

II.5.

Qualitätssicherung als Komplexitätsproblem

Die Handhabung eines Zentralthemas der Hochschulreform

Peer Pasternack

1. Qualität als zentrales Hochschulreformproblem (147)
2. Die Hochschulqualitätsdebatte (150)
3. Hochschulqualität: ein neues Beobachtungsschema (157)
 - 3.1. Nützlichkeit (157)
 - 3.2. Systeminterne Anerkennung (159)
 - 3.3. Harte und weiche Faktoren (160)
 - 3.4. Quantität – Qualität erster Ordnung – Qualität zweiter Ordnung (161)
 - 3.5. Nutzung und Vernutzung (162)
 - 3.6. Qualitätsbegriff (165)
4. Qualitätssicherung als Hochschulpolitik (166)

1. Qualität als zentrales Hochschulreformproblem

Die Prioritätensetzungen in der aktuellen Hochschulreformdebatte hängen von der jeweiligen Perspektive ab: Wo Hochschulpolitik zum Bestandteil des Instrumentariums eines Haushaltskonsolidierungs-Zieles erklärt wird, muss Effizienz der Bildungs- und Forschungseinrichtungen Vorrang haben und das Hochschulsystem seine Legitimität daraus beziehen, dass es zur Haushaltskonsolidierung beizutragen vermag. Wo das Ziel hochschulischer Tätigkeiten in Beiträgen zur sozialen Entwicklung, Risiko- und Konfliktbewältigung besteht, kann Effizienz ein ergänzendes wettbewerbliches Moment sein, das die Optimalität der Effektivität des Hochschulsystems befördert und insofern zu dessen Legitimitätsgewinn beiträgt, ohne aber diesen primär zu verursachen. (Vgl. Hein/Pasternack 1998) In dieser Perspektive stehen hier zwei Hochschulreformparadigmen gegeneinander:

- Innerhalb des einen wird die offenkundige Legitimitätskrise der Hochschulen in eine Effizienzkrise übersetzt. Deren Lösung könne im Rahmen einer Organisation des Hochschulsektors, die sich am Referenzmodell von Gütermärkten orientiert und diese Orientierung marktsimulierend umsetzt, erzielt werden. Es handelt sich also um ein *Ökonomisierungsparadigma*.
- Innerhalb des anderen wird die Bewältigung der ebenso offenkundigen Effizienzdefizite zum wettbewerbsfördernden Instrument einer leistungsorientierten Optimierung von Effektivitätsbestrebungen, die zur Wiedergewinnung gesellschaftlicher Akzeptanz der Hochschulen, mithin zur Überwindung ihrer Legitimitätskrise führen. Hier erfolgt die Orientierung an gesellschaftlich relevanten Problemlösungen, d.h. Hochschule wird im gesellschaftlichen Gesamtzusammenhang wahrgenommen. Es handelt sich also um ein *Reproduktionsparadigma*.

Beide Paradigmen inspirieren diverse Steuerungskonzepte, die sich entweder am Referenzmodell 'Markt' oder 'Gesellschaft' orientieren. Das bringt zunächst eine produktive Wettbewerbslichkeit in die Debatten und konkurrierenden Gestaltungsversuche. Diese wiederum laufen vor dem Hintergrund einer monetären Situationsverschärfung ab. Wo quantitative Entwicklungsmöglichkeiten als erschöpft gelten, können weitere Potentiale zwangsläufig allein über Umverteilungen und/oder Qualitätsverbesserungen erschlossen werden. Überdies erzwingt die Entwicklung hin zur Flexibilisierung der Hochschulhaushalte, die Entwicklungsziele zu präzisieren und die Bewertungsmechanismen zu schärfen. Infolgedessen gelangt das Problem der Qualitätssicherung und -entwicklung – nachdem es seit Beginn der 90er

Jahre bereits im Rahmen der „Qualität der Lehre“-Diskussionen getoppt worden war – auf einen Spitzenplatz der hochschulpolitischen Agenda: denn Profilierung, Professionalisierung und hochschulinterne Mittelverteilung verlangen nach Bestimmung auch nichtquantitativer Entwicklungsziele und -wege. Dazu wiederum gehört unmittelbar die Frage nach valider Feststellbarkeit von Qualitätsentwicklung und mithin von Qualität: Mit den flexibilisierten Haushalten wird der Entscheidungsbedarf zu großen Teilen auf die Ebene der Entscheidungsbetroffenen gelegt; die Entscheidungen sind damit um einiges schärfer begründungspflichtig als zuvor; quantifizierende Kriterien als Entscheidungshilfen vermögen diesen erhöhten Legitimationsbedarf nicht hinreichend zu bedienen; daher auch hier, im Bewertungsbereich, die Thematisierung der Qualität.

Auf diese Weise sind zwei getrennte Debatten, die lange Zeit im wesentlichen nebeneinander her stattfanden und nur gelegentliche Verkopplung erfuhren, zusammengeführt worden: zum einen die Debatte zur *Organisation und Steuerung* von Wissenschaftsinstitutionen, zum anderen diejenige zur *Bewertung* von Wissenschaft und Hochschulbildung. Die neuere Evaluationsdebatte bildet den integrierenden Rahmen dieser Zusammenführung. Sie überschreitet den Rahmen der innerhalb der *science of science* geführten Diskussionen über Möglichkeiten und Techniken der Messung von Forschungsleistungen,¹ indem sie stärker instrumentelle Aspekte der Bewertung von Hochschulleistungen einbezieht und zu operationalisieren sucht. Eine zufriedenstellende Lösung des Qualitätsbewertungs-Problems ist freilich auch in der neueren Evaluationsdebatte noch nicht gelungen.

Unter der Voraussetzung, dass der Wettbewerb zwischen Ökonomisierungs- und Reproduktionsparadigma nicht durch ideologisch geprägte, wissenschaftsfremde Entscheidungen über Gebühr verzerrt wird, ist allerdings eine wettbewerbsentscheidende Rolle des Qualitätsproblems zu erwarten. Das meint: Der Erfolg bzw. die Verteilung der Teilerfolge in der Auseinandersetzung zwischen den beiden Reformparadigmen wird entscheidend davon abhängen, binnen welchen Paradigmas es gelingt, innerhalb zweier Dimensionen des Qualitätsproblems überzeugende und akzeptanzfähige Lösungen zu entwickeln:

¹ Vgl. dazu die Bibliographie Daniel/Fisch (1986).

- (a) praktikable *Gestaltungstechniken der Qualitätssicherung und -entwicklung* zu finden und
- (b) erfolgreiche Wege zu beschreiten, eben diese Gestaltungstechniken und ihre Erfolge überzeugend *in verschiedene Teilöffentlichkeiten zu vermitteln*.

Beide Dimensionen erfordern eine Bestimmung dessen,

- (c) *was Qualität ist* bzw. was unter ihr verstanden werden soll, und
- (d) *wie dieses so festzustellen ist*, daß es *intersubjektiv vermittelbar* ist (um hier den im Qualitätskontext sachlich unangemessenen Begriff „objektiv meßbar“ zu vermeiden).

Diese Bestimmungen sind nötig, da im Rahmen der beiden Paradigmen – Ökonomisierung und gesellschaftliche Reproduktion – Qualität bislang so unterschiedlich codiert ist, dass nicht davon gesprochen werden kann, es werde das Gleiche bezeichnet: Die Vertreter des Ökonomisierungsparadigmas nutzen einen der Betriebswirtschaftslehre entlehnten eng utilitaristischen Qualitätsbegriff; innerhalb des Reproduktionsparadigmas dagegen wird dessen kategoriale Fixierung durch die Anforderung ersetzt, anzustrebende und festzustellende Qualität(en) sollte(n) situativ zwischen den Akteuren ausgehandelt werden.

Beide Positionen repräsentieren radikale Komplexitätsreduktionen:

- Die eine externalisiert die Qualitätsbestimmung und -feststellung, indem sie an die Primärunterscheidung von nützlich/nicht nützlich für die Verbraucher von Hochschulleistungen gekoppelt wird.
- Die andere internalisiert die Qualitätsbestimmung und -feststellung, indem sie an die Primärunterscheidung von anerkannt/nicht anerkannt durch die Erzeuger von Hochschulleistungen gekoppelt wird.

Einigungsfähig zwischen beiden Positionen ist allein eine Aussage: Qualität sei ein komplexes Phänomen. Nun gibt sich Komplexität „nicht an der Welt, sondern an ihrem Beobachter ... zu erkennen“ (Baecker 1999, 173). Daher seien zunächst die Beobachtungen näher in Augenschein genommen, um sodann die Angemessenheit der ex- oder implizit angewandten Komplexitätsreduktionen prüfen zu können. Gegebenenfalls wird es sich als nötig erweisen, andere Unterscheidungen zu Grunde zu legen.

2. Die Hochschulqualitätsdebatte

Innerhalb der Debatte zur Hochschulqualität lassen sich vier Fraktionen identifizieren:

- Eine erste Fraktion – die Fundamentalskeptiker – bestreitet rundweg, dass die Qualität hochschulischer Leistung überhaupt angemessen zu bestimmen und zu beschreiben sei; sie entziehe sich, so die Vertreter dieser Position, jeder sinnvollen Operationalisierung.
- Eine andere Fraktion verweist darauf, dass jegliche Qualitätsbewertung und -entwicklung konzeptabhängig sei, wobei das jeweilige Referenzkonzept nur gesellschaftspolitisch definier- und legitimierbar sei.
- Eine dritte Fraktion spricht fortdauernd davon, dass „Qualität zu messen“ sei, wenngleich man sich damit in ein schwieriges Unterfangen begeben, denn Qualität sei mehrdimensional und kontextabhängig, eindeutige Kriterien wären daher kaum zu haben usw.; dies ist also die Fraktion der Problembewussten, die es gleichwohl immer wieder versuchen möchten: daher die Vagheit ihrer Aussagen.
- Die vierte Fraktion – die Protagonisten des Qualitätsmanagements – imaginiert Qualität als *offenkundiges* Phänomen, das insoweit keiner weiteren Problematisierung bedürfe – um sich sofort dem nächsten Schritt zuzuwenden, nämlich Qualitätssicherung, Qualitätsentwicklung und Qualitätsmanagement ins Werk zu setzen.

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 sich als ‘Genie-Faktor’ zusammenfassen lässt. Der Wissenschaftshistoriker Klaus Fischer (1998, 19) 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 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. Fischers fiktionales Evaluationsergebnis lautet:

„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 Tätigkeiten 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 Horoskopfen für reiche Schüler aufbessert. Er soll sich in Zukunft auf seinen Unterricht konzentrieren, da er dafür mehr Talent besitzt als für die Wissenschaft.“ (Fischer 1998a, 399)

Fischer resümiert: Die Geschichte der Wissenschaften wäre vermutlich anders verlaufen, wenn mit ihren Pionieren verfahren worden wäre wie in dem fingierten Evaluationsbericht 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.“ (de Solla Price 1974, 15)

Soweit die prinzipiellen Skeptiker. 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 Problembewussten, die trotz aller Einschränkungen einem gewissen Bewertungsoptimismus anhängen – unsere dritte Fraktion –, finden sich vornehmlich in der Evaluationsforschung. Soweit sie sich mit der Lehrevaluation befassen, stellen sie sich bspw. die Frage: „Was ist gute Lehre?“, und antworten darauf:

„Das erste, woran man wahrscheinlich denkt..., ist das Auftreten der Lehrenden... Selbstverständlich ist dann die nächste Frage, was sind gute Lehrende. Die Antwort auf diese Frage liegt eigentlich auf der Hand, auch wenn über Einzelaspekte immer noch gestritten werden kann. Es gilt als allgemein akzeptiert, daß gute Lehrende den Lehrstoff hervorragend präsentieren, d.h. klar, übersichtlich, strukturiert. Sie sind auch imstande, schwierige Sachverhalte deutlich zu erklären. Weiterhin können sie Interesse wecken, denn sie halten die Veranstaltungen mit sichtbarem Vergnügen ab ... Das ist jedoch nur eine begrenzte Sicht auf die Qualität der Lehre. In der akademischen Lehre ist viel mehr als nur die didaktische Qualität der Lehrenden von Bedeutung. [...] ... wenn wir über qualitativ gute Lehre sprechen, müssen wir viele verschiedene Aspekte berücksichtigen. Insofern müssen wir wirklich aufpassen, wenn wir gute Lehre einschätzen.“ (Willems et al. 1994, 7-9)

Andere Autoren aus dieser Fraktion verweisen darauf, dass es nicht einzusehen sei, „warum eine Expertenorganisation, die einen Großteil ihrer Energie darauf verwendet, andere zu bewerten – und zwar wie die Unterrichtsforschung seit vielen Jahren zeigt, nach durchaus dubiosen Kriterien – die eigenen Leistungen nicht beurteilen können soll“ (Pechar in Köck/Pechar 1997, 52).

In der mit Forschungsevaluation befassten Hochschul- und Wissenschaftsforschung 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 Informationsbedürfnis 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 Indika-

toren zur Messung der Forschungsqualität nur als Korrektiv der Selbstbewertung dienen, nicht aber als Kampfinstrument fremder Interessengruppen gegen die Wissenschaft.“ Und:

„Der Streit, ob und wie man die Qualität von Forschern, von Forschungseinrichtungen und ihrer Produkte erfassen und bewerten kann, ... läßt sich versachlichen, wenn man die Möglichkeiten und Grenzen der Indikatoren präziser bestimmt, falsche Erwartungen korrigiert und bestimmte Grundsätze der Anwendung beachtet werden. Wissenschaftler, an das Privileg der Selbstbewertung gewöhnt, lehnen zunächst einmal jede Bewertung von außen ab. So wenig sie aber erwarten können, dieses Privileg behalten zu dürfen, so verständlich ist ihre Forderung, bei der Bewertung beteiligt zu werden.“ (Weingart 1993, 34)

So 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 Ungefähren. 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 Operati-

onalisierungsprobleme schon so sehr groß sind“, heißt es etwa beim Hochschul-Informationssystem (HIS) (Kuhnert in Olbertz/Pasternack 1999, 278).

Die Protagonisten des Qualitätsmanagements schließlich – Fraktion Nr. 4 – 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)

Ursprünglich ein Führungskonzept aus der Privatwirtschaft, gelangt Qualitätsmanagement (QM) auf zweierlei Wegen an die Hochschulen. Zum einen werden strukturelle Parallelen zwischen Dienstleistungsunternehmen und Hochschulen gesehen; das weckt die Hoffnung, Dienstleistungs-QM auch für Hochschulen nutzbringend adaptieren zu können. Zum anderen kommt QM auf dem Umweg über die öffentliche Verwaltung in den Hochschulbereich; in der öffentlichen Verwaltung gilt es als Weg, die zunehmende Komplexität der dort zu lösenden Probleme zu bewältigen: QM soll die Regelsteuerung der Verwaltung, die sich durch deren Rechtsbindung vollzieht, so ergänzen, dass trotz sich vollziehender Komplexitätssteigerungen die Bürgerorientierung verstärkt wird.

Im eigentlichen Sinne freilich ist Qualitätsmanagement kein Management von Qualität, sondern 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. Wenn etwa im QM-Handbuch für die Durchführung von Lehrveranstaltungen steht, dass Folien verwendet werden und welche Formen diese aufweisen sollen, dann ist dies 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 For-

schungsgeldern 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. –

Soweit die vier Fraktionen der Hochschulqualitätsdebatte. Skeptiker wie Protagonisten der Qualitätsentwicklung und -messung treffen sich indessen an einem Punkt: Sie suspendieren in aller Regel das Problem der begrifflichen Bestimmung von Qualität. Wo die eine Seite die Unmöglichkeit einer solchen Bestimmung behauptet, hält man sich seitens der Qualitätsmanager dabei nicht weiter auf, übernimmt entweder den betriebswirtschaftlichen Qualitätsbegriff² oder kommt gleich zur – begrifflich ungeklärten – Sache.

Ein repräsentatives Beispiel zum Umgang mit dem Qualitätsbegriff aus der Evaluationsforschung:

„*Qualität* wird in der Literatur sehr unterschiedlich definiert. Qualität hat häufig widersprüchliche strukturelle und prozedurale Voraussetzungen und erhält dadurch eine Reihe unterschiedliche Dimensionen. Birnbaum beschreibt Qualität als ein relatives Konzept, multidimensional, interpretations- und kontextbestimmt. Ball definiert Qualität als Zweckeignung, als ‘value added’ oder als ‘satisfaction of the client’, während Vroeijenstijn Qualität im Hochschulbereich als erfolgreiche, international anerkannte Ausbildung einer möglichst grossen Anzahl Studenten zu möglichst tiefen Kosten charakterisiert.³ Nach Bussmann ist auch die Effektivität ein Aspekt der Qualität, indem die Übereinstimmung einer geplanten mit einer tatsächlich vollzogenen Handlung bewertet wird.“

So schreibt Schenker-Wicki in ihrer Habilitationsschrift „Evaluation von Hochschulleistungen“, ohne im weiteren eine Erörterung dieser so zahlreichen wie eigentlich auch diskussionsanregenden Qualitätsbestimmungen vorzunehmen. (Schenker-Wicki 1996, 109)

² für diesen repräsentativ etwa das Gabler Wirtschaftslexikon (1998, 1.122): „Güte eines Produkts (Sach- oder Dienstleistung) im Hinblick auf seine Eignung für den Verwender“.

³ wobei, wie anzumerken ist, Vroeijenstijn mit dieser Aussage keineswegs seine eigene Position, sondern die Perspektive des Staates beschrieb („Quality in the eyes of governments can be described as...“), die er von anderen Perspektiven der Hochschulabsolventen, der Studierenden und des akademischen Personals absetzt (vgl. Vroeijenstijn 1993, 52f.).

Aus solchen Unschärfen entstehen Akzeptanzprobleme. Allen mit Hochschulen Befassten und von ihnen Betroffenen ist einsichtig, daß die Qualität den Kern ihrer Leistungen bildet, daß Beurteilungen von innen und außen sich daher an Qualitätsstandards orientieren, daß also Qualität fortlaufend implizit bestimmt und bewertet wird. Um so unbefriedigender muß dann eines erscheinen: wenn diejenige gesellschaftliche Struktur, die sich wesentlich über ihre Funktion legitimiert, Begriffe gültig für andere zu definieren – wenn also die Hochschule an dem Begriff, der die zentrale Eigenschaft ihrer eigenen Leistung beschreibt, scheitert – und sie für dieses Scheitern zudem viele mehr oder weniger gute Gründe formuliert. Ebenso kann es nicht befriedigen, wenn Qualität zwar entwickelt und gemanagt werden soll, jedoch ohne daß jemand explizit bzw. hinreichend präzise anzugeben vermöchte, worin das zu Managende denn eigentlich besteht.

Zusammengefasst ergibt diese Observation einer Debatte: 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). Zu dieser Erkenntnis waren wir bereits am Ende von Kapitel (1.) gelangt. Immerhin aber legt die nun absolvierte Inaugenscheinnahme der Hochschulqualitätsdebatte eine Annahme nahe: Die radikalen Komplexitätsreduktionen der beiden Primärunterscheidungen „nützlich/nicht nützlich für die Verbraucher von Hochschulleistungen“ bzw. „anerkannt/nicht anerkannt durch die Erzeuger von Hochschulleistungen“ dürften beide unterkomplex sein. Weder die eine noch die andere versetzt Akteure in die Lage, anforderungadäquate Qualitätsentwicklung an Hochschulen zu betreiben, oder versetzt Beobachter in die Lage, Qualitätsentwicklung an Hochschulen anforderungadäquat zu identifizieren.

Auf der Beobachterebene ist Komplexität eine Konstruktion. Sie entsteht so oder so „je nachdem, in welcher Weise der Beobachter die Einheit einer Vielheit in Elemente und Relationen auflöst“ (Luhmann 1998, 138), und „der Beobachter ist definiert durch das Schema, das er seinen Beobachtungen zugrundelegt, also durch die Unterscheidungen, die er verwendet“ (ebd., 144). Es bleibt als nichts weiter übrig, als hochschuladäquatere Unterscheidungen zu suchen, um Hochschulqualität beobachtungs- und damit entwicklungsfähig zu machen.

3. Hochschulqualität: ein neues Beobachtungsschema

Auch wenn die oben genannten Primärunterscheidungen unterkomplex sind, so heißt dies doch nicht, dass die ihnen zu Grunde liegenden Motive keine Berechtigung hätten. Ressourcenverbrauch sollte in der Tat nicht unnütz sein, und die Anerkennung ist in einem Kommunikationssystem wie der Wissenschaft Voraussetzung für Anschlussfähigkeit, also für die Systemerhaltung. Insofern ist es nicht von vornherein absurd zu verlangen, dass Hochschulleistungen für deren Verbraucher in irgend einer Weise nützlich sein sollen, wie genau so wenig die Forderung absurd ist, über die Anerkennung von Leistungen sollten diejenigen entscheiden, die davon etwas verstehen.

Daher soll das neue Beobachtungsschema systematisch anknüpfen an die alten Unterscheidungen. Hierzu ist zunächst die Berechtigung dieser zwar unterkomplexen, aber auch nicht von vorn herein absurden Unterscheidungen „nützlich/nicht nützlich für die Verbraucher von Hochschulleistungen“ bzw. „anerkannt/nicht anerkannt durch die Erzeuger von Hochschulleistungen“ zu prüfen (3.1./3.2.). Daran anknüpfend können dann neue bzw. weitere Unterscheidungen eingeführt werden (3.3.–3.5.).

3.1. Nützlichkeit

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 sich aufgeklärter dünken, 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 ungezwungenes und absichtsloses Zusammenwirken hervorbringen und unterhalten“ (Humboldt 1993, 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 tatsächlich 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.

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., 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).

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.

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“⁴ 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.

3.2. *Systeminterne Anerkennung*

Im Qualitätsmanagement wird mit Normen und Standards gearbeitet. Eines läßt sich schwerlich bestreiten: Mancherorts an Hochschulen, etwa in der Verwaltung oder Bereichen wie der Studienfachberatung, könnte eine an Mindeststandards ori-

⁴ zit. nach Stephan (1994, 13).

enterte 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 selbstständig 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.

Wie lässt sich die Anerkennung der Normabweichung organisieren? Immerhin muss die Abweichung dazu zunächst *erkannt* werden. Sollte sie erkannt sein, darf ihre Anerkennung nicht durch soziale Mechanismen unterdrückt werden. Zudem:

„Es gibt bei jedem Vorstoß ins Unbekannte nicht nur unvermeidbare Sackgassen, sondern auch ausgesprochen nützliche Umwege. Sogar Irrtümer können höchst instruktiv sein.“ (Neidhardt 2000, 27)

Zugleich gilt auch an Hochschulen die Paradoxie von Stabilität und Entwicklung: Die Einhaltung methodischer Standards – also Normen – ist Voraussetzung für die Erzielung inhaltlicher Normabweichungen – etwa von Erkenntnissen, die zuvor noch niemand kannte.

Als zentrale Frage steht nun: Welche Unterscheidungen erlauben es, sowohl Nützlichkeit, die die Zweckfreiheit integriert, wie auch die Normabweichung, die in der Normeinhaltung gründet, in einem Begriff von Hochschulqualität abzubilden?

3.3. *Harte und weiche Faktoren*

Ein Ansatzpunkt kann in verschiedenen Definitionsbemühungen aus unterschiedlichen Bereichen gefunden werden, sobald dort eine Aufschlüsselung von Qualität in Dimensionen, Aspekte, Perspektiven usw. vorgenommen wird. Dabei nämlich ist eine wiederkehrende Differenzierung beobachten. In den unterschiedlichsten Formulierungen und voneinander abweichender Detailliertheit werden fortwährend harte Faktoren einerseits und weiche Faktoren andererseits unterschieden. Erstere

gelten als standardisierbar und prinzipiell konsensfähig, letztere fordern die sprachliche Phantasie der Autoren: Vroeijenstijn (1993, 52) vergleicht die Qualität mit der Liebe; Akerlof (1970, 489f.) spricht von „weniger nachprüfbaren Qualitäten“; Meyer zu Drewer (1992, 17) verweist auf eine „subjektive und emotionale Dimension der Qualität von Nahrungsmitteln“; Kolodruzak (1992, 31) erkennt eine „emotionale Komponente“, das RAND Institute (1998) spricht von „art of care“, und Pirsig (1992, 230) nennt Qualität einen „Haarriß der Unlogik in unserer Vorstellung vom Universum“.

In der Literatur anzutreffende Beschreibungsversuche der beiden Grundmuster von Qualität	
<i>(I) Beschreibungsvarianten</i>	
Harte Faktoren	Weiche Faktoren
Qualitäten (im Plural)	Qualität (im Singular)
Rational bestimmt	Emotional bestimmt
Parametrische Qualität	Subjektive Qualität
Quantifizierbare und prinzipiell konsensfähige Qualitäten	Weniger nachprüfbare Qualitäten
„Technical aspects of care“	„Art of care“
<i>(II) Feststellungstechniken</i>	
Explizite Kriterien	Implizite Kriterien
Objektiv messbar	Subjektiv bestimmbar
Messend fixierbar	Deutend beschreibbar
Klassifikatorisch zu fixieren	Komparativ festzustellen
Prüfung durch Inaugenscheinnahme	counteracting institutions (Garantiegewährung, Markennamen, Lizenzierungen)

Geistesgeschichtlich ist diese Unterscheidung geläufig. Zahlreiche Autoren schrieben über Jahrhunderte hin den Dingen Qualitäten erster und zweiter Güte zu. Erste seien der mathematischen Erkenntnis zugänglich, letztere nicht. Doch bleibt dies zu ungenau. Nicht eine, sondern zwei zentrale Unterscheidungen sind zu treffen.

3.4. *Quantität – Qualität erster Ordnung – Qualität zweiter Ordnung*

Diese beiden Unterscheidungen bleiben, wenn von Hochschulqualität und ihren Kriterien gesprochen wird, regelmäßig außer Acht. Die erste Unterscheidung ist die

zwischen Quantität(en) und Qualität(en). Schlichte quantitative Merkmale werden häufig als Qualitäten offeriert. Doch sind eine geringe Drop-out-Quote, eine günstige Lehrkräfte-Studierenden-Relation oder ein hohes Publikations-Output für sich genommen keine Qualitäten. Vielmehr können sie fallweise mit ganz unterschiedlicher, nämlich sehr guter, hinreichender oder unzulänglicher Qualität verbunden sein. Quantitative Eigenschaften sind der mathematischen Erkenntnis zugänglich, d.h. messbar.

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, 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. Beide sind zugleich dadurch gekennzeichnet, dass sie je unterschiedliche Interventionsinstrumentarien benötigen, sobald sie zielgerichtet entwickelt werden sollen. Qualität erster Ordnung kann im Rahmen von Single-Issue-Ansätzen gestaltet werden. Qualität zweiter Ordnung hingegen benötigt einen Systemveränderungsansatz. 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 Veränderungsstra-

tegie; diese kann auch eine Integration verschiedener Zielpunkt-Interventionen und/oder Einkreisungen mehrerer isolierbarer Probleme sein.

Festhalten lässt sich daraus für unseren Zweck, dass mit Qualität voneinander Unterscheidbares bezeichnet wird: Sachverhalte, die sich plausibel *beschreiben* lassen, insofern sie an Alltagserfahrungen anknüpfen, und 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.

3.5. *Nutzung und Vernutzung*

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. Problemlösungskompetenz bspw. lässt sich, so sie einmal vorhanden ist, nutzen und an-

wenden, 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 Gastwirtsschürze promovieren.⁵

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

Nicht ohne taktische Raffinesse hat bspw. die Mitgliedergruppe Musikhochschulen in der Hochschulrektorenkonferenz 1999 ein Papier verfasst, in dem es unter der Überschrift „Einführung von Kennzahlensystemen“ zunächst heißt: „Die Musikhochschulen halten die Einführung von Kennzahlensystemen auch in ihrem Bereich für realisierbar.“ Darauf folgt eine Auflistung möglicher Kennzahlen (Anzahl der Studienbewerbungen, der Studienanfänger, Studierenden insgesamt, Anteil der Studentinnen, der ausländischen Studierenden, Studierenden in der Regelstudienzeit, Anzahl der Absolventinnen und Absolventen, der Musikhochschulwechsler, Studienabbrecher, der Lehrkräfte insgesamt und Anteil der weiblichen Lehrkräfte, Anzahl der Hochschulkonzerte/-veranstaltungen sowie Anzahl der Hochschulveröffentlichungen). Abschließend folgt der Satz: „Diese beispielhafte Aufstellung quantifizierbarer Kriterien macht gleichzeitig deutlich, wie problematisch es ist, die Leistungen von Musikhochschulen tatsächlich adäquat darzustellen, da sie von Quantifizierungen nur zu einem Teil erfasst werden.“ (Musikhochschulen 1999, 11)

⁵ Das Beispiel geht zurück auf die sog. Gebrauchspatindiskussion, die der DDR-Designer Clauss Dietel angestoßen hatte. Vgl. Dietel (1973, 39) sowie das Resümee der Debatte bei Kühne (1981, 257ff.).

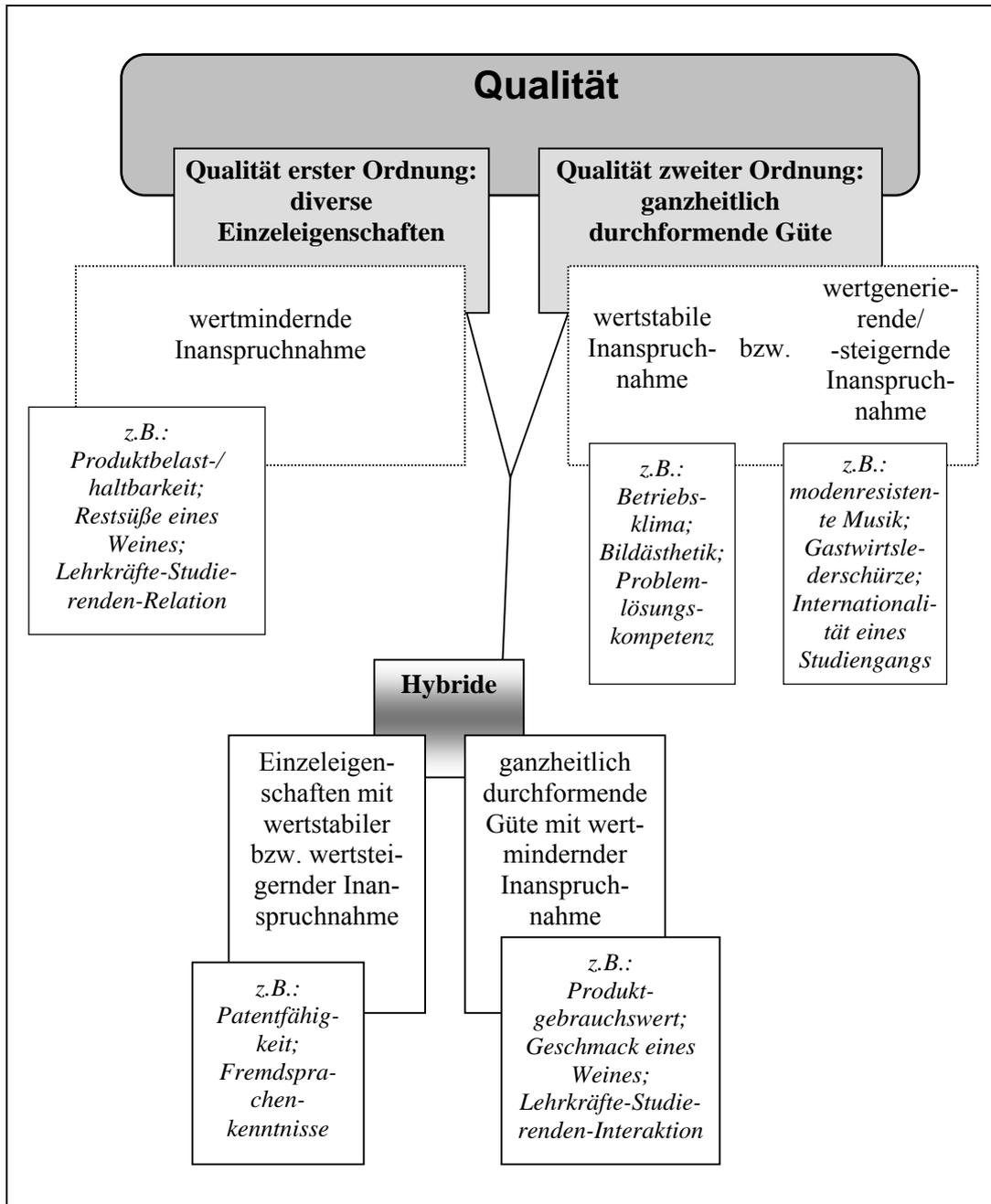


Abb. 1: Qualität: Unterscheidungen und Beispiele

Komplexen Sachverhalten ist es oft eigen, neben den Grundmustern auch Musterabweichungen zu integrieren. So auch hier. Während sich die Einzeleigenschaften (Qualität erster Ordnung) bezüglich ihrer Nutzung typischerweise durch wertmindernde Inanspruchnahme auszeichnen und ganzheitlich durchformende Güte (Qualität zweiter Ordnung) typischerweise durch wertstabile bzw. wertverbessernde Inanspruchnahme charakterisiert wird, treten auch zwei Hybridformen auf: Zum einen gibt es Einzeleigenschaften, die durch wertstabile bzw. wertverbessernde Inanspruchnahme gekennzeichnet sind; diese sind standardisierbar. Zum anderen sind auch Beispiele ganzheitlich durchformender Güte anzutreffen, deren Inanspruchnahme mit Wertminderung verbunden ist; solche sind nicht standardisierbar. (Abb. 1)

3.6. Qualitätsbegriff

Zusammengefasst kann nun Qualität folgenderweise bestimmt werden (Abb. 2):

- 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 („Qualität erster Ordnung“) sind
 - isolierbare Einzeleigenschaften,
 - die verbal standardisierbar sowie
 - im Rahmen von Single-issue-Ansätzen punktgenauen Interventionen zugänglich sind,
 - und deren Nutzung sich typischerweise als wertmindernde Inanspruchnahme vollzieht.
- Kombinatorische Effekte hoher Komplexität („Qualität zweiter Ordnung“) sind
 - Effekte aus anderen kombinatorischen Effekten,
 - die einen Prozess oder ein Gut ganzheitlich durchformen,
 - sich jeglicher Standardisierung entziehen,
 - nur im Rahmen von Systemveränderungsansätzen beeinflussbar sind,
 - und deren Nutzung sich typischerweise als wertstabile bzw. wertverbessernde Inanspruchnahme vollzieht.

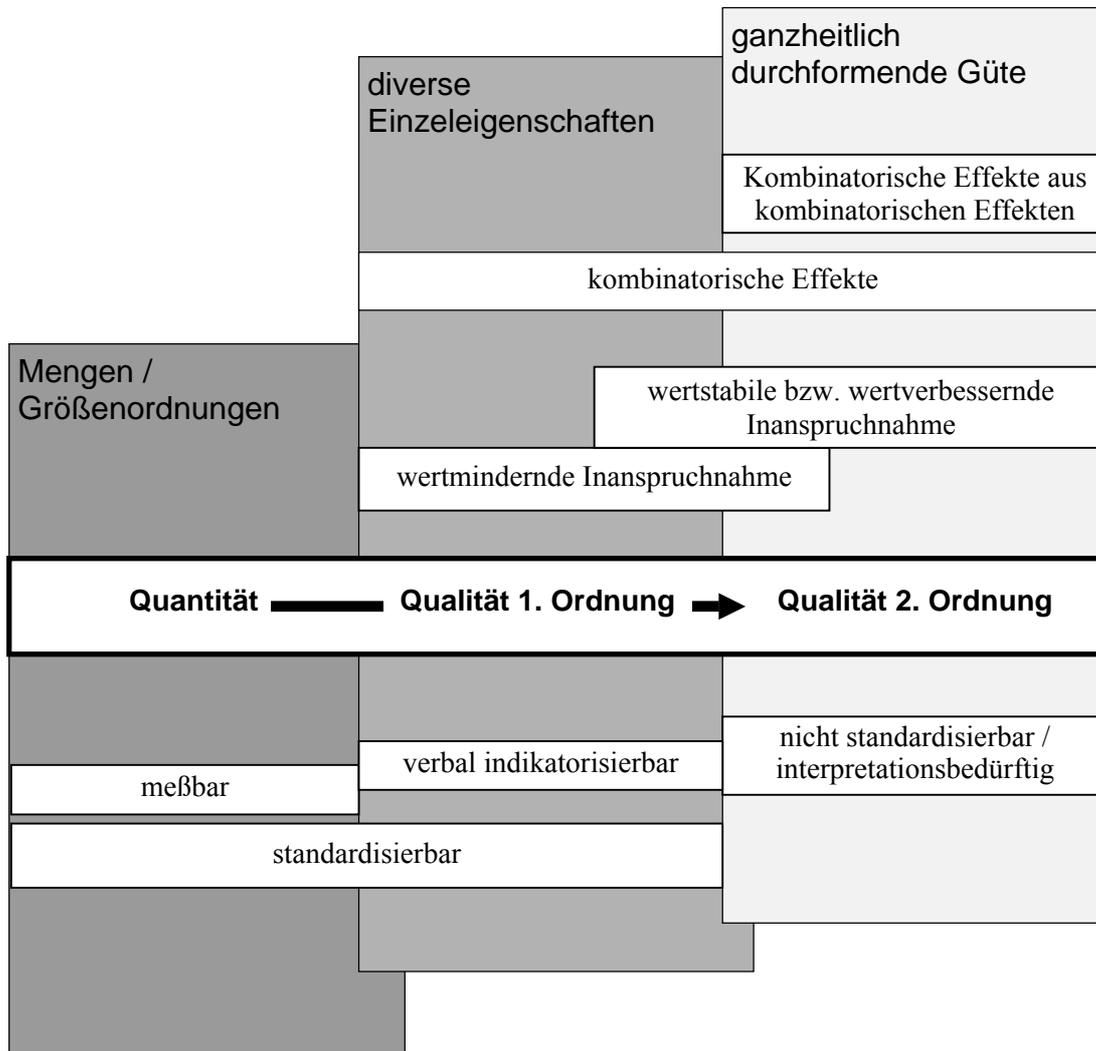


Abb. 2: Übergangssequenz Quantität - Qualität

4. Qualitätssicherung als Hochschulpolitik

Qualitäten aller Art treffen sich darin, 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 Ele-

ment mit jedem anderen verknüpfbar ist (Luhmann 1998, 137). Damit ist, was oben noch als eher oberflächliche Platitüde abgelegt worden war, auf die Ebene wissenschaftlicher Dignität promoviert: Qualität ist in der Tat ein komplexes Phänomen.

Komplexität nun erhöht nicht allein die Unübersichtlichkeit, sondern bedeutet – nach Luhmann (1998, 507f.) – auch die Steigerung der kombinatorischen Möglichkeiten, d.h. eine Erweiterung des Möglichkeitsfeldes. 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 (Wilke 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, die Nachhaltigkeit seiner Existenz und Entwicklung ist nicht mehr gesichert, und das Hochschulsystem 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 ist ‚unterkom-

plex' nunmehr zu nennen, was sich allein auf die Beeinflussung Qualität erster oder diejenige Qualität zweiter Ordnung beschränkt, obgleich beide voneinander nicht zu trennen sind, wenn Qualität an Hochschulen, die Hochschulen bleiben sollen, zu entwickeln ist.

Zusammengefasst: Qualitätsorientierung als Hochschulpolitik 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.⁶

⁶ Vgl. die Durchdeklinierung dessen in Kapitel III. in diesem Band, S. 200.