

# Qualität als Politik?

## Qualitätsorientierung und ihre Akteure an Hochschulen

*Peer Pasternack*

1. Staatsmodernisierung (25)
  - 1.1. Wissensgesellschaft und Risikobearbeitung (26)
  - 1.2. Steuerung des öffentlichen Sektors und staatlicher Kulturauftrag (29)
  - 1.3. Expertenorganisationen als Steuerungsproblem (31)
2. Qualität als Politik (33)
3. Qualität als Hochschulpolitik (35)
  - 3.1. Definition: Was ist Hochschulqualität? (36)
  - 3.2. Ventilation: Nützlichkeit und Zweckdienlichkeit von Hochschule (38)
  - 3.3. Präzisierung: Hochschulqualität als ausdifferenzierendes Phänomen (41)
  - 3.4. Gruppierung: Die Akteure der Qualitätsorientierung an Hochschulen (46)
  - 3.5. Modellierung: Ein qualitätspolitisches Handlungsmodell (50)
    - 3.5.1. Stufe I: Programmierung (50)
    - 3.5.2. Stufe II: Implementation (51)
    - 3.5.3. Stufe III: Evaluation (55)
    - 3.5.4. Operationalisierungsregeln (57)
  - 3.6. Dämpfung: Die Grenzen von Qualitätspolitik an Hochschulen (61)
  - 3.7. Fazit (64)

## 1. Staatsmodernisierung

Die gegenwärtige Debatte über die Modernisierung des bundesdeutschen Staates setzt bei den Staatsaufgaben und den Staatsfinanzen an. Einer phänomenologischen Betrachtung erschließen sich dabei zwei übergreifende Tendenzen. Deren eine betrifft eine zentrale Bedingung staatlicher Aufgabenwahrnehmung: das einsetzbare Geld. Die andere leitet daraus die Notwendigkeit eines politischen Paradigmenwechsels ab: Beschränkung auf die staatlichen Kernaufgaben, lautet die eingängige Formel. Zu prüfen ist, wie und mit welcher Berechtigung sich diese Wahrnehmungen erhärten, wenn ein Blick hinter das Vordergründige der Debatte geworfen wird.

Die unerlässliche Bedingung staatlicher Aufgabenwahrnehmung, das Geld, ist sowohl durch die mittlerweile dominierende Auffassung, der Staat müsse Ausgaben senken, wie durch bestimmte Prioritätensetzungen in den öffentlichen Haushalten betroffen. Der hieraus abgeleitete Paradigmenwechsel zielt auf eine grundsätzliche Neudefinition dessen, was legitimerweise staatliche Aufgabe sein muss, was u.U. staatliche Aufgabe sein kann und was in jedem Falle außerhalb des staatlichen Handlungsrahmens angesiedelt werden sollte. Mit anderen Worten: der Paradigmenwechsel zielt auf

- (a) eine Reduzierung des staatlichen Aufgabenvolumens und
- (b) dadurch erleichterte staatliche Gestaltungsmöglichkeiten in den als unabdingbar angesehenen Feldern auch unter Bedingungen verknappter öffentlicher Haushalte.

Gibt es dafür ein systematisch begründungsfähiges – und nicht allein durch jeweilige politische Opportunitäten gesteuertes – Konzept? Die Frage lässt sich, um theoretisch anschlussfähig zu werden, in die Frage nach der Definition „derjenigen Kollektivgüter, die für die Zukunftsfähigkeit moderner Gesellschaften unabdingbar sind“ (Willke 1996, 8), übersetzen. Bislang hatten die modernen frühindustrialisierten Staaten der Ersten Welt zwei zentrale Aufgaben gesellschaftlicher Zukunftssicherung zu lösen vermocht: zum ersten die „Etablierung einer machtbasierten Infrastruktur für die Kollektivgüter der inneren und äußeren Sicherheit“, zum zweiten die „Schaffung einer geldbasierten Infrastruktur für die Kollektivgüter der ökonomischen und sozialen Sicherheit“ (ebd.). Hier tritt heute eine neue Aufgabe hinzu. Diese zu begründen, ist eine kleine Argumentationsschleife vonnöten.

### 1.1. Wissensgesellschaft und Risikobearbeitung

Wenn heute von ‚Wissensgesellschaft‘ gesprochen wird, dann erscheint dies zunächst wahlweise ebenso zentral wie oder klingt nicht viel zentraler als daneben gleichfalls ausgerufene oder empirisch identifizierte Gesellschaftsbilder: ‚Verantwortungsgesellschaft‘, ‚Überlebensgesellschaft‘, ‚Risiko-‘, ‚Erlebnis-‘, ‚Freizeit-‘, ‚Moral-‘ oder ‚blockierte Gesellschaft‘.<sup>1</sup> ‚Wissensgesellschaft‘ erscheint in diesem Kontext als die Akzentuierung eines bestimmten Merkmals heutiger und künftiger Gesellschaft, wo auch andere Betonungen denkbar sind. Eine Betrachtung in der Perspektive der Sicherung *unabdingbarer Zukunftsgüter* vermag allerdings der Wissensgesellschaft durchaus einen anderen Stellenwert zu verschaffen.

Was nämlich in der Tat sowohl ein unabdingbares wie ein Zukunftsgut darstellt, ergibt sich aus dem, was – folgt man den Überlegungen von Helmut Willke – von zweierlei Seiten her zu beschreiben ist: einerseits mit Begriffen wie Informationsgesellschaft, Verwissenschaftlichung, informationelle Vernetzung, Digitalisierung, Expertensysteme und Wissensrepräsentation; andererseits mit den komplementären Stichworten Informationsverschmutzung, Analphabetisierung, informationelle Isolierung, Kommunikationskontrolle, Verwissenschaftlichung der Repression und Technologisierung der Gewalt. Es ergibt sich aus der zweiten, neuen Bedeutung der alten Ressource Wissen (Willke 1996, 262). Wenn dem Staat tatsächlich eine neue Aufgabe wächst, dann ist es nach der Bearbeitung des Problems der Gewalt und des Problems der Armut nun das Problem der Ignoranz:

„Daß Ignoranz (‚dumm‘ hier und im folgenden im strikt vorwurfsfreien Sinne von ‚uninformiert‘) weh tun kann, hat einen neuen Sinn bekommen, seit uninformierte Bürger nach Tschernobyl verstrahlte Milch tranken und ihre Kinder in verstrahlten Sandkästen spielen ließen. Aber auch wer sein Haus auf einer ehemaligen Mülldeponie baut, seinen computerisierten Abgabebescheid nicht versteht, nur noch kommerzialisierte Fernsehprogramme empfangen kann, bei einer Operation mit unwissentlich aids-infiziertem Blut behandelt wird oder mit dem Flugzeug abstürzt, weil das Software-Programm des Autopiloten fehlerhaft war, setzt sich aufgrund seiner Unwissenheit erheblichen Risiken aus.“ (ebd.)

Gewiss wird Ignoranz schon immer riskant gewesen sein, doch vergleichbar dem Problem der Armut steht heute um der Zukunftsfähigkeit willen die Frage: Welche Ausprägungen von Ignoranz sind individuell zurechenbar und welche sind Ausdruck einer gesellschaftlich ‚institutionalisierte(n) Lernunfähigkeit‘ (Beck 1988, 174)?

<sup>1</sup> Vgl. im einzelnen Etzioni (1997), Hillmann (1999), Beck (1993), Schulze (1996), Heimken (1989), Schmid (1999), Heinze (1998); überblicksweise vgl. Kneer et al. (1997) und Pongs (1999/2000).

„Ganz analog zur Armut in industrialisierten Gesellschaften ist diese Ignoranz in technologisierten Gesellschaften systemisch produziert ... Mit dem Grad der Intelligenz von Systemen wächst zwingend auch der Grad möglicher Ignoranz.“ (Willke 1996, 263)

Und eine neue Qualität kommt diesbezüglich ins Spiel, wenn nicht allein die Ignoranz quantitativ zunimmt, sondern auch die Risiken, „die aus einem Überschreiten der Fehler- oder Ignoranz-Toleranz von Systemen resultieren“ (ebd.). Willke folgert, dass mit der gegenwärtigen Ausbildung der Informationsgesellschaft das Problem von Ignoranz und Wissen ein Gewicht bekomme, wie es zuvor nur die Probleme der Gewalt und der Armut gehabt hatten: „Dies führt zu einer neuen Staatsaufgabe ...: der Schaffung einer *wissensbasierten Infrastruktur*.“ (Ebd., 267) So wie der Staat das Problem innerer und äußerer Gewalt bearbeitete, indem er eine Infrastruktur schuf, die drohende Gewaltanwendungen durch staatliche Gegengewaltdrohung und ggf. -anwendung zu unterbinden vermag, so müssen „die Politik und ihr Staat alles das Wissen durch Gegen-Wissen kontrollieren können, was konkrete Gefahren für Leib und Leben der Bürger impliziert“ (ebd.):

„Je mehr ... Wissen zur Operationsbasis wird, desto gravierender wirkt sich der entsprechende Mangel an Wissen (Gegen-Wissen, Kontroll-Wissen, Steuerungs-Wissen) aus. Der Rechtsstaat wurde hervorgerufen durch einen *Mangel an Macht*, welche der Anwendung illegitimer Gewalt Einhalt hätte gebieten können. Der Sozial- und Wohlfahrtsstaat wurde erzwungen durch einen *Mangel an Geld*, welches die gewalttätigen Folgen der Armut hätte erträglich machen können. Ganz analog muß man heute feststellen, daß ein Mangel an Wissen eine neue Staatsfunktion erfordert, einen supervidierenden Staat, weil mit der Ausbreitung wissensbasierter Technologien das ... Risiko eines unkontrollierten Wissens selbst-destruktiv wird.“ (Ebd., 268)<sup>2</sup>

Dabei solle eine „prozessuale Betrachtung der Wirkung von Wissen und der Produktion von negativen Externalitäten“ durch die Expertensysteme der wissensbasierten Infrastruktur realisiert werden: Diese erlaube es, „die einschnürende Dichotomie von Autonomie versus Kontrolle aufzuheben“ (ebd., 273).

---

<sup>2</sup> Dabei geht es nicht, um einem womöglich naheliegenden Einwand zu begegnen, um staatliche Wissenschaft – man müsse „auf direkte Interventionen zugunsten einer Anleitung zur Selbstkorrektur verzichten“, wolle man „nicht die evolutionären Vorteile und zivilisatorischen Errungenschaften hoher Organisiertheit und operativer Autonomie verspielen“ (Willke 1996, 272). Vielmehr wäre die Aufgabe der Politik eine „bloß subsidiäre und supervisorische: der Aufbau eines Potentials für die Produktion des für die Kontrolle wissensbasierter Technologien *notwendigen* Alternativ- oder Gegenwissens“ (ebd., 290). Der Preis für die Respektierung der internen Autonomie ist die „politische Kompetenz für die Kontrolle von ‚public bads‘, also von negativen Externalitäten der Operationsweise von Organisationen, wenn diese öffentliche Güter beeinträchtigen“ (ebd., 272).

Willke schwebt vor, diese Infrastruktur aus hybriden Organisationen „der Wissensproduktion und -auswertung im Zwischenbereich von Wissenschaft und Politik“ zu bilden, etwa nach dem Muster des US-amerikanischen „Office for Technology Assessment“ (ebd., 289f.). Das hätte allerdings, ließe sich einwenden, nicht nur Vorteile. So wäre die Gegenwissensproduktion zum einen strukturell auf den Charakter von Anwendungsforschung – etwa bloßer Technologiefolgenabschätzung – festgelegt, zum anderen wäre sie abgekoppelt von Ausbildungsprozessen.

Denkbar schiene hingegen auch, die Hochschulen als bereits bestehende Hybridorganisationen – zugleich autonome Körperschaft und staatliche Anstalt – mit dieser Aufgabe zu betrauen. Damit ließe sich ihre traditionelle Doppelrolle wieder rechtfertigen, gleichzeitig Instanz der Wissensinnovation und der kritischen Reflexion dieses Wissens zu sein. Vor allem könnte auf dieser Weise dafür gesorgt werden, dass kritisch reflektiertes Wissen direkt in den Ausbildungsprozess einfließt – gerade auch in den Technik- und Naturwissenschaften. Das erscheint zumindest dann als unverzichtbar, wenn davon ausgegangen wird, dass Hochschulbildung die Aufgabe zuwächst, künftigen Entscheidern sozialverträgliche Handlungsfähigkeit innerhalb exponentiell wachsender Komplexitäten zu vermitteln – das heißt, dass am Ende eines Studiums die individuelle Befähigung zum Entscheiden und Handeln auf der Grundlage möglichst gefahrenneutraler situationsunmittelbarer Komplexitätsreduktion steht.<sup>3</sup>

Doch wie auch immer die einzelnen institutionellen Umsetzungen ausfielen: Das Modell eines supervidierenden Staates, der für den vorausblickenden Umgang mit den Risiken und Nebenwirkungen der Wissensexpansion Verantwortung übernimmt, verändert in jedem Fall die Perspektive auf die Neubestimmung staatlicher Aufgaben weg von dem schlichten Imperativ „Weniger Staat!“. Unverkennbar ist dann, dass hier eine Zukunftssicherungsaufgabe im Sinne öffentlicher Daseinsvorsorge besteht, die nicht dem freien Spiel der Marktkräfte überlassen werden kann. Wo der Organisation des Umgangs mit Wissen, seinen impliziten Risiken und der risikomindernden Produktion von Gegenwissen der gleiche Stellenwert wie der Gewaltfrage und der Armutfrage zugewiesen wird, dort steht eine grundsätzliche Neubewertung des staatlichen Kulturauftrages an. Dessen Umsetzung mag anders als bisher organisiert werden; eine Schwächung dieses Auftrages indes wäre dysfunktional. Im Lichte dessen sind Bestrebungen der Modernisierung des Staates und seiner Aufgaben zu bewerten.

---

<sup>3</sup> Zur Begründung dieser Funktionsbestimmung von Hochschule vgl. Pasternack (2001a).

## 1.2. *Steuerung des öffentlichen Sektors und staatlicher Kulturauftrag*

Die (angestrebte) Entstaatlichung und Entschlackung im Bereich öffentlicher Aufgabenerfüllung vollzieht sich als Privatisierung oder als Dezentralisierung, führt aber in jedem Falle zu staatlichen Steuerungseinbußen. Die Mittelverknappung erzwingt Leistungsverdichtungen, insoweit pro Zeiteinheit mehr Leistungen als bisher bzw. mit verminderten Ressourcen pro Zeiteinheit die gleichen Leistungen wie zuvor mit unverminderten Ressourcen zu erbringen sind. Sowohl die Entstaatlichung und Aufgabenentschlackung wie die Mittelverknappung führen zur Einschränkung quantitativer Entwicklungspotentiale im öffentlichen Sektor.

Die Steuerungseinbußen, Leistungsverdichtungen und Einschränkungen quantitativer Entwicklungspotentiale benötigen funktionale Äquivalente für die bisherigen Regulierungspotentiale. Hier gilt nun auf der operativen Ebene New Public Management (NPM) als eben dieses Äquivalent für alle drei Herausforderungen: Es halte in der Privatwirtschaft erprobte, für den öffentlichen Verwaltungssektor adaptierte (Selbst-)Steuerungsmechanismen bereit, diese führten zur Erschließung von Leistungsreserven, und statt extensiver Expansionsorientierung integriere es die Qualitätsorientierung. Entbürokratisierung, Konzentration auf Kernaufgaben, Klienten- und Mitarbeiterorientierung, Leistungsqualität, Kostendisziplin und Wettbewerb schufen die Voraussetzungen, um vom Verwaltungs- zum Verhandlungsstaat, vom expandierenden zum aktivierenden Staat, von der Hoheitsverwaltung zum Dienstleister gelangen zu können.<sup>4</sup>

Die einzelnen Politikfelder, in denen die öffentlichen Gewalten als Steuerungsakteure tätig sind (resp. aus denen sie sich ggf. zurückziehen können), zeichnen sich durch unterschiedlich intensiven Staatszugriff aus. In zwar abgestuftem, doch jedenfalls durchgehend geringeren Maße als in Bereichen wie etwa Sozialleistungsverwaltung oder Gefahrenabwehr greift der Staat auf diejenigen Felder zu, innerhalb derer die kulturelle Reproduktion der Gesellschaft organisiert wird: Bildung, Wissenschaft, Kunst, Kultur(erbe)pflege, Massenmedien und Religion. Der Staat hat Gründe für diese Zurückhaltung. Das Erbringen kultureller Leistungen ist in der Substanz ein „privatindividueller Vorgang“; die kulturellen Freiheitsrechte konzipieren die Staatsbürger und -bürgerinnen „nicht als Staatsvolk von begabungsdifferenzierten Kulturbeauftragten“. Der staatliche Kulturauftrag entfaltet sich daher „als auf Kulturpflege bezogene Aufgabe und Verantwortung, in den Erfüllungsformen von Kultursicherung, Kulturschutz und Kulturförderung einschließlich der vielfältigen Formen der Vermittlung von Kultur“ (Steiner 1984, 12).

---

<sup>4</sup> vgl. statt vieler Damkowski/Precht (1998) und Bandemer et al. (1997).

Institutionell sichert der Staat die Umsetzung seines Kulturauftrags, indem er den Autonomiebedarf der kulturellen Akteure bedient. Die verfassungsrechtliche Ableitung dessen aus Art. 5 Abs. 3 GG funktioniert zwar nicht umstandslos, doch bewirkt diese Schutzbestimmung für die Freiheit von Kunst und Wissenschaft im Bündnis mit den Gewährleistungen des Art. 4 und Art. 5 Abs. 1 GG „gleichsam ein ‚Großklima‘ der kulturellen Autonomie“ (ebd., 14). Sollen die Sektoren, in denen die kulturelle Reproduktion der Gesellschaft organisiert wird, in ihrem Verhältnis zum Staat, der einen Kulturauftrag wahrnimmt, bestimmt werden, läßt sich mithin von Feldern mit autonomiebegünstigten Akteuren sprechen.

In diesen durch Autonomiebegünstigung ausgezeichneten Feldern nun zeitigen Entstaatlichung, Aufgabenentschlackung und Mittelverknappung spezifische Folgen, die von denen in staatsunmittelbar verwalteten Bereichen abweichen. Für die dort agierenden Organisationen erweist sich das Privileg der Autonomiebegünstigung unter Bedingungen der Entstaatlichung, Aufgabenentschlackung und Mittelverknappung als ausgesprochen ambivalent.

Dezentralisierung etwa vermag zwar die institutionelle Entscheidungsautonomie vergrößern, und Budgetierung löst kameralistische Fesseln; zugleich aber verlagern Dezentralisierung und Budgetierung die zuvor politisch auszutragenden Verteilungskonflikte in die Institutionen und die dortigen soziotopischen Machtgeflechte. Durch Mittelverknappung erzwungene (Teil-)Privatisierungen können durchaus eine Erleichterung längst überfällig gewesener Entscheidungen darstellen; sie können aber auch funktional gebotene Zusammenhänge zerstören. Outputorientierte Steuerung kann gewiss wettbewerbliche Energien freisetzen, ebenso aber durch sog. Indikatorenopportunismus, d.h. Anpassung an die outputmessenden Indikatoren, die Erfüllung der Organisationszwecke unterlaufen. Die Alimientierungsbedürftigkeit der kulturauftragsrelevanten Institutionen begründet einerseits deren extrem geringe Verfügung über Sanktionspotentiale im Verhältnis zum Staat; ihre managerialistisch gestärkte Autonomie überlässt andererseits zuvor politisch protegierte Aufgaben und Ziele – wie etwa Geschlechtergleichstellung, sozialen Chancenausgleich, die Pflege der sog. Orchideenfächer oder die des kritischen Reflexionswissens – dem jeweiligen Grad an Aufgeklärtheit der Akteure in den Institutionen.

Unabhängig von solchen Ambivalenzen wandert das NPM-inspirierte Neue Steuerungsmodell (so der in Deutschland übliche Begriff) aus den traditionellen Verwaltungsbereichen seit Ende der 90er Jahre auch in die kulturauftragsrelevanten Felder. Das staatlicherseits handlungsleitende Motiv ist dabei das gleiche wie bei der allgemeinen Verwaltungsreform: Mittelverknappung und das Streben nach Reduzierung öffentlicher Aufgaben, so heißt es, erforderten Organisationsveränderun-

gen, um Effizienz- und Effektivitätssteigerungen zu ermöglichen. Aufbau- und Ablauforganisation seien so zu gestalten, dass die Verminderung der externen Steuerung durch intelligente interne Steuerung substituiert werden könne. Damit werden vornehmlich wettbewerbliche, vertragliche und sog. identitätsbildende (d.h. idealistisch begründete sozialintegrative) Instrumente angesprochen.

### *1.3. Expertenorganisationen als Steuerungsproblem*

In den kulturauftragsrelevanten Institutionen entstehen mit den konzeptionellen Transfers allerdings Steuerungsprobleme, die aus Finanzämtern, Bürgermeistereien oder Wohngeldstellen nicht bekannt sind. Die sog. Mikroökonomisierung öffentlicher Verwaltungen stößt, sobald sie in Schulen, Hochschulen, Forschungseinrichtungen, Museen, Orchestern oder kulturauftragsgebundenen Rundfunkanstalten angewandt werden soll, auf einen spezifischen organisationskulturellen Eigensinn. Gewiss produziert auch die bürokratische Mentalität von Verwaltungsbeamten Widerstände gegen betriebswirtschaftlich inspirierte Interpretation der Organisationsabläufe; doch in den kulturauftragsrelevanten Institutionen ist der Charakter der Gegenwehr ein fundamental anderer. Das dem zu Grunde liegende Spezifische der autonomiebegünstigten Einrichtungen mit Kulturauftrag lässt sich übergreifend mit dem Begriff der Expertenorganisation kennzeichnen.

Die Angehörigen von Expertenorganisation sind charakterisiert durch aufwendige Ausbildung, hohen Spezialisierungsgrad, sehr eigenständigen Umgang mit Wissen und die Lieferung sehr komplexer, nicht trivialer Produkte. Infolgedessen ist die wesentliche sachliche Bedingung, um die Expertentätigkeit ausüben zu können, hohe individuelle Autonomie. Dies korrespondiert mit organisationalen Notwendigkeiten: Das wichtigste Produktionsmittel der Organisation ist das Wissen, und dieses befindet sich in der Hand der Experten; die Leistungsfähigkeiten des Experten und der Expertin stellen das Kapital der Organisation dar; schließlich werden die zentralen Organisationsdienstleistungen sehr oft direkt für Klienten erbracht, was bedingt, daß dies in Form personaler Beziehungen geschieht – mit entsprechenden Anforderungen an Fertigkeiten und Kompetenzen der Organisationsmitglieder. Aus all dem resultieren eine starke Stellung des Experten in der Organisation sowie der Umstand, dass Leitungsentscheidungen meist mit der fachlichen Arbeit verknüpft sind. Zugleich ist die Expertenorganisation durch den Widerspruch gekennzeichnet, dass ExpertInnen einerseits an ihrer jeweiligen (innovativen) Profession orientiert und andererseits gegenüber ihrer (trägen) Organisation eher gleichgültig sind. (Grossmann/Pellert/Gotwald 1997)



Als vorzügliche Technik des Ausgleichs von Steuerungsproblemen, die aus diesen Umständen und insbesondere aus dem Widerspruch zwischen Professionsorientierung und Organisationsgleichgültigkeit entstehen, wird eine strikte Qualitätsorientierung empfohlen. Damit findet sich zugleich das zentrale Argument aufgenommen, das regelmäßig aus den Expertenorganisationen heraus gegen ökonomisierende Steuerungsinstrumente in Anschlag gebracht wird: Die spezifischen Leistungen seien vorrangig qualitativ bestimmt, daher einer quantifizierenden Kosten-Nutzen-Logik nicht zugänglich, und infolgedessen fehlten für betriebswirtschaftlich inspirierte Reformen die organisationalen Voraussetzungen.

Derartige Einwände aufnehmend findet sich also Qualität zunächst zum steuerungsrelevanten Kriterium befördert; sodann wird versucht, dieses Kriterium mittels Qualitätssicherungstechniken, Qualitätsmanagementkonzepten und Qualitätsbewertungsinstrumenten operationabel zu gestalten. Die entsprechenden Aktivitäten verdichten sich sukzessive zu einer mehr oder weniger strukturierten Qualitätspolitik.

Mithilfe eines qualitätspolitischen Handlungsinstrumentariums wird versucht, widerstreitende Anforderungen zu integrieren. Deren ordnungspolitisch wichtigste sind zweierlei: Einesteils soll die Wahrnehmung des staatlichen Kulturauftrags zumindest prinzipiell auch unter Bedingungen der Mittelverknappung und Aufgabenreduzierung gesichert werden. Andernteils sollen zugleich aber eben diese Bedingungen positiv bedient werden, indem Beiträge zu Mittelverknappung und Aufgabenreduzierung auch durch die Institutionen zu erbringen sind, die von Kulturstaats wegen unterhalten werden.

Der dieserhalb protegierten Karriere des Qualitätsthemas korrespondiert allerdings bislang in keiner Weise eine entsprechende konzeptionelle Grundierung – d.h. eine Grundierung, durch die ein hinreichend plausibler Zusammenhang zwischen Qualität als steuerungsrelevantem Kriterium einerseits und der Organisationskultur der Expertenorganisation andererseits hergestellt, ggf. operationalisiert und instrumentell unterfüttert würde. Die bislang unbeantwortete Frage lautet: Welche Steuerungspotentiale vermag Qualitätspolitik in öffentlich unterhaltenen, kulturauftragsrelevanten und autonomiebegünstigten Expertenorganisationen zu entfalten?

## 2. Qualität als Politik

In zahlreichen Politikfeldern besteht ein gemeinsames Problem darin, dass der Ressourcenverbrauch gedrosselt werden muss, und dass zu diesem Zweck die Wirkungsgrade des verbleibenden Ressourcenverbrauchs erhöht werden sollen. ‚Mit weniger mehr erreichen‘, ist die zunächst paradox anmutende Idee. Um die Paradoxie praktisch auflösen zu können, findet eine Übersetzung in die Idee der Qualitätsentwicklung statt. Was politisch gewollt ist, wird gern in dem Imperativ „Qualität statt Kosten!“ zusammengefasst.

Politikfeldanalytisch wird hier eines deutlich: Die Ausdifferenzierung von Politikfeldern ist auch von einer korrigierenden Bewegung begleitet, welche die voneinander geschiedenen Sektoren wiederum vernetzt. Diese Bewegung wird durch bestimmte zu Politiken erhobenen ‚Patentlösungen‘ erzeugt, die von einem Politikfeld ins nächste wandern, dort zunächst Irritation auslösen, dann Begeisterung erzeugen, schließlich Ernüchterung – doch unterdessen sind sie bereits im nächsten Feld. Eine solche Politik ist das, was hier Qualitätspolitik genannt werden soll. Über die New-Public-Management-orientierte Verwaltungsreformpolitik und das Verbreitung gewinnende Verständnis von Hochschulen als Dienstleistungsorganisationen gelangen entsprechende Bemühungen unter anderem auch in das von Qualitätsmanagement-Euphorie erfaßte Hochschulpolitikfeld.

Im Rahmen des hochschulbezogenen Qualitätsmanagements (QM) wird unter Qualitätspolitik verstanden,

- „sich über die generellen Grundsätze und Leitlinien der eigenen Arbeit klar zu werden“;
- das Verständnis der Aufgaben im eigenen Arbeits- und Einflußbereich zu definieren;
- „die rechtlichen und inhaltlichen Vorgaben einzubeziehen, die hierbei mitwirken bzw. zu beachten sind“;
- die Leitideen zu erfassen und zu beschreiben, die sich in Wechselwirkung zwischen Fachdisziplin, Praxisfeld und gesellschaftlichem Kontext dem eigenen Handeln Richtung und Form geben“.

Qualitätspolitik enthält nach diesem Verständnis „sowohl visionäre als auch mittelfristige und operative Ziele der zu erbringenden Leistung“; die „operationalisierten und in bestimmten Zeiträumen überprüfbareren Ziele werden festgeschrieben und veröffentlicht“.<sup>5</sup>

Dem entspricht, was die um begriffliche Standardisierung bemühte Deutsche Gesellschaft für Qualität (DGQ) vorschlägt. Sie definiert Qualitätspolitik als die

---

<sup>5</sup> Professur für Erwachsenenpädagogik (1999, 15), vgl. auch ebd., 54.

„umfassende(n) Absichten und Zielsetzungen einer Organisation zur Qualität, wie sie durch die oberste Leitung formell ausgedrückt werden“ (Deutsche Gesellschaft für Qualität 1995, S. 36). Ein Beispiel einer hochschultypischen Qualitätspolitik-Formulierung sei hier zur Illustration zitiert:

„Der Fachbereich Kunststofftechnik der Fachhochschule Darmstadt dient der Verwirklichung des Rechts auf Bildung und der wissenschaftlichen Erkenntnis. Er vermittelt durch eine anwendungsbezogene Lehre eine auf den Erkenntnissen der Forschung beruhende Ausbildung und nimmt dazu Forschungs- und Entwicklungsaufgaben wahr.

Er bereitet die Studierenden auf ihre Verantwortung in der Gesellschaft vor und stärkt die Verantwortung der Wissenschaft für die Gesellschaft und die Umwelt. Im Sinne seines Bildungsauftrages fördert er die Fähigkeit zu wissenschaftlichem Handeln in einem freiheitlichen, demokratischen und sozialen Rechtsstaat im Sinne des Grundgesetzes und der Verfassung des Landes Hessen.

Der Fachbereich Kunststofftechnik fühlt sich der Studienreform verpflichtet. Er arbeitet ständig an der Weiterentwicklung der seinen Lehraufgaben angemessenen Didaktik. Er passt seine Prüfungs- und Studienordnungen neuen wissenschaftlichen Erkenntnissen und gesellschaftlichen Erfordernissen an.“ (Beschluss des Fachbereichsbeirates 1998, 108)

Man wird diese Beschluss-Prosa nicht unbedingt für bare Münze nehmen müssen. Aber sie lässt doch erkennen, auf welche Selbstverpflichtungen sich die Hochschulen mittlerweile einlassen. Um die analytische Brauchbarkeit des Begriffes zu sichern, soll Qualitätspolitik hier verstanden werden als die Summe der intentional unternommenen, dezisionistisch begründeten und ressourcenunterfütterten Handlungen zur Implementation eines strategisch angelegten Programms zur Durchsetzung qualitätszentrierter Prozessgestaltungen.

So formuliert verbirgt sich hinter Qualitätspolitik im Sinne von „Qualität als Politik“ ein politisches Programm im implementationstheoretischen Verständnis. Unter einem Programm werden dabei die Festlegungen verstanden, wie eine Absicht, etwas zu unternehmen, in konkretes Handeln umgesetzt werden sollen, wer daran beteiligt werden soll usw. Ein Programm enthält idealtypisch vier Elemente: Beschreibung der Ausgangslage; Zieldefinitionen = Lösungsteil; beabsichtigte Wirkungen und deren Zustandekommen = Wirkungsteil; einzusetzende Akteure und Institutionen sowie deren Aufgaben = Durchführungsteil (vgl. Jann 1981, 49).

*Politisch* ist ein solches Programm insofern, als es in Gestalt interessengeleiteter und normativ begründeter Steuerungsanstrengungen umgesetzt wird. Unter Steuerung soll hierbei sowohl externe Steuerung wie Selbststeuerung, genauer: „intentionale Handlungskoordination zur gemeinwohlorientierten Gestaltung der gesellschaftlichen Verhältnisse“ (Scharpf 1988, 64) verstanden werden.

### 3. Qualität als Hochschulpolitik

Es wird heute relativ unbefangen gesprochen von „Qualitätsmanagement in der Hochschullehre“, nicht aber z.B. von „Qualitätsmanagement künstlerischer Prozesse, um die Qualität der Kunstwerke nicht dem Zufall zu überlassen“. Es wird gesprochen von „Forschungsqualität“, nicht aber z.B. von „Religionsqualität“. In den Qualitätsdebatten gibt es offenbar Grenzen, deren Logik sich nicht spontan erschließt – denn wo von Forschungsqualität die Rede ist, wäre es ja durchaus denkbar, auch von der „Qualität einer religiösen Dienstleistung“, erbracht von einer Kirche als Anbieter auf dem Sinnfindungsmarkt, zu sprechen. Hier scheint es aber Grenzen zu geben, die wohl am ehesten durch Pietät begründbar sind.

Durch solche waren auch die Hochschulen lange Zeit geschützt. Das jedoch lässt bekanntermaßen nach. Statt dessen ist die Ausbreitung von Unzufriedenheit zu beobachten: Hochschulpolitik, so eine verbreitete Annahme, habe eine immanente Neigung zu folgenlosem Aktionismus. Sich ändernde Umwelterwartungen und notwendige Akzeptanzbeschaffung für Hochschulen erforderten unaufhörlich, Veränderungen zu initiieren, während institutionelle Autonomie wie individuelle Wissenschaftsfreiheit ebenso unaufhörlich bewirkten, dass die Veränderungen unterlaufen werden. Vor diesem Hintergrund ist die Frage nach den realistischen Erfolgserwartungen von Qualitätspolitik zu stellen.

Nun wird das hochschulische Handlungsziel Qualität nicht als ein Thema unter vielen, sondern als zentrale strategische Perspektive formuliert, die alle anderen Themen der Hochschulentwicklung überformt. Die Beurteilung der Erfolgserwartungen muss diesen Anspruch zu Grunde legen. Untersuchungsleitend soll daher im weiteren die Prüfung folgender Hypothese sein: Qualitätspolitik in Hochschulen vermag erfolgreich zu sein, sofern es ihr gelingt, *alle in Hochschulen relevanten Dimensionen von Qualität* programmatisch abzubilden, instrumentell zu untersetzen, zuweisungsfähig in Hinblick auf die einzusetzenden Ressourcen zu gestalten und akteursseitig entsprechende motivationale Handlungsorientierungen zu erzeugen.

Zur Prüfung dieser Hypothese ist zunächst eine Frage zu beantworten: Was ist Hochschulqualität? (3.1.) Da die Qualitätsdebatte, soweit sie auf Hochschulen bezogen ist, immer wieder zum Humboldt'schen Topos des zweckfreien lehrenden Forschens und forschenden Lernens gelangt, wird es sich sodann als hilfreich erweisen, die Rede von der Zweckfreiheit akademischen Tuns und Lassens zu prüfen (3.2.). Beides wird uns dazu führen, dass Hochschulqualität als auszudifferenzierendes Phänomen betrachtet werden muss (3.3.). Im Anschluss daran können die Akteure der Qualitätsorientierung an Hochschulen in Augenschein genommen

werden (3.4.). Auf diesen analytischen Grundlagen soll ein qualitätspolitisches Handlungsmodell entworfen werden (3.5.), und schließlich wird es sich als nötig erweisen, die Grenzen von Qualitätspolitik an Hochschulen näher zu bestimmen (3.6.).

### 3.1. *Definition: Was ist Hochschulqualität?*

Im Qualitätsmanagement, das zunehmend auch für Hochschulen als adaptionsfähig gilt, wird mit Normen und Standards gearbeitet. Eines lässt sich schwerlich bestreiten: Mancherorts an Hochschulen, insbesondere in der Verwaltung oder Bereichen wie der Studienfachberatung, dürfte 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. Eben so wenig sollen die Hochschulen ihre Studierenden auf irgendein normiertes Persönlichkeitsbild hin zurichten. Hochschulen sind also ausdrücklich gehalten, Normen zu überschreiten, statt sich von ihnen fesseln zu lassen.

Diese Umstände verführen häufig dazu, es sich etwas einfach zu machen: Hochschulqualität soll entweder mithilfe 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 messbar sind, mehr nicht.

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 Bestandteilen – inhaltlich, zeitlich, (fremd-)sprachlich, personell, strukturell – niederschlägt. Das hier Gemeinte kann als *Qualität zweiter Ordnung* gekennzeichnet werden.

Zu unterscheiden sind also zwei Grundmuster von Qualität. Anders gesagt, mit ‚Qualität‘ wird voneinander Unterscheidbares bezeichnet: zum einen Sachverhalte, die sich plausibel *beschreiben* lassen, insofern sie an Alltagserfahrungen anknüpfen, und zum anderen Sachverhalte, die durch *Interpretation* bestimmt werden müssen und insofern gemeinsame diskursive Codierungen benötigen, um intersubjektiv nachvollziehbar zu sein. Gemeinsam ist beiden Qualitäts-Grundmustern, dass sie kombinatorische Effekte beschreiben. Die isolierbaren Einzeleigenschaften ergeben sich aus der Kombination diverser Elemente, die sich auflisten lassen und deren strukturelle Verbindungen auch modelliert werden können. Die ganzheitlich durchformende Güte hingegen ist etwas mehr: Sie stellt den kombinatorischen Effekt mehrerer kombinatorischer Effekte dar; es handelt sich gleichsam um quadrierte kombinatorische Effekte. Eine Spur anschaulicher: Wo Qualität erster Ordnung aus der Relationierung verschiedener Elemente entsteht, die zuvor unverbunden waren, da kommt Qualität zweiter Ordnung durch die Relationierung von Relationen verschiedener Elemente zustande.

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 Ord-

nung“). 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“).

### 3.2. *Ventilation: Nützlichkeit und Zweckdienlichkeit von Hochschule*

Den empirischen Kern von Qualität bildet etwas, das aus der Perspektive der akademischen Zweckfreiheit geleugnet oder nur sehr widerwillig ausgesprochen wird: die Nützlichkeit. Im Qualitätsmanagement findet diese ihren Niederschlag, wenn dort Qualität mitunter als „fitness for use“, Gebrauchstauglichkeit, bezeichnet wird – während andere eine aufgeklärtere Position einzunehmen meinen, indem sie auf die Zweckdienlichkeit bestimmter Qualitäten abstellen: „fitness for purpose“. Die hochschulbezogenen Gegenargumente dazu beziehen sich gern auf Humboldt. Die innere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten, so schrieb dieser, müsse „ein ununterbrochenes, sich immer selbst wieder belebendes, aber ungewollenes und absichtsloses Zusammenwirken hervorbringen und unterhalten“ (Humboldt 1993b, 256), und zwar, um „das Princip zu erhalten, die Wissenschaft als etwas noch nicht ganz Gefundenes und nie ganz Aufzufindendes zu betrachten, und unablässig sie als solche zu suchen“ (ebd., 257).

Nun kann in der Tat ein in seinen Abläufen und Ergebnissen unvorhersehbarer Prozeß wie z.B. das Forschen nicht ohne Schaden in ein strikt utilitaristisches Programm eingebunden werden. Allerdings hat Humboldt nie eine Universität konzipiert, deren ‚Absichtslosigkeit‘, d.h. Entlastetsein von unmittelbaren Zwecken unnütz sein soll. Mehrfach bringt er – freilich mittelbare – Zwecke in Anschlag, um die Berliner Universitätsgründung zu motivieren: Allein Universitäten könnten dem Land, in dem sie sich befinden, „Einfluß auch über seine Grenzen hinaus zusichern“ (Humboldt 1993a, 30). Der Vorteil, der von Staats wegen der Universität eingeräumt wird, müsse sich „dann auch im Resultat ausweisen“ (Humboldt 1993b, 257). Humboldt betont, „nur die Wissenschaft, die aus dem Innern stammt und in’s Innere gepflanzt werden kann, bildet auch den Charakter um“, um dies sogleich an einen (neuhumanistischen) Staatszweck zu binden: Dem Staat sei es nicht „um Wissen und Reden, sondern um Charakter und Handeln zu thun“ (ebd., 258).

Die sog. Zweckfreiheit erweist sich bei genauer Lektüre als die Differenzierung von Zweckhorizonten: Hinsichtlich des Verhältnisses der „höhere(n) Anstalten ... als wissenschaftliche zum praktischen Leben“ dürfe der Staat „von ihnen nichts fordern, was sich unmittelbar und geradezu auf ihn bezieht, sondern die innere Ueberzeugung hegen, dass, wenn sie ihren Endzweck erreichen, sie auch seine

Zwecke und zwar von einem viel höheren Gesichtspunkte aus erfüllen, von einem, von dem sich viel mehr zusammenfassen lässt und ganz andere Kräfte und Hebel angebracht werden können, als er in Bewegung zu setzen vermag“ (ebd., S. 260). Immerhin jedenfalls stehe die Universität deshalb in „engerer Beziehung auf das praktische Leben und die Bedürfnisse des Staates“ (als die Akademien), „da sie sich immer praktischen Geschäften für ihn, der Leitung der Jugend, unterzieht“ (ebd., 263).

Humboldt strebte keineswegs eine Universität an, deren überwiegende Anzahl ihrer Absolventen ein lebenslanges Gelehrtendasein fristet – weshalb auch „Theorie und Praxis bey dem Unterricht nie so geschieden seyn darf“ (Humboldt 1993a, 31). Realistisch sah er, dass das wissenschaftliche Streben „in voller und reiner Kraft ... überhaupt nur in wenigen sein“ könne. Freilich brauche es auch „nur selten und nur hier und da wahrhaft hervorzutreten, um weit umher und lange nachher zu wirken“ (Humboldt 1993b, 258). Statt komplette akademische Altersjahrgänge in den Universitätsprofessorenberuf zu zwingen, hatte auch Humboldt lebensnahe Optionen im Blick: Die Studenten sollten, indem sie sich ‚zweckfrei‘ bilden, hernach für Tätigkeiten als preußischer Staatsbeamter, Lehrer an höheren Schulen, als Richter, Arzt<sup>6</sup> oder Pfarrer<sup>7</sup> gerüstet sein.

Zur Ausbildung für eben solche praktischen Tätigkeiten hielt Humboldt einen größeren Abstand der Universitäten vom Alltag und seinen Aufgaben für nötig. Das hat seinen Grund nicht allein in der idealistischen Idee von allgemeiner Bildung, Wertebindung und Persönlichkeitsbildung, sondern ist durchaus funktional: Nur eine (Aus-)Bildung, die zunächst diesen Abstand vom profanen Alltag herstellt, befähigt optimal zur anschließenden Bewältigung dieses Alltags und seiner Aufgaben. Sehr genau besehen also (und provokant zugespitzt): von Zweckfreiheit bei Humboldt keine Spur.

Ebenso können auch Qualitäten paradoxerweise zwar frei von Nutzen und Zwecken gedacht werden, doch ist diese Freiheit immer funktional: Jede Zweckfreiheit dient einem bestimmten Zweck und legitimiert sich über diesen. Insofern kommt es lediglich auf den inhaltlichen und zeitlichen Horizont an, um die Zweckbindung und Nützlichkeit auch von Hochschulqualität zu erkennen.

---

<sup>6</sup> Vgl. seine Erwähnungen der Berliner Medizinischen Anstalten und der „Thier-Arzeney-Schule“, welche in die zu gründende Universität integriert werden sollten: Humboldt (1993a; 32, 34, 37); ders. (1993b, 114).

<sup>7</sup> Vgl. seinen Vorschlag, neben Breslau auch an den anderen Universitäten katholisch-theologische Lehrstühle zu schaffen, auf dass „die Catholiken sich nach und nach ... auf Protestantischen Universitäten zu studiren gewöhnten“: Humboldt (1993a, 32).



Jeglicher Nutzen ist Befriedigung vorhandener oder entstehender Bedürfnisse. So sehr es indes gute Gründe gibt, diese Bindung an Bedürfnisbefriedigungen nicht in die ökonomische Bestimmung: „Qualität ist das, was der Kunde als Qualität sieht“<sup>8</sup> zu übersetzen – so sehr sollte aber unterschieden werden zwischen unmittelbarem und mittelbarem Nutzen von Qualität. Auf der Grundlage dieser Unterscheidung wird dann akzeptabel, dass auch Hochschulqualität nützlich sein sollte, wenngleich nicht zwingend in operativer Unmittelbarkeit – oder anders gesagt: Auch die Zweckfreiheit von Forschung und Bildung ist zweckdienlich.

Soweit vorgedungen, kann der entsprechende Vorgang in den Blick genommen werden. Nutzen realisiert sich qua Nutzung, und die jeweilige spezifische Nützlichkeit von Qualitäten erster Ordnung und Qualität zweiter Ordnung wird durch prinzipiell verschiedene Nutzungen realisiert:

- Einerseits sind Nutzungen zu beobachten, die mit *stofflichem Verbrauch* verbunden sind, d.h. die Qualitäten werden im Zuge der Nutzung vernutzt, lassen also nach. Da immer eine Bewertung, also eine Wertzuerkennung durch Akteure einem Vorgang oder Gegenstand Qualität attestiert, lässt sich dieser Typus der Nutzung als *wertmindernde Inanspruchnahme* kennzeichnen. Die Belast- oder Haltbarkeit eines Produkts etwa lässt im Zuge seiner Nutzung nach, und eine hochwertige Lehrkräfte-Studierenden-Interaktion wird vom Kräfteverschleiß aller Beteiligten begleitet.
- Andererseits gibt es solche Nutzungen, die hinsichtlich der Qualität entweder *verbrauchsfrei* vonstatten gehen oder wo durch die Nutzung die eigentliche Qualität erst entsteht. Bezugnehmend auf den Umstand, dass immer eine Bewertung durch Akteure Qualität attestiert, lässt sich dieser Typus der Nutzung als *wertstabile bzw. wertverbessernde Inanspruchnahme* kennzeichnen. Problemkompetenz bspw. lässt sich, so sie einmal vorhanden ist, nutzen und anwenden, ohne dass sie sich verbraucht. Eine Gastwirtslederschürze ist funktional im Sinne stofflicher Qualität, doch gewinnt sie erst durch ihre (Ab-)Nutzung die eigentliche Qualität, Lederschürze eines Gastwirts zu sein, da erst die Gebrauchsspuren die ästhetische Qualität entstehen lassen, die eine schlichte Lederschürze zur Gastwirtschürze promovieren.<sup>9</sup>

Wenn behauptet wird, dass Hochschulen von ihrer Funktion wie ihrer Konstitution her qualitätsbezogenen Interventionen nur schwer zugänglich seien, dann geht es

---

<sup>8</sup> zit. nach Stephan (1994, 13)

<sup>9</sup> Das Beispiel geht zurück auf die sog. Gebrauchspatnadiskussion, die der DDR-Designer Clauss Dietel angestoßen hatte. Vgl. Dietel (1973, 39) sowie das Resümee der Debatte bei Kühne (1981, 257ff.).

zuallermeist um die Dinge, die durch Nutzung nicht vernutzt werden bzw. durch Nutzung Wertsteigerungen erfahren. Das, was 'ästhetische Qualität' genannt wird, gibt dafür das paradigmatische Muster ab. Dieses Muster muss übrigens nicht erst durch Umcodierung mühsam in den Hochschulbereich übersetzt werden, denn der Hochschulsektor verfügt neben den mittelbaren Ableitungen auch über eine unmittelbare Ableitung dieses Musters: die künstlerischen Hochschulen. An diesen sind folgerichtig bislang alle Bemühungen der Evaluation, auch und vor allem derjenigen der Lehre, gescheitert.

Wie nun kann das, was nach allgemeiner Vereinbarung ‚Qualität‘ genannt wird und hier zunächst als Effekte, also Ergebnisse von Handlungssequenzen, beschrieben worden ist, in Prozessen abgebildet werden, die der entsprechenden Effekterzeugung dienen?

### 3.3. *Präzisierung: Hochschulqualität als auszudifferenzierendes Phänomen*

Um die allenthalben grassierende begriffliche Verwirrung in der Hochschulqualitätsdebatte hier nicht zu perpetuieren, ist es sinnvoll, sich auf ein Kernvokabular zu beschränken. Unabdingbar nötig erscheinen sechs Begriffe, wenn sie systematisch voneinander abgegrenzt und aufeinander bezogen werden. (1) *Qualitätsorientierung* als Oberbegriff soll zum einen in drei Dimensionen erfasst werden: (2) *Qualitätsbestimmung*, (3) *Qualitätsentwicklung* und (4) *Qualitätsbewertung* – eine policy-analytisch inspirierte Dimensionierung, da alle drei steuerungsrelevant, aber zugleich unterschiedlichen Phasen des Politikprozesses zugehörig sind. Zum anderen sollen zwei Umsetzungswege von Qualitätsorientierung unterschieden werden: (5) *Qualitätssicherung* und (6) *Qualitätsmanagement*.<sup>10</sup> Um diese Begriffe systematisch in Beziehung zu setzen, bietet sich ein Drei-Ebenen-Modell an (Abb. 1):

---

<sup>10</sup> Diese Unterscheidungen insistiert zugleich auch darauf, dass es problematisch ist, wenn der Begriff ‚Qualitätssicherung‘ neuerdings als Unterbegriff zu ‚Qualitätsmanagement‘ (QM) definiert wird (vgl. Deutsche Gesellschaft für Qualität 1995, 35, unter Bezugnahme auf DIN EN ISO 8402-1994) oder beide Begriffe synonym gesetzt werden (vgl. BMBF 1999, 8: „Zum Zeitpunkt der Verkündung des Programms [„Qualitätssicherung“] sprach man allgemein noch von ‚Qualitätssicherung‘, inzwischen wurde dieser Begriff in Anlehnung an die internationale Normung in ‚Qualitätsmanagement‘ umgewandelt“). Denn an Hochschulen 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.

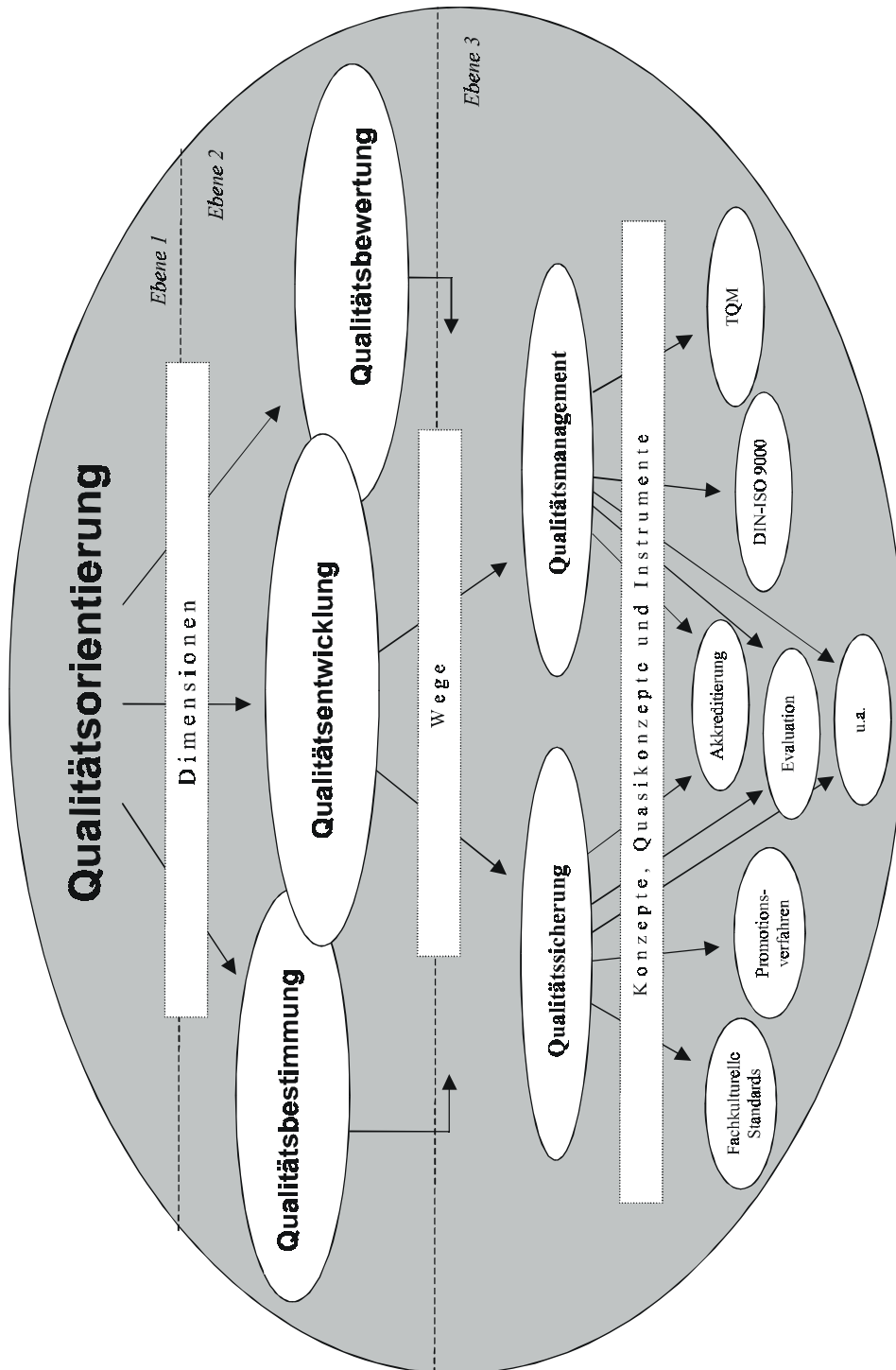


Abb. 1: Qualitätsorientierung an Hochschulen: Drei-Ebenen-Modell

- 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?, und die *Qualitätsbewertung* orientiert sich an der Frage: inwieweit ist das Ziel erreicht worden? (Abb. 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. Beide Begriffe sollen weder synonym verwendet noch hierarchisiert werden.

Zur Erläuterung:

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. Diese Orientierung wird innerhalb dreier Dimensionen umgesetzt (Qualitätsbestimmung, -entwicklung und -bewertung), die sich wiederum auf zwei Wegen entfalten (Qualitätssicherung und -management).

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>11</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, salopp gesagt, all 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 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 unternahmen, 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,

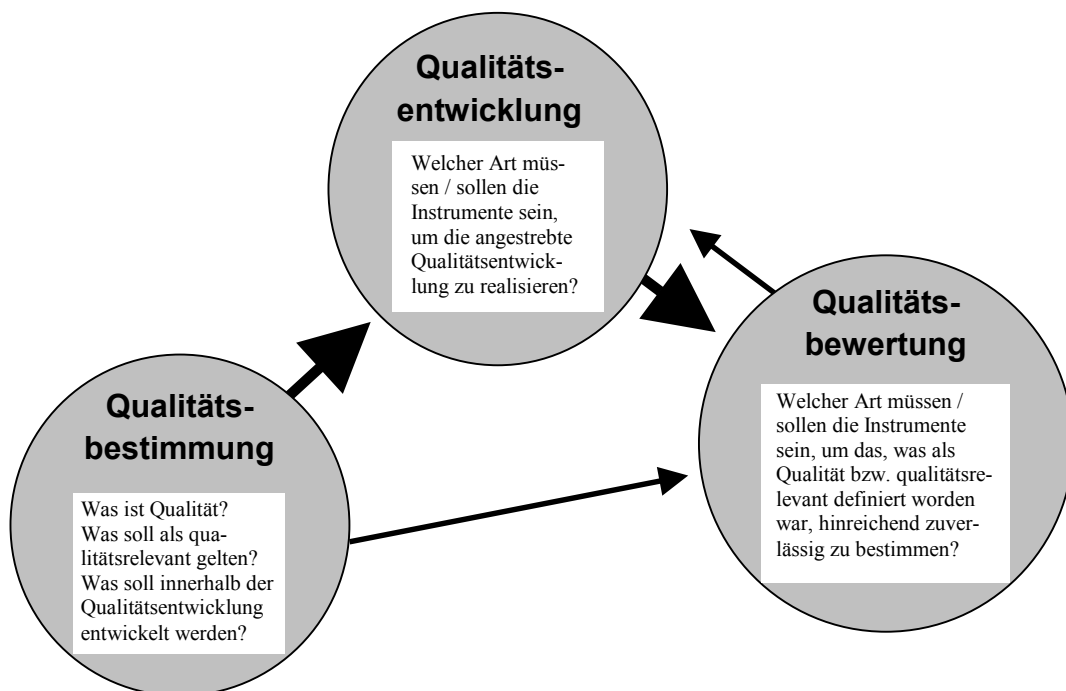
---

<sup>11</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.

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.



**Abb. 2: Qualitätsorientierung an Hochschulen: Zusammenhänge der Dimensionen**

Soweit die begrifflichen Erläuterungen. Dieses klassifizierende Modell ist nun, um es handlungsrelevant nutzen zu können, in ein Prozessmodell umzuformulieren. Dazu nehmen wir zunächst die Akteure des Prozesses in den Blick.

### 3.4. *Gruppierung: Die Akteure der Qualitätsorientierung an Hochschulen*

Innerhalb der Debatte zur Hochschulqualität lassen sich vier Fraktionen identifizieren:

- die Fundamentalskeptiker
- die Vertreter einer Konzeptabhängigkeit von Qualitätsorientierung
- die Problembewussten mit eingeschränktem Bewertungsoptimismus
- die Qualitätsmanager

Der betriebene Aufwand zur jeweiligen Positionsabsicherung ist durchaus eindrucksvoll. Die ersten drei Fraktionen arbeiten vornehmlich argumentativ, die vierte entwickelt ein umfangreiches instrumentelles Repertoire.

Man betrachte doch nur, so die Fundamentalskeptiker, einige der Qualitäten, die der Hochschulbildung wie der Grundlagenforschung eignen sollen – und in der Tat, die Schwierigkeiten scheinen auf der Hand zu liegen: 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 Wissensseinheit intersubjektiv nachvollziehbar bewerten? Auch eine Innovationsrate wissenschaftlicher Forschung oder die Wirkungen eines musikwissenschaftlichen Lehr- und Forschungsbetriebes auf das jeweilige städtische Musikleben dürften kaum sinnvoll operationalisierbar sein.

Auch kommt regelmäßig ein Argument, das wir als ‘Genie-Faktor’ zusammenfassen können: Der Wissenschaftshistoriker Klaus Fischer etwa meint, nach „heutigen Evaluationskriterien wären viele Universitäten dafür bestraft worden, daß sie Pioniere der Wissenschaften beherbergten – Neuerer, die gegen den Strom der Orthodoxie forschten, nur eine bescheidene Zahl von Publikationen unterbringen konnten und deren Anerkennung in Form von Ehrungen und Zitationen spät oder zu spät kam.“ (Fischer 1998, 19) Fischer imaginiert einen Evaluationsbericht aus dem frühen 17. Jahrhundert, die Bewertung der Leistungen des Faches Mathematik an der Universität Padua betreffend. Dort vertrat 1604 Galileo Galilei das Fach:

„Der Genannte nimmt bereits seit 15 Jahren eine Professorenstelle ein, hat jedoch bis jetzt nichts publiziert. Stattdessen bastelt er an nutzlosen Geräten herum, läßt Kugeln und allerlei andere Gegenstände von schiefen Brettern herunterrollen und schreibt Zeiten und Wege auf, obwohl er zugeben muß, beides nicht richtig messen zu können... Unsere Experten vom Collegio Romano bewerten diese Tätigkei-

ten als abwegige Spielereien, da sie nichts zur Verbesserung der Mechanik des Aristoteles beitragen... Anzuerkennen ist, daß G. aufgrund seines Temperaments (das von einigen allerdings als Streitsucht gedeutet wird) als Lehrer geschätzt wird... Aufgrund der mangelhaften Forschungsleistungen empfiehlt die Kommission, den Etat des Betreffenden zu kürzen, zumal G. sein Einkommen durch die Erstellung von Horoskopen für reiche Schüler aufbessert. Er soll sich in Zukunft auf seinen Unterricht konzentrieren, da er dafür mehr Talent besitzt als für die Wissenschaft.“

Fischer resümiert: Die Geschichte der Wissenschaften wäre vermutlich anders verlaufen, wenn mit ihren Pionieren verfahren worden wäre wie in den fingierten Evaluationsberichten vorgeschlagen. Denn: „Es ist eher die schöne Ausnahme als die Regel, daß entscheidende Durchbrüche in der Forschung in ihrem Anfangsstadium angekündigt werden als bedeutende Arbeit bedeutender Leute.“ (Solla Price 1974, 15)

Soweit die Fundamentalskeptiker.

Diejenigen, die einer Konzeptabhängigkeit von Qualitätsbewertung und -entwicklung das Wort reden, arbeiten mit einem Nutzenbegriff, der – im Gegensatz zu seiner ökonomischen bzw. ökonomisierenden Verwendung bei den Qualitätsmanagern – auf gesellschaftliche Reproduktion hin dimensioniert ist:

„Nutzen universitärer Leistungen [läßt sich] schlechterdings nicht bewerten, ohne daß auf ein spezifisches bildungspolitisches Konzept bezug genommen wird. Die Meinung, eine politische Debatte durch eine ökonomische Rechnung ersetzen zu können, ist zwar mittlerweile fast zur Staatsdoktrin avanciert, aber nichtsdestoweniger grober Unfug.“ (Bauer 1997, 162)

Man könne zwar, so ein weiterer Autor aus dieser Fraktion, auch wissenschaftliche Arbeit „abstrakt in Form von Zeit messen – das ist eigentlich nur eine andere Umschreibung für Ökonomisierung –, man kann aber den qualitativen gesellschaftlichen Nutzeffekt von Bildung und Wissenschaft nicht quantitativ bewerten. Dies ginge nur dann, wenn man die entsprechenden Daten, d.h. quantitative Indikatoren, auf ein gesellschaftliches – und im Kern nur gesellschaftspolitisch definier- und legitimierbares – Konzept bezöge“ (Bultmann 1998, 204).

Die dritte Fraktion der Hochschulqualitätsdebatte bilden die Problembewussten, die trotz aller Einschränkungen einem gewissen Bewertungsoptimismus anhängen. Sie finden sich vornehmlich in der Evaluationsforschung, die im Rahmen der Hochschul- und Wissenschaftsforschung betrieben wird. Dort treffen wir auf zwei Untergruppen. Sie lassen sich als die ‘kategorial Verzagten’ und die ‘Ausdifferenzierer’ kennzeichnen.

Bevor sich beide Untergruppen voneinander unterscheiden, gleichen sie sich allerdings in einem: Mit einer gewissen Geschmeidigkeit bewegen sie sich zwischen dem forschen Optimismus des Qualitätsmanagements, dem Informationsbe-



dürfnis der Öffentlichkeit und dem wissenschaftsinternen Bewertungsskeptizismus. So sehr den Wissenschaftsforschern das Anliegen einer systematischen Qualitätsentwicklung einleuchtet, so sehr teilen sie die Bedenken gegen allzu heftiges Messen von Forschung. Sie bemühen sich um dialektische Fixierung der eigenen Position: „Grundsätzlich sollten Indikatoren zur Messung der Forschungsqualität nur als Korrektiv der Selbstbewertung dienen, nicht aber als Kampfinstrument fremder Interessengruppen gegen die Wissenschaft.“ (Weingart 1993, 34)

Derart steht die Wissenschaftsforschung redlich bemüht zwischen den Fronten und sucht zu vermitteln. Zu diesem Zweck kreist sie die hochschulische Prozess- und Leistungsqualität weiträumig ein, modelliert optimale Rahmenbedingungen und entwickelt indirekte Messverfahren – in der Regel allerdings, ohne ihre analytischen Geschütze auf den Punkt, der die Mitte aller Bemühungen bildet, zu richten: auf den Qualitätsbegriff selbst. Das gilt vor allem für die erste Gruppe, die ‘kategorial Verzagten’.

Diese bleibt gern im begrifflich Ungefährten. Ein solcher Verzicht, den Zentralbegriff einer ganzen Debatte und Reformbewegung kategorial zu fixieren, dürfte unter einer Voraussetzung durchaus angehen: soweit auf ein allgemein konsensuales Begriffsverständnis zu rechnen wäre, bspw. auch in Gestalt eines hinreichend präzisen Alltagsverständnisses in Verbindung mit der Ansicht, dass im Kontext der zu führenden Debatten ein wissenschaftliches Verständnis keine größere Handlungskompetenz schaffen würde. Ein solche allgemeine Übereinstimmung – man habe durchaus eine zulänglich zusammenlaufende Vorstellung davon, was Qualität sei – wird zwar offenbar unterstellt, ist jedoch mitnichten gegeben.

Etwas anders verfährt die zweite Untergruppe unter den Bewertungsspezialisten der Wissenschafts- und Hochschulforschung, die von uns so genannten ‘Ausdifferenzierer’. Deren VertreterInnen nähern sich in aller Regel über ambitionierte Ausdifferenzierungen dem Qualitätsproblem. Sie identifizieren mannigfache Dimensionen, Ebenen oder Aspekte von Qualität. Derart ist weniger der Begriff ihr Thema als vielmehr dessen Konzeptualisierung. Gleichwohl haben ihre Ergebnisse bislang nicht bewirkt, dass Qualitätsfeststellung flächendeckend im Evaluations- und Hochschulsteuerungsalltag als operationalisierbares Konzept anerkannt wäre: „Qualitätsfragen haben wir gegenwärtig noch außen vor gelassen, weil die Operationalisierungsprobleme schon so sehr groß sind“, heißt es etwa beim Hochschul-Informationssystem (HIS) (Kuhnert in Olbertz/Pasternack 1999, 278).

Die Protagonisten des Qualitätsmanagements – Fraktion Nr. 4 – schließlich adaptieren unablässig betriebswirtschaftliche Konzepte für den Hochschulsektor. Zertifizierung nach der DIN-Norm ISO 9000ff., Total Quality Management (TQM), Benchmarking, Berichtssystem, Stärken-Schwächen-Analyse, Ranking,

Controlling, Business Process Reengineering usw.: all dies soll die hochschulische Produktqualität sichern, indem man damit die hochschulische Prozeßqualität zu verbessern sucht: „Die Neuartigkeit und die Einmaligkeit als Eigenschaften von Forschungsergebnissen zeigen, daß die Qualität mittelbar über eine qualitätsgerechte Prozeßgestaltung abgesichert werden muß.“ (Pfeiffer 1996, 209)

Im eigentlichen Sinne freilich ist Qualitätsmanagement kein Management von Qualität. Es ist vielmehr ein Management, das sich der Herstellung und Optimierung von Bedingungen widmet, von denen aufgrund bisheriger Erfahrungen angenommen wird, daß sie der Erzeugung möglichst hoher Qualität besonders förderlich seien. So mag etwa im QM-Handbuch für die Durchführung von Lehrveranstaltungen stehen, dass Folien verwendet werden und welche Formen diese aufweisen sollen. Dies ist dann eine Auswertung der Erfahrung, dass strukturierende Folien das Verständnis der vermittelten Stoffes befördern, dass die graphisch aufbereitete Visualisierung die akustische Aufnahme der Inhalte verstärkt, kurz: dass dadurch die qualitativen Effekte der Lehrveranstaltung gesteigert werden. In diesem Sinne zielt Qualitätsmanagement auf die Standardisierung von Situationen und Vorgängen durch Elemente, die aus Erfahrung als qualitätsfördernd gelten.

Wo entsprechende Versuche an Hochschulen unternommen werden, kommt es allerdings regelmäßig zu unterkomplexen Bewertungsverfahren: etwa wenn innerhalb eines QM-Konzepts die strategische Zielsetzung „Verwendung von Forschungsgeldern zur Stärkung der Wirtschaft“ formuliert und diese dann durch die Verpflichtung aller Mitarbeiter, „mindestens zwei Veröffentlichungen pro Jahr zu schreiben“, auf die operative Ebene heruntergebrochen wird (vgl. ebd., 210). Die Erfolgskontrolle stelle jedoch, so heißt es bei den QM-Protagonisten, keineswegs eine unüberwindliche Hürde dar: Man könne diverse Kennziffern und Leistungsindikatoren miteinander kombinieren oder sie zielgenau für den jeweiligen Evaluierungszweck auswählen; dadurch ließe sich deren Belastbarkeit hinsichtlich ihres Aussagewertes sichern. Die Zusammenschau neutralisiere auch Unzulänglichkeiten, wie sie jeder Indikator für sich genommen durchaus besitze.

Zusammengefasst ergibt diese Observation der Hochschulqualitätsdebatte: Ein unbestritten vorhandenes Phänomen – Qualität von Hochschulleistungen – wird lieber beschrieben als definiert und lieber eingekreist als präzise abgegrenzt. Fragt man nach den Gründen, gelangt man immer wieder zu einem Argument: Qualität ist „ein sehr umfassendes und komplexes Konzept“ (Reissert/Carstensen 1998, 10). Lässt dieses sich soweit vereinfachen, dass es auch verschiedene Kompliziertheiten abbildet? Ein Versuch wird im folgenden unternommen.

### 3.5. Modellierung: Ein qualitätspolitisches Handlungsmodell

Für ein Prozessmodell (Abb. 3) bietet es sich an, die Unterscheidungen der zweiten Ebene von Qualitätsorientierung (vgl. Abb. 1), also von Qualitätsbestimmung, Qualitätsentwicklung und Qualitätsbewertung zugrunde zu legen – oder policy-analytisch formuliert: Programmierung (Stufe I), Implementation (II) und Evaluation (III).

#### 3.5.1. Stufe I: Programmierung

Im ersten Schritt ist eine Entscheidung über das dominierende *Grundmuster* von Qualität zu treffen: Geht es vorrangig um die Entwicklung diverser isolierbarer Einzeleigenschaften – z.B. die Fremdsprachenkompetenz in einem Studiengang zu erhöhen oder die Studienberatung auszubauen –, also Qualität erster Ordnung zu entwickeln? Oder soll es grundsätzlich 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 *Motivations-*

*analyse*: 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 auf diese Weise geklärt haben, welche Qualitätsziele sie haben und wo diese umzusetzen sind, sind die *Instrumente* zu wählen bzw. zu bestimmen.

### 3.5.2. Stufe II: 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 Leitungsmätern 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

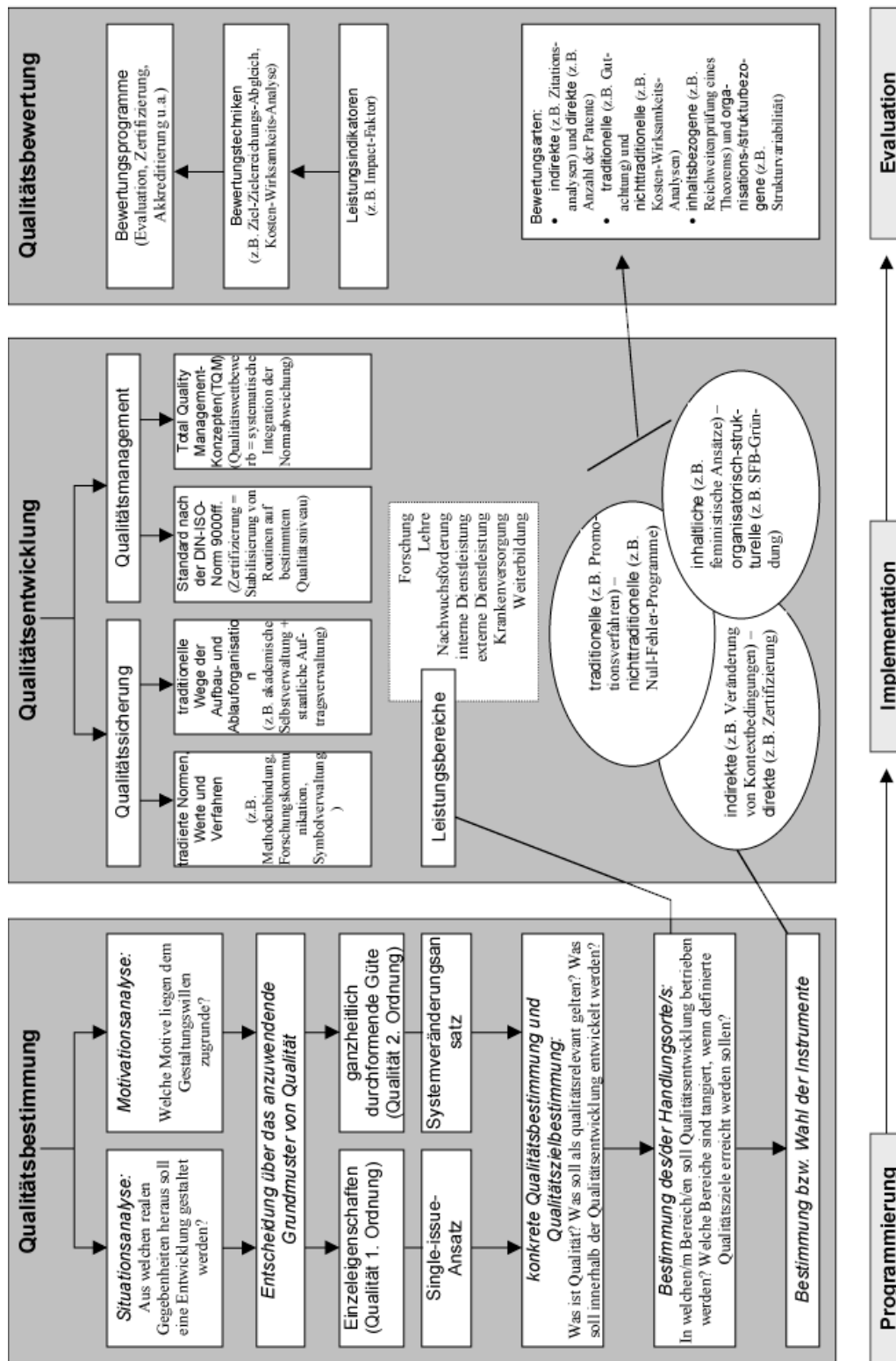


Abb. 3: Qualitätsorientierung an Hochschulen: Prozeßmodell

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). Ersterer 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 Herausforderung jedes hochschuladäquaten Qualitätsmanagements besteht darin, die *Normabweichung* systematisch zu integrieren, d.h. die Qualitätsprozesse für die hochschulischen Leistungsbesonderheiten zu öffnen. Beim TQM handelt es sich weniger um eine (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

- (a) *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);
- (b) *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); 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. Null-Fehler-Programme);
- (c) *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); mithilfe organisatorisch-struktureller Verfahren wird versucht, durch die Beeinflussung der Kombination jeweils sachrelevanter Elemente und ihrer Relationen Erfolge zu organisieren (z.B. 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 mithilfe der nichttraditionellen Verfahren bspw. des Qualitätsmanagements erreicht wer-

den? 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.

### 3.5.3. Stufe III: 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:

- (a) *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).



- (b) *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. Gutachtung); 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).
- (c) *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.

### 3.5.4. Operationalisierungsregeln

Soweit dieses Prozessmodell, bestehend aus den drei Stufen Qualitätsbestimmung, Qualitätsentwicklung und Qualitätsbewertung. Hieraus lassen sich einige Grundsätze der Operationalisierung von Qualitätsorientierung ableiten, deren Berücksichtigung es erleichtert, den je konkreten Weg vor Ort zu finden.

Wo konkret bestimmte quantitative Größenordnungen oder Qualitäten erster Ordnung oder aber Qualitäten zweiter Ordnung verändert werden sollen, müssen immer zuerst die Interventionsabsichten in Zielen formuliert werden: zum einen, um diese verfolgen, und zum anderen, um am Ende die Zielerreichung überprüfen zu können. Voraussetzung der Zielformulierung ist die mathematische oder verbale Abbildbarkeit der zu entwickelnden quantitativen und qualitativen Merkmale oder Eigenschaften. Die Abbildungen sollten der aufsteigenden Komplexität entsprechen:

- Für eher anspruchslose Beurteilungen, etwa Ausstattungsvergleiche oder formale Rankings, lässt sich mit quantitativen Kennziffern arbeiten. Qualitativ wird damit gleichwohl nichts abgebildet.
- Nicht messbar im mathematischen Sinne, aber doch verbal standardisierbar sind Qualitäten erster Ordnung, also einzeln benennbare Eigenschaften. Sie lassen sich über Standards fixieren, indem sie beschrieben werden können. Fremdsprachenkompetenz z.B. ist standardisiert über diverse Beherrschungsgrade: „schriftliches Verständnis“, „verhandlungssicher“ oder „perfekt in Wort und Schrift“.
- Die ganzheitlich durchformende Güte – Qualität zweiter Ordnung – hingegen kann nur durch Indikatorenmix eingekreist werden, um sie auf der Grundlage bestimmter Bedeutungszuweisungen zu interpretieren. Entsprechend bedarf es, wo nicht allein einzelne Eigenschaften erzeugt oder verändert werden sollen, sondern die ganzheitlich durchformende Güte eines Prozesses oder eines Gutes verändert werden soll, multifaktorieller Beeinflussung. Diese beruht auf der Annahme, bestimmte Faktorenmixe würden Veränderungen in die gewünschte Richtung bewirken.

Die größere Verlässlichkeit einer Beschreibung spiegelt sich darin, dass einzelne Qualitätseigenschaften durch gezielte Interventionen mit relativ hoher Erfolgswahrscheinlichkeit erzeugt werden können. Die geringere Verlässlichkeit einer Interpretation spiegelt sich darin, dass multifaktorielle Beeinflussungen eines Prozesses mit dem Ziel, seine ganzheitliche Güte oder die des zu erzeugenden Gutes zu verändern, mit hoher Unsicherheit behaftet sind.

Genau dies hätten z.B. auch qualitätsbezogene Leistungskriterien zu berücksichtigen. Sind Qualitäten im Sinne isolierbarer Einzeleigenschaften standardisierbar, so entzieht sich Qualität im Sinne ganzheitlicher Prägung jeglicher Normung. Die Normabweichung und das Ungeplante sind durch die Spezifik ausgezeichnet, nicht (sofort) als Qualität erkennbar sein zu müssen, vordergründig als ‚unnützlich‘ zu erscheinen, zugleich aber für den Fortschritt der Wissenschaft und der Gesellschaft unentbehrlich zu sein. Die Relevanz einer neuen Forschungsrichtung oder die paradigmstürzende Bedeutung eines experimentellen Ergebnisses erschließt sich unter Umständen erst nach vielen Jahren und entfaltet erst dann ihr innovatives Potenzial.

Wie ließe sich derartiges für Qualitätsbewertungen operationalisieren? Fünf Anforderungen wären mindestens zu erfüllen:

1. Als Faustregel sollte gelten, dass *ein Qualitätsbewertungsverfahren mindestens das methodische Niveau erreichen muss, das in dem zur Evaluierung anstehenden akademischen Bereich selbst üblich ist*. Um dies zu erreichen, sind alle quantitativen Kriterien qualitativ anzureichern. Das heißt, sobald Qualität abzubilden ist, müssen quantitative Kennziffern grundsätzlich in Indikatoren zur Feststellung von Qualitäten erster Ordnung transformiert werden. Publikations- und Zitationsindizes etwa sind mit Gewichtungsfaktoren zu versehen, die den Charakter der betreffenden Veröffentlichung spezifizieren und die Bedeutung der jeweiligen Zeitschrift spiegeln. In Fachbereichs- oder Hochschulbewertungen sind Daten wie Lehrkräfte-Studierenden-Relation durch aussagekräftigere Indikatoren wie Lehrkräfte-Studierenden-Interaktion zu ersetzen.
2. Als allgemeiner methodischer Grundsatz sollte gelten: *Qualität als hochkomplexes Phänomen kann nicht unterkomplex abgebildet werden*, auch wenn Praktikabilitätsanforderungen Vereinfachungen erzwingen; als Minimalvariante ist deshalb *Triangulation* anzuwenden: Jeder Bewertungsgegenstand ist durch mindestens zwei methodisch grundverschiedene Verfahren zu bewerten.
3. Sodann sollten in Qualitätsbewertungen Wege gefunden werden, *zwischen Qualität erster und zweiter Ordnung zu unterscheiden* – oder praktisch formuliert: Die Bewertung muss sowohl konventionelle Dauerleistungen erfassen wie auch Außergewöhnlichkeiten, d.h. langweilig sich einstellende Ergebnisse und Abweichungen von standardisierten Leistungsparametern. Ein Weg für Leistungsbewertungen im Bereich der Forschung könnte z.B. in einer Zweistufigkeit des Verfahrens bestehen: Eine erste Stufe wird zweijährlich durchgeführt und dient der Bewertung offensichtlicher und kurzfristig wirksam werdender Qualitätsmerkmale. Eine zweite Stufe findet alle zehn Jahre statt und

bemüht sich, langfristige Qualitätswirkungen der Arbeit des jeweils letzten Jahrzehnts (ggf. auch der davor liegenden Zeit) zu identifizieren. Wer bspw. infolge der zweijährlichen Qualitätsbewertungen regelmäßig auf Leistungszuschläge verzichten muss, hätte dann immer noch die Chance, eine Nachzahlung für die letzten zehn Jahre zu bekommen, sobald sich der bahnbrechende Charakter seiner Forschungstätigkeit mit Verzögerungseffekt offenbart. Ersatzweise könnte, wer mit solcher Verspätung als bedeutender Leistungsträger der Hochschule bewertet wurde, auch Anspruch auf zwei zusätzliche Forschungsfreisemester haben – was die Sache wohl besoldungstechnisch vereinfacht. In diese Richtung könnten Versuche gehen, auch die Normabweichung als wesentliches Leistungsmerkmal von Hochschulen in Leistungsbewertungsprozesse einzubeziehen.

4. *Die Akzeptanz des Bewertungsinstrumentariums ist zu sichern*, um Versuchungen, das Instrumentarium durch informelle Obstruktion zu unterlaufen, gegenzusteuern. Daher müssen die Instrumente dem subjektiven Gerechtigkeitsempfinden entsprechen bzw. vom Grundsatz her diesem entsprechen können (ohne dass man es immer allen wird recht machen können). Hilfreich hierfür ist der Einbau von automatisierten Rückkopplungen in die Qualitätsbewertungsprozesse. So könnte etwa die Möglichkeit geschaffen werden, anonymisierte Kommentare an einer benannten Stelle (z.B. in einem Chat-room der Hochschul- oder Fachbereichshomepage) zu hinterlegen, und ein Gremium beauftragt werden, auf der Grundlage dieser Kommentare in zuvor bestimmten Abständen eine transparente Überprüfung des Bewertungsinstrumentariums in Gang zu setzen. Bei all dem dürfte aber auch der gelegentliche Hinweis, dass es *das* perfekte Instrumentarium nicht geben kann, einerseits atmosphärisch entlastend wirken, andererseits plausibilisieren, warum das angewandte Instrumentarium einer regelmäßigen Überprüfung unterliegt.
5. Schließlich sind *Lösungen für rationelle Erfassungen der für Bewertungen benötigten Daten und für deren Auswertungen* zu finden. Wo dies nicht gelingt, ist auf Dauer keine Akzeptanz für die Bewertungen zu erzeugen. Das heißt, dass jedes Nachdenken über Qualitätsbewertungskriterien sich immer zugleich auch den praktischen Fragen der Umsetzung widmen muss: rechentechnische Erfassung?, Eingabemaske?, Eingabe durch die Bewertenden selbst?, wenn ja: wie viel Aufwand darf die Eingabe verursachen, ohne zu enervieren?, automatisierte Auswertung auf der Grundlage welchen Programms?, wie wird mit den Ergebnissen umgegangen, und was fordert dabei der Datenschutz?

Damit Operationalisierungswege gefunden werden, die diesen Anforderungen entsprechen, sind am Beginn der Entwicklung von Bewertungsprogrammen einige

Unterscheidungen zu treffen. Dies sei hier exemplarisch durchdekliniert für den konkreten Fall der Bewertung von ProfessorInnen, wie sie im Zusammenhang mit den geplanten leistungsorientierten Besoldungsbestandteilen diskutiert werden. Folgende Unterscheidungen wären dort zu treffen:

- *Soll vorrangig die Bewertung von Leistungsgüte stattfinden oder die von Fleiß?* In den Diskussionen um leistungsorientierte Besoldungsbestandteile entspricht dem die Unterscheidung zwischen Leistungszulagen einerseits sowie Belastungs- und Funktionszulagen andererseits.
- *Soll die Rollenkomplexität bewertungsrelevant werden oder Leistungssubstitution zulässig sein?* Dahinter steht, dass die HochschullehrerInnen-Rolle sich durch erhebliche Komplexität auszeichnet: ProfessorInnen sollen vieles zugleich sein: gut in der Forschung wie in der Lehre, begeistert in der Selbstverwaltung, erfolgreich im Netzwerkmanagement und bei der Drittmittelwerbung, hinreichend fintenreich gegenüber der Verwaltung, gelassen und kompetent in partnerschaftlicher Mitarbeiterführung, dazu souveräne Instrumentalisten auf allen neuen Medien, kognitive Innovateure wie auch unablässige Erzeuger öffentlicher Resonanz und nimmermüde Übersetzer wissenschaftlicher Fragestellungen auf gesellschaftliche Relevanzbedürfnisse hin. Zu unterscheiden ist nun: Soll die Bewertung darauf zielen festzustellen, inwieweit die und der einzelne dieser Rollenkomplexität gerecht wird – oder soll sie zulassen, dass Defizite in einen Bereich durch überdurchschnittliche Leistungen in einem anderen Bereich ausgeglichen werden können?
- *Soll eine Punktbewertung oder ein relationaler Outputvergleich stattfinden?* Im ersteren Falle müsste ein Punktsystem geschaffen werden, mit dessen Hilfe einzelne Leistungen bewertet und zu einer in absoluten Zahlen ausdrückbaren individuellen Gesamtleistung addiert werden können; die dabei bestehende Gefahr ist die Inflationierung: jede Überarbeitung des Punktsystems bringt mit großer Wahrscheinlichkeit weitere bewertungsfähige Leistungselemente hinein. Im Falle des relationalen Outputvergleichs würde hingegen das Leistungsoverhead einer Einheit – etwa eines Fachbereichs – in einem bestimmten Zeitraum gleich 100% gesetzt; anschließend wäre zu bestimmen, welche individuellen Anteile die einzelnen an diesem Gesamtoutput haben.
- *Soll mit einem einzigen Erfassungsintervall oder mit zwei (oder mehr) sich überlagernden Erfassungsintervallen gearbeitet werden?* Bei einem einzigen Erfassungsintervall besteht die Schwierigkeit, Leistungsqualitäten, die in unterschiedlichen Zeiträumen zu Stande kommen, adäquat ins Verhältnis zu setzen. Zwei sich überlagernde Erfassungsintervalle könnten den Vorteil haben, dass kurz- und langwellig entstehende Ergebnisse nicht in ein Bewertungsras-

ter gezwängt würden, sondern je für sich gegenstandsangemessener gewürdigt werden könnten.

Selbstredend kann jede dieser vier Unterscheidungen auch mit einem Sowohl-als-auch beantwortet werden. Dann aber ist immer noch zweierlei zu entscheiden: In welchem Gewichtungsverhältnis soll das jeweils eine und andere zum Zuge kommen, und werden zur Bewertung des einen und des anderen jeweils spezifische Instrumente benötigt?

### 3.6. *Dämpfung: Die Grenzen von Qualitätspolitik an Hochschulen*

Eine aufgeklärte Gesellschaft wird gegen den utilitaristischen Trend marktförmig organisierter Sozialsysteme den 'Nutzen' hochschulischer Leistungen bewusst großzügig bewerten. Sie wird davon ausgehen, dass ein Nutzen akademischer Bildung auch dann gegeben ist, wenn sich dies nicht unmittelbar monetär oder in anderer Weise quantitativ ausdrücken lässt. Hinsichtlich der 'Nützlichkeit' sog. zweckfreien Vorsichhin-Forschens wird sich eine aufgeklärte Gesellschaft ggf. daran erinnern lassen, dass z.B. sämtliche Schlüsselinnovationen der Computertechnologie ungeplant zu Stande kamen, zufällige Ergebnisse von Forschungen, die in völlig andere Richtungen zielten, waren und teils zunächst in ihrer qualitativen Bedeutung verkannt wurden. Sie wird schließlich akzeptieren, dass es ihrer gesellschaftlichen Reproduktion dienlich ist, über akademische Bildung und Forschung auch nichtmaterielle Bedürfnisse zu befriedigen, etwa solche nach Orientierung, historischer Selbstvergewisserung, radikaler Kritik und Reflexion sozialer Risiken.

Eine derart aufgeklärte Gesellschaft muss hinsichtlich der Hochschulen – wie auch in bezug auf Kunst, Kultur, Sozialarbeit und vergleichbare Bereiche – einen *erweiterten Nutzenbegriff* in Anschlag bringen. Bezogen auf die Qualität hochschulischer Leistungen hat ein solcher erweiterter Nutzenbegriff deren infragestellenden, utopischen, visionären, potentiell gesellschaftsverändernden Überschuss zu integrieren. Qualität ist der diesen Überschuss beheimatende Ort. Wo Quantitäten basale materielle Bedürfnisse zu befriedigen vermögen, benötigt die Befriedigung darüber hinausgehender Bedürfnisse Eigenschaften der diese Bedürfnisse befriedigenden Prozesse und Güter, die als ‚Qualität(en)‘ zu bezeichnen üblich geworden ist.

Im Übergang von Quantität über Qualität erster Ordnung zu Qualität zweiter Ordnung vergrößern sich sukzessive die infragestellenden, utopischen, visionären, potentiell gesellschaftsverändernden Anteile, die Anteile also, die das Bestehende transzendieren, die über das aktuell Realisierbare hinausgehen, die das bislang noch nicht Gedachte und Udenkbare ermöglichen, die Sinn produzieren, mit diesem

Sinn Dinge und Prozesse belegen und derart schlichte Quantitäten qualitativ infizieren. Das ist der ‚Überschuss‘, der sich in jeder Qualität findet.

Sollen diese Anteile in pragmatische Prozessgestaltungen integriert werden, besteht eine anspruchsvolle Herausforderung. Ein Vorschlag wäre: zunächst völlig anspruchlos beginnen und ins unterste Regal greifen, d.h. bei der pragmatischsten Qualitätsbestimmung ansetzen, nämlich der zwar unterkomplexen, aber im Qualitätsmanagement handlungsleitenden Vorstellung, Qualität sei die „Eignung eines Gutes oder Prozesses für den Verwender“. Dann wäre danach zu fragen, ob der Verwender ebenso schlicht aufgefasst werden könne wie die Qualität in dieser Begriffsbestimmung. Wo das Bewährte seine Verwender und die Affirmation ihre Agenten hat, da kann naturgemäß das bislang Noch-nicht-Dagewesene noch keinen Verwender haben, sondern muss ihn erst finden, wie ebenso die Kritik des Bestehenden ihre Agenten erst durch Aufklärung und Einsicht gewinnen muss. Das bereits Bestehende hat den unschlagbaren Vorteil der Evidenz gegenüber dem erst künftig und nur eventuell Entstehenden. Dennoch hat auch das Künftige seine Verwender: künftige Verwender. Also müssen diese in die pragmatische Gestaltung von Qualitätsentwicklungs-Prozessen an Hochschulen einbezogen werden. Da es sie noch nicht gibt, bleibt nur, sie zu simulieren. Es müssen also, um es fasslich zu benennen, Agenturen der Utopie, der Infragestellung, der Normabweichung, der Gesellschaftsveränderung, kurz: Agenturen der sinnhaften Zukunftsoffenheit in die Prozesse qua Simulation integriert werden. Diese Agenturen könnten institutionelle Regelungen, Organisationen oder aber auch Personen sein.

Wenn Qualitätsorientierung im Rahmen von Qualitätsmanagement umgesetzt werden soll, stößt es – indem Qualitätsmanagement Führungshandeln ist, das systematisches und konkrete Ziele anstrebendes Handeln auslösen soll – in Hochschulen insbesondere an zwei Grenzen. Zum einen unterliegt jedes strikte Führungshandeln den Beschränkungen der institutionellen und individuellen Autonomie, wie sie Expertenorganisationen im allgemeinen und Hochschulen im besonderen kennzeichnet. Zum anderen sind die konkreten Ziele an Hochschulen in weiten Teilen nicht so konkret, dass sich darauf durchgängige qualitätsmanagende Strategien aufbauen ließen: Denn Hochschulen produzieren nur z.T. normierbare Güter, vielmehr zeichnen sie sich dadurch aus, dass sie um der Produktion von Normabweichungen willen bestehen.

Die Problematik von Normen und Standards in der Wissenschaft lässt sich gut illustrieren anhand der „Leitlinien für das Qualitätsmanagement“, wie sie von der Deutschen Gesellschaft für Unfallchirurgie seit einigen Jahren entwickelt werden. Diese Leitlinien beschreiben den aktuellen Stand der ärztlichen Diagnostik und Therapie bei bestimmten Krankheitsbildern und sollen aus der zunehmenden In-

formations- und Methodenflut einen „pragmatischen Handlungskorridor“ für den Arzt herausfiltern. Der Leiter der Leitlinienkommission, K. M. Stürmer, beschreibt die dem Instrument innewohnenden Risiken: Leitlinien seien für die ärztliche Therapiefreiheit und den medizinischen Fortschritt gefährlich, „weil sie nur zu leicht dahin tendieren, gängige Lehrmeinungen festzuschreiben und Querdenker und Innovationen zu diskriminieren.“ Der Erhalt eines möglichst breiten Handlungskorridors müsse daher die wichtigste ‚Leitlinie‘ sein. Doch auch dies sichere keineswegs gegen alle Gefahren. Stürmer nennt ein Beispiel:

„In den Jahren 1969 bis 1991 galt für die Plattenosteosynthese [Fixierung von Knochenbrüchen mit Lochplatten und Schrauben] ... folgender Konsens: Anatomische Reposition, absolute Stabilität, interfragmentäre Kompression und mediale Abstützung... Hätte man seinerzeit Leitlinien entwickelt, so wäre dies ihr wesentlicher Inhalt gewesen. Inzwischen gelten diese Grundsätze aber nur noch für Gelenkfrakturen. Bei Schaftfrakturen entwickelte sich ein neuer Konsens... Die Leitlinie für Schaftfrakturen des Jahres 1999 wäre geradezu konträr zu einer Leitlinie aus dem Jahr 1990 gewesen. Man muß sich fragen, ob die Entwicklung hin zur biologisch-elastischen Plattenosteosynthese in Deutschland überhaupt möglich gewesen wäre, wenn es zu diesem Thema schon Leitlinien gegeben hätte. Wer hätte es gewagt, Patienten nach dieser neuen Technik zu operieren? Welcher Gutachter hätte einen Fehlschlag nach einer solchen Operation entschuldigt, wenn doch die Leitlinie ganz klar ausgewiesen hätte, dass alle gelten Prinzipien missachtet wurden.“ (Stürmer 2000, N2)

In einem bestimmten Rahmen ähneln die Hochschulen durchaus der Spezifik von Dienstleistungserbringern in der Wirtschaft, nämlich insoweit diese wiederum von anderen Produktproduzenten unterschieden sind:

1. bei Dienstleistungen kann „zunächst nur die Leistungsfähigkeit des Unternehmens in Form von Leistungsversprechen offeriert werden. Die Dienstleistung als immaterielles Produkt entsteht erst, wenn der Kunde das Angebot bereits angenommen hat.“
2. „Beim Verkauf einer Dienstleistung erfolgt keine Eigentumsübertragung wie beim Verkauf anderer Produkte, sondern eine Zustandsänderung am Eigentum des Kunden oder ... am Kunden/Teilnehmer selbst. Das bedeutet, daß der Kunde selbst mehr oder weniger stark in den Prozeß der Leistungserstellung einbezogen ist.“
3. „Durch die notwendige Mitwirkung des Kunden am Erstellungsprozeß der Dienstleistung ist diese immer in einem bestimmten Grade individuell. Folglich ist deren Qualität vorher nur bedingt bestimmbar und auch nur mit gewissen Einschränkungen durch den Dienstleister beeinflussbar. Das erreichbare Qualitätsniveau bewegt sich so in einer Qualitätsbandbreite, deren unteres Niveau ... durch den Dienstleister zu gewährleisten ist.“
4. „Aufgrund dessen, daß eine Dienstleistung eine Zustandsänderung ist, ist sie prinzipiell nicht wiederholbar. Auch wenn die Dienstleistung nicht zufriedenstellt, hat sich der Ausgangszustand sowohl beim Kunden wie beim Dienstleister geändert.“



Damit sind für eine erneute Dienstleistung andere Ausgangsbedingungen gegeben.“

5. Aus all dem ergibt sich, „das bei Dienstleistungen für den Kunden nicht nur das Ergebnis des Prozesses, sondern oft auch die Qualität des Erstellungsprozesses wichtig sind.“ (Stephan 1994, 27)

Übertragen auf Lehrprozesse heißt das vor allem, dass es keine Möglichkeiten für Rücknahmen gibt (Dahlgard 1999, 57): Was einmal an Ausbildung produziert wurde, kann nicht im Sinne von Garantieleistung und schadensneutral für den Ausgebildeten nachgebessert werden (vgl. Olbertz 1998, 78f.).

Übertragen auf Forschungsprozesse heißt es: Die Qualität von Forschungsleistungen lässt sich vor Auftragserteilung oder Projektbewilligung nicht überprüfen. Lediglich die Projektabwicklung kann geplant werden, jedoch nicht ihr Resultat (Pfeiffer/Wunderlich 4/1996, 203). Insoweit die Qualität einer Forschungsleistung sich erst während des Forschungsprozesses entwickelt, muss sich das Qualitätsmanagement auf eben diesen Prozess richten und gegenüber den Prozessergebnissen eine gewisse Gelassenheit entwickeln. Zu akzeptieren sind zwei nicht zu vermischende Zuständigkeiten: Das prozessbezogene Qualitätsmanagement sichert die Qualität des Forschungsprozesses, indem es der Kreativität, Intuition und individuellen wie kollektiven Phantasie optimale Rahmenbedingungen zu schaffen sucht; das schlechterdings nicht zu managende schöpferische Denken entfaltet sich innerhalb dieser optimierten Rahmenbedingungen und kommt zu praktikablen, interessanten, aufsehenerregenden und/oder paradigmienstürzenden Ergebnissen – oder nicht.

### 3.7. *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 ein 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.

Qualität sei „ein sehr umfassendes und komplexes Konzept“ (Reissert/Carstensen 1998, 10), hatten wir oben zitiert. Der Gang unserer Untersuchung führte zu dem Ergebnis, dass Qualitäten aller Art sich darin treffen, kombinatorische Effekte zu sein. Das heißt: sie entstehen aus der Relationierung verschiedener Elemente, die zuvor unverbunden waren, bzw. – Qualität zweiter Ordnung – aus der Relationierung von Relationen verschiedener Elemente. Von Komplexität lässt sich

sprechen, sobald eine Auswahl aus möglichen Verknüpfungen nötig ist, wenn also nicht mehr jedes Element mit jedem anderen verknüpfbar ist (Luhmann 1998, 137). Damit lässt sich nun durchaus bestätigen: Qualität ist in der Tat ein komplexes Phänomen.

Komplexität aber erhöht nicht allein die Unübersichtlichkeit, sondern bedeutet – nach Luhmann (1998, 507f.) – auch die Steigerung der kombinatorischen Möglichkeiten, d.h. eine Erweiterung des Möglichkeitsfeldes (Zur detaillierten Komplexitätstheoretischen Herleitung vgl. Pasternack (2001)). Analog schränkt Komplexitätsreduktion die kombinatorischen Möglichkeiten ein, bildet aber sinnvollerweise erst den zweiten Schritt nach der Besichtigung des Möglichkeitsfeldes.

Akteure – etwa in Hochschulentwicklungsprozessen – sind darauf angewiesen, Handlungsfähigkeit zu gewinnen. Dazu muss der Akteur sich auf seine Beobachterrolle besinnen, denn es ist seine Definitionsmacht bei der Auswahl von Verknüpfungen, die in gegebenen Situationen erst einen Optionenreichtum für das Handeln schafft.

Grundsätzlich ist auch in der Hochschulpolitik keine wie auch immer geartete Vollständigkeit von Problembearbeitung zu erreichen: Da zur Struktur eines Problems seine Rahmenbedingungen gehören, ist die Komplexität durch Erweiterung des Betrachtungsrahmens makroskopisch potentiell unendlich steigerbar, und da ein Problem auch intern in immer noch eine weitere Tiefendimension hinein ausdifferenziert werden kann, hat die Komplexität mikroskopisch erst dort ihre Grenze, wo die Geduld von Analytikern und Akteuren längst erschöpft ist. Wollte man dann noch eine vollständige Relationierung der makro- oder/und mikroskopisch erfaßten Elemente herstellen und daraus Handlungsstrategien entwickeln, würde zwangsläufig eine Erstarrung eintreten: denn die ins Unendliche steigende Zahl notwendiger Verknüpfungen schließt jede Variabilität aus (Willke 1996, 158).

Insoweit gibt es einen Zwang zur Auswahl aus dem Optionenreichtum, und der Vorwurf an beliebige hochschulpolitische Problemlösungsversuche, sie seien unterkomplex, geht dann niemals fehl, ist aber auch trivial. Zu fragen ist vielmehr, ob der bestehende Auswahlzwang durch Komplexitätsuntergrenzen oder Vergleichbares beeinflusst werden soll. Ein Weg wäre, entsprechende Kriterien zu formulieren, bspw. das Kriterium der Strukturhaltung.

Nun wird Komplexität sowohl als Unordnung interpretiert wie auch als Ordnung. In ersterem Fall ist allerdings die Unordnung nur die Fassade einer tieferliegenden Ordnung (etwa in der Katastrophentheorie, der Chaostheorie oder der Theorie der Fraktale). Im zweiten Fall wird versucht, Mechanismen zu finden, die erklären können „wie es komplexen Phänomenen gelingen kann, ihre eigene Ordnung zu produzieren und zu erhalten“ (Baecker 1999, 30). In Hochschulentwick-

lungsprozessen geht es um (fremd- oder selbst-)steuernde Einflussnahme. Deshalb ist dort entscheidend zu berücksichtigen, daß „weder vollkommenes Chaos noch vollkommene Ordnung gezielt verändert, also gesteuert werden können. Steuerungsfähigkeit beruht vielmehr auf einer spezifischen wechselseitigen ‚Infizierung‘ von Chaos und Ordnung, von Freiheit und Notwendigkeit, von Kontextabhängigkeit und Autonomie“ (Willke 1996, 159).

Diese wechselseitige Infizierung ist dem Phänomen der Hochschulqualität inhärent: isolierbare Einzeleigenschaften – also Qualitäten erster Ordnung – repräsentieren die Ordnung, die Notwendigkeiten und Kontextabhängigkeiten; ganzheitlich durchformende Güte – Qualität zweiter Ordnung – repräsentiert das Chaotische, die Freiheit und Autonomie. Beide zusammen erst bilden Hochschulqualität, und dies heißt zugleich: wo Hochschulqualität zweiter Ordnung nicht mehr entwickelt werden kann, dort mögen wohl noch isolierbare Einzeleigenschaften entstehen, jedoch nicht mehr als *Hochschulqualität*.

Damit wird auch ein Kriterium formulierbar, das den Zwang zur Auswahl aus bestehenden Optionen so steuern kann, dass sich die Komplexität innerhalb eines gegebenen Handlungsgefüges auf ein kognitiv erfassbares und sozial interventionsfähiges Maß reduzieren lässt – und zwar ohne komplizierte Formeln einführen zu müssen, wie sie etwa die Bestimmung von Komplexitätsuntergrenzen erforderte. Dieses Kriterium besteht in der *parallelen Präsenz* beider Grundmuster von Hochschulqualität: Sowohl Qualität erster Ordnung wie Qualität zweiter Ordnung müssen in Hochschulentwicklungsprozessen jeglicher Art als Interventionsgegenstände präsent sein. Kein Sonderprogramm, kein Beschluss eines Akademischen Senats, kein Hochschulentwicklungsplan darf sich allein auf eines der beiden Hochschulqualitäts-Grundmuster kaprizieren.

Andernfalls wird die Stabilität und Dynamik des Hochschulsystems gefährdet, und es gerät zu etwas grundsätzlich anderem, als es jetzt ist – nimmt etwa den (Quasi-)Charakter eines Berufsschulsystems oder eines Verbundes betrieblicher Forschungsabteilungen an. Wird die parallele Präsenz beider Grundmuster in jeglichen Hochschulentwicklungsaktivitäten aber realisiert, so wird ein systematischer Zusammenhang zwischen der Komplexität der Problemlagen und der Komplexität der Problemlösungen hergestellt, ohne sich auf (unpraktikable) rechnerische Entsprechungen von Komplexitätsgraden einlassen zu müssen. ‚Unterkomplex‘ ist in diesem Sinne dann nicht mehr die Bezeichnung für (zulässigerweise) reduzierte Komplexität, die Handeln erst ermöglicht. Vielmehr sind nunmehr alle Reformaktivitäten ‚unterkomplex‘ zu nennen, die sich entweder nur an Qualität erster oder nur an Qualität zweiter Ordnung orientieren, obgleich beide voneinander nicht zu

trennen sind, wenn Qualität an Hochschulen, die Hochschulen bleiben sollen, zu entwickeln ist.

Damit aber zeigt sich auch hier (wie in anderen Reformbereichen): Bevor man in der Hochschulreform erntet, muss man investieren. Auch Qualitätsorientierung kostet zunächst Geld, bevor sie – vielleicht – welches spart.

### Literatur

- Baecker, Dirk (1999): *Organisation als System*, Frankfurt a.M.
- Bandemer, Stephan von/Bernhard Blanke/Frank Nullmeier/Göttrik Wewer (Hg.) (1998): *Handbuch zur Verwaltungsreform*, Opladen.
- Bauer, Leonhard (1997): Notizen zur österreichischen Universitätsreform. Die autonome Universität, in: *Kurswechsel 2/1997*, S. 121-127.
- Beck, Ulrich (1988): *Gegengifte. Die organisierte Unverantwortlichkeit*, Frankfurt a.M.
- (1993): *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*, Frankfurt a.M.
- Beschluss des Fachbereichsrates des Fachbereich Kunststofftechnik an der FH Darmstadt, Darmstadt 1998, dok. in: Hochschulrektorenkonferenz (Hg.), *Qualitätsmanagement in der Lehre TQL 98*, Bonn 1998, S. 108.
- BMBF (1999) = Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.): *Programm „Qualitätssicherung“ 1992–1996. Abschlußbericht*, Bonn.
- Bultmann, Torsten (1998): F&T-Politik der konservativ-liberalen Koalition. Deutschland als Wissenschaftsstandort, in: H. Meyer/H. Steiner (Hg.), *Wissenschaft und Politik – Diskurs*, Berlin, 201-213.
- Dahlgard, Jens J. (1999): Erfahrungen mit der Implementierung von TQM an Hochschulen, in: Hochschulrektorenkonferenz (Hg.), *Qualität an Hochschulen*, Bonn, S. 55-72.
- Dankowski, Wulf/Claus Precht (Hg.) (1998): *Moderne Verwaltung in Deutschland. Public Management in der Praxis*, Stuttgart.
- Deutsche Gesellschaft für Qualität (Hg.) (1995): *Begriffe zum Qualitätsmanagement*, Berlin.
- Dietel, Clauss (1973): Von den veredelnden Spuren des Nutzens oder Patina des Gebrauchs, in: *form + zweck 1/1973*, S. 38-42.
- Etzioni, Amitai (1997): *Die Verantwortungsgesellschaft. Individualismus und Moral in der heutigen Demokratie*, Darmstadt.
- Fischer, Klaus (1998): Evaluation der Evaluation, in: *Wissenschaftsmanagement 5/1998*, S. 16-21.
- Grossmann, Ralph/Ada Pellert/Victor Gotwald (1997): *Krankenhaus, Schule, Universität: Charakteristika und Optimierungspotentiale*, in: R. Grossmann (Hg.), *Besser Billiger Mehr. Zur Reform der Expertenorganisationen Krankenhaus, Schule, Universität*, Wien/New York, S. 24-35.
- Heimken, Norbert (1989): *Der Mythos von der Freizeitgesellschaft : "Im Entschwinden der Freizeitgesellschaft"*. Soziologische Konzepte in der Kritik, Münster.
- Heinze, Rolf G. (1998): *Die blockierte Gesellschaft. Sozioökonomischer Wandel und die Krise des „Modell Deutschland“*, Opladen.
- Hillmann, Karl-Heinz (1999): *Überlebensgesellschaft. Von der Endzeitgefahr zur Zukunftssicherung*, Würzburg.
- Humboldt, Wilhelm von (1993a): *Antrag auf Errichtung der Universität Berlin, Mai 1809*, in: ders., *Werke in fünf Bänden, Bd. IV: Schriften zur Politik und zum Bildungswesen*, hrsg. von Andreas Flitner/Klaus Giel, Stuttgart, S. 29-37.

- (1993b): Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin, in: ders., Werke ..., Bd. IV, a.a.O., S. 255-266.
- Jann, W. (1981): Kategorien der Policy-Forschung, Speyer.
- Kehm, Barbara M./Peer Pasternack (2001): Hochschulentwicklung als Komplexitätsproblem. Fallstudien des Wandels, Weinheim/Basel.
- Kneer, Georg/Armin Nassehi/Markus Schroer (Hg.) (1997): Soziologische Gesellschaftsbegriffe. Konzepte moderner Zeitdiagnosen, München.
- Kühne, Lothar (1981): Gegenstand und Raum. Über die Historizität des Ästhetischen, Dresden.
- Luhmann, Niklas (1998): Die Gesellschaft der Gesellschaft, Frankfurt a.M., 2 Bde.
- Meyer, Hansgünter/Helmut Steiner (1998) (Hg.): Wissenschaft und Politik – Diskurs. Kolloquien-Beiträge zu aktuellen Problemen der F&T-Politik, Berlin.
- Olbertz, Jan-Hendrik (1998): Und wenn die Kunden unzufrieden sind? Ganz ernsthafte Überlegungen zur Zertifizierung nach ISO 9000 ff. im Hochschulbereich, in: Karl Ermer (Hg.), Hochschulmanagement. Perspektiven der „Organisationskultur“ der Hochschulen, Loccum, S. 74-81.
- /Peer Pasternack (1999) (Hg.): Profilbildung – Standards – Selbststeuerung. Ein Dialog zwischen Hochschulforschung und Reformpraxis, Weinheim, 291 S.
- Pasternack, Peer (2000): Die Hochschulqualitätsdebatte. Anlässe, Voraussetzungen und Struktur“, in: *Das Hochschulwesen* 2/2000, S. 38-43.
- (2000a): Besoldete Qualität? Qualitätsbewertung und leistungsgerechte Besoldung, in: *Wissenschaftsmanagement* 4/2000, S. 8-13.
- (2001): Qualitätssicherung als Komplexitätsphänomen. Die Handhabung eines Zentralthemas der Hochschulreform, in: B. M. Kehm/P. Pasternack, Hochschulentwicklung als Komplexitätsproblem, Weinheim/Basel, S. 145-169.
- (2001a): Die Diskussion um gestufte Abschlüsse und die Funktionen von Hochschulbildung, in: B. M. Kehm/P. Pasternack, Hochschulentwicklung als Komplexitätsproblem, Weinheim/Basel, S. 93-120.
- (2001b): Qualitätsorientierung. Begriff und Modell, dargestellt am Beispiel von Hochschulen, in: *Sozialwissenschaften und Berufspraxis* 1/2001, S. 5-20.
- Pfeiffer, Tilo (1996): Interview mit Prof. Dr.-Ing. Dr. h.c. Tilo Pfeiffer, in: *Wissenschaftsmanagement* 4/1996, S. 209f.
- /Matthias Wunderlich: Qualitätsmanagementsysteme nach DIN EN ISO 9000 ff. in Forschungseinrichtungen. Erfahrungen aus einer Einführung, in: *Wissenschaftsmanagement* 4/1996, S. 202-208.
- Pongs, Armin (1999/2000): In welcher Gesellschaft leben wir eigentlich? Gesellschaftskonzepte im Vergleich, 2 Bde., München.
- Professur für Erwachsenenpädagogik der Universität Leipzig (1999): Qualitätsmanagement an Universitäten. Leitfaden zur Einführung eines Qualitätsmanagementsystems nach DIN EN ISO 9000ff. im Arbeitsbereich von Professuren bzw. Lehrstühlen, Leipzig.
- Reissert, Reiner/Doris Carstensen (1998): Praxis der internen und externen Evaluation. Handbuch zum Verfahren. Hrsg. von Hochschul-Informationssystem HIS Hannover, Hannover.
- Scharpf, Fritz W. (1988): Verhandlungssysteme, Verteilungskonflikte und Pathologien politischer Steuerung, in: Manfred G. Schmidt (Hg.), Staatstätigkeit. International und historisch vergleichende Analysen, Opladen, S. 61-87.
- Schmid, Josef (1999): Die Moralgesellschaft. Vom Elend der heutigen Politik, München.
- Schulze, Gerhard (1996): Die Erlebnis-Gesellschaft. Kulturosoziologie der Gegenwart, Frankfurt a.M./New York.
- Solla Price, Derek J. de (1974): Little Science, Big Science. Von der Studierstube zur Großforschung, Frankfurt a.M.

- Steiner, Udo (1984): Kulturauftrag im staatlichen Gemeinwesen, in: Berichte und Diskussionen auf der Tagung der Vereinigung der Deutschen Staatsrechtslehrer in Köln vom 28. September bis 1. Oktober 1983, Berlin/New York, S. 7-45.
- Stephan, Petra (1994): Qualitätsmanagement in Weiterbildungseinrichtungen. Hrsg. von Qualitäts-Entwicklungs-Management QUEM, Berlin 1994.
- Stürmer, K. M. (2000): Die Unfallchirurgie – ein oft unterschätztes Fach. Leitlinien für das Qualitätsmanagement, in: *F.A.Z.*, 19.1.2000, S. N2.
- Weingart, Peter (1993): Der Forschungsindex. Welche Forschung ist gut?, in: *Bild der Wissenschaft* 5/1993, S. 34-39.
- Willke, Helmut (1996): Ironie des Staates. Grundlinien einer Staatstheorie polyzentrischer Gesellschaft, Frankfurt a.M.

## **Kommentar: Qualitätssicherung: die Steuerungsrelevanz von Qualitätsorientierung**

*Michael Daxner*

*Ein Kunde kommt zu einer Bude und verlangt Kartoffelsalat.  
„Vom guten?“, fragt der Verkäufer. „Nein, vom schlechten“.*

Die Ausführungen von Herrn Pasternack haben deutlich gemacht, dass die Hochschulforschung am HoF in ein Stadium gekommen ist, in dem es nicht mehr genügt, Empfehlungen anzunehmen oder zu verwerfen: sowohl Theorie als auch Folgenhaftigkeit der Arbeit erzwingen aktive Rezeption von Seiten der Politik wie der betroffenen Akteure. Natürlich entkommt er nicht dem Luhmann'schen Dilemma, Beobachter und Objekt der Beobachtung zugleich zu sein, und auch nicht Teichlers schmerzlicher Erkenntnis, dass die Hochschulforschung immer auch die Reform legitimiert, die sie untersuchen soll, beziehungsweise nur eine solche vorschlagen darf, die schon ins politische Konzept passt. Qualität ist sicher eine Kategorie, für die beides gilt.

1. Akademische Qualitätskriterien sind das Ergebnis einer diskursiven Aushandlung, deren besondere Bedeutung darin besteht, dass der Prozess des Aushandelns offen bleiben muss, ohne dass künftig als gut erachtete Qua-

lität der vorher als gut bewerteten Qualität eine Absage erteilen muss.

Die bei Pasternack in Anschluss an die Wissenschaftsgeschichte erörterte Pionierqualität ist dafür nur ein Beispiel, ein anderes: an der nicht besonders guten Universität des Kosovo beschwerten sich viele Professoren, dass die Lehrbücher, die sie selbst vor zehn oder zwanzig Jahren verfasst hatten und die verbindlicher Stoff für die Studierenden waren und sind, jetzt plötzlich nicht mehr taugen sollen.

*Zeit und Kontext* sind die Dimensionen, die ich hier als Kategorien einführen möchte. Qualität auf Aktualität zu reduzieren ist ebenso unsinnig wie ihr einen perennierenden Kern zuzusprechen (Platon ist immer aktuell).

Pasternack hat leichthin gesagt, man spreche nicht von „Religionsqualität“. Was den Diskurs angeht, hat er recht. Aber in der Realität gab es die Wahl von Religionen nach Qualitätskriterien mehrfach: die Wahl eines monotheistischen Systems zu Anfang war eindeutig der nachlassen-



den „Qualität“ der Naturgottheiten mitgeschuldet; die Wahl des Judentums durch die Chasaren war nach einem Geeignetheitsparameter des Herrschers erfolgt; und war nicht die Reformation auch eine Qualitätswahl? Mir kommt es hier nicht auf den Sprachgebrauch an, sondern auf die Verknüpfung von Qualität und Wahl(entscheidung).

Über die hochschulpolitischen und hochschulinternen Kontexte haben Burkhardt und Pasternack fast alles Wissenswerte zusammengefasst, das wir heute diskutieren müssen. Aber wie kommt die Qualität in die Hochschule?

Italo Calvino hat in den „Città invisibili“ Marco Polo dem Kublai Khan ‚alle möglichen Städte‘ erzählen lassen, und er konnte sich auf eine grosse Anzahl (beliebig viele?) Strukturmerkmale beziehen – die Stadt, die nur aus Infrastruktur besteht, die Stadt, die ihren Namen behält, aber immer wieder neu errichtet wird, die Stadt, die ihr Gesicht radikal ändert, je nachdem, von wo man sich ihr nähert ... die gute Hochschule ist wie die Stadt. Eins scheinen wir zu wissen: was keine Stadt ist, was keine Hochschule und also auch keine gute sein kann... Strukturmerkmale sind das entscheidende, nicht nachträglich eingetragene, ‚opportunistische‘ Indikatoren.

2. Mir fällt auf, dass die Qualitätsdiskussion sehr oft die institutionelle Seite sehr stark betont, während dem Zustandekommen der Qualitätsdis-

kurse weniger Beachtung geschenkt wird.

Sinnvoll erscheint mir, Qualität über Wirkungszusammenhänge zu definieren (Impact), weil ein Rückschluss von dieser Wirkung auf die Ausgangsbedürfnisse wenigstens die Fragestellungen ex post erklären hilft.

Nehmen wir einige komplexere Trugschlüsse: Gegner einer Studienzzeitbegrenzung verweisen darauf, dass Qualität eben ihre nicht messbare Zeit brauche. Und dass es eine Verkürzung von Lebenschancen bedeute, für die jeweils nächstliegenden Beschäftigungsmöglichkeiten trainiert zu werden. Daraus ziehen die Befürworter gerade ihre Argumente (Employability). Tatsächlich ist die Studienzzeit gegenüber der Marktverwertung meistens unabhängig, d.h. die relativen Qualitätskriterien werden umso höher, je schlechter der Markt absorbiert, und umgekehrt (es sei denn, man verfährt handwerkzünftig, also marktverzerrend). Wenn ich Qualität aus der Wissenschaftlergemeinschaft (Scientific Community) heraus definiere, dann ist das durchschnittliche Aneignungstempo eines kodifizierten Kanons das Maß aller Dinge; es muss aber dem Finanzierungs- und Organisationskreislauf einer Marktwirtschaft ab einer gewissen Mindestgrenze äußerlich sein, sonst liessen sich massenhafte Ausbildungsverfahren unter reglementierten Anerkennungsprozeduren nicht mehr durchhalten.

3. Die institutionsorientierte Hochschulpolitik hat einen der neueren Ökonomie nachgebildeten Qualitätsrahmen für verbindlich erklärt und exekutiert ihn einigermaßen rational. Der Markt in den entwickelten Industrieländern funktioniert in dem Sinn, dass eine relativ günstige Absorption durch den Arbeitsmarkt auf eine relativ geringe Masse von nachweislich schlechter Qualität trifft. Ich betone relativ – und immer an einem Exzellenzkriterium orientiert, das philosophisch, aber nicht pragmatisch begründet werden kann (vgl. Mittelstraß einerseits, die Studien über die nicht-kausalen Erfolgsbestätigungen der US-Eliteuniversitäten andererseits). Und wir haben keinen Steuerungseffekt durch die Aussage, dass natürlich immer alles besser sein kann. Das ist kein Freibrief dafür, alle Reformen zu unterlassen („die Hochschule ist im Kern gesund ...“). Er sagt nur etwas darüber aus, wie beschränkt eine systemische Wirkungsgröße gegenüber einem übergeordneten System (Arbeitsmarkt eines bevölkerungsreichen und wohlentwickelten Landes) sein kann.
4. Fragen wir uns, ob die diskursiv induzierten Qualitätsmerkmale steuern, und wenn ja, was sie steuern? Wir können den Selbsterhaltungskreislauf der sogenannten Eliteuniversitäten genauer verfolgen als jede andere Gruppe, vor allem, weil die Selbstreflexion an ihnen besonders ausgeprägt ist, denken wir an die Wingspread-Declaration, die Glion-Erklärungen oder auch Gerhard Caspars (Stanford) häufige Überlegungen über eine künftige Welt ohne (Spitzen-)Universitäten. Wir haben hier – vor allem in den USA – drei Qualitätskreisläufe:
  - zum einen den Druck, über hohe Gebühren hinreichend gute Qualifikation für eine herausgehobene Karriere kaufen zu können, was de facto meist über die Reputation der akademischen Lehrer und die Qualitätslegende funktioniert, nicht aber über allzuvielen objektivierbaren Leistungsdifferenzen zugunsten dieser Hochschulen. Studiengebühren – Berufungspolitik – Forscherreputation – Studienwahl, das ist der Kreislauf, dem ein Qualitätskriterium entnommen wird;
  - zum zweiten betonen gerade die als besonders gut erachteten Hochschulen, dass sie neben Ausbildung und Forschung noch in einer dritten Sparte brillieren, nicht einfach in den Dienstleistungen, sondern in einer ethisch und politisch bestimmten Gemeinwesenarbeit, die das Prinzip ‚Science for the People‘ wiederaufnimmt. Gemeint aber ist, dass nur als gut erachtete Hochschulen die Macht haben, Themen und Problembereiche paradigmatisch zu besetzen, also Bedürfnisse und Problemlösungen zu steuern, als Resultat des politischen Akteursstatus. Hochschulen übernehmen in diesen Fällen Staatsaufgaben und Gemeinschaftspflichten, aber nur die Herausragenden berufen sich primär auf ihre Qualität, die anderen be-

gnügen sich mit Legitimation ihrer Arbeit durch die Bedeutung der gestellten Aufgabe. Auch die ‚Erziehung‘ durch die Hochschule spielt hier eine Rolle. Die Qualitätskriterien dieses Kreislaufs werden der Verbindung von Wahl der thematischen Besetzung (Relevanzkriterium) – Wertentscheidung (ethisches Kriterium) – Implementationswahrscheinlichkeit entnommen. Es ist wahrscheinlicher, dass ein Ökonom von Harvard als einer von Backwood College Präsidentenberater wird.

Ich denke, dass man dieses zweite Phänomen verallgemeinern kann: Qualitätsunterstellungen füllen den Begriff mit der Erwartung eines praktischen Resultats oder einer das Wertungsbedürfnis der Menschen(gruppen) befriedigenden plausiblen Theorie. In dieses zweite Kriterium gehen immer kommunitaristische Elemente ein.

- Schließlich als dritte Dimension die qualitätsfördernde Systemumgebung (favorable environment). Ökonomie, ästhetische und lebensweltlich-pragmatische Studier- und Forschungsumgebungen produzieren eine Oberfläche, die Qualität erwarten lässt und damit einen positiven Anreiz auch zur allseitigen Leistungssteigerung darstellt. Damit meine ich nicht vor allem die materielle Ausstattung, den schöngelegenen Campus oder den Freizeitwert der Hochschulstadt. Ich zielen auf Beratungs- und Kommunikationsstruktur, identifikations-

fähige Emblematik und Organisationsstrategie (wenn man über den Campus mancher Hochschulen geht, spürt man in allen Gesichtern: wir gehören hierher, während anderswo die institutionalisierte Fremdheit zu merken ist).

Die drei Dimensionen sind gegenüber der herrschenden Qualitätslehre theoretisch ‚schwach‘ abgesichert, aber pragmatisch stark und gut belegbar. In ihnen mischt sich Ulrich Teichlers ‚Nicht-Eigentliches der Hochschule‘ mit hochpräzisen Differenzbildungen zwischen den beiden Marktkreisläufen der Scientific Community und der Qualitätsverwertung in Arbeit und Beruf. Die Legitimation über den Grad von notwendiger wissenschaftlicher Fundierung dieser Qualifikation, auch wissens- und fertigungsorientierte Kriterien treten sekundär hinzu.

Aber: ganz entscheidend für mich ist nicht die Eliten-Massen-Achse. Vielmehr möchte ich darauf abheben, dass Qualität als Produkt von Hochschulsozialisation, also als Folge der Kontaktfektion mit Wissenschaft verstanden werden kann. Das ist nicht weiter aufregend, wenn wir die Employability im Blick haben; aber es kann hochdramatisch werden, wenn wir das Produkt als prägend für die Politische Klasse definieren. Und zwar nicht im Hinblick auf den zweifelhaften wissenschaftlichen Experten als Politiker, sondern in Hinblick auf das irreversible Verständnis von Welt nach einem biographischen akademischen Durchgang.

Kein Vertun: das ist nicht die konservative Glorifizierung des Akademi-

kers gegenüber der ungebildeten Plebs. In naher Zukunft werden alle irgendwie Benutzer des Tertiary Sector sein. Und dann wird das Qualitätskriterium die

horizontale Differenzierung einer Gesellschaft bewirken – oder sie beim alten, vertikalen belassen. Dies steht auch hinter der Qualitätsdebatte.