

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 entgegenzunehmen 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.

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

Quantitäten und Qualitäten

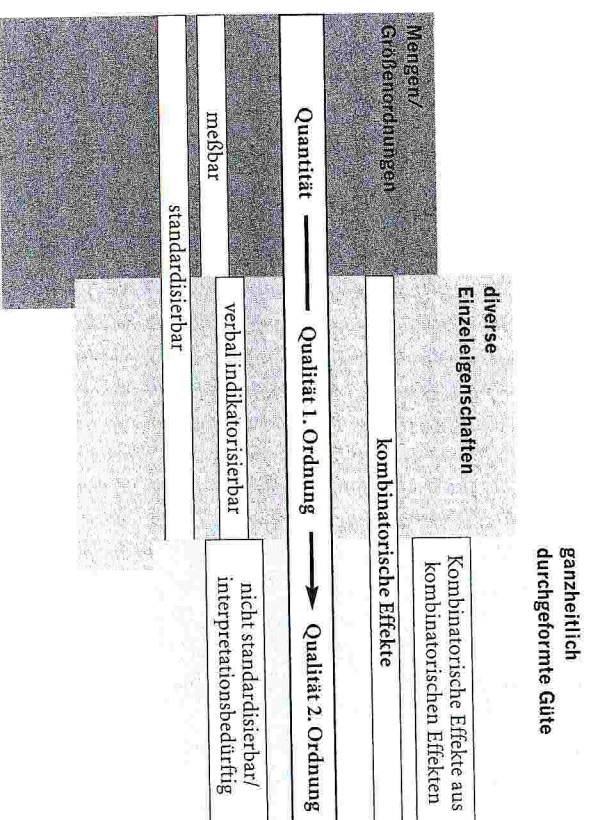
Eingangs sind zwei zentrale Unterscheidungen zu treffen, wenn es um Hochschulqualität geht (Abb. 1):

Die erste Unterscheidung ist die zwischen Quantität(en) und Qualität(en). Schlichte quantitative Merkmale werden häufig als Qualitäten offe-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 Gemeintelässt 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 Betrachtungsgegenstand 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, personal, 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 Durchschnit 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 paradigmienstützende 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 unbekannteren Phänomene an Hochschulen. Methodenbindung, Berufungsverfahren, Prüfungen und die damit verbundene Symbolverwaltung (Zeugnisse, Grade und Titel) etwa dienten – 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 Gratifikationsystemen. 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 Projektentwicklung 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 vernachlässigende 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 managendschöpferische Denken entfaltet sich innerhalb dieser optimierten Rahmenbedingungen und kommt zu praktikablen, interessanten, aufsehenerregenden und /oder paradigmienstützenden 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, analytischen 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 einzubeziehen. 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 PolitikgestudentInnen 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 Einzelgesellschaften (Qualität 1. Ordnung)						ganzheitlich durchgängige Qualität (Qualität 2. Ordnung)	
Nachfrageerhöhung		Zertifizierung nach DIN-ISO	Reputationssteigerung	Benchmarking	Profilbildung	Akkreditierung		
Reputationssteigerung	attraktives Labelbild	Zertifizierung nach DIN-ISO	Erbringung wissenschaftlicher Preise	Null-Fehler-Programme	Innovative Studienfachkonzeptionen	Wettbewerb		
Freiwillige freundliche Hochschule	Veränderung von Kontextbedingungen	Berufung von Frauen bei gleicher Qualifikation	–	Gender mainstreaming	Förderung feministischer Ansätze	Formelgleich, Mittelvergabe nach u.a. Indikatoren		
Entwicklung von Kritikfähigkeit bei Studierenden	fach-kulturelle Standards	Projektgruppen/Qualitätszirkel	Methodenkompetenz	flache Hirarchien	Vermittlung des Denkens in unterschiedlichen Paradigmen	SFB-Gründung		
Durchsetzung einer innovativen Forschungsrichtung	Forschungsprojekte controlling	TQM	Steigerung Publikationsrate	Zielvereinbarungen	Plausibilitätsprüfung	Dezentralisierung		
hochschulinterne Mittelverteilung	Reputation	Peer Review	gewichtete Publikationen	Third-metrics	Relevanzentschärfung	Empfindungsprozess-Effizienz		
Qualitätsbewertung	Absolventen Verleibsstudien	externe Evaluation	Guarachtung	Kosten-Wirkungs-Analyse	akzeptanz in innovativen Arbeitsmärkten			
Tiefen einer Studienwahlentscheidung	Ranking	Akkreditierung	Reputation	Festlegung Wissenszuwachs	traditionelle Verfahren			
Innovativitätsfeststellung	Zitationsanalysen	Patentanzahl	Reputation	Stärken-Schwächen-Analyse	nicht-traditionelle Verfahren			
Instrumente (Beispiele)	indirekte Verfahren	direkte Verfahren	traditionelle Verfahren	nicht-traditionelle Verfahren	inhaltliche Verfahren	organisatorische 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 sachgemessen?

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 einseitig 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 Drittmittelwerbung, hinreichend fitenreich 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 bewer-

tungsfähige Leistungselemente hinein. Im Falle des relationalen Outputvergleichs würde hingegen das Leistungsooutput einer Einheit – etwa eines Fachbereichs – in einem bestimmten Zeitraum gleich 100 % gesetzt. Anschließend wäre zu bestimmen, welche individuellen Anteile die einzelnen an diesem Gesamtooutput 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 Erfassungsintervale könnten den Vorteil haben, dass kurz- und langweilig entstehende Ergebnisse nicht in ein Bewertungsrastrer 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 Gewichtsverhältnis 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 steigierbar, 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. Lehrveranstaltungsévaluation 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 Studiengangskreditierung etwa mag seitens der beauftragten Akkreditierungsagentur den Aspekt der komplementären Forschungsstärke des Fachbereichs nicht thematisieren. Dann jedoch ist der Fachbereich im eigenen Interesse aufgefördert, diesen Aspekt selbsttätig zu beachten, um auch den Erfolg von Wiederholungskreditierungen 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 Akkreditierungserfolge 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 Krankenhauses, 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 HECconsult GmbH. Email: christian.berthold@hecconsult.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@oaq.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