Container in seiner konkreten materiellen Gestalt, sondern im Koordinieren, Verbinden und Integrieren von logistischen Prozessen. Die Innovation lag also in einem bestimmten Prozess des Organisierens.

Wie lässt sich daraus etwas für die hochschulische Qualitätsentwicklung lernen, ohne die Hochschulen mit Logistikunternehmen gleichzusetzen?

Ein Studium ist z.B. für den Einzelnen immer eine bestimmte Verbindung von verschiedenen Begegnungen und Lernerfahrungen. Das Rückwirken, wie diese Erfahrungen gedeutet werden, auf den gesamten Studienprozess ist eine entscheidende Frage der Qualitätsentwicklung.

Eine Überprüfung, was hier genau passiert, ist nützlich, aber welche epistemologische Distanz und welche Bezugsebene wird zugleich dabei gewonnen, so dass die Akteure (die Lehrenden und die Studierenden sowie die Leitungsorgane) in der Organisation Hochschule miteinander diskutieren und ihr Handeln objektivieren können?

Wann zum Beispiel die Untersuchungen und die empirischen Methoden in einem Kontext wie der Studiengangentwicklung funktionieren und wie sich dadurch eine sinnvolle Reflexion der Objektivierung unserer Wirklichkeit fördern lässt, ist dabei eine empirische

¹ Für bestimmte akademische Berufsfelder in Deutschland lassen sich allerdings durchaus Kompetenzeffekte für das Einkommen und weitere Berufserfolgsdimensionen zeigen, so für das Hochschul- und Wissensmanagement (vgl. Janson/Krempkow/Rathke 2021).

risch offene Frage. Als ein Aspekt des Organisationswirklichen und des Wissenschaftswirklichen stehen die Erkenntnisse über die Qualität von hochschulischen Prozessen nicht außerhalb, sondern treten immer wieder als beeinflussender Teil des wechselseitigen Veränderungsprozesses ein. Der Veränderungsprozess ist nun nur noch als Lernprozess vorstellbar, der von Erkenntnisprozessen mit unterschiedlichen Rahmungen angestoßen werden kann. Aus einer organisationspädagogischen Sicht könnte man deshalb sagen: Das Organisationswirkliche sich lernend anzueignen, ist zugleich die Möglichkeitsbedingung, um Qualitätsentwicklung zu realisieren. Durch eine vorrangige und einseitige Fokussierung der Forschung auf das stabile Organisationsgefüge, auf seine „Kennziffern“ und auf festgeschriebene und idealisiert dargestellte Strategien würde dies jedoch untergraben.

Literaturverzeichnis

- Ahrens, S. (2017): Das Zettelkasten-Prinzip: Erfolgreich wissenschaftlich Schreiben und Studieren mit effektiven Notizen. BoD-Books on Demand.
- Drori/G./Meyer/J./Hwang/H. (2006): Globalization and organization: World society and organizational change. Oxford University Press.
- Gilch, H./Beise, A. S./Krempkow, R./Müller, M./Stratmann, F./Wannemacher, K. (2019): Zum Stand der Digitalisierung der Hochschulen in Deutschland in Forschung, Lehre und Verwaltung. In: Qualität in der Wissenschaft, 13 (2), S. 34-40.
- Hahn, K. (2003): Die Globalisierung des Hochschulsektors und das 'General Agreement on Trade in Services' (GATS). In: Die Hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung, 12 (1), S. 48-73.
- Janson, K./Krempkow, R./Rathke, J. (2021): Berufswege und Weiterbildung im Wissenschaftsmanagement. Online-Akademie des NWM – Netzwerk Wissenschaftsmanagement, 21.6.2021. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.21330.89280> (05.12.2022).
- Krempkow, R./Harris-Huermann, S./Hölscher, M./Janson, K. (2019): Was ist die Rolle des Hochschul- und Wissenschaftsmanagements bei der Entwicklung von Hochschulen als Organisation? In: Personal- und Organisationsentwicklung, 14 (1), S. 6-15.
- Kriz, J. (2008): Gestalttheorie und Systemtheorie. In: Metz-Göckel, H. (Hg.): Gestalttheorie aktuell. Handbuch zur Gestalttheorie Bd. 1, S. 39-70.
- Langemeyer, I./Martin, A. (2022): Quo vadis higher education with academization? In: Rein, V./Wildt, J. (Hg.): Anthology of professional scientific education. BIBB. Budrich-Verlag.
- Langemeyer, I./Schraube, E./Tresp, P. (Hg.) (2022): Akademische Kultur und Wissenschaftsfreiheit angesichts der Digitalisierung von Lehren und Lernen. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 17 (3).
- Meyer, D./Reuter, J./Berli, O. (Hg.) (2022): Ethnografie der Hochschule: Zur Erforschung universitärer Praxis. Bielefeld.
- Münch, R. (2017): Die Macht der Zahlen in der Evaluation wissenschaftlicher Forschung. In: Hamann, J./Maeße, J./Gengnagel, V./Hirschfeld, A. (Hg.): Macht in Wissenschaft und Gesellschaft. Wiesbaden, S. 215-227.
- Ortmann, G./Sydow, J./Windeler, A. (2000): Organisation als reflexive Strukturierung. In: Theorien der Organisation, S. 315-354.
- Pasternack, P./Hechler, D./Henke, J. (2018): Die Ideen der Universität: Hochschulkonzepte und hochschulrelevante Wissenschaftskonzepte. Bielefeld.
- Reitz, T. (2017): Vertrauenssysteme im Wissenskapitalismus. In: Hamann, J./Maeße, J./Gengnagel, V./Hirschfeld, A. (Hg.): Macht in Wissenschaft und Gesellschaft. Wiesbaden, S. 453-476.
- Rheinberger, H. J. (2021): Spalt und Fuge: Eine Phänomenologie des Experiments. Berlin.
- Röbken, H./Overberg, J. (2021): Ein systematisches Review zur Systemakkreditierung in Deutschland: Publikationen, Diskurse und Befunde. In: Qualität in der Wissenschaft, 15 (2), S. 49-56.
- Schellnhuber, J. (2020): Die Seuche im Anthropozän. Frankfurter Allgemeine Zeitung, 16.04.2020.
- Scherer, A. G./Marti, E. (2019): Wissenschaftstheorie der Organisations- theorie. In: Kieser, A./Ebers, M. (Hg.): Organisationstheorien. S. 15-42.
- Suchman, L. A. (1987): Plans and situated actions: The problem of human-machine communication. Cambridge University Press.
- Stratmann, F. (2014): Hochschulverwaltung – ein blinder Fleck in den Diskursen über Hochschulmanagement und Hochschule als Organisation. In: Scherm, E. (Hg.): Management unternehmerischer Universitäten: Realität, Vision oder Utopie? Mering.
- Tsoukas, H./E. Vladimirov. (2005): 'What is Organizational Knowledge?' In: Tsoukas, H. (Hg.), Complex Knowledge. Oxford, pp. 117-140.
- Webler, W.-D. (Hg.) (2017): Leiden Sie unter Überakademisierung? – Notwendige Akademisierung oder „Akademisierungswahn“? – Oder ein Drittes? Bielefeld.
- Weick, K. E. (1995): Sensemaking in Organizations. Sage.

■ Ines Langemeyer, Prof. Dr., Institut für Berufspädagogik und Allgemeine Pädagogik und wissenschaftliche Leitung des Lernlabors/ House of Competence, Karlsruher Institut für Technologie,
E-Mail: ines.langemeyer@kit.edu

Liebe Leserinnen und Leser,

nicht nur in dieser lesenden Eigenschaft (und natürlich für künftige Abonnements) sind Sie uns willkommen. Wir begrüßen Sie im Spektrum von Forschungs- bis Erfahrungsberichten auch gerne als Autorin und Autor. Der UVW trägt mit seinen Zeitschriften bei jahresdurchschnittlich etwa 130 veröffentlichten Aufsätzen erheblich dazu bei, Artikeln in einem breiten Spektrum der Hochschulforschung und Hochschulentwicklung eine Öffentlichkeit zu verschaffen. Wenn das Konzept dieser Zeitschrift Sie anspricht – wovon wir natürlich überzeugt sind – dann freuen wir uns über Beiträge von Ihnen in den ständigen Sparten Qualitätsforschung, Qualitätsentwicklung/-politik, Anregungen für die Praxis/Erfahrungsberichte, aber ebenso Rezensionen, Tagungsberichte, Interviews oder im besonders Streitfreudigen Meinungsforum. Die Hinweise für Autorinnen und Autoren finden Sie unter: www.universitaetsverlagwebler.de