

Jan-Hendrik Olbertz/Hans-Uwe Otto (Hg.): Qualität von Bildung. Vier Perspektiven (Arbeitsberichte 2'01). Hrsg. von HoF Wittenberg - Institut für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Wittenberg 2001. 127 S. ISBN 3-9806701-4-7. ISSN 1436-3550.

Das Heft dokumentiert eine Tagung, die am 18./19. Februar 1999 in Wittenberg stattgefunden hat – gemeinsam veranstaltet von HoF Wittenberg - Institut für Hochschulforschung und dem Zentrum für Schulforschung und Fragen der Lehrerbildung Halle/S. Die Idee des Projekts bestand darin, die in verschiedenen Segmenten des Bildungswesens – hier Schule, Hochschule und Jugendhilfe – bisher jeweils getrennt voneinander verlaufenden Diskussionen über die Qualität von Bildungsprozessen zu bündeln und zwischen ihnen Kommunikation zu ermöglichen. Kontrastiert wurde dies durch die Qualitätsperspektive aus der Wirtschaft. Hierzu waren Experten und Expertinnen aus den genannten Bereichen eingeladen, die sich über den Qualitätsbegriff in ihren jeweiligen Bereichen verständigten sowie Kriterien, Indikatoren und Verfahren der Qualitätssicherung diskutierten.

The brochure documents a workshop which took place on February 18/19, 1999 in Wittenberg and which was jointly organised by the Wittenberg Institute for Higher Education Research and the Halle Centre for Research on Schools and Teacher Training. The workshop was based on the idea to bring together and enable communication among a number of actors involved in discussions about the quality of educational processes which up to then had been taking place separately in various educational sectors, here schools, higher education, and youth welfare services. This was contrasted by a look at quality from the perspective of enterprises. Experts from all four sectors had been invited to participate in order to communicate their respective concept of quality and to discuss criteria, indicators, and approaches to quality assurance.

Inhalt

Vorwort	
<i>Jan-Hendrik Olbertz / Hans-Uwe Otto</i>	5
1. Irritation und Anregung: Qualitätsperspektiven in der Wirtschaft	
Qualität von Wirtschaft	
<i>Hermann Eichmeier</i>	9
Qualität von Wirtschaft und Qualität von Bildung. Einführung der Selbstbewertung nach dem Modell zur Business Excellence (EFQM)	
<i>Susanne Stephan</i>	11
Was heißt Qualität von Seminaren?	
Zur Diskussion um den Qualitätsbegriff in der Industrie	
<i>Eckard König</i>	22
2. Differenzenerfahrungen: Qualitätsperspektiven im Bildungssystem	
Qualitätssicherungsmodelle für die Jugendhilfe	
<i>Gaby Flösser</i>	31
Qualität von Schule. Anmerkungen zur aktuellen Diskussion	
<i>Hartmut Wenzel</i>	45
Schulentwicklung und Qualitätssicherung im Schulbereich	
<i>Heinz Günter Holtappels</i>	58
Schulaufsicht und die Qualität von Schule	
<i>Heinz S. Rosenbusch</i>	71
Grenzen der Evaluation von Qualität im Hochschulbereich. 18 Thesen	
<i>Barbara M. Kehm</i>	79
Ten years external quality assessment in Dutch universities	
<i>Ton Vroeijenstijn</i>	84
Warum QM-Systeme nicht genügen	
<i>Michael Stawicki</i>	96
Hochschulqualität: Ein unauflösbares Problem und seine Auflösung	
<i>Peer Pasternack</i>	105
Autorinnen & Autoren	127

Hochschulqualität: Ein unauflösbares Problem und seine Auflösung

Peer Pasternack

Die folgenden Ausführungen erläutern zunächst, warum es, genau genommen, ein heiterer Unsinn ist, Hochschulqualität entwickeln, managen oder bewerten zu wollen. Anschließend geht es darum, wie sich, nüchtern betrachtet, Hochschulqualität entwickeln, managen und bewerten lässt.

1. Hochschulqualität: das unauflösbare Problem

Die Hochschule ist, soweit sie kognitive und kreative Prozesse organisiert bzw. diese durch gerade organisationsschwache Abläufe ermöglicht, eine radikalisierte Variante der Expertenorganisation. Die Angehörigen von Expertenorganisationen sind charakterisiert durch aufwendige Ausbildung, hohen Spezialisierungsgrad, sehr eigenständigen Umgang mit Wissen und die Lieferung sehr komplexer, nicht trivialer Produkte. Infolge dessen 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.¹

¹ Ralph Grossmann/Ada Pellert/Victor Gotwald: Krankenhaus, Schule, Universität: Charakteristika und Optimierungspotenziale, in: R. Grossmann (Hg.), Besser Billiger Mehr. Zur Reform der Expertenorganisationen Krankenhaus, Schule, Universität, Wien/New York 1997, S. 24-35.

Hochschulleistungen und Qualitätsdiskussion

Aus den Spezifika der Expertenorganisation ergeben sich Besonderheiten der hochschulischen Leistungsqualitäten. In verbreiteter Wahrnehmung weist die Hochschule aufgrund dieser Besonderheiten Grenzen rationaler Steuerungszugänglichkeit und Selbstorganisationsfähigkeit auf. Als Technik des Ausgleichs von Steuerungsproblemen, die insbesondere aus dem Widerspruch zwischen Professionsorientierung und Organisationsgleichgültigkeit entstehen, wird seit geraumer Zeit eine strikte Qualitätsorientierung empfohlen. Auch wenn dies mitunter mit ökonomischen Modellen verbunden wird, so findet sich damit nicht zuletzt ein zentrales 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 infolge dessen fehlten für betriebswirtschaftlich inspirierte Reformen die organisationalen Voraussetzungen.

Zudem wird der Versuch, Qualität von Hochschulleistungen festzustellen – um sie dann ggf. verbessern oder ihre Stagnation sanktionieren zu können – dadurch erschwert, dass nicht allein Qualität problematisch zu bestimmen ist. Bei näherer Betrachtung erweist sich ebenso die Definition von Hochschulleistungen als keineswegs eindeutig. Es kreuzen sich an dieser Stelle zwei zentrale Probleme:

- Zum einen besteht generell die Schwierigkeit, *Qualität* auf einen handhabbaren Begriff zu bringen – und auch der auf den Kundennutzen fixierte Begriff, wie er in der Wirtschaft üblich ist, löst das Problem nicht, sondern delegiert es lediglich vom Qualitätserzeuger an den Verbraucher. Überdies gilt Qualität gerade in der Wissenschaft und der akademischen Lehre weithin als nur unzureichend bestimm- und damit operationalisierbar. Qualitätsbeschreibungen zeichnen sich daher besonders in diesen Bereichen durch Vagheit aus.
- Zum anderen ist es letztlich prognostisch unbestimmbar, welche *Leistungen* Hochschulen zu erbringen haben, um eine bestimmte Ressourcenausstattung zu rechtfertigen; denn jede erbrachte Hochschulleistung ist vom Grundsatz her auch in jeweils größerem Umfang und jeweils besserer Güte denkbar: Weder gibt es einen prinzipiellen Sättigungsgrad der gesellschaftlichen wie innerwissenschaftlichen Aufnahmefähigkeit für Forschungs- und Lehrleistungen; noch steht – im Unterschied zu anderen Bereichen sozialer Reproduktion – ein gesellschaftlicher Aufwand-Nutzen-Durchschnitt zur Verfügung, mit dem sich zumindest statistisch Toleranzkorridore für akzeptable Ressourcenverwendung bestimmen ließen.

Die verknappten Mittel und der Markt

Solche Diskussionen finden unter den vergleichsweise unkomfortablen Bedingungen einer rapiden öffentlichen Mittelverknappung statt. Diese monetäre Situationsverschärfung führt zur Einschränkung quantitativer Entwicklungspotenziale im Hochschulsektor und 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. Insoweit findet die neue Qualitätsorientierung ihre wichtigste politische Begrün-

derung in einem ganz pragmatischen Gedanken: Wo quantitative Entwicklungsmöglichkeiten als erschöpft gelten, müssen weitere Potenziale wesentlich über Qualitätsverbesserungen erschlossen werden.

Die Qualitätsdebatte gründet also zentral in den Erfordernissen, die durch Mittelverknappungen entstehen. Weithin unstrittig ist dabei eines: Quantitative Kennziffern wie etwa Absolventen- bzw. Dropout-Quoten, Lehrkräfte-Studierende-Relationen oder die Auslastungsquote von Hochschulräumlichkeiten bilden den hochschulischen Leistungscharakter nicht adäquat ab, da Hochschulleistungen im Kern qualitativ bestimmt sind. Zugleich lässt sich deren Qualität nicht wie bspw. bei einem industriellen Produkt an Merkmalen wie Haltbarkeit (Käse), Hitzebeständigkeit (Stahl) oder Ausstattungsgrad (Auto) festmachen.

Die inhärente Problematik der Hochschulqualitätsdebatte illustriert bereits ein vergleichender Hinweis auf das von manchen Akteuren nahegelegte Referenzmodell, den Markt. Wo etwa IBM Deutschland aus nachvollziehbaren Gründen dekretieren kann: „Qualität ist das, was der Kunde als Qualität sieht, und sonst nichts“,² stellt sich dies für Hochschulen und deren Output komplizierter dar.³ Anders als auf Gütermärkten lassen sich hochschulische Leistungseinheiten nicht einfach wie eine Ware zunächst prüfen, um sie dann ggf. in Anspruch zu nehmen oder nicht. Im Falle der Forschung sind die Wirkungsintervalle zu unbestimmt und im Falle der Lehre zu lang, als dass Qualitätsverbesserungen des Angebots allein und unmittelbar in Reaktion auf Grund ausbleibender Nachfrage zu Stande kommen könnten.

Die deutsche Hochschulqualitätsdebatte

Die Schwierigkeiten, Hochschulqualität und Hochschulleistungen unter solchen Bedingungen handhabbar zu formulieren, bildet die Entwicklung der deutschen Hochschulqualitätsdebatte durchaus ab. Seit den endachtziger Jahren sind vier Schritte vollzogen worden: Evaluation der Lehre – Aktivitäten zur Qualitätssicherung – Versuche mit Qualitätsmanagement nach DIN ISO 9000ff. – Favorisierung von Total Quality Management (TQM). Galt anfangs vielen Akteuren die Evaluierung per se als qualitätsförderndes Element, setzte sich alsbald eine relativierende Auffassung durch: Qualität, so erkannte man, entsteht nicht allein durch das Ausfüllen und Auswerten von Fragebögen, und sie lässt sich nicht auf einen Bereich isoliert, z.B. den der Lehre, entwickeln. Durch die parallel einsetzenden Bemühungen um eine stärkere Wettbewerbsorientierung der Hochschulen wurde die alte Forschungsevaluationsdebatte der *science of science* aktualisiert und unter Einbeziehung der neueren Lehrevaluationsbewegung mit der Debatte zur Hochschulorganisation und Hochschulsystemsteuerung verkoppelt. Auf der Suche nach strukturierten Konzepten gelangten die an Qualitätsentwicklung interessierten Akteure in der zweiten Hälfte der 90er Jahre

² zit. nach Petra Stephan: Qualitätsmanagement in Weiterbildungseinrichtungen, Berlin 1994, S. 13.

³ aber ebenso für andere Sektoren, insbesondere Kunst und Kultur, daneben etwa auch für Bereiche wie die Sozialarbeit oder Kirchen.

zum Qualitätsmanagement, zunächst in der einfacheren Zertifizierungsvariante, sodann auch in der anspruchsvolleren TQM-Variante.

Zugleich avancierte 'Qualität' bereits zum hochschulpolitischen Steuerungsinstrument – nicht zuletzt hinsichtlich der Mittelverteilung, denn in Fragen der Ressourcenallokation konkludiert seit Beginn der 90er Jahre jede hochschulpolitische Bemühung. „'Qualität' als Zauberstab akademischer Hexerei. Die Diskussion um die Reform der Hochschulen wird zunehmend vom Kosten-Nutzen-Denken bestimmt“, so überschreibt in genau diesem Sinne Jürgen Henze, Berliner Pädagogikprofessor, einen Artikel zum Thema und verbalisiert derart das verbreitete Empfinden eines Zusammenhangs zwischen Qualitätslyrik („excellence“, „Innovation“) und Effizienzstreben.⁴

Die qualitätsbezogenen Entwicklungen sind an den einzelnen Hochschulen und in den einzelnen Bundesländern unterschiedlich fortgeschritten. Es lassen sich aktuell Beispiele für jede der vier genannten Stufen einer qualitätsbezogenen Entwicklung finden. Auf jeder dieser Stufen findet auch ein intensives Ringen um das Hochschulspezifische statt – mit Recht: Denn Hochschulen existieren weder deshalb, weil sie einen Beitrag zur Konsolidierung der öffentlichen Haushalte erbringen können, noch weil sie in der Lage sind, hochschulexterne Steuerungsinsuffizienzen auszugleichen. Sie existieren vielmehr, weil sie Bildungs- und Forschungsleistungen erbringen, die gesellschaftlich notwendig sind. Folglich sind davon die primären Reformziele abzuleiten. Beliebige Optimierungen müssen daher sekundäre Reformziele sein, die als Ableitung aus dem primären Ziel der Gestaltung von Bildungs- und Forschungsprozessen formuliert werden.

Qualitätsnormen an Hochschulen?

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. Sie zeichnen sich vielmehr 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 sollen sie – anders als die Schule – keine geschlossenen Wissensbestände vermitteln, sondern: dem Stand der Forschung entsprechendes, also in seiner Gewissheit fragiles Wissen so-

⁴ Jürgen Henze: „Qualität“ als Zauberstab akademischer Hexerei. Die Diskussion um die Reform der Hochschulen wird zunehmend vom Kosten-Nutzen-Denken bestimmt, in: *UnAufgefordert* 94/Juni 1998, S. 20f.

wie die Fähigkeit, dieses Wissen selbständig zu bewerten, zu hinterfragen und die Folgen seiner Anwendung zu beurteilen. Ebenso wenig sollen die Hochschulen ihre Studierenden auf irgend ein normiertes Persönlichkeitsbild hin zurichten.

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 Informations- und Methodenflut einen „pragmatischen Handlungskorridor“ für den Arzt herausfiltern. Der Leiter der Leitlinienkommission, K. M. Stürmer, beschreibt die dem Instrument inne wohnenden 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 Schafffrakturen entwickelte sich ein neuer Konsens... Die Leitlinie für Schafffrakturen 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?“⁵

Dementsprechend mangelt es nicht an gut begründeter Skepsis hinsichtlich der Qualitätsentwicklung und -bewertung in Wissenschaft und Hochschule. Man betrachte doch nur, so wird eingewandt, einige der Qualitäten, die der Grundlagenforschung wie der Hochschulbildung eignen sollen: Wie ließen sich etwa komplexitätsorientierte Denkweise und Kritikfähigkeit von Studienabsolventen, Chancenverteilung durch Bildung oder die Plausibilität einer Hypothese, die Verlässlichkeit einer Erkenntnis oder die Gewissheit einer Wissensseinheit intersubjektiv nachvollziehbar bewerten? Auf welche Weise nur sollten kognitive Qualitätsziele wie „Entwicklung der Fähigkeit zu vernetztem Denken“ oder „Problemlösungskompetenz“ standardisiert werden? Ebenso könne gefragt werden im Hinblick für die allseits geschätzte „Innovativität“, sobald es nicht bloß um die Erneuerungsrate einer betrieblichen Produktpalette, sondern die derart bezeichnete Qualität von Forschungseinrichtungen geht: Eine Innovationsrate wissenschaftlicher Forschung dürfte kaum sinnvoll operationalisierbar sein. Viel Glück sei auch denjenigen zu wünschen, die versuchen

⁵ K. M. Stürmer: Die Unfallchirurgie – ein oft unterschätztes Fach. Leitlinien für das Qualitätsmanagement, in: *F.A.Z.*, 19.1.2000, S. N2.

wollten, die Wirkungen eines musikwissenschaftlichen Lehr- und Forschungsbetriebes auf das jeweilige städtische Musikleben zu erfassen.

Der Genie-Faktor

Nicht von der Hand zu weisen ist auch ein Argument, das sich als 'Genie-Faktor' zusammenfassen lässt. 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.“⁶ 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“, so Fischers fiktionales Evaluationsergebnis,

„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 Horoskopen für reiche Schüler aufbessert. Er soll sich in Zukunft auf seinen Unterricht konzentrieren, da er dafür mehr Talent besitzt als für die Wissenschaft.“⁷

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.“⁸

Konzeptabhängigkeit von Qualität

Andere sind nicht ganz so skeptisch, bestehen aber darauf, dass Qualitätsbewertung und -entwicklung konzeptabhängig seien. Sie arbeiten mit einem Nutzenbegriff, der – im Gegensatz zu

⁶ Klaus Fischer: Evaluation der Evaluation, in: *Wissenschaftsmanagement* 5/1998, S. 16-21, hier 19.

⁷ Ders.: Leistung, nicht Konsens messen! Evaluation und Finanzierung aus der Sicht eines Wissenschaftshistorikers, in: *Forschung & Lehre* 8/1998, S. 399-402, hier 399.

⁸ Derek J. de Solla Price: *Little Science, Big Science*. Von der Studierstube zur Großforschung, Frankfurt a.M. 1974, S. 15.

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.“⁹

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.“¹⁰

Eine nächste Gruppe wiederum sieht zwar die Einschränkungen, denen Qualitätsentwicklung und -bewertung an Hochschulen unterliegen, hängt aber dennoch einem gewissen Bewertungsoptimismus an. Vollends überzeugend klingt jedoch auch das nicht in jedem Falle. Soweit sie sich mit der Lehrevaluation befassen, stellen sich hier einzuordnende Autoren 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.“¹¹

Die Evaluatoren: kategorial verzagt und ausdifferenzierend

In der mit Forschungsevaluation befassten Hochschul- und Wissenschaftsforschung sind zwei Gruppen anzutreffen. Sie lassen sich als die ‘kategorial Verzagten’ und die ‘Ausdifferenzierer’ kennzeichnen. Bevor sich beide Gruppen voneinander unterscheiden, gleichen sie sich in einem: Mit einer gewissen Geschmeidigkeit bewegen sie sich zwischen dem forschenden Standardisierungs-optimismus des Qualitätsmanagements, dem Informationsbedürfnis der Öffentlichkeit und dem

⁹ Leonhard Bauer: Notizen zur österreichischen Universitätsreform. Die autonome Universität, in: *Kurswechsel* 2/1997, S. 121-127, hier 126.

¹⁰ Torsten Bultmann: F&T-Politik der konservativ-liberalen Koalition. Deutschland als Wissenschaftsstandort, in: Hansgünter Meyer/Helmut Steiner (Hg.), *Wissenschaft und Politik – Diskurs. Kolloquien-Beiträge zu aktuellen Problemen der F&T-Politik*, Berlin 1998, S. 201-213, hier 204.

¹¹ J. Willems/W. Gijssels/D. de Bie: *Qualitätssorge in der Lehre. Leitfaden für die studentische Lehrevaluation*, Neuwied 1994, S. 7-9.

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.“ 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.“¹²

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 zusammen laufende Vorstellung davon, was Qualität sei – wird zwar offenbar unterstellt, ist jedoch mitnichten gegeben.

Etwas anders verfährt die zweite Gruppe 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

¹² Peter Weingart: Der Forschungsindex. Welche Forschung ist gut?, in: *Bild der Wissenschaft* 5/1993, S. 34-39, hier 34.

wir gegenwärtig noch außen vor gelassen, weil die Operationalisierungsprobleme schon so sehr groß sind“, heißt es etwa beim Hochschul-Informationssystem (HIS).¹³

Was leisten dagegen die Evaluationen der Qualität der Lehre für die Operationalisierung? Immerhin liegen hier mittlerweile langjährige Erfahrungen vor, die sich auch im konzeptionellen Teil der Qualitätsdebatte niederschlagen müssten. Erfragt wird in den Lehrevaluationen z.B.: Ist der Praxisbezug der Vorlesung angemessen? Wurden visuelle Hilfen zur Präsentation verwendet? Kann ich der Sprechgeschwindigkeit des Lehrenden gut folgen?¹⁴

So einleuchtend solche Fragen den einen klingen, so fragwürdig erscheinen sie freilich den anderen. Gibt es nicht auch die Vorlesungen, die auf Folien den Lehrstoff in verträgliche Häppchen packen, durch Anekdoten aus der Praxis Berufsfeldnähe simulieren und die Sprechgeschwindigkeit den Begriffsstutzigsten im Hörsaal anpassen, zugleich aber frei von jeder originellen Idee sind? Was sagt die Verwendung von visuellen Präsentationshilfen und der Praxisbezug über die Qualität der Vorlesung, wenn der präsentierte Inhalt seit zehn Jahren in jedem Lehrbuch nachgelesen werden kann? Solche Fragen sind es, die das Feld der Bewertung von Lehrqualität verminnen.

Noch problematischer stellt sich das für die Forschung dar. Ergebnisoffene Forschung lebt gerade von einer hohen Fehlertoleranz, die es gestattet, auch die vordergründig abwegigsten Hypothesen zu verfolgen. Das aber lässt sich schwerlich in Bewertungsprogrammen abbilden.

Die impliziten Kriterien

Allerdings: Wenn auch Qualität weithin als nur unzureichend bestimm- und damit operationalisierbar gilt und sich Qualitätsbeschreibungen daher durch Vagheit auszeichnen, so werden doch zugleich in hochschulischen und hochschulpolitischen Entscheidungsprozessen unablässig implizite Qualitätsmaßstäbe angewandt. Das heißt: Es finden fortwährend Qualitätsbewertungen auf der Grundlage nicht oder unzulänglich offen gelegter Maßstäbe statt, etwa in Diplomprüfungen, Forschungsantrags-Begutachtungen oder Berufungsverfahren. „Einschlägigkeit“ der Veröffentlichungen von Bewerbern auf eine Professur z.B. kann eine Verbalisierung solcher implizit angewandten Qualitätskriterien sein.

All solchen Schwierigkeiten müsste abgeholfen werden, wenn Hochschulqualität entwickel- und bewertbar sein soll. Denn nur so ließe sich der Qualitätsorientierung an Hochschulen jene rationale Grundlage verschaffen, die allein als angemessen für eine Institution gelten darf, die um der Produktion und Distribution von Rationalität willen besteht. Dafür aber wäre wieder ein hin-

¹³ Ingo Kuhnert in: Profilierung durch Selbststeuerung: Maßstäbe entwickeln und Qualität fördern. Eine Podiumsdiskussion, in: Jan-Hendrik Olbertz/Peer Pasternack (Hg.), Profilbildung – Standards – Selbststeuerung. Ein Dialog zwischen Hochschulforschung und Reformpraxis, Weinheim 1999, S. 265-287, hier 278.

¹⁴ So an der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln, vgl. Christiane Krüger: Individuell entscheiden, in: *Deutsche Universitäts-Zeitung DUZ* 8/2000, S. 19.

reichend präziser Qualitätsbegriff die elementare Voraussetzung. Hier hält die Literatur eindrucksvolle Havarien bereit.

Der havarierte Qualitätsbegriff

Nehmen wir 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.¹⁵ 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.¹⁶

Aus solchen kategorialen Irrgartenwanderungen und den daraus begründeten Unschärfen entstehen notwendig Akzeptanzprobleme. Soweit allen mit Hochschulen Befassten und von ihnen Betroffenen einsichtig ist, dass die Qualität den Kern hochschulischer Leistungen bildet, und soweit man daraus schließen muß, dass Qualität fortlaufend implizit bestimmt und bewertet wird, muss eines um so unbefriedigender erscheinen: wenn diejenige gesellschaftliche Struktur, die sich wesentlich über ihre Funktion legitimiert, Begriffe gültig für andere zu definieren – wenn also die Hochschule ihrerseits 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.

¹⁵ 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. A. I. Vroeijenstijn: Some Questions and Answers with Regard to External Quality Assessment, in: *Higher Education in Europe* 3/1993, S. 49-66, hier 52f.).

¹⁶ Andrea Schenker-Wicki: *Evaluation von Hochschulleistungen. Leistungsindikatoren und Performance Measurements*, Wiesbaden 1996, S. 109.

2. Entwicklung und Bewertung von Hochschulqualität: die Auflösung des Unauflösbaren

Die unzureichende Formulierung der Maßstäbe für Hochschulqualität führt dazu, dass ein nicht oder nur vage rationalitätsgebundenes Instrument verteilungsrelevant für Mittelallokation und individuelle Chancen wird. Daher wäre die Explikation des jedenfalls implizit Angewandten – d.h. im vorliegenden Fall: die explizite kategoriale, dimensionale und operationale Formulierung der implizit ohnehin benutzten Qualitätsbestimmungen – Voraussetzung, um Qualität als hochschulpolitisches Steuerungsinstrument zu rationalisieren. Die Steuerung könnte damit nicht nur funktional qualifiziert werden; sie würde zugleich auch demokratisiert: indem Transparenz als Voraussetzung für Aushandlungsprozesse geschaffen wird. Um den wichtigsten Gedanken zu wiederholen: Die Bestimmung dessen, was hochschulische Qualität ist, ermöglichte es, implizit ohnehin angewandte Kriterien explizit zu machen.

Nun ist Qualität in Hochschulen historisch kein unbekanntes Phänomen. Methodenbindung, Berufungsverfahren, Prüfungen und die damit verbundene Symbolverwaltung (Zeugnisse, Grade und Titel) etwa dienen – im Normalfall – wesentlich der Qualitätsentwicklung. Doch erhält Qualität mit Konzepten mehr oder weniger systematischer Qualitätsorientierung an Hochschulen einen neuen Stellenwert. Dabei absolvierte die Qualitätsorientierung in den letzten Jahren eine bemerkenswerte Wanderung.

Zunächst in der Wirtschaft per Qualitätsmanagement (QM) protegirt, dort als betriebswirtschaftliches Führungskonzept konzeptualisiert, gelangt sie 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 die Qualitätsorientierung im Zuge New-Public-Management-inspirierter Reformpolitik in den Bereich der öffentlichen Verwaltung. Dort gilt QM als Weg, die zunehmende Komplexität der dort zu lösenden Probleme zu bewältigen: Es soll die Regelsteuerung der Verwaltung, die sich durch deren Rechtsbindung vollzieht, so ergänzen, dass trotz sich vollziehender Komplexitätssteigerungen die Bürgerorientierung verstärkt wird. Aus dem Verwaltungsbereich wandern die Konzepte in den Hochschul- und Wissenschaftssektor und paradieren hier insbesondere an der Spitze der hochschulreformerischen Agenda.

Qualitätsmanagement

Die Protagonisten des Qualitätsmanagements neigen dazu, Qualität als ein *offenkundiges* Phänomen zu imaginieren, das keiner weiteren Problematisierung bedürfe – um sich sofort dem nächsten Schritt zuzuwenden, nämlich Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung ins Werk zu setzen. Hierzu adaptieren sie unablässig betriebswirtschaftliche Konzepte für den Hochschulsektor. Zertifizierung nach der DIN-Norm ISO 9000ff., Total Quality Management (TQM), Benchmar-

king, Berichtssystem, Stärken-Schwächen-Analyse, Controlling, Business Process Reengineering usw.: all dies soll die hochschulische Produktqualität sichern, indem man damit die hochschulische Prozessqualität zu verbessern sucht. Denn: „Die Neuartigkeit und die Einmaligkeit als Eigenschaften von Forschungsergebnissen zeigen, dass die Qualität mittelbar über eine qualitätsgerechte Prozessgestaltung abgesichert werden muss.“¹⁷

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. 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 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.¹⁸ 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.

Normüberschreitung

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 orientierte Selbstbindung der Akteure durchaus ein Gewinn sein. Doch produzieren Hochschulen nur zum Teil normierbare Güter und realisieren nur zum Teil standardisierbare Abläufe. Vielmehr zeichnen sie sich dadurch aus, dass sie um der

¹⁷ Interview mit Prof. Dr.-Ing. Dr. h.c. Tilo Pfeiffer, in: *Wissenschaftsmanagement* 4/1996, S. 209f., hier 209.

¹⁸ Vgl. ebd., S. 210.

Produktion von Normabweichungen willen bestehen. Hochschulen sollen ausdrücklich Normen überschreiten, statt sich von ihnen fesseln zu lassen.

Wenn dann z.B. die Leistungsqualität von Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen bewertet werden soll, wäre diese Qualität nach deren Beiträgen zu genau solchen Normüberschreitungen zu beurteilen. Da dies als schwierig erscheint, stößt etwa die neuerdings diskutierte leistungsorientierte Besoldung auf Vorbehalte an den Hochschulen. Die Evaluation der Lehre z.B. messe, so wird entgegen gehalten, vornehmlich die Zufriedenheit der Studierenden. Ebenso seien die gängigen Forschungsindikatoren keineswegs über alle Zweifel erhaben. Umfängliche Drittmittelwerbung etwa könne auch dokumentieren, dass der Einwerbende lediglich risikolose Mainstream-Themen bearbeite und erfolgreiches Netzwerkmanagement betreibe. Über die Qualität seiner Forschung, z.B. ihre Innovativität, müssten hohe Drittmittelquoten nichts Zwingendes aussagen.

Die zentrale Frage bleibt daher: Wie lässt sich präziser fassen, was das denn nun ist – die Qualität von Forschung und Lehre?

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 vergleicht die Qualität mit der Liebe;¹⁹ Akerlof spricht von „weniger nachprüfbaren Qualitäten“;²⁰ Meyer zu Drewer verweist auf eine „subjektive und emotionale Dimension der Qualität von Nahrungsmitteln“;²¹ Kolodrujask erkennt eine „emotionale Komponente“;²² und das RAND Institute spricht von „art of care“.²³

¹⁹ Vroeijenstijn, *Some Questions and Answers ...*, a.a.O., S. 52.

²⁰ George A. Akerlof: The market for „lemons“. Quality uncertainty and the market mechanism, in: *Quarterly Journal of Economics* 3/1970, S. 489-500, hier 489f.

²¹ Meyer zu Drewer, H.: Der europäische Binnenmarkt – eine Herausforderung auch für die Qualitätsforschung, in: Deutsche Gesellschaft für Qualitätsforschung (Pflanzliche Nahrungsmittel) (Hg.), XXVII. Vortragsstagung. Qualitätsforschung an pflanzlichen Nahrungsmitteln in Deutschland, München o.J. (1992), S. 9-21, hier 17.

²² M. Kolodrujask: Neue Aspekte eines erweiterten Qualitätsbegriffes mit besonderer Ausrichtung auf die Produktion pflanzlicher Rohstoffe/Produkte für Lebensmittel, in: Deutsche Gesellschaft für Qualitätsforschung (Pflanzliche Nahrungsmittel), XXVII. Vortragsstagung, a.a.O., S. 22-35, hier 31.

²³ RAND Institute: What is quality and how is it measured?, 1998, unter URL: www.rand.org/publications/RB/RB4524 (Zugriff: 12.5.1999).

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. Erstere seien der mathematischen Erkenntnis zugänglich, letztere nicht. Doch bleibt dies zu ungenau. Nicht eine, sondern zwei zentrale Unterscheidungen sind zu treffen.

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 Quali-

tätsmerkmalen 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 Veränderungsstrategie; 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.

Der Qualitätsbegriff

Zusammengefasst soll Qualität hier folgenderweise verstanden werden (Abb. 1):

- 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,
- 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 und
 - nur im Rahmen von Systemveränderungsansätzen beeinflussbar sind.

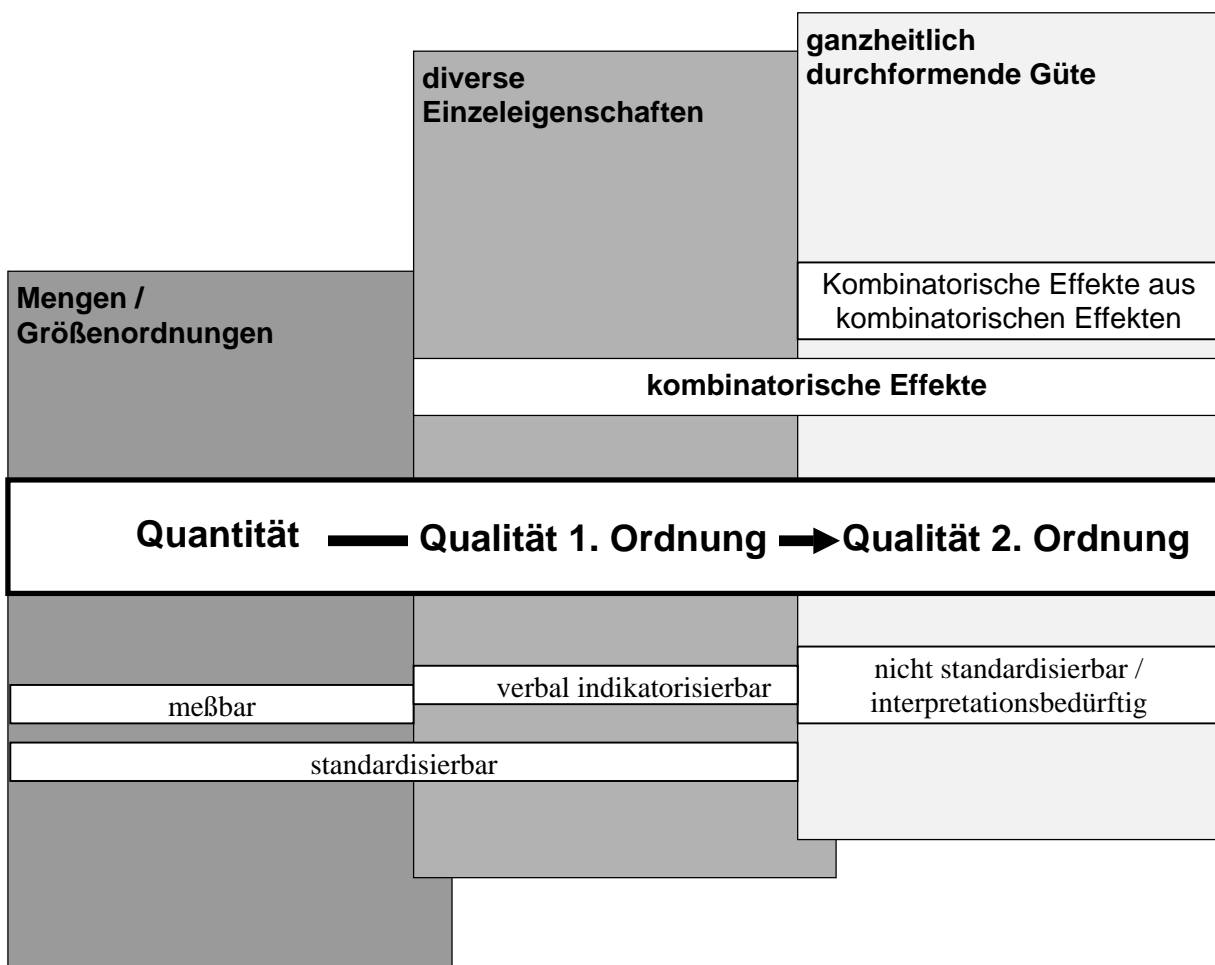


Abb. 1: Übergangssequenz Quantität - Qualität

Ein Beispiel: Der internationalisierte Studiengang

Illustrieren wir es an einem Beispiel. Die konkrete Situation eines fiktiven Fachbereichs besteht in der Unterauslastung seines wichtigsten Studiengangs, daraus resultierenden Gefahren für den Bestand der bisherigen Fachbereichsgröße, zugleich aber dadurch auch gegebenen freien Personalressourcen, etwas völlig Neues zu entwickeln, und als wichtigste Rahmenbedingung dem Umstand, dass sich die Akademiker-Arbeitsmärkte internationalisieren. Die daraus resultierenden Motivationen der Akteure könnten darin bestehen, dass der Fachbereich unterauslastungsbedingte Mittelkürzungen vermeiden möchte (pragmatisches Motiv), dass einige Professoren und Professorinnen gern gelegentlich ein Semester an einer ausländischen Hochschule verbringen würden (hedonistisches Motiv), dass man an einem soeben aufgelegten Förderprogramm für international orientierte Studiengänge partizipieren möchte (finanzielles Motiv), dass das Rektorat an seiner Hochschule zu gern wenigstens ein Reformprojekt vorweisen möchte (Reputationsmotiv), und dass man dem konkurrierenden Fachbereich der benachbarten Hochschule gern etwas voraus hätte (wettbewerbliches Motiv).

Hieraus müsste nun eine Diskussion entstehen, die verdeutlicht, dass alle diese Motive in der gegebenen Situation nicht durch punktuelle Neuerungen, sondern allein durch eine grundlegende Veränderung des bestehenden Studiengangs zu bedienen sind. Die anzustrebende Qualität würde von den Beteiligten als „internationalisierter Studiengang“ bestimmt, und zugleich würde deutlich gemacht, dass dies allein durch eine entsprechende ganzheitliche Durchformung des Reformobjekts zu bewerkstelligen ist. Gewählt werden muss demzufolge ein Systemveränderungsansatz, innerhalb dessen nun die konkreten Qualitätsziele zu formulieren sind.

Nicht nur wären Fremdsprachenkompetenz von Studierenden und Lehrenden zu erhöhen, interkulturelle Kommunikationsfähigkeit sowie Kenntnisse in anderen Wirtschafts-, Rechts- und politischen Systemen zu vermitteln, Flexibilität hinsichtlich der Anpassungsfähigkeit an Bedingungen, die von der eigenen Herkunftssituation unterschieden sind, durch entsprechende curriculare und didaktische Elemente zu entwickeln, Abrechnung von Studienleistungen statt wie bisher nach Semesterwochenstunden über Credit Points zu organisieren und international übliche Studienabschlüsse zu verleihen. Vielmehr wäre all dies auch in einen sinnhaft begründeten, systematischen Zusammenhang – hier: Verzahnung – zu bringen, der erwarten lässt, dass die Kombination der einzelnen Elemente synergetische Wirkungen zeitigt.

Denn allein so würde die Sache derart attraktiv, dass nicht nur das pragmatische Motiv, die Unterauslastung zu beenden, und das finanzielle Motiv, an einem Förderprogramm zu partizipieren, bedient werden – sondern dass auch die anderen Motive zu ihrem Recht kommen: das hedonistische Motiv, ausländische Hochschulen an landschaftlich reizvollen Orten für einen Lehrkräfteaustausch zu gewinnen, das Reputationsmotiv des Rektorats, dem Ministerium als reformfreudig zu gefallen, und das wettbewerbliche Motiv, dem benachbarten Fachbereich, der womöglich gerade ähnliches plant, soweit voraus zu sein, dass es diesem schwer fallen wird, binnen kurzem

gleich zu ziehen. Keinen Zusammenhang zur gegebenen Situation und den handlungsleitenden Motivationen hingegen wiese z.B. die denkbare Idee auf, neben allen genannten Elementen auch noch Studieneingangsprüfungen einzuführen: Dies würde mit der Absicht kollidieren, die Unter- auslastung des Fachbereichs zu beseitigen.²⁴

Schließlich müssten alle im weiteren Fortgang unternommenen praktischen Bemühungen um die Internationalisierung des Studiengangs auch überprüfungsfähig gestaltet werden. Im Rahmen einer Qualitätsbewertung wäre die Berechtigung, einen Studiengang internationalisiert zu nennen, mit einer Vielzahl von Indikatoren empirisch einzukreisen: Selbstverständlich müssten die Bemühungen, Fremdsprachenkompetenz, interkulturelle Kommunikationsfähigkeit, Kenntnisse und Flexibilität zu vermitteln, je für sich geprüft werden; daneben wäre aber auch der *Zusammenhang* dieser Einzelelemente zu untersuchen. Hierfür bräuchte es ein indikatorengestütztes Beurteilungsraster, das von der Zielstellung des internationalisierten Studiengangs her formuliert wird, also letztlich von der Frage: Warum machen wir das eigentlich? Dieses Beurteilungsraster sollte dadurch den Abgleich von Ziel und Zielerreichung ermöglichen. Dabei wird die *höhere* Kunst der Qualitätsbewertung gefordert. Denn es ist etwas grundsätzlich anderes, allein die punktgenauen Bemühungen einer Hochschule um Erhöhung der Fremdsprachenkompetenz ihrer Studierenden zu beurteilen, als Internationalität im Sinne ganzheitlich durchformender Qualität eines zu organisierenden Studiengangs und zu erreichenden Studienabschlusses festzustellen.

Operationalisierungspfade

Wo konkret bestimmte quantitative Größenordnungen oder Qualitäten erster Ordnung oder aber Qualitäten zweiter Ordnung verändert werden sollen, müssen 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 fixie-

²⁴ Untersuchungen von HoF Wittenberg haben z.B. ergeben, wie an einer neuzugründenden Hochschule, die sich über Auswahlgespräche eine besonders motivierte Studierendenschaft zusammensetzen wollte, am Ende nicht die Hochschule die Studierenden auswählte, sondern die Studierenden die Hochschule abwählten: lediglich 40% derjenigen, die infolge der Auswahlgespräche eine Studienzulassung bekommen hatten, begannen dann auch tatsächlich das Studium an dieser Hochschule; 60% wählten trotz erfolgreich durchlaufenem Auswahlprozess andere Optionen. Vgl. Dirk Lewin: Auswahlgespräche an der Fachhochschule Altmark. Empirische Untersuchung eines innovativen Grundelements (HoF-Arbeitsberichte 3'99), Wittenberg 1999, S. 13.

ren, 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 paradigmastürzende Bedeutung eines experimentellen Ergebnisses erschließt sich unter Umständen erst nach vielen Jahren und entfaltet erst dann ihr innovatives Potenzial.

Wie ließe sich derartiges operationalisieren? Zunächst müssten, sobald Qualität abzubilden ist, quantitative Kennziffern grundsätzlich in Qualitäten erster Ordnung transformiert werden. Publikations- und Zitationsindizes etwa wären mit Gewichtungsfaktoren zu versehen, die den Charakter der betreffenden Veröffentlichung spezifizieren und die Bedeutung der jeweiligen Zeitschrift spiegeln. In Fachbereichs- oder Hochschulbewertungen wären Daten wie Lehrkräfte-Studierenden-Relation grundsätzlich durch aussagekräftigere Indikatoren wie Lehrkräfte-Studierenden-Interaktion zu ersetzen.

Sodann sollten in Qualitätsbewertungen Wege gefunden werden, zwischen Qualität erster und zweiter Ordnung zu unterscheiden. 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 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 Forschungsfreiemester haben – was die Sache wohl besoldungstechnisch vereinfachte.

Nützliche Hochschulen?

Dennoch: Ohne eine gewisse Großzügigkeit wird es bei all solchen Operationalisierungen nicht abgehen können. Das Ausmaß und die Gestaltung dieser Großzügigkeit ist nicht zuletzt ein Indikator für den Zustand der Gesellschaft, die die Hochschulen nicht nur unterhält, sondern auch benötigt.

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 zustande kamen, zufällige Ergebnisse von Forschungen waren, die in völlig andere Richtungen zielten, und teils zunächst in ihrer qualitativen Bedeutung verkannt wurden. Eine aufgeklärte Gesellschaft 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 und visionären 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(en) über Qualität(en) erster Ordnung zur 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 anspruchslos beginnen und ins unterste Regal greifen, d.h. bei der pragmatischsten Qualitätsbestimmung ansetzen, nämlich der 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 Qualitätsentwicklungsprozessen 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 auch Personen sein.

Hinsichtlich der chronologischen Dimension ähneln die Hochschulen Dienstleistungserbringern in der Wirtschaft, die diese wiederum von anderen Produktproduzenten abhebt:

„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.“²⁵

Übertragen auf Lehrprozesse heißt das vor allem, dass es keine Möglichkeiten für Rücknahmen gibt.²⁶ Was einmal an Ausbildung produziert wurde, kann nicht im Sinne von Garantieleistung und schadensneutral für die Ausgebildeten nachgebessert werden.²⁷

Übertragen auf Forschungsprozesse heißt es: Die Qualität von Forschungsleistungen lässt sich vor Auftragserteilung oder Projektbewilligung nicht überprüfen. Lediglich die Projektentwicklung kann geplant werden, jedoch nicht ihr Resultat.²⁸ 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: Ein

²⁵ Stephan, Qualitätsmanagement in Weiterbildungseinrichtungen, a.a.O., S. 27f.

²⁶ Jens J. Dahlgaard: Erfahrungen mit der Implementierung von TQM an Hochschulen, in: Hochschulrektorenkonferenz (Hg.), Qualität an Hochschulen, Bonn 1999, S. 55-72, hier 57.

²⁷ Vgl. Jan-Hendrik Olbertz: Und wenn die Kunden unzufrieden sind? Ganz ernsthafte Überlegungen zur Zertifizierung nach ISO 9000 ff. im Hochschulbereich, in: Karl Ermert (Hg.), Hochschulmanagement. Perspektiven der „Organisationskultur“ der Hochschulen, Loccum 1998, S. 74-81, hier 78f.

²⁸ Tilo Pfeiffer/Matthias Wunderlich: Qualitätsmanagementsysteme nach DIN EN ISO 9000 ff. in Forschungseinrichtungen. Erfahrungen aus einer Einführung, in: *Wissenschaftsmanagement* 4/1996, S. 202-208, hier 203.

prozessbezogenes Qualitätsmanagement sichert die Qualität des Forschungsprozesses, indem es der Kreativität, Intuition und individuellen wie kollektiven Fantasie optimale Rahmenbedingungen zu schaffen sucht. Das schlechterdings nicht zu managende schöpferische Denken entfaltet sich innerhalb dieser optimierten Rahmenbedingungen und kommt zu praktikablen, interessanten, Aufsehen erregenden und/oder Paradigmen stürzenden Ergebnissen – oder nicht.