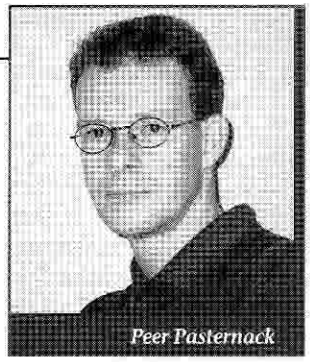
Peer Pasternack

Die Hochschulqualitätsdebatte


Peer Pasternack

Anlässe, Voraussetzungen und Struktur

Die Prioritätensetzungen in der aktuellen Hochschulreformdebatte hängen von der jeweiligen Perspektive ab. Wo Hochschulpolitik zum Bestandteil des Instrumentariums eines Haushaltskonsolidierungs-Zieles erklärt wird, muss Effizienz der Bildungs- und Forschungseinrichtungen Vorrang haben und das Hochschulsystem seine Legitimität daraus beziehen, dass es zur Haushaltskonsolidierung beizutragen vermag. Wo das Ziel hochschulischer Tätigkeiten in Beiträgen zur sozialen Entwicklung, Risiko- und Konfliktbewältigung besteht, kann Effizienz ein ergänzendes wettbewerbliches Moment sein, das die Optimalität der Effektivität des Hochschulsystems befördert und insofern zu dessen Legitimitätsgewinn beiträgt, ohne aber diesen primär zu verursachen.[1]

With Peer Pasternacks contribution **The University Quality Debate. Causes, Conditions and Structure**, *the HSW again takes up a subject which seemed to have been discussed sufficiently. The author checks the present course of the quality debate and first states that in universities, many things are discussed and established – but not the term »quality«.* **Pasternack** *concludes that control processes in the university sector remain intransparent concerning their criterions instead of going off as a communication which is rational and determined by arguments. Thus, they are in the danger of being at the mercy of the endeavour of social power reproduction, and block a higher acceptance of test procedures. The author demands the explication of the implicitly applied criterions as a condition for the checking of their functional order. With this transparence, furthermore, a democratic condition for rational, social negotiating processes would be fulfilled.*

1. Anlässe und Voraussetzungen der Qualitätsdebatte: Qualität als zentrales Hochschulreformproblem

Die Prioritätensetzungen inspirieren unterschiedliche Steuerungskonzepte. Das bringt zunächst eine produktive Wettbewerblichkeit in die Debatten und konkurrierenden Gestaltungsversuche. Diese wiederum laufen vor dem Hintergrund einer monetären Situationsverschärfung ab. Wo quantitative Entwicklungsmöglichkeiten als erschöpft gelten, können weitere Potenziale zwangsläufig allein über Umverteilung und/oder Qualitätsverbesserungen erschlossen werden. Überdies erzwingt die Entwicklung hin zur Flexibilisierung der Hochschulhaushalte, die Entwicklungsziele zu präzisieren und die Bewertungsmechanismen zu schärfen. Infolgedessen gelangt das Problem der Qualitätssicherung und -entwicklung – nachdem es seit Beginn der 90er Jahre bereits im Rahmen der »Qualität der Lehre«-Diskussionen getoppt worden war – auf einen Spitzenplatz der hochschulpolitischen Agenda: denn Profilierung, Professionalisierung und hochschulinterne Mittelverteilung verlangen nach Bestimmung auch nichtquantitativer Entwicklungsziele und -wege.

Dazu wiederum gehört unmittelbar die Frage nach valider Feststellbarkeit von Qualitätsentwicklung und mithin von Qualität: Mit den flexibilisierten Haushalten wird der Entscheidungsbedarf zu großen Teilen auf die Ebene der Entscheidungsbetroffenen gelegt; die Entscheidungen sind damit um einiges schärfer begründungspflichtig als zuvor; quantifizierende Kriterien als Entscheidungshilfen vermögen diesen erhöhten Legitimationsbedarf nicht hinreichend bedienen; daher auch hier, im Bewertungsbereich, die Thematisierung der Qualität. Doch ist Qualität bislang so unterschiedlich codiert, dass nicht davon gesprochen werden kann, es werde das Gleiche bezeichnet. Einerseits wird ein der Betriebswirtschaftslehre entlehnter eng utilitaristischer Qualitätsbegriff benutzt; andererseits wird dessen kategoriale Fixierung durch die Aufforderung ersetzt, anzustrebende und festzustellende Qualität(en) sollte(n) situativ zwischen den Akteuren ausgehandelt werden. –

Die Hochschule ist, soweit sie kognitive und kreative Prozesse organisiert bzw. diese durch gerade organisations**schwache** Abläufe ermöglicht, eine radikalisierte Variante der Expertenorganisation. Deren Angehörige sind charakterisiert durch aufwendige Ausbildung, hohen Spezialisierungsgrad, sehr eigenständigen Umgang mit Wissen und die Lieferung sehr komplexer,

1 Vgl. *Hein, E./Pasternack, P.* 1998.

nicht trivialer Produkte. Infolgedessen ist die wesentliche sachliche Bedingung, um die Expertentätigkeit ausüben zu können, hohe individuelle Autonomie. Das 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 meist direkt für Klienten erbracht, was voraussetzt, dass dies in Form personaler Beziehungen geschieht – mit entsprechenden Anforderungen an Fertigkeiten und Kompetenzen der Organisationsmitarbeiter/innen. Aus all dem resultierten 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 Experten einerseits an ihrer jeweiligen (innovativen) Profession orientiert und andererseits gegenüber ihrer (trägen) Organisation eher gleichgültig sind.[2]
Daraus resultieren Besonderheiten der hochschulischen Leistungsqualitäten. Auf Grund dieser Besonderheiten weist in verbreiteter Wahrnehmung die Hochschule Grenzen rationaler Steuerungszugänglichkeit und Selbstorganisationsfähigkeit auf. Hieraus lassen sich zwei Annahmen ableiten:

- entweder ist die Hochschule in ihrem Kernbereich – d. h. abseits administrativer Rahmenprozesse – nicht steuerbar und selbstorganisationsfähig;
- oder die Steuerung und Selbstorganisation dieses Kernbereichs vollzieht sich, sobald die **black box** der Erzeugung ihrer spezifischen Leistungsqualitäten zu durchqueren ist, auf der Grundlage vornehmlich **impliziter** Qualitätskriterien.

Die über Jahrhunderte hin empirisch bestätigte Reproduktions- und Entwicklungsfähigkeit der Hochschule spricht gegen die Annahme einer prinzipiellen Steuerungs- und Selbstorganisationsinsuffizienz. Sie spricht daher für die Annahme, dass implizite Qualitätskriterien latente Anwendung finden, um Steuerungs- und Selbstorganisationsprozesse zu ermöglichen und zu strukturieren.
Wenn nun aber die Hochschule unter Anwendung impliziter Qualitätskriterien gesteuert wird bzw. sich selbst organisiert, diese Art der Steuerung bzw. Selbstorganisation jedoch als unzulänglich, weil nicht hinreichend rational und objektivierbar gilt, dann muss gefragt werden: Lässt sich über die Rationalisierung der bislang impliziten Qualitätskriterien – d. h. indem die implizit angewandten Kriterien **expliziert**, damit prüffähig, diskutier- und ggf. veränderbar werden – eine Rationalisierung von Steuerung und Selbstorganisation erlangen? Oder ist die bestehende immanente Rationalitätsschranke gegenüber der Bewertung von hochschulischer Qualität selbst ein Gebot der Rationalität und insoweit als steuerungs- und selbstorganisationsbeschränkendes Element zu akzeptieren, wenn nicht zu begrüßen?
Indessen sind diese Fragen im hochschulpolitischen Realgeschehen sehr viel weniger hypothetisch situiert, als sie hier zum Zwecke der analytischen Annäherung formuliert werden können: »Qualität« avanciert bereits zum hochschulpolitischen Steuerungsinstrument – nicht zuletzt hinsichtlich der Mittelverteilung, denn in Fragen der Ressourcenallokation konkludiert seit den 90er Jahren schließlich jede hochschulpolitische Bemühung. Erkennbar wird der instrumentelle Einsatz von »Qualität« vorrangig daran, dass Qualitätskontrolle, Qualitätssicherung, -planung und -lenkung oder Qualitätsmanagement bzw. Total Quality Management (TQM) an der Spitze der hochschulpolitischen Agenda paradieren. Doch der zentralen Stellung von »Qualität« in der hochschulpolitischen Reformdebatte kontrastiert in auffälliger Weise die **Unbestimmtheit des Qualitätsbegriffs**. Daraus resultieren Schwierigkeiten der Operationalisierung von Qualitätsfeststellungen. Dies wiederum verweist Bemühungen um Qualitätsentwicklung letztlich in den Bereich hochschulischen Kommunikationsmanagements: Was qualitativ entwickelt werden soll, ist dann wesentlich Ergebnis geschickter Verarbeitung modischer Trends; und ob das, was entwickelt wird, auch tatsächlich einen qualitativen Fortschritt darstellt, entscheidet sich vornehmlich an den Fähigkeiten der Akteure, ihr Tun so zu inszenieren, dass es als qualitätsentwickelnd **wahrgenommen** wird.

2. Struktur der Qualitätsdebatte: Akteure, Diskutiertes und Ausgespartes

Sowohl um die Schwierigkeiten der Operationalisierung von Qualität zu bearbeiten wie sie zu umgehen – das ist abhängig von den jeweiligen Akteuren –, läuft an den deutschen Hochschulen seit geraumer Zeit die sog. Qualitätsdebatte. Sie speist sich, wie erwähnt, aus den Bewertungserfordernissen im Zuge der Mittelverknappungen und Haushaltsflexibilisierungen, welche sich mit einer bereits länger andauernden Anforderung verbinden: Seit spätestens Anfang der 90er Jahre sehen sich die Hochschulen diversen Evaluationsbestrebungen von außen ausgesetzt – zunächst für den Bereich der Lehre, unterdessen auch in dem der Forschung –, und zunehmend integrieren sie den Evaluationsgedanken auch in ihre institutionellen Selbstkonzepte. Die Motivation für Letzteres gründet vielfach nicht zuletzt in der Erwartung, dass sich auf diese Weise wettbewerbliche Elemente stärken ließen, **ohne** die Hochschule einer ökonomisierenden Logik von Angebots-Nachfrage- bzw. Preis-Leistungs-Konkurrenz unterwerfen zu müssen.
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 Qualitätsdebatte illustriert bereits ein vergleichender Hinweis auf das von manchen Akteuren nahe gelegte Referenzmodell, den Markt. Wo etwa IBM Deutschland aus nachvollziehbaren Gründen dekretieren kann: »Qualität ist das, was der Kunde als Qualität sieht, und sonst nichts«,[3] stellt sich dies für Hochschulen und deren Output komplizierter dar.[4] 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. Die Wirkungs-

2 Vgl. *Grossmann, R./Pellert, A./Gotwald, V.* 1997 sowie *Pellert, A.* 1999.
3 Zit. nach *Stephan, P.* 1994, S. 13.
4 Aber ebenso für andere Sektoren, insbesondere Kunst und Kultur, daneben etwa auch für Bereiche wie die Sozialarbeit.

intervalle sind – im Falle der Forschung – zu unbestimmt oder – im Falle der Lehre – zu lang, als dass Qualitätsverbesserungen des Angebots allein und unmittelbar in Reaktion auf Grund ausbleibender Nachfrage zu Stande kommen könnten.
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 kundennutzenfixierte Begriff, wie er sich in der o. g. IBM-Bestimmung niederschlägt, löst das Problem nicht, sondern delegiert es lediglich vom Qualitätserzeuger an den Verbraucher.
- 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 Schwierigkeiten, Qualität bewertend abzubilden, bringen eine bewegte Debatte hervor. Innerhalb dieser lassen sich vier Fraktionen identifizieren:

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

Der betriebene Aufwand zur jeweiligen Positionsabsicherung ist durchaus eindrucksvoll. Die ersten drei Fraktionen arbeiten vornehmlich argumentativ, die vierte entwickelt ein umfangreiches instrumentelles Repertoire.

Man betrachte doch nur, so die Fundamentalskeptiker, einige der Qualitäten, die der Hochschulbildung wie der Grundlagenforschung eignen sollen – und in der Tat, die Schwierigkeiten scheinen auf der Hand zu liegen: Wie ließen sich etwa komplexitätsorientierte Denkweise und Kritikfähigkeit von Studienabsolventen, Chancenverteilung durch Bildung oder die Plausibilität einer Hypothese, die Verlässlichkeit einer Erkenntnis oder die Gewissheit einer Wissenseinheit intersubjektiv nachvollziehbar bewerten? Auch eine Innovationsrate wissenschaftlicher Forschung oder die Wirkungen eines musikwissenschaftlichen Lehr- und Forschungsbetriebes auf das jeweilige städtische Musikleben dürften kaum sinnvoll operationalisierbar sein.
Am Ende kommt regelmäßig ein Argument, das wir als »Genie-Faktor« zusammen fassen können. 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.«[5]
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. auf Grund 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.«[6]
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.«[7]
Soweit die prinzipiellen Skeptiker. Diejenigen, die einer Konzeptabhängigkeit von Qualitätsbewertung und -entwicklung das Wort reden, arbeiten mit einem Nutzensbegriff, der – im Gegensatz zu seiner ökonomischen bzw. ökonomisierenden Verwendung bei den Qualitätsmanagern – auf gesellschaftliche Reproduktion hin dimensioniert ist: »Nutzen universitärer Leistungen [lässt sich] schlechterdings nicht bewerten, ohne dass auf ein spezifisches bildungspolitisches Konzept Bezug genommen wird. Die Meinung, eine politische Debatte durch eine ökonomische Rechnung ersetzen zu können, ist zwar mittlerweile fast

5 *Fischer, K.* 1998 a, S. 19.
6 *Fischer, K.* 1998 b, S. 399.
7 *De Solla Price, D. J.* 1974, S. 15.

zur Staatsdoktrin avanciert, aber nichtsdestoweniger grober Unfug.«[8]

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.«[9]

Die Problembewussten, die trotz aller Einschränkungen einem gewissen Bewertungsoptimismus anhängen – unsere dritte Fraktion –, finden sich vornehmlich in der Evaluationsforschung. Soweit sie sich mit der Lehrevaluation befassen, stellen sie sich bspw. die Frage: »Was ist gute Lehre?«, und antworten darauf: »Das erste, woran man wahrscheinlich denkt ..., ist das Auftreten der Lehrenden ... Selbstverständlich ist dann die nächste Frage, was sind gute Lehrende. Die Antwort auf diese Frage liegt eigentlich auf der Hand, auch wenn über Einzelaspekte immer noch gestritten werden kann. Es gilt als allgemein akzeptiert, dass gute Lehrende den Lehrstoff hervorragend präsentieren, d.h. klar, übersichtlich, strukturiert. Sie sind auch im Stande, 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.«[10]

Andere Autoren aus dieser Fraktion verweisen darauf, dass es nicht einzusehen sei, »warum eine Expertenorganisation, die einen Großteil ihrer Energie darauf verwendet, andere zu bewerten – und zwar wie die Unterrichtsforschung seit vielen Jahren zeigt, nach durchaus dubiosen Kriterien – die eigenen Leistungen nicht beurteilen können soll.«[11]

In der mit Forschungsevaluation befassten Hochschul- und Wissenschaftsforschung treffen wir auf zwei Gruppen. Sie lassen sich als die »kategorial Verzagten« und die »Ausdifferenzierer« kennzeichnen. Bevor sich beide Gruppen voneinander unterscheiden, gleichen sie sich allerdings in einem: Mit einer gewissen Geschmeidigkeit bewegen sie sich zwischen dem forschen Optimismus des Qualitätsmanagements, dem Informationsbedürfnis der Öffentlichkeit und dem wissenschaftsinternen Bewertungsskeptizismus. So sehr den Wissenschaftsforschern das Anliegen einer systematischen Qualitätsentwicklung einleuchtet, so sehr teilen sie die Bedenken gegen allzu heftiges Messen von Forschung. Sie bemühen sich um dialektische Fixierung der eigenen Position: »Grundsätzlich sollten 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 – i.d.R. 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: so weit auf ein allgemein konsensuales Begriffsverständnis zu rechnen wäre, bspw. auch in Gestalt eines hinreichend präzisen Alltagsverständnisses i.V.m. der Ansicht, dass im Kontext der zu führenden Debatten ein wissenschaftliches Verständnis keine größere Handlungskompetenz schaffen würde. Eine solche allgemeine Übereinstimmung – man habe durchaus eine zulänglich zusammenlaufende Vorstellung davon, was Qualität sei – wird zwar offenbar unterstellt, ist jedoch mitnichten gegeben.

Etwas anders verfährt die zweite Gruppe unter den Bewertungsspezialisten der Wissenschafts- und Hochschulforschung, die von uns so genannten »Ausdifferenzierer«. Deren Vertreter/innen nähern sich in aller Regel über ambitionierte Ausdifferenzierungen dem Qualitätsproblem. Sie identifizieren mannigfache Dimensionen, Ebenen oder Aspekte von Qualität. Derart ist weniger der Begriff ihr Thema als vielmehr dessen Konzeptualisierung. Gleichwohl haben ihre Ergebnisse bislang nicht bewirkt, dass Qualitätsfeststellung flächendeckend im Evaluations- und Hochschulsteuerungsalltag als operationalisierbares Konzept anerkannt wäre: »Qualitätsfragen haben wir gegenwärtig noch außen vor gelassen, weil die Operationalisierungsprobleme schon so sehr groß sind«, heißt es etwa beim Hochschul-Informations-System (HIS).[13]

Die Protagonisten des Qualitätsmanagements schließlich – Fraktion Nr. 4 – adaptieren unablässig betriebswirtschaftliche Konzepte für den Hochschulsektor. Zertifizierung nach der DIN-Norm ISO 9000ff., Total Quality Management (TQM), Benchmarking, Berichtssystem, Stärken-Schwächen-Analyse, Controlling, Business Process Reengineering usw.: all dies soll die hochschulische Produktqualität sichern, indem man damit die hochschulische Prozessqualität zu verbessern sucht: »Die Neuartigkeit und die Einmaligkeit als Eigenschaften von Forschungsergebnissen zeigen, dass die Qualität mittelbar über eine qualitätsgerechte Prozessgestaltung abgesichert werden muss.«[14]

Ursprünglich ein Führungskonzept aus der Privatwirtschaft, gelangt Qualitätsmanagement (QM) auf zweierlei Wegen an die Hochschulen: Zum einen werden strukturelle Parallelen zwischen Dienstleistungsunternehmen und Hochschulen gesehen; das weckt die Hoffnung, Dienstleistungs-QM auch für Hochschulen nutzbringend adaptieren zu können. Zum anderen kommt QM auf dem Umweg über die öffentliche Verwaltung in den

8 *Bauer, L.* 1997, S. 126.
9 *Bultmann, T.* 1998, S. 204.
10 *Willems, J./Gijselaers, W./de Bie, D.* 1994, S. 7–9.
11 *Pechar, H.* in *Köck, Ch./Pechar, H.*, 1997, S. 52.
12 *Weingart, P.* 1993, S. 34.
13 *Kuhnert, I.* 1999, S. 278.
14 Interview mit Prof. Dr.-Ing. Dr. h.c. *Pfeiffer, T.* 1996, S. 209.

Hochschulbereich; in der öffentlichen Verwaltung gilt es als Weg, die zunehmende Komplexität der dort zu lösenden Probleme zu bewältigen: QM soll die Regelsteuerung der Verwaltung, die sich durch deren Rechtsbindung vollzieht, so ergänzen, dass trotz sich vollziehender Komplexitätssteigerungen die Bürgerorientierung verstärkt wird.

Im eigentlichen Sinne freilich ist Qualitätsmanagement kein Management von Qualität, sondern ein Management, das sich der Herstellung und Optimierung von Bedingungen widmet, von denen auf Grund 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 des vermittelten Stoffes befördern, dass die grafisch 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.[15] Die Erfolgskontrolle stelle jedoch, so heißt es bei den QM-Protagonisten, keineswegs eine unüberwindliche Hürde dar: Man könne diverse Kennziffern und Leistungsindikatoren miteinander kombinieren oder sie zielgenau für den jeweiligen Evaluierungszweck auswählen; dadurch ließe sich deren Belastbarkeit hinsichtlich ihres Aussagewertes sichern. Die Zusammenschau neutralisiere auch Unzulänglichkeiten, wie sie jeder Indikator für sich genommen durchaus besitze. –

Soweit die vier Fraktionen der Hochschulqualitätsdebatte. Skeptiker wie Protagonisten der Qualitätsentwicklung und -messung treffen sich indessen an einem Punkt: Sie suspendieren in aller Regel das Problem der begrifflichen Bestimmung von Qualität. Wo die eine Seite die Unmöglichkeit einer solchen Bestimmung behauptet, hält man sich seitens der Qualitätsmanager dabei nicht weiter auf, übernimmt entweder den betriebswirtschaftlichen Qualitätsbegriff[16] oder kommt gleich zur – begrifflich ungeklärten – Sache.

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.[17] Nach *Bussmann* ist auch die Effektivität ein Aspekt der Qualität, indem die Übereinstimmung einer geplanten mit einer tatsächlich vollzogenen Handlung bewertet wird. Die Einrichtung eines **Qualitätssicherungssystems** ist eine der wesentlichsten Aufgaben des Hochschulmanagements ...« usw., schreibt *Schenker-Wicki* in ihrer Habilitationsschrift »Evaluation von Hochschulleistungen«, ohne im Weiteren eine Erörterung dieser so zahlreichen wie eigentlich auch diskussionsanregenden Qualitätsbestimmungen vorzunehmen.[18]

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

3. Aufgaben

Wenn Mittelausstattungen eher gekürzt als erweitert werden und unter solchen Bedingungen Wettbewerblichkeit organisiert werden soll, dann ist Hochschulentwicklung keine bzw. nur ausnahmsweise **Quantitäts**entwicklung, sondern muss wesentlich **Qualitäts**entwicklung sein. Wenn Qualitätsentwicklung zum Zentralprozess von Hochschulentwicklung wird und zur Grundlage von Ausstattungsentscheidungen werden soll, dann muss es einigungsfähige Qualitätsbestimmungen und -operationalisierungen geben. Nur diese können intersubjektiv nachvollziehbare Entscheidungserzeugung – etwa zur hochschulinternen Mittelverteilung – sichern und gemeinsame Anstrengungen zur Qualitätsentwicklung ermöglichen. Und: Allein solche Entscheidungserzeugung und kooperativen Anstrengungen wiederum vermögen zu verhindern, dass Hochschulangehörige sich ignorant hinsichtlich der Ziele ihrer Einrichtung verhalten, mithin als Implementatoren von Hochschulentwicklung ausfielen.

Qualität gilt zwar weithin als nur unzureichend bestimm- und damit operationalisierbar, weshalb sich Qualitätsbeschreibungen vor allem durch Vagheit auszeichnen. Doch zugleich werden in hochschulischen und hochschulpolitischen Entscheidungsprozessen unablässig implizite Qualitätsmaßstäbe angewendet, d. h.: Es finden Qualitätsbewertungen auf der Grundlage nicht oder unzulänglich offen gelegter Maßstäbe statt, et-

15 Vgl. ebd., S. 210.

16 Für diesen repräsentativ etwa das Gabler Wirtschaftslexikon 1988, S. 1.122: »Güte eines Produkts (Sach- oder Dienstleistung) im Hinblick auf seine Eignung für den Verwender«.

17 Wobei, wie anzumerken ist, *Vroeijenstijn* mit dieser Aussage keineswegs seine eigene Position, sondern die Perspektive des Staates beschrieb (»Quality in the eyes of governments can be described as ...«), die er von anderen Perspektiven der Hochschulabsolventen, der Studierenden und des akademischen Personals absetzt (vgl. *Vroeijenstijn, A. I.* 1993, S. 52 f.).

18 *Schenker-Wicki, A.* 1996, S. 109.

wa in Diplomprüfungen, Forschungsantrags-Begutachtungen oder Berufungsverfahren.[19] Die unzureichende Formulierung der Qualitätsmaßstäbe führt dazu, dass ein nicht oder nur vage rationalitätsgebundenes Instrument verteilungsrelevant für Mittelallokation und individuelle Chancen wird. Steuerung und Mittelverteilung im Hochschulbereich erfordern indes einen rationalen Aushandlungsprozess, sofern sowohl direktive Außensteuerung wie marktförmiger Wettbewerb als hochschulunangemessen gelten. Dieser Aushandlungsprozess sollte idealtypisch als vernunftgeleitete, d. h. argumentationsbestimmte Kommunikaton funktionieren. Zwar ist er real mindestens eine Kombination aus sozialen Machtspielen und vernunftgebundener Auseinandersetzung; doch steht er in der Gefahr, vollends den Bestrebungen sozialer Machtreproduktion ausgeliefert zu werden, wenn die **Voraussetzungen** der vernunftgebundenen Auseinandersetzung fehlen.

Daher ist 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 kann damit nicht nur funktional qualifiziert werden, sie würde zugleich auch demokratisiert: indem Transparenz als Voraussetzung für Aushandlungsprozesse geschaffen wird.

Ohne diese Rationalisierung, funktionale Qualifizierung und demokratische Legitimierung sind gravierende praktische Auswirkungen zum Schaden der Hochschulen und ihrer Leistungsfähigkeit nicht verwunderlich. Ohne eine zureichende Bestimmung des Qualitätsbegriffs muss unklar bleiben, was eigentlich entwickelt und gemessen werden soll und kann, was auf andere Weise als durch Messung festgestellt werden muss und kann, und welche Perspektiven miteinander gekreuzt werden müssen, um tatsächlich die Qualität in den Blick zu bekommen. Aus bestehen bleibenden Unklarheiten müssen zwangsläufig Akzeptanzprobleme und fortwährende Infragestellungen des qualitätsbezogenen Reforminstrumentariums folgen.

Literatur

Andresen, S./Oppen, M./Simon, D.: Karrieren und Barrieren im Wissenschaftsbetrieb. Geschlechtsdifferenz als Ergebnis von Aushandlungsprozessen in Organisationen, Berlin 1999.

Bauer, L.: Notizen zur österreichischen Universitätsreform. Die autonome Universität. In: Kurswechsel 1997, H. 2, S. 121–127.

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

De Solla Price, D. J.: Little Science, Big Science. Von der Studierstube zur Großforschung, Frankfurt a. M. 1974.

Fischer, K.: Evaluation der Evaluation. In: Wissenschaftsmanagement 1998, H. 5, S. 16–21.

Fischer, K.: Leistung, nicht Konsens messen! Evaluation und Finanzierung aus der Sicht eines Wissenschaftshistorikers. In: Forschung & Lehre 1998, H. 8, S. 399–402.

Gabler Wirtschaftslexikon, Wiesbaden 1988, 6 Bde.

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

Hein, E./Pasternack, P.: Effizienz und Legitimität. Zur Übertragbarkeit marktwirtschaftlicher Steuerungsmechanismen auf den Hochschulsektor. In: Das Hochschulwesen, 1998, H. 3, S. 141–146.

Interwiew mit Prof. Dr.-Ing. Dr. h. c. *Tilo Pfeiffer.* In: Wissenschaftsmanagement 1996, H. 4, S. 209 f.

Köck, Ch./Pechar, H. (Interview): Ökonomische Impulse für die Veränderung von Krankenhäusern und Universitäten. In: *Grossmann, R.* (Hg.): Besser Billiger Mehr, a. a. O., S. 43–53.

Kriszio, M.: Mechanismen akademischer Selbstrekrutierung. Zu den Spielregeln von Berufungsverfahren. In: hochschule ost 1994, H. 4, S. 9–27.

Kuhnert, I.: In: Profilierung durch Selbststeuerung: Maßstäbe entwickeln und Qualität fördern. Eine Podiumsdiskussion. In: *Olbertz, J.-H./Pasternack, P.* (Hg.): Profilbildung – Standards – Selbststeuerung. Ein Dialog zwischen Hochschulforschung und Reformpraxis, Weinheim 1990, S. 265–287.

Pellert, A.: Die Universität als Organisation. Die Kunst, Experten zu managen, Wien 1999.

Schenker-Wicki, A.: Evaluation von Hochschulleistungen. Leistungsindikatoren und Performance Measurements, Wiesbaden 1996.

Stephan, P.: Qualitätsmanagement in Weiterbildungseinrichtungen, Berlin 1994.

Vroeijenstijn, A. I.: Some Questions and Answers With Regard to External Quality Assessment. In: Higher Education in Europe 1993, H. 3, S 49–66.

Weingart, P.: Der Forschungsindex. Welche Forschung ist gut? In: Bild der Wissenschaft 1993, H. 5, S. 34–39.

Willems, J./Gijselaers, W./de Bie, D.: Qualitätssorge in der Lehre. Leitfaden für die studentische Lehrevaluation, Neuwied 1994.

Zimmermann, K.: Die soziale Konstruktion der Passfähigkeit in Personalauswahlverfahren. Am Beispiel der Reorganisation ostdeutscher Universitäten. In: *Bretschneider, F./Pasternack, P.* (Hg.): Akademische Rituale. Symbolische Praxis an Hochschulen, S 171–194, Leipzig 1999.

■ Dr. **Peer Pasternack**, Dipl.-Pol., Hof Wittenberg – Institut für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

19 Die diesbezüglich überzeugendsten Schilderungen und Interpretationen wurden in der Frauenhochschulforschung und anderen für Geschlechtsspezifika sensibilisierten Darstellungen vorgelegt, vgl. z. B. *Kriszio, M.* 1994; *Zimmermann, K.* 1999; *Andresen, S./Oppen, M./Simon, D.* 1999.