

2000 erstmals re-zertifiziert),

- strategische Hochschulführung,
- ergebnis- und erfolgsorientierte Lenkung der Bereiche,
- klare Verantwortungsregelungen einschließlich der Budgetverantwortung,
- Leistungsorientierung aller Hochschulmitglieder (Lehrkörper, Mittelbau, Studierende, Verwaltungspersonal),
- gute und sichere Marketingvoraussetzungen,
- sichere Verfahren und Prozesse zur Entwicklungsplanung. Dies betrifft Hochschule, Personal, Studienangebote etc.,
- gesunder, d. h. hochschulinterner Wettbewerb,
- ganzheitliche Betrachtung des Systems Hochschule quasi als Organismus.

Rückschauend kann festgestellt werden, dass viele der Qualität sichernden Maßnahmen auch schon vor der Systemeinführung vorhanden sind. Das Wertvolle ist die Systematisierung und Bündelung auf Ziele hin, wie sie oben aufgezeigt werden.

Hochschulqualität in einer integralen Perspektive

Peer Pasternack

Zur Organisationstypik

Vor einigen Jahren, Karajan lebte noch, fragte ein Journalist einen Orchestermusiker der Wiener Philharmoniker: „Was dirigiert Karajan denn heute abend?“ Der Musiker: „Was er dirigiert, weiß ich nicht. Wir spielen Beethovens Fünfte.“

Etwas ähnliches ließe sich auch über Hochschulen sagen, zumal wenn es um Qualitätsentwicklung an Hochschulen geht. Das Orchester ist dabei eine treffende Metapher: Hochschulqualität entsteht in einem durch Orchestrierung gekennzeichneten Prozess. Viele müssen zusammenwirken, um ein attraktives Aufführungsprogramm und den Qualitätsklang der einzelnen Aufführung entstehen zu lassen: erste Geigen ebenso wie die seltener zum Einsatz gelangende Pauke; die vergleichsweise eleganten Holzbläser neben dem Kontrabassisten, der darunter leidet, nicht einmal ordentlich aufstehen zu können, wenn Applaus entgegnzunehmen ist;¹ solistische Stars, die grundsätzlich gesonderte Erwähnung auf den Ankündigungsplakaten finden, und daneben die gleichfalls hart arbeitenden Orchestermusiker (eine wichtige Überlegung übrigens zur Berücksichtigung im gegenwärtigen „Exzellenz“-Diskurs der Hochschulen: ein Orchester, das nur aus kapriziösen Stars besteht, bringt kein einziges Stück vernünftig über die Runden). Manchmal spielt das ganze Sinfonieorchester, manchmal ist das kleine Kammerorchester gefordert. Für spezielle Aufgaben haben größere Häuser ein Ensemble Alte Musik, ein Barockensemble und eines für Neue Musik. Schließlich gibt es in der Tat auch noch einen Dirigenten bzw. Generalmusikdirektor. Der freilich ist nur dann erfolgreich, wenn er die differenzierten Talente zunächst je für sich entfalten zu lassen und sodann zusammenzuführen versteht. Organisationstheoretisch gesprochen: Der Dirigent/Generalmusikdirektor muss die dezentrale Steuerung der Instrumentengruppen

¹ Wie wir aus Patrick Süskinds *Kontrabaß* wissen.

bzw. Ensembles organisieren und sie zugleich auf ein solches gemeinsames Ziel hin koordinieren, welches die Subeinheiten als integrationsfähig in das eigene Handlungsprogramm akzeptieren können.

Ganz ähnlich verhält es sich mit der Qualitätsentwicklung an Hochschulen. Zentrale Steuerung ist auch dabei nicht möglich, vielmehr ist die Koordination verschiedenster Akteure auf akzeptanzfähige Ziele hin nötig. Hochschulen sind Expertenorganisationen. Sie weisen aber zudem deutliche Merkmale von (hochprofessionalisierten) Freiwilligenorganisationen auf. Die wesentliche sachliche Bedingung, um eine Expertentätigkeit ausüben zu können, ist hohe individuelle Autonomie. Dies korrespondiert mit organisatorischen 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.² Anders aber als in Orchestern oder auch an Schulen oder Krankenhäusern müssen die Angehörigen der Expertenorganisation Hochschule nicht nur vorwiegend intrinsisch motiviert sein. Vielmehr muss die Organisation auch sehr viel stärker auf den notwendig intrinsischen Charakter der Leistungsmotivation Rücksicht nehmen. Denn Leistungsverweigerung ist an Hochschulen nur sehr begrenzt feststellbar und damit nur bedingt sanktionsfähig. Wo unter solchen Bedingungen Qualitätsentwicklung organisiert werden soll, wird Akzeptanz benötigt, die *freiwillige* Mitwirkung erzeugt.

Dennoch wird heute relativ unbefangen von „Qualitätsmanagement in der Hochschullehre“ gesprochen – während aber niemand vom, zum Beispiel, „Qualitätsmanagement künstlerischer Prozesse“ spricht, etwa mit der Begründung, man dürfe „die Qualität der Kunstwerke nicht dem Zufall überlassen“. Ebenso wird zwar von „Forschungsqualität“ gesprochen – nicht aber z. B. von „Religionsqualität“. In den Qualitätsdebatten gibt es offenbar Grenzen, deren Logik sich nicht spontan erschließt. Denn immerhin: Wo von Forschungsqualität die Rede ist, dort wäre es ja durchaus denkbar, auch von der „Qualität einer religiösen Dienstleistung“ zu sprechen – erbracht von einer Kirche als Anbieter auf dem Sinnfindungsmarkt. Hier scheint es aber Grenzen zu geben, die wohl am ehesten durch Pietät begründbar sind.

Durch solche waren auch die Hochschulen lange Zeit geschützt. Das jedoch lässt bekanntermaßen nach. Stattdessen ist die Ausbreitung von

² Zum Konzept der Expertenorganisation vgl. Grossmann et al. 1997.

Unzufriedenheit zu beobachten: Hochschulpolitik, so eine verbreitete Annahme, habe eine immanente Neigung zu folgenlosem Aktionismus. Einerseits erforderten sich ändernde Umwelterwartungen und notwendige Akzeptanzbeschaffung für Hochschulen unaufhörlich, Veränderungen zu initiieren. Andererseits bewirkten institutionelle Autonomie wie individuelle Wissenschaftsfreiheit ebenso unaufhörlich, dass die Veränderungen unterlaufen werden. Vor diesem Hintergrund ist die Frage nach den realistischen Erfolgserwartungen von gesteuerter Qualitätsentwicklung an Hochschulen zu stellen.

Qualitätsentwicklung als Organisationsentwicklung

Hier scheint es mittlerweile erfreuliche Entwicklungen zu geben. Was zunächst als Evaluation der Lehre begann, dann zur Evaluation von Studiengängen ausgeweitet wurde, nun im Zuge von Akkreditierungen in einen bereits avancierteren Fokus von Qualitätssicherung gelangt, das wird – teils noch zaghaft, doch jedenfalls zunehmend – in eine Perspektive der Organisationsentwicklung gestellt. Dazu muss ein systemischer Ansatz gewählt werden.

Dieser systemische Ansatz sollte zu einer systematischen Integration von Lehr-, Forschungs- und Verwaltungs-Qualitätsentwicklung führen. Er beginnt also mit einer Qualitätsentwicklung, die alle Leistungsbereiche der Hochschule einbezieht und aufeinander bezieht. Dazu gehören in einer präziseren Betrachtung auch die Qualitätsentwicklung der Nachwuchsförderung, akademischen Weiterbildung, universitätsklinischen Krankenversorgung und des hochschulischen Transfers von technologierelevantem sowie von Systemwissen.

Eine solche Betrachtung erzeugt eine hohe Gegenstandskomplexität. Gleichgültig nun, ob angestrebte Interventionen in ein solches Qualitätsentwicklungsfeld steuernden, impulsgebenden und/oder systemirritierenden Charakters sind – sie erfordern intelligente Komplexitätsreduktionen. Intelligent sind solche dann, wenn sie die gegebene Vielfalt so minimieren, dass auf dieser Grundlage neue Vielfalt entstehen kann. Ohne derartige Reduktionen werden integrierte und systemisch angelegte Qualitätsentwicklungsanstrengungen weder Akzeptanz erlangen noch praktikabel sein.

Um zu intelligenten Komplexitätsreduktionen zu gelangen, sind einige Unterscheidungen zu treffen:

1. über die Arten von zu entwickelnden Merkmalen und zu beeinflussen- den Parametern (Quantitäten oder Qualitäten),
 2. über die Arten von Qualität (standardisierbare oder nicht standardisier- bare Qualitäten),
 3. die Arten der Interventionsinstrumente (etwa Evaluation oder Bench- marking),
 4. die im je konkreten Falle zentralen Leistungssysteme (z. B. Lehre oder Forschung) und
 5. die zugehörigen Referenzsysteme (z. B. Verwaltung oder Nachwuchsför- derung oder Krankenversorgung).
- Schauen wir uns das im einzelnen an.

Quantitäten und Qualitäten

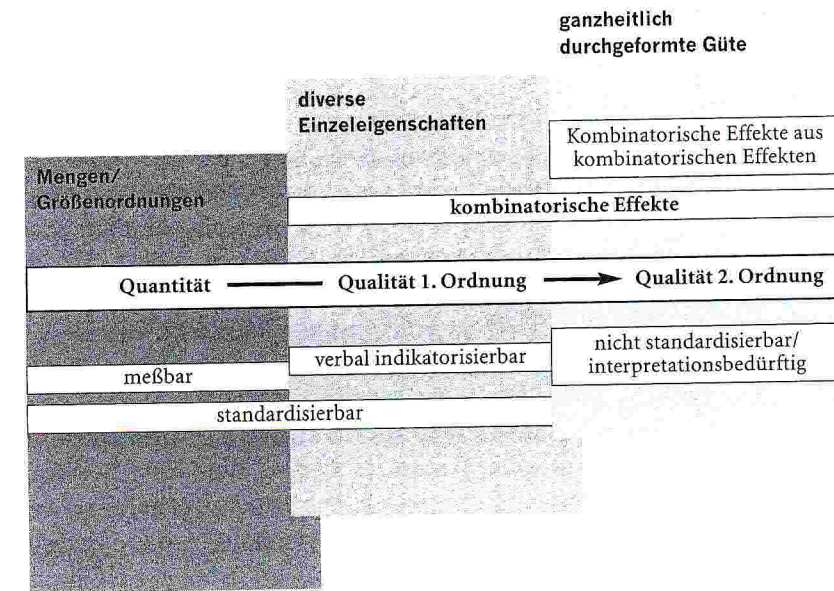
Eingangs sind zwei zentrale Unterscheidungen zu treffen, wenn es um Hochschulqualität geht (Abb. 1):

Die erste Unterscheidung ist die zwischen Quantität(en) und Quali- tät(en). Schlichte quantitative Merkmale werden häufig als Qualitäten offer- riert. Doch eine geringe Drop-out-Quote, eine günstige Lehrkräfte-Stu- dierenden-Relation oder ein hohes Publikations-Output sind für sich genommen keine Qualitäten. Vielmehr können sie fallweise mit ganz unter- schiedlicher – nämlich sehr guter, hinreichender oder unzulänglicher – Qualität verbunden sein. Es handelt sich um quantitative Eigenschaften, die messbar sind, mehr nicht.

Zu unterscheiden sind sodann zwei Grundmuster von Qualität. All- gemein lassen sich unter Qualität kombinatorische Effekte verstehen, die einen sinnhaften Überschuss integrieren – umgangssprachlich: „die Summe ist mehr als ihre Teile“. Eine genauere Betrachtung ergibt, dass, sobald von Qualität(en) die Rede ist, regelmäßig zwei deutlich voneinander verschie- dene Arten von Qualität gemeint sind:

- Zum einen wird von „Qualitäten“ – im Plural – gesprochen, womit iso- lierbare Einzeleigenschaften bezeichnet werden. Solche sind etwa die Lehrkräfte-Studierenden-Interaktion oder die Fremdsprachenkompe- tenz von Studierenden. Es werden damit Aspekte des Betrachtungs- gegenstandes benannt, die sich im übrigen mit ganz unterschiedlichen weiteren Qualitätsmerkmalen verbinden können. Das hier Gemeinte lässt sich als *Qualität erster Ordnung* bezeichnen.

Abb. 1 Übergangssequenz Quantität – Qualität



- Zum anderen wird mit „Qualität“ – im Singular – etwas bezeichnet, das einen Prozess, eine Leistung oder ein Gut ganzheitlich durchformt. Da- runter sind komplexe Eigenschaftsbündel zu verstehen, die den Betrach- tungsgegenstand in seiner Gesamtheit prägen. So kann etwa ein Studien- gang internationalisiert sein, wovon aber nur dann mit Berechtigung zu sprechen ist, wenn sich dies in allen seinen Bestandteilen – inhaltlich, zeit- lich, (fremd-)sprachlich, personell, strukturell – niederschlägt. Das hier Gemeinte kann als *Qualität zweiter Ordnung* gekennzeichnet werden. Die somit getroffenen ersten beiden zentralen Unterscheidungen lassen sich auch folgenderweise zusammenfassen: Quantitäten sind metrischer Standardisierung zugänglich, Qualitäten erster Ordnung lassen sich verbal standardisieren, und Qualität zweiter Ordnung entzieht sich einer für alle Zeiten gültigen Standardisierung.

Nun ist Hochschulqualität wesentlich durch die Überschreitung von bestehenden Normen – also Qualität zweiter Ordnung – geprägt. An Hoch- schulen geht es gerade darum, keine (oder nicht allein) mustergetreue

Fertigung zu realisieren. Vielmehr sollen Bildungsprozesse ausgelöst werden, die nicht zu finalisieren, sondern für Anforderungen offen sind, die heute noch nicht bekannt sein können. Ebenso sollen Forschungsergebnisse erzielt werden, die in ihren Qualitäten möglichst vom gängigen Durchschnitt abweichen.

Zugleich benötigt die operative Umsetzung von Qualitätsansprüchen an Hochschulen pragmatische Vereinfachungen. Die Fixierung auf das Nichtstandardisierbare, weil Einmalige würde jede Qualitätsentwicklung lähmen. Die Relevanz einer neuen Forschungsrichtung oder die paradigmienstürzende Bedeutung eines experimentellen Ergebnisses erschließt sich unter Umständen erst nach vielen Jahren und entfaltet erst dann ihr innovatives Potenzial. Jetzt aber lässt sich dies weder wissen noch ausschließen.

Immerhin aber kann bei heutigen Qualitätsentwicklungsinitiativen an Hochschulen durchaus an Tradiertes angeknüpft werden. Denn Qualität, Qualitätsorientierung und entsprechende Techniken sind prinzipiell keine unbekannten Phänomene an Hochschulen. Methodenbindung, Berufungsverfahren, Prüfungen und die damit verbundene Symbolverwaltung (Zeugnisse, Grade und Titel) etwa dienen – im Normalfall – schon immer wesentlich der Qualitätsentwicklung. Soll diese nun im Rahmen zielführender Anstrengungen – etwa als Qualitätsmanagement – optimiert werden, besteht insbesondere eine Herausforderung: jedes hochschuladäquate Qualitätsmanagement muss die Normabweichung systematisch integrieren, d. h. die Qualitätsprozesse für die hochschulischen Leistungsbesonderheiten öffnen. Manches an Hochschulen, insbesondere im Verwaltungsbereich, lässt sich mit herkömmlichen QM-Techniken bearbeiten. Wo sich indes hochschulische Leistungsmerkmale dadurch auszeichnen, dass sie originell, kreativ und innovativ statt standardisierte Wiederholung sind, dort hält Total Quality Management die angemesseneren Anregungen bereit.

Beim TQM handelt es sich weniger um eine (scheinbare) Vereinheitlichung im Sinne von Standards. Vielmehr geht es um einen Qualitätswettbewerb: Alle Beteiligten streben danach, die jeweils bestmöglichen Leistungen zu erzielen. Hierfür ist ein klar formuliertes Organisationsziel – etwa im Rahmen einer „vision“ oder eines „mission statements“ – die Voraussetzung. Daraus lässt sich dann ableiten, welche Veränderungen nötig sind, z. B. in der Aufbau- oder Ablauforganisation, im Berichtswesen oder in den Gratifikationssystemen. Auf dieser Grundlage können im weiteren an Hand eines transparenten Modells regelmäßige Selbstbewertungen durchgeführt

werden. Diese offenbaren Stärken und Schwächen. Derart lassen sich die Selbstbewertungen dann in einen kontinuierlichen Verbesserungsprozess überführen. Es geht also um Steigerung der Leistungsfähigkeit und nicht um Normung.

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

Im Bereich der Hochschullehre gibt es schon seit längerem Versuche, zu erzielende Qualitäten zu beschreiben. So formuliert die Kultusministerkonferenz als Anforderungen eines Universitätsstudiums (dabei an Rahmenstudienordnungs-Aussagen anknüpfend):

- „Vermittlung der Befähigung zu wissenschaftlicher Arbeit und Methodik [des] Faches,
- Vermittlung von theoretisch-analytischen Fähigkeiten,
- Herausbildung intellektueller und sozialer Kompetenzen durch
 - Vermittlung von abstraktem, analytischem über den Einzelfall hinausgehendem und vernetztem Denken,
 - Vermittlung der Fähigkeit, sich schnell methodisch und systematisch in Neues, Unbekanntes einzuarbeiten,
 - Förderung von Selbständigkeit, Kreativität, Offenheit und Pluralität,
 - Förderung von Kommunikationsfähigkeit (Streit-, Diskussions-, Diskursorientiertheit von Studiengängen, Kritikfähigkeit, Fähigkeit zur selbständigen Urteilsbildung, dialektisches Denken)“ (KMK 2002: S. 2).

Nun ließe sich durchaus über den Grad der Realitätsnähe dieser Beschreibung diskutieren, doch ist dies nicht unser Thema. Wichtig hieran ist für

den hiesigen Zweck: Es gibt Versuche, Qualitäten erster Ordnung verbal zu standardisieren und dabei zugleich auch Qualität zweiter Ordnung einzu-beziehen. Die Technik der Einbeziehung von Qualität zweiter Ordnung – etwa: „Förderung von Selbständigkeit, Kreativität, Offenheit“ – ist, wie bei der Entwicklung von Forschungsqualität, die Gestaltung von Kontextbedingungen.

Interventionsinstrumente

Die gezielte Intervention zur Verbesserung von Prozessabläufen oder -ergebnissen bewegt sich hinsichtlich der Avanciertheit ihrer Ziele auf einem Kontinuum, das wiederum mit dem heuristischen Modell ‚Quantitäten – Qualität erster Ordnung – Qualität zweiter Ordnung‘ beschreibbar ist: Oft geht es unter dem Stichwort „Qualitätsentwicklung an Hochschulen“ um die schlichte Sicherung formaler Vorgaben, etwa die Erbringung von vorgeschriebenen Lehrdeputaten, die Einhaltung von Fristen bei der Hausarbeitenkorrektur oder eine fehlerfreie Drittmittelverwaltung. Avancierter sind schon Qualitätsinitiativen, die der Sicherung sich wiederholender inhaltlicher Anforderungen dienen: So soll bspw. jede Generation von Archäologiestudierenden erneut in den standardisierten Grabungstechniken unterwiesen werden, wie PolitikologiestudentInnen nach dem Politikfeldanalyse-Kurs wissen sollen, was unter dem *policy cycle* zu verstehen ist. Die Spitze der Avanciertheit von Qualitätsansprüchen ließe sich exemplarisch mit der Forderung illustrieren, dass die Bedingungen zu schaffen seien, nobelpreiswürdige Leistungen zu erbringen.

Es ist leicht einsichtig, dass die Interventionsinstrumente in Abhängigkeit von den gesetzten Qualitätszielen erheblich differieren. Über die Arten der Interventionsinstrumente – etwa Evaluation, Akkreditierung, Benchmarking, Zielvereinbarungen – muss jedenfalls eine Entscheidung getroffen werden.

Qualität bezeichnet, wie oben formuliert, *kombinatorische* Effekte. Daher wird sich das Instrumentarium einer konkreten Qualitätsentwicklung immer aus *mehreren* Verfahren und Instrumenten zusammensetzen müssen. Damit diese präzise bestimmt und weise kombiniert werden können, ist fortwährend folgende Frage zu beantworten: Welcher Art müssen oder sollen die Instrumente sein, um die angestrebte Qualitätsentwicklung zu realisieren? (Abb. 2) Das kann im Einzelnen bedeuten, folgende Fragen zu stellen:

Abb. 2 Instrumentarien zur Umsetzung von Qualitätsorientierung an Hochschulen

	Ziele (Beispiele)	diverse Einzeleigenschaften (Qualität 1. Ordnung)					
		ganzheitlich durchformende Güte (Qualität 2. Ordnung)					
Qualitätsentwicklung	Nachfrageerhöhung		Zertifizierung nach DIN-ISO	Reputationssteigerung	Benchmarking	Profilbildung	Akkreditierung
	Reputationssteigerung	attraktives Leitbild	Zertifizierung nach DIN-ISO	Erringung wissenschaftlicher Preise	Null-Fehler-Programme	Innovative Studienfachkombinationen	Wettbewerb
	Frauenfreundliche Hochschule	Veränderung von Kontextbedingungen	Berufung von Frauen bei gleicher Qualifikation	–	Gender mainstreaming	Förderung feministischer Ansätze	Formelgeb. Mittelvergabe nach u. a. Gleichst.-Indikatoren
	Entwicklung von Kritikfähigkeit bei Studierenden	fachkulturelle Standards	Projektgruppen/Qualitätszirkel	Methodenkompetenz	flache Hierarchien	Vermittlung des Denkens in unterschiedlichen Paradigmen	
	Durchsetzung einer innovativen Forschungsrichtung	Forschungsprojektcontrolling Delphi-Konferenz	TQM Empowerment	Steigerung Publikationsrate Sicherung langfristiger Berufungszusagen	Zielvereinbarungen brainstorming	Plausibilitätsprüfung	SFB-Gründung Dezentralisierung
Qualitätsbewertung	hochschulinterne Mittelverteilung	Reputation	Peer Review	gewichtete Publikationen	Drittmittelquote	Relevanzeinschätzung	Entscheidungsprozess-Effizienz
		Absolventen Verbleibsstudien	externe Evaluation	Gutachtung	Kosten-Wirksamkeits-Analyse		
	Treffen einer Studienwahlentscheidung	Ranking	Akkreditierung	Reputation	Akzeptanz in innovativen Arbeitsmarkt feldern		
	Innovativitätsfeststellung	Zitationsanalysen	Patente-Anzahl	Feststellung Wissenszuwachs	Stärken-Schwächen-Analyse	Reichweitenprüfung eines Theorems	Struktur-Variabilität
	Instrumente (Beispiele)	indirekte Verfahren	direkte Verfahren	traditionelle Verfahren	nicht-traditionelle Verfahren	inhaltliche Verfahren	organisat.-strukturelle Verfahren

- Kann das zu lösende Qualitätsproblem direkt angegangen oder muss es indirekt – also z. B. über die Veränderung von Kontextbedingungen – bearbeitet werden?
- Kann ein angestrebtes Qualitätsziel eher über traditionelle Wege des akademischen Betriebs oder mit Hilfe nichttraditioneller Verfahren bspw. des Qualitätsmanagements erreicht werden?

- Ist der Einsatz inhaltlich intervenierender Verfahren nötig, oder sind organisatorisch-strukturelle Maßnahmen sachangemessen?

Im Regelfalle wird man, wie erwähnt, mehrere Instrumente unterschiedlicher Art anwenden und in der Anwendung miteinander kombinieren müssen. So entstehen die benötigten Operationalisierungswege.

Was dies bedeutet, sei im folgenden kurz und exemplarisch durchdekliniert für einen konkreten Fall. Der Fall ist die leistungsorientierte Besoldung. Sie gilt weithin als qualitätssteigerndes Instrument. Professoren und Professorinnen sollen künftig einer Bewertung unterliegen, die zur Verteilung leistungsorientierter Besoldungsbestandteile führen soll. Welche Fragen müsste man sich stellen, wenn ein entsprechendes Bewertungsmodell entwickelt wird? Folgende erscheinen nötig:

- *Soll vorrangig die Bewertung von Leistungsgüte stattfinden oder die von Fleiß?* In den Diskussionen um leistungsorientierte Besoldungsbestandteile entspricht dem die Unterscheidung zwischen Leistungszulagen einerseits sowie Belastungs- und Funktionszulagen andererseits.
- *Soll die Rollenkomplexität bewertungsrelevant werden oder Leistungssubstitution zulässig sein?* Hinter dieser Frage steht, dass die HochschullehrerInnen-Rolle sich durch erhebliche Komplexität auszeichnet: ProfessorInnen sollen zugleich gut in der Forschung wie in der Lehre, begeistert in der Selbstverwaltung, erfolgreich im Netzwerkmanagement und bei der Drittmittelinwerbung, hinreichend fintenreich gegenüber der Verwaltung, gelassen und kompetent in partnerschaftlicher Mitarbeiterführung, dazu souveräne Instrumentalisten auf allen neuen Medien und kognitive Innovateure wie auch unablässige Erzeuger öffentlicher Resonanz und nimmermüde Übersetzer wissenschaftlicher Fragestellungen auf gesellschaftliche Relevanzbedürfnisse hin sein. Soll die Bewertung darauf zielen festzustellen, inwieweit die und der einzelne dieser Rollenkomplexität gerecht wird, oder soll sie zulassen, dass Defizite im einen Bereich durch überdurchschnittliche Leistungen in einem anderen Bereich ausgeglichen werden können?
- *Soll eine Punktbewertung oder ein relationaler Outputvergleich stattfinden?* Im ersteren Falle müsste ein Punktesystem geschaffen werden, mit dessen Hilfe einzelne Leistungen bewertet und zu einer in absoluten Zahlen ausdrückbaren individuellen Gesamtleistung addiert werden können. Die dabei bestehende Gefahr ist die Inflationierung: Jede Überarbeitung des Punktesystems bringt mit großer Wahrscheinlichkeit weitere bewertungs-

tungsfähige Leistungselemente hinein. Im Falle des relationalen Outputvergleichs würde hingegen das Leistungsoutput einer Einheit – etwa eines Fachbereichs – in einem bestimmten Zeitraum gleich 100 % gesetzt. Anschließend wäre zu bestimmen, welche individuellen Anteile die einzelnen an diesem Gesamtoutput haben.

- *Soll mit einem einzigen Erfassungsintervall oder mit zwei (oder mehr) sich überlagernden Erfassungsintervallen gearbeitet werden?* Bei einem einzigen Erfassungsintervall besteht die Schwierigkeit, Leistungsqualitäten, die in unterschiedlichen Zeiträumen zu Stande kommen, adäquat ins Verhältnis zu setzen. Zwei sich überlagernde Erfassungsintervalle könnten den Vorteil haben, dass kurz- und langweilig entstehende Ergebnisse nicht in ein Bewertungsraster gezwängt würden, sondern je für sich gegenstandsangemessener gewürdigt werden könnten.

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

Immerhin müssen die Festlegungen, die getroffen werden, auch kommunizierbar sein und hinreichende Akzeptanz finden können. Ein Beispiel: Bei der leistungsorientierten Besoldung gibt es an manchen Hochschulen eine extrem komplexitätsreduzierende Zieldefinition. Diese lautet, man wolle als Hochschule dadurch konkurrenzfähig mit der Wirtschaft werden, dass man Besoldungen offerieren könne, die nicht von vornherein gedeckelt sind. Denn nur dadurch ließen sich Spitzenberufungen sicherstellen. Nun kann man zwar der Auffassung sein, dass dies weder eine besonders intelligente Komplexitätsreduktion ist, noch etwas mit Leistungsorientierung der Besoldung zu tun hat (sondern schlicht mit der Höhe bisheriger Einkünfte der Kandidaten, die sich hernach keineswegs zwingend leistungsfähiger als die KollegInnen herausstellen müssen). Doch sind hier individuelle Meinungen nicht maßgeblich. Wichtig ist, ob sich an einem bestimmten Fachbereich, an einer bestimmten Hochschule Mehrheiten finden, die eine solche Zieldefinition einvernehmlich zum komplexitätsreduzierenden Prinzip erklären.

Zentrale Leistungssysteme und Referenzsysteme

Nun ist im Alltag von Hochschulentwicklung – wie überall – grundsätzlich 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 potenziell unendlich steigerbar, und da ein Problem auch intern in immer noch eine weitere Tiefendimension hinein ausdifferenziert werden kann, hat die Komplexität mikroskopisch erst dort ihre Grenze, wo die Geduld von Analytikern und Akteuren längst erschöpft ist. Wollte man dann noch eine vollständige Relationierung der makro- oder/und mikroskopisch erfassten Elemente herstellen und daraus Handlungsstrategien entwickeln, würde zwangsläufig eine Erstarrung eintreten: Denn die ins Unendliche steigende Zahl notwendiger Verknüpfungen schließt jede Variabilität aus (Willke 1996: S. 158).

Insoweit gibt es einen Zwang zur Auswahl aus dem Reichtum der Optionen. Der Vorwurf an beliebige hochschulpolitische Problemlösungsversuche, sie seien unterkomplex, geht dann zwar niemals fehl, ist aber auch trivial. Es geht, um es nochmals zu sagen, darum, nicht irgendwelche, sondern intelligente Komplexitätsreduktionen vorzunehmen: solche, die die gegebene Vielfalt so minimieren, dass auf dieser Grundlage neue Vielfalt entstehen kann. Technisch können dafür z. B. Portfolioentwürfe oder einfache Zielhierarchien in Frage kommen.

Systematisch aber ist die Voraussetzung angemessener und intelligenter Komplexitätsreduktionen, dass Qualitätsentwicklung als Organisationsentwicklung angelegt wird. Lehrveranstaltungsevaluation bspw. mag die Qualität der Lehre entwickeln helfen. Hochschulqualität in einer systemischen Perspektive aber ist die aufeinander bezogene und auseinander sich speisende Qualität von Lehre, Forschung, Verwaltung, Nachwuchsförderung, uniklinischer Krankenversorgung, akademischer Weiterbildung usw. Der Vorgang einer Studiengangsakkkreditierung etwa mag seitens der beauftragten Akkkreditierungsagentur den Aspekt der komplementären Forschungsstärke des Fachbereichs nicht thematisieren. Dann jedoch ist der Fachbereich im eigenen Interesse aufgefordert, diesen Aspekt selbsttätig zu beachten, um auch den Erfolg von Wiederholungsakkreditierungen des Studiengangs sicherzustellen. Denn der allzu forschungsschwache Fachbereich wird seine Lehrveranstaltungen auf Dauer aus immer älter werdender

Substanz speisen, was früher oder später Auswirkungen auf Akkkreditierungserfolge haben müsste.

Nun muss aber auch der Aspekt einer integrierten Betrachtung aller hochschulischen Leistungsbereiche so heruntergebrochen werden, dass er pragmatisch bearbeitbar ist. Eine Möglichkeit, die zwingend erforderliche Auswahl aus verschiedenen Optionen zu treffen, besteht darin, eine Unterscheidung von zentralen Leistungssystemen – z. B. Lehre oder Forschung – einerseits und zugehörigen Referenzsystemen – z. B. Verwaltung oder Nachwuchsförderung oder Krankenversorgung – andererseits zu treffen. Auch Forschung lässt sich als Referenzsystem der Lehre wie umgekehrt die Lehre als Referenzsystem der Forschung definieren. Die Unterscheidung ist von Fall zu Fall zu treffen. Sie sichert die Wahrung von fallweise sinnvollen Prioritäten, ohne die gesamtsystemische Integration zu vernachlässigen. Einen gewichtigen Vorteil nämlich, um noch einmal auf die Wiener Philharmoniker zurückzukommen, haben Hochschulen gegenüber Orchestern: Man braucht sich nicht zwingend auf eine gemeinsame Partitur einigen. Eine gemeinsame Tonhöhe oder ein zeitweise synchronisierter Rhythmus kann bereits genügen, um Qualität zu entwickeln.

Literatur

Grossmann, Ralph / Pellert, Ada / Gotwald, Victor 1997: Krankenhaus, Schule, Universität: Charakteristika und Optimierungspotentiale. In: Grossmann, R. (Hg.): *Besser Billiger Mehr. Zur Reform der Expertenorganisationen Krankenhaus, Schule, Universität*. S. 24–35. Wien/New York: Springer

Kultusministerkonferenz 2002: Zugang zu den Laufbahnen des höheren Dienstes durch Masterabschluss an Fachhochschulen. Bonn: unveröffentlicht

Pasternack, Peer 2001: Qualitätssicherung als Komplexitätsphänomen. Die Handhabung eines Zentralthemas der Hochschulreform. In: Kehm, Barbara M. / Pasternack, Peer: *Hochschulentwicklung als Komplexitätsproblem*. S. 145–169. Weinheim/Basel: Beltz

Pasternack, Peer 2001a: Qualitätsorientierung. Begriff und Modell, dargestellt am Beispiel von Hochschulen. In: *Sozialwissenschaften und Berufspraxis*, Heft 1. S. 5–20

Pasternack, Peer 2001b: Qualität als Politik? Qualitätsorientierung und ihre Akteure an Hochschulen. In: Olbertz, Jan-Hendrik / Pasternack, Peer / Kreckel, Reinhard (Hg.): *Qualität – Schlüsselfrage von Hochschulreformen*. S. 23–70. Weinheim/Basel: Beltz

Pfeifer, Tilo / Wunderlich, Matthias 1996: Qualitätsmanagementsysteme nach DIN EN ISO 9000 ff. in Forschungseinrichtungen. Erfahrungen aus einer Einführung. In: *Wissenschaftsmanagement*, Heft 4. S. 202–208

Willke, Helmut 1996: *Ironie des Staates. Grundlinien einer Staatstheorie polyzentrischer Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

Christian Berthold, Dr., Geschäftsführer der Hochschulentwicklung Consult HEConsult GmbH. Email: christian.berthold@heconsult.de

Hans-Rainer Friedrich, Professor, Abteilungsleiter Hochschulen im Bundesministerium für Bildung und Forschung.
Email: hans-rainer.friedrich@bmbf.bund.de

Christiane Ebel-Gabriel, Dr., Generalsekretärin der Wissenschaftlichen Kommission Niedersachsen. Email: ebel-gabriel@wk-niedersachsen.de

Rolf Heusser, Dr., Direktor des Organs für Akkreditierung und Qualitätssicherung der schweizerischen Hochschulen.
Email: Rolf.Heusser@oag.ch

Stefan Hornbostel, Dr., Institut für Soziologie der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Email: info@hobost.de

Heidrun Jahn, Dr., Hochschulforscherin und Beraterin für Bachelor-Master-Entwicklung. Email: heidrun.jahn@berlin.de

Reinhard Kreckel, Professor Dr., Direktor des Instituts für Hochschulforschung HoF Wittenberg, Institut für Soziologie der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Email: kreckel@soziologie.uni-halle.de

Horst Methner, Professor Dipl.-Ing., Rektor der Fachhochschule Heidelberg a. D.

Peer Pasternack, Dr., beurlaubtes Mitglied des Instituts für Hochschulforschung HoF Wittenberg, Staatssekretär für Wissenschaft und Forschung des Landes Berlin. Email: pasternack@hof.uni-halle.de