

Qualität – Steuerungsinstrument in der Hochschulpolitik?

Qualität ist das Methadon der Hochschulreform. Wenn der eigentliche Stoff, den Hochschulen benötigen, um gute Visionen zu haben, wenn also das Geld fehlt, dann wird gern ersatzweise auf Qualitätsorientierung ausgewichen. Darauf können sich, jedenfalls im Prinzip, alle einigen, Reformjunkies ebenso wie in Folge von Ernüchterungen unterdessen Substituierte, wie auch Suchtfreie.

Qualität als Steuerungsmerkmal

Froh, endlich einen gemeinsamen Nenner gefunden zu haben, wird »Qualität« zum hochschulpolitischen Steuerungsinstrument befördert – nicht zuletzt hinsichtlich der Mittelverteilung, denn in Fragen der Ressourcenallokation endet seit geraumer Zeit jede hochschulpolitische Bemühung. Qualitätskontrolle, Qualitätssicherung, -planung und -lenkung oder Qualitätsmanagement resp. *Total Quality Management* (TQM) paradieren an der Spitze der hochschulpolitischen Agenda. Dies ist zunächst die Folge eines Erkenntnisprozesses. Innerhalb dessen hatten sich fast alle Beteiligten in einer Hinsicht zu einem Minimalkonsens durchgerungen: Quantitative Kenngrößen allein seien unzulängliche Beurteilungsgrößen für Hochschulleistungen. Daher genießt Qualitätsorientierung nun weitgehende soziale Akzeptanz. Gleichgültig, ob gerade auf Reformentzug oder mit dem Dealen fragwürdiger Reformprojekte befasst – Qualität stiftet einen Integrationsmodus, der alle wieder hereinholt ins normale Hochschulleben. Und in der Tat: Gegen Qualität »an sich« lässt sich ja nur wenig einwenden. Dass etwas so gut bleiben soll, wie es ist, oder besser werden soll, als es bisher war, fordert wenig Widerspruch heraus. Der Teufel liegt hier nicht im Detail, sondern im Qualitätsverständnis.

So wird heute relativ unbefangen von „Qualitätsmanagement in der Hochschullehre“ gesprochen. Doch niemand spricht zum Beispiel vom „Qualitätsmanagement künstlerischer Prozesse“. Das versteht sich in einer Hinsicht keineswegs von selbst:

Jeder Mensch stellt in seinem Alltag ständig Ansprüche an die Qualität von Hochschulausbildung. Von einem Zahnarzt erwartet man nicht primär, dass dieser schnell studiert hat, sondern dass er »gut« ist. Dagegen dominierten bloß quantitative Kennziffern lange Zeit die offizielle Hochschulpolitik – ebenso wie diese von der Betriebswirtschaftslehre beeinflusst wurde. In den letzten Jahren ist jedoch verstärkt von »Qualität« und »Qualitätssicherung« die Rede. Peer Pasternack argumentiert, warum eine Beteiligung an dieser Debatte auch für eine Demokratisierung der Hochschulen sinnvoll sein kann.

Die Begründung, man dürfe die Qualität der Kunstwerke nicht dem Zufall überlassen, wäre nicht weniger plausibel, als es die analoge Begründung in Bezug auf die Hochschule ist. Ebenso wird zwar von „*Forschungsqualität*“ gesprochen, nicht aber von zum Beispiel „*Religionsqualität*“¹. In den Qualitätsdebatten gibt es offenbar Grenzen, deren Logik sich nicht spontan erschließt. Denn immerhin: Wenn von Forschungsqualität die Rede ist, dann wäre es ja durchaus denkbar, auch von der „*Qualität einer religiösen Dienstleistung*“ zu sprechen – erbracht von einer Kirche als Anbieter auf dem Sinnfindungsmarkt.

Gänzlich neu ist im übrigen an Hochschulen weder Qualitätssicherung noch das, was heute Qualitätsmanagement heißt. Methodenbindung, Forschungskommunikation, fachkulturelle Standards, Kritik oder Prüfungsverfahren dienen seit alters her der Qualitätssicherung oder suchen zumindest diesen Eindruck zu erwecken. Ein früher Versuch in Richtung der modernen Techniken findet sich 1802 bei Johann Jakob Engel, als dieser schreibt: „*Einen Rektor mit seiner eingebildeten hohen Würde und den akademischen vergoldeten Zeptern könnte man füglich entbehren. Hingegen müsste ein Aufseher da sein, welcher die neu ankommenden Mitglieder der Anstalt inskribierte, die Verzeichnisse der zu haltenden Vorlesungen sammelte, die Hörsäle an die Kom-*

petenten verteilte, über die Tätigkeiten der besoldeten Lehrer wachte, einreißenden Unordnungen wehrte ...“² Knallhartes Qualitätsmanagement, wie wir sehen.

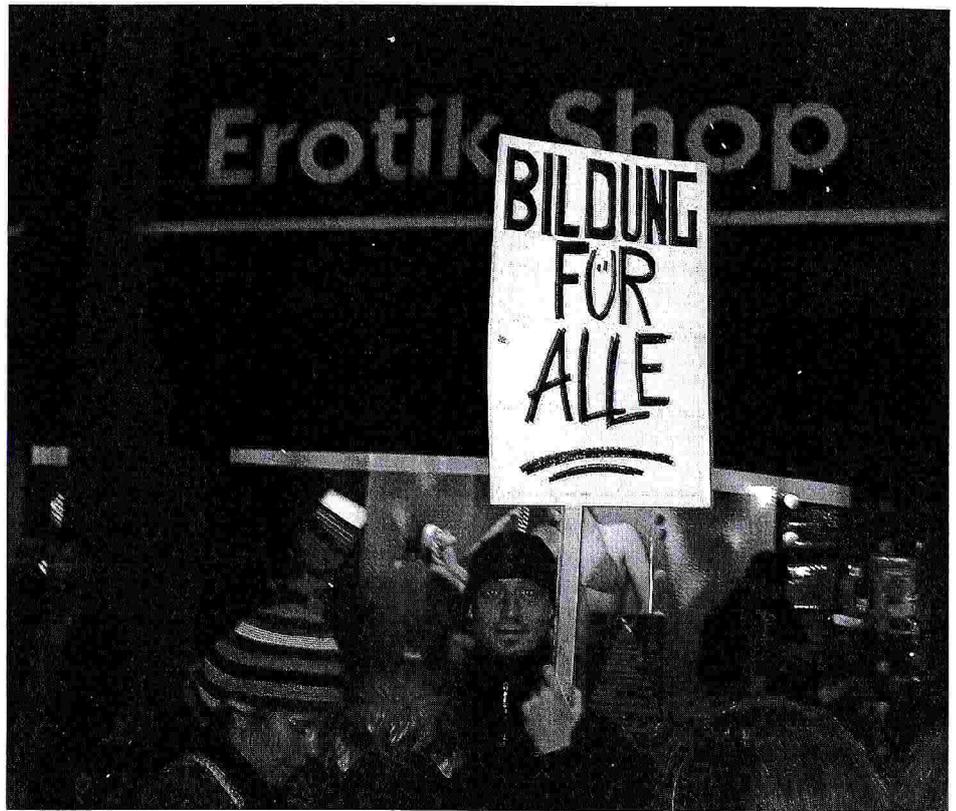
Zum Verständnis von Qualität

So wird also Qualität an Hochschulen seit langem gesichert, entwickelt und bewertet. Der Teufel liegt, wie gesagt, nicht im Detail, sondern im Qualitätsverständnis. Wer Qualität sichern und entwickeln möchte, sollte wissen, was Qualität ist. In der Drogengebrauchsforschung gibt es die Unterscheidung zwischen alltagsakzessorischem und alltagstranszendierendem Suchtverhalten.³ Diese Differenz folgt den jeweiligen Motiven. Geht es bei der einen Variante darum, mit den Anforderungen des Alltags zurechtzukommen, so zielt die andere darauf, aus dem Alltag auszubrechen, um in eine andere Wirklichkeit einzutauchen. Auch in dieser Hinsicht erweist sich das Thema »Qualität an Hochschulen« als geeigneter Ersatzstoff. Hilfreich ist es hier, zweierlei Unterscheidungen zu treffen. Zum einen ist die Elementardifferenzierung zwischen Quantitäten und Qualitäten vorzunehmen: Erstere sind messbar, letztere nicht. Zum anderen sind zwei Arten von Qualität voneinander abzusetzen.

Wenn von Hochschulqualität gesprochen wird, sind regelmäßig zwei völlig verschiedene Phänomene gemeint. Zum einen wird von »Qualitäten« – im Plural – gesprochen. Damit werden einzelne Merkmale oder Eigenschaften bezeichnet, etwa die Fremdsprachenkompetenz von Studierenden. Es werden damit Aspekte des Betrachtungsgegenstandes benannt, die sich im übrigen mit ganz unterschiedlichen weiteren Qualitätsmerkmalen verbinden können. Zum anderen 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. Die Einzeleigenschaften sind zwar nicht metrisch, aber immerhin verbal, also beschreibend standardisierbar; Qualität als ganzheitlich durchformende Güte dagegen ist nicht zu standardisieren. Ein Beispiel für die beiden getroffenen Unterscheidungen: Das Lehrkräfte-Studierenden-Verhältnis in einem Fachbereich ist ein zu messender, also quantitativer Sachverhalt. Dieser ist in qualitativer Hinsicht für sich genommen nur von sehr eingeschränkter Aussagekraft. Die Lehrkräfte-Studierenden-Interaktion ist ein verbal standardisierbarer Sachverhalt, der schon deutlichere Qualitätsaussagen erlaubt. Dabei handelt es sich um eine qualitative Einzeleigenschaft. Die Gesamtgüte eines Fachbereichs hingegen kommt erst in den Blick, wenn man sich bemüht, die Lehrkräfte-Studierenden-Interaktionswirkungen zu ermitteln. Hierbei sind Standardisierungen wenig hilfreich, weil sie Fachbereichsspezifika nicht zu erfassen vermögen. Diese Unterscheidungen haben Folgen für die Wahl des Interventionsinstrumentariums, mit dem Qualität an Hochschulen gesichert und entwickelt werden soll. Zu unterscheiden ist zwischen Single-Issue-Ansätzen und Systemveränderungsansätzen. Erstere können geeignet sein, um zielgenaue Einzeleigenschaften zu sichern und zu entwickeln. Letztere sind von Nöten, sobald eine bestimmte ganzheitlich durchformende Güte erzeugt werden soll.

Qualitätsdialektik

Qualität zu erzeugen heißt an Hochschulen zweierlei: Zum einen sollen bestehende Standards gesichert, d.h. deren Unterschreitung verhindert werden (und in manchen Bereichen der Hochschulverwaltung oder der Studienfachberatung etwa könnte eine an Mindeststandards orientierte Selbstbindung der AkteurInnen ja durchaus ein Gewinn sein). Zum anderen soll die Normüberschreitung bzw. Normabweichung ermöglicht werden. Hochschulen sollen in der



© www.arbeiterfotografie.com

Forschung das bisher noch nicht Entdeckte entdecken und das bisher noch nicht Gedachte denken. In der Lehre sind sie aufgefordert, keine geschlossenen Wissensbestände zu vermitteln. Stattdessen sollen sie dem Stand der Forschung entsprechendes Wissen lehren, d.h. ein Wissen, das in seiner Gewissheit zumindest zum Teil noch fragil, also nicht kanonisiert ist. Hinzu tritt der Auftrag, bei den Adressaten der Lehre die Fähigkeit zu vermitteln, dieses Wissen selbstständig zu bewerten, zu hinterfragen und die Folgen seiner Anwendung zu beurteilen. Ebenso wenig sollen die Hochschulen ihre Studierenden auf irgendein normiertes Persönlichkeitsbild hin zureichten. Hochschulen sind also ausdrücklich gehalten, Normen zu überschreiten, statt sich von ihnen fesseln zu lassen. Zugleich gilt auch an Hochschulen die Paradoxie von Stabilität und Entwicklung: Die Einhaltung methodischer Standards – also Normen – ist Voraussetzung für die Erzielung inhaltlicher Normabweichungen – etwa von Erkenntnissen, die paradigmatische Umbrüche einleiten.

Mancher entzieht sich den immanenten Schwierigkeiten der Qualität durch dialektische Pffligkeit. So hatte bspw. – nicht ohne taktische Raffinesse – die Mitgliedergruppe Musikhochschulen in der *Hochschulrektorenkonferenz* 1999 ein Papier zum Thema verfasst. Dort hieß es unter der Überschrift „Einführung von Kennzahlensystemen“ zunächst: „Die Musikhochschulen halten die Einführung von Kennzahlensystemen auch in ihrem Bereich für realisierbar.“ Darauf folgte eine Auflistung möglicher Kennzahlen (Anzahl der Studienbewerbungen, der StudienanfängerInnen und Studierenden

insgesamt, Anteil der Studentinnen, der ausländischen Studierenden, Studierenden in der Regelstudienzeit, Anzahl der Absolventinnen und Absolventen, der Musikhochschulwechsler, Studienabbrecher, der Lehrkräfte insgesamt und Anteil der weiblichen Lehrkräfte, Anzahl der Hochschulkonzertveranstaltungen sowie Anzahl der Hochschulveröffentlichungen). Abschließend folgte der Satz: „Diese beispielhafte Aufstellung quantifizierbarer Kriterien macht gleichzeitig deutlich, wie problematisch es ist, die Leistungen von Musikhochschulen tatsächlich adäquat darzustellen, da sie von Quantifizierungen nur zu einem Teil erfasst werden.“⁴ Die Botschaft also war: Wir haben doch nichts gegen Kennziffern, weisen aber auf ihre Unsinnigkeit hin.

Auch außerhalb der künstlerischen Ausbildung bilden quantitative Kennziffern wie etwa AbsolventInnen- oder Dropout-Quoten, die Auslastungsquote von Hochschulräumlichkeiten oder kurzfristige Verwertungseffekte den hochschulischen Leistungscharakter nicht adäquat ab. Das Studienziel »kritisches Denken« entzieht sich ebenso einer quantifizierenden Erfolgs-/Misserfolgsbewertung, wie die Messung einer Innovationsrate von Grundlagenforschung beträchtliche Schwierigkeiten bereitet. Der Wissenschaftshistoriker Klaus Fischer 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 Zitierungen spät oder zu spät kam“.⁵



© www.arbeiterfotografie.com

Aus jüngerer Zeit ist hier das niederländische Beispiel aufschlussreich: In den 1980er Jahren war dort ein neues System der Zuweisung von Forschungsmitteln eingeführt worden, das auf einer internen und externen Qualitätsevaluation der Forschung beruhte. Der Automatismus nicht leistungsbezogener Mittelzuweisungen sollte beseitigt werden. Beabsichtigt war statt dessen, durch den Einbau externer Bewertung von Projekten die »beste« Forschung zu identifizieren und dadurch besonders fördern zu können. Ende der 80er Jahre musste festgestellt werden, dass das neue System nur dazu beigetragen hatte, die Einhaltung von Mindeststandards zu sichern. Nicht gelungen war es aber, tatsächlich herausragende Forschung zu identifizieren und zu fördern: „Die Rahmenbedingungen begünstigten eher die Beantragung von risikolosen Forschungsvorhaben.“⁶ Das hätte nicht zwingend überraschen müssen, denn wie die Dinge in der Wissenschaft vonstatten gehen, war nicht gänzlich unbekannt: „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“⁷, fasste de Solla Price schon vor längerem zusammen.

Ebenso lässt sich die Qualität von Hochschulleistungen nicht an Merkmalen festmachen, wie sie z.B. bei industriellen Produkten Anwendung finden, etwa Haltbarkeit (Käse), Hitzebeständigkeit (Stahl) oder Ausstattungsgrad (Auto). Dem entspricht, dass Qualität an Hochschulen nicht nach industriellem Schema gefertigt werden kann,

indem lediglich ein übersichtliches Handlungsprogramm in Gang zu setzen wäre, das die Ursachen erzeugte, als deren Wirkungen dann zwangsläufig Qualität entstünde. Vielmehr kann sie dadurch entstehen, dass die Bedingungen so gestaltet werden, dass Qualitätserzeugung *nicht verhindert* wird. Eine Entstehensgarantie ist das freilich nicht. Einer solchen Garantie steht eine Reihe von Abhängigkeiten entgegen: Abhängigkeiten von sozialen Konstellationen, Bewertungen durch die Community (die nicht alles, was Qualität ist, als solche goutiert), von kognitiven Situationen, Wettbewerbsbedingungen (eine Modellrechnung, die in der Volkswirtschaftslehre als wissenschaftlich großer Wurf gilt, erzeugt in der Mathematik mitunter ein müdes Lächeln statt ihrer Anerkennung als Qualitätsleistung) usw.

Inhalte und Transparenz

Die Frage ist, welche Trends dabei inhaltlich bedient werden. Hier lohnt die Beteiligung an der Qualitätsdebatte. Nehmen wir die hochschulinterne Qualitätsbewertung. Dort ist dreierlei typisch: Erstens ist, ob Qualität bewertet wird, nicht ins Belieben der Beteiligten gestellt. Denn solche Bewertungen finden permanent statt, ggf. auch ohne dass sich die Beteiligten dessen bewusst sind: in Berufungsverfahren, Abschlussprüfungen oder bei Entscheidungen über Mittelaufteilungen zwischen Fachbereichen. Zweitens finden sie oft nach nicht explizierten, sondern intransparenten Krite-

rien statt. Insoweit ermöglicht die Bestimmung dessen, was Hochschulqualität ist, Kriterien explizit zu machen, die implizit ohnehin angewandt werden. Drittens finden Qualitätsbewertungen häufig auf der Grundlage von Kriterien statt, die gar keine Qualität bewerten (sondern meist Quantitäten), oder unter Verwendung von „Symptomen der Qualität“⁸, nämlich der Reputation von Institutionen und ForscherInnen, oder aber auf der Grundlage nicht oder unzulänglich offengelegter Maßstäbe.⁹ Dass die Dinge bislang optimal und transparent liefen, lässt sich jedenfalls nicht behaupten. Die unzureichende Formulierung der Maßstäbe für Hochschulqualität führt dazu, dass ein nicht oder nur vage rationalitätsgebundenes Instrument verteilungsrelevant für Mittelallokation und individuelle Chancen wird. Qualitätsbewertung transparent zu gestalten, ist daher die Voraussetzung dafür, Qualität als hochschulpolitisches Steuerungsinstrument zu rationalisieren. Die Steuerung kann damit nicht nur funktional qualifiziert werden – sie würde zugleich auch demokratisiert: indem mit der entstehenden Transparenz eine wesentliche Voraussetzung für Aushandlungsprozesse geschaffen wird.

Anmerkungen

- 1) Diese wäre etwas anderes als z. B. die Qualität von Gemeindearbeit – dazu gibt es selbstredend einschlägige Texte, vgl. etwa das „Handbuch Führungspraxis Kirche. Entwickeln, Führen, Modernisieren in zukunftsorientierten Gemeinden“ von Friederike Höher/Peter Höher, Gütersloh 1999
- 2) Johann Jakob Engel: Denkschrift über Begründung einer großen Lehranstalt in Berlin (13. März 1802), in: E. Müller (Hg.), Gelegentliche Gedanken über Universitäten, Leipzig 1990, S. 6-17, hier 15f
- 3) Irmgard Vogt/Sebastian Scheerer: Drogen und Drogenpolitik, in: S. Scheerer/I. Vogt (Hg.), Drogen und Drogenpolitik. Ein Handbuch, Frankfurt a.M. 1989, S. 5-50, hier 8f
- 4) Mitgliedergruppe Musikhochschulen in der Hochschulrektorenkonferenz: Musikhochschulen an der Schwelle des 21. Jahrhunderts. Thesenpapier. Zur Kenntnis genommen vom 189. Plenum der HRK am 08.11.1999, Bonn 1999, S. 11
- 5) Klaus Fischer: Evaluation der Evaluation Teil I, in: *Wissenschaftsmanagement* 5/1998, S. 16-21, hier S. 19
- 6) Roland Richter: Der niederländische Weg zur Modernisierung der Hochschulen. Ein Bericht über die Hochschulreform der 80er und 90er Jahre, hrsg. von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Frankfurt a.M. 1998, S. 75 und 77
- 7) Derek John de Solla Price: Little Science, Big Science. Von der Studierstube zur Großforschung, Frankfurt a.M. 1974, S. 15
- 8) Peter Weingart: Prospektion und strategische Planung. Konzepte einer neuen gesellschaftsorientierten Wissenschaftspolitik, in: *Wirtschaft & Wissenschaft* 3/1995, S. 44-51, hier S. 48
- 9) Die diesbezüglich überzeugendsten Schilderungen und Interpretationen wurden in der Frauenhochschulforschung und anderen für Geschlechtsspezifika sensibilisierten Darstellungen vorgelegt.

Dr. Peer Pasternack arbeitet am Institut für Hochschulforschung (HoF) an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg