

Peer Pasternack

Qualität

WITTENBERGER HOCHSCHULFORSCHUNG

Qualität als Hochschulpolitik?

Leistungsfähigkeit und Grenzen eines Policy-Ansatzes

Lemmens



Peer Pasternack

Qualität als Hochschulpolitik

Leistungsfähigkeit und Grenzen eines Policy-Ansatzes

Peer Pasternack

Qualität als Hochschulpolitik

Leistungsfähigkeit und Grenzen eines Policy-Ansatzes

Lemmens



HoF Wittenberg – Institut für Hochschulforschung
an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Collegienstr. 62
06886 Wittenberg
Tel.: +49 34 91/4 66-2 54
Fax: +49 34 91/4 66-2 55
E-Mail: institut@hof.uni-halle.de
Internet: www.hof.uni-halle.de

Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

© Copyright 2006/Lemmens Verlags- & Mediengesellschaft mbH, Bonn
Alle Rechte vorbehalten

Anschrift des Verlages

Matthias-Grünewald-Straße 1-3
53175 Bonn
Telefon: +49 2 28/4 21 37-0
Telefax: +49 2 28/4 21 37-29
E-Mail: info@lemmens.de
Internet: www.lemmens.de

Umschlaggestaltung

Böll & Fischer GbR

Gesamtherstellung

Druckerei Brandt GmbH, Bonn

ISBN 3-932306-74-0



Inhaltsübersicht

A. Einführung: Problemstellung & Untersuchungsplan	11
1. Problemstellung: Der deutsche Hochschulreformbetrieb – Trend zur Qualitätspolitik?	11
2. Untersuchungsplan	18
B. Grundriss: Die hochschulpolitische Debatte in Deutschland	21
1. Kontext: Staatsaufgaben- und Staatsmodernisierungsdebatte	23
2. Strukturmodellierung: Die deutsche Hochschulpolitikdebatte	34
3. Diskursanordnung: Hochschulpolitik und Hochschulreform	47
4. Fazit: Zwei Hochschulreformparadigmen	78
C. Heuristik: Qualität an Hochschulen	83
1. Qualität und Hochschulqualität	86
2. Hochschulqualität: Ein neues Beobachtungsschema	136
D. Anwendungen: Qualitätshandeln im Hochschulsektor	153
1. Qualitätssteuerung und der Eigensinn des Subsystems	155
2. Qualitätshandeln, Organisationsentwicklung und Steuerungs- koordination	218
3. Hochschulqualitätspolitik	280
4. Instrumente und Verfahren der Qualitätsorientierung an Hochschulen: Die Policy-Werkzeuge	359
E. Konklusionen: Die qualitätsorientierte Hochschule	489
1. Problem und Unterscheidungen	489
2. Komplexität und Kontingenz	496
3. Struktur des Qualitätshandelns	502
4. Struktur und Funktion der Hochschule	512



Inhaltsverzeichnis

Verzeichnis der Übersichten	8
A. Einführung: Problemstellung & Untersuchungsplan	11
1. Problemstellung: Der deutsche Hochschulreformbetrieb – Trend zur Qualitätspolitik?	11
2. Untersuchungsplan	18
B. Grundriss: Die hochschulpolitische Debatte in Deutschland	21
1. Kontext: Staatsaufgaben- und Staatsmodernisierungsdebatte	23
1.1. Kernaufgaben des Staates	23
1.2. Staatliche Kernaufgaben operativ: New Public Management	29
1.3. Kulturstaat	31
2. Strukturmodellierung: Die deutsche Hochschulpolitikdebatte	34
2.1. Drei Hauptströmungen	35
2.2. Öffentlichkeitsstruktur	38
2.3. Zentrale Themen	40
3. Diskursanordnung: Hochschulpolitik und Hochschulreform	47
3.1. Diskursarchitektur und Diskurstechniken	47
3.2. Beispiel: Die Studiengebührendebatte	54
3.2.1. Problembeschreibungen	55
3.2.2. Diskutierte Lösungsvarianten	61
3.2.3. Praktische Optionen und Effekte	68
3.2.4. Ökonomisierung	73
3.3. Formationsregeln	75
4. Fazit: Zwei Hochschulreformparadigmen	78

C. Heuristik: Qualität an Hochschulen	83
1. Qualität und Hochschulqualität	86
1.1. Qualität: Problembeschreibungen	86
1.1.1. Arbeit am Begriff: Eine elementare Annäherung	86
1.1.2. Qualität als Komplexitätsproblem	89
1.2. Qualitätsdebatten: Qualität als kontextuelles Phänomen	97
1.2.1. Der Qualitätsbegriff in nichthochschulischen Kontexten	97
Wirtschaft allgemein / Deutsche Gesellschaft für Qualität (99). Nahrungs- mittelwirtschaft (104). Dienstleistungswirtschaft (106). Gesundheitswesen / Medizin (109)	
1.2.2. Die Struktur der Hochschulqualitätsdebatte	116
Die Fundamentalskeptiker (117). Die Vertreter einer Konzeptabhängigkeit von Qualitätsorientierung (118). Die Problembewussten mit eingeschränktem Bewertungsoptimismus (120). Die Qualitätsmanager (121)	
1.2.3. Der Qualitätsbegriff in Hochschulanalytik und Wissenschaftsforschung	124
Die ‚kategorial Verzagten‘ (125). Die ‚Ausdifferenzierer‘ (127)	
1.3. Kommentierte Rekapitulation	131
2. Hochschulqualität: Ein neues Beobachtungsschema	136
2.1. Unterscheidungen	136
2.1.1. Zweckfreiheit vs. Nützlichkeit	136
2.1.2. Norm vs. Normabweichung	139
2.1.3. Harte und weiche Faktoren	141
2.1.4. Quantität – Qualität erster Ordnung – Qualität zweiter Ordnung	142
2.1.5. Nutzung und Vernutzung	146
2.2. Qualitätsbegriff	149
D. Anwendungen: Qualitätshandeln im Hochschulsektor	153
1. Qualitätssteuerung und der Eigensinn des Subsystems	155
1.1. Spezifischer Leistungscharakter der Hochschule	155
1.1.1. Ökonomische Betrachtung	155
Hochschule als kennzifferngesteuertes Produktionssystem? (156). Zur Optimalität von Marktwirtschaften (158). Hochschulische Marktsimulation (161). Hochschul- leistungen (162). Hochschulische Leistungsbereiche und Ökonomisierung (164). Ökonomische Kalküle und Management-Instrumente (168)	
1.1.2. Hochschulanalytische Betrachtung	170
Lehre & Forschung (170). Rationalitätsabstufungen bei Bewertungen (172). Inhalte, Effizienz und Nützlichkeit (176)	
1.2. Spezifischer Organisationscharakter der Hochschule	179
1.2.1. Hochschule als Institution und Organisation	181

1.2.2. Die Persistenz des Überkommenen	186
Beispiel: Akademische Rituale (187). Beispiel: Die Juniorprofessur (205)	
1.2.3. Hochschule als Expertenorganisation	213
2. Qualitätshandeln, Organisationsentwicklung und Steuerungs- koordination	218
2.1. Hochschulorganisationsentwicklung als Kontingenzbearbeitung	218
2.1.1. Funktionslogik der Hochschule	218
Wirkungsreichweiten und Zweckfunktionen (218). Existenzielle Spannungen (223)	
2.1.2. Kausalität und Kontingenz	225
2.1.3. Effizienz und Legitimität	228
2.1.4. Leitbild und Zielsystem	234
2.1.5. Zentrale Leistungssysteme, Referenzsysteme und soziales System	238
2.2. Steuerungskoordination in der Hochschulpolitik	242
2.2.1. Regulierte Deregulierung	242
2.2.2. Neues Koordinationsmodell	247
2.2.3. Steuerungsprobleme	249
2.2.4. Hochschulsteuerung durch vertragsförmige Vereinbarungen?	254
Zielvereinbarungen (256). Hochschulverträge (258)	
2.2.5. Steuerungsregime	263
Steuerungsorte und Steuerungsfunktionen (267). Steuerungsmodi (268). Steuerungsakteure (273). Steuerungsarrangement (275)	
3. Hochschulqualitätspolitik	280
3.1. Hochschulqualitätsmanagement als Kontingenzbearbeitung	282
3.1.1. Grundannahmen und Übertragungsprobleme	282
3.1.2. Total Quality Management	285
3.1.3. Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement: Eine hochschul- spezifische Unterscheidung	289
3.2. Modellierungen hochschulischen Qualitätshandelns	293
3.2.1. Qualitätsorientierung	293
3.2.2. Policy Cycle	296
Programmierung / Qualitätsbestimmung (297). Implementation / Qualitätsentwicklung (301). Evaluation / Qualitätsbewertung (303)	
3.3. Exemplarische Formulierung einer qualitätspolitischen Anwendung: Verändertes Anforderungsprofil der Hochschulbildung	311
3.3.1. Gesellschaftlicher Wandel und Hochschulbildung: Komplexität und Professionalisierung	313
3.3.2. Beispiel: Die deutsche Bachelor-Master-Diskussion	328
3.3.3. Umsetzung eines neuen Hochschulbildungsprofils	338
3.3.4. Die Schnittstelle Schule–Hochschule: Möglichst bruchloser Bruch	348

4. Instrumente und Verfahren der Qualitätsorientierung an Hochschulen: Die Policy-Werkzeuge	359
4.1. Methodik der Qualitätsbestimmung	364
4.2. Instrumente der Qualitätsentwicklung	368
4.2.1. Traditionelle Qualitätssicherungsinstrumente an Hochschulen	369
Methodenbindung (370). Fachliche Kommunikation (371). Reputation (373). Studienreform (377). Hodegetik und Hochschuldidaktik (378). Prüfungen und Symbolverwaltung (380). Autonomie und Wissenschaftsfreiheit (381). Statistik, Rechnungswesen, Jahresberichterstattung (382). Externe Steuerungsinstrumente (384)	
4.2.2. Adaptionfähige Qualitätsmanagement-Instrumente	385
Leitbild (386). Zielsystem (386). Null-Fehler-Programme (387). QM-Handbuch (387). Zertifizierungen nach DIN ISO 9000ff. (388). Qualitätszirkel, Qualitätsgespräche (391). Benchmarking (392). Zielvereinbarungen (397). Leistungsanreizmodelle (397). Kontinuierliche Verbesserungsprozesse (400). Qualitätscontrolling, Schwachstellenanalyse, Stärken-Schwächen-Analysen (400). Wissensmanagement, Lernende Organisation (402). Innovationsmanagement (404). Partizipatives Management (407). Balanced Scorecard (408)	
4.3. Verfahren der Qualitätsbewertung	415
4.3.1. Bewertungsprogramme	416
Systematische Gutachtung (417). Berichtssysteme (422). Monitoring (423). Evaluation (423). Komplexes Ranking (430). Akkreditierung (434). Qualitätsaudit und Zertifizierung (437). Akkreditierung, Evaluation, Qualitätsaudit und Zertifizierung im Vergleich (439). Benchmarking (441). Qualitätspreise (441)	
4.3.2. Bewertungstechnologien	442
Einkreisungstechniken (444). Innovativitätsprüfung, Mapping of Science (446). Relationaler Outputvergleich (447). Leistungsorientierte Besoldung (448). Leistungsorientierte Mittelverteilung (451). Soziale Qualitätskontrolle (451). Klassifikatorisch vs. komparativ (452). Wissensbilanz (453). Bibliometrie (461). Lehrberichte (464). Studentische Lehrbewertungen (464). Rankings (466). Prüfungen (466). Absolventenbefragungen und Verbleibsstudien (469). Verfahren der unterschiedlichen Perspektiven (469). Peer Review (470). Indikatoren gestützte Bewertung (472)	
4.3.3. Leistungsindikatoren	478
Forschung (479). Lehre (484)	
E. Konklusionen: Die qualitätsorientierte Hochschule	489
<hr/>	
1. Problem und Unterscheidungen	489
2. Komplexität und Kontingenz	496
3. Struktur des Qualitätshandelns	502
4. Struktur und Funktion der Hochschule	512
Literatur	527
Über den Autor	558

Verzeichnis der Übersichten

B. Grundriss: Die hochschulpolitische Debatte in Deutschland

Übersicht 1:	Die Strömungen der aktuellen hochschulpolitischen Debatte und ihre Schnittmengen	36
Übersicht 2:	Drei Wahrnehmungs- und Diskussionsebenen in der aktuellen deutschen Hochschuldebatte	39
Übersicht 3:	Zentrale Themen der Hochschulreform in Deutschland.....	43
Übersicht 4:	Grundlagen der politischen Durchsetzung des marktliberalen Bildungsbegriffs	49
Übersicht 5:	Studiengebühren: Modellvarianten	69
Übersicht 6:	Hochschulfinanzierung aus Studiengebühren.....	72

C. Heuristik: Qualität an Hochschulen

Übersicht 7:	Bezugsrahmen für die Qualitätsentwicklung in der germanistischen Hochschullehre.....	93
Übersicht 8:	Qualitätsdefinitionen unter www.quality.de/lexikon/qualitaet.htm	101
Übersicht 9:	Evidenzgrade klinischer Studien	111
Übersicht 10:	Das Normungsproblem bei Hochschulleistungen	140
Übersicht 11:	In der Literatur anzutreffende Beschreibungsversuche der beiden Grundmuster von Qualität	142
Übersicht 12:	Übergangssequenz Quantität – Qualität	151

D. Anwendungen: Qualitätshandeln im Hochschulsektor

Übersicht 13:	Institution und Organisation	182
Übersicht 14:	Hochschule als staatsferne staatliche Veranstaltung	215
Übersicht 15:	Kennzahlenblatt Leistungsberichterstattung im Rahmen eines Zielsystems.....	237
Übersicht 16:	Normative und operative Ideen in der Hochschulsteuerungsdebatte.....	245
Übersicht 17:	Komplexitätserhöhung im hochschulpolitischen Kräftefeld	248
Übersicht 18:	Struktur des hochschulpolitischen Entscheidungsfeldes in Deutschland.....	250
Übersicht 19:	Systematisierung vertragsförmige Vereinbarungen	256
Übersicht 20:	Elemente des Steuerungsregimes	267
Übersicht 21:	Steuerungsakteure und Steuerungsfunktionen.....	274
Übersicht 22:	Hochschuleignung von Koordinationsinstrumenten	275

Übersicht 23:	Steuerungsakteure und Steuerungsmodi	276
Übersicht 24:	Steuerungsorte und Kombination der Steuerungsmodi	279
Übersicht 25:	TQM in der Wirtschaft	286
Übersicht 26:	EFQM-Modell.....	287
Übersicht 27:	Qualitätsorientierung an Hochschulen: Vier-Ebenen-Modell..	295
Übersicht 28:	Arten der qualitätsentwickelnden Interventionen	298
Übersicht 29:	Qualitätsorientierung an Hochschulen: Prozessmodell.....	299
Übersicht 30:	Motive für die Einführung von Bachelor- und Master- Studiengängen in Deutschland	332
Übersicht 31:	Kombination ‚spezialistischer‘ und generalistischer Bildungsinhalte im Hochschulstudium	342
Übersicht 32:	Teile eines Masterstudiengangs	343
Übersicht 33:	Qualitätshandeln an Hochschulen: Zusammenhänge der Dimensionen	359
Übersicht 34:	Instrumentarien zur Umsetzung von Qualitätsorientierung an Hochschulen: Beispiele.....	361
Übersicht 35:	Policy-Werkzeuge im Überblick.....	363
Übersicht 36:	Aktuelle Schwerpunkte der Hochschulbildungsentwicklung ...	378
Übersicht 37:	Neue Lehr- und Lernformen	379
Übersicht 38:	Benchmarking-Prozessschritte	395
Übersicht 39:	Deutscher Hochschulverband: Stärkung der Konkurrenzfähigkeit der deutschen Hochschulen.....	398
Übersicht 40:	Beispiel eines Fishbone-Diagramms: Schlechte Empfangsqualität von Mobiltelefonen.....	402
Übersicht 41:	Exemplarische Balanced Scorecard für deutsche Fachhochschulen	410
Übersicht 42:	Balanced Scorecard: Aufgaben und Zielableitung, Beispiel „Studierende“	413
Übersicht 43:	Bewertungsverfahren im Vergleich.....	440
Übersicht 44:	Wissensbilanzmodell des Deutschen Zentrums für Luft- und Raumfahrt	460
Übersicht 45:	Vier Perspektiven zur Qualitätserfassung.....	469
Übersicht 46:	Ausgewählte Indikatoren der Lehre und Forschung	487

Einführung: Problemstellung & Untersuchungsplan

1. Problemstellung: Der deutsche Hochschulreformbetrieb – Trend zur Qualitätspolitik?

Die Situation ist geläufig: Ein Fachbereich hat ein Problem, etwa andauernde Unterauslastung. Nach geraumer Zeit kommt es zu Diskussionen, wie dem abgeholfen werden könnte. Diese beginnen bei der Diagnose, dass das Fach in der öffentlichen Wahrnehmung als unattraktiv gelte, als schlecht studierbar und mit unklaren Einsatzmöglichkeiten nach dem Abschluss. Man kommt alsbald zu einer allgemeinen Klage über einseitige Berufsorientierungen, die in den Gymnasien vermittelt würden und am eigenen Fach vorbeiführten. Dann mäandern die Diskussionen durch ebenso beklagenswerte Umstände, etwa dass man eigentlich alle zwei Jahre eine komplette Neuausstattung bei der Ausbildungstechnik benötige, aber das bezahle ja niemand, und die ungünstige regionalwirtschaftliche Situation könne gleichfalls keinen Menschen motivieren, in diese gottverlassene Ecke zu kommen. Überdies habe man ohnehin einen der misslichsten Standorte ohne ICE-Anschluss und abseits der Autobahnen.

Sehr schnell ist allen Beteiligten klar: Eigentlich sei eine *grundsätzliche* Lösung des Unterauslastungsproblems nötig. Dafür aber müsste man, recht besehen, eine landesweite Imageveränderung des eigenen Faches bewerkstelligen, das Curriculum studierbarer gestalten, die Berufsfeldorientierungen präzisieren, die Gymnasiallehrerschaft umschulen, bei Politik, Wirtschaft und Stiftungen eine auf Permanenz angelegte Ausstattungsoffensive für die regelmäßige Erneuerung der Ausbildungstechnik starten, einen regionalen Wirtschaftsaufschwung organisieren sowie eine ICE-Strecke und eine Autobahn bauen. Dann, ja, dann könnte es vielleicht etwas

werden mit einem kontinuierlichen Zustrom der StudienanfängerInnen zu jedem Semesterbeginn.

So weit gekommen in der Beschreibung von Problem und Problemlösung höben nun die Defätisten unter den Debattenteilnehmern an: Dies alles eines nach dem anderen zu verändern, übersteige den Zeithorizont des eigenen Berufslebens. Wer das angehen wolle, dem kämen über kurz oder lang wohl die Mitstreiter abhanden. Die Sarkastiker würden sagen, der regionale Wirtschaftsaufschwung und die Sache mit der ICE-Strecke und der Autobahn würden wohl noch hinzukriegen sein: Doch wie bloß solle man die Imageverbesserung für das eigene Fach bewerkstelligen? Die Realisten aber werden das Problem darin sehen, dass man zuviel auf einmal angehen wolle, dass zu viele Elemente aufeinander abzustimmen und zu vernetzen seien, dass jener Superorganisator, den man für diese Koordinierungsleistung benötige, hier am Ort nicht verfügbar sei.

An dieser Stelle nun passiert es mitunter, dass alles so bleibt, wie es ist. Manchmal auch werden aus dem Problemwust ein oder zwei Einzelprobleme herausgezogen und isoliert angegangen. Und gelegentlich finden sich hinreichend viele Beteiligte zusammen, die miteinander die Faszination am ‚Großen Wurf‘ teilen und daher die Sache nun doch einmal ganz grundsätzlich angehen wollen.

Aber gleichgültig, welche Fraktion durch ihr Handeln oder Nichthandeln den Fortgang der Ereignisse prägte, am Ende kommt regelmäßig etwas anderes heraus, als am Anfang prognostiziert worden war: Selbst wenn alles bleibt, wie es ist, wird am Ende nicht alles so geblieben sein, wie es war. Wird die Lösung isolierter Einzelprobleme in Angriff genommen, bleibt sie, auf's Ganze gesehen, wirkungsneutral oder zeitigt nichtintendierte Handlungsfolgen. Und der ‚Große Wurf‘ schafft nie die saubere ballistische Kurve. Woran liegt das?

Je nachdem: Diejenigen, die auf problemlösendes Handeln verzichten, handeln dennoch, insoweit sie sich in sozialen Kontexten bewegen und es innerhalb solcher kein Nicht-Handeln gibt. Das (Nicht-)Handeln hat Wirkungen, doch passt dessen Struktur höchstens zufällig zur Struktur der bestehenden Probleme, also meist nicht. Folglich ändert sich die jeweilige Situation, entstehen damit neue Probleme, aber unter Beibehaltung der alten Probleme: Es entsteht eine gesteigerte Problemkomplexität der Situation. Diejenigen, die nur isolierte Einzelprobleme angehen, handeln in Bezug auf die Problemstruktur unterkomplex. Und diejenigen schließlich, die den Großen Wurf in ihren konzeptionellen Blick nehmen, neigen meist zur Überkomplexität. Die Frage ist, ob all dem entgangen werden könnte.

In einer Hinsicht empfiehlt sich zunächst Gelassenheit: Die als zu Grunde liegendes Übel wahrgenommene Hochschulkrise ist keine Absonderlichkeit. Sie ist vielmehr ein Dauerzustand, ohne den es kaum Hochschulentwicklung gäbe. Dieser Dauerzustand ergibt sich aus unterschiedlichen Funktionslogiken der Wissenschaft einerseits und der alimentierenden Umwelt andererseits. Die unterschiedlichen Funktionslogiken erzeugen Spannungen, welche in ihren Auswirkungen als krisen-

haft wahrgenommen werden. Üblicherweise gelingt es, die Spannungen latent zu halten, sie, obgleich immerfort heikel, doch auszubalancieren – prototypisch dafür etwa die Akzeptanz des sog. Öffnungsbeschlusses der Ministerpräsidentenkonferenz von 1977¹ durch die Westdeutsche Rektorenkonferenz, die eine Selbstverpflichtung zur Bewältigung des „Studentenbergs“ enthielt, woraus dann aber eine Dauerüberlast wurde. Gelegentlich wird die Krise akut, d.h. sie übersteigt die Bewältigungskapazitäten der Beteiligten und Betroffenen. Voraussetzungen dessen sind das zeitliche Zusammentreffen von internen und externen Krisenwirkungen: Die (perzipierte) Unerträglichkeit hochschulinterner Dysfunktionalitäten muss dadurch ergänzt sein, dass unzulängliche Funktionserfüllung seitens der Hochschulen gesellschaftlich spürbar wird – sei es beispielsweise in der Ausbildungsqualität der AbsolventInnen oder in Forschungsschwächen, die der internationale Vergleich offenbart.

Die aktuelle Hochschulkrise zeichnet sich methodisch durch einen bemerkenswerten Umstand aus: Die zur Krisenbewältigung unternommenen reformerischen Bemühungen werden explizit als Innovationen konzipiert. Krisen entstehen aus Erschütterungen der Balancen, auf denen ein bisheriger Weg oder Zustand beruhte. Innovationen sind Wechsel des bisherigen dominanten Musters eines bestimmten Handelns. Sowohl Krisen wie Innovationen sind gleichermaßen durch hohe Komplexität und Entscheidungsunsicherheit gekennzeichnet. Daher erzeugt Krisenbewältigung durch Innovation eine Verdoppelung der Komplexität und Entscheidungsunsicherheit.

Zu Grunde liegen dieser Situation konkrete Probleme der Hochschulen, die aus zweierlei miteinander verkoppelten Umständen resultieren: Zum einen steigen die Leistungserwartungen an die Hochschulen, zum anderen verändern sich die Steuerungsbedingungen. Dies kommt nicht als Naturereignis über die Hochschulen, sondern wird z.T. ausgelöst und in jedem Falle verschärft durch politische Setzungen.

Zunächst werden von den Hochschulen Erweiterungen des traditionellen Leistungsprofils sowie Leistungssteigerungen verlangt. Beides ließe sich, sofern die bisherigen Funktionsabläufe an den Hochschulen beibehalten werden sollen, nur bei erhöhter Mittelzuweisung realisieren. Dem stehen jedoch die Prioritätensetzungen der öffentlichen Haushaltsverwalter und -gesetzgeber entgegen. Diese bewirken eine Mittelverknappung im Hochschulbereich. In Folge dessen lassen sich die faktischen Erwartungen so formulieren: Die Hochschulen sollen mit verminderten

¹ 1977 hatten die Ministerpräsidenten der Länder beschlossen, die Hochschulen grundsätzlich für alle Studierwilligen und -berechtigten offen zu halten, obgleich deren Anzahl zwar dramatisch anstieg, zusätzliche Ausstattungen der Hochschulen aber nicht vorgesehen waren. Der Hintergrund war, dass auf Grund der geburtenschwachen Jahrgänge für die 80er Jahre sinkende Studierendenzahlen prognostiziert wurden. Die Prognosen erwiesen sich als falsch.

Mitteln erweiterte Leistungen erbringen. Das stellt eine widersprüchliche Anforderung dar und ist insoweit ein Problem.

Wenn mit verminderten Mitteln erweiterte Leistungen erbracht werden sollen, wird Leistungsverdichtung erwartet. Das heißt: Pro Zeiteinheit sind mehr Leistungen als bisher zu erbringen, bzw. mit verminderten Ressourcen sind pro Zeiteinheit die gleichen Leistungen zu erbringen wie zuvor mit unverminderten Ressourcen. Leistungsverdichtungen sind indessen praktische Grenzen gesetzt. Auf der individuellen Ebene finden sie ihr Limit in dem Punkt, der um des Erhalts der Regenerationsfähigkeit individueller Arbeitskraft willen nicht überschritten werden kann.

Anders auf der Ebene sozialer Interaktion. Dort bestehen die Grenzen der Leistungsverdichtung in den hochschulischen Handlungsbedingungen. Diese Bedingungen sind vorgegebene Organisationsziele (z.B. Erhaltung der Hochschulen als Grundpfeiler des deutschen Forschungssystems, Versorgung der Studierenden mit Hochschulbildung, dabei aber auch inoffizielle Ziele wie die Versorgung anderweitig nicht in Ausbildung zu bringender junger Erwachsener mit einer sinnvollen Beschäftigung); selbstdefinierte Organisationsziele (z.B. Erhalt oder Ausprägung eines bestimmten Hochschulprofils); verfügbare Instrumente zur Zielerreichung (z.B. Hochschulpersonal, Sach- und Finanzausstattung, Symbolverwaltung, öffentliches Dienstrecht oder Obstruktionspotenziale, mit denen eigenen Zielvorstellungen widerstreitende Außenanforderungen unterlaufen werden können); externe Rahmenbedingungen (z.B. Leistungen des Sekundarbereichs, Aufnahmefähigkeit des Beschäftigungssystems, Erwartungen der Öffentlichkeit, politische Mehrheiten); Organisationsstrukturen (Rollen-, Leitungs-, interne Kommunikationsstrukturen, Gruppenuniversität); Organisationsfunktionen (z.B. Lehrbetrieb, Prüfungswesen, Forschungsorganisation); Organisations-Umwelt-Beziehungen (z.B. öffentliche und Drittmittel-Finanzierung, Hochschule in gesellschaftlicher Verantwortung).

Diese hochschulischen Handlungsbedingungen lassen sich – anders als die individuellen Regenerationserfordernisse – beeinflussen: Bisherige Abläufe an Hochschulen und deren Voraussetzungen können verändert werden, um auf diese Weise Leistungsverdichtungen zu ermöglichen, die unter den aktuellen Bedingungen nicht möglich sind. Zu diesem Zweck gibt es Versuche, die Steuerungsbedingungen von Hochschulen zu verändern.

Nicht allein außerhalb der Hochschulen, sondern auch in diesen selbst werden eigene Unzulänglichkeiten wahrgenommen. Die daraus resultierenden wichtigsten Problembestimmungen sind: schwerfällige und wenig leistungsfördernde Mittelbewirtschaftung; insuffiziente Entscheidungsstrukturen, zusammengefasst im Schlagwort von der „Krise der Gruppenuniversität“; Qualität(sunterschiede in) der Lehre. Aber die staatliche Hochschulpolitik identifiziert noch sehr viel mehr Probleme und weiß sie nicht ohne Eifer in der Öffentlichkeit zu ventilieren: Ineffizienz

der Hochschulen und Innovationsresistenz; zu lange durchschnittliche Studiendauer und die hohe Zahl der Studienabbrecher; unzureichende Abgestimmtheit zwischen Studienangeboten, Studierneigungen und Arbeitsmarkt; Hochschule als Standortfaktor. Daneben akzeptiert die Politik verbal zwei weitere Probleme als wichtig, stuft sie aber aus fiskalischen Gründen zugleich als nachrangig ein: Hochschulfinanzierung und Studienfinanzierung.

In verbreiteter Wahrnehmung also sind es die Hochschulen, welche die von ihnen gesellschaftlich erwarteten Beiträge zu Problemlösungen nicht optimal bereitstellen. Dadurch schwindet ihre Akzeptanz bei Hochschulangehörigen, Wissenschaftsverwaltungen, Öffentlichkeit und Wirtschaft. In Folge dessen sind die Hochschulen in einer Legitimitätskrise, d.h. es mangelt ihnen an zureichender gesellschaftlicher Akzeptanz. Die Hochschulen reagieren hierauf zuallererst mit dem Verweis auf ihre chronische Unterfinanzierung. Das löst bei Politikern dreierlei Hinweise aus: Erstens sei die Unterfinanzierung in der Tat nicht völlig von der Hand zu weisen. Zweitens gäbe die öffentliche Kassenlage gleichwohl kaum mehr her. Drittens hätten im übrigen die Hochschulen bislang versäumt, über Organisationsoptimierung interne Effizienzpotenziale zu erschließen, um mit den gegebenen Mitteln gestiegene Leistungsanforderungen zu bewältigen.

Mit anderen Worten: Die über die Mittelzuweisung entscheidenden Akteure – Haushalts- und Hochschulpolitiker – übersetzen die Legitimitätskrise in eine Effizienzkrise. Mangelhafte Organisationsstrukturen in den Hochschulen sowie deren unzulängliche Anpassung an aktuelle Herausforderungen der Standortsicherung und der globalisierten Arbeitsmärkte seien es, die ein inakzeptables Verhältnis von monetärem Input und Leistungsausput bewirkten.

Von den Problemdefinitionen geht der Weg zu den Themensetzungen. Auch diese erfolgen in der aktuellen Hochschulpolitik in ihren wesentlichen Punkten nicht durch die Hochschulen, sondern durch die Politik. Sie lassen sich in dem oben erörterten Satz zusammenfassen: Die Hochschulen sollen mit verminderten Mitteln erweiterte Leistungen erbringen.

Dieses Problem lässt sich, so die mittlerweile weit verbreitete Auffassung, sinnvoll bearbeiten, indem es zur Herausforderung umdefiniert wird: zur Herausforderung für die Steuerung des Sektors insgesamt wie der einzelnen Institutionen. Der Hochschulsektor und die einzelnen Hochschulen werden zu diesem Zweck als ein „Produktionssystem von wissenschaftlicher Qualifikation“ gesehen, das sich aus drei miteinander verbundenen Subsystemen zusammensetzt: der Ausbildung von Studierenden, der Qualifikation des wissenschaftlichen Nachwuchses sowie der Schaffung neuer Erkenntnisse durch die Forschung (Hödl 1994, 148). Dieses „Produktionssystem“ könne im Prinzip mit dem gleichen wissenschaftlichen Instrumentarium wie Teilbereiche der Ökonomie analysiert werden, und zu seiner Steuerung und effizienten Bewirtschaftung könnten gleiche oder ähnliche Mecha-

nismen herangezogen werden, wie sie aus der marktwirtschaftlich verfassten Ökonomie bekannt sind.

Nun besteht ein gemeinsames Problem in zahlreichen Politikfeldern darin, dass der Ressourcenverbrauch zu drosseln ist, und dass zu diesem Zweck die Wirkungsgrade des verbleibenden Ressourcenverbrauchs erhöht werden sollen. ‚Mit weniger mehr erreichen‘: so die zunächst paradox anmutende Idee. Um die Paradoxie praktisch auflösen zu können, findet in der Hochschulpolitik (wie auch andernorts) eine Übersetzung in die Idee der Qualitätsentwicklung statt. Was politisch gewollt ist, wird gern in dem Imperativ „Qualität statt Kosten!“ zusammengefasst.

Die Qualitätsorientierung findet in der aktuellen Hochschulpolitik ihre wichtigste politische Begründung in dem ausgesprochen pragmatischen Gedanken: Wo quantitative Entwicklungsmöglichkeiten als erschöpft gelten, Ressourcenumverteilungen politisch schwer durchsetzbar sind und Leistungsverdichtungen an natürliche Grenzen stoßen, dort müssen weitere Potenziale wesentlich über Qualitätsverbesserungen erschlossen werden. Es handelt sich also um eine Bearbeitungsvariante der Universität im „Zeitalter der Kalkulation“ (Muller 1999, 195).

Lee Harvey (1998, 245) konstatiert im internationalen Kontext, dass die Politisierung von Qualität – neben der Unklarheit, was mit Qualität gemeint sei – zu einer zunehmend negativen Bewertung von Qualitätsmonitoring führe. Die Strukturierung der Verfahren zwingt die Lehrenden und Forschenden, die Qualität eines Systems zu akzeptieren, das als solches dafür sorgt, dass die Qualität der Angebote zurückgeht. Statt Qualitätsentwicklung finde unter dem Begriff der „Qualitätssicherung“ lediglich Rechenschaftslegung statt. Diese werde als lästig empfunden, da sie ohne positive Konsequenzen bleibe. Gleichwohl: Würden Politik und Öffentlichkeit sich allein auf das Selbstbild der Wissenschaft verlassen, „so erforderte dies die gesellschaftliche Lizenzierung der akademischen Wissenschaft als ‚Stand‘ ohne Pflicht der öffentlichen Verantwortung“ (Weingart/Winterhager 1984, 247).

Unterdessen sind diese Fragen im hochschulpolitischen Realgeschehen sehr viel weniger hypothetisch situiert, als sie hier zum Zwecke der analytischen Annäherung formuliert werden: ‚Qualität‘ avanciert bereits zum hochschulpolitischen Steuerungsinstrument² – nicht zuletzt hinsichtlich der Mittelverteilung, denn in Fragen der Ressourcenallokation konkludiert seit den 90er Jahren jede hochschulpolitische Bemühung. „‘Qualität‘ als Zauberstab akademischer Hexerei. Die Diskussion um die Reform der Hochschulen wird zunehmend vom Kosten-Nutzen-Denken bestimmt“, so überschreibt in diesem Sinne Jürgen Henze (1998, 20), Berliner Pädagogikprofessor, einen Artikel zum Thema und verbalisiert derart das

² Vgl. die Zusammenstellung „Hochschulgesetzliche Regelungen zur Qualitätssicherung“ in Hochschulrektorenkonferenz (2001).

verbreitete Empfinden eines Zusammenhangs zwischen Effizienzstreben und Qualitätslyrik („excellence“, „Innovation“). Zugleich konstatiert Karl Alewell (1993, 161) in seiner hochschulpolitisch vergleichsweise einflussreichen Studie „Autonomie mit Augenmaß“: „Das Kernproblem aller Steuerungs- und Kontrollversuche dürfte das Problem der Definition und Feststellung von Qualität sein.“ Und Michael Daxner (1999b, 43) formuliert das hiermit verbundene Legitimationsproblem, wenn er fragt: „wie sollen wir den objektiv ständig steigenden Aufwand unserer Arbeit in Lehre, Studium, Forschung und Dienstleistung rechtfertigen, wenn wir nicht die Qualitätskriterien öffentlich einsehbar machen, also schon auf dieser Ebene zwischen Expertenkultur und Laienkultur vermitteln?“

Nun existieren Hochschulen weder deshalb, weil sie einen Beitrag zur Konsolidierung der öffentlichen Haushalte erbringen können, noch weil sie in der Lage sind, hochschulexterne Steuerungsinsuffizienzen auszugleichen. Sie existieren vielmehr, weil sie Bildungs- und Forschungsleistungen erbringen, die gesellschaftlich notwendig sind. Folglich sind davon die primären Reformziele abzuleiten. Beliebige Optimierungen müssen daher sekundäre Reformziele sein, die als Ableitung aus dem primären Ziel der Gestaltung von Bildungs- und Forschungsprozessen formuliert werden. Dieses erfordert ein Vergegenwärtigen des Auftrags und der Funktion von Hochschulen, eine Musterung des historischen Gepäcks der Hochschulen und ihre Einordnung in die aktuellen Kontexte.

Am Ende dann werden dann Antworten auf drei Fragen formulierbar sein: Ist Qualität als Hochschulpolitik möglich? Sofern ja: Ist eine angemessene Grundlage solcher Politik ein quantifizierendes Qualitätsverständnis oder ein Verständnis, das Qualität als immanentes Phänomen und also systemfremden Interventionen grundsätzlich unzugänglich begreift – oder aber bedarf es eines so sachlich angemessenen wie hinreichend pragmatisierten Qualitätsverständnisses, das bei dieser Gelegenheit zu formulieren wäre? Schließlich: Wie könnte im Anschluss daran Qualitätsorientierung zum leitenden Motiv hochschulpolitischen Handelns werden; welche Steuerungspotenziale und welche inhaltlichen Wirkungen vermöchte Qualitätspolitik an Hochschulen gegebenenfalls zu entfalten?

2. Untersuchungsplan

Vier Untersuchungsblöcke sind zu bearbeiten: (1) die hochschulpolitische Debatte in Deutschland (Kapitel B.), (2) begriffliche und heuristische Bestimmung von ‚Hochschulqualität‘ (Kapitel C.), (3) Hochschulorganisation als Qualitätskontext (Kapitel D., Abschnitte 1. und 2.) sowie (4) Instrumente und Verfahren des Qualitätshandelns an Hochschulen (Kapitel D., Abschnitt 4.).

Der Ansatz der Untersuchung ist dabei ein politikfeldanalytischer: Qualität wird (empirisch) als realer und (normativ) als möglicher Policy-Inhalt innerhalb des Hochschulpolitikfeldes geprüft, Qualitätsentwicklung als ein Prozess der Problembearbeitung betrachtet. Methodisch unternimmt die Untersuchung policy-analytisch fokussierte Literaturstudien und entwickelt daraus heuristische und Handlungsmodelle. Die Prüfung der Tragfähigkeit von „Qualität als Hochschulpolitik“ erfolgt unter Rückgriff und Mobilisierung verschiedener theoretischer Ansätze, die miteinander gekreuzt werden. Dabei prägt die gesamte Analyse eine Struktur und Funktion aufeinander beziehende Betrachtung ihrer Gegenstände in Verbindung mit einer diskursanalytisch inspirierten Freilegung der Subtexte. Dies ergibt sich aus folgenden Vorannahmen, die der Untersuchung zu Grunde liegen:

- Die Struktur-Funktions-Betrachtung entspringt einer doppelten Überlegung: Eine Dominanz gewinnende utilitaristische und auf Wertförmigkeit abstellende Betrachtung von Hochschule muss einerseits immanent geprüft werden, um einer Kritik zugänglich zu werden, die aus der Logik der Hochschule heraus verständlich ist. Diese Prüfung muss andererseits mit einem analytisch hinreichend scharfen Instrumentarium erfolgen, also die Problemhorizonte insbesondere einer allein bildungs- und forschungsökonomischen Betrachtung überschreiten. Das Instrumentarium hierfür wird der systemtheoretischen Komplexitätsforschung entnommen.
- Die Notwendigkeit einer diskursanalytisch inspirierten Freilegung der Subtexte ergibt sich aus der Hypothese, dass soziale Praktiken ideenbildende und -befestigende Macht entfalten, und dass den Ideen ihre wiederum sozialmächtige Wirkung durch Sedimentierung in den Subschichten des kollektiven Bewusstseins verschafft wird. Ein Gebot der Aufklärung ist es dann, die Sedimente freizulegen, auf dass sie betrachtbar und der Kritik zugänglich werden.
- Die Verbindung der Analyse von Struktur-Funktions-Beziehungen einerseits und Diskursen andererseits findet ihre Begründung in der gegenseitigen Bedingtheit von Strukturen, Funktionalitäten, Handeln und Meinen: Die sozialen Praktiken der Akteure entspringen zunächst strukturellen Prägungen und funktionalen Zurichtungen, werden im Zuge individueller und kollektiver Sinnggebung mit Bedeutungszuweisungen versehen, die darin münden, dass

die Akteure sich je nachdem affirmativ oder kritisch gegenüber vorfindlichen Strukturen und Funktionalitäten verhalten.

Eingangs werden die Entwicklungen innerhalb des Hochschulpolitikfeldes in zweierlei Weise eingeordnet:

- Zum ersten eröffnet eine Musterung aktueller staats-theoretischer Diskussionen Einblicke in die Staatsaufgabendebatte. Diese handelt im Kern von den einzuschlagenden Wegen einer Staatsmodernisierung unter bestimmten Bedingungen: einerseits von Wirtschaftsstrukturen, die zwar nach wie vor privatkapitalistisch, aber in wesentlichen Teilen nicht mehr nationalstaatlich eingeeht (und damit auch nicht mehr in vielerlei Weise gezähmt und in sozialstaatliche Kompromisse eingebunden) sind, sowie andererseits der gleichzeitig gravierenden Zunahme der Riskanz sämtlichen politischen und ökonomischen Handelns wie Nichthandelns. Dabei geht es neben dem Aufgabenumfang staatlichen Handelns auch um die Zukunft staatlicher Steuerung, was Gelegenheit gibt, das Konzept des New Public Management in die Untersuchung einzuführen. (B.1.)
- Zum zweiten wird die hochschulpolitische Debatte der Gegenwart inhaltsanalytisch ausgewertet. Sie kann dabei idealtypisch modelliert werden, womit zugleich heuristische Instrumente für den argumentativen Fortgang entstehen. Am Ende werden sich identifizierte Formationsregeln formulieren lassen, d.h. Regeln und Abmachungen informeller Art, die den Akteuren teils geläufig, teils ungeläufig, von ihnen überwiegend aber internalisiert sind. (B.2.-B.3.)

Im Ergebnis dieser Einordnungen können zwei konkurrierende Paradigmen der Hochschulreform bestimmt und beschrieben werden (B.4.).

Für eine Bearbeitung von Qualität als Thema von Hochschulentwicklung und -politik gibt es bislang kein verwendbares analytisches Muster. Die Literatur hält lediglich auf einzelne Leistungsbereiche – Lehre vs. Forschung – isolierte Angebote bereit, denen es zudem an hochschulangemessener Komplexität der Problembetrachtung mangelt. Daher ist in einem nächsten Schritt der Untersuchung eine Heuristik zu entwickeln, die das Thema überhaupt erst bearbeitbar macht. Es wird eingestiegen mit einer Problemdefinition, die Qualität als Komplexitätsproblem formuliert (C.1.1.). Auf dieser ersten Stufe der Informiertheit lässt sich dann der Forschungs- und Diskussionsstand sachangemessen in Augenschein nehmen: Es wird eine Inhaltsanalyse der Qualitätsforschung – außerhalb und innerhalb des Hochschulsektors – unternommen (C.1.2.-C.1.3.). Auf dieser Grundlage wird es möglich, ein neues Beobachtungsschema für Hochschulqualität zu entwickeln und einen Qualitätsbegriff zu formulieren (C.2.).

Derart heuristisch ausgerüstet, kann es unternommen werden, das Anwendungsfeld zu inspizieren. Dabei erweist sich, dass der mikro- und makropolitische Handlungsraum in zweierlei Hinsicht eingeschränkt ist:

- Zum einen können die Qualitätsanforderungen an und Qualitätsziele der Hochschulen nicht frei geschöpft werden, sondern unterliegen vielfältigen Determinationen. Hierzu sind Interpretationen nötig: (a) auf der subsystemischen Ebene ist – unter Bezugnahme auf Theoreme der Volkswirtschaftslehre, Wissenschaftstheorie und Organisationsforschung – das Verhältnis von Qualitätssteuerung und Eigensinn des Subsystems Hochschule zu bestimmen (D.1.); (b) auf der organisationalen Ebene wird – inspiriert durch die systemtheoretische Organisationsforschung – der Zusammenhang von Qualitätshandeln, Hochschulorganisationsentwicklung und Steuerungskoordination beleuchtet (D.2.). Hierzu werden das vorherrschende hochschulanalytische Koordinationsparadigma einer differenzierungstheoretisch geleiteten Reformulierung unterzogen (D.2.2.) sowie im Anschluss daran ein Strukturmodell und ein Prozessmodell der Qualitätsorientierung an Hochschulen entwickelt (D.3.).
- Zum anderen haben alle politischen Interventionsversuche die internen Organisations- und subsystemischen Bedingungen insoweit in Rechnung zu stellen, als sie den Einsatz bestimmter Verfahren und Instrumente fördern, den anderer ausschließen. Immerhin aber herrscht kein Mangel an Verfahren und Instrumenten, die hinsichtlich ihrer Eignung allerdings für das je konkrete Steuerungs- und Entwicklungsanliegen zu prüfen sind. Eine kritische Sichtung der in der Literatur offerierten Instrumentarien wird im Rahmen (a) einer Leistungsfähigkeitsprüfung traditioneller Hochschulentwicklungsinstrumente und (b) einer Hochschulverträglichkeitsprüfung der Instrumente des Qualitätsmanagements unternommen. (D.4.)

Schließlich können aus einer resümierenden Zusammenfassung der Untersuchungsergebnisse Schlussfolgerungen hinsichtlich der Gestaltung einer qualitätsorientierten Hochschule gezogen werden (E.).

B.

Grundriss: Die hochschulpolitische Debatte in Deutschland

Die Entwicklungen innerhalb des Hochschulpolitikfeldes sind zunächst in zweierlei Weise einzuordnen:

Zum ersten eröffnet eine Musterung aktueller staatstheoretischer Diskussionen Einblicke in die Staatsaufgabendebatte. Diese handelt im Kern von den einzuschlagenden Wegen einer Staatsmodernisierung unter den Bedingungen von zwar nach wie vor privatkapitalistischen, aber in wesentlichen Teilen nicht mehr nationalstaatlich gebundenen (und damit auch nicht mehr in vielerlei Weise gezähmten und in sozialstaatliche Kompromisse eingebundenen) Wirtschaftsstrukturen einerseits sowie der gleichzeitig gravierenden Zunahme der Riskanz sämtlichen politischen und ökonomischen Handelns wie Nichthandelns andererseits. Dabei geht es neben dem Aufgabenumfang staatlichen Handelns auch um die Zukunft staatlicher Steuerung, was Gelegenheit gibt, das Konzept des New Public Management in die Untersuchung einzuführen. (Nachfolgend Punkt 1.)

Zum zweiten wird die hochschulpolitische Debatte der Gegenwart inhaltsanalytisch ausgewertet und modelliert. Neben einer horizontalen Struktur der Debatte, die durch normative Vorstellungen gebildet wird (2.1.), wird die Diskussionslandschaft ergänzt und matrizenförmig gekreuzt durch vertikale Abstufungen, die sich auf die intensivere oder geringere inhaltliche Vertrautheit mit dem Politikfeld beziehen. Es hat gravierende Auswirkungen, ob Hochschulreformfragen in der breiten Öffentlichkeit, einer hochschulspezifisch interessierten Teilöffentlichkeit oder von professionellen HochschulanalytikerInnen debattiert werden (2.2.). Sind damit die Akteure und ihre Aktivitätsebenen sortiert, erhebt sich die Frage nach den bearbeiteten Inhalten: Was sind die zentralen Themen der Debatten? (2.3.)

Abschließend stellen sich die Fragen nach den Gründen des derart Beschriebenen: Warum und wie werden bestimmte Themen zentral, andere hingegen nicht? Welche normativen Prägungen bestimmen die Stellung der einzelnen Fraktionen

zueinander? Welchen Mustern folgen die Mechanismen von Majorisierung resp. Marginalisierung bestimmter Akteure und Positionen im hochschulpolitischen Diskurs? Am Ende werden sich identifizierte Formationsregeln formulieren lassen, d.h. Regeln und Abmachungen informeller Art, die den Akteuren teils geläufig, teils ungeläufig, von ihnen überwiegend aber internalisiert sind. (Punkt 3.)

1. Kontext: Staatsaufgaben- und Staatsmodernisierungsdebatte

Die jüngere Debatte über die Modernisierung des bundesdeutschen Staates setzt bei den Staatsaufgaben und den Staatsfinanzen an. In einem ersten Zugriff erschließen sich dabei zwei übergreifende Tendenzen. Deren eine betrifft die zentrale Bedingung staatlicher Aufgabenwahrnehmung: das einsetzbare Geld. Die andere leitet daraus die Notwendigkeit eines politischen Paradigmenwechsels ab: Beschränkung auf die Kernaufgaben, lautet die eingängige Formel. Zu prüfen ist, wie und mit welcher Berechtigung sich diese Wahrnehmungen erhärten, wenn ein Blick hinter die Vordergründigkeiten der Debatte geworfen wird.

1.1. Kernaufgaben des Staates

Die zentrale Bedingung staatlicher Aufgabenwahrnehmung, das Geld, ist sowohl durch die mittlerweile dominierende Auffassung, der Staat müsse Ausgaben senken, wie durch bestimmte Prioritätensetzungen in den öffentlichen Haushalten betroffen. Der hieraus abgeleitete Paradigmenwechsel zielt auf eine grundsätzliche Neudefinition dessen, was legitimerweise staatliche Aufgabe sein muss, was u.U. staatliche Aufgabe sein kann und was in jedem Falle außerhalb des staatlichen Handlungsrahmens angesiedelt werden sollte. Mit anderen Worten: der Paradigmenwechsel zielt auf (a) eine Reduzierung des staatlichen Aufgabenvolumens und (b) dadurch erleichterte staatliche Gestaltungsmöglichkeiten in den als unabdingbar angesehenen Feldern auch unter Bedingungen verknappter öffentlicher Haushalte.

Gibt es dafür ein systematisch begründungsfähiges – und nicht allein durch jeweilige politische Opportunitäten gesteuertes – Konzept? Die Frage lässt sich, um theoretisch anschlussfähig zu werden, in die Frage nach der Definition „derjenigen Kollektivgüter, die für die Zukunftsfähigkeit moderner Gesellschaften unabdingbar sind“ (Willke 1996, 8), übersetzen. Dabei ist die Frage nach den Staatsaufgaben „nicht so sehr die eindimensionale Frage, was Sache des Staates ist, als vielmehr die Relationsfrage, was Gegenstand staatlicher Ordnung im Unterschied zu gesellschaftlicher Ordnung oder ungeordneter individueller Entscheidungsfreiheit ist oder sein soll“ (Grimm 1996, 10).

Bislang hatten die modernen frühindustrialisierten Staaten der Ersten Welt zwei zentrale Aufgaben gesellschaftlicher Zukunftssicherung zu lösen vermocht: zum ersten die „Etablierung einer machtbasieren Infrastruktur für die Kollektivgüter der inneren und äußeren Sicherheit“, zum zweiten die „Schaffung einer geldbasierten Infrastruktur für die Kollektivgüter der ökonomischen und sozialen Si-

cherheit“ (Willke 1996, 8). Hier tritt heute eine neue Aufgabe hinzu. Diese zu begründen, ist eine kleine Argumentationsschleife vonnöten.

Wenn heute von ‚Wissensgesellschaft‘ gesprochen wird, erscheint dies zunächst wahlweise ebenso zentral wie oder klingt nicht viel zentraler als daneben gleichfalls ausgerufene oder empirisch identifizierte Gesellschaftsbilder: „Verantwortungsgesellschaft“, „Überlebensgesellschaft“, „Risiko-“, „Erlebnis-“, „Freizeit-“, „Moral-“ oder „blockierte Gesellschaft“.¹ „Wissensgesellschaft“ erscheint in diesem Kontext als die Akzentuierung eines bestimmten Merkmals heutiger und künftiger Gesellschaft, wo auch andere Betonungen denkbar sind. Eine Betrachtung in der Perspektive der Sicherung *unabdingbarer Zukunftsgüter* vermag allerdings der Wissensgesellschaft durchaus einen anderen Stellenwert zu verschaffen.

Was nämlich in der Tat sowohl ein unabdingbares wie ein Zukunftsgut darstellt, ergibt sich aus dem, was – folgt man den Überlegungen von Helmut Willke – von zweierlei Seiten her zu beschreiben ist: einerseits mit Begriffen wie Informationsgesellschaft, Verwissenschaftlichung, informationelle Vernetzung, Digitalisierung, Expertensysteme und Wissensrepräsentation; andererseits mit den komplementären Stichworten Informationsverschmutzung, Analphabetisierung, informationelle Isolierung, Kommunikationskontrolle, Verwissenschaftlichung der Repression und Technologisierung der Gewalt. Es ergibt sich aus der zweiten, neuen Bedeutung der alten Ressource Wissen (Willke 1996, 262). Wenn dem Staat tatsächlich eine neue Aufgabe zuwächst, dann ist es nach der Bearbeitung des Problems der Gewalt und des Problems der Armut nun das Problem der Ignoranz, des in Kauf genommenen Unwissens:

„Daß Ignoranz (‚dumm‘ hier und im folgenden im strikt vorwurfsfreien Sinne von ‚uninformiert‘) weh tun kann, hat einen neuen Sinn bekommen, seit uninformierte Bürger nach Tschernobyl verstrahlte Milch tranken und ihre Kinder in verstrahlten Sandkästen spielen ließen. Aber auch wer sein Haus auf einer ehemaligen Mülldeponie baut, seinen computerisierten Abgabebescheid nicht versteht, nur noch kommerzialisierte Fernsehprogramme empfangen kann, bei einer Operation mit unwissentlich aids-infiziertem Blut behandelt wird oder mit dem Flugzeug abstürzt, weil das Software-Programm des Autopiloten fehlerhaft war, setzt sich aufgrund seiner Unwissenheit erheblichen Risiken aus.“ (Ebd.)

Gewiss wird Ignoranz schon immer riskant gewesen sein, doch vergleichbar dem Problem der Armut steht heute um der Zukunftsfähigkeit willen die Frage: Welche Ausprägungen von Ignoranz sind individuell zurechenbar und welche sind Ausdruck einer gesellschaftlich „institutionalisierte(n) Lernunfähigkeit“ (Beck 1988, 174)?

¹ vgl. im einzelnen Etzioni (1997), Hillmann (1999), Beck (1993), Schulze (1996), Heimken (1989), Schmid (1999), Heinze (1998)

„Ganz analog zur Armut in industrialisierten Gesellschaften ist diese Ignoranz in technologisierten Gesellschaften systemisch produziert ... Mit dem Grad der Intelligenz von Systemen wächst zwingend auch der Grad möglicher Ignoranz.“ (Willke 1996, 263)

Eine neue Qualität kommt diesbezüglich ins Spiel, wenn nicht allein die Ignoranz quantitativ zunimmt, sondern auch die Risiken, „die aus einem Überschreiten der Fehler- oder Ignoranz-Toleranz von Systemen resultieren“ (ebd.). Kaufmann (1996, 32) sieht hier eine „neuartige Zumutung“ auf den Staat zukommen. Diese beziehe sich auf die „Verantwortung für die Gewährleistung des unschädlichen Zusammenwirkens der Eigendynamik verschiedener sozialer Systeme“: Dem Staat werde „eine Steuerungsleistung für diese Systeme in der Weise zugemutet, daß zwar nicht deren als notwendig erachtete Selbststeuerungsfähigkeit in Frage gestellt wird, aber die externen Folgen ihrer Eigendynamik in Grenzen gehalten werden“.

Willke (1996, 267) folgert aus der Zunahme von Risiken und Ignoranz, dass mit der gegenwärtigen Ausbildung der Informationsgesellschaft das Problem von Ignoranz und Wissen ein Gewicht bekomme, wie es zuvor nur die Probleme der Gewalt und der Armut gehabt hatten. Dies führe zu einer neuen Staatsaufgabe: „der Schaffung einer *wissensbasierten Infrastruktur*“. In der Tat gibt es keine Anhaltspunkte dafür, dass nichtstaatliche Akteure allein in der Lage wären, einen angemessenen Umgang mit Risiken zu organisieren. Weder Wirtschaft noch soziale Bewegungen haben sich als hinreichend risikobewusst bzw. durchsetzungsfähig erwiesen.

Insoweit kann Willke zugestimmt werden, wenn er proklamiert: So wie der Staat das Problem innerer und äußerer Gewalt bearbeitete, indem er eine Infrastruktur schuf, die drohende Gewaltanwendungen durch staatliche Gegengewaltdrohung und ggf. -anwendung zu unterbinden vermag, so müssen „die Politik und ihr Staat alles das Wissen durch Gegen-Wissen kontrollieren können, was konkrete Gefahren für Leib und Leben der Bürger impliziert“ (ebd.):

„Je mehr ... Wissen zur Operationsbasis wird, desto gravierender wirkt sich der entsprechende Mangel an Wissen (Gegen-Wissen, Kontroll-Wissen, Steuerungs-Wissen) aus. Der Rechtsstaat wurde hervorgerufen durch einen *Mangel an Macht*, welche der Anwendung illegitimer Gewalt Einhalt hätte gebieten können. Der Sozial- und Wohlfahrtsstaat wurde erzwungen durch einen *Mangel an Geld*, welches die gewalttätigen Folgen der Armut hätte erträglich machen können. Ganz analog muß man heute feststellen, daß ein Mangel an Wissen eine neue Staatsfunktion erfordert, einen supervidierenden Staat, weil mit der Ausbreitung wissensbasierter Technologien das ... Risiko eines unkontrollierten Wissens selbstdestruktiv wird.“ (Ebd., 268)²

² Dabei geht es nicht, um einem womöglich naheliegenden Einwand zu begegnen, um staatliche Wissenschaft – man müsse „auf direkte Interventionen zugunsten einer Anleitung zur Selbstkorrektur

Dabei solle eine „prozessuale Betrachtung der Wirkung von Wissen und der Produktion von negativen Externalitäten“ durch die Expertensysteme der wissensbasierten Infrastruktur realisiert werden: Diese erlaube es, „die einschnürende Dichotomie von Autonomie versus Kontrolle aufzuheben“ (ebd., 273).

Willke schwebt vor, diese Infrastruktur zu bilden aus hybriden Organisationen „der Wissensproduktion und -auswertung im Zwischenbereich von Wissenschaft und Politik“, etwa nach dem Muster des US-amerikanischen „Office for Technology Assessment“ (ebd., 289f.). Das hätte allerdings, ließe sich einwenden, nicht nur Vorteile. So wäre die Gegenwissenproduktion zum einen strukturell auf den Charakter von Anwendungsforschung – etwa bloßer Technologiefolgenabschätzung – festgelegt. Zum anderen wäre sie abgekoppelt von Ausbildungsprozessen. Denkbar schiene hingegen auch, die Hochschulen als bereits bestehende Hybridorganisationen – zugleich autonome Körperschaft und staatliche Anstalt – mit dieser Aufgabe zu betrauen, und zwar in Form einer institutionellen Ausgestaltung als Doppelgleiseinrichtungen.

Was hieße das? Vorstellbar wäre etwas, das hier sehr schematisch so modelliert werden kann: Jedes Institut existiert ‚doppelt‘, einmal als Produzent des Wissens und ein weiteres Mal als Produzent des Gegenwissens. Dem Institut für Biochemie träte ein Institut für biochemische Risikoforschung zur Seite, das Institut für Sozialpädagogik existierte neben einem Institut für Sozialpädagogikfolgenforschung, dem Volkswirtschaftlichen Seminar stünde ein Seminar für Kritik der politischen Ökonomie gegenüber. Dies schlosse nicht aus, dass die jeweils erstgenannten sich gleichfalls mit den Risiken ihrer Gegenstände und ihrer Forschung befassen. Aber es wäre ausgeschlossen, dass, wenn sie es nicht tun, keine Risikoexpertise in der Fläche vorhanden wäre.

Zugleich würde es Ernst machen mit einer wissenschaftsinternen Korrektur der nach wie vor in der Wissenschaft verbreiteten Risikovergesellschaftungsmentalität. Für die Proponenten einer nahezu schrankenlosen Forschungsfreiheit „ist der moderne Vertrag der Wissenschaft mit der Gesellschaft so ausgestaltet, daß die Gesellschaft der Wissenschaft alle erforderlichen Ressourcen zur Verfügung stellt und zugleich die Gesellschaft die Generalübernahme von riskanten Folgen des wissenschaftlichen Tuns garantiert“ (Albrecht 1998, 49). Doch konnte die Wissenschaft „nur so lange unbedenklich als Ort der Freiheit gedacht werden, wie man

verzichten“, wolle man „nicht die evolutionären Vorteile und zivilisatorischen Errungenschaften hoher Organisiertheit und operativer Autonomie verspielen“ (Willke 1996, 272). Vielmehr wäre die Aufgabe der Politik eine „bloß subsidiäre und supervisorische: der Aufbau eines Potentials für die Produktion des für die Kontrolle wissensbasierter Technologien *notwendigen* Alternativ- oder Gegenwissens“ (ebd., 290). Der Preis für die Respektierung der internen Autonomie ist die „politische Kompetenz für die Kontrolle von ‚public bads‘, also von negativen Externalitäten der Operationsweise von Organisationen, wenn diese öffentliche Güter beeinträchtigen“ (ebd., 272).

glaubte, daß die Forschung selbst an der Welt nichts ändert, sondern allenfalls die Möglichkeiten freilegt, die in ihr schon angelegt sind“ (Baecker 1999a, 67).

Ein mindestens ebenso wichtiger Vorteil der Integration einer wissenschaftlichen Infrastruktur, die Risikowissen für politische Entscheidungsunterstützung bereitstellt, in die Hochschulen bestünde in Folgendem: Es könnte fortan nicht mehr passieren, dass ein Student oder eine Studentin sein oder ihr Studienfach allein aus der Perspektive affirmativ-euphorischer Empathie kennenlernt. Denn Lehrveranstaltungen und Prüfungen wären selbstredend gleichfalls doppelgleisig zu belegen und abzulegen. Das erscheint zumindest dann als unverzichtbar, wenn davon ausgegangen wird, dass Hochschulbildung die Aufgabe zuwächst, künftigen Entscheidern sozialverträgliche Handlungsfähigkeit innerhalb exponentiell wachsender Komplexitäten zu vermitteln – das heißt, dass am Ende eines Studiums die individuelle Befähigung zum Entscheiden und Handeln auf der Grundlage möglichst gefahrenneutraler situationsunmittelbarer Komplexitätsreduktion steht.³

Doch wie auch immer die einzelnen institutionellen Umsetzungen ausfielen: Das Modell eines supervidierenden Staates, der für den vorausblickenden Umgang mit den Risiken und Nebenwirkungen der Wissensexpansion Verantwortung übernimmt, verändert in jedem Fall die Perspektive auf die Neubestimmung staatlicher Aufgaben weg von dem schlichten Imperativ „Weniger Staat!“. Unverkennbar ist dann, dass hier eine Zukunftssicherungsaufgabe im Sinne öffentlicher Daseinsvorsorge besteht, die nicht dem freien Spiel der Marktkräfte überlassen werden kann.

Ebenso wenig kann sie aber der autoritativen Gesamtplanung eines Interventionsstaates (Willke 1996a, 705) überlassen bleiben. Staatliche Steuerung sollte „nicht mehr auf der Vorstellung direkter kausaler Steuerung gründen, sondern auf der Vorstellung einer *Anleitung zur Selbststeuerung* im (gesellschaftlichen) Rahmen einer wechselseitigen *kontextuellen Kontrolle* der Funktionssysteme“. Gefragt ist eine neue Bescheidenheit der Politik, „eine Art paradoxer Selbstbescheidung der Politik, nach welcher einerseits zwar neue Staatsaufgaben hinzukommen, weil die Art der Gefährdungen der Bürger sich ändert und neue Risiken hinzukommen; nach welcher andererseits aber die Art der Aufgabenbewältigung nicht direkt, zentralisiert, hierarchisch und autoritativ ist, sondern kontextuell, heterarchisch und diskursiv“:

„In hochkomplexen Systemen wird der Einsatz von Macht paradox. Je dosierter und vorsichtiger Macht eingesetzt wird, desto wirkungsvoller ist sie. Denn der Einsatz von Macht im Kontext autonomer Systeme erzeugt nicht Konformität, sondern ‚Akzeptanzprobleme‘ oder, traditionell ausgedrückt: Widerstand.“ (Ebd., 706f.)

³ Zur Begründung dieser Funktionsbestimmung von Hochschulbildung vgl. unten Punkt D. 3.3. Verändertes Anforderungsprofil an Hochschulbildung.

Wo in solchem Kontext der Organisation des Umgangs mit Wissen, seinen impliziten Risiken und der risikomindernden Produktion von Gegenwissen der gleiche Stellenwert wie der Gewaltfrage und der Armutsfrage zugewiesen wird, dort steht eine grundsätzliche Neubewertung des staatlichen Kulturauftrages an. Dessen Umsetzung mag anders als bisher organisiert werden; eine Schwächung dieses Auftrages indes wäre dysfunktional. Denn die Diskussion und Definition des Gemeinwohls bzw. dessen, was öffentliche Interessen sind, benötigt den zivilisierenden Rahmen, der nach Lage der Dinge ohne staatlichen Kulturauftrag nicht bereit stünde. Im Lichte dessen sind Bestrebungen der Modernisierung des Staates und seiner Aufgaben zu bewerten.

Eine, nämlich die konstitutive Funktion des Staates wird durch die Staatsaufgabendebatte weithin nicht in Frage gestellt:⁴ die Kommunikation über und die Herstellung von kollektiv bindenden Entscheidungen. Dies gilt als spezifische, d.h. nicht durch Leistung anderer Teilsysteme substituierbare Leistung (Kaufmann 1996, 35). Innerhalb des Rahmens jedoch, den diese Primärzuweisung erzeugt, streben maßgebliche Fraktionen politischer Entscheider nach Entbürokratisierung der staatlichen Apparate und deren Konzentration auf Kernaufgaben.

Dabei gibt es Schnittmengen unterschiedlicher Motive: Höhere Einsichten in die Souveränität der BürgerInnen paaren sich mit eher neoliberalen Neigungen zur Risikoprivatisierung einerseits und tiefen Einblicken in den Zustand der Staatsfinanzen andererseits. Welche Motive jeweils dominieren, hat insbesondere Auswirkungen auf die Präferenzen hinsichtlich der bevorzugten Wege: Die (angestrebte) Entstaatlichung und Entschlackung im Bereich öffentlicher Aufgabenerfüllung vollzieht sich entweder als Privatisierung bzw. Semiprivatisierung oder als Dezentralisierung. In jedem Falle aber führt sie zu Steuerungseinbußen. Die Mittelverknappung erzwingt Leistungsreduktionen oder aber Leistungsverdichtungen, insoweit pro Zeiteinheit mehr Leistungen als bisher bzw. mit verminderten Ressourcen pro Zeiteinheit die gleichen Leistungen wie zuvor mit unverminderten Ressourcen zu erbringen sind. Sowohl die Entstaatlichung und Aufgabenentschlackung wie die Mittelverknappung führen zur Einschränkung quantitativer Entwicklungspotenziale im öffentlichen Sektor.

⁴ Die auf Luhmann zurückgehende Auffassung des Staates als einer Selbstbeobachtung und Selbstbeschreibung der Politik akzentuiert dies anders: „Der Staat ist die durch Beobachtung gewonnene Reduktion der politischen Umwelt der Teilsysteme auf ein ‚überschaubares‘ Zusammenspiel von relativ wenigen Faktoren“ (Eichmann 1996, 183). „Der Staat“ ist dabei nicht als Akteur auffassbar, was für den hiesigen Analysezweck aber nicht vertieft werden muss, da diese Debatte auf einer anderen Ebene angesiedelt ist.

1.2. Staatliche Kernaufgaben operativ: New Public Management

Die Steuerungseinbußen, Leistungsverdichtungen und Einschränkungen quantitativer Entwicklungspotenziale benötigen funktionale Äquivalente für die bisherigen Regulierungspotenziale. Grundsätzlich stehen zur Erfüllung staatlicher resp. öffentlicher Leistungsaufträge vier verschiedene Steuerungsmodi zur Verfügung: (a) die hierarchische Intervention des Staates, (b) die kompetitive Marktkoordination, (c) die partizipative Entscheidungserzeugung durch eine demokratisch organisierte Öffentlichkeit und (d) die kompromissorientierte Verhandlung zwischen in unterschiedlichen Rollen betroffenen Partnern. Gehen wir diese Modi im Einzelnen durch:

- Die hierarchische Intervention des Staates „kann nur dann optimale Ergebnisse erzielen, wenn alle Problemursachen ihrer Kompetenz und alle Entscheidungswirkungen ihrer Verantwortung unterstehen“ (Scharpf 1991, 625). Das ist in interdependenten und hochgradig vernetzten Gesellschaftsstrukturen zunehmend weniger der Fall. Daher auch die Rede vom sog. Staatsversagen.
- Diese Rede wird gekontert mit derjenigen vom Marktversagen. In der Tat wirkt die kompetitive Marktkoordination in wohlfahrtsstaatlichem Sinne nur unter präziser Begrenzung und Verpflichtung auf Spielregeln zielführend. Zur Lösung einzelner Koordinationsprobleme ist eine marktförmige Organisation von Entscheidungs- und Verteilungsprozesse durchaus geeignet, für eine Gesamtsteuerung hingegen nicht.
- Die partizipative Entscheidungserzeugung durch eine demokratisch organisierte Öffentlichkeit folgt dem Ideal der Selbstbestimmung. Allerdings „dient demokratische Mitwirkung nur dann der Selbstbestimmung, wenn der Kreis der Beteiligten auf jeder Ebene kongruent ist mit dem Kreis der von einer Entscheidung Betroffenen“ (ebd.). Soweit dies organisierbar ist, wirkt der partizipatorische Modus in hohem Maße legitimitätsstiftend.
- Die kompromissorientierte Verhandlung zwischen Partnern, die in unterschiedlichen Rollen und Zuständigkeiten betroffen sind, gilt zwar gelegentlich als korporatistisch verbrannt. Doch weist sie eine Reihe von Vorteilen auf, die Scharpf (ebd.) unter dem Begriff „Verhandlungssysteme“ entwickelt. Diese „können sich ... der tatsächlichen Problemverflechtung anpassen, und sie können das Wohlfahrtsoptimum im Prinzip auch mit egoistischen Akteuren erreichen“.

Auf der operativen Ebene gilt nun New Public Management (NPM) als besser geeignetes funktionales Äquivalent für die bisherigen traditionellen Regulierungspotenziale: Damit ließen sich die Herausforderungen, die sich aus Steuerungseinbußen, Leistungsverdichtungen wie aus den Einschränkungen quantitativer Ent-

wicklungspotenziale im öffentlichen Sektor ergeben, adäquat bearbeiten, so die Erwartung. NPM halte in der Privatwirtschaft erprobte, für den öffentlichen Verwaltungssektor adaptierte (Selbst-)Steuerungsmechanismen bereit, diese führten zur Erschließung von Leistungsreserven, und statt extensiver Expansionsorientierung integriere es die Qualitätsorientierung. Entbürokratisierung, Konzentration auf Kernaufgaben, Klienten- und Mitarbeiterorientierung, Leistungsqualität, Kostendisziplin und Wettbewerb schufen die Voraussetzungen, um vom Verwaltungszum Verhandlungsstaat, vom expandierenden zum aktivierenden Staat, von der Hoheitsverwaltung zum Dienstleister gelangen zu können.⁵

Was heißt dies im Einzelnen? Ritz (1999, 16) gibt folgenden Überblick zu den Kernbereichen und Instrumenten des NPM:

1. *Kulturorientierung*: Kundenzufriedenheit, Mitarbeiterzufriedenheit, Qualitätsmanagement, neue Führungsstile, Unternehmenskultur, Personalentwicklung;
2. *Ziel- und Leistungsorientierung*: Kostenrechnung, Controlling, Reporting, Globalbudgets, Anreizsysteme, Leistungslohn, Finalsteuerung, Leistungsvereinbarungen, Zielvereinbarungen;
3. *Organisationsorientierung*: Dezentralisierung, Holding-/Konzern-Strukturen, Agency-Bildung, Schlanke Verwaltung, Verflachung der Hierarchien, Prozessmanagement;
4. *Wettbewerbsorientierung*: Kontraktmanagement, Benchmarking, Interne Leistungsverrechnung;
5. *Wirkungsorientierung*: Evaluation, Auditing, Wirkungsindikatoren.

Voraussetzung all dessen soll ein Wandel des Politikverständnisses sein: Politik solle künftig „die Ziele und Rahmenbedingungen setzen, die Erfüllung der Leistungstiefe kontrollieren und somit in die Rolle eines Auftrag- und Kapitalgebers hineinwachsen“ (Bogumil 1997, 27).

Steuerungstheoretisch lässt sich der Neuigkeitswert des Modells so zusammenfassen: NPM baut grundsätzlich auf einer Verbindung von Verhandlungs- und Marktkoordination auf; staatliche Intervention kommt nur noch als Kontextsteuerung vor, und demokratische Partizipation soll in die Verhandlungsprozesse integriert werden.

Allerdings gibt es unterschiedliche Auffassungen darüber, inwieweit die Partizipations- und Verhandlungsaspekte in diesem Modell nicht lediglich Ornamentierungen sind, um die soziale Verträglichkeit zu erhöhen. In einer kritischen Perspektive werden diese Aspekte zu Bestandteilen eines disziplinarotechnologischen Programms des Neoliberalismus. Hatte der alte Liberalismus fortwährend das Problem zu lösen, die ‚Produktionskosten‘ der Freiheit zu bestimmen – „In welchem Maße stellt die freie Verfolgung der individuellen Interessen eine Gefahr für

⁵ vgl. statt vieler: Damkowski/Precht (1998) und Bandemer et al. (1998)

das Allgemeininteresse dar?“ –, so drehe die neoliberale Konzeption die alte Konfiguration um: Nunmehr „definiert und überwacht der Staat nicht länger die Marktfreiheit, sondern der Markt wird selbst zum organisierenden und regulierenden Prinzip des Staates“ (Lemke et al. 2000, 14f.). Diese „Generalisierung der ökonomischen Form“ findet dann im Bereich öffentlicher Steuerung ihren Ausdruck im New Public Management. Innerhalb dessen können sich die Einzelnen selbst zurichten auf die Anforderungen, indem sich „politische Ziele wesentlich ‚ökonomischer‘ mittels individueller ‚Selbstverwirklichung‘ realisieren lassen“ (dies., 30).

1.3. Kulturstaat

Nun zeichnen sich die einzelnen Politikfelder, in denen die öffentlichen Gewalten als Steuerungsakteure tätig sind (resp. aus denen sie sich ggf. zurückziehen können), durch unterschiedlich intensiven Staatszugriff aus. In zwar abgestuftem, doch jedenfalls durchgehend geringeren Maße als in anderen Bereichen – etwa Sozialleistungsverwaltung oder Gefahrenabwehr – greifen die öffentlichen Gewalten als Steuerungsakteure auf diejenigen Felder zu, innerhalb derer die kulturelle Reproduktion der Gesellschaft organisiert wird.

Der Staat hat Gründe, auf diese Bereiche in geringerem Maße zuzugreifen als auf sämtliche andere: „Ebenso regelmäßig, wie wir in modernen Nationalstaaten die Aufgaben der Landesverteidigung und der Einrichtung und Pflege eines Zivilrechtssystems als zentrale Bestandteile des institutionalisierten Katalogs von Staatsaufgaben antreffen, wird in diesem Katalog die Aufgabe fehlen, für Seelenheil und Liebesglück der Staatsbürger Sorge zu tragen“ (Offe 1996, 319f.).

Das Erbringen kultureller Leistungen ist in der Substanz ein „privatindividueller Vorgang“; die kulturellen Freiheitsrechte konzipieren die Staatsbürger und -bürgerinnen „nicht als Staatsvolk von begabungsdifferenzierten Kulturbeauftragten“. Der staatliche Kulturauftrag entfaltet sich daher „als auf Kulturpflege bezogene Aufgabe und Verantwortung, in den Erfüllungsformen von Kultursicherung, Kulturschutz und Kulturförderung einschließlich der vielfältigen Formen der Vermittlung von Kultur“ (Steiner 1984, 12).

Institutionell sichert der Staat die Umsetzung seines Kulturauftrags, indem er den Autonomiebedarf der kulturellen Akteure bedient. Die verfassungsrechtliche Ableitung dessen aus Art. 5 Abs. 3 GG funktioniert zwar nicht umstandslos. Doch im Bündnis mit den Gewährleistungen der Art. 4 und Art. 5 Abs. 1 GG bewirkt diese Schutzbestimmung für die Freiheit von Kunst und Wissenschaft „gleichsam ein ‚Großklima‘ der kulturellen Autonomie“ (ebd., 14). Sollen die Sektoren, in denen die kulturelle Reproduktion der Gesellschaft organisiert wird, in ihrem Ver-

hältnis zum Staat, der einen Kulturauftrag wahrnimmt, bestimmt werden, lässt sich mithin von Feldern mit staatlicherseits autonomiebegünstigten Akteuren sprechen.

Nun stellt sowohl die Erzeugung von Risiken eine Kulturleistung dar, wie die gleichen gesellschaftlich generalisierten Mechanismen Risikokompensationskapazitäten schaffen, Risikokritik leisten und trotz aller Riskiertheit moderner Gesellschaftlichkeit sinnbeladene Zukunftsoptionen bereitstellen. Hier liegen die sowohl spezifischen wie durch Aporien gekennzeichneten Leistungsfähigkeiten der kulturellen Reproduktionsfelder einer Gesellschaft, also von Bildung, Wissenschaft, Kunst, Kultur(erbe)pflge, Massenmedien und Religion.

In diesen durch Autonomiebegünstigung ausgezeichneten Feldern zeitigen Entstaatlichung, Aufgabenentschlackung und Mittelverknappung eigensinnige Folgen, die von denen in staatsunmittelbar verwalteten Bereichen abweichen. Für die dort agierenden Organisationen erweist sich das Privileg der Autonomiebegünstigung als ausgesprochen ambivalent:

- Dezentralisierung etwa vermag zwar die institutionelle Entscheidungsautonomie vergrößern, und Budgetierung löst kameralistische Fesseln. Zugleich aber verlagern Dezentralisierung und Budgetierung die zuvor politisch ausstragenden Verteilungskonflikte in die Institutionen und die dortigen soziotopischen Machtgeflechte.
- Verselbstständigungen von Verwaltungseinheiten mögen vordergründig einleuchten. Doch können im Einzelfall die Transaktionskosten – z.B. die Kontrollkosten, aber auch die Kosten der nun nötigen Vertragsabschlüsse zwischen entflochtenen Einheiten, die Verhandlungs- und Kooperationskosten – den Flexibilitätsgewinn übersteigen (vgl. Schuppert 1996, 668f.).
- Durch Mittelverknappung erzwungene (Teil-)Privatisierungen können durchaus eine Erleichterung längst überfällig gewesener Entscheidungen darstellen. Sie können aber auch funktional gebotene Zusammenhänge zerstören.
- Outputorientierte Steuerung kann gewiss wettbewerbliche Energien freisetzen. Ebenso kann sie aber durch sog. Indikatorenopportunismus, d.h. Anpassung an die outputmessenden Indikatoren, die Erfüllung der Organisationszwecke unterlaufen.
- Die Alimentierungsbedürftigkeit der kulturauftragsrelevanten Institutionen begründet einerseits deren extrem geringe Verfügung über Sanktionspotenziale im Verhältnis zum Staat. Ihre managerialistisch gestärkte Autonomie überlässt andererseits zuvor politisch protegierte Aufgaben und Ziele – wie etwa Geschlechtergleichstellung, sozialen Chancenausgleich, die Pflege der sog. Orchideenfächer oder die des kritischen Reflexionswissens – dem jeweiligen Grad an Aufgeklärtheit der Akteure in den Institutionen.

Unabhängig von solchen Ambivalenzen wandert das NPM-inspirierte Neue Steuerungsmodell – so der in Deutschland übliche Begriff – aus den traditionellen (Kommunal-)Verwaltungsbereichen seit Ende der 90er Jahre auch in die kulturauf-

tragsrelevanten Felder. Das staatlicherseits handlungsleitende Motiv ist dabei das gleiche wie bei der allgemeinen Verwaltungsreform: Mittelverknappung und das Streben nach Reduzierung öffentlicher Aufgaben, so heißt es, erforderten Organisationsveränderungen, um Effizienz- und Effektivitätssteigerungen zu ermöglichen. Aufbau- und Ablauforganisation seien so zu gestalten, dass die Verminderung der externen Steuerung durch intelligente interne Steuerung substituiert werden könne. Damit werden vornehmlich wettbewerbliche, vertragliche und sog. identitätsbildende (d.h. idealistisch begründete sozialintegrative) Instrumente angesprochen:

„Da hoheitliches Handeln auf der Basis von Geboten und Verboten notwendigerweise durch eine hohe Inflexibilität charakterisiert ist und daher zu Abwehr- und Vermeidungsstrategien unliebsam betroffener Akteure besonders einlädt, ... werden dem Staat ‚weichere‘ Strategie, wie Anreizprogramme, Überzeugungsprogramme, die Konstituierung von Verhandlungssystemen, ‚prozedurales‘ bzw. ‚reflexives Recht‘ oder ‚Kontextsteuerung‘ empfohlen.“ (Kaufmann 1996, 31).

In den kulturauftragsrelevanten Institutionen entstehen mit den konzeptionellen Transfers allerdings Steuerungsprobleme, die aus Finanzämtern, Bürgermeistereien oder Wohngeldstellen nicht bekannt sind. Die sog. Mikroökonomisierung öffentlicher Einrichtungen stößt, sobald sie in Schulen, Hochschulen, Forschungseinrichtungen, Museen, Orchestern oder kulturauftragsgebundenen Rundfunkanstalten angewandt werden soll, auf einen spezifischen organisationskulturellen Eigensinn. Gewiss kann auch die bürokratische Mentalität von Verwaltungsbeamten Widerstände gegen eine betriebswirtschaftlich inspirierte Interpretation der Organisationsabläufe produzieren. Doch in den kulturauftragsrelevanten Institutionen ist der Charakter der Gegenwehr ein fundamental anderer. Darauf wird zurückzukommen sein.

2. Strukturmodellierung: Die deutsche Hochschulpolitikdebatte

In der Meeresbiologie gibt es ein zentrales methodisches Problem: Um Meerestiere wissenschaftlich beobachten zu können, muss mittels eines Käfigs ein Stück natürlicher Lebensraum isoliert werden, denn andernfalls lassen sich zwar gewiss Tiere beobachten, aber nur höchst selten die jeweils selben Exemplare. Sobald aber der natürliche Lebensraum zu Untersuchungszwecken mit Hilfe des Käfigs unterteilt wird, ist nicht mehr alles so, wie es vorher war: Außerhalb des Käfigs geht das Leben fort wie gewohnt, innerhalb ist einerseits die Bewegungsfreiheit eingeschränkt, andererseits die Gefahr durch äußere Feinde oder Nahrungskonkurrenz ausgeschaltet.⁶ Welche Zuverlässigkeit, so müssen sich die MeeresbiologInnen fragen, haben nun wissenschaftliche Erkenntnisse, die unter solchen zwar realitätsnahen, aber nicht realitätsidentischen Umständen gewonnen werden?

Diese Frage drängt sich auch dem Hochschulanalytiker auf, der in die Tauchkapsel steigt und den aktuellen deutschen Reformbetrieb betrachtet, welcher ringsherum allenthalben stattfindet. Denn so viele – goldene – Käfige für Modellversuche hat es selten für die deutschen Hochschulen gegeben. Das Volkswagen-Stiftungs-Programm „Leistungsfähigkeit durch Eigenverantwortung“ (vgl. Volkswagen-Stiftung 1999), die Reformuniversitäten- und Reformfakultäten-Programme des Stifterverbands für die Deutsche Wissenschaft⁷ oder das Reformcoaching durch das Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) sind nur die auffälligsten ‚Käfige‘, in denen finanziell unterstützte, evaluierend begleitete und durch die Autorität der Förderer abgestützte Projekte realisiert wurden und werden. Parallel dazu existieren zahlreiche (kleinere) Programme auf Länderebene wie von Akteuren der Bundesebene, welche die finanziellen, politischen oder/und organisatorischen Reformerschließungskosten abdecken – begleitet von atemlosen Novellierungen der Landeshochschulgesetze.

In Anbetracht dieser Situation ist festzuhalten: Die aktuellen Hochschulreformbestrebungen zeichnen sich dadurch aus, dass sie nicht bzw. nur bedingt unter realen Feldbedingungen stattfinden. Dies wird nicht endlos andauern. Das Ziel der ‚Käfig‘-Phase ist die selbsttragende Reform. Auf dass diese irgendwann zu Stande komme, gibt es parallel einige Bemühungen, die Öffentlichkeit zu konditionieren. Die Hochschulen, die sich nicht von allein in die gewünschten Reformrichtungen bewegen, sollen in den Sog eines erzeugten öffentlichen Mainstreams geraten, so

⁶ Vgl. Olafsson et al. (1994, 73-80). In der deutschsprachigen Literatur wird dieser sog. Käfig-Artefakt nicht diskutiert.

⁷ Vgl. Reformuniversitäten... (1998); Stifterverband-Jury... (1999); Reform-Fakultäten... (1999); ReformFakultäten... (2000).

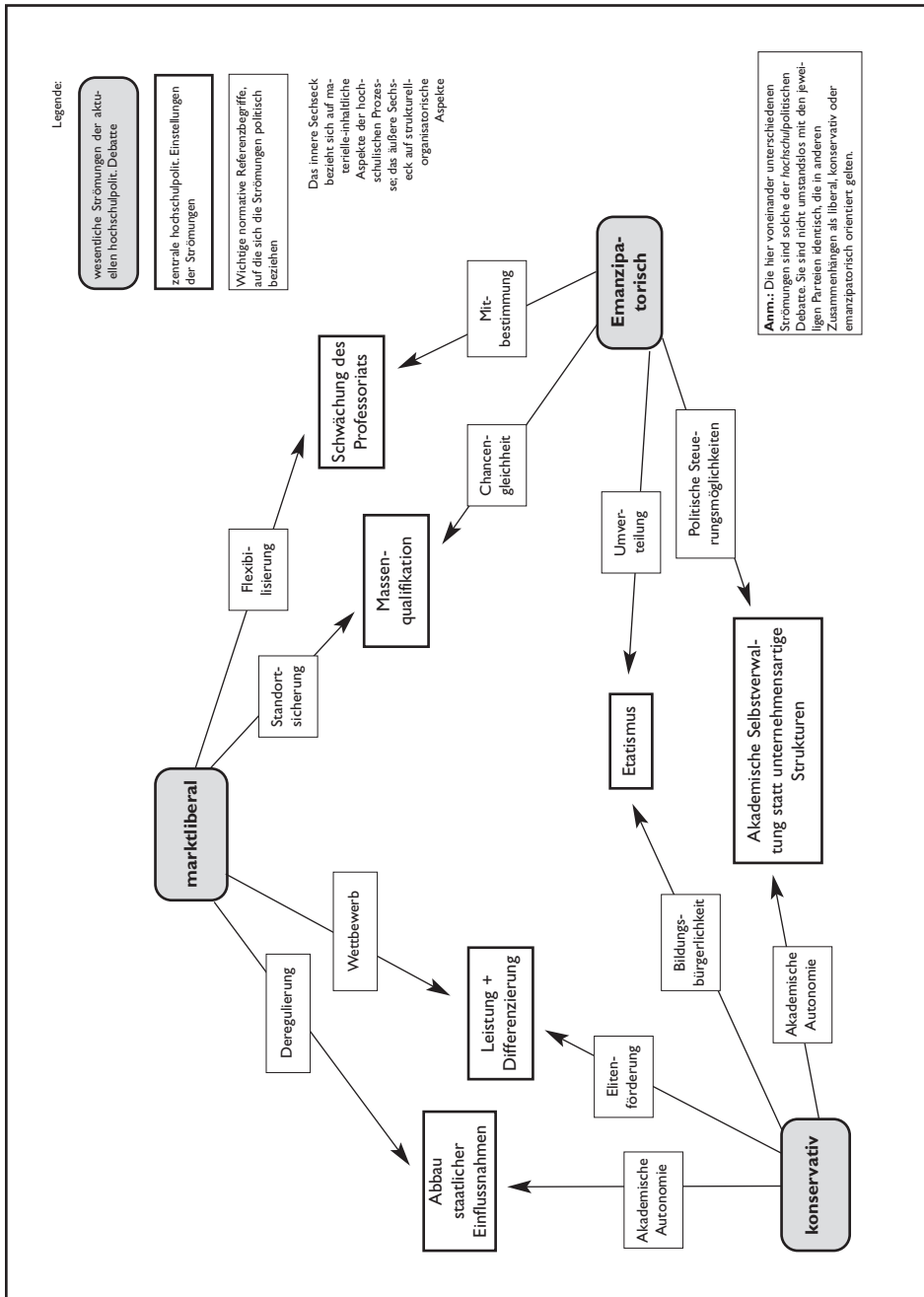
dass der Widerstand gegen Veränderungen letztlich kräftezehrender wäre als ein wenn auch begeisterungsloses Mitmachen. Um diesen Mechanismus zu durchschauen und Erfolgchancen bzw. Widerstandspotenziale realistisch abschätzen zu können, wird eine präzise Kenntnis der hochschulpolitischen Debatte benötigt.

Hierzu soll eine idealtypisierende Rekonstruktion dieser Debatte unternommen werden. Drei inhaltlich bestimmte Hauptströmungen und drei durch das Maß ihrer Tiefenkenntnis bestimmte Öffentlichkeitsebenen lassen sich modellhaft herauspräparieren – ohne selbstredend die tatsächliche Vielfalt mit ihren Mischformen zu spiegeln.

2.1. Drei Hauptströmungen

Die deutsche Hochschuldebatte wird von drei miteinander konkurrierenden Diskurssträngen bestimmt: einem marktliberalen, einem konservativen und einem emanzipatorischen. Übersicht 1 soll die Strömungen der aktuellen hochschulpolitischen Debatte in Deutschland und ihre Schnittmengen veranschaulichen. Zur Erläuterung dieser Übersicht:

- (1) Es werden *drei wesentliche Strömungen* der aktuellen hochschulpolitischen Debatte unterschieden: konservativ, marktliberal, emanzipatorisch. Hierbei ist jedoch sofort vor einem naheliegenden Kurzschluss zu warnen: Diese drei Strömungen sind *hochschulpolitische*. Sie laufen indes nicht umstandslos parallel mit den üblichen parteipolitischen Zuordnungen der entsprechenden Begriffe: In allen wesentlichen Parteien von CSU bis PDS finden sich jeweils VertreterInnen jeder der drei Strömungen.
- (2) Sodann nennt Übersicht 1 *zentrale hochschulpolitische Einstellungen* der jeweiligen Strömungen: Abbau staatlicher Einflussnahmen, Leistung + Differenzierung, Etatismus, akademische Selbstverwaltung statt unternehmensartiger Strukturen, Massenqualifikation, Schwächung des Professoriats. Das innere Dreieck der Übersicht bezieht sich hierbei auf materiell-inhaltliche Aspekte der hochschulischen Prozesse, das äußere Dreieck hingegen auf strukturell-organisatorische Aspekte. Hervorhebenswert an diesen zentralen hochschulpolitischen Einstellungen ist ihr Schnittmengencharakter. Jede der Einstellungen findet sich bei jeweils zwei verschiedenen Strömungen. Das heißt zugleich: Jede der Einstellungen wird aus zwei verschiedenen Richtungen, z.T. völlig gegensätzlich begründet. So wird etwa die Verteidigung der akademischen Selbstverwaltung von konservativer Seite mit der Notwendigkeit akademischer Autonomie munitioniert; das emanzipatorische Interesse indessen rührt hier daher, dass eine akademisch



Übersicht 1: Die Strömungen der aktuellen hochschulpolitischen Debatte und ihre Schnittmengen

selbstverwaltete Hochschule politischer Steuerung einfacher zugänglich ist als eine unternehmensförmig gestaltete Organisation.

- (3) Schließlich verzeichnet Übersicht 1 wichtige *normative Referenzbegriffe*, auf die sich die einzelnen Strömungen beziehen: bspw. Deregulierung, Chancengleichheit oder Elitenförderung.

In diesen Referenzbegriffen drücken sich wertgeleitete politische Prioritätensetzungen aus. Diese Prioritätensetzungen führen die Strömungen zu den unter (2) erläuterten zentralen hochschulpolitischen Einstellungen. Werden die einzelnen Einstellungen zwar jeweils noch mit einer der konkurrierenden Strömungen geteilt, so verhält sich das bei den Prioritätensetzungen anders: Sie sind jeweils originär allein einer der drei Strömungen zuzuordnen.

Übersicht 1 lässt einige Umstände deutlich werden, deren Kenntnis Akteuren und Beobachtern mehr Transparenz des aktuellen hochschulpolitischen Betriebes verschaffen kann:

- (a) Die hochschulpolitische Debatte sollte nicht allein auf Einstellungsdichotomien wie etwa „für mehr Markt im Hochschulsystem“ vs. „gegen mehr Markt im Hochschulsystem“ reduziert werden.
- (b) Es gibt inhaltliche Schnittmengen zwischen den konkurrierenden Strömungen, jedoch immer nur zwischen jeweils zwei der drei. Eine Schnittmenge, die zwischen allen drei Strömungen gemeinsam besteht, findet sich wohl allein in einem relevanten Punkt: der Hochschulfinanzierung. Doch genau in diesem Punkt ist diese Schnittmenge dann auch sofort interessenpolitisch gespalten: Konservative, Marktliberale wie Emanzipationsorientierte in Regierungsverantwortung halten Haushaltsumschichtungen, die zu einer angemessenen Hochschulfinanzierung führen würden, übereinstimmend für so undurchführbar, wie solche Haushaltsumschichtungen von Konservativen, Marktliberalen und Egalitaristen, die als Hochschulvertreter auftreten, übereinstimmend vehement eingefordert werden.
- (c) Immer wieder sind im hochschulpolitischen Tagesgeschäft bei unterschiedlichen Einzelproblemen wechselnde Koalitionen zu beobachten. Sie machen die hochschulpolitische Debatte zu einem wesentlichen Teil so unübersichtlich, wie sie sich darstellt. Die Ursache dieser Unübersichtlichkeit ist in Übersicht 1 veranschaulicht: Es ist der Umstand, dass die zentralen hochschulpolitischen Einstellungen jeweils von unterschiedlichen Richtungen her und auf der Grundlage unterschiedlicher Wertsetzungen begründbar sind.

2.2. Öffentlichkeitsstruktur

Oben war bereits zweierlei herausgearbeitet worden: Erstens ist die aktuelle deutsche Hochschulreformdebatte dadurch gekennzeichnet, dass wirtschaftliche Rationalitätskalküle wie Effizienz oder Effektivität die Betrachtung von Hochschule dominieren. Zweitens verfügt diese ökonomisierende Betrachtungsweise über einen gewichtigen Vorteil dahingehend, dass ihre gesellschaftliche Akzeptanz außerordentlich groß ist. Wer marktförmigen Wettbewerb fordert, darf seit geraumer Zeit auf spontane Zustimmung rechnen, ohne größere argumentative Anstrengungen unternehmen zu müssen.

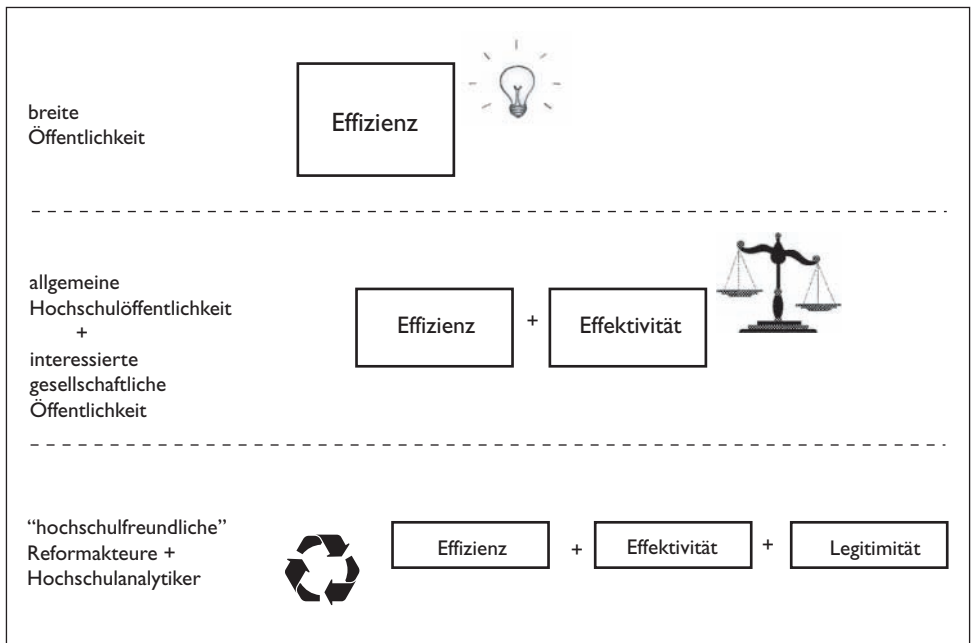
Dennoch ist auch hier, um den einzelnen Beteiligten an der Diskussion gerecht zu werden, zu differenzieren. Die Wahrnehmung der aktuellen Hochschulprobleme wird von unterschiedlicher Tiefenkenntnis geprägt. Das hat Folgen hinsichtlich vergrößerter bzw. verfeinerter Problembeschreibung und Lösungssuche. Dies wiederum ist nicht zwingend an die Zugehörigkeit zum einen oder anderen politischen Lager gebunden. Es finden sich ebenso grobschlächtig argumentierende Emanzipationsorientierte wie sublimiert formulierende Marktliberale. Diese Differenziertheit lässt sich in drei verschiedenen Öffentlichkeitsebenen modellieren, auf denen die aktuellen Hochschuldebatten stattfinden (Übersicht 2):

- In der sog. *breiten Öffentlichkeit* heißt es: Gewiss hätten die Hochschulen zu wenig Geld, wer wolle dies bestreiten, doch weitaus mehr lägen die Probleme wohl darin, dass mit den zugestandenermaßen knappen Ressourcen unzulänglich gewirtschaftet werde. Für diese Auffassung lassen sich dann auch beliebte Klischees mobilisieren: von faulen oder vorrangig nebenerwerbstätigen Professoren über Studenten, die arbeitsscheu seien oder, in der sublimierten Variante, biographische Lebensentscheidungen vor sich herschöben, bis hin zu Hochschulgebäuden, die in den Semesterferien leer stehen. Kurz gefasst lautet auf dieser Öffentlichkeitsebene die Kernaussage, der finanzielle Input stünde in keinem vertretbaren Verhältnis zum Leistungoutput der Hochschulen. Hier wird mithin das Effizienz-Argument in Anschlag gebracht.
- Auf einer nächsten Ebene herrscht ein etwas detaillierterer Blick vor. Die *hochschulspezifisch interessierte Teilöffentlichkeit* – hochschulinterne und die speziell an Hochschulfragen interessierte gesellschaftliche Öffentlichkeit – insistiert, man dürfe nicht bloß das Input/Output-Verhältnis sehen. Schließlich ginge es auch um Qualität und die spezifischen Ziele einer Hochschule. Und in der Tat: Eine Innovationsrate von Grundlagenforschung ist ebensowenig messbar, wie bspw. die Effizienz der Wirkungen eines musikwissenschaftlichen Lehr- und Forschungsbetriebs auf das jeweilige städtische Kulturleben nicht zu ermitteln ist. Die auf dieser Ebene angesiedelten Teilöffentlichkeiten verweigern sich nicht grundsätzlich einer Effizienz-Betrachtung, wo diese ange-

messen scheint, möchten aber auch ziel- und qualitätsbezogene Wirkungaspekte berücksichtigt sehen, kurz: Effizienz durch Effektivität ergänzt wissen.

- Eine dritte Öffentlichkeitsebene ist noch näher am Geschehen dran: Sie versammelt insbesondere *professionelle Hochschulanalytiker* sowie solche *Reformakteure*, die die Hochschulen als Hochschulen und nicht als administrative Vollzugsorgane oder atomisierte Marktsubjekte reformieren möchten. Hier wird zum einen gesagt, Hochschulen existierten zur Bereitstellung gesellschaftlich relevanter Problemlösungen, und es müsse gesellschaftliche Akzeptanz erzeugt werden, die dauerhaft ist, indem sie den langwelligen Wirkungszyklen hochschulischer Leistungen in Forschung und Lehre entspricht. Zum anderen wird betont, dass Hochschulen nicht gegen ihre Angehörigen zu reformieren seien, sofern sie anschließend noch Hochschulen sein sollen; mithin müssten jegliche Veränderungsansprüche intern als legitim gelten. Hier werden also, um es auf einen Begriff zu bringen, die Aspekte der Effizienz und Effektivität durch einen dritten Aspekt ergänzt: den der Legitimität.

Der Charme der Betrachtungsweise auf der dritten Ebene liegt wohl im Anspruch der Verknüpfung der drei Elemente: Die gesellschaftlichen Ressourcen sind prin-



Übersicht 2: *Drei Wahrnehmungs- und Diskussionsebenen in der aktuellen deutschen Hochschuldebatte*

zipiell beschränkt, und wo nicht aus dem Vollen geschöpft werden kann, braucht es Kriterien, nach denen Verteilungsentscheidungen getroffen werden können. Insofern sind die Forderungen nach Leistungsfähigkeit und entsprechenden Input-Output-Vergleichen keineswegs von vornherein inakzeptabel. Gleichwohl ist nicht nur hinsichtlich der Quantitäten, sondern auch in Bezug auf die Qualitäten der hochschulischen Leistungen Optimalität anzustreben. Um Qualität erzielen zu können, muss diese beschrieben werden, was eine Zielbestimmung der Hochschule voraussetzte. Quantität und Qualität wiederum müssen dann rückgekoppelt werden an die Debatten der gesellschaftlichen Öffentlichkeit, um der Hochschule Legitimität zu gewinnen.

Indes: Diese Betrachtungsweise der dritten Ebene ist unter den relevanten Akteuren gegenwärtig nicht mehrheitsfähig. Die Anforderung an die Hochschulen, mit verminderten Mitteln erhöhte Leistungen zu erbringen, wird im Kontext eines gesellschaftlichen Klimas erhoben, das als sich Sachzwängen unterwerfende Markteuphorie gekennzeichnet werden kann: Marktsteuerung gilt als unentrinnbarer Sachzwang, nachdem vermeintlich allerorten ein allgemeines Staatsversagen erkennbar wird; und das ökonomische Prinzip wirkt euphorisierend, da es den alten Feind, die Planwirtschaft, überlebt hat.

2.3. Zentrale Themen

Der Ausstoß der deutschen Hochschulreformdebatte nimmt seit geraumer Zeit Ausmaße an, die sich durchaus in der technologischen Sprache der industriellen Massenfertigung beschreiben ließen. Das klänge dann so:

Einmal in Fahrt gekommen, werden die Fließstrecken der Reform im Akkord bedient. Eine reichhaltige Produktpalette in Gestalt von Konzepten, Modellprojekten, Gesetzesnovellierungen, Sonderprogrammen wie auch Tagungen und Sammelbänden belebt den Markt. Mitunter aber scheint sie ihn auch zu verstopfen: Die Förderbänder der hochschulreformerischen Fertigung werfen in Massen ihre Erzeugnisse in die Container. Die Qualitätsendkontrolle ist seit geraumer Zeit abgeschafft, und ein prozessorientiertes Qualitätsmanagement fehlt der Hochschulreform noch. Die Verkaufsabteilung ist folglich unsicher, welche Produkte mit welchen Argumenten anzupreisen wären. Daher quellen die Container beständig über, und man kam auf die Idee, die potenziellen Nachfrager selbst wählen zu lassen im überreichen Angebot. Zu überblicken vermag dieses Angebot allerdings kaum noch jemand.⁸

⁸ vgl. exemplarisch Alewell (1993); Wissenschaftsrat (1993; 2000b); Hödl/Zegelin (1999); Monopolkommission (2000); Müller-Böling (2000); Laske et al. (2000; 2000a); Stöltzing/Schimank (2001)

Dennoch: Das Angebot lässt sich bei genauem Hinschauen doch ein wenig sortieren. Zunächst bedienen die Zulieferer unterschiedliche Endfertiger. Die Hochschulen meinen, aus den Reformfabriken vor allem Lösungen für viererlei Unzuänglichkeiten zu benötigen:

- insuffiziente Entscheidungsstrukturen,
- schwerfällige und wenig leistungsfördernde Mittelbewirtschaftung,
- die Qualität der Lehre und Studierendenbetreuung sowie
- entwicklungsbedürftige Internationalität.

Die Politik identifiziert daneben noch einige weitere lösungsbedürftige Probleme:⁹

- Ineffizienz der Hochschulen und mangelnde Kostentransparenz,
- strukturelle Innovationsresistenz,
- überlange durchschnittliche Studiendauer und zu hohe Studienabbrecherquoten,
- unzureichende Abgestimmtheit zwischen Studienangeboten, Studierneigungen und Arbeitsmarkt sowie
- das deutlichere Aufstellen der Hochschulen als Standortfaktor.

Eine Fertigungsstrecke hingegen steht seit geraumer Zeit still, obwohl sich alle einig sind, dass gerade deren Produkte am nötigsten wären: die Hochschulfinanzierung.

Was nun fabrizieren die Hochschulen und die Politik in ihren zugigen Reformproduktionshallen zur Lösung dieser Probleme? Fünf verschiedene Strecken werden dort betrieben, um die verschiedensten Einzelteile mehr oder weniger sinnvoll miteinander zu vernieten und zu verschrauben:

1. *Organisationsreform / Entscheidungsstrukturen* – wesentliche Produkte der Hochschulen sind hier Strategiebildung und Zielvereinbarung, Identifikation und interne Kommunikation, Profilbildung und Leitbildentwicklung, Verwaltungsmanagement, Stärkung der Funktionsträger (Dekane, Rektorat/Präsidium), Hochschulrat, Evaluation und die Förderung privatrechtlich organisierter Hochschulen;
2. *Hochschulfinanzierung / Mittelbewirtschaftung / Ressourcensteuerung* – hier wird fleißig gehämmert an Finanzstrommodellen und der hochschulinternen Mittelverteilung, Globalhaushalt und kaufmännischem Rechnungswesen, Studien- und sog. Verwaltungs- bzw. Immatrikulationsgebühren, Akquisition privaten Kapitals für den Hochschulbau (Leasingmodelle), Konzentration der Fächerangebote und hochschulübergreifende Studiengänge;
3. *Studienreform* – Qualität der Lehre, gestufte Abschlüsse (Bachelor/Master), Modularisierung, Auswahl der Studienbewerber, Internationalisierung, Multi-

⁹ vgl. exemplarisch KMK (1997)

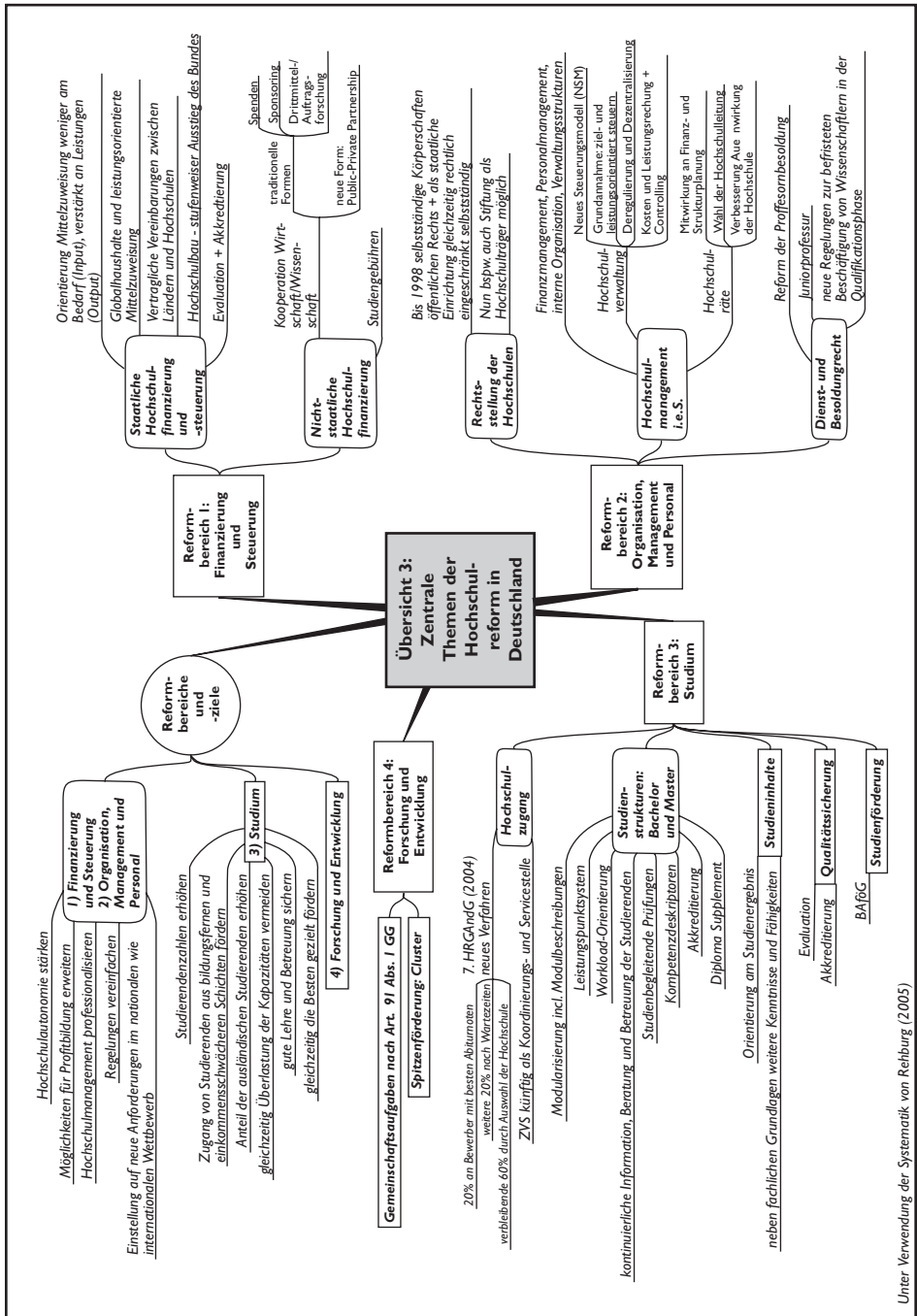
media, interdisziplinäre Studiengänge, Optimierung der Studienberatung und die Neugestaltung der Doktorandenausbildung, Studienzeitbegrenzung, Zugangskanalisierung, frühzeitige Leistungsnachweise und studienbegleitende Prüfungen, Entschlackung der Studiengänge, ‚Freischuss‘ in allen geeigneten Studiengängen, Lehrevaluation und Lehrberichte, Nachweis pädagogischer Eignung als Berufungsvoraussetzung, Erhöhung der Durchlässigkeit, Teilzeitstudiengänge und Mobilitätsförderung durch *credit points* ziehen auf den Fließbändern ihre Bahn,

4. *Personal(struktur)* – dort wird gesägt und gefeilt an der Dienstherreneigenschaft der Hochschulen, an Juniorprofessuren, Teilzeitprofessuren, befristeten Professuren und ebensolchen Berufungszusagen, Professuren im Angestelltenverhältnis und leistungsorientierter Besoldung, Dienstrechtsreform, Abschaffung der Habilitation sowie gleichstellungsfördernde Maßnahmen.
5. *Querschnittsbereiche* – im wettergeschützten Teil der Halle versuchen sich die besten Ingenieure u.a. an Selbstevaluation, Qualitätsentwicklung und -sicherung, Gender Mainstreaming, Benchmarking, Weiterbildungsinitiativen sowie Projekten zur Stärkung des regionalen Bezugs.

Selbstredend gibt es nicht allein Aktivitätsdifferenzen zwischen Hochschulen einerseits und Politik andererseits. Da es weder „die Politik“ noch „die Hochschulen“ als geschlossene Kollektivsubjekte gibt, werden auf beiden Seiten auch widerstreitende Bestrebungen verfolgt, und es versteht sich, dass auf benachbarten Fertigungsstrecken auch sich gegenseitig ausschließende Projekte in Bearbeitung sind.

Für die Tatsache, dass Reformversuche und -ansätze im deutschen Hochschulsystem so vielfältig sind und auf so unterschiedlichen Ebenen stattfinden, lassen sich vier Gründe identifizieren, die eine gleichzeitige Wahrnehmung von Krise und Dynamik auslösen (Pasternack/Kehm 2001, 18f.):

1. das Abrücken von der Idee der deutschen Universität im Sinne Humboldt-scher Tradition und die Aufnahme utilitaristischer Vorstellungen und Funktionen in das ‚teutonische‘ Modell (Galtung 1983) der Wissenschafts- und Hochschulkultur (kulturelle bzw. normative Ebene);
2. die Notwendigkeit struktureller Problemlösungen, um wahrgenommene und vermutete Qualitäts- und Transparenzdefizite zu beheben (strukturelle Ebene);
3. Zweifel an der Effizienz institutioneller Leitung, Verwaltung und Ressourcenallokation und damit die Forderung nach administrativen Reformen (administrative Ebene);
4. mit den in jüngster Zeit hinzugekommenen Maßnahmen zur Akkreditierung der neuen Bachelor- und Masterstudiengänge sowie den lauter werdenden Forderungen nach besserer konzeptioneller Verankerung und inhaltlicher Erneuerung von Weiterbildungsangeboten im Kontext des lebenslangen Lernens werden auch curriculare Reformen angestrebt (inhaltliche Ebene).



Übersicht 3: Zentrale Themen der Hochschulreform in Deutschland

Die Fülle der derzeitigen Modellversuche, Pilotprojekte, Sonderprogramme und Fördermaßnahmen für innovative Ansätze auf allen diesen Ebenen zeigt, dass der deutsche ‚Reformstau‘ sich weitgehend aufgelöst hat. Doch ob die einsetzende Dynamik zielgerichtet ist und angemessene Lösungsstrategien und -beispiele erzeugt, ist gleichwohl noch offen.

Insgesamt scheint es, dass die im Rahmen der seit Beginn der 90er Jahre managerialistisch umprogrammierte Hochschulreform aktuell betriebenen Reformprojekte – auf der Hochschulsystemebene betrachtet – als Problemlöser bislang weithin überschätzt werden: Die Reformprojekte befinden sich zum größten Teil im Experimentalstadium, und von ihrem Ausgang sind zwar Anregungen, aber keine verlässlichen Prognosen über Wirkungen bei großräumiger Umsetzung zu erwarten.

Hier gibt es allerdings zumindest eine Ausnahme: die Globalisierung der Hochschulhaushalte. Bei diesem Thema ist die Interessenschnittmenge zwischen den im übrigen konfligierenden Partnern der Hochschulpolitik so groß, dass die flächendeckende Durchsetzung prinzipieller Globalzuweisungen absehbar ist. Eine Reihe von Problemen wird dann ‚lediglich noch‘ der Umgang mit diesen globalisierten Haushalten aufwerfen: d.h. wie die Höhe der Globalzuweisung zu bestimmen und wie hochschulintern die Mittelverteilung zu bewerkstelligen ist. Jedenfalls: Das Interesse der Hochschulen an Selbststeuerungszuwachs einerseits und das Interesse des Staates an der Delegation der Konflikte um die Verteilung geminderter Mittel andererseits überlappen sich hinreichend. Das vereint beide Partner darin, sonstige Bedenken über Risiken und Nebenwirkungen der Budgetierung zurückzustellen.

Wenn auch die Reformdebatte nicht durchgehend von einer betriebswirtschaftlichen Perspektive geprägt ist, so gibt es doch eine deutliche Sedimentierung ökonomisierender Argumentationsmuster. ‚Ökonomisierend‘ heißt hier: auf Marktsteuerung oder Marktsimulation zielend und an wirtschaftlichen Rationalitätskalkülen wie Effizienz orientiert.

Dass dabei zahlreiche Konzepte auf Markt*simulation* zielen, keines jedoch auf tatsächliche Marktwirtschaft im Hochschulsektor, wird an zweierlei Umständen deutlich. Zum einen sieht keines der Konzepte ein echtes Scheiternsrisiko vor: Niemand hat bislang vorgeschlagen, dass Hochschulen auch in Konkurs gehen können sollen. Zum anderen werden auch solche Hochschulen, die noch am ehesten als am Markt agierende Teilnehmer gelten könnten, nämlich private Hochschulen, nicht grundsätzlich als marktfähig eingeschätzt: Deshalb sind fast überall¹⁰ direkte oder indirekte Subventionierungen anzutreffen. Am bekanntesten ist hier das Beispiel der Universität Witten-Herdecke. Noch aufschlussreicher aber sind die

¹⁰ Außer an der Wissenschaftlichen Hochschule für Unternehmensführung Koblenz (WHU), vgl. Herzberg (1997).

beiden 90er-Jahre-Gründungen in Bruchsal und Stuttgart: Bruchsal waren in den ersten fünf Jahren (für jährlich 40 Studienanfänger) 10 Millionen DM als Landeszuschuss zugesichert, Stuttgart (jährlich 50 Studienanfänger) 15 Millionen DM. Zudem wurden die Immobilien einschließlich deren Umbaukosten von der öffentlichen Hand getragen.¹¹

Indes ist Effizienz zwar einer der Leitbegriffe der aktuellen Hochschuldebatte, doch die Überblicksbetrachtung gibt hier zu Relativierungen Anlass: In vielen Fällen geht es – entgegen der hochschulischen Selbstwahrnehmungen – keineswegs um Effizienz, sondern um Effektivität oder um die Erzeugung von Legitimität.

Effizienz ist ein ökonomischer Maßbegriff. Ein Prozess wird hinsichtlich seines Input-Output-, Kosten-Nutzen- bzw. Ziel-Mittel-Verhältnisses quantifizierend bewertet. In diesen Bereich gehören vornehmlich die Reformprojekte, die sich auf die Gestaltung der Mittelverteilung beziehen.

Zahlreiche andere Projekte, insbesondere die zur Neugestaltung von Organisation und Entscheidungsstrukturen, zielen dagegen auf Effektivitätssteigerungen. Effektivität bezeichnet den Grad der Zielerreichung, d.h. das Soll-Ist-Verhältnis. Am deutlichsten zeigt sich dies bei den verschiedenen Bestrebungen, mit Zielvereinbarungen zu arbeiten und, als Voraussetzung dafür, Strategiebildung als Instrument zu verankern. Auch Leitbildentwicklung oder Profilbildung, Qualitätsentwicklung und -sicherung zielen eher auf Effektivitäts- denn auf Effizienzsteigerung.

Weitere Projekte, die sich der Entwicklung von Identifikation oder interner Kommunikation widmen, haben schließlich vorrangig Legitimitätsgewinn für die Institution Hochschule im Visier. Legitimität bezeichnet die soziale Akzeptanz, die aus der optimalen Bereitstellung von Problemlösungen bezogen wird.

Ein problematischer Mangel der Hochschulreformdebatte, der sich insbesondere bei den Reformprojekten zum Komplex Organisationsentwicklung/Leistungs- und Entscheidungsstrukturen zeigt, ist hier abschließend anzuzeigen: Nur ausnahmsweise erfolgt bei der Projektentwicklung und -abwicklung ein systematischer Rückgriff auf die vorliegenden Ergebnisse der institutionalisierten Forschung über Hochschulen. Die übliche Vorgehensweise eines Wissenschaftlers, sich zu Beginn eines neuen Projekts zunächst über die vorhandene Literatur zum Thema – also den Forschungsstand – zu informieren, scheint häufig außer Kraft gesetzt, sobald dieser Wissenschaftler als Hochschulorganisationsreformer wirkt. Wenn hingegen Literatur genutzt wird, um hier Reformprojekte zu fundieren, dann vielfach zwei Arten, die nicht der institutionalisierten Hochschulforschung entstammen: einerseits Veröffentlichungen sog. Gelegenheitshochschulforscher (Teichler et al.

¹¹ vgl. „Privat“-Unis in Baden-Württemberg (1998); vgl. auch Globaler Wettbewerb um Studierende (1998)

1998a, 226f.) aus der Betriebs- und Volkswirtschaftslehre, andererseits hochschulspezifische Literatur der betriebswirtschaftlichen Organisationslehre und Managementtheorie. Indem die sozialwissenschaftliche Hochschulforschung unzureichend berücksichtigt bleibt, bleiben auch Eigengesetzlichkeiten und Kontingenzen sozialer Prozesse – hier: an der Hochschule – vielfach unterbelichtet.¹²

Das verweist indes nicht allein auf eine gesellschaftliche Stimmung, die ökonomisierende und utilitaristische Betrachtungsweisen für nahezu alle gesellschaftlichen Bereiche bevorzugt, und auf Rezeptionspräferenzen der als Hochschulreformer wirkenden Akteure. Es verweist ebenso auf Defizite der Selbstdarstellung der deutschen Hochschulforschung.

¹² vgl. dazu unten Punkt D. 2.1. Hochschulorganisationsentwicklung als Kontingenzbearbeitung

3. Diskursanordnung: Hochschulpolitik und Hochschulreform

Das den Hochschulen nahe gelegte wettbewerbliche Handeln setzt, so eine verbreitete Annahme in der Hochschulreformdebatte, Ressourcen frei, die mit verminderten Mitteln erweiterte Leistungen ermöglichen. Die Diskursarchitektur der aktuellen Hochschulpolitik ist bereits entsprechend umgebaut, und das Arsenal der Diskurstechniken ist seit längerem im Dauertest.¹³

3.1. Diskursarchitektur und Diskurstechniken

„Der Markt wird sehr schnell herausfinden, welches Studienprofil die Absolventen mitbringen.“ Mit diesem Satz beantwortete der (damalige) HRK-Generalsekretär vor einiger Zeit die Frage „Wie erklären Sie potentiellen Studierenden und Personalchefs den Unterschied zwischen einem Master- und einem Magisterstudengang?“ (Heß 2000, 11) Der Satz verdient – exemplarisch – eine ausführlichere Betrachtung: Er enthält die wesentlichen Konstruktionselemente, die der Diskursarchitektur der aktuellen Hochschulpolitik zu Grunde liegen.

Zunächst fällt auf, dass der Satz weder ein Argument enthält, noch in einem Anschlusssatz durch ein Argument untersetzt wird – dort heißt es statt dessen nur: „Die Entwicklung geht möglicherweise schneller voran, als wir annehmen.“ (Ebd.) Das kann in der Tat sein. Möglicherweise aber geht es auch langsamer voran. Die Prognostik hinsichtlich der erkenntnisproduzierenden Wirkungen des Marktes ist sehr unterentwickelt.

Einen Sinn ergibt die Aussage, dass der Markt sehr schnell die Studienprofile der AbsolventInnen herausfinden werde, nur in Bezug auf einen Umstand: „Der Markt“ hat eben dies bislang noch nicht herausgefunden. Vielmehr scheuen, im Gegenteil, Personalchefs noch vor der aktuell stattfindenden Vervielfältigung von Studienabschlüssen zurück. Was ein Dipl.-Ing. oder Dipl.-Ing. (FH) ist, davon hat man eine hinreichende Vorstellung. Also wird begrüßt, dass die ingenieurwissenschaftlichen Fachbereiche an den Hochschulen diese Abschlüsse nicht aufgeben möchten (nicht zuletzt, weil sie international zu bekannt sind). Daher vermag man bei den Arbeitgebern den Sinn zusätzlicher Bachelor- und Masterabschlüsse noch nicht in jedem Falle einzusehen. Wenn sie dennoch kommen, wird es geraume Zeit benötigen, ehe z.B. der Berufsakademie-Bachelor vom FH-Bachelor und diese

¹³ Die zentralen Gedanken der nachfolgenden Darstellung wurden erstmals in einem gemeinsam mit Barbara M. Kehm publizierten Artikel entwickelt (vgl. Kehm/Pasternack 2001a).

beiden wiederum vom Universitätsbachelor durch die einstellenden Unternehmer und Personalchefs unterschieden werden können.

Doch die neuen Studienabschlüsse benötigen *jetzt* Akzeptanz in den Hochschulen, und diese Akzeptanz hängt erfahrungsgemäß stark von der Reaktion des Beschäftigungssystems ab. Also muss die diesbezügliche Unzulänglichkeit der personaleinstellenden Individuen überindividuell aufgehoben werden: „der Markt“ ist für derartiges eine erprobte Referenzinstanz. Er werde „sehr schnell herausfinden, welches Studienprofil die Absolventen mitbringen“.

Da aber die künftigen AbsolventInnen sehr unterschiedliche Studienprofile mitbringen werden – nämlich entweder den Bachelor oder den Master, jeweils von einem der drei Hochschultypen, ergänzt um hochschulspezifische Abweichungen innerhalb der jeweiligen Studiengangsformen –, deshalb wird „der Markt“ nur zwei Möglichkeiten haben, damit umzugehen. Beide setzen voraus, die unterschiedlichen Studienprofile zu ignorieren: Die Studienprofile werden vom Markt, genauer: den einstellenden Unternehmen selbstständig abzurufen (Assessment-Center) oder in einer Einarbeitungsphase an die je konkreten Arbeitsfeldanforderungen zu adaptieren sein.

In beiden Fällen werden die an den Hochschulen aufwändig entwickelten Studienprofile auf die marktgerechten Anforderungen hin ergänzt oder reduziert. Überspitzt gesagt: Deren Spezifika werden entweder als überflüssig oder als ergänzungsbedürftig eingestuft. Ihr vorrangiger Wert besteht dann darin, wie mehr oder weniger gut die derart studienprofilieren AbsolventInnen zurichtungsfähig für die nivellierten Anforderungen „des Marktes“ sind.

Es mag dennoch gewichtige Gründe geben, gestufte Studiengänge mit hierzulande ungewohnten Namen einzuführen,¹⁴ doch festzuhalten ist: „Der Markt“ wird voraussichtlich nicht die erfolgsentscheidende Evaluationsinstanz sein. Gleichwohl gilt „der Markt“ im hochschulpolitischen Diskurs der Gegenwart als Argument *per se*, wie daran zu erkennen ist, dass die Berufung auf den Markt keine weiteren Argumente benötigt.

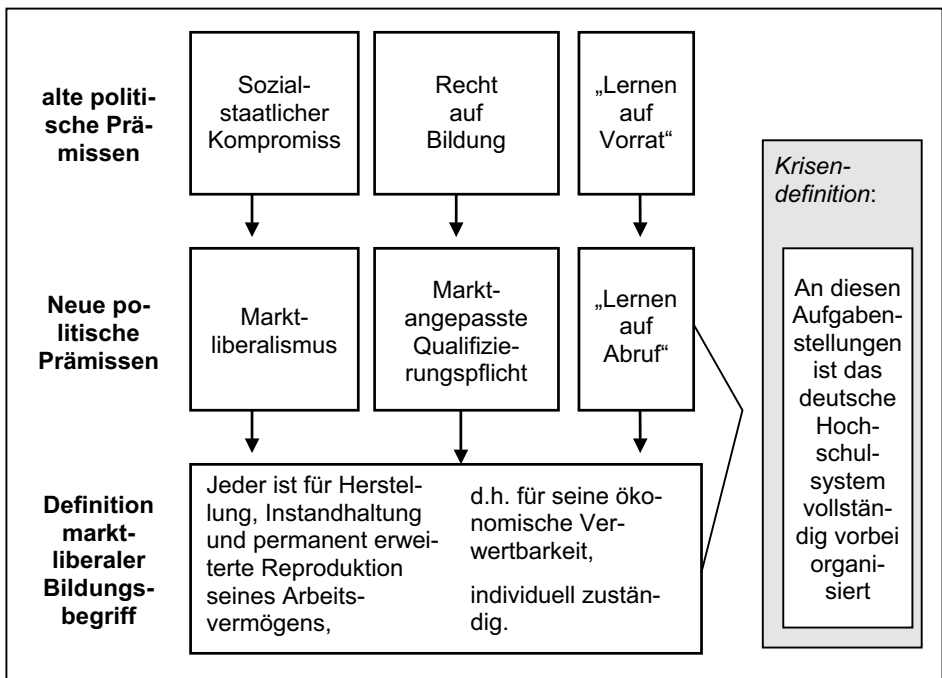
In Bezug auf die verhältnismäßig geschlossene Diskursgesellschaft der institutionalisierten Wissenschaft konstituiert der Markt ein ‚Außen‘, gegen das es sich abzuschließen gilt oder – im Falle der Öffnung – von dessen Ereignishaftigkeit man überrollt wird wie von einer Naturkatastrophe. Der Einbruch des Marktes in den relativ geschlossenen Raum der Hochschule wird solchermaßen von diesen selbst als bedrohlich und destabilisierend erfahren.

Den Hochschulen wird die ‚Wahrheit‘ des Marktes gleichsam als Ersatz für zurückgehende staatliche Alimentierung und Kontrolle angeboten. Das ehemals staatlich besetzte Territorium wird vom Markt erobert. So werden bestimmte diskursive Ereignisse gleichsam naturalisiert und verstehen sich in der Folge von

¹⁴ vgl. dazu unten Punkt D. 3.3.2. Beispiel: Die deutsche Bachelor-Master-Diskussion

selbst, weil Alternativen kaum in Sicht sind. Die Unterscheidung zwischen externen und internen Ansprüchen, Anforderungen und Erwartungen lässt sich diskursanalytisch als Grenzziehung verstehen, die über Verwerfungen funktioniert und die Ebene der Gegenstände bestimmt (vgl. Foucault 1999, 55f.).

Bildungspolitisch hat sich damit vorerst der hochschulreformerische Kompromiss der 1960er und 70er Jahre – beruhend auf einem Bündnis von Technokraten und Demokraten – erledigt. Es geht einstweilen nicht mehr um „Begabungsreserven erschließen“ und „Bildung als Bürgerrecht“. Dieser bis Ende der 1980er, Anfang der 90er Jahre tragfähige Kompromiss ist unterdessen abgelöst worden vom mittlerweile dominanten marktliberalen Bildungsbegriff. Übersicht 4 veranschaulicht diesen Wechsel in inhaltlicher Anlehnung an Bultmann (1998a).



Übersicht 4: Grundlagen der politischen Durchsetzung des marktliberalen Bildungsbegriffs (nach Bultmann 1998a)

Die Naturalisierung der ‚Wahrheit des Marktes‘ beschreibt die präferierte Technik der modernen Hochschulverwalter und -manager. Auf Seiten der traditionellen akademischen Elite gibt es eine diskursive Komplementärpraxis, die vordergründig mit der Marktrhetorik kollidiert – was aber genauer zu prüfen ist. Eindrücklich

konnte sie 1999 besichtigt werden, als erst Klaus Landfried, seinerzeit Präsident der Hochschulrektorenkonferenz (HRK), von „faulen Professoren“ und den möglichen Techniken, diesen ihre Faulheit auszutreiben, sprach, und daraufhin Hartmut Schiedermaier, Präsident des universitätsprofessoralen Hochschulverbands, ausgesprochen heftig wurde (Reumann 2000a). Hochschulpolitisch ging es bei dem nachfolgenden Streit freilich weniger um den Fleiß der Professoren und ihre wöchentliche Arbeitszeitbelastung. Vielmehr ging es darum, ob nun künftig die Hochschullehrer stark bleiben oder die Präsidenten, Rektoren und Dekane stark werden sollen – wer also künftighin die Oligarchen des akademischen Betriebs sein dürfen. Für ersteres optiert der Hochschulverband, für letzteres die Rektorenkonferenz.

Gleichzeitig ist allorten zu hören, dass jetzt auch an den Hochschulen mitarbeiterorientierte Managementkonzepte Fuß fassen sollen. Im öffentlichen Sektor ist es das *New Public Management* (NPM), das hinsichtlich der Mitarbeiterorientierung unter anderem auf flache Hierarchien, möglichst horizontale Aufgabenverteilung und Verantwortungsdelegierung nach unten orientiert. Dahinter steht, dass die wettbewerbsverzerrenden, motivationsschwächenden und daher leistungsmindernden Wirkungen von Hierarchien erkannt worden sind. An den Hochschulen hält NPM auch Einzug, allerdings ohne den darin konzeptionell eigentlich angelegten Hierarchieabbau – ein kompromissloses Jein also.

Auf der hochschulpolitischen Diskursebene ist manche Pirouette recht, um dies nicht allzu deutlich werden zu lassen – wie der Landfried-Schiedermaier-Konflikt gezeigt hat: Das eigentliche Problem einer zeitgemäßen und aufgabenadäquaten Hochschulorganisation, nämlich die ordinariell inspirierten Hierarchien, wurde wegdefiniert, indem man das Problem zur Lösung deklarierte und diese Deklaration als Grundsatzstreit inszenierte. Der Führungsanspruch der positionalen Autoritäten – die Inhaber des ‚höchsten Lehramts‘ – wurde dabei ausgespielt gegen die *leadership* der funktionalen Autoritäten – professionalisierte Hochschulleitungen. Doch gänzlich unversöhnlich sind die beiden Positionen nicht. Sie treffen sich in der Leistungs- und Wettbewerbsfixierung – wobei das wesentliche Problem nicht die positive Bewertung von Leistung und Wettbewerb, sondern die ausschließliche Fixierung darauf ist. Was dieser im Wege steht, wird diskursiv eliminiert.

Darin verbinden sich zwei Diskurstechniken: die der Verknappung diskursiver Gegenstände durch Themenreduzierung und die der systematisch gepflegten Inkonsequenzen.

Themenreduzierung meint die Zurückstutzung einer komplexen Debatte auf einen Topos oder einige wenige Topoi durch Ausschluss oder Tabuisierung von Gegenständen, über die dann nicht mehr gesprochen werden kann. Das muss nicht zwangsläufig holzschnittartig wirken, sondern kann im Gegenteil durchaus auch recht spitzfindig angelegt sein. Um so größer ist dann die Herausforderung an die je individuellen Fähigkeiten zur Selbstaufklärung. Die Ordnung des Diskurses ent-

steht hier aus dem Schweigen, d.h. aus dem, was als Nicht-Sagbares abgespalten und verworfen wird.

Systematisch gepflegte Inkonsequenzen bezeichnen zwei (oder mehr) gleichzeitig präsent gehaltene, obschon sich in der aktuellen Praxis ausschließende diskursive Ereignisse, deren parallele Präsenz gleichwohl Voraussetzung ist, um das Miteinandersprechen und -handeln der Beteiligten zu ermöglichen. Ein anschauliches Beispiel ist die permanente Gleichzeitigkeit der Effizienz- und der Frauenförderungsrhetorik in der Hochschulreformdebatte.

Beim Effizienzthema ist, um öffentliche Unterstützung zu mobilisieren, eine gewisse Kampfrhetorik üblich. Sie fordert die Inkaufnahme von Härten, Unbill und Infragestellung von Besitzständen um der übergeordneten Reformzwecke willen. Dies kann man angemessen oder unangemessen finden – überraschen müsste, dass diese Effizienzorientierung bislang an einem Punkt regelmäßig aussetzt: sobald es um die Initiierung bzw. Umsetzung potenzialadäquater frauengleichstellender Maßnahmen geht. Dann dominiert die Betonung von nur schwer und, wenn überhaupt, höchstens behutsam zu überwindenden Hindernissen. Die Forderung nach einem optimalen Verhältnis von Input und Output ist immer dann *nicht* zu vernehmen, wenn die effiziente Mobilisierung derjenigen Ressourcen zu thematisieren wäre, die durch Frauen in den Hochschul- und Wissenschaftsbetrieb eingebracht werden könnten.

Nun gibt es bekanntermaßen eine geschlechtsspezifische Hierarchiepyramide: Aus dem (mittlerweile auf 45 Prozent gestiegenen) Studentinnen-Anteil erwächst bislang lediglich ein 7,7prozentiger C4-Professorinnen-Anteil (BLK 2003, 6). Sofern kein „wesensbedingtes“ Talentgefälle zwischen Männern und Frauen hinsichtlich wissenschaftlicher Arbeit angenommen wird, informiert diese geschlechtsspezifische Hierarchiepyramide über eine eklatante Ressourcenvergeudung. Ginge es allein nach Leistungsfähigkeit, dürften in einer rein formal-statistischen Betrachtung 38% der männlichen C4-Professoren nicht auf ihren Professuren sitzen, da diese Stellen im Rahmen chancengerechter Bildungs- und Berufsbiografien sowie ausschließlich wettbewerblicher Berufungsverfahren durch Frauen erklommen worden wären. Ersatzweise – nämlich unter Berücksichtigung des Alterskohorteneffekts, d.h. der Steigerung des Studentinnenanteils an der Studierendenschaft von 25 auf 45% innerhalb von 30 Jahren – müsste eine fast hälftige weiblich-männliche Besetzung der C4-Professuren in naher Zukunft erreicht werden. Doch bliebe es bei der bisherigen Steigerungsrate, so würde es noch acht Jahrzehnte bis zur paritätischen Besetzung der Professuren dauern (Burkhardt 2000, 189).

Gewiss ließe sich mit einer ‚realitätsnäheren Betrachtung‘ argumentieren, also einer Betrachtung, die sich der anhaltenden Wirksamkeit traditionaler Prägungen und Rollenstrukturen nicht verschließt – bspw. bei der Kindererziehung oder der Frage, ob die Karriere des Ehemannes oder die der Ehefrau vorrangig betrieben werden solle. Doch auch eine solche Betrachtung kommt jedenfalls nicht zu dem

Ergebnis, dass die gesellschaftlichen Investitionen in die knappe (weibliche) Hälfte aller Studierenden optimal ausgeschöpft werden, wenn aus diesem Reservoir am Ende lediglich ein Zwanzigstel aller C4-Professuren besetzt wird. Hier gibt es folglich ein reiches Betätigungsfeld für Wettbewerbsbefürworter und Effizienzverfechter. Das freilich ist noch nicht allgemeines Gut der öffentlichen Hochschuldebatte.

Eine andere systematische Inkonsequenz besteht in dem gern behaupteten Zusammenhang von Sparzwängen einerseits und Kreativität und Freisetzung innovativer Impulse andererseits. Durch die jüngere Wissenschaftsgeschichte ist ein solcher Zusammenhang jedoch nicht belegbar, wie von Wissel (1998, 49) herausarbeitet:

„Institutionelle Innovation im universitären Wissenschaftsbereich war bislang stets mit Expansion und Addition verbunden. Konflikte mit traditionellen Ansätzen konnten so vermieden werden. Der außerhalb der Hochschule so gerne verwendete Nexus zwischen Sparen und inhaltlicher und organisatorischer Kreativität ist innerhalb der Hochschule bislang Legende geblieben. Folgerichtig führt strukturelle Kontraktion zunächst einmal nicht zu Innovation, sondern zu ihrem Gegenteil, einer Rückbesinnung auf disziplinäre Essentials.“

Die Schlussfolgerung liegt auf der Hand, bleibt jedoch in der Hochschulreformdebatte unberücksichtigt, wenn es nicht gerade um Professuren für Mobilfunktechnik oder Immobilienmanagement geht: „Die Organisation Universität konnte bislang nur dann innovieren, wenn sie gleichzeitig expandieren konnte.“ (Ebd., 50) Einsparungen aber bewirken nicht allein einen Abbau wissenschaftlicher Potenziale in der Fläche, sondern zugleich eine dadurch geförderte Verhaltensdisposition: „risikante, inter- und transdisziplinäre Erkenntnispfade, die durch die jeweilige akademische Zunft noch nicht ‚abgesichert‘ sind“, werden „zugunsten einer Konzentration auf das ‚Bewährte‘ zu verlassen“ (Bultmann 1998, 211).

Solche systematisch gepflegten Inkonsequenzen benötigen soziale und kognitive Brücken, mit Hilfe derer sie individuell aushaltbar werden. Dafür hält die Hochschulreformdebatte ein vergleichsweise umfangreiches Repertoire an Techniken symbolischer Entlastung bereit. Nehmen wir z.B. Leitbilder: Sie liegen im Trend der Hochschulpolitik, „Planer und Hofdichter sind an allen Universitäten zwecks Imageförderung mit deren Abfassung beschäftigt“, spottet Michael Daxner (1999, 53) und sieht aus „dem Wesen, der Idee und der Bestimmung der Universität das *Leitbild* geworden, und unterhalb des Leitbildes erscheint die Zielvereinbarung als gerade noch zu bewältigendes Instrument akademischer Selbstreflexion“.

Ebenso kreierte der ökonomistische Strang der aktuellen Hochschulreformdebatte eine Reihe handlungsleitender Entlastungsformeln. Ein Beispiel ist „Enttabuisierung“. Dahinter versteckt sich ein Vorgang, der die einen Tabus (z.B. Chancengleichheit statt Hochschuleingangsprüfungen) bricht, um die anderen Tabus (z.B. hierarchische Sozialstrukturen in Instituten und Kliniken) zu schützen. Dort wird

Offenheit für Neues („Innovation“) demonstriert, werden alte Üblichkeiten neu etikettiert („Centers of Excellence“) und Unannehmlichkeiten der letzten Jahrzehnte entsorgt („Wettbewerb statt Frauenförderung“). Hier ist eine der von Foucault (1999, 54/61f.) herausgearbeiteten Techniken der Diskurskontrolle zu erkennen. Aussagenmengen werden innerhalb eines bestimmten Praxisfeldes kontrolliert, selektiert, organisiert und kanalisiert. Durch Klassifikation, Anordnung und Verteilung wird geregelt, welche Aussagen innerhalb eines bestimmten Praxisfeldes ‚wahr‘ oder ‚richtig‘ sind und welche nicht. Solchermaßen kann ‚Enttabuisierung‘ dazu dienen, durch Brechung oder Verletzung eines Tabus ein anderes zu errichten.

Zur Absicherung dessen folgt man wiederum der neueren Managementliteratur, die *Corporate Identity* (CI) in den Mittelpunkt der Personalführung und -entwicklung stellt. Es gewinnen Prozesse an Bedeutung, die individuelle und kollektive Identitätsbildung mit der Hochschule befördern sollen. Das ist zunächst ein Versuch, organisationsinterne Widerstände gegen Veränderungen mit Hilfe positiver immaterieller Anreize zu demobilisieren. Das hierbei mindestens zu lösende Problem ist freilich ein jeder Identitätsfindung innewohnendes: das der Spannung zwischen Identifikation und subjektiver Autonomie. Reformfreudige Institutionen benötigen Mitglieder, die Entscheidungsspielräume ausfüllen, damit Verhaltensrisiken eingehen und auf diese Weise Kreativität entwickeln. Identifikation verbindet sich nicht per se mit individueller Autonomie. Sie fördert ohne ergänzende Momente der Stärkung subjektiver Autonomie eher das Gegenteil.

Die Hochschule als Organisation, die sich auf Grund staatlicher Deregulierung, öffentlicher Kritik und neuen Anforderungen bei gleichzeitig sinkender Mittelausstattung als krisenhaft erfährt, soll ihre neugewonnene Autonomie zu gebrauchen lernen, indem sie sich als „lernende Organisation“ begreift und selbstgesteuerte Veränderungen vornimmt. Zu diesem Zweck braucht sie qualitätsbezogenes und strategisches Management sowie in der Tat ein Leitbild, eine Vision von sich selbst, die zugleich Richtungen künftiger Entwicklung vorzeichnet. Strategisches Management lässt sich verstehen als Umwandlung äußerer Bedrohungen in Chancen durch die Organisation kollektiven Handelns und die Entwicklung einer den neuen Anforderungen angepassten Identität. Dieses Verfahren wird diskursiv durch die Formulierung einer Policy, einer Strategie und eines Leitbilds bewältigt. Alle drei Textmengen dienen der Organisation von Aussagen mit dem Ziel, Sinn oder Bedeutung und damit Legitimität zu generieren.

Fassen wir die verschiedenen angewandten diskursiven Techniken zusammen:

- *Verknappung der sprechenden Subjekte*: Diskurskontrolle wird durch die Verknappung der sprechenden Subjekte ausgeübt, die in das relevante Ritual des Sprechens und seine Formelhaftigkeit eingeweiht sind. Zum Sprechen in der Öffentlichkeit der Hochschulreform berechtigten Leadership bzw. Expertentum. Andere Sprecher werden zwar gehört, vermögen jedoch entweder keine dau-

erhaften Positionen im diskursiven Feld zu besetzen oder als ‚wahr‘ bzw. ‚richtig‘ oder ‚gültig‘ anerkannte Aussagen zu treffen.

- *Verknappung der Themen:* Das formulierte Leitbild ist immer nur eine Auswahl aus den möglichen Gegenständen und Aussagemengen, die einer je bestimmten Hochschule ein Profil verleihen und sie von anderen Hochschulen unterscheiden sollen (Differenzierung und Wettbewerb). Zugleich muss aber die Identität der Hochschule als solche erkennbar bleiben.
- *systematische Inkonsequenzen:* Damit sind zum einen fehlende Sanktionsmöglichkeiten im Scheiternsfall, zum anderen die Ausgrenzung relevanter diskursiver Ebenen gemeint – wie im o.a. Frauengleichstellungsbeispiel gezeigt wurde.
- *symbolische Entlastung:* Die Präsentation eines Leitbildes oder auch einer Zielvereinbarung reduziert die Komplexität der strukturellen Reorganisation und vermag den durch externe Kritik erzeugten Druck zu mindern.

Sowohl als Träger von (selektiertem) Wissen wie als institutionalisierte, geregelte Redeweisen, die an Handlungen gekoppelt sind, üben Diskurse reale (Macht-)Wirkungen aus (Jäger 1999, 149/127). Wie die Sedimentierung des ökonomischen Prinzips in den diskursiven Schichten die ökonomistische Formatierung auch der Hochschulreformdebatte befördert, lässt sich eindrücklich am Beispiel des Diskursstranges „Studiengebühren“ illustrieren.

3.2. Beispiel: Die Studiengebührendebatte

Seit Beginn der 90er Jahre wurde die Beteiligung der Studierenden an der Finanzierung ihrer Hochschulausbildung in Deutschland intensiver diskutiert. Zwar war das Thema auch bereits davor erörtert worden, doch blieb dies seinerzeit noch ohne größere Resonanz in der politischen Öffentlichkeit. Nach zehn Jahren Studiengebührendebatte waren dann zu Beginn des neuen Jahrhunderts die Dinge weitgehend ausdiskutiert und zahlreiche frühere Skeptiker zu mehr oder weniger moderaten Befürwortern individueller Beiträge zur Hochschulfinanzierung geworden.¹⁵

¹⁵ Zu unterscheiden von dieser Debatte über studentische Beteiligungen an der *Hochschulfinanzierung* ist – was nicht immer geschieht – diejenige, die sich um eine auskömmliche *Studienfinanzierung*, also die Sicherstellung des Lebensunterhalts während der Studienzeit dreht. In den Erörterungen dieses separat zu diskutierenden Themas spielten in den 1990er Jahren vor allem drei Modelle eine Rolle (vgl. die Darstellungen in Gützkow 1996): das traditionelle BAFöG, der sog. Bundesausbildungsförderungsfond (BAFF) und das sog. Drei-Körbe-Modell. Ausgangspunkt für die Entwicklung der beiden letztgenannten Modelle war eine fortwährende Verschlechterung der Studienfinanzierung über BAFöG. Nachdem es seit 1998 in kleinen, aber merklichen Schritten gelungen ist, Verbesserun-

Nachfolgend soll das zerklüftete argumentative Feld zum Thema Studiengebühren in Deutschland modellhaft-theoretisch konstruiert werden: zunächst die debattendominierenden Problembeschreibungen, deren Lösung jeweils das Erheben von Studiengebühren sei (3.2.1.); hernach die wesentlichen diskutierten Lösungsvarianten, die neben direkten und von allen Studierenden zu erhebenden Studiengebühren auch andere Modelle der individuellen Beteiligung an der Hochschulfinanzierung umfassen (3.2.2.); sodann die praktischen Optionen und deren prognostizierbare Effekte, um den Ziel-Mittel-Zusammenhang zu verdeutlichen (3.2.3.); abschließend eine resümierende Bewertung unter dem Aspekt, was sich dieser spezifischen Debatte diskursanalytisch zur hochschulpolitischen Gesamtdebatte entnehmen lässt (3.2.4.).

3.2.1. Problembeschreibungen

Verschiedene Interessengruppen haben im Laufe der Zeit unterschiedlichste Aspekte in die Diskussion eingebracht, die etwas verkürzt die „Studiengebührendebatte“ genannt wurde. Allen Lösungsmodellen lagen mehr oder weniger elaborierte Problembeschreibungen zu Grunde:

- Eine erste setzte beim Gutscharakter von Hochschulbildung an und argumentierte, dass es sich dabei höchstens teilweise um ein öffentliches Gut handele (A.).
- Eine weitere konstatierte eine strukturelle Unterfinanzierung des Hochschulsystems einerseits sowie überdurchschnittlich höhere Lebensinkommen der HochschulabsolventInnen andererseits und stellte zwischen beiden Umständen einen Zusammenhang her (B.).
- Die dritte Problembeschreibung identifizierte eine implizite Umverteilung von unteren in höhere Einkommensschichten, die durch kostenlose Hochschulbildung zustande komme (C.).
- Eine vierte Problembeschreibung schließlich gruppierte sich um das Stichwort Langzeitstudierende (D.).

(A.) Aus der Perspektive der Volkswirtschaftslehre wird die Frage nach der Notwendigkeit und Berechtigung öffentlicher Finanzierung beantwortet, indem ge-

gen im BAFöG durchzusetzen, sind BAFF und Drei-Körbe-Modell weitgehend aus den öffentlichen Debatten verschwunden.

Zu den Diskussionen über studentische Beteiligungen an der Hochschulfinanzierung weist das Thema der Studienfinanzierung nur insofern einen Zusammenhang auf, als manche der dort erörterten Modelle neben der Studienunterhaltsfinanzierung auch die Finanzierung etwaiger Studiengebühren einbezogen haben (vgl. etwa das CHE-Modell „InvestiF und GefoS“, CHE/Stifterverband 1999).

prüft wird, ob es sich beim Finanzierungsgegenstand um ein öffentliches oder privates Gut handelt. Hier gibt es die Auffassung, Hochschulbildung sei, wenn überhaupt, ein gemischtes Gut, also ein halböffentliches und halbprivates (während etwa Schulbildung ein vollständig öffentliches Gut sei, dessen Bewertung sogar derart hoch ist, dass es nicht nur öffentlich angeboten, sondern ggf. auch mit staatlichem Zwang durchgesetzt wird). Vorherrschende Lehrmeinung ist zudem, dass Hochschulbildung ein sog. meritorisches Gut ist. – In aller Kürze zu den Begriffen:

- Um ein *öffentliches* Gut handelt es sich, wenn nicht nur sein Besitzer von dem Gut profitiert, indem andere ökonomische Akteure von dessen Nutzen ausgeschlossen sind, sondern positive externe (d.h. nichtindividuelle) Effekte der Allgemeinheit oder zumindest Teilen der Allgemeinheit zugute kommen.
- Beim *gemischten* Gut hat sein Besitzer davon besondere Vorteile, doch positive externe Effekte nutzen auch anderen.
- *Meritorische* Güter sind solche, deren Bereitstellung von der Allgemeinheit unabhängig von den sich ergebenden individuellen Vorteilen gewünscht wird. Meritorisch können sowohl öffentliche, private wie auch gemischte Güter sein.

Reine öffentliche Güter vermag der Markt überhaupt nicht, meritorische Güter hingegen nur auf unvollkommene Weise bzw. in suboptimaler Menge zu liefern.

Kriterien für öffentliche Güter sind Nichtausschließbarkeit und Nichtrivalität: Niemand kann vom Nutzen der angebotenen Leistung ausgeschlossen werden – Beispiele sind Verkehrsregelung oder Landesverteidigung –, und die Leistung kommt allen auf eine solche Weise zugute, die andere dabei nicht ausschließt. Dabei hat die Nichtausschließbarkeit vom Nutzen/Konsum von Gütern wie Landesverteidigung oder Verkehrsregelung eine zu beachtende Besonderheit: Die einzelnen ökonomischen Akteure werden in der Regel eine – in individueller Zahlungsbereitschaft ausgedrückt – geringere Nachfrage nach dem Gut angeben, als bei ihnen tatsächlich besteht. Daher ergibt sich die Notwendigkeit, diese Güter öffentlich bereit zu stellen und die jeweils gesellschaftlich gewünschte Menge in politischen Prozessen zu bestimmen.

Meritorische Güter werden entweder öffentlich bereit gestellt, oder es werden Anreize zu ihrem höheren Konsum geschaffen, oder der Staat schreibt ihren Zwangskonsum vor (Beispiele dafür sind allgemeine Schulpflicht oder Rentenversicherungspflicht). Als notwendig erweist sich dies, weil die Informationslage über Wert oder Unwert der Güter für einzelne ökonomische Akteure unzulänglich ist. Daher ist die individuelle Nachfrage – gemessen am gesellschaftlich wünschenswerten Versorgungsgrad – zu gering (wie sich an den Beispielen der Altersvorsorge oder der Abschirmung des Arbeitslosigkeitsrisikos illustrieren lässt). (Vgl. Häuser 1983)

Gleichwohl: Trotz der beträchtlichen externen Effekte von Hochschulbildung und unbeschadet ihres Charakters als meritorisches Gut sind auch ihre internen, d.h. privaten Nutzen bringenden Effekte erheblich. Die Finanzwissenschaft leitet aus diesem Umstand mehrheitlich die Auffassung ab, dass zumindest diese internen Anteile der Hochschulbildungseffekte privat finanziert werden müssten.

Einwände gegen diese Auffassung speisen sich aus dem Vorliegen der externen, individuell nicht zurechenbaren Effekte. Dabei geht es insbesondere um den gesellschaftlichen Nutzen von Hochschulbildung, der über die unmittelbar fachlich nutzbare Qualifikation der einzelnen Studienabsolventen und -absolventinnen hinausgeht. Zwar seien die beiden Bedingungen für ein öffentliches Gut – Nicht-Ausschließbarkeit und Nicht-Rivalität im Konsum – für den Hochschulbildungsbe- reich nicht in reiner Form gegeben: Die angebotene Bildungsleistung ist (anders als etwa Verkehrsregelung oder Gerichtsbarkeit) teilbar und muss nicht allen zugleich angeboten werden, so dass durchaus jemand von ihr ausgeschlossen werden kann (und wird: vgl. die Zulassungsbedingungen für Hochschulen). Ebenso kann es zu Rivalitäten im Konsum kommen, da die Bildungsleistung nicht unbedingt jedem und jeder auf eine solche Weise zugute kommen kann, die andere dabei nicht ausschließt (vgl. die kapazitätsbegründeten Zulassungsgrenzen in bestimmten Studiengängen bzw. die Qualitätsminderung der Ausbildungsleistungen in überfüllten Fächern).

Doch trotz dieser nicht rein vorliegenden Bedingungen für ein öffentliches Gut wären staatliche Eingriffe in den Marktprozess angezeigt. Warum?

Die Antwort liegt im Auseinanderfallen von privaten und sozialen Erträgen. Die Investitionen in Forschung & Entwicklung sowie Humankapital bestimmen entscheidend die Rate des technischen Fortschritts und des wirtschaftlichen Wachstums einer Volkswirtschaft. Über den Markt aber würden – wegen des Vorliegens positiver externer Effekte – die privaten Investitionen in F & E oder in Humankapital in einem nur suboptimalen Umfang vorgenommen. Daher wäre ein erschwerter Hochschulbildungszugang – wie ihn bspw. Studiengebühren darstellten – volkswirtschaftlich schädlich: Denn man kann mit der Neuen Wachstumstheorie (Arnold 1995; Barro/Sala-i-Martin 1995) annehmen, dass eine stärkere Humankapitalakkumulation der Schlüssel für höhere Wachstumsraten ist und dass alle Personen in einer Gesellschaft von solchen höheren Wachstumsraten profitieren. Unter Geltung dieser Annahme indes würden sich *alle* Mitglieder einer Gesellschaft besser stellen, sobald der Anteil der Personen mit höherer Humankapitalakkumulation zunimmt.

Darüber hinaus werde durch die öffentliche Bereitstellung von Hochschulbildungsangeboten versucht, ein höheres Maß an Chancengleichheit herzustellen. Denn obgleich Anfangsausstattungen und Ausgangsbedingungen der Marktteilnehmer unterschiedlich sind, sind marktmäßige Steuerungskonzepte – funktionsnot-

wendig – blind gegenüber solchen Unterschieden. Daher muss dieser Blindheit aktiv entgegen gewirkt werden.

Als Zwischenfazit lässt sich festhalten: Hochschulbildung ist ein öffentlich-privat gemischtes und zugleich meritorisches Gut.

(B.) Ausgangspunkt der Anfang der 90er Jahre gestarteten und seither mit beträchtlicher öffentlicher Resonanz geführten Hochschulfinanzierungsdebatte war aber weniger der Gutscharakter von Hochschulbildung, sondern zunächst folgende Problembeschreibung in vier Schritten:

1. Seit 1977 gibt es eine anhaltende strukturelle Unterfinanzierung des Hochschulbereichs.
2. Die öffentlichen Hände werden es allein nicht vermögen, diese Unterfinanzierung aufzulösen.
3. Gesellschaftlich gewollt und wirtschaftlich erforderlich streben tendenziell immer mehr Menschen nach akademischer Ausbildung.
4. Die HochschulabsolventInnen realisieren mit ihren Abschlüssen in signifikant höherer Weise Lebenschancen und Einkommen, als dies AbsolventInnen anderer Ausbildungswege gelingt.

Aus dieser Problembeschreibung wurde abgeleitet: Da der Hochschulsektor unterfinanziert ist, gleichzeitig aber seine AbsolventInnen in der Regel überdurchschnittliche Lebenseinkommen erzielen, sollten sich diese Profiteure an der auskömmlichen Finanzierung der Hochschulen beteiligen.

Die Einwände dagegen lassen sich, ohne hier in Einzelheiten zu gehen, so zusammenfassen: Die Problembeschreibung – strukturelle Unterfinanzierung des Hochschulsystems einerseits und überdurchschnittlich höhere Lebenseinkommen der HochschulabsolventInnen andererseits – sei nicht gänzlich vollständig, und die Ableitung – Studiengebühren sind notwendig – sei nicht zwingend.

Zur Problembeschreibung wird insbesondere auf eines hingewiesen: Die strukturelle Unterfinanzierung des Hochschulbereichs resultiere wesentlich daraus, dass in Deutschland ein zu geringer Anteil der staatlichen Haushaltsbudgets für die Hochschulunterhaltung aufgewandt werde – und das, obwohl ein rohstoffarmes Land schon aus vergleichsweise trivialen wirtschaftlichen Gründen in Köpfe investieren muss bzw. müsste.

Zur Ableitung wird vor allem zweierlei angemerkt: Zum einen finde die Finanzierung des Hochschulsystems bereits heute auch durch seine erfolgreichen AbsolventInnen statt, nämlich über einkommensgemäß höhere Steuerzahlungen – und ggf. bestehende Ungerechtigkeiten könnten auch an genau dieser Stelle repariert werden. Zum anderen führe eine etwaige Beteiligung der Profiteure des Hochschulsystems nicht zu dessen auskömmlicher Finanzierung. Im Gegenteil zeige sich, dass Finanzpolitiker regelmäßig nicht deshalb Studiengebühren möch-

ten, um die unterfinanzierten Hochschulen angemessen auszustatten, sondern um den allgemeinen Haushalt zu entlasten.

(C.) Der erste, der eine regressive Verteilungswirkung öffentlicher Hochschulfinanzierung diagnostizierte, war Karl Marx. Als die Sozialdemokratische Partei Deutschlands 1875 in ihrem „Gothaer Programm“ ein gebührenfreies Hochschulstudium forderte, polemisierte Marx: Dies „heißt faktisch nur, den höheren Klassen ihre Erziehungskosten aus dem allgemeinen Steuersäckel bestreiten“ (Marx 1976, 30). Da sich inzwischen trotz quantitativer Bildungsexpansion die soziale Struktur der Hochschulbildungsbeteiligung nur mäßig verändert hat, wird dieses Argument auch heute häufig angeführt.

In jüngster Zeit tritt überdies eine Verschärfung des Arguments hinzu, indem die Unentgeltlichkeit des Hochschulbesuchs in einen Gesamtzusammenhang der verschiedenen Bildungswege gestellt wird: Während nichtakademische Ausbildungen – etwa solche zur Handwerksmeisterin oder zum Physiotherapeuten – häufig kostenpflichtig sind, studierten die Kinder der Bildungsschichten unentgeltlich, d.h. aus allgemeinen Steuern finanziert an den Hochschulen. Oder: Während Kindertagesstätten, die eigentlich jedes Kind bräuchte, Gebühren kosten, sind die Hochschulen, die nur 35 Prozent eines Altersjahrgangs in Anspruch nehmen, kostenfrei.

Daraus wird abgeleitet, dass es bereits ein Gebot sozialer Gerechtigkeit sei, den Hochschulbesuch mit Gebühren zu bewehren.

Die Einwände dazu lassen sich in politische und ökonomische unterscheiden. Politisch wird argumentiert: Die sehr viel naheliegendere Folgerung aus der Kostenpflichtigkeit anderer Ausbildungen sei, auch diese bislang privat zu finanzierenden Ausbildungswege als öffentliche Leistungen anzubieten (und wenn nicht staatlicherseits, dann ggf. so wie etwa die Krankenpflegeausbildung, die von den Krankenkassen, also den Beitragszahlern finanziert wird).

Aus ökonomischer Sicht lautet der durchschlagendste Einwand zunächst, dass trotz zahlreicher Versuche ein empirischer Nachweis dieser behaupteten Umverteilung von unten nach oben bislang nicht erbracht werden konnte.¹⁶ Daran schließen sich weitere Einwände an. Diese mobilisieren zunächst die externen Effekte von Hochschulbildung, insbesondere die Wachstumsfortschritte, die allen zugute kommen. Überdies profitierten Nichtakademiker sogar stärker von einer großen Anzahl an Studierenden als Akademiker:

¹⁶ Barbaro (2001) untersucht detailliert die zahlreichen Ansätze, mit Hilfe derer dieser Nachweis versucht wurde. Selbst wo von den Autoren entsprechender Studien behauptet wurde, die Umverteilung von unten nach oben nachgewiesen zu haben, stellt sich bei näherer Betrachtung heraus, dass dieser ‚Nachweis‘ nur gelingen konnte, weil die Datenerhebung bzw. -auswertung methodisch fragwürdig vorgenommen wurde.

„Denn eine Zunahme des Akademikeranteils hat einen zusätzlichen Wettbewerbsaspekt. Der Wettbewerb zwischen den Akademikern wird größer, was ihre Löhne *ceteris paribus* senkt, den Kunden ihrer Leistungen jedoch überproportional nutzt. Außerdem müssen die Nichtakademiker selbst unabhängig vom bildungsinduzierten Wirtschaftswachstum auf lange Sicht weniger statt mehr Steuern ohne Studiengebühren zahlen, wenn die studienbedingten Steuermehreinnahmen die Hochschulkosten übersteigen.“ (Dilger 1998, 12)

Für die Absolventen und Absolventinnen ließe sich im Rahmen des *cost-benefit models* die private Rentabilität ermitteln. Die bildungsinduzierten Einkommen (insbesondere Mehreinkommen der Akademiker gegenüber den Nichtakademikern) lassen sich als Ertrag deklarieren, und diesem Ertrag werden die Kosten (entgangenes Einkommen während des Studiums und spezifische Bildungskosten) gegenüber gestellt. In diese Betrachtung müsse aber einbezogen werden, dass selbst solche Akademiker, die ein gleiches Lebenszeiteinkommen wie ein Nichtakademiker realisieren, mehr Steuern zahlen: Denn die Akademiker erwerben dieses Lebenszeiteinkommen in einer kürzeren Erwerbsphase, die Einkommensbesteuerung ist progressiv, und die Steuerbelastung wird nicht über das gesamte Leben, sondern jährlich ermittelt (vgl. Barbaro 2001, 283/285; Sturn/Wohlfahrt 2000).

Ebenso sollte auch die fiskalische Rentabilität ermittelt werden, um belastbare Zahlen zu bekommen und damit das Argument der Umverteilung von unten nach oben angemessen würdigen zu können:

„Dann würden Steuermehreinnahmen durch die Hochschulbildung (entspräche dem besteuerten Teil des zusätzlichen Einkommens) den öffentlichen Aufwendungen für die Finanzierung der Hochschulen gegenübergestellt. Liegt die fiskalische Rentabilität über der Rendite der bestmöglichen Alternative, dann hätte sich die Hochschulausbildung auch für den Fiskus gelohnt.“ (Barbaro 2001, 283)

Schließlich wird darauf hingewiesen, dass Studiengebühren am ehesten für Angehörige einkommensschwacher Gruppen prohibitiv wirkten: Denn es „zahlt zwar jeder Steuern, doch die Nettosteuerbelastung, also die Differenz von Steuerzahlungen an den Staat und empfangenen Leistungen vom Staat, ist überhaupt nur für Personen mit höherem Einkommen positiv“ (Dilger 1998, 12f.), d.h. in finanzieller Betrachtung privat „ungünstig“. Ließe sich nun dennoch eine Umverteilung von unten nach oben empirisch bestätigen, dann wäre dies vorrangig Ausdruck eines sozial unausgewogenen Besteuerungssystems und nicht einer unausgewogenen Hochschulfinanzierung.

(D.) Eine Reihe von Begründungen, die für eine Beteiligung der Studierenden an der Studienfinanzierung genannt wird, gruppiert sich um das Thema „Langzeitstudierende“. Dort heißt es:

- Studium werde nicht als Wert wahrgenommen, da es nichts koste, und daher mit mangelndem Ernst betrieben.
- Studiengebühren o.ä. schufen ein Motiv, zügig zu studieren, wodurch das vergleichsweise höhere Durchschnittsalter der deutschen HochschulabsolventInnen gesenkt werden könne.
- Langzeitstudierende würden durch Studiengebühren dazu motiviert, eine Entscheidung zwischen baldigem Studienabschluss oder Studienabbruch zu treffen.
- Die Anzahl der Langzeitstudierenden, die allein wegen der sozialen Vorteile des Studentenstatus eingeschrieben seien, würde durch Studiengebühren drastisch vermindert.
- Die dann ausgeschiedenen Langzeitstudierenden würden nicht mehr ungebührlich die Hochschulressourcen beanspruchen, durch ihr Ausscheiden also die Hochschulen entlasten.

Aus dieser Problembeschreibung wird abgeleitet: Studiengebühren müssen mindestens von Langzeitstudierenden (wie auch für Zweit- bzw. Weiterbildungsstudien) erhoben werden.

3.2.2. Diskutierte Lösungsvarianten

Als Lösungsvarianten für die beschriebenen Problemlagen wurden seit 1992 vor allem vier Optionen diskutiert:

1. *Studiengebühren* (a) für alle Studierenden, (b) für Langzeitstudierende, (c) für Weiterbildungsstudiengänge, und zwar technisch zu realisieren über (1) Kredite oder (2) ohne Kreditierung, aber mit Sozialklauseln (A.a., A.b.);
2. *Akademikersteuer*, d.h. eine individuelle Beteiligung an der Hochschulfinanzierung über nachträgliche Beiträge, die nach Studienabschluss ab einem bestimmten Einkommensniveau zu leisten sind (B.);
3. *Studienkonten* bzw. Bildungsgutscheine, d.h. Ausstattung jedes jungen Menschen mit einem lebenslang einlösbaren Scheckheft, dessen Gegenwert in Studienmodulen bzw. in Ausbildungsmodulen jeglicher Art besteht (C.).
4. *Bildungssparen*, d.h. der staatlich geförderte – insofern dem Bausparen vergleichbare – sukzessive Aufbau eines Bildungsguthabens durch die Eltern zum späteren Verbrauch durch die Kinder, ggf. im Rahmen einer gesetzlichen Verpflichtung wie bei der Renten- oder Krankenversicherung (D.).

(A.a.) Ein vorläufiger, gleichwohl nur zeitweiliger Schlusspunkt unter einen Teil der Studiengebührendebatte war durch das rahmengesetzliche Studiengebühren-

verbot für das Erststudium gesetzt worden.¹⁷ Damit sollte nach Auskunft der Befürworter dieses Verbots einer ganzen Reihe von Umständen Rechnung getragen werden:

- Die meisten Eltern studierender Kinder seien schon durch die Unterhaltspflichtung (bis zum 27. Lebensjahr) erheblich belastet. Der gesetzliche Unterhaltsanspruch jedes Kindes gegen die Eltern beträgt, soweit nicht durch BA-FöG-Zahlungen verringert, ca. 500,- € pro Monat.
- Daher sollten keine zusätzlichen Belastungen der Eltern entstehen, da diese sozial ausgrenzend wirken würden – und zwar nicht nur die unteren Einkommenschichten ausgrenzend, sondern auch die mittleren (Stichwort „Mittelstandsloch“). Denn diese könnten es sich unter Bedingungen von Studiengebühren nur ausnahmsweise leisten, mehr als ein Kind zum Studium zu schicken.
- Soziale Abfederungen habe bereits beim BAFöG nie vollständig soziale Härten verhindert. Der Hintergrund ist, dass der Gesetzgeber immer eine Güterabwägung zu treffen hat zwischen vollständiger Härtenvermeidung einerseits und einsetzbaren Haushaltsmitteln, d.h. andernorts *nicht* einsetzbaren Haushaltsmitteln, andererseits. Eine solche Güterabwägung endet nahe liegenderweise regelmäßig in einem Kompromiss. Mithin werden soziale Härten in der Tat nicht vollständig vermieden.
- Überdies seien soziale Selektionswirkungen von Studiengebühren schon deshalb durch soziale Abfederung bzw. Staffelung nicht vollständig auszuschließen, da Abfederungsmodelle niemals die Vielfalt der individuellen sozialen Situationen und Bildungsbiographien komplett erfassen können.
- Internationale Erfahrungen zeigten, dass Studiengebühren mit sozialen Abfederungen vergleichsweise schnell eingeführt sind, ebenso schnell aber auch (z.B. nach Regierungswechseln) die sozialen Abfederungen wieder abgeschafft oder geschwächt würden, die Studiengebühren in der ursprünglichen Form und Höhe gleichwohl erhalten blieben.
- Auch der Vorschlag, Studiengebühren über den freien Kreditmarkt zu finanzieren, funktioniere nicht. Denn kreditfinanzierte Studiengebühren hätten zum ersten die gleichen Wirkungen wie die oben verhandelte Akademikersteuer. Sie verfügen zum zweiten über keine Sozialkomponente, da die kreditierenden Banken keine Rücksicht auf die spätere Einkommenssituation nehmen können. Und sie schreckten daher zum dritten bestimmte Studieninteressierte angesichts der entstehenden Schuldenbelastung von einem Studium ab – und zwar insbesondere Studieninteressierte aus einkommensschwachen

¹⁷ HRG § 27 Abs. 4: „Das Studium bis zum ersten berufsqualifizierenden Abschluss und das Studium in einem konsekutiven Studiengang, der zu einem weiteren berufsqualifizierenden Abschluss führt, ist studiengebührenfrei. In besonderen Fällen kann das Landesrecht Ausnahmen vorsehen.“

Elternhäusern, da diese sozialisationsbedingt eher risikoscheu eingestellt und hinsichtlich individueller Erfolgsprognosen zurückhaltender seien.

- Bei Studierenden handele es sich um erwachsene Menschen, bei denen die Abhängigkeit vom Elternhaus in individuell erträglichen Grenzen gehalten werden soll.
- Die Erwartung, erhobene Studiengebühren kämen den finanziell unterausgestatteten Hochschulen zugute, ist illusorisch: Denn dafür müsste ihre Erhebung faktisch vor den Finanzministern geheim gehalten werden.

(A.b.) Nachdem Studiengebühren für das Erststudium rahmengesetzlich vorläufig ausgeschlossen waren, konzentrierte sich dieser Teil der Gesamtdebatte auf Gebühren für Langzeitstudierende und Zweitstudien. Einige Bundesländer haben solche dann auch eingeführt, andere planen es für die nähere Zukunft.¹⁸ Dem wird seitens der Kritiker auch solcher Gebühren eine Reihe unterschiedlicher Argumente entgegen gehalten:

- Langes Studieren als Massenphänomen resultiere in erster Linie aus schlechter Studienorganisation, schlechten Betreuungsverhältnissen und mangelhafter Qualität der Lehre. Eine Vielzahl der Studiengänge sei dadurch in der Regelstudienzeit nicht studierbar. Daran änderten Studiengebühren erst einmal nichts. Ein Teil der einschränkenden Bedingungen sei im übrigen auch gar nicht durch die Hochschulen selbst verschuldet: Denn dass unter Überlastbedingungen keine solchen Studienbedingungen angeboten werden können, die ein optimales Studieren ermöglichen, könne nicht verwundern.
- Hinsichtlich der Annahme, durch Studiengebühren ließen sich die finanziellen Ressourcen mobilisieren, die zur Herstellung von angemessenen Studienbedingungen nötig sind, gelte wie bei Gebühren für das Erststudium: Die Erwartung, die Gebühreneinnahmen kämen den unterausgestatteten Hochschulen zu Gute, ist illusorisch. Denn hierfür müsste die Gebührenerhebung vor den Finanzministern faktisch geheim gehalten werden. Sobald dies aber nicht gelinge, werde der Staat den Zuschuss an die Hochschulen in der Höhe der Gebühreneinnahmen direkt oder indirekt kürzen.
- Für den Fall indes, dass diese Studiengebühren wider Erwarten den Hochschulen tatsächlich erhalten blieben, müssten diese zielwidrig handeln: Rational wäre dann ein hochschulisches Interesse nicht an möglichst wenigen, sondern möglichst vielen Langzeitstudierenden. Für Initiativen, durch gute Feinabstimmung studierbare Studiengänge zu organisieren, gäbe es keine Anreize.
- Die zweite wichtige Ursache für lange Studienzeiten bestehe darin, dass die individuelle Unterhaltsfinanzierung so zeitintensiv sei. Denn diese erfordere zum großen Teil studienbegleitendes Jobben. Nirgendwo jedoch, wo es be-

¹⁸ vgl. Erst zahlen, dann studieren. Studiengebühren in Deutschland, URL: www.studis-online.de/StudInfo/Gebuehren/index.php3 (Zugriff: 25.11.2002)

reits Langzeitstudiengebühren gibt, würden individuelle finanzielle Schwierigkeiten als Ausnahmetatbestand zur Befreiung von der Studiengebühr anerkannt. Gäbe es jedoch „den Verhältnissen angemessene Härtefallregelungen, blieben ... kaum noch real gebührenpflichtige Studierende übrig, so dass sich die Langzeitgebühren selbst ad absurdum führen würden“ (ABS 2001, 6).

- Hinsichtlich der Beanspruchung von Hochschulressourcen sei darauf hinzuweisen, dass Langzeitstudenten in der Regel faktische Teilzeitstudierende sind. Sie nehmen die Studienangebote zeitlich gestreckt wahr. Denn wesentliche Teile ihres Zeitbudgets verwendeten sie zum Jobben, um ihren Lebensunterhalt zu finanzieren. Kaum ein Studierender im beispielsweise 14. Semester absolviere seit sieben Jahren jedes Semester ein volles Studienprogramm.
- Insbesondere in einer Hinsicht wirkten Langzeitstudiengebühren auch unmittelbar sozial selektiv: Zwar sind Studierende aus einkommensschwächeren Familien BAFÖG-berechtigt, doch laufe die BAFÖG-Berechtigung in der Regel vor Studienende aus, da eine Vielzahl von Studiengängen nicht in der vorgesehenen Zeit studierbar ist. Dann werde ausgerechnet in der Abschlussphase eine komplette Selbstfinanzierung durch Erwerbsarbeit nötig. Denn diese Studierenden könnten – anders als komfortabler gebettete KommilitonInnen – nicht auf familiäre Unterstützungen zurückgreifen. Wer in dieser Situation auch noch Studiengebühren aufbringen müsse, sei extrem studienabbruchgefährdet.
- Die Effekte von Langzeitstudiengebühren seien selbst in fiskalischer Hinsicht nicht überzeugend, da sie zahlreiche Exmatrikulationen erzwingen, die dann natürlich auch einen Einnahmeausfall zur Folge hätten. Gleichzeitig stiegen aber die Studienabschlüsse nicht nennenswert, wie z.B. die baden-württembergischen Erfahrungen zeigen. Damit aber hätten die Gebühren lediglich die Folge, dass zu den ohnehin zahlreichen Studienabbrechern weitere hinzu treten, mit anderen Worten: zurückliegender Ressourceneinsatz ohne Ergebnis in Gestalt eines Studienabschlusses bleibe.
- Ein beträchtlicher Teil der Zusatzeinnahmen durch Langzeitstudiengebühren werde allein dafür verbraucht, um die Gebührenerhebung logistisch und administrativ sicher zu stellen. Denn eine Gebührenerhebung mit integrierter Sozialkomponente führt zwangsläufig dazu, dass – ähnlich der BAFÖG-Verwaltung – ein bürokratischer Apparat aufzubauen ist, der Berechtigungen zur Gebührenbefreiung prüfe sowie Gebühren eintreibe.
- Zweit- und Weiterbildungsstudien würden in der Regel von Personen wahrgenommen, die über ein Aufbaustudium arbeitsmarktorientierte Anpassungsqualifikationen erwerben. Die soziale Situation dieser Studierenden ist meist unkomfortabel, da sie im Regelfalle aus der Arbeitslosigkeit kommen oder diese durch das Aufbaustudium vermeiden. Deshalb könnten sie das Zweitstudium häufig nicht absolvieren, wenn sie dafür Studiengebühren zahlen müssten. Dennoch wäre es aber wohl von allen Studienformen noch am ehesten bei solchen Aufbaustudien denkbar, Gebühren zu erheben, nämlich zum

einen bei (zahlungskräftigen) SeniorenstudentInnen – freilich auch hier nur mit Sozialklausel für die nicht zahlungskräftigen – und zum anderen für Aufbaustudiengänge, die ein zusätzliches Angebot der jeweiligen Hochschule sind und daher ohne Gebührenerhebung nicht stattfinden könnten.

- Schließlich: Selbst um eine übermäßige Inanspruchnahme des sozialen Status „Student“ mit seinen finanziellen Vorteilen zu verhindern, gebe es elegantere Lösungen: Status 1 für sechs Jahre (mit allen Vergünstigungen) und danach einen Status 2 (ohne die finanziellen Vergünstigungen, kenntlich gemacht durch einen optisch anders gestalteten Studentenausweis) ist ein schon länger vorliegender Vorschlag des RCDS. In Berlin etwa müssen Studierende bereits heute gestaffelte Beiträge für das Studentenwerk zahlen: Wirklich günstig sind diese nur innerhalb der Regelstudienzeit. Gleichwohl müsse auch hinterfragt werden, wie es tatsächlich um die finanziellen Vorteile des Studierendenstatus stehe: Immerhin muss z.B. ab dem 14. Fachsemester eine eigene Krankenversicherung abgeschlossen werden, Wohngeld ist nur schwer zu erlangen, Sozialhilfe gesetzlich ausgeschlossen, die Anrechnung von Ausbildungszeiten auf die Rente wurde auf mittlerweile nur noch drei Jahre gekürzt, und von privaten Anbietern gebotene Vergünstigungen wie z.B. kostenlose Kontoführung sind in der Regel auch mit Höchstaltersgrenzen versehen. Am Ende bleibe als tatsächlicher Vorteil noch der verbilligte Museums- und Theatereintritt übrig.

(A.c.) Am 26.1.2005 hat das Bundesverfassungsgericht entschieden, dass der Bundesgesetzgeber mit der Regelung eines allgemeinen Studiengebührenverbotes über die Rahmengesetzgebungskompetenz, die ihm zu den allgemeinen Grundsätzen des Hochschulwesens zukommt, hinausgegangen sei (Bundesverfassungsgericht 2005). Sechs Länder – Baden-Württemberg, Bayern, Hamburg, Saarland, Sachsen und Sachsen-Anhalt – hatten mit Antragschrift vom 22. Mai 2003 Klage vor dem Bundesverfassungsgericht gegen das 6. HRGÄndG eingereicht. Sie beehrten die alleinige Zuständigkeit für Fragen wie die Einführung von Studiengebühren und Personalstruktur (hier insbesondere im Hinblick auf die Einführung der Juniorprofessur).

Das Bundesverfassungsgericht bestätigte mit seiner Entscheidung vom 26. Januar 2005 diese Position weitgehend: „Ein Bundesgesetz wäre erst dann zulässig, wenn sich abzeichnete, dass die Erhebung von Studiengebühren in einzelnen Ländern zu einer mit dem Rechtsgut Gleichwertigkeit der Lebensverhältnisse unvereinbaren Benachteiligung der Einwohner dieser Länder führt.“ Zweitens existiere auch kein Erfordernis nach einer bundeseinheitlichen Regelung zur Wahrung der Wirtschaftseinheit im gesamtstaatlichen Interesse, denn das Ziel, möglichst viele Befähigte an ein Studium heranzuführen und ihnen einen berufsqualifizierenden Abschluss zu ermöglichen, liege zwar im gesamtwirtschaftlichen Interesse, sei jedoch durch mögliche unterschiedliche Landesregelungen über die Erhebung von Studiengebühren nicht in einem erheblichen Maße beeinträchtigt. Drittens sei eine

solche bundeseinheitliche Regelung auch nicht in Bezug auf die Rechtseinheit erforderlich, da unterschiedliches Landesrecht zu Studiengebühren nicht unmittelbar die Rechtssicherheit im Bundesstaat beeinträchtigt. (Ebd.)

(B.) Die Akademikersteuer spielte in den Diskussionen nach einer kurzen Phase allgemeiner Sympathie alsbald nur noch eine untergeordnete Rolle. Die Gründe dafür waren und sind:

- Steuerrecht ist Bundesrecht. Mithin setzt eine solche Abgabe eine entsprechende Einigung auf Bundesebene voraus.
- Einkommensabhängige Steuern dürfen nicht zweckgebunden erhoben werden.
- Nichtsteuerliche Varianten einer Akademikerabgabe (etwa hochschulgebundene Verträge zwischen den Studierenden und der Hochschule über spätere Zahlungsleistungen) erforderten einen bürokratischen Aufwand, der in seinen Kosten nicht abschätzbar ist. Ebenso ist auch der Weg, eine nicht als Steuer deklarierte Akademikerabgabe nur in einem einzelnen Bundesland zu erheben, kaum begehbar: Der bürokratische Aufwand der Erhebung auch von BürgerInnen anderer Bundesländer – deren Einkommensdaten benötigt würden – wäre im Vergleich zum Einnahmeergebnis absurd hoch.
- Von einer Akademikersteuer, die tatsächlich relevante Beiträge zur Hochschulfinanzierung erbringen soll, wären vor allem mittlere Einkommen betroffen. Dort aber entsteht dann regelmäßig das sog. Mittelstandsloch (im Hochschulbereich aus dem BAFöG bekannt): Die Betroffenen verdienen einerseits zu gut, um soziale Vergünstigungen zu erhalten; andererseits aber kommen sie dadurch, dass sie der vollen Abgabenbelastung jeglicher Art ausgesetzt ist, auf ein Realeinkommen, das mit Leistungsgerechtigkeit wenig zu tun hat und bei Familien mit Kindern zu bedenklich niedrigen Pro-Kopf-Budgets führt.
- Schließlich lässt sich mit gewisser Berechtigung auch argumentieren, dass die Steuerprogression eine Akademikersteuer bereits umfasst: „Vielleicht sollte einfach den vergleichsweise wenigen Höchstverdienern ohne Studium ein Steuernachlaß gewährt werden“ (Dilger 1998, 13).

(C.) Hinsichtlich sog. Studienkonten wurden folgende Vor- und Nachteile diskutiert:

- Sie bringen keine finanziellen Mehreinnahmen für den Staat, sondern Allokationswirkungen: Indem die Hochschulen sich die eingekommenen Schecks vom Staat in Geld auszahlen lassen, sind nachgefragtere Hochschulen finanziell besser ausgestattet als weniger nachgefragte. Das auszuzahlende Geld aber ist aus den öffentlichen Haushalten zu erbringen.

- Auf Grund ihres naturgemäß quantitativ endlichen Charakters haben Studienkonten eine implizite Langzeitstudiengebühren-Komponente: Wer das Konto aufgebraucht hat, muss die Inanspruchnahme weiterer Studienmodule bezahlen. Gegenüber expliziten Langzeitstudiengebühren wäre dies allerdings mit Studienkonten gerechter gestaltbar: Wenn Studien*module* und nicht Studien*zeiten* abgerechnet werden, dann könnte damit dem heute weit verbreiteten Teilzeitstudium und besonderen Lebenslagen (etwa Kindererziehung) besser Rechnung getragen werden, indem nur die tatsächliche Inanspruchnahme der Hochschulressourcen angerechnet wird. Voraussetzung dafür wäre freilich auch, dass Kindererziehende, die bspw. 50%-Teilzeitstudierende sind, zum einen 50% BAFöG-Zuweisungen über dann gestreckte Zeiträume und parallel ggf. 50% Sozialhilfe beziehen könnten.
- Daneben können Studienkonten ein Modell zur politischen Abwehr von Studiengebühren sein, da sich nur *entweder* Studiengebühren *oder* Studienkonten realisieren lassen. Daraus resultiert ein wesentlicher Teil der Sympathien für Studienkonten im sozialdemokratischen Lager.

(D.) Die avancierteste Variante eines Bildungssparmodells hat der „Sachverständigenrat Bildung bei der Hans-Böckler-Stiftung“ vorgelegt (Sachverständigenrat 1998). Sein Modell kombiniert das individuelle Sparmodell mit Bildungsgutscheinen und Bildungsdarlehen. Der Sachverständigenrat empfiehlt, für alle Heranwachsenden bei deren Geburt ein gesetzlich vorgeschriebenes Bildungskonto einzurichten, auf dem ein individuelles Bildungsguthaben aufgebaut wird. Dieses könne dann für jegliche Bildungsgänge verwendet werden. Mit dem Guthaben soll viererlei möglich werden:

- Finanzierung des Lebensunterhalts während der Teilnahme an Bildung und Ausbildung im Anschluss an die Vollzeitschulpflicht, soweit diese Ausbildungen nicht vergütet werden;
- Finanzierung der individuellen Zuzahlung beim Kauf von (in der Anzahl limitierten) Bildungsgutscheinen;
- Finanzierung gegebenenfalls erforderlicher Gebühren, die von (z.B. privaten) akkreditierten Bildungsinstitutionen erhoben werden.
- Finanzierung der Inanspruchnahme solcher Bildungsangebote, die nach dem Verbrauch der staatlicherseits zur Verfügung gestellten Bildungsgutscheine wahrgenommen werden.

Gespeist werden soll das Bildungskonto auf vier Wegen:

1. Einzahlungen der Familien bzw. Kontoinhaber, für die der Staat steuerliche Anreize schafft; die steuerliche Begünstigung soll degressiv gestaltet werden, und sobald eine festzulegende Einkommensgrenze unterschritten wird, soll an die Stelle steuerlicher Begünstigung ein direkter staatlicher Bildungskontozuschuss treten;

2. regelmäßige Ausbildungszuschüsse des Staates, die nach Beendigung der allgemeinen Schulpflichtzeit auf das Konto eingezahlt werden, sofern der oder die KontoinhaberIn über kein eigenes Einkommen verfügt; hierfür sollen die Vergünstigungen, die der Staat jetzt für in Ausbildung befindliche Heranwachsende und deren Familien gewährt, gebündelt werden;
3. durch den Staat dem Bildungskonto zugeschriebene Bezugsrechte für Bildungsgutscheine;
4. die staatliche Gewährleistung von Bildungsdarlehen zu sozial gestaffelten Zinssätzen für weitere (Aus)Bildungsmodule; die Rückzahlung soll einkommensabhängig erfolgen, nachdem ein Beschäftigungsverhältnis zu Stande gekommen ist.

Keine Lösung hat dieses Modell bislang noch für solche Fälle, die keine Chance für den Aufbau des Bildungsguthabens hatten, etwa Migrantenkinder oder sonstige nichtdeutsche Bildungsbiographien. Lösungen dafür erscheinen aber als gestaltbar. Ebenso erscheint es in diesem Modell auch durchaus denkbar, die finanzielle Schiefelage zwischen Kindererziehenden und Kinderlosen zu korrigieren. Durch die Gestaltung der staatlichen Unterstützung des Bildungssparens – steuerliche Vergünstigungen und staatliche Kofinanzierung – könnten Kinderlose und Kinderhabende gleichermaßen an der Bildungsfinanzierung der jeweils nachwachsenden Generation beteiligt werden. Wenn dies gelänge, würde faktisch eine Bildungssteuer erhoben werden, ohne dies so nennen, d.h. ohne damit in die steuerrechtlichen Probleme einer zweckgebundenen Erhebung zu geraten.

3.2.3. Praktische Optionen und Effekte

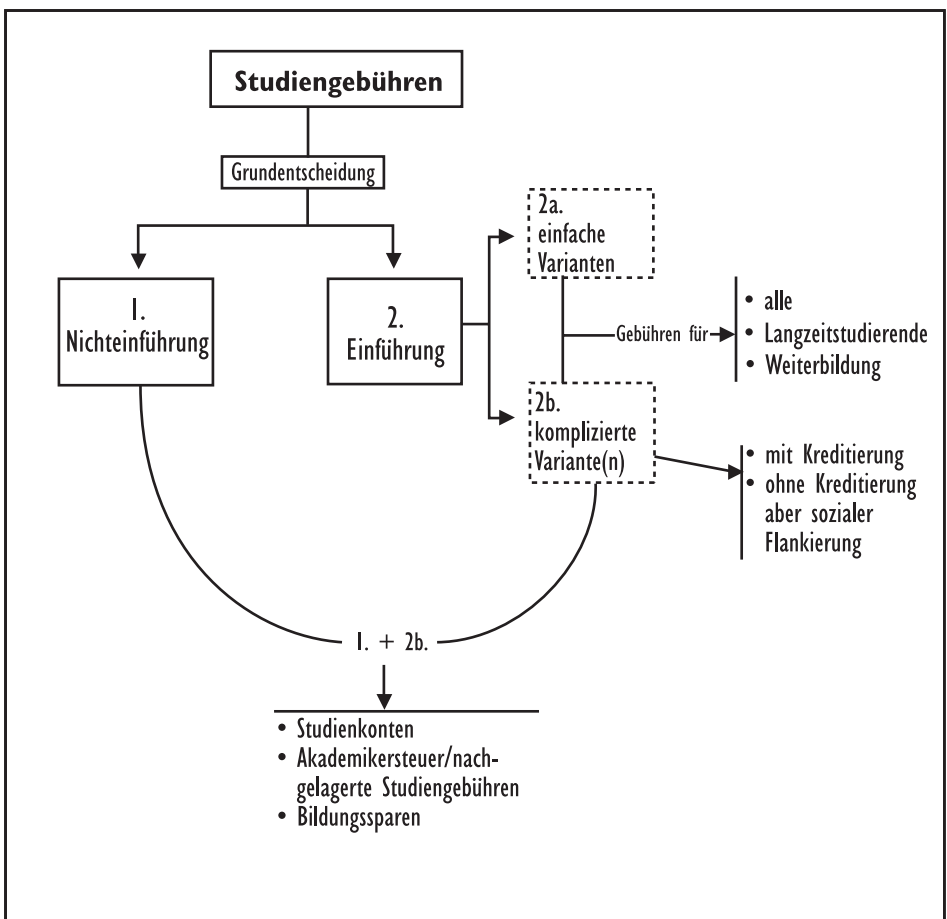
Die politischen Aktivitäten nach der BVerfG-Entscheidung vom Januar 2005, die dem Bund die Kompetenz für ein gesamtstaatliches Studiengebührenverbot absprach, lassen sich als konkurrenzföderalistischer Feldversuch begreifen. In diesem kann sich im Weiteren erweisen, welche Erwartungen und Befürchtungen, die sich mit der Einführung von Studiengebühren seit langem verbinden, tatsächlich eintreten. Die zunächst beobachtbaren politischen Aktivitäten waren und sind sehr uneinheitlich, unkoordiniert, z.T. unschlüssig und unvorbereitet. Das muss insofern nicht verwundern, als die bisherige Debatte zu Studiengebühren für eine ganze Reihe von klärungsbedürftigen Problemen noch keine überzeugenden Lösungen erbracht hatte.

Einerseits werden Studiengebühren in der politischen Debatte vertreten, weil sich mit ihnen bestimmte Erwartungen verbinden, und andererseits stoßen sie auf Ablehnung, weil sich mit ihnen bestimmte Befürchtungen verbinden. Die Erwartungen zielen darauf, dass es mit dem Instrument der Studiengebühren gelingen

könnte, zeitnah einige der dringlichen Probleme der deutschen Hochschulen zu lösen. Die Befürchtungen gehen dahin, dass entweder nichtintendierte Nebenfolgen der Studiengebühren eintreten können, die Schäden in anderen Bereichen anrichten, etwa in der Frage der Bildungsbeteiligung, oder aber dass mit dem Instrument Studiengebühren die angezielten Effekte verfehlt werden, weil der Ziel-Mittel-Zusammenhang unzulänglich ist.

Die zentrale politische Entscheidung zum Thema Studiengebühren ist zunächst zwischen Nichteinführung und Einführung zu treffen. Sachlich gibt es drei Varianten des Umgangs mit Studiengebühren: zwei einfache Wege und einen komplizierten (Übersicht 5).

Die einfachen sind, Studiengebühren entweder nicht einzuführen oder sie oh-



Übersicht 5: Studiengebühren: Modellvarianten

ne flankierende Maßnahmen einzuführen. Letztere Option gilt weithin als politisch weder wünsch- noch durchsetzbar. Daraus resultiert der Charme des komplizierten Weges: Studiengebühren zwar einführen, aber mit flankierenden Maßnahmen, welche die wesentlichen (sozialpolitischen) Bedenken auszuräumen suchen. Das von den Akteuren diesbezüglich immer wieder benutzte Stichwort lautet Sozialverträglichkeit.

Auch diese flankierenden Maßnahmen lassen sich übersichtlich gliedern: Es handelt sich entweder um Kreditmodelle oder um Modelle mit Sozialklauseln.

Diskutiert werden solche Studiengebühren-Varianten für drei Personengruppen: (a) für alle, d.h. einschließlich der grundständig Studierenden, (b) für Langzeitstudierende und (c) für Weiterbildungsstudierende (wozu auch die Teilnehmer/innen des Seniorenstudiums gehören).

Schließlich sind noch Kombinationslösungen denkbar bzw. bereits eingeführt, die sich einer ebenso vertrackten wie zwingend widersprüchlichen Aufgabe widmen: die Nichteinführung von Studiengebühren mit ihrer sozial flankierten Einführung zu verbinden. Drei Optionen sind es, die dort erwogen werden: Akademikersteuer, Studienkonten bzw. Bildungsgutscheine und Bildungssparen. Damit sind die möglichen Optionen erschöpft. Was sich darüber hinaus noch unter anderen Namen auf dem Markt der Möglichkeiten befindet, sind Varianten der genannten Optionen.

Die politische Grundentscheidung ist, wie erwähnt, zwischen Nichteinführung und Einführung von Studiengebühren zu treffen. Hierbei handelt es sich zunächst wesentlich um eine normative Frage: Wird die aus einer Gebühreneinführung notwendig sich ergebende Ökonomisierung individuellen Studienwahl- und Studierverhaltens als eher vorteilhaft oder eher nachteilig bewertet?

Abseits dieser sehr prinzipiellen Frage lassen sich die Chancen dafür prüfen, dass die Einnahmeeffekte tatsächlich eintreten, die von Studiengebühren erwartet werden. Zwei widerstreitende Erwartungen vor allem sind es, die sich mit Studiengebühren verbinden: Landespolitiker erhoffen sich Entlastungen für die Landeshaushalte, und Hochschulvertreter erhoffen sich durch Gebühreneinnahmen Ausstattungsverbesserungen für ihre Hochschulen. Wie sähen die jeweiligen Zielerreichungschancen aus?

Zunächst ist von Interesse, über welche finanziellen Größenordnungen gesprochen wird. Dazu lässt sich eine Modellrechnung anstellen. Sie simuliert den Fall, dass alle Studierenden in grundständigen Studiengängen 500 Euro pro Semester Gebühren zu zahlen hätten.

Es gibt in Deutschland rund 1,9 Millionen Studierende. Auf Grund vorliegender Erfahrungen wird unterstellt, dass eine Studiengebühreneinführung 10 Prozent der bislang Immatrikulierten zur Exmatrikulation veranlassen würde. Es blieben also rund 1,7 Millionen Studierende. Diese zahlten jeweils pro Semester 500 Euro, mithin pro Jahr 1.000 Euro. Das ergäbe 1,7 Milliarden Euro pro Jahr. Eine sozial-

politisch nicht flankierte Studiengebühreneinführung ist als unrealistisch anzusehen. Daher wird – orientiert an der Quote der BAFöG-Empfänger – angenommen, dass ca. 30 Prozent der Studierenden aus sozialen Gründen von den Studiengebühren befreit würden resp. ein gebührendeckendes Stipendium erhielten. Das ergäbe in Zahlen ein Minus von ca. 510 Millionen Euro, also ein verbleibendes Gebührenaufkommen von 1,2 Milliarden Euro.

Eine Gebührenerhebung mit integrierter Sozialkomponente führte zwangsläufig dazu, dass ein bürokratischer Apparat zu unterhalten wäre, der Berechtigungen zur Gebührenbefreiung zu prüfen sowie Gebühren einzutreiben hätte. Die Kosten dieses Apparats wären von den Einnahmen abzuziehen. Als Vergleichsfall kann die BAFöG-Verwaltung herangezogen werden. Die Verwaltung eines BAFöG-Falls kostet jährlich 166 Euro (Landtag Baden-Württemberg 2003, 3). Das erschiene zwar einerseits in Relation zu 1.000 Euro jährlicher Studiengebühren als recht hoher Verwaltungskostenanteil. Doch gibt es andererseits keinen Grund anzunehmen, dass die Prüfung der Studiengebühren-Einzelfälle weniger bürokratisch gehandhabt würde als die Prüfung der BAFöG-Berechtigung. Analog beliefen sich dann bundesweit die Kosten für den Verwaltungsaufwand der Studiengebühren-Ermäßigungsfälle auf 85 Millionen Euro. Folglich blieben ca. 1,1 Milliarden Euro als effektive Jahreseinnahme aus Studiengebühren.

Die deutschen Hochschulausgaben aus öffentlichen Haushalten belaufen sich auf jährlich 20 Milliarden Euro. Vor diesem Hintergrund lässt sich darüber streiten, ob 1,1 Milliarden Euro effektives Gebührenaufkommen nun viel oder wenig wäre. Um einer diesbezüglichen Bewertung näher zu kommen, ist zu fragen, wie groß der ungedeckte Finanzbedarf der deutschen Hochschulen ist. Diesbezüglich gibt es zwei Zahlen: Die akute Unterfinanzierung beträgt 3 bis 4 Milliarden Euro pro Jahr. Diese wären nötig, um gesetzliche Verpflichtungen vollständig zu erfüllen und elementare Ausstattungsniveaus, etwa in den Bibliotheken, zu gewährleisten. Um sich hingegen den Hochschulausgaben anderer entwickelter Länder bruttosozialproduktanteilig zu nähern, müssten insgesamt 50 Prozent mehr als bisher aus öffentlichen Haushalten für Hochschulen aufgewandt werden. Das wären 10 Milliarden Euro. (OECD 2004)

Conclusio: Die erwartbaren Studiengebühreneinnahmen schlossen die akute Finanzierungslücke der Hochschulen zu lediglich einem Viertel bis einem Drittel und die strategische Finanzierungslücke zu lediglich 10 Prozent. Mithin: Die Studiengebührendiskussion mit der Erwartung zu verknüpfen, damit ließen sich die Finanzprobleme der deutschen Hochschulen bewältigen,¹⁹ muss angesichts des Missverhältnisses der Geldbeträge Erstaunen hervorrufen.

¹⁹ Vgl. etwa den Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 8. Juni 2004 „Zur künftigen Finanzierung der Hochschullehre“: „Solange der Staat seine Finanzzuwendungen nicht deutlich erhöht, ist

Überdies und problemverschärfend wäre eine weitere Annahme in die Modellrechnung einzubauen: die Erwartung, die Gebühreneinnahmen kämen den unterausgestatteten Hochschulen tatsächlich zugute. Kann davon ausgegangen werden? In einer lebensnahen Betrachtung erscheint es realistischer, dass die 1,1 Milliarde mittelfristig nicht als zusätzliches Geld vorhanden bliebe, sondern lediglich analoge Kürzungen der staatlichen Mittel substituieren würde.

jährlich Mrd. €

Geschätzte Studiengebühren	1,7
Einnahmeausfälle für Freistellungen aus sozialen Gründen	0,5
Einnahmeausfälle durch Verwaltungsaufwand	0,1
Verbleibende Einnahmen aus Studiengebühren	1,1
Zahlungen öffentlicher Haushalte an die Hochschulen	20
Minimaler Mehrbedarf zur Deckung gesetzlicher Angebotspflichten	3-4
Mehrbedarf für einen Finanzrahmen auf OECD-Durchschnittsniveau	10

Übersicht 6: Hochschulfinanzierung aus Studiengebühren

Sollte sich jedoch entgegen aller Skepsis ein politischer Wille bilden, Studiengebühreneinnahmen an den Hochschulen zu belassen und darauf zu verzichten, eine mehr oder weniger schleichende Kürzung der Hochschulgrundfinanzierung vorzunehmen, dann wären Vorkehrungen für die Zukunft zu treffen: Denn politische Akteure, Regierungen und Mehrheitsmeinungen können sich ändern. Die zu treffenden Vorkehrungen wären, wenn sie tatsächliche Sicherungen darstellen sollen, nicht ganz anspruchslos. Wir sehen fünf Bedingungen, die definiert und institutionell verankert werden müssten:

1. Die *Mittelverteilung* an der jeweiligen Hochschule müsste *unabhängig von staatlicher Exekutive und Hochschulverwaltung* stattfinden: Nur so ließe sich die Versuchung dämpfen, Erwägungen über mögliche Vermischungen zwischen etatisierter Hochschulfinanzierung und studiengebührengestützter Lehrzusatzfinanzierung anzustellen. Konkret hieße das: Es dürften kein Ministeriumsvertreter und kein Hochschulkanzler in die Mittelverteilung einbezogen sein.

ein Rückgriff auf private Finanzressourcen, vor allem in Gestalt von Studienbeiträgen, unvermeidlich“ (Hochschulrektorenkonferenz 2004).

2. *Vertreter/innen der Studierenden* müssten in entscheidender Weise an der hochschulinternen Verteilung der Gebühreneinnahmen beteiligt werden. Nur so könnte die Nachfragemacht der studentischen Klientel nicht nur abstrakt, sondern auch operativ wirksam werden.
3. Es bedürfte einer (gesetzlichen) Regelung, dass mit den Studiengebühreneinnahmen *keine Forschungsfinanzierung* stattfinden darf, sondern ausschließlich Finanzierungen von Lehre und lehrunterstützenden Dienstleistungen – und diese nur zusätzlich zur Grundfinanzierung.
4. Es dürfte *keine Dauerzweckbestimmungen* für die Mittel aus Studiengebühreneinnahmen geben: Allein so wäre zu verhindern, dass die Lehrzusatzfinanzierung unter der Hand doch zur Normal-Hochschulbetriebsfinanzierung wird.
5. Es dürften aus Studiengebühreneinnahmen *keine Personalstellen* (bzw., in vollständig globalisierten Haushalten, das funktionale Äquivalent dazu) finanziert werden: Da die Personalkosten 75–80% eines Hochschulhaushaltes ausmachen, ließe sich damit die Studiengebührenverwendung vom größten Etatposten entkoppeln. Ein Verbot, *Personalstellen* zu finanzieren, würde nicht bedeuten, auf Personalfinanzierung überhaupt zu verzichten: Tutoren, studentische Hilfskräfte (etwa für Bibliotheksaufsicht) oder Lehraufträge daraus zu bezahlen sollte möglich sein (auch wenn natürlich immer die Gefahr bestünde, dass von der Hochschule Personalstellen in der Erwartung abgebaut werden, dass dann über die Gebührenverwendung alternative Personalfinanzierungen bereit gestellt werden – aber 100prozentige Sicherungen gibt es nirgends).

Ob es realitätsnah ist anzunehmen, dass diese Bedingungen verankert und für die Zukunft dauerhaft gesichert werden könnten, wäre eine interessante Frage für weiterführende Debatten.

3.2.4. *Ökonomisierung*

Die Problembeschreibungen wie die daraus abgeleiteten Lösungsvorschläge sind weitestgehend durch einen vergleichsweise vordergründigen Pragmatismus gekennzeichnet. Ein Aspekt, der die oben erörterten volkswirtschaftlichen Erwägungen ergänzt, wird nur selten thematisiert – bzw. wenn, dann lediglich in der argumentativ recht schlicht wirkenden Variante politischer Slogans wie „Bildung ist keine Ware!“. Etwas anspruchsvoller lässt sich, was damit vermutlich gemeint ist, so formulieren: Studienkonten, Studiengebühren und Bildungssparen – nicht hingegen eine Akademikersteuer – führen, sobald eingeführt, zu einer Ökonomisierung des individuellen Bildungsverhaltens. Jeder und jede Studierende richtet dann zwangsläufig die Studienfachwahl und das Studierverhalten daran aus, welche individuelle Prognose er oder sie stellen kann hinsichtlich der mit dem Abschluss zu

erzielenden Rendite aus den bis zum Abschluss einzusetzenden Geldbeträgen bzw. Bildungsschecks (Bultmann/Weitkamp 1999, 62).

Dies kann in einer vordergründig effizienzfokussierten Betrachtung als vorteilhaft bewertet werden. In einer weiteren Perspektive aber kann es sowohl unter gesellschaftspolitischen resp. emanzipatorischen Aspekten wie auch unter ökonomischen und arbeitsmarktpolitischen Aspekten problematisch sein.

In gesellschaftspolitischer resp. emanzipatorischer Fokussierung ließen sich an einer erzwungenen renditegebundenen Betrachtung des Studiums vor allem fünf Punkte kritisieren:

- Ergänzende, z.B. fachübergreifende oder fachfremde Studieninhalte, die nicht zum jeweiligen Kerncurriculum gehören, aber dem Erwerb von Mündigkeit, Urteilsfähigkeit und sozialer Verantwortungswahrnehmung dienen, würden grundsätzlich nicht mehr in den individuellen Studienprogrammen vorkommen.
- Stattdessen wären die Studierenden strukturell genötigt, sich an gängigen und Erfolg versprechenden gesellschaftlichen Karrieremustern zu orientieren (Bultmann/Weitkamp 1997).
- Ebenso würden z.B. hochschulpolitische Tätigkeiten, etwa in der akademischen Selbstverwaltung, wie auch anderweitiges gesellschaftliches oder soziales Engagement von den meisten Studierenden aus Zeitgründen abgelehnt werden müssen.
- Darüber hinaus beeinträchtigten Studiengebühren oder Bildungsgutscheine die Mobilitätsneigung der Studierenden, da Hochschulwechsel und Auslandsaufenthalte immer zu Studienzeitverlängerungen führen: Sie erfordern Wohnungssuche und Umstellung auf neue Gegebenheiten; zudem werden üblicherweise nicht alle am anderen Studienort erbrachten Studienleistungen anerkannt.
- Insgesamt seien ökonomisierende Instrumente der Studienfinanzierung an einem Normstudenten orientiert, der sein gesamtes Tun und Lassen an Studien- und Prüfungsordnungen ausrichten müsse. Dies aber werde der heutigen Vielfalt von Lebenswegen in keiner Weise gerecht. Statt Normierung brauche es einen Rahmen, innerhalb dessen Unterschiedlichkeit und Flexibilität möglich sei.

In ökonomischer und arbeitsmarktpolitischer Perspektive kann eine andere Folge einer erzwungenen renditegebundenen Studienwahlentscheidung als problematisch erscheinen: Die übergroße Mehrzahl der Studierenden würde Wirtschaftswissenschaften, Jura, Medizin und vielleicht noch Informatik, jedenfalls als marktgängig eingeschätzte Fächer studieren. Zugleich verringerte sich radikal das Potenzial derjenigen, die ihre Fächerwahl antizyklisch treffen oder einfach ‚mal nur so‘ das studieren, was sie am meisten interessiert. Diese aber würden genau dann fehlen, wenn sie ins Berufsleben treten könnten: zur Einmündung in Arbeitsmarktberei-

che, die unterdessen prognosewidrig (wieder) Konjunktur haben, und zur Besetzung von Berufsfeldern, von denen fünf Jahre zuvor noch niemand wissen konnte, dass dort dereinst Personal benötigt werden wird.

Die gesellschaftspolitischen und ökonomischen Folgen einer individuellen Hochschulbildungs-Mitfinanzierung sind gegen zweierlei abzuwägen: gegen die Strukturprobleme der allgemeinen Hochschulfinanzierung einerseits und gegen die tatsächliche Durchschlagskraft der einzelnen Modelle, zur Behebung dieser Strukturprobleme beitragen zu können, andererseits.

Wird nun in der Perspektive einer kritischen Diskursanalyse gefragt, „mit welchen Mitteln und für welche ‚Wahrheiten‘ in einer Bevölkerung Akzeptanz geschaffen wird, was als normal und nicht normal zu gelten habe, was sagbar (und tubar) ist und was nicht“ (Jäger 1999, 223), dann zeigt sich in der Studiengebührendebatte: Die dominanten Positionen sind ein themenspezifischer Ausfluss der erfolgreichen Sedimentierung des ökonomischen Prinzips als diskursprägender Sprechregel. Diese Sedimentierung ist die wichtigste Bedingung für die Organisation der Aussagenmengen der Studiengebührendebatte. Die Aussagen finden ihre Grenzen an der Differenziertheit der sozialen Lebensrealität und individuellen Lebensentwürfe: Deren Vielgestaltigkeit muss ignoriert werden, um ein Prinzip der quantitativen Bewertbarkeit von individuellem Bildungszugang und die damit erzeugte, individuelle renditefixierte Betrachtung der Bildungsbeteiligung installieren zu können. Nachdem die Installation erfolgreich vollzogen wurde, ist die Argumentation hermetisch und von außen nicht mehr zu irritieren. Aspekte gesellschaftlicher Reproduktion finden nur noch soweit Berücksichtigung, wie sie innerhalb der Ökonomisierung denk- und sagbar sind. Das heißt: Gesellschaftliche Anliegen kommen nur so weit zum Zuge, wie sie innerhalb eines radikal individualisierten, die Gestaltung einer Bildungsbiografie der konsequenten Selbstverwertung und Selbstoptimierung unterwerfenden Lebensentwurfs Platz finden.

3.3. Formationsregeln

Fassen wir zusammen: Symbolisierung durch Naturalisierung oder anthropologische Konstanten, Themenreduzierung durch Verknappung in Form von Grenzziehungen, Verwerfungen und Tabuisierung, systematische Inkonsequenzen durch Abspaltungen diskursiver Ebenen und Erkenntnisgegenstände sowie symbolische Entlastung durch Reduktion komplexer Themen auf ‚common sense‘-Argumente und Verknappung der sprechenden Subjekte, die gültige Aussagen treffen können, lassen sich als wesentliche diskursive Praktiken der Hochschulreformdebatte identifizieren. Über sie wird technisch bewirkt, dass sich bestimmte Formationsregeln durchsetzen, um die Aussagenmenge der aktuellen Hochschulreformdebatte zu or-

ganisieren. Die Formationsregeln sind eine Reihe von Regeln und Abmachungen informeller Art, die den Akteuren teils geläufig, teils ungeläufig, von ihnen überwiegend aber internalisiert sind.

Die erste Regel ist: bei Ausfall oder Totalverweigerung eines Hauptakteurs wäre die Funktionsfähigkeit des Hochschulsystems insgesamt in Frage gestellt. Daher wird die Herstellung eines Minimalkonsens der beteiligten Hauptakteursgruppen benötigt. Hierzu wird aus drei verschiedenen systemischen Funktionslogiken ein diskursives Operationsschema gebildet: hierarchische Selbststeuerung, staatliche Rahmensteuerung und wettbewerbliche Marktsteuerung. Die Berücksichtigung dieser drei Funktionslogiken sichert (a) die Mitwirkung der Hierarchen des akademischen Betriebs als Repräsentanten der Produzenten hochschulischer Leistungen, (b) der staatlichen Bürokratie und (c) der Wirtschaft, letztere beiden gleichermaßen als Repräsentantinnen der Finanziers hochschulischer Leistungserbringung und der hochschulischen Leistungsabnehmer.

Um die widersprüchlichen Funktionslogiken so aufeinander beziehen zu können, dass sie Aussagenmengen organisieren können, müssen die intern anschlussfähigen Module identifiziert und als konzepttragende Leitideen definiert werden. Dazu sind die als unaufgebbbar bewerteten Interessen in zielfähige Begriffe zu übersetzen.

Die Diskursagenten der staatlichen Rahmensteuerung erscheinen hierbei vergleichsweise bescheiden, sie haben nur noch eine einzige konzepttragende Leitidee: *Leistungsverdichtung*. Die Agenten der hierarchischen Selbststeuerung liefern immerhin noch die Ideen der *Autonomie* und der *Elite*, während diejenigen der wettbewerblichen Marktsteuerung am umfangreichsten formulieren: *Wettbewerb* – auf einzelstaatlicher wie internationaler Ebene –, *Leistungsorientierung*, *Deregulierung*. Die zweite Regel also ist: Keine dieser konzepttragenden Leitideen darf innerhalb der Diskursorganisation ignoriert werden; alle sind fortwährend parallel zu berücksichtigen. Die Freiheit jeder Idee (und ihrer Träger) findet ihre Grenze in der Freiheit einer jeden der anderen Ideen.

Alle diese konzepttragenden Leitideen können schließlich an ein großes Adaptermodul angedockt werden, das die Hochschulreformdebatte dann insgesamt zuriichtet. Dieses Modul ist *Leadership*, der Operator des diskursiven Schemas der aktuellen Hochschulreform. Nur gelegentlich zwar wird es präzise benannt, doch konzeptuell verbirgt sich hinter den Topoi „Professionalisierung“ und „Stärkung der Hochschulleitung“ genau dies: *Leadership* – als Idee wie als Praxis – vermag Autonomie zu sichern, Eliten zu schützen, Leistungsverdichtung, Wettbewerb und Leistungsorientierung zu organisieren und Deregulierung zu legitimieren. Gleichwohl sollte eines nicht verschwiegen werden: Das Konzept entstammt der Old Economy des Industriezeitalters und entspricht durchaus nicht der Produktion von Wissen im „Modus 2“, wie es von Gibbons et al. (1994) als kennzeichnend für das Zeitalter der Wissens- und Informationsgesellschaft beschrieben worden ist. Die

Qualität der Komplexitätsreduktion durch eine derart formierte Diskursorganisation ist entsprechend.

Die in der zweiten Regel als ‚konzepttragende Leitideen‘ gekennzeichneten Aussagen müssen jedoch auch gesellschaftliche und hochschulpolitische Akzeptanz erringen, um einerseits in dem diskursiven Feld Konsequenzen zu haben, andererseits sich positiv von anderen Aussagen im selben Feld abzugrenzen. Um dies abzusichern, gilt eine dritte Regel zur Formierung des Hochschulreformdiskurses. Sie lautet: Nicht jeder ist befugt, über alles zu sprechen.

Die Verknappung der sprechenden Subjekte, deren Aussagen als ‚wahr‘, ‚richtig‘ oder ‚gültig‘ akzeptiert werden, erfolgt wesentlich über die Konstituierung von Meinungsführerschaft einerseits und Expertise andererseits. Die Meinungsführerschaft eignet insbesondere den institutionellen und politischen Reformakteuren, während Qualitäts- und Evaluationsagenten und -agenturen die erforderliche Expertise bereitstellen. Die Meinungsführer organisieren öffentlich und medienwirksam die Aussagenmengen zu einem spezifischen Ensemble innerhalb des diskursiven Feldes, welches den maßgeblichen Diskurs formiert. Die Experten liefern dafür die instrumentelle, methodische und konzeptionelle Unterfütterung.

Daneben freilich gibt es noch viele andere Sprecher, die über Hochschulen und Hochschulreform reden. Die Rolle dieser „räsonierenden Laien“ (Teichler 1994, 169) ist vorrangig, bestimmte ‚diskursive Ereignisse‘ zu produzieren. Diese können mitunter durchaus als potenzielle Einbrüche in den dominierenden Diskurs erscheinen, etwa in der Form des „Ich möchte hier mal eine ganz provokative These formulieren ...“. Vor allem aber sind sie gekennzeichnet durch, positiv formuliert, die Spontaneität der Einsicht oder, kritischer formuliert, die Freiheit von der Anstrengung des wissenschaftlich begründeten Urteils. Die übliche Vorgehensweise eines Wissenschaftlers, sich zu Beginn eines neuen Projekts zunächst über die vorhandene Literatur zum Thema – also den Forschungsstand – zu informieren, scheint jedenfalls häufig außer Kraft gesetzt, sobald dieser Wissenschaftler als Hochschulorganisationsreformer wirkt.

Die Rolle der Meinungsführer und Experten ist es dann, bestimmte Aussagen, die dem „Räsonieren der Laien“ entspringen, durch Kanalisierung, Klassifizierung, Kontrolle und Selektion in den dominierenden Diskurs zu integrieren oder, im Notfall, durch die anderen genannten diskursiven Taktiken zu verwerfen oder auszuschließen (durch Naturalisierung, systematische Inkonsequenz, Tabuierung etc.). Auf diese Weise wird ein korrelativer Raum für die Verteilung von als ‚gültig‘ anerkannten Aussagen hergestellt, der den Gegenständen, über die gesprochen werden kann, eine Existenz ermöglicht. Das bedeutet, es wird ein historisch und sozial determiniertes Praxisfeld begründet, welches für die Aussagen ein Referential konstituiert, auf das sie sich beziehen können (vgl. Foucault 1981, 132f.).

4. Fazit: Zwei Hochschulreformparadigmen

Die ökonomisierende Betrachtungsweise von Hochschule und Bildung – also die Einführung wirtschaftlicher Rationalitätskalküle wie Effizienz oder Effektivität – verfügt über einen gewichtigen Vorteil: Ihre gesellschaftliche Akzeptanz ist außerordentlich groß. Wer Markt, Wettbewerb und Leistung fordert, darf seit geraumer Zeit auf spontane Zustimmung rechnen, ohne größere argumentative Anstrengungen unternehmen zu müssen.

Die Protagonisten dieser Entwicklung entdecken in der ihnen entgegen gehaltenen Forderung, die Spezifik des ausdifferenzierten Funktionssystems Hochschule zu berücksichtigen, wenig mehr als Besitzstandswahrungsinteresse und Bedenkträgerei. Da es beides auch über die Maßen gibt, herrscht kein Mangel an plausibel erscheinenden Argumenten für diese Auffassung. Das erleichtert die Fokussierung der hochschulpolitischen Debatte. Zwar müsste, wo ein ausdifferenziertes Funktionssystem reformiert werden soll, eine differenzierte Reformdebatte – d.h. eine, die funktional begründete Differenzen berücksichtigt – selbstverständlich sein. Doch stehen dem gelegentlich politische Interessen entgegen.

Sowohl die Selbstveränderung wie die Steuerbarkeit der Hochschulen werden als unzulänglich empfunden, denn die als notwendig definierte Leistungserweiterung und -verdichtung schreitet in der Wahrnehmung von Politik, Öffentlichkeit und Wirtschaft nicht in erforderlichem Maße voran. In Reaktion darauf wird eine wettbewerbliche Selbststeuerung empfohlen. Wettbewerbsfähigkeit setzt Austauschfähigkeit der Leistungen voraus, diese wiederum deren Bewertbarkeit. Damit ließe sich dann, so heißt es weiter, Erfolg und Misserfolg feststellen, wonach zugleich Ressourcen verteilt werden könnten. Hinter dem Vorschlag wettbewerblicher Selbststeuerung des Hochschulsektors steht daher die Erwartung, auf diese Weise objektivierte und intersubjektiv nachvollziehbare Maßstäbe zu erlangen. Wenn dann Erfolg und Misserfolg feststellbar geworden sind, ließen sich, so die Erwartung, In- und Outputs rational ins Verhältnis setzen.

Das heißt: Zahlreiche Akteure der Mikro-, Meso- und Makroebene finden – bei aller sonstigen Unverträglichkeit – einen gemeinsamen Nenner darin, die Komplexität der Reformsituation ökonomisierend zu reduzieren. Das Leitmotiv dieses Stranges der aktuellen Hochschuldebatte ist folglich Effizienz: Die Prozesse sollen hinsichtlich des jeweiligen Input-Output-, Kosten-Nutzen- bzw. Ziel-Mittel-Verhältnisses quantifizierend bewertet werden.

Das Referenzmodell dieser wettbewerblichen Selbststeuerung des Hochschulsektors ist der Markt: Die Hochschulen sollten sich als quasi-ökonomische Subjekte begreifen, die auf einem Quasi-Markt, also innerhalb von Tauschverhältnissen operieren. Dort müssten sie mit ihresgleichen oder anderen Marktteilnehmern um

möglichst (preis-)günstige Platzierung innerhalb von Angebots- und Nachfragestrukturen konkurrieren. Ebenso wie die Hochschulen als ganze sollten sich hier nach auch die Fachbereiche und Institute innerhalb ihrer jeweiligen Hochschule verstehen und entsprechend handeln. Ein solches wettbewerbliches Handeln setzte dann – so die Annahme, die diesen Vorschlägen zu Grunde liegt – Ressourcen frei, die mit verminderten Mitteln erweiterte Leistungen ermöglichen.

Hochschulreformerisch ist hier ein *Ökonomisierungsparadigma* zu konstatieren, das mittlerweile auch aus anderen vormals nichtökonomischen Bereichen vertraut ist: „Die Ökonomie gilt nicht mehr als *ein* gesellschaftlicher Bereich mit spezifischer Rationalität, Gesetzen und Instrumenten, sie besteht vielmehr aus der Gesamtheit menschlichen Handelns, insofern dieses durch die Allokation knapper Ressourcen zu konkurrierenden Zielen gekennzeichnet ist“ (Lemke et al. 2000, 16).

Dieses hochschulpolitische Ökonomisierungsparadigma wird von seinen Akteuren selbst nicht als solches benannt; häufig ist den Akteuren die paradigmatische Bindung ihres Handelns gar nicht bewusst. Es handelt sich bei diesem Paradigma also nicht um eine explizierte Handlungsanleitung (gleichwohl es solche auch gibt, doch wirken diese nicht sofort paradigmatisierend). Vielmehr handelt es sich um eine aus der bisherigen Darstellung gewonnene Verdichtung der Vorannahmen, Grundideen und Handlungsleitlinien, die wichtige Teile der Hochschulreformakteure internalisiert haben und die in der begleitenden Öffentlichkeit soweit sedimentiert sind, dass sie fraglos akzeptiert werden, also keine Gegenstände kritischer Nachfrage mehr sind.

Der weiterführende erkenntnisleitende Wert dieser analytischen Anstrengung erschließt sich dann, wenn korrigierende resp. gegenteilige Auffassungen in den Blick genommen werden. Diese sind durch ein auffälliges gemeinsames Merkmal gekennzeichnet: Sie teilen nicht die totalisierende Verallgemeinerung des Ökonomischen. Vielmehr unterstellen sie zum einen Funktionsspezifika von Subsystemen, subsystemische Autonomie und je eigene Funktionslogiken. Zum anderen integrieren sie die daraus resultierenden differentiellen Subsystemleistungen in einen gesellschaftlichen Reproduktionszusammenhang. Innerhalb dessen wird die Notwendigkeit von Wissenschaft, Religion, Kultur, Sozialarbeit und dergleichen für gesellschaftliche Reproduktion ebenso betont wie ihr nichtökonomischer Leistungscharakter. Soziale Entwicklung, Risiko- und Konfliktbewältigung, Sinnggebung und Orientierung sind Leistungen, die derart erbracht werden. Bezogen auf Hochschulen heißt diese Perspektive: Die Reformorientierung erfolgt entlang gesellschaftlich relevanter Problemlösungen, zu denen die Hochschule beitragen soll. Mit anderen Worten: Hochschule ist sozialpflichtig, und Hochschule wird im Kontext umfassender gesellschaftlicher Reproduktion wahrgenommen. Wir nennen es daher das *Reproduktionsparadigma* der Hochschulreform.

Während das Ökonomisierungsparadigma auf die Generalisierung eines bestimmten Instrumentariums setzt und aus dessen Anwendung das zwingende Ent-

stehen angemessener Ergebnisse ableitet, wird innerhalb des Reproduktionsparadigmas von den angestrebten Ergebnissen her gedacht und die Wahl der Instrumente gegenstandsspezifisch vorgenommen. Zu Grunde liegt dem zum einen die Akzeptanz unterschiedlicher Funktionslogiken etwa von Wirtschaft und von Wissenschaft, aber auch – subsystemintern – von Forschung und von Lehre. Zum anderen wird unterstellt, dass jede Ökonomie immer nur funktioniert, wenn ihre nichtökonomischen Voraussetzungen stimmen.

Subsystemübergreifend formuliert, zielt das Reproduktionsparadigma auf die Vermeidung der „Ökonomisierung des Sozialen“ (Bröckling et al. 2000) und der „Hegemonie des managerialen Denkens“ (Bröckling 2000, 131). Das Ökonomisierungsparadigma hingegen strebt die Verallgemeinerung des Ökonomischen an: Ökonomie soll nicht mehr *ein* gesellschaftlicher Bereich mit spezifischer Rationalität, Gesetzen und Instrumenten sein, sondern die Gesamtheit menschlichen Handelns bilden, „insofern dieses durch die Allokation knapper Ressourcen zu konkurrierenden Zielen gekennzeichnet ist“ (Lemke et al. 2000, 16).

Im Blick auf Qualität werden innerhalb des Reproduktionsparadigmas zum einen die Integration der Gefährdungsaspekte von Wissenschaft in den Hochschulbetrieb, zum anderen emanzipationsorientierte, deshalb subjektzentrierte Verbesserungen in das Qualitätsverständnis integriert. Im Rahmen des Ökonomisierungsparadigmas hingegen wird Qualität als Effizienzsteigerungselement gesehen.

Im Anschluss daran hängen auch operative Prioritätensetzungen von der jeweiligen paradigmatisch bestimmten Perspektive ab: Wo etwa Hochschulpolitik zum Bestandteil des Instrumentariums eines Haushaltskonsolidierungs-Zieles erklärt wird, dort muss die Effizienz der Bildungs- und Forschungseinrichtungen Vorrang haben und das Hochschulsystem seine Legitimität daraus beziehen, dass es zur Haushaltskonsolidierung beizutragen vermag. Wo das vorrangige Ziel hochschulischer Tätigkeiten in Beiträgen zur sozialen Entwicklung, Risiko- und Konfliktbewältigung besteht, kann Effizienz ein ergänzendes wettbewerbliches Moment sein, das die Effektivität des Hochschulsystems befördert und insofern zu dessen Legitimitätsgewinn beiträgt, ohne aber diesen primär zu verursachen. Auch in einer solchen Betrachtung mithin stehen die beiden Hochschulreformparadigmen gegeneinander:

- Innerhalb des einen – des Ökonomisierungsparadigmas – wird die offenkundige Legitimitätskrise der Hochschulen in eine Effizienzkrise übersetzt. Deren Lösung könne im Rahmen einer Organisation des Hochschulsektors, die sich am Referenzmodell von Gütermärkten orientiert und diese Orientierung marktsimulierend umsetzt, erzielt werden. Es handelt sich also um das.
- Innerhalb des anderen – des Reproduktionsparadigmas – wird die Bewältigung der offenkundigen Effizienzdefizite zum wettbewerbsfördernden Instrument einer leistungsorientierten Optimierung von Effektivitätsbestrebun-

gen, die zur Wiedergewinnung gesellschaftlicher Akzeptanz der Hochschulen, mithin zur Überwindung ihrer Legitimitätskrise führen. Hier erfolgt die Orientierung an gesellschaftlich relevanten Problemlösungen, d.h. Hochschule wird im gesellschaftlichen Gesamtzusammenhang und als sozialpflichtige Veranstaltung wahrgenommen.

Dem entsprechen unterschiedliche Leitbilder der Gestaltung von Hochschule. Wird von Varianten im Detail abgesehen, dann konkurrieren derzeit vor allem zwei Leitbilder: Hochschule als Dienstleistungsunternehmen und Hochschule als Agentur einer demokratischen Wissensgesellschaft. Das eine Leitbild betont die Form, das andere den Inhalt:

- Das Leitbild der *Hochschule als Dienstleistungsunternehmen* verzichtet auf präzise Benennung, worin das inhaltliche Ziel der Dienstleistungsorientierung bestehen soll. Es beschränkt sich auf unspezifische Angaben wie Leistung, Exzellenz und Qualität. Aus Sicht der Vertreter/innen dieses Leitbildes ist das kein Nachteil, sondern ein Vorzug: Das Einrichten der Hochschule als Dienstleistungsunternehmen setze vor allem einen ordnungspolitischen Rahmen, der so weit wie möglich optimiert sei bzw. weitere Optimierungen zulasse – und damit Voraussetzungen schaffe für im Prinzip unbegrenzte Möglichkeiten.
- Das Leitbild der Hochschule als *Agentur einer demokratischen Wissensgesellschaft* rückt dagegen inhaltliche Fragen in den Mittelpunkt: Wie kann verantwortlich die zunehmende Durchformung gesellschaftlicher Verhältnisse durch wissenschaftsbasierte Prozesse gestaltet werden? Und welchen Beitrag vermag dazu eine reflexiv gewendete Aufklärung zu leisten, also eine solche, die sich von der fraglosen Machbarkeit der traditionell-rationalistischen Aufklärung zur fragwürdigen Machbarkeit der Nachmoderne bewegt?

Die Entscheidung für das eine oder das andere Leitbild ist eine normative und durch die politischen Akteure zu treffen. Immerhin aber lässt sich auf die hochschulpolitische Erfahrung hinweisen, dass normative Anliegen jeglicher Art vornehmlich dann eine Chance der Durchsetzung haben, wenn sie mit sog. Sachzwängen zusammentreffen und sich daraus entsprechende Bündniskonstellationen zwischen Akteuren ergeben, die im Übrigen gegensätzliche Positionen einnehmen mögen.

Beide Leitbilder inspirieren diverse Steuerungskonzepte, die sich entweder am Referenzmodell ‚Markt‘ oder ‚Gesellschaft‘ orientieren, die also an ökonomischen Rationalitätskalkülen oder der Sozialpflichtigkeit jeglichen Handelns ausrichten. Das bringt zunächst eine produktive Wettbewerblichkeit in die Debatten und konkurrierenden Gestaltungsversuche. Diese wiederum laufen vor dem Hintergrund der monetären Situationsverschärfung ab. Wo aber quantitative Entwicklungsmöglichkeiten als (zeitweilig) erschöpft gelten, bleiben zur Erschließung weiterer Entwicklungspotenziale allein drei Optionen: Ressourcenumverteilungen, Leistungsverdichtungen und/oder Qualitätsverbesserungen.

Ressourcenumverteilungen gelten als politisch unattraktiv, da sie in der Regel ein neues Problem erzeugen, noch bevor die Lösung eines anderen Problems spürbar wird. Leistungsverdichtungen haben quantitative Grenzen. Qualitätsverbesserungen jedoch stehen in dem Ruf, Probleme lösen zu können, ohne Ressourcenumverteilungen zu benötigen, und Leistungsverdichtungen über quantitative Grenzen hinaustreiben zu können. Daraus begründet sich auch an Hochschulen die Attraktivität des Qualitätsgedankens.

Heuristik: Qualität an Hochschulen

Unter der Voraussetzung, dass der Wettbewerb zwischen Ökonomisierungs- und Reproduktionsparadigma nicht durch ideologisch geprägte, wissenschaftsfremde Entscheidungen über Gebühr verzerrt wird, ist eine wettbewerbsentscheidende Rolle des Qualitätsproblems zu erwarten. Das heißt, es ist davon auszugehen, dass der Erfolg bzw. die Verteilung der Teilerfolge in der Auseinandersetzung zwischen den beiden Reformparadigmen – Ökonomisierung und gesellschaftliche Reproduktion – entscheidend davon abhängen wird, binnen welchen Paradigmas es gelingt, innerhalb zweier Dimensionen des Qualitätsproblems überzeugende und akzeptanzfähige Lösungen zu entwickeln:

- praktikable Gestaltungstechniken der Qualitätssicherung und -entwicklung zu finden und
- erfolgreiche Wege zu beschreiten, eben diese Gestaltungstechniken und ihre Erfolge überzeugend in verschiedene Teilöffentlichkeiten zu vermitteln.

Beide Dimensionen erfordern eine Bestimmung dessen,

- *was Qualität ist* bzw. was unter ihr verstanden werden soll, und
- *wie* dieses so *festzustellen* ist, dass es *intersubjektiv vermittelbar* ist (um hier den im Qualitätskontext sachlich unangemessenen Begriff „objektiv messbar“ zu vermeiden).

Indes kontrastiert der unterdessen zentralen Stellung von ‚Qualität‘ in der hochschulpolitischen Reformdebatte 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 Verar-

beitung 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.

Da Qualität weithin als nur unzureichend bestimm- und damit operationalisierbar gilt, zeichnen sich Qualitätsbeschreibungen durch Vagheit aus. Zugleich werden in hochschulischen und hochschulpolitischen Entscheidungsprozessen unablässig implizite Qualitätsmaßstäbe angewandt. Das heißt: Es finden fortwährend Qualitätsbewertungen auf der Grundlage nicht oder unzulänglich offengelegter Maßstäbe statt, etwa in Diplomprüfungen, Forschungsantrags-Begutachtungen oder Berufungsverfahren.¹

Die unzureichende Formulierung der Maßstäbe für Hochschulqualität hat problematische Folgen: Sie führt dazu, dass ein nicht oder nur vage rationalitätsgebundenes Instrument direkt oder indirekt verteilungsrelevant für Mittelallokation und individuelle Chancen wird. Steuerung und Mittelverteilung im Hochschulbereich erfordern indes einen rationalen Aushandlungsprozess, sofern sowohl direkte Außensteuerung wie marktförmiger Wettbewerb als hochschulunangemessen gelten. Dieser Aushandlungsprozess sollte idealtypisch als vernunftgeleitete, d.h. argumentationsbestimmte Kommunikation funktionieren. Zwar ist er real mindestens eine Kombination aus sozialen Machtspielen und vernunftgebundener Auseinandersetzung. Doch steht er in der Gefahr, vollends den Bestrebungen sozialer Machtproduktion 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. Eine alternative Option bestünde beispielsweise in einer solchen Art der Vergabe von Forschungsmitteln, „die von Lobbies und ‚in-groups‘ sowie von jeweils aktuellen Trends der Wissenschaft und wissenschaftsfremden Einflüssen gesteuert und beherrscht wird“ (Hüfner et al. 1984, 78).

Ohne die von uns präferierte 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 ei-

¹ Die diesbezüglich überzeugendsten Schilderungen und Interpretationen wurden in der Frauenhochschulforschung und anderen für Geschlechtsspezifika sensibilisierten Darstellungen vorgelegt, vgl. z.B. Kriszio (1994), Zimmermann (1997, 1999), Wennerås/ Wold (1997), Andresen et al. (1999).

gentlich 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 folgen Akzeptanzprobleme und fortwährende Infragestellungen des qualitätsbezogenen Reforminstrumentariums. Um den wichtigsten Gedanken noch einmal zu wiederholen: Die Bestimmung dessen, was hochschulische Qualität ist, ermöglicht es, implizit ohnehin angewandte Kriterien explizit zu machen.

Für eine Bearbeitung von Qualität als Thema von Hochschulentwicklung und -politik gibt es bislang kein verwendbares analytisches Muster. Die Literatur hält lediglich auf einzelnen Leistungsbereiche – Lehre vs. Forschung – isolierte Angebote bereit, denen es zudem an hochschulangemessener Komplexität der Problembetrachtung mangelt. Daher ist eine Heuristik zu entwickeln, die das Thema überhaupt erst bearbeitbar macht. Es wird eingestiegen mit einer Problemdefinition, die Qualität als Komplexitätsproblem formuliert (nachfolgend Punkt 1.1.). Auf dieser ersten Stufe der Informiertheit lässt sich dann der Forschungs- und Diskussionsstand sachangemessen in Augenschein nehmen: Es wird also eine Inhaltsanalyse der Qualitätsforschung – außerhalb und innerhalb des Hochschulsektors – unternommen (Punkt 1.2.). Auf dieser Grundlage lässt sich ein neues Beobachtungsschema für Hochschulqualität entwickeln und ein Qualitätsbegriffen zu formulieren (Punkt 2.).

1. Qualität und Hochschulqualität

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 gemanaget werden soll, jedoch ohne dass jemand explizit bzw. hinreichend präzise anzugeben vermöchte, worin das zu Managende denn eigentlich bestehe. Vorerst lässt sich Qualität als Hintergrundsystem der Hochschule begreifen, dessen Funktionsregeln einstweilen im Dunkeln liegen, also der Erhellung harren.

1.1. Qualität: Problembeschreibungen

1.1.1. Arbeit am Begriff: Eine elementare Annäherung

Qualität leitet sich ab vom lateinischen *qualitas*, d.h. Beschaffenheit. Eingangs erscheint es sinnvoll, zunächst von dem Begriffspaar, innerhalb dessen der Qualitätsbegriff seine Funktion erhält, auszugehen: *Quantität und Qualität*. Bezeichnet Quantität die Menge (oder Größenordnung), so Qualität die *Güte* einer Sache bzw. Leistung. Beide zusammen beschreiben den *Zustand* von etwas, d.h. das Ergebnis eines Gewordenseins zu einem bestimmten Zeitpunkt, nicht das Werden über einen bestimmten Zeitraum. (Die Feststellung einer *Prozessqualität* benötigt die Fixierung des Prozesses an einem bestimmten Punkt, d.h. sein ‚Anhalten‘ zu analytischen Zwecken, bzw. die Fixierung mehrerer solcher Erhebungspunkte im Sinne einer Längsschnittuntersuchung.)

Beide – Quantität und Qualität – sind insoweit aufeinander bezogen, als Güte immer nur als Güte einer Menge existieren kann und jede Menge eine bestimmte Güte besitzt. Damit wird bereits deutlich: Qualität ist – entgegen der landläufigen Wahrnehmung – als analytische Kategorie ebenso wie Quantität ein wertneutraler

Begriff, denn *irgendeine* Güte ist jeder Sache bzw. Leistung eigen.² Wie aber lässt diese sich nun näher bestimmen?

Die Güte kann gut oder schlecht sein. Dies zu formulieren, bieten sich zwei Wege an: der klassifikatorische und der komparative (vgl. Hempel 1974, 54ff.). Auf dem klassifikatorischen Weg werden Merkmale formuliert, die jedes Objekt des betrachteten Bereichs entweder besitzen oder nicht besitzen muss. So gelangen wir zur Bildung von Mengen. Diese freilich können, da sie auf Gemeinsames abstellen, die *je spezifische* Güte des *einzelnen* Objekts nicht widerspiegeln. Zudem sagt der Umstand, ob ein gegebenes Objekt bspw. eisern oder nichteisern ist, noch nichts darüber aus, ob es gut oder schlecht ist. Dafür ist der komparative Weg zu gehen. Denn ob etwas gut oder schlecht ist, lässt sich außerhalb orthodoxer Ideologien nicht fundamental, sondern allein relational feststellen – mit anderen Worten: Ob die Güte gut oder schlecht ist, ist gar nicht formulierbar, sondern immer nur, ob sie *besser oder schlechter* ist als ein Vergleichsobjekt oder ein normativer Vergleichsmaßstab. Selbstredend kann die Güte in ihren Merkmalsausprägungen auch dem Vergleichsobjekt bzw. dem Vergleichsmaßstab exakt *entsprechen*, und wenn diese wiederum als „gute Qualität“ definiert sind, dann kann auch dem Betrachtungsobjekt „gute Qualität“ attestiert werden.

Damit haben wir zwei Bezeichnungen, die den Qualitätsbegriff bereits etwas enger einkreisen: Güte und Vergleich. Der erste bezieht sich darauf, was Qualität *ist*, der zweite darauf, wie sie sich *feststellen* lässt. Was nun Güte ist, wissen wir bislang noch nicht, aber hinsichtlich ihrer Feststellbarkeit haben wir immerhin schon einen Ansatzpunkt: Qualität wird vergleichsweise festgestellt. (Quantität übrigens auch, nur ist dort der Vergleichsmaßstab – die bestimmten Zahlen, angewandt im Zusammenhang mit Maßeinheiten – nicht weiter strittig.³)

Ein Vergleich nun setzt voneinander Unterschiedenes in Beziehung, um Übereinstimmungen, Ähnlichkeiten und Unterschiede festzustellen. Aus Gründen der Untersuchungseffizienz wird niemals ein Totalvergleich, der sämtliche vergleichbaren Aspekte einschliesse, durchgeführt. Vielmehr beruht ein Vergleich immer auf der Auswahl relevanter Eigenschaften der Vergleichsgegenstände. Diese Eigenschaften werden in Vergleichskriterien, ggf. Vergleichsdimensionen operationalisiert.

Wonach aber werden die zu vergleichenden Eigenschaften ausgewählt, wie also wird ihre Relevanz festgestellt? Ein Alltagsbeispiel: Wer eine Kaufentscheidung

² Ähnlich z.B. Meyer zu Drewer (1992, 9): „Qualität ... einer Ware ist die Gesamtheit aller wertbestimmenden Eigenschaften. Wenn dies akzeptiert wird, umfasst die Begriffsbestimmung also alle erwünschten und unerwünschten Eigenschaften.“

³ Wir benutzen hier ein alltagssprachliches Verständnis von Messen. Im Rahmen der axiomatischen Messtheorie gelten auch qualitative Merkmale als messbar, nämlich als relationale Merkmalsausprägungen. Das wird an dieser Stelle ignoriert, um den Unterschied zwischen herkömmlichem Messen quantitativer Größen und dem Vergleichen qualitativer Merkmale deutlich herauszustellen.

zwischen zwei Frischkäsesorten zu treffen hat, muss beide miteinander vergleichen und nutzt dafür Kriterien wie Preis, Gewicht, Fettgehalt, mit/ohne Konservierungsstoffe oder Verfallsdatum. Diese Kriterien orientieren sich an Geldsparen, Sattwerden, Gutschmecken, d.h.: am angestrebten Nutzen. Für diesen angestrebten Nutzen ist z.B. die Farbe des Stempelaufdrucks mit dem Verfallsdatum irrelevant, weshalb diese Farbe nicht zum Vergleichskriterium avanciert. Die Relevanz der zu vergleichenden Eigenschaften der Vergleichsgegenstände ergibt sich also aus der *Nützlichkeit* für einen bestimmten *Zweck*.

Diese methodische Erörterung führt uns über die *Technik* des Vergleichs zu seiner *Funktion*: Die Funktion eines Vergleichs als Gegenüberstellung (mindestens) zweier Sachverhalte besteht in der kriteriengeleiteten Beurteilung bzw. Bewertung der jeweiligen Sachen/Leistungen, um eine *Entscheidung* treffen zu können.

Wenn Qualitätsbestimmung nun nichts anderes ist als ein auf die Güte (statt auf die Menge) gerichteter Vergleich, dann kann ein analoges Vorgehen auch hier zum Ziele führen: An Hand relevanter Kriterien wird die gegebene Güte einer Sache/Leistung mit der Güte einer anderen Sache/Leistung abgeglichen. Die Relevanz der Vergleichs-, d.h. Beurteilungskriterien ergibt sich auch hier aus der *Nützlichkeit* für einen bestimmten Zweck: Denn die Qualität wird benötigt, um ein bestimmtes Ziel erreichen zu können. Eine Glühbirne bspw. soll eine solche Güte besitzen, dass sie 10.000 Stunden brennt, und ein Soziologie-Studiengang etwa soll von solcher Güte sein, dass seine AbsolventInnen (neben anderem) die Fähigkeit zu reflektiertem kritischem Denken erworben haben.

Das Nebeneinanderstellen von Glühbirne und Soziologie-Studiengang weist nun noch auf eine Besonderheit: In gesellschaftlichen Zusammenhängen ist vielfach die Qualität solcher Güter oder Leistungen zu beurteilen, für die kein Vergleichsobjekt zur Verfügung steht, das unmittelbarer Anschauung zugänglich ist. Gründe dafür können die Zeitabfolge, d.h. die Ungleichzeitigkeit denkbarer Vergleichsgegenstände, ihre geographische Entfernung oder mangelnder Informationszugang sein. Trotzdem gibt es ein Bedürfnis nach Qualitätseinschätzung, weil Entscheidungen getroffen werden müssen. Diese Qualitätseinschätzung benötigt dann folglich ein funktionales Äquivalent für das nicht zur Verfügung stehende unmittelbare Vergleichsobjekt. Als solche Äquivalente dienen Beurteilungsmaßstäbe, d.h. definierte Qualitätsparameter.

Damit sind wir wieder bei *unserem* Qualitätsproblem angelangt: (a) Hochschulische Leistungseinheiten lassen sich nicht einfach wie eine Ware zunächst prüfen, um sie dann ggf. in Anspruch zu nehmen oder nicht. (b) Qualitätsverbesserungen des Angebots können an Hochschulen nicht allein und unmittelbar in Reaktion aufgrund ausbleibender Nachfrage zu Stande kommen, da sich dieser Zusammenhang in zu großen Zeitintervallen herstellt.

Daher benötigt man im Hochschulbereich *Beurteilungsmaßstäbe*, an Hand derer sich feststellen lässt, ob die Qualität einer bestimmten Leistungseinheit schlechter

oder besser ist. Die als Beurteilungsmaßstäbe fungierenden Qualitätsparameter werden individuell bzw. gesellschaftlich bestimmt. Das geschieht durch Festlegung von Minimal- oder Optimalanforderungen an hochschulische Leistungseinheiten (die Formulierung von Maximalanforderungen ist in der Regel wenig sinnvoll). Diese Anforderungen formulieren, mit welcher Güte eine bestimmte Leistungseinheit als nützlich zur Erreichung bestimmter Zwecke gilt.

1.1.2. Qualität als Komplexitätsproblem

Im Rahmen der beiden oben entwickelten Paradigmen der Hochschulreform – Ökonomisierung und gesellschaftliche Reproduktion – ist auch Qualität bislang unterschiedlich codiert. Diese unterschiedliche Codierung ist so gravierend, dass realistisch nicht davon gesprochen werden kann, es werde dasselbe bezeichnet. Die Vertreter des Ökonomisierungsparadigmas nutzen einen der Betriebswirtschaftslehre entlehnten eng utilitaristischen Qualitätsbegriff. Innerhalb des Reproduktionsparadigmas dagegen wird dessen kategoriale Fixierung durch die Aufforderung ersetzt, anzustrebende und festzustellende Qualität(en) sollte(n) situativ zwischen den Akteuren ausgehandelt werden.

Beide Positionen repräsentieren radikale Komplexitätsreduktionen: Die eine externalisiert die Qualitätsbestimmung und -feststellung, indem sie an eine Primärunterscheidung von nützlich/nicht nützlich für die Verbraucher von Hochschulleistungen gekoppelt wird.⁴ Die andere internalisiert die Qualitätsbestimmung und -feststellung, indem sie an eine Primärunterscheidung von anerkannt/nicht anerkannt durch die Erzeuger von Hochschulleistungen gekoppelt wird.⁵ Einigungsfähig zwischen beiden Positionen ist allein eine Aussage: Qualität sei ein komplexes Phänomen.

Insbesondere in der Organisationsberatung gibt es eine ausgeprägte Steuerbarkeits-Euphorie hinsichtlich der Möglichkeiten, Organisationen durch punktgenaue Interventionen und strikt durchgeplante Handlungssequenzen verändern zu können. Auf der anderen Seite steht eine manifeste Skepsis hinsichtlich solcher Steuerbarkeit. Diese speist sich aus der Komplexität arbeitsteilig organisierter Einheiten. Im Falle der Entwicklung von Hochschulqualität hat diese Skepsis in zwei Richtungen Anlass zur Verschärfung:

- Zum einen sind Hochschulen nur zum Teil als Organisationen auffassbar, im übrigen nämlich vor allem institutionell geprägt, d.h. Spannungen durch normative Prägekraft stabilisierend. Das erhöht die Komplexität zusätzlich.

⁴ vgl. unten Punkt C. 2.1.1. Zweckfreiheit vs. Nützlichkeit

⁵ vgl. unten Punkt C. 2.1.2. Norm vs. Normabweichung

- Zum anderen ist nicht nur die organisierte Institution Hochschule ein komplexes System, sondern auch Qualität selbst ein komplexes Phänomen. Sollen Qualitätseffekte absichtsvoll erzielt werden, erfordert dies daher ein hochkomplexes Interventionsinstrumentarium.

Soll also (a) Qualität in (b) einer Organisation wie (c) der Hochschule entwickelt werden, ergibt sich eine Komplexitätserhöhung beträchtlichen Ausmaßes. Wie ist mit dieser umzugehen? Ein kleiner Exkurs in die systemtheoretische Komplexitätsforschung wird uns hier weiterhelfen.

Komplexität entsteht durch Abgrenzung von der Umwelt einerseits und Ausdifferenzierung andererseits: „Komplexität ist die Einheit einer Vielheit“ (Luhmann 1998, 135f.). Die Abgrenzung zur Umwelt sichert die Handlungsfähigkeit durch Einheit; die Ausdifferenzierung erhöht die Leistungsfähigkeit durch interne Vielheit. In einfachen Beschreibungen gilt Komplexität als System aus mehreren Elementen und deren Relationen. In ambitionierteren Beschreibungen wird dies ergänzt durch qualitative Verschiedenheiten und die Zeitdimension. Indem die Elemente und ihre Verbindungen Verschiedenheit im Nacheinander produzieren, gelangen instabile Elemente in unsere Vorstellung von Komplexität (ebd., 137).

Allerdings ist real gar nicht alles mit allem unmittelbar verbindbar. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit von Selektion (Luhmann 1983, 46) – und damit ist zugleich bezeichnet, wo eigentlich Komplexität beginnt, sie sich mithin von nichtkomplexen Zuständen unterscheidet: Von Komplexität lässt sich sprechen, sobald eine Auswahl aus möglichen Verknüpfungen nötig ist, wenn also nicht mehr jedes Element mit jedem anderen verknüpfbar ist; damit sind kontingente, d.h. auch anders mögliche Zustände beschrieben (Luhmann 1998, 137). Es gibt folglich innerhalb von Komplexität keine zwangsläufig determinierten Unausweichlichkeiten. Eine Definition, die all dies aufnimmt, lautet: „Komplexität bezeichnet den Grad der Vielschichtigkeit, Vernetzung und Folgelastigkeit eines Entscheidungsfeldes.“ Das heißt im einzelnen:

- *Vielschichtigkeit* bezeichnet den Grad der funktionalen Differenzierung eines Sozialsystems und die Zahl der bedeutsamen Referenzebenen – z.B. Individuum, Gruppe, Organisation;
- *Vernetzung* heißt Art und Grad wechselseitiger Abhängigkeit zwischen Teilen, sowie zwischen Teil und Ganzem;
- *Fogelastigkeit* meint Zahl und Gewicht der durch eine bestimmte Entscheidung in Gang gesetzten Kausalketten oder Folgeprozesse;
- der Begriff *Entscheidungsfeld* schließlich weist darauf hin, dass es keine Komplexität an sich gibt, sondern nur in Hinsicht auf ein bestimmtes Problem, welches für ein bestimmtes System in einer bestimmten Situation Selektionen erfordert. (Willke 1987, 16)

Das Problem, in Hinsicht dessen Komplexität besteht, besteht wiederum nicht an sich, sondern ist ein Problem von sozialen Akteuren. Diese identifizieren auf Grund von Bedürfnissen, sinnhaften Orientierungen o.ä. ein Problem und beobachten im Zusammenhang damit Komplexität. Das heißt: Komplexität ist keine Erfindung, sondern schon real vorhanden. Sie ist „die Art und Weise, wie die Welt mit sich selbst umgeht“. Doch sie muss, um erkannt zu sein, reflektiert werden: „Nicht an der Welt, sondern an ihrem Beobachter ... gibt sich die Komplexität zu erkennen.“ (Baecker 1999, 169/173)

Damit gerät ein konstruktivistisches Element in unseren Horizont. Auf der Beobachterebene ist Komplexität eine Konstruktion. Sie entsteht so oder so „je nachdem, in welcher Weise der Beobachter die Einheit einer Vielheit in Elemente und Relationen auflöst“, und „der Beobachter ist definiert durch das Schema, das er seinen Beobachtungen zugrundelegt, also durch die Unterscheidungen, die er verwendet“ (Luhmann 1998, 138/144).

Hierbei lassen sich zwei Typen von Modellen der Beschreibung komplexer Phänomene unterscheiden: Die einen interpretieren Komplexität als Unordnung, die anderen als Ordnung. In ersteren ist allerdings die Unordnung nur die Fassade einer tieferliegenden Ordnung (etwa in der Katastrophentheorie, der Chaostheorie oder der Theorie der Fraktale). Im zweiten Typ von Modell versucht man,

„Mechanismen zu finden, die erklären können ..., wie es komplexen Phänomenen gelingen kann, ihre eigene Ordnung zu produzieren und zu erhalten. Komplexe Phänomene werden hier als dissipative Systeme verstanden, die Unordnung aus der Umwelt aufnehmen und an die Umwelt wieder abgeben und diese Aufnahme und Abgabe so organisieren, daß sie sich dabei selbst erhalten.“ (Baecker 1999, 30f.)

Hochschulreformen nun sind gezielte Interventionen in eines solcher komplexen Systeme. Deren Charakterisierung zwischen Ordnung und Unordnung „läßt gegenüber der Selbstlähmung perfekter Ordnung und der Willkür perfekter Unordnung eine produktive Dynamik der Systemprozesse zu“:

„weder vollkommenes Chaos noch vollkommene Ordnung (können) gezielt verändert, also gesteuert werden. Steuerungsfähigkeit beruht vielmehr auf einer spezifischen wechselseitigen ‚Infizierung‘ von Chaos und Ordnung, von Freiheit und Notwendigkeit, von Kontextabhängigkeit und Autonomie.“ (Willke 1996, 159)

Dies aber ist selbstredend nicht beliebig: Manche Lösungen eignen sich besser als andere. Die Frage stellt sich, ob es so etwas wie optimale Komplexität gibt. Luhmann (1998, 506-508) macht auf drei für die Antwort zentrale Momente aufmerksam:

- Die Reduktion von Komplexität führt zur Steigerung der Komplexität: evolutionäre Errungenschaften oder „konsolidierte Gewinne“ – etwa das Auge,

Geld, eine Schrift oder Telekommunikation – reduzieren Komplexität, „um auf der Basis der Restriktion höhere Komplexität organisieren zu können. So reduziert ein Straßennetz die Bewegungsmöglichkeiten, um leichtere und schnellere Bewegung zu ermöglichen und damit die Bewegungschancen zu vergrößern, aus denen man konkret auswählen kann.“

- Die Steigerung von Komplexität bedeutet Steigerung der kombinatorischen Möglichkeiten, d.h. eine Erweiterung des Möglichkeitsfeldes: „Erst wenn man städtische Ämter schafft, um die Könige loszuwerden, muss man als Konsequenz die Ämterbesetzung politisieren und dazu Bedingungen schaffen, die später als ‚Demokratie‘ gefeiert werden.“
- Neuerungen müssen passfähig zur umgebenden Komplexität sein, denn funktionale Differenzierung geht mit wachsenden Interdependenzen einher.

Um in einem derart strukturierten Feld Handlungsfähigkeit zu gewinnen, muss der Akteur sich auf seine wiederum zum Komplexitätsfeld gehörende Beobachterrolle besinnen. Immerhin ist es seine Definitionsmacht bei der Auswahl von Verknüpfungen, die in gegebenen Situationen erst einen Optionenreichtum für das Handeln schafft. Von der Vorstellung, dass es so etwas wie unentrinnbare Sachzwänge gebe, könnte sich der Akteur als Beobachter verabschieden.

Zunächst aber kann ihn seine Autonomie, den Beobachtungen verschiedene Schemata zu Grunde zu legen, auch höchst verunsichern: Da zur Struktur eines Problems seine Rahmenbedingungen gehören, ist die Komplexität durch Erweiterung des Betrachtungsrahmens makroskopisch 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, 158).

Aus den gängigen Erklärungsversuchen für Reformresistenzen der deutschen Hochschulen lassen sich regelmäßig zwei einander entgegenstehende Auffassungen destillieren: Die eine attestiert den Problemlösungen, unterkomplex zu sein, weshalb Hochschulreformen immer wieder stecken blieben. Die andere macht den Umstand, dass die Problemlösungen überkomplex seien, dafür verantwortlich, dass Hochschulreformen fortwährend unterhalb der angezielten Veränderungen endeten. Diese Einwände sind indes nur unter einer Voraussetzung sinnvoll: sofern davon ausgegangen werden könnte, dass es in einer bestimmten Situation eine objektiv bestimmte, d.h. subjektunabhängige Komplexität gibt, die total erhoben werden könne und deren Erhebung unmittelbar einsichtig sei. Das allerdings überfordert

die zur Verfügung stehenden kognitiven und sozialen Kapazitäten. Was ist statt dessen möglich?

Erstens kann Komplexität im Bewusstsein der Unvollständigkeit der Beschreibung beschrieben werden. Zweitens ist die Beschreibung – d.h. die Weise, in der ein „Beobachter die Einheit einer Vielheit in Elemente und Relationen auflöst“, und das „Schema, das er seinen Beobachtungen zugrundelegt, also ... die Unterscheidungen, die er verwendet“ (Luhmann 1998, 138/144) – zu plausibilisieren, um intersubjektive Akzeptanz gewinnen zu können. Und drittens ist die Totalerfassung einer Komplexität als Erfassung aller möglichen Elemente und Relationen nicht möglich; es werden daher pragmatische Modelle der Komplexitätsreduktion benötigt, die zugleich ihre Beschränktheit fortlaufend bewusst und damit sich selbst korrigierbar halten. Auch Qualitätsentwicklung an Hochschulen kann auf diese pragmatische Lösung nicht verzichten.

Ein illustratives Beispiel: Ulrich Welbers (1998, 56f.) hat einen „Bezugsrahmen für die Qualitätsentwicklung“ entworfen, der für die germanistische Hochschullehre deren komplexe Kontexte formuliert (Übersicht 7). Er kommt auf 43 Fragen innerhalb von zehn Fragestellungsgruppen, die zu beantworten seien (und schließt deren Aufzählung mit dem Satz: „Diese Auflistung von Fragen ist sicherlich unvollständig“).

Übersicht 7: *Bezugsrahmen für die Qualitätsentwicklung in der germanistischen Hochschullehre (aus Welbers 1998, 56f.)*

- | |
|---|
| 1. Bildungs- und gesellschaftstheoretische Fragestellungen: |
| 1.1 Welche Rolle spielt wissenschaftliche Bildung heute in den verschiedenen gesellschaftlichen Kontexten? |
| 1.2 Wie sieht die wissenschaftliche Bildung der Zukunft aus? |
| 1.3 Welche Gesellschaft wollen wir mit welcher Bildung konstituieren und begleiten? |
| 1.4 An welchen Vorbildern und Theorien können wir uns orientieren? |
| 1.5 Was können politische Orientierungen für eine Hochschulreform sein, die deren theoretisches Fundament und praktische Wirkungen ernst nimmt? |
| 1.6 Was muß eine Gesellschaft für ihre Bildung tun, um sie selbst zu sein und zu bleiben? |
| 2. Soziologische bzw. entwicklungspsychologische Fragestellungen: |
| 2.1 Welche Lebensformen haben heute junge Erwachsene? |
| 2.2 Wie läßt sich die Lebensphase 'junges Erwachsenenalter' beschreiben? |
| 2.3 Welche Haltungen, Voraussetzungen und Hoffnungen bringen Studierende in ein Hochschulstudium ein? |
| 2.4 Wie leben Studierende heute? |
| 3. Germanistische Fragestellungen: |
| 3.1 Welche germanistische Wissenschaft kann für welche Gesellschaft formuliert werden? |

- 3.2 Wie kann eine germanistische Wissenschaft für die Öffentlichkeit gewollt werden?
- 3.3 Welche Anstrengungen hat und welche muß die Wissenschaft noch unternehmen, um ihren Gegenstand im Hochschulunterricht optimal zu vermitteln?
- 3.4 Wie ist der momentane fachwissenschaftliche Stand der Germanistik im Kontext ihrer Fachgeschichte zu beurteilen?
- 3.5 Welche Rolle spielt die Fachkultur bei der Entwicklung fachwissenschaftlicher Positionen?
- 3.6 Was ist die Germanistik? Genauer die Frage nach
 - 3.6.1 der Geschichte des Faches: Woher kommt die und wie kam es zur Wissenschaft Germanistik?
 - 3.6.2 dem Selbstverständnis des Faches bzw. nach der Theoriediskussion: Wie versteht die Wissenschaft sich selbst?
 - 3.6.3 den Gegenstandsfeldern: Womit soll sich die Germanistik beschäftigen?
 - 3.6.4 den Methoden: Wie soll sie mit den Gegenständen umgehen?
 - 3.6.5 nach den Aufgabenbeschreibungen: Welche Funktionen bzw. Aufgaben soll die Germanistik in der gegenwärtigen gesellschaftlichen Situation übernehmen?
- 4. **Fragestellung 'Literatur':**
 - 4.1 Welche Funktion hat Literatur in der Gesellschaft?
 - 4.2 Was ist Literatur in der Fachwissenschaft?
 - 4.3 Welche Funktion hat Literatur für die Studierenden?
 - 4.4 Wie kann die Wissenschaft damit umgehen, daß ihr Literaturverständnis differenter ist von dem der Gesellschaft und der Studierenden? Ist eine Integration der unterschiedlichen Verständnisse möglich?
- 5. **Hochschuldidaktische Fragestellungen:**
 - 5.1 Wie kann Lehren und Lernen sinnvoll aufeinander bezogen werden?
 - 5.2 Wie kann Lehren und Lernen professionalisiert werden?
 - 5.3 Wie soll ein Lehrender im Hochschulunterricht was tun und auf welche Wirkungen darf er hoffen?
- 6. **Lehrpsychologische Fragestellung und solche der empirischen Lehr-/Lernforschung:**
 - 6.1 Wie sind die realen Wirkungen der Lehre einzuschätzen?
 - 6.2 Wie kann Lernen optimal gefördert werden?
 - 6.3 Welche Lernstrategie gibt es und wie können diese gelernt werden?
- 7. **Fragestellungen des Qualitätsmanagements:**
 - 7.1 Wie kann die Qualität der Lehre im konkreten eindeutig quantifiziert und verglichen werden?
 - 7.2 Wie kann ein Lehrbetrieb als Managementaufgabe begriffen und optimal gestaltet werden?
 - 7.3 Welche Sicherungsmaßnahmen müssen durchgeführt werden?
 - 7.4. Wie kann erreichte Qualität nachhaltig gesichert werden?
- 8. **Fragestellung der Personalentwicklung:**
 - 8.1 Was muß ein Hochschullehrer können?

8.2	Was muß ein Hochschullehrer wie lernen?
8.3	Welche Laufbahnbeschreibung wäre unter der Maßgabe optimaler Aufgabenerfüllung vorzuschlagen?
8.4	Was ist strategische Personalentwicklung?
8.5	Was heißt Steuerung und Führung im Fachbereich?
9.	Fragestellungen der Organisationsentwicklung:
9.1	Wie kann eine gemeinsame Zielentwicklung für einen Fachbereich aussehen?
9.2	Welche Kommunikationsstrukturen braucht ein Fachbereich?
9.3	Unter welchen Bedingungen kann ein Fachbereich eine lernende Organisation werden?
10.	Betriebs- bzw. volkswirtschaftliche Fragestellungen:
10.1	Welche gesellschaftlichen Ressourcen braucht die wissenschaftliche Hochschullehre?
10.2	Wie kann der schonende Einsatz von Ressourcen optimiert werden?
10.3	Was kostet ein Studium? Wie hoch sind die gesellschaftlichen Kosten und Gewinne?
10.4	Wie <i>wird</i> ein Lehrender finanziert und wie finanziert <i>sich</i> ein Studierender?
10.5	Wie kann wissenschaftliche Bildung bezahlt werden?

Diese Liste abzarbeiten, wird bei großen Qualitätsentwicklungsvorhaben womöglich sinnvoll und hilfreich sein. Ihre Abarbeitung aber zur Voraussetzung *jeglicher* Qualitätsentwicklungsanstrengung zu machen, birgt die Gefahr in sich, sämtliche initiative Energien lahm zu legen. Beteiligungswillige Akteure werden schnell entmutigt und durch allzu ausgreifende Systematiken womöglich auch in die Irre geführt. Denn immerhin: „Das Organisationsprinzip hochkomplexer Systeme ist nicht Ordnung, sondern die Kombination von Unordnungen“ (Willke 1987, 11).

Hier wären also komplexitätsreduzierend die im je konkreten Fall relevanten Fragen zu isolieren und derart der Bezugsrahmen auf ein berücksichtigungsfähiges und bearbeitbares Maß zu reduzieren. Dabei ist es kein Makel, wenn der Komplexitätsreduktionsgrad auch bestimmt wird durch die Informations- und Problemverarbeitungskapazität des Systems.

Nun bewährt sich allerdings Komplexitätsbewältigung nur im Nachhinein: Allein „im nachhinein kann einem auffallen, daß man etwas übersehen hat, was möglicherweise tauglich wäre zur Komplexitätsbewältigung“ (Baecker 1999, 35). Denn jegliche Vereinfachungen – wie sie z.B. bei Komplexitätsreduktionen vorgenommen werden – haben eine prekäre Voraussetzung: Sie funktionieren nur, wenn ihre Kausalfaktoren isolierbar sind (ebd., 32). Das wiederum ist nicht allein bei hochkomplexen technischen Systemen zweifelhaft, sondern erst recht bei sozialen Systemen. Diese operieren auf der Basis von Sinn, „und das ist ein Medium, in dem kausale Isolierungen nur in Grenzfällen gelingen“ (ebd.). Mit diesen Unsicherhei-

ten ist einerseits umzugehen; andererseits sind die komplexen Handlungsgefüge auf ein kognitiv erfassbares und sozial interventionsfähiges Maß zu reduzieren.

Die Lösung kann nur darin liegen, (a) innerhalb eines Komplexitätsverarbeitungsprozesses fortwährend zwei Ausschlussoperationen zu nutzen: den Ausschluss irrelevanter Kontexte und den Ausschluss irrelevanter Daten, sowie (b) diese Ausschlüsse so weit wie möglich als provisorisch und reversibel zu halten: Im Durchlaufen eines solchen Vorgangs „gibt es also auf jeder Stufe nicht nur Doppelentscheidungen über Ausschlüsse von Information, sondern auch mögliche Entscheidungen über die Hereinnahme von Kontexten und Datengruppen, die man an diesen Punkten als sachrelevant erkennt oder annimmt“ (Deutsch/Fritsch 1980, 51).

Das Ziel muss es sein, die Angemessenheit der ex- oder implizit angewandten Komplexitätsreduktionen fortwährend prüfen zu können. Denn gegebenenfalls wird es sich im Zeitverlauf als nötig erweisen, hochschuladäquatere Unterscheidungen zu suchen, um Hochschulqualität beobachtungsfähig, damit interventionszugänglich, also entwicklungsfähig zu gestalten.

Indes: Qualität erscheint nicht allein auf Grund ihrer Komplexität als Phänomen mangelnder Greifbarkeit, sondern auch wegen ihres glitschigen Charakters:

„People often think that it is possible to define quality. But *quality* is like *love*. Everybody talks about it and everybody thinks he knows what quality is. It is like love: everybody knows and feels the presence of love. Everybody recognizes it. But when we try to give a definition of love, we are left standing with empty hands.“ (Vroeijenstijn 1993, 52)

Das muss freilich nicht entmutigen; Wissenschaft lebt auch vom wiederholten Versuch. Eine systematische Selbstverunsicherung mag hier aufschließend wirken. Sie pflügt das Feld um und lässt die Scholle auch von ihrer eigentlich verdeckten Unterseite her sichtbar werden. Es bietet sich daher an, zunächst die Offerten zum Qualitätsbegriff in nichthochschulischen Kontexten zu sichten, zu ordnen und auf ihr Potenzial für einen Hochschulqualitätsbegriff hin zu prüfen.

1.2. Qualitätsdebatten: Qualität als kontextuelles Phänomen

1.2.1. Der Qualitätsbegriff in nichthochschulischen Kontexten

Robert M. Pirsig ist eine engagierte literarische Schilderung unseres Problems zu verdanken:

„Qualität ... man weiß, was es ist, und weiß es doch nicht. Aber das ist ein Widerspruch in sich. Aber manche Dinge *sind* nun mal besser als andere, das heißt, sie haben mehr Qualität. Will man aber definieren, was Qualität an sich ist, abgesehen von den Dingen, die sie besitzen, dann löst sich alles in Wohlgefallen auf. Es bleibt nichts übrig, worüber man sprechen könnte. Wenn man aber nicht zu sagen weiß, was Qualität ist, woher weiß man dann, was sie ist, oder auch nur, ob es sie überhaupt gibt? Wenn keiner weiß, was sie ist, dann sagt einem der gesunde Menschenverstand, daß es sie gar nicht gibt. Aber der gesunde Menschenverstand sagt einem auch, *daß* es sie gibt. Worauf gründet sich sonst die Benotung? Warum würden die Leute sonst für manche Dinge Unsummen bezahlen und andere in die Mülltonne werfen? Offensichtlich sind manche Dinge besser als andere ... aber worin besteht dieses 'Bessersein'? ... So dreht man sich endlos im Kreise und findet nirgends einen Anhaltspunkt. Was zum Teufel ist Qualität? Was *ist* sie?“ (Pirsig 1998, 193)

Es schließt sich eine ausführliche Darstellung an, wie sein Held Phaidros nach dem Sinn des Begriffs forschte:

„In der ersten Phase unternahm er keinen Versuch einer strengen, systematischen Definition ... Das war eine glückliche, befriedigende und schöpferische Phase ... Die zweite Phase ergab sich als Folge normaler intellektueller Kritik an diesem definitionslosen Zustand [...] Phaidros' zweite metaphysische Phase war ein totales Desaster.“ (198f.)

Auf die Spitze treiben lässt sich diese Verunsicherung, wenn wir diejenige Wissenschaftsdisziplin befragen, die sich historisch als erste mit Qualität befasst hat und sich auch heute noch mit einigem Recht als Heimat der eigentlichen Qualitätsforschung bezeichnen ließe: die Ästhetik. „Es ist witzlos, ein Bild an die Wand zu hängen, wenn die nackte Wand genauso gut aussieht“, heißt es wiederum bei Pirsig (1998, 227). Die Ästhetik stellt die Frage, was *schön* ist und weicht ihr zugleich aus, indem sie diese permanent umkreist. Sie fragt zu diesem Zweck etwa: Was ist Kunst?, und: was ist gute Kunst?

„Hören Sie sich einmal das Royal Philharmonic Orchestra von London an, wenn es Beethoven spielt. Danach hören Sie sich ein Amateurorchester Ihrer Heimatstadt an. Natürlich gefallen Ihnen beide Aufführungen, schließlich schätzen Sie heimische Talente. Beide Orchester halten die Spezifikationen ein. Nicht ein ein-

ziger Fehler. Aber achten Sie auf den Unterschied. Achten Sie genau auf den Unterschied.“⁶

Die Geschichte der Frage nach dem Charakter von Qualität beginnt wenigstens bei der aristotelischen Bestimmung der Qualität als einer Kategorie, die Aussagen über zumeist sinnlich wahrnehmbare, „wesentliche“ Eigenschaften von Gegenständen erlaube, als einer Kategorie zur Bezeichnung des abstrakten Merkmals, durch etwas bestimmt zu sein (Aristoteles 1998). Die Unterscheidung von Ding-Qualitäten und Sinnes-Qualitäten findet sich wieder in John Lockes Differenzierung ursprüng- und abgeleiteter als primärer und sekundärer Qualitäten: Die primären seien die Eigenschaften von Dingen, die sekundären dagegen die Eigenschaften von Sinneswahrnehmungen, die den zu erkennenden Gegenständen zugeschrieben werden:

„That the Ideas of primary Qualities of Bodies, are Resemblances of them, and their Patterns do really exist in the Bodies themselves; but the Ideas, produced in us by these Secondary Qualities, have no resemblance of the at all. There is nothing like our Ideas, existing in the Bodies themselves. They are in the Bodies, we denominate from them, only a Power to produce those Sensations in us: And what is Sweet, Blue, or Warm in Idea, is but the certain Bulk, Figure, and Motion of the insensible Parts in the Bodies themselves, which we call so.“ (Locke 1979, 137)

Die philosophische Diskussion der Qualität setzt sich fort bei Thomas von Aquin, Descartes, Leibniz, Kant, Hegel und Marx. Im 20. Jahrhundert beschäftigte das Thema die Autoren des Wiener Kreises oder Carl G. Hempel. Es wird im Weiteren auf einige der Autoren zurückzukommen sein.

Doch auch in jüngerer Vergangenheit und der Gegenwart sind Qualitätsdebatten nicht allein eine Erscheinung der Hochschulreformediskussion. Ganz im Gegenteil: Zahlreiche andere Bereiche sahen sich in Folge ökonomischen oder/und politischen Drucks bereits sehr viel länger vor die Notwendigkeit gestellt, das Verhältnis von Leistungsbreite und -tiefe einerseits und Leistungsqualitäten andererseits zu bestimmen.

Zunächst war dies vor allem die güterproduzierende Wirtschaft, deren Qualitätsdebatte unten exemplarisch an Hand der Nahrungsmittelwirtschaft vorgestellt werden soll. Aufschlussreicher noch wird für unseren Zweck die Dienstleistungswirtschaft sein, da Hochschulen als Dienstleister gewisse Ähnlichkeiten zu Dienstleistungsunternehmen aufweisen. Eine Brücke zwischen nichthochschulischen Sektoren und unserem Gegenstand bildet ein Bereich wie das Gesundheitswesen und die Medizin. Zum einen handelt es sich bei den dort vorfindlichen Einrichtungen in der Regel um Expertenorganisationen;⁷ zum anderen sind Hochschulen

⁶ W. Edwards Deming, hier zit. nach Oess (1993, 33)

⁷ dazu vgl. unten Punkt D. 1.2.3. Hochschule als Expertenorganisation

dort, wo sie eine Universitätsmedizin haben, von den Qualitätsdebatten des Gesundheitswesens und der Medizin auch unmittelbar berührt. Zunächst aber soll ein kurzer Einstieg in die nichthochschulischen Qualitätsdebatten erfolgen, indem wir betrachten, welche für uns möglicherweise relevanten Beiträge von derjenigen Einrichtung ausgehen, die im Bereich wirtschaftsbezogener Qualitätsbestimmung im deutschen Sprachraum maßstabsetzend wirkt: die Gesellschaft für Qualität (DGQ).

Wirtschaft allgemein / Deutsche Gesellschaft für Qualität

Eine vergleichsweise simple Qualitätsbestimmung, die in der Wirtschaft weit verbreitet ist, knüpft Qualität ausschließlich an die Kundenwünsche und den Kundennutzen: „Qualität ist das, was der Kunde als Qualität sieht, und sonst nichts“,⁸ heißt es etwa bei IBM Deutschland. So spontan einleuchtend dies ist, kann doch kein Unternehmen allein nach dieser Maxime handeln. Die Kundenerwartungen müssen um des wirtschaftlichen Überlebens willen durch Rentabilitätserwartungen gebrochen werden. Nicht alles, was die Kunden sich wünschen, lässt sich daher umsetzen.

Anspruchsvoller schon formuliert die European Organization for Quality Control (EOQC) (1976), wenn sie unter Qualität „the totality of features and characteristics of a product or service that bear its ability to satisfy a given need“ versteht. Doch auch damit ist ein Problem noch nicht gelöst: Wie lassen sich die *zukünftigen* Bedürfnisse der Verwender in messbare Größen umsetzen, damit dann ein Produkt entwickelt und hergestellt werden kann, das beim Kunden, der dafür ja bezahlen soll, Zufriedenheit auslöst?⁹

Der bekannteste Qualitätstester in Deutschland ist die Stiftung Warentest. Deren Qualitätstests bestehen aus fünf Elementen:

- Grundsätzlich operiert die Stiftung, um Qualitäten zu identifizieren, mit Einzelmerkmalen: Diese werden zum einen von Testern eingeschätzt, und ihnen wird zum anderen ein prozentuales Gewicht innerhalb des Gesamturteils zugewiesen.
- Die Noten für die Einschätzung der Einzelmerkmale lauten „sehr gut“ (für Bewertungen von 0,5 bis 1,5), „gut“ (1,6–2,5), „befriedigend“ (2,6–3,5), „ausreichend“ (3,6–4,5) und „mangelhaft“ (4,6–5,5).
- Die einzelnen Merkmale werden für das Gesamturteil gewichtet. Das sieht, um es am Beispiel von Matratzen in der Preisklasse von 700 bis 1.200 Mark zu zeigen, folgenderweise aus: Die Liegeeigenschaften schlagen mit 35% im

⁸ zit. nach Stephan (1994, 13)

⁹ Die Frage geht zurück auf W. A. Shewart, hier nach Oess (1993, 76).

Gesamturteil zu Buche; Wärmeisolation/Feuchtetransport beeinflusst zu 10% das Gesamturteil; die Haltbarkeit wird mit 20% veranschlagt; die Qualität des Bezuges hat einen 15prozentigen Einfluss; Gesundheits- und Umwelteigenschaften gehen mit 10% in das Gesamturteil ein, ebenso wie die Handhabung.

- Ergänzend werden einzelne Merkmale mit speziell getesteten Kriterien versehen, um das Zustandekommen der Bewertung zu plausibilisieren. So wird die „Qualität des Bezuges“ präzisiert durch die benoteten Kriterien „Verhalten gegen Nässe“ und „Verarbeitung“. „Gesundheits-/Umwelteigenschaften“ wird ausdifferenziert in „Raumbelastung/Geruchsbelästigung“, „Schadstoffe im Matrazenmaterial“ sowie „Entsorgung (Trennbarkeit der Materialien)“.
- Eingerahmt werden diese qualitätsorientierten Angaben durch quantitative Kontextdaten und andere Angaben, die für eine Qualitätsbewertung nicht relevant sind (da bspw. eher von individuellen Vorlieben abhängig): einerseits den Preis, andererseits Hinweise zu Ausstattung und technischen Merkmalen – Härtegrad, Gewicht, Bezugstoff, Polsterungsmaterialien.¹⁰

In anderer Weise differenziert geht es bei der Deutschen Gesellschaft für Qualität (DGQ) zu. Die DGQ erzielt Wirkungen vor allem mit ihren Handbüchern zum Qualitätsmanagement, die als Erläuterungen zu den DIN-ISO-Normen konzipiert sind. In den von der DGQ herausgegebenen „Begriffen zum Qualitätsmanagement“ wird die jeweilige ISO-Definition (DIN EN ISO 8402: 1995) mit erläuternden Anmerkungen versehen. Zum Stichwort ‚Qualität‘ heißt es zur Begriffserklärung: „Realisierte Beschaffenheit einer Einheit bezüglich Qualitätsforderung“, was u.a. mit folgenden erläuternden Ausführungen versehen ist:

„Die internationale Definition lautet derzeit ‚Gesamtheit von Merkmalen (und Merkmalswerten) einer Einheit bezüglich ihrer Eignung, festgelegte und vorausgesetzte Erfordernisse zu erfüllen‘. Die Beziehungen zwischen realisierter Beschaffenheit und Einzelforderungen steht also stets im Mittelpunkt der Qualitätsbetrachtung. Spezielle ‚festgelegte und vorausgesetzte Erfordernisse‘ sind allgemeiner ersetzbar durch ‚Qualitätsforderung‘. [...]

Die ‚realisierte Beschaffenheit‘ in der obigen Definition zeigt: Eine ‚geforderte Qualität‘ gibt es nicht. Gefordert ist stets die Erfüllung einer Qualitätsforderung (‚conformity‘, ‚fitness for use‘ ...). [...]

Der Qualitätsbegriff ist immateriell. Er enthält meist kontinuierliche Bewertungsmöglichkeiten. Am Ende einer Qualitätsbetrachtung wird eine ursprünglich quantitative Bewertung oft in eine qualitative vereinfacht (z.B. in ein Alternativmerkmal: ‚gut‘ oder ‚schlecht‘). [...]

Es ist üblich und sinnvoll, daß sich Qualitätsbetrachtungen auf ein Qualitätselement oder auf mehrere oder auf alle Qualitätselemente eines Produkts oder des Ablaufs einer Tätigkeit (eines Prozesses) beziehen, die im Zweifel genannt wer-

¹⁰ Dicke Luft, in: *test* 1/2000, S. 42-46.

den sollten. Es geht also immer um ‚betrachtete Einzelforderungen‘.“ (Deutsche Gesellschaft für Qualität 1995, 30f.)

Die Wirkungen dieser Betrachtungsweise zeigen sich bspw. in dem für den deutschen Sprachraum einschlägigen Internet-Lexikon (www.quality.de/lexikon). Die Definitionsangebote der Redaktion können dort ergänzt werden, wobei der Administrator eine Filterfunktion übernimmt. Derart kam zum Begriff „Qualität“ folgende Sammlung von Textbausteinen zu Stande:

Übersicht 8: Qualitätsdefinitionen unter www.quality.de/lexikon/qualitaet.htm

Gesamtheit von Merkmalen (und Merkmalswerten) einer Einheit bezüglich ihrer Eignung, festgelegte und vorausgesetzte Erfordernisse zu erfüllen (DIN EN ISO 8402).

2266/2003-01-10

Unter Qualität wird die Beschaffenheit einer Einheit bezüglich der Qualitätsforderung verstanden.

Nach DIN 55350-11, Mai 1987 ist Qualität die »Gesamtheit von Merkmalen (und Merkmalswerten) einer Einheit bezüglich ihrer Eignung, festgelegte und vorausgesetzte Erfordernisse zu erfüllen«. Die Beziehung zwischen realisierter Beschaffenheit und Einzelforderungen steht also stets im Mittelpunkt der Qualitätsbetrachtung.

Entsprechend ist "Beschaffenheit" für die früher in der Qualitätsdefinition enthaltene Definition zu 1.2 eingesetzt sowie national wie auch international "Einheit" für "Produkt oder Tätigkeit" bzw. "entity" für "product or service". Damit und mit der Verwendung von "Qualitätsforderung" werden zahlreiche, teilweise in der Anmerkung 12 zu Qualitätsforderung genannte Mißverständnisse vermieden.

Die "realisierte Beschaffenheit" in der "neuen" Definition zeigt: Eine "gefordert Qualität" gibt es nicht. Gefordert ist stets die Erfüllung der Qualitätsforderung, "Qualitätsforderung", "Anspruchsklasse", "Sorte", mit einer wie immer gearteten Wertigkeit, mit dem Oberbegriff "Qualitätsmanagement" oder mit der Managementmethode "Umfassendes Qualitätsmanagement".

Der Qualitätsbegriff ist immateriell. Er enthält meist kontinuierliche Bewertungsmöglichkeiten. Am Ende einer Qualitätsbetrachtung wird eine ursprünglich quantitative Bewertung oft in eine qualitative vereinfacht (z.B. in ein Alternativmerkmal "gut" oder "schlecht"). Synonym zu "Qualität" wird bei ISO/TC 176 auch "Qualitätsstatus" benutzt. Das sollte man vermeiden, weil die Frage

auftaucht, ob es sich um etwas anderes als Qualität handelt. Gleiches gilt für den "erreichten Qualitätsstandard".

Es ist üblich und sinnvoll, daß sich Qualitätsbetrachtungen auf ein Qualitätselement oder auf mehrere oder auf alle Qualitätselemente eines Produkt oder des Ablaufs einer Tätigkeit (eines Prozesses) beziehen, die im Zweifel genannt werden sollten. Es geht also immer um "betrachtete Einzelforderungen".

Von der Verwendung der Benennung "Güte" synonym zu "Qualität" wird mit Rücksicht auf die internationale Normung abgeraten. Wird "Güte" benutzt, wie oft im behördlichen Bereich, sollte sie im Sinne des von der Behörde gegen "Qualität" abgegrenzten Begriffsinhalts, bei Fehlen einer solchen Festlegung als Synonym zu Qualität benutzt werden.

Ausführungsqualität war genormt mit der Definition "Beschaffenheit der Ergebnisse von Tätigkeiten und Prozessen für ein oder mehrere Qualitätselemente bezüglich ihrer Eignung, für die Ergebnisse vorgegebenen Forderungen zu erfüllen". "Ausführungsqualität" ist also ein Synonym zu "Qualität". Die Verwendung ihrer Benennung ist nicht empfehlenswert, weil "Ausführung" in der Gemeinsprache sowohl eine Tätigkeit als auch deren Ergebnis bezeichnen kann. Auch "performance" wird mehr und mehr als Synonym für Qualität angewendet und dann als Antwort auf die Frage erklärt, "inwieweit ein Plan mit den geplanten Mitteln tatsächlich realisiert ist". Demgegenüber bedeutet in der englischen Gemeinsprache performance die (gute) Ausführung selbst.

1702/2003-01-08

Güte von Produkten und Prozessen in Betrieben. Sie umfasst den stofflich-technischen Gebrauchswert sowie die subjektive Qualitätseinschätzung. Der Gebrauchswert kann die Funktionstüchtigkeit, Verkehrssicherheit, Störanfälligkeit, Robustheit, Haltbarkeit, Dauerhaftigkeit, Integrierbarkeit und Lebensdauer sein. Bei Lebensmitteln kann weiterhin der Nähr- oder Genusswert untersucht werden. Diese Qualität kann objektiv messbaren technischen Maßstäben bzw. normierten Grenzwerten entsprechen oder subjektiv z.B. aus der Sicht des Nachfragers definiert werden. Subjektive Qualitätsmaßstäbe können dabei häufig durch Geltungs- statt Gebrauchsnutzen (z.B. Statussymbole, Image) geprägt sein. Weitere Qualitätsgrößen können neben dem bloßen Gewicht, der Ergiebigkeit oder Fehlerfreiheit der ökologische oder soziale Nutzen eines Produktes darstellen. Nach neueren Erkenntnissen ist der Qualitätsbegriff wesentlich durch kulturelle Einflüsse bestimmt. So werden z.B. in Schweden unter Qualität lange Lebensdauer, in Italien Stil, in Frankreich Eleganz und in Deutschland vor allem Funktionalität und Produktsicherheit assoziiert. Neben

der Nationalität scheinen das Lebensalter und der Familienstand auf die Qualitätsanschauung Einfluss zu haben. Im Gegensatz zu der dominierenden Kosten- und Preisbeachtung der letzten Jahrzehnte ist ein zunehmendes Qualitätsbewusstsein seitens der Kunden und damit in der Güterproduktion feststellbar. Qualitätsprodukte haben z.B. keine Mängel, Schäden oder Fehler und führen damit auch nicht zu Reklamationen, Mängelrügen und Folgekosten. Die Qualität (Kundennutzen) wird bereits als entscheidende Wettbewerbsstrategie der Zukunft (Michael Porter) genannt. Qualitätsanforderungen können in einem Pflichtenheft festgeschrieben werden. Aktuell findet eine Institutionalisierung der Qualitätsprüfung durch ISO-Normen statt, um sich als Betrieb Produkt- oder Prozessqualitäten zertifizieren zu lassen. Ob dieser zunehmende Zertifizierungswunsch lediglich aus Marketingaspekten oder zur Erreichung eines höheren Kundennutzens erfolgt, sei dahingestellt. Das Reinheitsgebot beim deutschen Bier kann hier als Beispiel dienen

1456/2003-01-07

Attila Oess (1993, 31-34) referiert unter Rückgriff auf Garvin (1984) fünf unterschiedliche Ansätze, Qualität zu definieren und kommentiert sie hinsichtlich ihrer wirtschaftsspezifischen Probleme:

1. Der *transzendente Ansatz* sieht Qualität als etwas Einzigartiges und Absolutes: kompromisslose Standards und extrem hohe Anforderungen, die gleichsam zeitlos sind. „Allerdings lässt sich nach diesem Ansatz Qualität nicht präzise messen, sondern man kann sie nur durch Erfahrung kennenlernen.“ Eine BMW-Broschüre wird zitiert, die eine „Begegnung mit der Vollkommenheit“ anpreist: „Sie sind selten geworden, die Automobile, die sich aufgrund ihrer Einzigartigkeit jedem Vergleich entziehen.“ Oess: „ein so definierter Begriff (bietet) wenig praktische Hilfe für die Erzeugung von Qualität im Betrieb“.
2. Der *produktbezogene Ansatz* hingegen sei eine „präzise und meßbare Größe. Qualitätsunterschiede spiegeln sich in Differenzen von Eigenschaften wider, die für ein Produkt charakteristisch sind. Je höher zum Beispiel der Kakaoanteil, um so hochwertiger ist die Schokolade ... Qualität wird hier zu einem objektiven Merkmal, subjektive Kriterien werden ausgeschaltet.“ Allerdings: „Eine Konsequenz daraus ist ..., daß bessere Qualität nur mit höheren Kosten erreicht werden kann.“
3. Der *anwenderbezogene Ansatz* geht davon aus, „daß die Qualität in den Augen des Betrachters liegt. Folglich haben die Erzeugnisse die höchste Qualität, die am besten die Bedürfnisse der Verbraucher erfüllen.“ Das Problem dieses Ansatzes liege aber darin, dass eine Gleichsetzung von Qualität mit optimaler Bedürfnisbefriedigung erfolge. „Nicht jedes Produkt, das häufig gekauft wird,

ist deswegen besser. ... kurzlebige Modetextilien sind nicht zwangsweise besser als ein klassischer vom Schneider gefertigter Anzug.“

4. Der *fertigungsbezogene Ansatz* geht von der Einhaltung von Spezifikationen aus und der Forderung, die Arbeit „gleich beim ersten Mal richtig zu machen“. „Jede Abweichung von Spezifikationen bedeutet demnach eine Verminderung von Qualität.“ Problematisch an diesem Ansatz: Er vernachlässige den Konsumenten. „Für den Verbraucher muss ein den Anforderungen entsprechendes Produkt noch lange kein Qualitätsprodukt sein.“
5. Beim *wertbezogenen Ansatz* wird Qualität mit Hilfe von Kosten und Preisen definiert. Eine Erzeugnis sei ein Qualitätsprodukt, weil es eine bestimmte Leistung zu einem akzeptablen Preis bietet.

Oess empfiehlt, die Unterschiede in den verschiedenen Ansätzen als Vorteil zu nutzen. Zunächst könne eine Firma den anwenderbezogenen Ansatz verfolgen, um die Qualitätsmerkmale herauszufinden, die für die Verbraucher wichtig sind. Dann lasse sich auf den produktbezogenen Ansatz zurückgreifen, um die Merkmale in Spezifikationen umzusetzen. Schließlich ließe sich mit dem fertigungsbezogenen Ansatz dazu verhelfen, dass die gefertigten Erzeugnisse diesen Spezifikationen auch entsprechen (ebd., 35).

Die einzelnen Wirtschaftszweige knüpfen an diese Bestimmungen an, indem sie sie an ihre spezifischen Gegebenheiten adaptieren. Dabei gelangen manche Autoren auch zu weitergehenden Auffassungen. Betrachten wir dies zunächst exemplarisch für die Nahrungsmittelwirtschaft.

Nahrungsmittelwirtschaft

Dort gilt „Qualität – die Beschaffenheit – einer Ware“ als „die Gesamtheit aller wertbestimmenden Eigenschaften. Wenn dies akzeptiert wird, umfaßt die Begriffsbestimmung ... alle erwünschten und unerwünschten Eigenschaften einer Ware.“ Üblich sei es, die Qualität von Nahrungsmitteln nach drei Gesichtspunkten aufzuschlüsseln: Eignungswert, Genusswert und Gesundheitswert. Zunehmend gewinnen aber auch „Kriterien an Bedeutung, die stärker durch subjektive Elemente geprägt sind“: der „idelle Wert“, der „Sozial- und Prestigewert“, „vielleicht auch der politische Wert, der im Zusammenhang mit den Ernährungsproblemen der Welt immer häufiger genannt wird“, schließlich der „ökologische Wert“ (Meyer zu Drewer 1992, 9f.).

Um es an einem Beispiel zu illustrieren: „Die Qualitätskriterien etwa bei bestimmten Obst- und Gemüsearten legen fest, daß Tomaten z.B. ganz sein müssen, von frischem Aussehen, gesund, sauber und dergleichen mehr.“ Vergeblich suche man indessen „nach Vorschriften für Reifegrad, Frische, Geschmack, Gehalt an Vitaminen, Eiweiß, Kohlehydraten, den Nährwert usw.“ Die subjektive und emo-

tionale Dimension der Qualität von Nahrungsmitteln sei dagegen zum Tragen gekommen, als sich Bundestag und Bundesrat gegen die Zulassung der Bestrahlung in der EG ausgesprochen hatten: Dies „läuft dem Rat der Fachwissenschaft entgegen, ist aber gleichwohl von hoher politischer und wahrscheinlich erheblicher ökonomischer Bedeutung.“ Und: „Der Naturwissenschaftler wird fragen, wie denn diese [subjektive und emotionale] Ebene zuverlässig zu messen ist.“ (Ebd., 12/17)

Kolodrujask (1992) befasst sich gleichfalls von pflanzlichen Produkten ausgehend mit dem Qualitätsbegriff. Er identifiziert verschiedene Auffassungen in der entsprechenden Debatte, die insbesondere in den Beziehungen zwischen Produzent, Lieferant und Kunde/Konsument von Bedeutung seien:

- „Qualität ist Auffassungssache
- Qualität ist nur dann Qualität, wenn sich Merkmale und Eigenschaften (Beschaffenheit) zum richtigen Zeitpunkt mit den Erwartungen der Kunden treffen
- Qualität bedeutet die Berücksichtigung erklärter und nicht erklärter Kundenerwartungen
- Qualität bedeutet Berücksichtigung der gegenseitigen Einflüsse, Abhängigkeiten und Beziehungen zwischen Produzent/Lieferer, Kunde und gesellschaftlichem Umfeld
- Qualität ist Reflexion der Ansprüche – ist Anforderungserfüllung
- Qualität repräsentiert nützliche Verrichtung individueller und gesellschaftlicher Arbeit im Gegensatz zur nicht nützlichen Verrichtung von Arbeit“ (Kolodrujask 1992, 25f.).

Qualität liege, so fasst Kolodrujask diese Auflistung zusammen, dann vor, wenn sie nicht nur ein Ding/eine Einheit repräsentiert, wie es/sie ist, sondern wie es/sie sein soll. Damit werde deutlich, dass „Qualität und Qualitätsforderung an ein pflanzliches Produkt nicht zu trennen sind. Qualitätsforderungen werden über das Moment der Bewertung zum Bestandteil positiver/akzeptierter bzw. negativer/nichtakzeptierter Qualität“ (ebd., 26).

In diesem Sinne schlägt Kolodrujask zudem eine Ergänzung des Qualitätsbegriffs um den der Gebrauchstauglichkeit vor: „Gebrauchstauglichkeit oder fitness for use ... ist definiert als Eignung eines Gutes für seinen bestimmungsgemäßen Verwendungszweck, die auf objektiv und nicht objektiv feststellbaren Gebrauchseigenschaften beruht, und deren Beurteilung sich aus individuellen Bedürfnissen ableitet“, zitiert er die DIN 66050. Diese Ergänzung zum reinen Qualitätsbegriff sei wegen dreier Begriffe erforderlich, die darin vorkommen: „objektiv“, „nichtobjektiv“ und „Beurteilung aus individuellen Bedürfnissen“ (ebd., 28f.).

Auch Kolodrujask gelangt schließlich zu einer Begriffsbestimmung, die mehrere Aspekte unterscheidet. Der Qualitätsbegriff zeichne sich danach aus

1. „durch eine gesellschaftliche, eine am Gemeinwohl orientierte Komponente auf der einen Seite und eine sehr individuell bestimmte Komponente auf der anderen Seite.
2. Durch eine sehr rational, parametrisch orientierte und ... eine sehr emotional bestimmte Komponente.
3. Durch eine prozeßbezogene einerseits und produktbezogene Komponente andererseits.
4. Durch eine auf Stabilität, auf Erhaltung ausgerichtete und eine dynamische Komponente“ (ebd. 30f.).

Die emotionale Komponente wird dabei als eine beschrieben, die mit zunehmender Entfernung von der Ausgangsqualität der Teilprodukte und Annäherung an die Finalproduktqualität an Bedeutung gewinne: Anfangs so gut wie bedeutungslos, habe sie im Endprodukt eine dominierende Bedeutung für die Qualität(sbewertung) (ebd., 31).

Die Qualität pflanzlicher Produkte, so fasst der Autor seine Erwägungen zusammen, sei „die Summe aus a) einer parametrischen Qualität als objektiv meßbare Qualität und b) einer subjektiven Qualität im Sinne einer wohl bewertbaren, aber nicht meßbaren Qualität durch den Kunden bzw. Verbraucher“ (34).

Dienstleistungswirtschaft

Immer wieder finden sich in Bezug auf Hochschulen Überlegungen zitiert, die im Hinblick auf Dienstleistungsunternehmen angestellt wurden und werden. Die Leistungscharaktere von solchen Firmen und die von Hochschulen, so der zu Grunde liegende Gedanke, seien noch am ehesten vergleichbar. Denn als charakteristische Besonderheiten von Dienstleistungen werden Merkmale genannt, die auf Hochschulleistungen gleichfalls zutreffen: Immaterialität, Unfähigkeit der Lagerung, Simultaneität von Produktion und Verwertung, direkter Kontakt zwischen Anbieter und Nachfrager, Standortgebundenheit und Individualität (Bruhn 1995, 21). Pfeifer/Wunderlich (1996, 204) bspw. zitieren in der Darstellung ihres hochschulintitutsspezifischen Qualitätsmanagements Bruhn/Stauss (1995)¹¹ mit der Unterscheidung dreier Qualitätsdimensionen:

- *Potenzialdimension*: Wahrnehmung der Strukturen und Potenziale des Anbieters, z.B. Größe und Ausstattung, Qualifikation der Mitarbeiter;

¹¹ Tatsächlich zitieren Pfeifer/Wunderlich nicht Bruhn/Stauss, sondern Bruhn (1995) in Bruhn/Stauss (1995), der wiederum ebenfalls zitiert, nämlich „Donabedian (1980)“ und „Corsten (1988, 81f.)“, wobei Bruhn gleichfalls fehlerhaft zitiert, bei Donabedian wird der Titel ungenau angegeben (vgl. Donabedian 1980-1985), von Corsten ist nicht eine Publikation von 1988 gemeint, sondern eine von 1985 – was aber insgesamt nur die Notwendigkeit von Qualitätsmanagement jedenfalls im Leistungsbereich „wissenschaftliches Zitieren“ unterstreicht.

- *Prozessdimension*: Einschätzung der Prozesse während der Leistungserstellung, z.B. Verhalten der Mitarbeiter gegenüber den Kunden, Gestaltung von Projektpräsentationen;
- *Ergebnisdimension*: Beurteilung der erfolgten Leistung des Dienstleistungsprozesses, z.B. Eignung der erarbeiteten Lösungen und ihr tatsächlicher Nutzen. (Bruhn 1995, 22/25)

Bei dieser Unterscheidung tritt deutlich hervor, dass Qualität als akteursabhängiger Vorgang gesehen wird: „Wahrnehmung“, „Einschätzung“ und „Beurteilung“ eignen keinem Ding an sich, sondern sind Vorgänge, die zwischen Objekt und Subjekt stattfinden. Darauf stellt auch Akerlof (1970) ab, wenn er Qualitäten unmittelbar an ihre Erkennbarkeit bindet. Am Beispiel des Gebrauchtwagenmarktes entwickelt er die Unterscheidung zwischen nachprüfbareren und weniger nachprüfbareren Qualitäten. Hinsichtlich der letzteren sei der Käufer auf die Informationen des Verkäufers angewiesen, was selbstredend ein Kaufrisiko in sich birgt (489f.). Allein über diverse *counteracting institutions* ließen sich derartige Risiken minimieren: Garantiegewährung, Markennamen und Lizenzierungen werden genannt (499f.). Vergleichbare Techniken begegnen heute auch im Hochschulbereich unter Bezeichnungen wie Zertifizierung und Akkreditierung.

Bruhn/Stauss (1995) leisten sich in ihrem Buch über Dienstleistungsqualität auch die Freiheit, die von ihnen referierten Dienstleistungsdimensionen durchgängig mit Beispielen nicht aus einem kommerziellen Dienstleistungsunternehmen, sondern aus dem Hochschulsektor zu illustrieren. So zitieren sie Grönroos (1982, 61ff.), der eine Zweiteilung von Qualitätsdimensionen vornahm, und ergänzen dies um Beispiele aus der Hochschule:

1. *Technische Dimension*: Umfang des Leistungsprogramms (*Was* wird angeboten? Beispiele: Anzahl der Fachbereiche an der Universität, Anzahl und Art der Wahlfächer im Hauptstudium eines Fachbereichs);
2. *Funktionale Dimension*: Form der Erbringung des Leistungsprogramms (*Wie* wird es angeboten? Beispiele: fachliche und pädagogische Eignung der Professoren, Höflichkeit des Verwaltungspersonals).

Eine weitere Unterteilung von Qualitätsdimensionen bezieht sich auf die Erwartungshaltung der Kunden und lässt sich mit der Umbenennung der Kunden zu Klienten auch erhellend auf Hochschulen anwenden (Berry 1986, 7):

1. *Routinekomponente*: beinhaltet alle Eigenschaften, die ‚normalerweise‘ zu einer bestimmten Dienstleistung zählen (Beispiele: Vorlesungsverzeichnis, Mensa, Parkplätze). „Für eine Negativabweichung von der Routine kann es vom Kunden ‚Strafpunkte‘ geben“ (Bruhn 1995, 25).
2. *Ausnahmekomponente*: hierzu zählen alle Zusatzleistungen des Dienstleistungsanbieters, die normalerweise vom Kunden nicht erwartet werden (Beispiele: Angebote zum Auslandsstudium, Placement- und Career-Service für Studie-

rende, Resume-Book für Absolventen). „Für das Angebot dieser Zusatzleistungen kann es vom Kunden ‚Bonuspunkte‘ geben“ (Bruhn 1995, 26).

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

1. bei Dienstleistungen kann „zunächst nur die Leistungsfähigkeit des Unternehmens in Form von Leistungsversprechen offeriert werden. Die Dienstleistung als immaterielles Produkt entsteht erst, wenn der Kunde das Angebot bereits angenommen hat“.
2. „Beim Verkauf einer Dienstleistung erfolgt keine Eigentumsübertragung wie beim Verkauf anderer Produkte, sondern eine Zustandsänderung am Eigentum des Kunden oder ... am Kunden/Teilnehmer selbst. Das bedeutet, daß der Kunde selbst mehr oder weniger stark in den Prozeß der Leistungserstellung einbezogen ist.“
3. „Durch die notwendige Mitwirkung des Kunden am Erstellungsprozeß der Dienstleistung ist diese immer in einem bestimmten Grade individuell. Folglich ist deren Qualität vorher nur bedingt bestimmbar und auch nur mit gewissen Einschränkungen durch den Dienstleister beeinflussbar. Das erreichbare Qualitätsniveau bewegt sich so in einer Qualitätsbandbreite, deren unteres Niveau ... durch den Dienstleister zu gewährleisten ist.“
4. „Aufgrund dessen, daß eine Dienstleistung eine Zustandsänderung ist, ist sie prinzipiell nicht wiederholbar. Auch wenn die Dienstleistung nicht zufriedenstellt, hat sich der Ausgangszustand sowohl beim Kunden wie beim Dienstleister geändert. Damit sind für eine erneute Dienstleistung andere Ausgangsbedingungen gegeben.“
5. Aus all dem ergibt sich, „daß bei Dienstleistungen für den Kunden nicht nur das Ergebnis des Prozesses, sondern oft auch die Qualität des Erstellungsprozesses wichtig sind“ (Stephan 1994, 27f.).

Um hierfür angemessene Voraussetzungen zu schaffen, wird für den Dienstleistungssektor vorgeschlagen, bei den Kunden empirisch Qualitätsprofile zu erheben: Auf der Grundlage verschiedener Qualitätsdimensionen sollen die Kunden eine Beurteilung vornehmen im Hinblick auf (a) eine tatsächliche und gewünschte Einschätzung von Qualitätsmerkmalen (Real- und Idealprofil) sowie (b) das jeweilige Unternehmen und dessen Hauptkonkurrenten (verschiedene Realprofile). „Aus den Abweichungen zwischen den Realprofilen sowie zwischen Real- und Idealprofilen lassen sich dann Schlußfolgerungen für die *Qualitätsstärken und -schwächen* des eigenen Unternehmen ziehen“ (Bruhn 1995, 31).

Bei all dem vermag die begriffliche Bestimmung von Qualität in der Wirtschaft auch ein wenig forscher vorzugehen als in sensibleren Bereichen. Denn die Betrachtungsgegenstände – Waren und Leistungen für Güter- und Dienstleistungs-

märkte – müssen robuster gehalten sein, um sich marktvermittelt durchsetzen zu können. Die DIN ISO 9004-2 etwa behilft sich mit kompromissloser Kundenorientierung: „Die Beurteilung durch den Kunden ist das endgültige Maß für die Qualität einer Dienstleistung.“

Gesundheitswesen / Medizin

Mit Blick auf seinen Leistungscharakter steht ein Bereich wie das Gesundheitswesen zwischen der Wirtschaft einerseits und der Hochschule andererseits: die eine geldorientiert mit unter anderem Qualitätsinteressen, die andere qualitätsorientiert mit unter anderem Geldinteressen. Zudem gibt es über den akademischen Teil des Gesundheitswesens Schnittmengen zwischen Hochschul- und Gesundheitssektor: fachwissenschaftliche Schnittmengen in Gestalt der medizinischen Forschung, Pflegewissenschaft und Gesundheitssystemforschung sowie eine institutionelle Überschneidung in Gestalt der Universitätskliniken.

Das Qualitätsproblem liegt in diesen Bereichen wegen des Zeitfaktors und der Unmittelbarkeit von Entscheidungsfolgen weit verschärfter vor als in anderen Sektoren. Im Unterschied etwa zu sozialwissenschaftlicher Arbeit oder handwerklicher Tätigkeit kann im medizinischen Bereich häufig keine Entscheidung vertagt werden, um eine Klärung strittiger Fragen herbeizuführen. Ebenso ist es oftmals unmöglich, Qualitätsmängel durch Nachbesserung zu beheben. Der Entscheidungsdruck und die Entscheidungslast sind hier höher, so dass die Anstrengungen zur Verlässlichkeit von Qualitätsermittlungen auch besonders intensiv sind. Daher ist gerade im Gesundheitswesen und in der Medizin Qualität Gegenstand einer intensiven Debatte:

„Wenn wir von Qualität sprechen, ... beschäftigen wir uns mit der Frage, wie gut oder schlecht die angestrebten Zwecke durch die darauf zielenden Tätigkeiten erfüllt werden. Da Zwecke und Ziele menschlicher Tätigkeit wiederum engstens von Werten abhängen, die Menschen eines Kulturkreises als wichtig erachten, verweist die Qualitätsbestimmung einer Leistung oder eines Produkts auf die dadurch erreichte Wertkonformität bzw. Wertsteigerung. [...] Qualität bedeutet Streben nach Realisierung nichtkommerzieller Werte in einer kommerzialisierten Zivilisation.“ (Badura et al. 1995, 13f.)

In Bezug auf die medizinische Praxis ist die Qualitätsdebatte in den letzten Jahren wie auch aktuell vor allem an zwei Entwicklungen gebunden: die sog. Evidenzbasierte Medizin (EbM) sowie die Erarbeitung von Leitlinien für die Behandlung von PatientInnen. Beide Entwicklungen reagieren auf die gleichen Phänomene: die immer schwierigere Überschaubarkeit des medizinischen Wissens einerseits und der Kostendruck im Gesundheitswesen andererseits. EbM wie Leitlinien gelten weithin als Instrumente eines medizingemäßen Qualitätsmanagements. Sie sollen sicher-

stellen, dass trotz individuell unverarbeitbarer Informationsflut und trotz Kostendruck medizinische Qualität gewahrt und erzeugt wird. Für unseren analytischen Zweck ist überdies von Interesse, dass sie in hochverdichteter Weise die Problematik von Standards und Qualität veranschaulichen.

Die Ursachen also der Suche nach neuen Verfahren, die zu EbM und Leitlinien führte, sind zweierlei: (a) Der Umfang weltweiter klinischer Forschung ist derart gewachsen, dass deren Ergebnisse aus Zeitgründen nur ausschnittsweise rezipierbar sind. Traditionelle ärztliche Fortbildung kann das Zeitproblem nicht lösen. (b) Zugleich geht mit dem Anwachsen des medizinischen Wissens eine problematische Entwicklung einher: Der medizinische Fortschritt und die damit verbundenen Kosten steigen seit Jahren schneller als das Bruttosozialprodukt. Damit öffnet sich die Schere zwischen dem medizinisch Möglichen und dem volkswirtschaftlich Finanzierbaren immer weiter. Hieraus resultiert der (politisch und über Krankenkassen vermittelte) Kostensenkungsdruck.

Kostenbegrenzung bedeutet Leistungsbegrenzung. Doch soll diese nicht mit Qualitätsminderung einhergehen. Vielmehr sollen zunächst nur die ‚unnötigen‘ Leistungen eingeschränkt werden (Stürmer 1997, 114). Immerhin lässt sich aus der vorliegenden Literatur extrapolieren, dass 25% der Behandlungstage im Krankenhaus, 25% aller durchgeführten diagnostischen und therapeutischen Eingriffe sowie 40% der Medikationen nicht aus dem Stand der medizinischen Forschung begründbar und damit überflüssig sind. Der Verzicht auf diese Maßnahmen würde die Kosten im Gesundheitswesen um 25-30% senken können (Creutzfeldt 1999, 20).

An diesem Link von medizinischen Erfordernissen und Kostenstrukturen setzt EbM an. Sie wird definiert als „eine auf wissenschaftlich stichhaltigen Belegen gegründete ärztliche Tätigkeit“ (ebd., 19). Evidenzbasierte Medizin bedeutet die „Anwendung des besten derzeitigen Wissensstandes (*evidence*) aus der klinischen Forschung auf die Behandlung einzelner Patienten“. Sie läuft in fünf Schritten ab: (1) vom konkreten Fall ausgehende Formulierung einer beantwortbaren Fragestellung; (2) Literatursuche; (3) kritische Bewertung der aufgefundenen Literatur nach dem Evidenzmaßstab; (4) Berücksichtigung aufgefundener, evidenter Sachverhalte bei der Entscheidungsfindung in der Krankenversorgung; (5) Wertung des Zielerreichungsgrades des Vorgehens (Qualitätssicherung) (Eitel et. Al 2002, 666). Was sich daraus ergibt, ist ein Paradigmenwechsel in der medizinischen Entscheidungsfindung:

„Der vormals bestehende ‚golden standard‘ – ärztliche Entscheidungen auf dem Boden von Erfahrung des Einzelnen und ausgewählter Literatur zu treffen – wurde relativiert zugunsten eines neuen Ansatzes, nämlich: ärztliche Entscheidungen auf dem Boden von im Schrifttum systematisch gesuchtem, möglichst unverzerrten, zuverlässigen, gültigen Wissen zu treffen.“ (Ebd., 667)

Das methodisch Neue daran ist die systematische kritische Überprüfung von Forschungsergebnissen in der Literatur. Es geht also um unmittelbar handlungsrelevante Qualitätsbewertung von Forschungsergebnissen – und dies nicht als akademische Übung, innerhalb derer sich die Dinge so oder auch anders betrachten lassen, sondern vor dem Hintergrund einer unaufschiebbaren Diagnosenotwendigkeit und Therapieentscheidung.

Hierzu müssen die veröffentlichten klinischen Studien bewertet werden. Zu diesem Zweck werden sie kategorisiert und mit Evidenzgraden versehen (Eitel 2002, 667):

Evi- denz- grad	Studientyp	Erläuterung
1	Höchste Evidenz: Wenigstens eine systematische Übersichtsarbeit oder Metaanalyse aus qualitativ einwandfreien, mehreren RCTs	Metaanalysen sind Analysen von analytischen Studien, d.h. von randomisierten, etwaige Verzerrungen kontrollierenden Studien („randomised controlled trial“, RCT). Metaanalysen fassen die Effektstärken der einzelnen RCTs mit statistischen Mitteln zu einem Gesamteffekt zusammen.
2	Wenigstens ein hochwertiger RCT	Analytische Studien bzw. systematische Übersichtsarbeiten sind im Vergleich zur Metaanalyse weniger interferenzstatistisch aufgebaut als vielmehr deskriptive Reviews, die eine vollständige Übersicht über den Stand des Wissens geben, welches nach dem Rang der Evidenz geordnet wird und demnach auch auf nichtrandomisierten Studien beruhen kann.
3	Methodisch hochwertige Studien ohne Randomisierung; Fall-Kontroll- oder Kohortenstudien	Bei quasi-experimentellen Studien fehlt die zufällige Zuordnung der Untersuchungsgegenstände, Beispiel sind Längsschnittuntersuchungen, etwa in Form von Zeitreihenanalysen. Beispiel für eine Beobachtungsstudie ist die Fall-Kontroll-Studie.
4	Mehr als eine hochwertige nichtanalytische Studie	Nichtanalytische Studien sind nichtinterventionelle Studien, bei denen in der Regel eine Vergleichsgruppe fehlt, Beispiel hierfür ist der Fallbericht.
5	Geringste Evidenz: Meinungen von Autoritäten und Expertenkommissionen; rein deskriptive, retrospektive Studien	

Übersicht 9: *Evidenzgrade klinischer Studien (Eitel et al. 2002, 667)*

Evidenzkriterien dabei sind Objektivität, Reliabilität, interne und externe Validität sowie Praktikabilität (ebd., 670). Die solcherart kategorisierten Studien werden in einer Evidenztafel nach ihrem Rang geordnet. Evidenzgrad und damit Anwendungssicherheit der Studienergebnisse für die Versorgungspraxis hängen dabei von Studienform, -qualität und -zahl ab: „Je höher der Evidenzgrad, desto wahrscheinlicher wird das angestrebte Versorgungsergebnis erreicht, vorausgesetzt die Studienergebnisse sind bei der in Frage kommenden Versorgung anwendbar.“ (Ebd. 2002, 667)

Doch ob damit zwingend Qualität abgebildet wird, auf dass wiederum Qualität erzeugt werden kann, ist keineswegs unstrittig: Als Gefahr wird beschrieben, dass therapeutische Qualität nur insoweit zähle, als sie „sicherbar, kontrollierbar, meßbar, also in Quantität umgewandelt, somit positiv oder negativ bewertbar und daher bei Bedarf wegrationalisierbar ist. Nicht-meßbare, d.h. die eigentliche Qualität existiert dann einfach nicht und entfällt als unersetzbarer Wirksamkeitsanteil ärztlicher, pflegender (bzw. sozialer) Beziehung und Handlung“ (Dörner 2001, 211). In der Tat ist die quantifizierende Wirkung der EbM, die über die Mobilisierung statistischer Techniken erfolgt, ein Problem: Der Einwand jedenfalls ist nicht unplausibel, dass Therapieempfehlungen „aus kontrollierten Studien an großen Patientenkollektiven entwickelt werden und letztlich nur auf einen gemittelten Idealpatienten zutreffen. Das der Empfehlung zugrundeliegende Ergebnis passt nur für einen theoretischen Fall“ (Creutzfeldt 1999, 21). Überdies:

„gerade der Goldstandard der randomisierten klinischen Studien (beruht) auf ausgewählten, wohl diagnostizierten und klar indizierten Behandlungsfällen. Schon aus Gründen eines eleganten Studiendesigns werden etwa die in der Praxis häufig anzutreffenden problematischen multimorbiden Patienten in der Regel ausgeklammert. [...] In der Zwickmühle, entweder die ganze Bandbreite an klinischer Varianz betrachten zu müssen und – entsprechend als Preis für die Komplexität – keine allgemeingültigen Aussagen mehr treffen zu können, oder aber – mittels ‚vereinfachender Eleganz‘ idealtypischer Studien – klinisch relevante Bereiche ausblenden zu müssen, entscheidet sich die *EBM* für den letzteren Weg.“ (Vogd 2002, 300)

Die Probleme verschärfen sich nun im gesundheitssystemischen Gesamtzusammenhang allerdings noch: Auch die Leitlinien für die Behandlung von PatientInnen sollen nach verbreteter Ansicht evidenzbasiert sein. Damit werden zwei je für sich bereits heftig diskutierte Instrumente miteinander verbunden. Doch zunächst: Worum handelt es sich bei diesen Leitlinien?

Leitlinien der medizinischen Versorgung sind definiert als „systematisch entwickelte Feststellungen (*statements*) mit dem Ziel, die Entscheidungen von Ärzten und Patienten über eine angemessene Gesundheitsversorgung für spezifische medizinische Situationen zu unterstützen“ (AWMF 2001). Dazu beschreiben die Leitlinien den aktuellen Stand der ärztlichen Diagnostik und Therapie bei bestimmten

Krankheitsbildern und sollen aus der zunehmenden Informations- und Methodenflut einen pragmatischen Handlungskorridor für den Arzt/die Ärztin herausfiltern. Die Problemstellung ist also vergleichbar derjenigen, die zur Entwicklung des Modells der EbM geführt hat. Insoweit überrascht es zunächst nicht, wenn „Medizintheoretiker fordern, dass nur das in Leitlinien niedergelegt wird, was durch die ‚Evidence-based Medicine‘ (EBM) sozusagen irrtumssicher bewiesen ist“. Doch:

„Wollte man Leitlinien nur auf kontrollierten Studien aufbauen, so wären die diagnostischen und therapeutischen Maßnahmen günstigstenfalls fünf bis zehn Jahre alt, weil neue Methoden noch gar nicht evaluiert sind. Zudem gibt es selbstverständliche Standards in der Medizin, wie z.B. das Fiebermessen, an deren Sinnhaftigkeit niemand zweifelt, die aber für ihre verschiedenen Indikationen noch nie im Sinne der ‚Evidence-based Medicine‘ untersucht worden sind. Schließlich ... muß man den finanziellen Aufwand in Frage stellen, der betrieben werden müsste, um auch nur einen Teil des medizinischen Wissens durch EBM zu untermauern. So hat eine amerikanische Arbeitsgruppe vergeblich versucht, EBM-fundierte Leitlinien für das stumpfe Herztrauma zu formulieren: die einzige ‚Evidence-based‘-Maßnahme war die Anfertigung eines EKG!“ (Stürmer 1999, 40)

Welcher Theaterkritiker, so wird gefragt, „würde sein Urteil von den letzten Erkenntnissen der Theaterwissenschaften abhängig machen wollen? Welcher Architekt möchte seine Häuser auf die genormten Fundamente des wissenschaftlichen Beirats der Architektenkammer stellen?“ (Geyer 2002)

Eingeräumt wird zwar auch von Kritikern, dass die Erstellung einer Leitlinie selbst ein kathartischer Prozess sei. „Sie ist ein Werkzeug, die klinische Spreu vom Weizen zu trennen.“ Allerdings: Bedenklich könne es sein, die Leitlinie zum verbindlichen Standard zu erheben. „Oft sehen sich Ärzte vor die Alternative gestellt, für ihre Patienten eine Behandlung gemäß einer Leitlinie auszuwählen oder doch lieber eine, die hilft.“ (Sahm 2001)

In einem sehr reflektierten Prozess entwickelt die Deutsche Gesellschaft für Unfallchirurgie seit einigen Jahren Leitlinien. Der Leiter ihrer Leitlinienkommission, K. M. Stürmer, benennt deutlich die dem Instrument innewohnenden Risiken: Leitlinien seien für die ärztliche Therapiefreiheit und den medizinischen Fortschritt gefährlich, „weil sie nur zu leicht dahin tendieren, gängige Lehrmeinungen festzuschreiben und Querdenker und Innovationen zu diskriminieren“. Der Erhalt eines möglichst breiten Handlungskorridors müsse daher die wichtigste ‚Leitlinie‘ sein (Stürmer 2000). Doch auch dies sichere keineswegs gegen alle Gefahren. Stürmer nennt ein Beispiel:

„In den Jahren 1969 bis 1991 galt für die Plattenosteosynthese [Fixierung von Knochenbrüchen mit Lochplatten und Schrauben] ... folgender Konsens: anatomische Reposition, absolute Stabilität, interfragmentäre Kompression und mediale Abstützung ... Hätte man seinerzeit Leitlinien entwickelt, so wäre dies ihr wesentlicher Inhalt gewesen. Inzwischen gelten diese Grundsätze aber nur noch für

Frakturen im Gelenkbereich. Bei Schaftfrakturen entwickelt sich inzwischen ein neuer Konsens ... Die Leitlinie des Jahres 1997 wäre für Schaftfrakturen geradezu konträr zu einer entsprechenden Leitlinie aus den 80er Jahr. Man muß sich fragen, ob die Entwicklung hin zur biologisch-elastischen Plattenosteosynthese in Deutschland überhaupt möglich gewesen wäre, wenn es zu diesem Thema schon Leitlinien gegeben hätte. Wer hätte es gewagt, Patienten nach dieser neuen Technik zu operieren? Welcher Gutachter hätte einen Fehlschlag nach einer solchen Operation entschuldigt, wenn doch die Leitlinien ganz klar ausgewiesen hätten, dass alle geltenden Prinzipien mißachtet wurden?“ (Ders. 1997, 117)

Die unfallchirurgische Leitlinienkommission hat daher einige Prinzipien für ihre Leitlinien formuliert, die den beschriebenen Gefahren gegensteuern sollen. Für die Identifizierung des dahinter stehenden Qualitätsbegriffs sind die folgenden Prinzipien relevant:

- In den Vordergrund wird gestellt, was als gesicherter Konsens anerkannt ist.
- Es werden Alternativverfahren aufgezeigt.
- Es werden auch Außenseitermethoden genannt.
- ‚Veraltete‘ oder ‚überholte‘ Verfahren werden nicht erwähnt.
- Die Methoden werden so dargestellt, dass Innovationen nicht behindert werden.
- Die Leitlinien konzentrieren sich nur auf das Wesentliche.
- Bei jeder Formulierung muss die Sicherung der ärztlichen Therapiefreiheit beachtet werden. (Ebd., 116)

Der methodisch wichtigste Aspekt dabei ist der Verzicht darauf, bestimmte Therapien in den Leitlinien als „unnötig“ zu benennen. Statt dessen wird mit einer Abstufung gearbeitet: häufigste Verfahren – Alternativverfahren – seltene Verfahren. „Der Leser von Leitlinien soll sich selbst seine Gedanken machen, ob Verfahren, die in dieser Abstufung nicht genannt werden, Außenseitermethoden sind, ob sie obsolet sind oder sie vielleicht die Innovation von morgen sind.“ (Ebd., 121) Leitlinien sollen also nicht dazu benutzt werden, bestimmte Verfahren durch ihre Nennung als ungebräuchliche zu diskreditieren. Andererseits setzt die Gesellschaft für Unfallchirurgie auf einen gegenteiligen Effekt: „Wenn die Notwendigkeit einer bestimmten Diagnostik und Therapie in Leitlinien festgelegt ist, wird es Ministerien und Krankenkassen schwerfallen, diese den Patienten und Versicherungsnehmern vorzuenthalten.“ (Ebd.)

Die Qualität medizinischer Versorgung, so hat sich im Zuge der Debatten herausgestellt, lässt sich nicht allein auf wissenschaftlicher Evidenz aufbauen. Vielmehr braucht es eine Gleichwertigkeit von Evidenz und klinischer Erfahrung – wobei letztere ihren funktionalen Ausdruck in der ärztlichen Therapiefreiheit findet. „Nachdem ... am Beginn der Entwicklung von EbM der Stellenwert der Evi-

denz im Entscheidungsprozess überbewertet wurde, zeigte sich im Verlauf selbstkritischer Anwendungsbeobachtung dieses Konzepts, dass klinische Erfahrung gleichwertig ist und bei EbM eine Synthese aus beidem gefunden werden muss“ (Eitel 2002, 670).

Das US-amerikanische RAND Institute hat unlängst eine Studie vorgelegt, die danach fragt, „what is quality and how is it measured?“. Zur begrifflichen Bestimmung werden dort zwei Dimensionen unterschieden:

- „The *technical aspects of care*: Whether people get only those services that are skillfully provided and are likely to improve their health status.
- The *art of care*: Whether doctors communicate treatment choices to patients accurately and appropriately, take patients' preferences into account, and treat them in a culturally appropriate and respectful manner.“

Erläuternd heißt es: „In practical terms, poor quality can mean too much (e.g., unnecessary surgery), too little care (e.g., not providing an indicated diagnostic test), or the wrong care (e.g., an excessively high dose of a medication).“¹²

Zur weitergehenden Ausdifferenzierung medizinischer Qualität wird meist auf ein Muster zurückgegriffen, das drei Qualitätsarten unterscheidet: Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität (Künzel 1999, 467-469).

- Die *Strukturqualität* ist die Qualität der medizinischen Einrichtungen (die bestimmte räumliche und technische Vorgaben erfüllen müssen und ggf. Besonderheiten wie Spezialambulanzen aufweisen), deren Organisation (etwa die Funktionsweise Kooperation zwischen verschiedenen Fachabteilungen) sowie die Qualität des Personals (festzustellen vor allem am Kenntnisstand).
- *Prozessqualität* – „das sind die Handlungen in der Medizin. Sie sind von der Qualität der Struktur abhängig, in der die Prozesse stattfinden“ (467). Im übrigen werde die Prozessqualität aber vorrangig von den Faktoren „Persönlichkeit, Wissen, äußere Normen, Wertvorstellungen und ethische Aspekte geprägt“ (ebd.).
- Die *Ergebnisqualität* beschreibt die Veränderungen des gegenwärtigen oder künftigen Gesundheitszustandes eines Patienten, der durch die medizinische Versorgung erreicht wird. „Sie mißt sich an der generellen Zufriedenheit des Patienten, der die Struktur, den Prozeß der Heilung und schließlich das Ergebnis mit Zufriedenheit oder mit Enttäuschung zur Kenntnis nimmt“ (468).
- Der Zusammenhang zwischen diesen drei Qualitätsarten lässt sich dann als Optimierungsproblem formulieren: „Durch welche Änderungen in den Voraussetzungen und im Leistungsgeschehen lassen sich welche Verbesserungen im Ergebnis erzielen?“ Also: Strukturen bedingen Prozesse, und Prozesse bedingen Ergebnisse (Badura et al. 1995, 19/21).

¹² www.rand.org/publications/RB/RB4524 (Zugriff: 12.5.1999), reference: M. E. Schuster et al. (1998).

Diese exemplarischen Einblicke in die diversen Qualitätsdebatten mögen hinreichen. Eine Verbreiterung oder Vertiefung dieser Einsichtnahmen führte vornehmlich dazu, dass die nun bekannten Themen, Motive und Interpretationen sich in jeweils neuen Kontexten wiederholen. Um jetzt die Hochschulqualitätsdebatte in Augenschein nehmen zu können, sind wir an dieser Stelle bereits hinreichend konditioniert.

1.2.2. Die Struktur der Hochschulqualitätsdebatte

„Qualität“ avanciert seit geraumer Zeit zum hochschulpolitischen Steuerungsinstrument – nicht zuletzt hinsichtlich der Mittelverteilung, denn in Fragen der Ressourcenallokation konkludiert seit den 90er Jahren 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. Dies ist zunächst die Folge eines Erkenntnisprozesses. Innerhalb dessen war die Position, dass quantitative Kenngrößen allein unzulängliche Beurteilungsgrößen für Hochschulleistungen seien, zum Minimalkonsens zwischen Hochschulen, Wissenschafts- und Evaluationsforschung sowie Politik geworden. Neben dieser Übereinstimmung ist die Debatte zur Hochschulqualität aber auch durch deutliche Differenzen gekennzeichnet. Es lassen sich vier Fraktionen identifizieren:

- Eine erste Fraktion 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 begeben, denn Qualität sei mehrdimensional und kontextabhängig, eindeutige Kriterien wären daher kaum zu haben usw. (Willems et al. 1994, 8); dies ist also die Fraktion der Problembewussten, die es gleichwohl immer wieder versuchen möchten: daher die Vagheit ihrer Aussagen.
- Die vierte Fraktion imaginiert Qualität als *offenkundiges* Phänomen, das insofern 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.

Die Fundamentalskeptiker

Man betrachte doch nur, so diese Fraktion, 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 Wissensinheit 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.

Kritisiert wird ebenso auf Grund bisheriger Erfahrungen mit dem Evaluationsbetrieb:

„Qualität im Hochschulbereich durch Evaluation bewerten zu wollen, stößt sehr schnell an Grenzen, weil

- die zu Grunde liegenden Annahmen zumeist normativer Art sind und nicht gleichermaßen von allen Betroffenen geteilt werden,
- Qualität zu einer ‚nützlichen Metapher‘ geworden ist, die zu einer Relativierung des Qualitätsbegriffs und damit zugleich zu einer Vervielfältigung seiner Bedeutungen geführt hat,
- die Vorstellung, Qualität durch Evaluation bewerten zu können, mit einem Tauschwert (Legitimation) einerseits und einem Gebrauchswert (Verbesserung) andererseits verbunden ist,
- die weitgehend quantitativen Verfahren Qualität in ihrem von Quantität unterschiedenen Mehrwert (z.B. in der ästhetischen Dimension) nicht zu erfassen vermögen,
- Qualität zum Einsatz in einem politischen Spiel geworden ist, in welchem die unterschiedlichsten Akteure und Interessengruppen um Definitionsmacht und Kontrolle konkurrieren.“ (Kehm 2001a, 79f.)

Auch kommt regelmäßig ein Argument, das wir als ‘Genie-Faktor’ zusammenfassen können: Der Wissenschaftshistoriker Klaus Fischer (1998, 19) 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 Zitati-

onen spät oder zu spät kam.“ Fischer imaginiert zwei Evaluationsberichte aus dem frühen bzw. späten 17. Jahrhundert, die Bewertung der Leistungen des Faches Mathematik an den Universitäten Padua und Cambridge betreffend. In Padua vertrat 1604 Galileo Galilei das Fach:

„Der Genannte nimmt bereits seit 15 Jahren eine Professorenstelle ein, hat jedoch bis jetzt nichts publiziert. Stattdessen bastelt er an nutzlosen Geräten herum, läßt Kugeln und allerlei andere Gegenstände von schiefen Brettern herunterrollen und schreibt Zeiten und Wege auf, obwohl er zugeben muß, beides nicht richtig messen zu können ... Unsere Experten vom Collegio Romano bewerten diese Tätigkeiten als abwegige Spielereien, da sie nichts zur Verbesserung der Mechanik des Aristoteles beitragen ... Anzuerkennen ist, daß G. aufgrund seines Temperaments (das von einigen allerdings als Streitsucht gedeutet wird) als Lehrer geschätzt wird ... Aufgrund der mangelhaften Forschungsleistungen empfiehlt die Kommission, den Etat des Betreffenden zu kürzen, zumal G. sein Einkommen durch die Erstellung von Horoskopfen für reiche Schüler aufbessert. Er soll sich in Zukunft auf seinen Unterricht konzentrieren, da er dafür mehr Talent besitzt als für die Wissenschaft.“

In Cambridge besetzte 1690 Isaac Newton die entsprechende Professur:

„Der Genannte hat kaum Studenten und seine Lehrveranstaltungen fallen mangels Teilnehmern häufig aus. Die Zahl der Abschlüsse ist vernachlässigbar. N. hat vor drei Jahren ein Buch veröffentlicht, das von Experten als ebenso ambitiös wie verworren bezeichnet wird, da die darin zugrundgelegten Axiome der alltäglichen Erfahrung widersprechen und viele Deduktionen auf einer neuartigen und fragwürdigen Schlußweise, die N. ‚Fluxionsrechnung‘ nennt, beruhen. Einen großen Teil seiner Arbeitszeit widmet N. nicht der Mathematik, sondern der Alchimie und einer Art theologischen Geschichtsphilosophie und Eschatologie, die – wie zu betonen ist – nicht zu seinem Lehrbereich gehören ... Da das Fach nur einen minimalen Erfolg in Lehre und Ausbildung und zweifelhafte Forschungsleistungen aufweist, empfiehlt die Evaluationskommission seine Auflösung.“ (Fischer 1998a, 399)

Fischer resümiert: Die Geschichte der Wissenschaften wäre vermutlich anders verlaufen, wenn mit ihren Pionieren verfahren worden wäre wie in den fingierten Evaluationsberichten 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.“ (deSolla Price 1974, 15) Soweit die fundamentalskeptische Position.

Die Vertreter einer Konzeptabhängigkeit von Qualitätsorientierung

Diejenigen, die einer Konzeptabhängigkeit von Qualitätsbewertung und -entwicklung das Wort reden, arbeiten mit einem Nutzenbegriff, der – im Gegensatz zu sei-

ner ökonomischen bzw. ökonomisierenden Verwendung bei den Qualitätsmanagern – auf gesellschaftliche Reproduktion hin dimensioniert ist: Nutzen universitärer Leistungen lasse sich schlechterdings nicht bewerten, „ohne daß auf ein spezifisches bildungspolitisches Konzept bezug genommen wird. Die Meinung, eine politische Debatte durch eine ökonomische Rechnung ersetzen zu können, ist zwar mittlerweile fast zur Staatsdoktrin avanciert, aber nichtsdestoweniger grober Unfug“ (Bauer 1997, 162).

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“ (Bultmann 1998, 204).

Eher problematisch sieht Weingart (1995, 47) diese Abhängigkeit von außerwissenschaftlichen Konzepten, wenn er den Zusammenhang zwischen neuen Formen der Wissensproduktion und den Qualitätsstandards, die bislang wissenschaftliche Wissensprodukte beglaubigten, aufruft:

„Nicht nur zwischen den Disziplinen, sondern auch zwischen der Wissenschaft und nichtwissenschaftlichen Formen der Wissensproduktion und -anwendung verwischen sich die Grenzen. [...] Die Forschungen in diesem neuen organisatorischen Kontext unterscheiden sich auch epistemologisch von herkömmlichen Formen: Diagnosen und Prognosen stützen sich nicht auf experimentell getestete Theorien und bekannte Beziehungen zwischen Ursache und Wirkung, sondern auf mathematische Modelle, Wahrscheinlichkeitsrechnungen und Computersimulationen, die ihrerseits alle auf Dateneingaben und Annahmen beruhen, die nicht ausreichend abgesichert werden können.“

Dies führe auch zu einer „Unsicherheit über die Qualitätsstandards der Wissenschaft“. Denn die Scientific Community sei nicht mehr die einzige Instanz des Urteils darüber, was ‚gute‘ und was ‚schlechte‘ Wissenschaft ist:

„Das negative Urteil über ein Forschungsergebnis auf der Grundlage der Methode und der (mangelnden) theoretischen Raffinesse in einem Teil der Wissenschaftlergemeinschaft kann durchaus durch das positive Urteil auf der Grundlage der Relevanz, der Aktualität und Verfügbarkeit der Resultate in einer anderen Klientel aufgewogen werden und umgekehrt. Die Klienten der Wissenschaft ... wenden ... andere Standards der Qualität an und können mitbestimmen, was veröffentlicht und verbreitet wird.“

Die Problembewussten mit eingeschränktem Bewertungsoptimismus

Die Problembewussten, die trotz aller Einschränkungen einem gewissen Bewertungsoptimismus anhängen, finden sich vornehmlich in der Evaluationsforschung. Sie stellen 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 imstande, schwierige Sachverhalte deutlich zu erklären. Weiterhin können sie Interesse wecken, denn sie halten die Veranstaltungen mit sichtbarem Vergnügen ab ...

Das ist jedoch nur eine begrenzte Sicht auf die Qualität der Lehre. In der akademischen Lehre ist viel mehr als nur die didaktische Qualität der Lehrenden von Bedeutung. Deshalb ist es in der Fachliteratur auch nicht so gebräuchlich, von *der* Qualität der Lehre zu sprechen, sondern vielmehr vom mehrdimensionalen und kontextabhängigen Charakter der Qualität ... Mit anderen Worten: es gibt keine eindeutigen Kriterien, die in allen möglichen Situationen anwendbar sind, um Qualität zu messen. [...]

... wenn wir über qualitativ gute Lehre sprechen, müssen wir viele verschiedene Aspekte berücksichtigen. Insofern müssen wir wirklich aufpassen, wenn wir gute Lehre einschätzen.“ (Willems et al. 1994, 7-9)

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“.¹³ Dem Hinweis auf die Komplexität der Erfassungs- und Messprobleme wird entgegnet: „Die Kapitulation vor komplexen Problemen verschenkt Informationsgewinne, die trotz der Grenzen und Beschränkungen von Analysen wissenschaftlicher Produktivität möglich sind“ (Hüfner et al. 1984, 83). Zudem wird darauf hingewiesen, dass die Kritik an quantitativen Kriterien deren zweifellos vorhandenen Schwächen oftmals zu einem „Generalverdacht der Irrationalität“ steigere. Dieser aber sei nicht nur in der Sache unbegründet, sondern sehe sich zudem auch vor die Frage gestellt, „ob denn die Allokationsentscheidungen bisher nach leistungsfähigeren Kriterien getroffen werden“ (Trute 2000, 145).

In der mit Forschungsevaluation befassten Hochschul- und Wissenschaftsforschung treffen wir auf zwei Untergruppen. Sie lassen sich als die ‘kategorial Ver-

¹³ Hans Pechar in Köck/Pechar (1997, 52).

zagten' und die 'Ausdifferenzierer' kennzeichnen. Die erste Gruppe bleibt gern im begrifflich Ungefähren. Die 'Ausdifferenzierer' hingegen nähern sich in aller Regel über ambitionierte Ausdifferenzierungen dem Qualitätsproblem, indem sie mannigfache Dimensionen, Ebenen oder Aspekte von Qualität identifizieren. Auf die Hochschul- und Wissenschaftsforschung wird unten noch einmal ausführlicher zurückzukommen sein.¹⁴

Die Qualitätsmanager

Die Protagonisten des Qualitätsmanagements schließlich adaptieren unablässig betriebswirtschaftliche Konzepte für den Hochschulsektor. Zertifizierung nach der DIN- ISO-Norm 9000ff., Total Quality Management (TQM), Benchmarking, Berichtssystem, Stärken-Schwächen-Analyse, Ranking, 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“ (Pfeiffer 1996, 209).

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 Hochschulbereich. Dort 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. Es ist vielmehr 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 der vermittelten Stoffes befördern, dass die graphisch aufbereitete Visualisierung die akustische Aufnahme der Inhalte verstärkt, kurz: dass dadurch die qualitativen Effekte der Lehrveranstaltung gesteigert werden. In

¹⁴ vgl. unten Punkt C. 1.2.3. Der Qualitätsbegriff in Hochschulanalytik und Wissenschaftsforschung

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 (vgl. Pfeiffer 1996, 210). 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.

Zusammengefasst ergibt diese Observation einer Debatte: Ein unbestritten vorhandenes Phänomen – Qualität von Hochschulleistungen – wird lieber beschrieben als definiert und lieber eingekreist als präzise abgegrenzt. Fragt man nach den Gründen, gelangt man immer wieder zu einem Argument: Qualität ist „ein sehr umfassendes und komplexes Konzept“ (Reissert/Carstensen 1998, 10).

Insgesamt fallen die Reaktionen auf die Schwierigkeit, Qualität bewertend abzubilden, scheinbar diametral entgegengesetzt aus, doch treffen sich Skeptiker wie Protagonisten der Qualitätsentwicklung und -messung an einem zentralen 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: Man übernimmt entweder den betriebswirtschaftlichen Qualitätsbegriff¹⁵ oder kommt gleich zur – begrifflich ungeklärten – Sache.

Ein Beispiel für die Übernahme des betriebswirtschaftlichen Begriffs lieferte der Präsident der Universität Kaiserslautern anlässlich einer Tagung, die im Rahmen des „Projekts Qualitätssicherung“ der Hochschulrektorenkonferenz stattfand:

„Qualität wird als Summe aller Eigenschaften eines Produktes beschrieben, wie es dem Stand der Technik und den Erwartungen des Kunden entspricht. Dabei sollte der Kundennutzen im Mittelpunkt stehen. [...] Wenn das Modell mit der Hochschule als Lieferanten, der/dem Absolventin/en als Produkt und dem Arbeitgeber im Markt schlüssig ist, kann die Qualität der Ausbildung als Gesamtheit aller

¹⁵ für diesen repräsentativ etwa das Gabler Wirtschaftslexikon: „Güte eines Produkts (Sach- oder Dienstleistung) im Hinblick auf seine Eignung für den Verwender“ (Gabler 1988, 1.122); sehr ähnlich auch die unten noch zu zitierende Definition in der DIN ISO 8402, vgl. unten C. 2.2. Qualitätsbegriff

Qualifikationen, die der/dem Absolventin/en vermittelt werden konnten, charakterisiert werden.“ (Warnecke 1999, 9/11)

Die zweite Variante – über Qualität zu sprechen, ohne sie zu definieren –, begegnet noch häufiger. So veranstaltete etwa das Centrum für Hochschulentwicklung Gütersloh (CHE) 1995 seine Eröffnungstagung unter dem Titel „Qualitätssicherung in Hochschulen“ (Müller-Böling 1995a): Deren gleichnamiges Hauptreferat verzichtet sowohl auf eine Erörterung dessen, was das zu Sichernde, also Qualität sei, wie es auch einer Arbeitshypothese oder ad-hoc-Definition entbehrt; gleiches gilt für den Begriff der Qualitätssicherung (vgl. Müller-Böling 1995). Ebenso enthält sich eine vom Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft 1997 durchgeführte Großveranstaltung unter dem Titel „Qualitätsentwicklung in einem differenzierten Hochschulsystem“ einer kategorialen Eingrenzung des Zentralbegriffs (vgl. Stifterverband 1997). Das mutet insofern merkwürdig an, als dort zugleich Sätze formuliert werden wie die folgenden des Dekans der Philosophischen Fakultät der Universität Münster:

„Wir möchten also in den Fächern eine Diskussion darüber in Gang bringen, welches die im jeweiligen Fach angestrebten Qualitätsstandards in Forschung, Lehre und Organisation sind. Die Fächer sollen sich kontinuierlich mit der Frage beschäftigen, was das eigentliche Ziel ihrer Aktivitäten ist und wie sie die Abweichung der gegenwärtigen Praxis von dieser Zielvorstellung ermaßen wollen. Es soll also zugleich darüber nachgedacht werden, welche Indikatoren unter Umständen darüber Auskunft geben könnten, wo Defizite bestehen oder in welchem Ausmaß sich die Qualität verändert hat. Hierzu gehört natürlich auch die Frage, mit welchen Maßnahmen die Qualität in den einzelnen Bereich gehoben werden kann. Ein solcher kontinuierlicher Diskurs über die eigene Qualität soll an die Stelle eigentlicher Evaluationsmaßnahmen treten.“ (Hortschansky 1997, 16)

Diese Hochschulqualitätsdebatte erweist sich als eine primär (hochschul)politische Debatte und ist in ihrer Akteursstruktur durch eines gekennzeichnet: Sie sucht sowohl auf der Basis von Alltagstheorien reflektierende Reformpraktiker, systematisch reflektierende Akteure wie auch Analytiker ohne unmittelbar praktischen Gestaltungsanspruch zu vereinen. Allerdings brachte es diese Debatte bislang noch nicht zu einem allgemein geteilten Grundverständnis von Qualität. Dem steht eine Grunddifferenz entgegen, die Ulrich Teichler (2005, 132) identifiziert:

- Auf der einen Seite steht ein gleichsam vor-evaluatives Qualitätsverständnis. Danach sei Qualität das Gute und Exzellente, was man nicht definieren könne, worüber aber alle übereinstimmen.
- Auf der anderen Seite findet sich ein evaluatives Qualitätsverständnis. (Dabei meint „evaluativ“ hier alle nichttraditionellen Bewertungsverfahren, also neben der Evaluation im engeren Sinne auch Akkreditierung, Ranking oder Bechmarking.) Evaluation bedeutet Messung, Vergleich und Klassifizierung.

Dazu benötigt sie Kriterien und Standards. Standards lassen sich als Normen auffassen, also als gebietende Regeln, die für die Handelnden einen Handlungsgrund darstellen (Gil 2001, 55). Ob sie erreicht oder verfehlt werden, benötigt wiederum Messungen oder zumindest semi-messende Beschreibungen.

Wo eine politische Debatte ihre Gegenstände nicht oder nur unzureichend zu definieren vermag, richtet sich nun auch an Hochschulen mitunter die Hoffnung auf die entsprechende wissenschaftliche Expertise. Das ist im vorliegenden Falle die Hochschul- und Wissenschaftsforschung, also die dritte der genannten Gruppen unter den Debattenteilnehmern.

1.2.3. Der Qualitätsbegriff in Hochschulanalytik und Wissenschaftsforschung

In der Hochschul- und Wissenschaftsforschung sind in der Qualitätsfrage zwei Fraktionen anzutreffen: Wir hatten sie oben als die ‚kategorial Verzagten‘ und die ‚Ausdifferenzierer‘ gekennzeichnet.

Bevor sich beide Fraktionen voneinander unterscheiden, gleichen sie sich allerdings in einem: Mit einer gewissen Geschmeidigkeit bewegen sie sich zwischen dem forschen Standardisierungsoptimismus des Qualitätsmanagements, dem Informationsbedürfnis der Öffentlichkeit und dem wissenschaftsinternen Bewertungskeptizismus. So sehr den WissenschaftsforscherInnen 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.“ (Weingart 1993, 34)

Derart steht die Wissenschaftsforschung redlich bemüht zwischen den Fronten und sucht zu vermitteln. Zu diesem Zweck kreist sie die hochschulische Prozess- und Leistungsqualität weiträumig ein, modelliert optimale Rahmenbedingungen und entwickelt indirekte Messverfahren – in der Regel allerdings, ohne ihre analytischen Geschütze auf den Punkt, der die Mitte aller Bemühungen bildet, zu richten:

auf den Qualitätsbegriff selbst. Das gilt vor allem für die erste Fraktion der Bewertungsspezialisten innerhalb der Hochschul- und Wissenschaftsforschung, die 'kategorial Verzagten'.

Die ‚kategorial Verzagten‘

Diese Fraktion bleibt gern im begrifflich Ungefähren. Ein solcher Verzicht, den Zentralbegriff einer ganzen Debatte und Reformbewegung kategorial zu fixieren, dürfte unter einer Voraussetzung durchaus angehen: soweit auf ein allgemein konsensuales Begriffsverständnis zu rechnen wäre, bspw. auch in Gestalt eines hinreichend präzisen Alltagsverständnisses in Verbindung mit der Ansicht, dass im Kontext der zu führenden Debatten ein wissenschaftliches Verständnis keine größere Handlungskompetenz schaffen würde. Ein solche allgemeine Übereinstimmung – man habe durchaus eine zulänglich zusammenlaufende Vorstellung davon, was Qualität sei – wird zwar offenbar unterstellt, ist jedoch mitnichten gegeben.

Zwar gibt es eine Fülle begrifflicher Bemühungen, doch scheinen diese vielfach nur dazu geeignet, die letztlich bestehen bleibende Unklarheit zu illustrieren. Als repräsentatives Beispiel zum Umgang mit dem Qualitätsbegriff aus der Evaluationsforschung lässt sich eine eindrucksvolle kategoriale Irrgartenwanderung zitieren:

„*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.¹⁶ 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 *Qualitätssicherungsystems* 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 (Schenker-Wicki 1996, 109).

¹⁶ Wobei, wie anzumerken ist, Vroeijenstijn mit dieser Aussage keineswegs seine eigene Position, sondern die Perspektive des Staates beschrieb („Quality in the eyes of governments can be described as ...“), die er von anderen Perspektiven der Hochschulabsolventen, der Studierenden und des akademischen Personals absetzt (vgl. A. I. Vroeijenstijn 1993, 52f.).

Auch das von HIS Hannover vorgelegte Evaluationshandbuch entzieht sich auf elegante Weise der systematischen Arbeit am Begriff „Qualität“:

„Qualität ist ein vieldeutiger und deshalb klärungsbedürftiger Begriff ... Kennzeichnend für die Qualität ist zudem eine begriffliche Unschärfe ... Für den Bereich von Lehre und Studium bedeutet dies, daß Qualität ein sehr umfassendes und komplexes Konzept ist. Wegen dieser Multidimensionalität sollte nicht von *der* Qualität, sondern von Qualitäten bzw. Qualitätsausprägungen in der Evaluation ausgegangen werden ... Die Antwort auf die Frage ‘Was Qualität ist’, hängt ... immer auch von den Fragestellern ab ... Wegen der Komplexität und der Unschärfe des Begriffes hält es allerdings Vroeijenstijn für ‘waste of time’, den Begriff der Qualität vor Beginn der Evaluation einvernehmlich präzise definieren zu wollen.“ (Reissert/Carstensen 1998, 10f.)

Das lässt sich fortsetzen. Oben schon zitiert hatten wir Willems et al. (1994, 7-9) mit der präzisierungsvermeidenden Aussage, es gäbe „keine eindeutigen Kriterien, die in allen möglichen Situationen anwendbar sind, um Qualität zu messen“, und deshalb, „wenn wir über qualitativ gute Lehre sprechen, müssen wir viele verschiedene Aspekte berücksichtigen. Insofern müssen wir wirklich aufpassen, wenn wir gute Lehre einschätzen.“ Müller-Böling (2001, 389) überrascht mit einer zumindest in logischer Perspektive innovativen Ansicht: „Qualität kann sowohl quantitativ als auch qualitativ *interpretiert* werden.“ (Herv. P.P.) De Groot meint: „Quality is determined by the degree to which the previously set objectives are met“.¹⁷ Eine „Erfurter Deklaration zur Autonomie und Verantwortung der Universität im 21. Jahrhundert“ vom März 1996 kommt auf imperativem Wege zu einem ähnlichen Ergebnis:

„Unter Qualität sind die Handlungsmaximen zu verstehen, die die Universität einsetzt, um die von ihr angestrebten Ziele zu erreichen, einschließlich der Bewahrung des wissenschaftlichen Standards; der wissenschaftliche Standard wird bestimmt durch den erklärten Leistungseinsatz, der benötigt wird, um besondere wissenschaftliche Qualifikationen und andere universitätsspezifische Ergebnisse zu erzielen.“ (Erfurter Deklaration 1996, XX)

Doch wird damit weder Qualität definiert noch eigentlich Qualität beschrieben. Denn wenn dem Gesagten gefolgt würde, dann handelte es sich bei Qualität vielmehr um

- an die Akteure adressierte Anweisungen („Handlungsmaximen“),
- die offenkundig Wege und Instrumente beschreiben (denn die „Handlungsmaximen“ sollen einzusetzen sein, „um die angestrebten Ziele zu erreichen“),

¹⁷ niederländische Quelle, hier zit. nach Vroeijenstijn (1993, 52).

- die dabei zugleich Qualitätsmaßstäbe formulieren („Bewahrung des wissenschaftlichen Standards“),
- welche wiederum normativ zu bestimmen sind („angestrebte“, mithin zuvor zu klärende Ziele, darunter an dieser Stelle nicht näher bestimmte „besondere wissenschaftliche Qualifikationen und andere universitätsspezifische Ergebnisse“), und die damit den Vergleich von Soll und Ist ermöglichen.

All dies sind mögliche Elemente von Qualitätsentwicklungsprozessen; es handelt sich jedoch nicht um eine Qualitäts*definition*, wie sie in der „Erfurter Deklaration“ satzungsgemäß angekündigt war („Unter Qualität ... sind zu verstehen ...“).

Im ganzen scheint es sich bei diesen exemplarisch zitierten Bemühungen um eher hilfswise begriffliche Unternehmungen zu handeln, die in ihrer Metaphorik mitunter mehr literarisch denn analytisch anmuten.

Die ‚Ausdifferenzierer‘

Etwas anders verfährt die zweite Fraktion unter den Bewertungsspezialisten der Wissenschafts- und Hochschulforschung, die von uns so genannten ‚Ausdifferenzierer‘. Deren VertreterInnen nähern sich in aller Regel über ambitionierte Ausdifferenzierungen dem Qualitätsproblem. Dabei 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-Informationssystem (HIS) (Kuhnert in Olbertz/Pasternack 1999, 278).

Wo aber entsprechende Versuche unternommen werden, kommt es zu unterkomplexen Bewertungsverfahren, wie sie z.B. im Qualitätsmanagement anzutreffen sind: 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 (vgl. Pfeifer 1996, 210).

Ein Vertreter der ‚Ausdifferenzierer‘ ist A. I. Vroeijenstijn, oben bereits zitiert mit seinem Vergleich von Qualität und Liebe – beides den Betroffenen so sonnenklar wie unbegreiflich. Vroeijenstijn differenziert die Beschreibung dessen, was Qualität von Hochschulbildung sei, nach Perspektiven: „We must make a distinction between quality requirements as set by the student, by the academic world, by the labour market/society, and by the government.“

Der Staat beschreibe Qualität von Hochschulbildung als: „students, as much as possible, finishing their programmes in the set time with the award of a degree of international standard with reduced costs“. Arbeitnehmer dagegen würden, wenn sie über Qualität reden, „refers to the knowledge, skills, and attitudes, obtained during the period of study: the *product* tested being the graduate.“ Die Studierenden wiederum hätten „a totally different meaning“: Für sie sei „quality ... connected with the contribution to individual development and the preparation for a position in society“. Das akademische Personal schließlich definiere Qualität als „good academic training based on good knowledge transfer, a good learning environment, and a good relation between teaching and research“ (Vroeijenstijn 1993, 52f.).

Insoweit lasse sich nicht von *der* Qualität sprechen, sondern nur von den *Qualitäten*. Diese differenzierten Qualitäten wiederum könnten nach drei Aspekten kategorisiert werden (ebd., 53):

- *Input-Qualität* (oder „Strukturqualität“: diese umfasst die Rahmenbedingungen, unter denen gearbeitet wird, d.h. rechtliche, organisatorische und soziale Bedingungen wie finanzielle, materielle und personelle Ausstattungsmerkmale [vgl. auch Forum Bildung 2001, 41]),
- *Prozessqualität* (d.h. „die Art und Weise, wie Bildungseinrichtungen bzw. ihre Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen ihren gesellschaftlichen Auftrag und ihre selbst gesetzten Ziele umsetzen“; dazu gehören die Auswahl und Gestaltung von Inhalten und Methoden in der Vermittlung sowie der Beratung, die Qualität von Programmen, Verfahren der Leistungsrückmeldung und der Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden [ebd.]) und
- *Output-Qualität* (oder „Ergebnisqualität“: diese „bezieht sich auf qualifikationsbezogene Resultate sowie erzieherische Wirkungen und Sozialisations-effekte von Bildungsprozessen“; dazu gehören Wissen und Fertigkeiten, Motivation, Werthaltungen und Voraussetzungen für lebenslanges Lernen, ebenso auch Anschlussfähigkeit der erworbenen Kompetenzen für künftiges Lernen und Arbeiten“ [ebd., 42]).

Schließlich sei die Antwort auf die Frage, was Qualität ist, abhängig davon, wer diese Frage stelle, innerhalb welcher Disziplin sie gestellt werde, und ob sie sich auf Institutionen oder horizontal auf einzelne Fächer beziehe (Vroeijenstijn 1993, 53-56).

Ein anderer Versuch der Ausdifferenzierung findet sich bei Martin/Irvine (1983, 65). Sie zerlegen die Qualität von Forschungsleistungen, betrachtet an Hand von Publikationen, in drei Dimensionen:

- Die *inhärente Güte* (*quality*) erfasse die Güte einer Publikation im engeren Sinn: das Fehlen von offensichtlichen Fehlern, die Originalität usw. Eine inhärente

Qualität werde aber durch externe Werturteile sozial und kognitiv zusammengeführt.

- Die *Bedeutsamkeit (importance)* der Forschung bildet ab, ob die Ergebnisse einen potenziellen Einfluss auf die umgebenden Forschungsaktivitäten haben, d.h. ob der Forschungsstand verbessert wird.
- Der *Einfluss (impact)* bezeichnet die tatsächliche, aktuelle, nicht langfristige Wirkung einer Forschungsleistung. Darunter werden viele kontextgebundene Einzelhandlungen zusammengefasst, die Bewertungen implizieren.

Hornbostel (1997, 186) kommentiert dies mit offenkundiger Unzufriedenheit:

„Was Martin/Irvine mit diesen drei Begriffen umreißen, sind drei verschiedene Zugriffe auf den Qualitätsbegriff, die leider die Vagheit dieses Begriffes nicht beheben. Die Dekomposition des Urteilsaktes in drei Komponenten, die sich jeweils der Selbstbeschreibung (quality), dem Selbstbild (importance) und der Selbststilisierung (impact) zuordnen lassen, führt notwendig zu dem verwirrenden Resultat, daß alle drei Komponenten nicht deckungsgleich sind oder zumindest nicht sein müssen [...] Aber schon die Überlegung, daß ein gehaltvoller Artikel in einem sich progressiv entwickelnden Forschungsgebiet größere Bedeutung habe als ein ebenso gehaltvoller in einem degenierenden Gebiet, läßt sich logisch nicht halten.“

Harvey/Green (1993, 11-27) haben sich um einen systematischen Überblick der Qualitätsdefinitionen bemüht, die in der Hochschulforschungsliteratur zu finden sind. Sie unterschieden im Ergebnis dieser Anstrengung fünf Kategorien von Definitionen:

1. quality as exceptional,
2. quality as perfection or consistency (zero defects),
3. quality as fitness for purpose (consumer orientation, mission orientation),
4. quality as value for money and
5. quality as transformation.

Dabei identifizieren sie ‚Transformation‘ als ein Meta-Qualitätskonzept, dessen mögliche Operationalisierungen die anderen genannten Begriffe sind. Das transformative Verständnis von Qualität beruhe auf der Vorstellung von ‚qualitativer Veränderung‘, d.h. einer fundamentalen Veränderung von einem Zustand in den anderen. Eine gewisse Nähe zum Innovationsbegriff ist hier unverkennbar.¹⁸

Adrian C. L. Verkleij (1999) unterscheidet zwei Ansätze, Forschungsqualität zu definieren: einen traditionellen und einen kontextuellen Ansatz. Der eine ist „quality as exceptional“, der andere „quality as fitness for purpose“.

¹⁸ vgl. dazu unten Punkt D. 4.2.2. Adaptionfähige Qualitätsmanagement-Instrumente: „Innovationsmanagement“ sowie Punkt D. 4.3.2. Bewertungstechnologien: „Innovativitätsprüfung, Mapping of Science“

Der traditionelle Ansatz “does not offer benchmarks for quality, as quality is recognised when one sees it” (ebd., 2). Er ist orientiert an der klassischen Sichtweise, in welcher Grundlagenforschung als ‚besser‘ angesehen wird als andere Forschungsaktivitäten (6). Angemessener erscheint Verkleij hingegen der Ansatz, Qualität im Hinblick auf ihre Zweckdienlichkeit zu definieren und zu bewerten. Zunächst sei dies realitätsnäher: „The fitness for purpose approach to quality basically accepts that universities are different.“ (4) Sodann seien lediglich zwei Restriktionen zu beachten:

„The first restriction is that, by calling an activity scientific research, one implicitly accepts that it conforms to scientific standards, that it is methodologically sound, that it is carried out by qualified staff and that it leads to independent views, etc.

The second restriction is how we define ‘research’ and how it is distinctive from non-research. [...] The fitness for purpose approach challenges each university to define its own research portfolio ...” (Ebd.)

Dieses Portfolio repräsentiere Mischungen von „fundamental research, applied research, technology, development work, etc.“ (6), und um dies angemessen bewerten zu können, wird der *fitness for purpose*-Ansatz favorisiert.

Einen gänzlich anderen Ansatz präsentiert die UNESCO (1995, 30-33) in einem entsprechenden Policy Paper. Sie geht aus von den Hauptfunktionen der Hochschule – *teaching, training and research* – und weist die Qualitätsentwicklung den zentralen Erfüllungsbedingungen dieser Hauptfunktionen zu. Derart gelangt sie zu einer übersichtlichen Differenzierung der Qualität von Hochschulbildung in „Systemkomponenten“ (dies. 1998, 35): Qualität (a) des Personals und der Programme, (b) der Studierenden sowie (c) der Infrastruktur und der akademischen Umgebung. Qualitätsentwicklungsmaßnahmen lassen sich in diesem Raster zumindest präzise adressieren.

Insgesamt ist die Diskussion eines Qualitätsbegriffs innerhalb der Hochschulanalytik und Wissenschaftsforschung durch Problematisierung – und damit eine angemessene Haltung gegenüber dem Gegenstand – gekennzeichnet, die wahlweise zu definitorischer Zurückhaltung oder zu filigranen Differenzierungen führt. Ulrich Teichler (2005, 134) fasst dies in „vier Typen von Glaubensbekenntnissen zur Qualität von Hochschule und Wissenschaft“ zusammen:

- der *monotheistische Qualitätsansatz*: „Danach gibt es nur einen Gott, nur eine Wahrheit. Dieser Gott ist verborgen, aber der Rechtgläubige weiß, wie er wirklich ist [...] Ein solcher Ansatz akzeptiert kaum vertikale Differenzen in der Qualitätsebene und schon gar keine horizontale Vielfalt von wissenschaftlichen ‚Schulen‘ oder Hochschulprofilen“;

- der *polytheistische Qualitätsansatz*: „Es kann doch mehr als einen Gott geben, oder wenigstens Halbgötter und Heilige; dennoch bleibt ein Unterschied zu Dämonen und Teufeln, den es aufzuzeigen gilt“;
- der *darwinistische Qualitätsansatz*: er „muss kein Ordnungsschema für das Numinose des Qualitätsbegriffes entwerfen. ‚Qualität‘ ist das, was sich in Verfahren zur Qualitätsbewertung durchsetzt“;
- der *Qualitätsansatz der ostasiatischen Weisheit*: „Der Weg ist das Ziel. Es geht darum, den Alltagstrott in Hochschule und Wissenschaft durch Evaluation aufzumischen“.

1.3. Kommentierte Rekapitulation

Was haben die bisherigen Erörterungen für eine zu leistende präzierte Bestimmung des Qualitätsbegriffs erbracht? Ordnen wir zunächst die Ansätze und Argumente. Die vorhandenen Bemühungen, Qualität begrifflich einzukreisen, lassen sich in sehr verschiedener Weise typisieren. Unsere Observation ergab folgende Varianten:

a) nach der Dimensionierung:

- minimalistisch:
 - Variante 1: Qualität sei all das, was nicht Quantität ist;
 - Variante 2: Qualität erziele, wer sich bemüht, null Fehler zu machen – auf diesem Grundgedanken bauen die Qualitätsmanagement-Konzepte auf;
- eindimensional: Qualität sei identisch mit dem Kundennutzen – das sagt zunächst die Betriebswirtschaftslehre, wird aber auch von Vertretern anderer Bereiche übernommen mit der Begründung, allein der Kunden-(oder Klienten-) nutzen sei zuverlässig zu ermitteln, während es sonstigen Dimensionierungen des Qualitätsbegriffs an Validität, Reliabilität und damit Operationalisierbarkeit ermangle;
- zweidimensional: Qualität setze sich aus einerseits technischen Aspekten und andererseits Entgrenzungen verschiedener Art – ästhetisch, emotional, kognitiv u.a. – zusammen;
- mehrdimensional: Qualität bestehe aus
 - diversen „Dimensionen“ (z.B. bei wissenschaftlichen Publikationen inhärente Güte, Bedeutsamkeit und Einfluss; oder: Potenzialdimension, Prozessdimension und Ergebnisdimension),
 - habe zahlreiche „Aspekte“ (z.B. Input-Qualität, Prozessqualität und Output-Qualität),

- integriere verschiedene „Komponenten“ (z.B. gesellschaftliche und individuell bestimmte, rational parametrisch orientierte und emotional bestimmte, prozessbezogene und produktbezogene, auf Stabilität ausgerichtete und dynamische Komponenten), oder
- sie führe mehrere „Gesichtspunkte“ zusammen (z.B. Eignungswert, Genusswert und Gesundheitswert).

b) nach der methodischen Feststellbarkeit:

- *messend*: Qualität sei über Messungen direkt oder indirekt fixierbar;
- *interpretativ*: Qualität sei allein durch deutende Verfahren beschreibbar.

c) nach dem definierten Zielpunkt:

- *Prozessqualität*: Hierbei geht es um die Güte von individuellem Handeln bzw. kollektiven Aktionen; sie zielt i.d.R. auf eine bestimmte zu erreichende Zustands- oder/und Ergebnisqualität.
- *Zustandsqualität*: Damit wird die verstetigte Güte einer bestimmten Situation beschrieben, d.h. die Aufrechterhaltung bestimmter Charakteristika auf der Zeitachse.
- *Ergebnisqualität*: Hierunter ist die Güte eines bestimmten prozessual erzeugten Resultats oder Effekts zu verstehen.

Vor diesem Hintergrund lässt die Zusammenschau der diversen Ansätze und Argumente die Formulierung einiger definitorisch relevanter Charakteristika und Einschätzungen zu:

1. Ein unbestritten vorhandenes Phänomen – Qualität von Hochschulleistungen – wird lieber beschrieben als definiert und vorzugsweise eingekreist denn präzise abgegrenzt. Fragt man nach den Gründen, gelangt man immer wieder zu einem Argument: Qualität ist „ein sehr umfassendes und komplexes Konzept“ (Reisert/Carstensen 1998, 10). Die selten genug, aber doch vorkommenden Qualitätsdefinitionen, welche unmittelbar auf Hochschulen hin formuliert wurden, sind aus formalen wie inhaltlichen Gründen nur begrenzt hilfreich.

Der Kaiserslauterner Universitätspräsident Warnecke (1999, 11) etwa hatte „die Qualität der Ausbildung als Gesamtheit aller Qualifikationen, die der/dem Absolventin/en vermittelt werden konnten“, charakterisiert. Abgesehen von der Verkürzung auf die Lehrfunktion der Hochschule¹⁹ bleibt die Definition zu allgemein, als dass aus ihr praktikable Operationalisierungen entwickelt werden könnten: Qualität ist hier identisch mit „Summe“ („Ge-

¹⁹ die vom Autor auch klar benannt („komme ich zum eigentlichen Thema ... ‘Qualitätssicherung an Hochschulen’, mit einem klaren Schwerpunkt in der Lehre“), aber nicht motiviert wird (Warnecke 1999, 11)

samtheit aller Qualifikationen“). Doch ist gerade der Umstand, dass das, was Qualität ist, durch Summierung – also einen quantifizierenden Vorgang – nicht in seiner Besonderheit erfassbar ist, der Ausgangspunkt aller unserer diskutierten Probleme.

2. Qualität lässt sich mindestens negativ bestimmen: Sie bezeichnet diejenige Güte von Erzeugnissen, Prozessen und Leistungen, die nicht oder nicht nur Quantität ist. Ihre Metrisierbarkeit ist, wenn nicht überhaupt unmöglich, jedenfalls stark eingeschränkt. Sie kann aber relational festgestellt werden: in Bezug auf Vergleichsgegenstände oder -maßstäbe.
3. Die Bewertung der Qualität als gut oder schlecht bzw. besser oder schlechter orientiert sich an der Nützlichkeit für einen bestimmten Zweck. Dieser Zweck muss jeweils definiert sein; dann lassen sich auch Qualitätsparameter definieren. Die Zwecksetzung ist ein sozialer Prozess.
4. Dass (bessere oder schlechtere) Qualität ggf. auch ‘bewusstlos’ zustande kommt, verweist darauf, dass Qualität Bestandteil der sozialen Relevanzstruktur ist: Sie befriedigt ein konkret bestimmbares Bedürfnis. Normativ gewendet heißt das wiederum: (gute) Qualität muss für irgend jemanden nützlich sein.
5. Gleichwohl sind die radikalen Komplexitätsreduktionen der Primärunterscheidungen „nützlich/nicht nützlich für die Verbraucher von Hochschulleistungen“ bzw. „anerkannt/nicht anerkannt durch die Erzeuger von Hochschulleistungen“ beide unterkomplex. Denn weder die eine noch die andere versetzt Akteure in die Lage, anforderungsadäquate Qualitätsentwicklung an Hochschulen zu betreiben, oder versetzt Beobachter in die Lage, Qualitätsentwicklung an Hochschulen anforderungsadäquat zu identifizieren. Sie geben zunächst nichts weiter als stärkere oder schwächere Indizien, dass Qualität gegeben sein könnte.
6. Ob Qualität gestaltet und bewertet wird, ist nicht ins Belieben der Akteure gestellt. Denn solche Bewertungen finden permanent statt, ggf. auch ohne dass sich die Beteiligten dessen bewusst sind: in Berufungsverfahren, Abschlussprüfungen oder bei Entscheidungen über hochschulinterne Mittelzuweisungen. Oft finden sie nach nicht explizierten und damit intransparenten Kriterien statt. Insoweit ermöglicht die Bestimmung dessen, was Hochschulqualität ist, Kriterien explizit zu machen, die implizit ohnehin angewandt werden.
7. Sobald in den verschiedenen Definitionsbemühungen eine Aufschlüsselung von Qualität – in Dimensionen, Aspekte, Perspektiven usw. – vorgenommen wird, lässt sich eine wiederkehrende Differenzierung beobachten: In den unterschiedlichsten Formulierungen und voneinander abweichender Detailliertheit werden fortwährend harte Faktoren einerseits und weiche Faktoren andererseits unterschieden. Erstere gelten als quantifizierbar und prinzipiell konsensfähig, letztere fordern die sprachliche Phantasie der Autoren: Vroei-jenstijn (1993, 52) vergleicht die Qualität mit der Liebe; Akerlof (1970, 489f.)

spricht von „weniger nachprüfbaren Qualitäten“; Meyer zu Drewer (1992, 17) verweist auf eine „subjektive und emotionale Dimension der Qualität von Nahrungsmitteln“; Kolodruzak (1992, 31) erkennt eine „emotionale Komponente“, und das RAND Institute spricht von „art of care“ (Schuster et al. 1998).

8. Festhalten lässt sich daraus für unseren Zweck, dass Qualität voneinander Unterscheidbares integriert, nämlich mindestens: Sachverhalte, die sich plausibel *beschreiben* lassen, insofern sie an Alltagserfahrungen anknüpfen, und Sachverhalte, die durch *Interpretation* bestimmt werden müssen und insofern gemeinsame diskursive Codierungen benötigen, um intersubjektiv nachvollziehbar zu sein.
9. Bei aller Unsicherheit, die auch eine Ratsuche bei der wissenschaftshistorisch ältesten Qualitätsforschung, der Ästhetik, hinterlässt – zweierlei kann den Ergebnissen des ästhetischen Nachdenkens immerhin entnommen werden. Zum einen: Qualität entsteht zwischen Objekt und Subjekt; ohne wertendes Subjekt gibt es keine Qualität. Zum anderen: Qualität gewinnt ein Objekt erst, wenn ihm ein wie immer gearteter ‚Überschuss‘ eignet, der nicht allein aus seiner stofflichen Beschaffenheit erklärbar ist.
10. Anders gesagt: Bei allen beschreibbaren und interpretierbaren Aspekten, die das begriffliche Konstrukt ‚Qualität‘ abdeckt, bleibt immer noch ein ‚Rest‘, der sich beharrlich dem analytischen Zugriff zu entziehen sucht: Der „Unterschied zwischen Humor und Humorlosigkeit ist reinste Qualität“, schreibt Pirsig (1998, 227) etwa und nennt Qualität einen „Haarriß der Unlogik in unserer Vorstellung vom Universum“ (230). Der ‚Genie-Faktor‘ ist ein vergleichbares Phänomen aus dem Bereich der Wissenschaft: Eine Normabweichung, die innerhalb normierter Strukturen – etwa zum Zwecke des Qualitätsmanagements nach DIN ISO 9000ff. – nicht (sofort) als Qualität erkennbar sein muss, die im Rahmen eines engen Nutzenbegriffs als ‚unnützlich‘ erscheint, die aber gleichwohl für den Fortschritt der Wissenschaft unentbehrlich ist.
11. Unabhängig davon, ob Qualitätsmanagement zwangsläufig zu verbesserter Qualität führt, kann es über Fehlerminimierung Qualitäts*voraussetzungen* schaffen: Fehlerminimierung im Prozess vermag die Chance zu erhöhen, maximale Qualität des Prozessergebnisses zu erzielen. Ebenso ist aber Qualitätserzeugung als Normabweichung – wie es kognitiv basierte häufig Prozesse sind – des öfteren konstitutiv auf Prozesse angewiesen, die insofern fehlerbehaftet sind, als sie planwidrig ablaufen. Denn nur so kann das anfangs Nichtgedachte, das Nichtprognostizierte, das Nichtprognostizierbare ermöglicht werden.

Wenn dieserart die einschlägige Literatur ausgewertet und einer Plausibilitätsprüfung unterzogen wird, stoßen wir fortwährend auf vier Aspekte, die sich als zentrale definitionsrelevante Punkte festhalten lassen: (1) Qualität eignet Objekten, muss diesen aber von Subjekten zugeschrieben werden. (2) Die Zuschreibung ist ein

Prozess des Bewertens, also eine Wertbestimmung. (3) Die Qualitätsbewertung ist an Zwecke gebunden, für deren Erreichen die Qualität nützlich sein soll – bzw., bei negativer Qualitätsbewertung, für die sie als nicht hinreichend nützlich eingeschätzt wird. (4) Das, was den Bewertungsgegenstand spezifisch unterscheidbar macht von allen anderen Gegenständen, stellt einen ‘Überschuss’ dar, der nicht allein aus seiner stofflichen Beschaffenheit erklärlich ist.

Qualität entsteht also zwischen Objekt und Subjekt im Zuge einer Wertbestimmung, die sich von Zwecken und Nützlichkeitsgraden leiten lässt, dabei aber über eine rein summarische Betrachtung materialer Eigenschaften hinausgeht.

Wenn diese Punkte tatsächlich definitionszentral sind, dann müssen sie entweder so miteinander verbunden sein, dass keiner ohne die anderen vorkommen kann, oder aber sie kommen (teilweise) getrennt vor und kennzeichnen folglich voneinander unterschiedene Sachverhalte. Wie wir sehen werden, tun sie beides, und dass sie beides tun, begründet den schillernd-emulsiven Charakter des Qualitätsbegriffs.

2. Hochschulqualität: Ein neues Beobachtungsschema

Auf der Beobachterebene ist Komplexität eine Konstruktion. Sie entsteht „je nachdem, in welcher Weise der Beobachter die Einheit einer Vielheit in Elemente und Relationen auflöst“; „der Beobachter ist definiert durch das Schema, das er seinen Beobachtungen zugrundelegt, also durch die Unterscheidungen, die er verwendet“ (Luhmann 1998, 138/144). Es bleibt mithin nichts weiter übrig, als hochschuladäquatere Unterscheidungen als die bislang vorliegenden zu suchen, um Hochschulqualität beobachtungsfähig, damit interventionszugänglich und also explizit entwicklungs offen zu machen.

Dabei wird an die systemtheoretische Basiseinsicht angeknüpft, dass die Logik der Beobachtung nicht die Logik des beobachteten Phänomens ist, sondern diejenige des Beobachters. Der Beobachter ist es, der dadurch etwas sieht, dass er (a) einen Unterschied entdeckt, der (b) für ihn so bedeutsam ist, dass er daraus eine relevante Information zu gewinnen vermag. Zugleich ist alle Beobachtung „darauf angewiesen, Einheit zu erschließen“ (Luhmann 1983, 654). Die zu erschließende Einheit ist an dieser Stelle Hochschulqualität. Innerhalb dieser sind beobachtungsleitende und informationsproduzierende Differenzen zu definieren (Willke 1987, 122).

2.1. Unterscheidungen

2.1.1. Zweckfreiheit vs. Nützlichkeit

Den empirischen Kern von Qualität bildet etwas, das aus der Perspektive der akademischen Zweckfreiheit geleugnet oder nur sehr widerwillig ausgesprochen wird: die Nützlichkeit. Im Qualitätsmanagement findet diese ihren Niederschlag, wenn dort Qualität mitunter als „fitness for use“, Gebrauchstauglichkeit, bezeichnet wird – während andere sich aufgeklärter dünken, indem sie auf die Zweckdienlichkeit bestimmter Qualitäten abstellen: „fitness for purpose“.

Die hochschulbezogenen Gegenargumente dazu beziehen sich gern auf Wilhelm von Humboldt. Die innere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten, so schrieb dieser, müsse „ein ununterbrochenes, sich immer selbst wieder belebendes, aber ungezwungenes und absichtsloses Zusammenwirken hervorbringen und unterhalten“, und zwar, um „das Princip zu erhalten, die Wissenschaft

als etwas noch nicht ganz Gefundenes und nie ganz Aufzufindendes zu betrachten, und unablässig sie als solche zu suchen“ (Humboldt 1993, 256f.).

Nun kann tatsächlich ein in seinen Abläufen und Ergebnissen unvorhersehbarer Prozess wie z.B. das Forschen nicht ohne Schaden in ein strikt utilitaristisches Programm eingebunden werden. Allerdings hat Humboldt nie eine Universität konzipiert, deren ‚Absichtslosigkeit‘, d.h. Entlastetsein von unmittelbaren Zwecken unnütz sein soll. Mehrfach bringt er – freilich mittelbare – Zwecke in Anschlag, um die Berliner Universitätsgründung zu motivieren: Allein Universitäten könnten dem Land, in dem sie sich befinden, „Einfluß auch über seine Grenzen hinaus zusichern“ (ders. 1993b, 30). Der Vorteil, der von Staats wegen der Universität eingeräumt werde, müsse sich „dann auch im Resultat ausweisen“. Humboldt betont, „nur die Wissenschaft, die aus dem Innern stammt und in’s Innere gepfflanzt werden kann, bildet auch den Charakter um“, um dies sogleich an einen Staatszweck zu binden: dem Staat sei es nicht „um Wissen und Reden, sondern um Charakter und Handeln zu thun“ (ders. 1993a, 257f.).

Die sog. Zweckfreiheit erweist sich bei genauer Lektüre als die Differenzierung von Zweckhorizonten: Hinsichtlich des Verhältnisses der „höhere(n) Anstalten ... als wissenschaftliche zum praktischen Leben“ dürfe der Staat „von ihnen nichts fordern, was sich unmittelbar und geradezu auf ihn bezieht, sondern die innere Ueberzeugung hegen, dass, wenn sie ihren Endzweck erreichen, sie auch seine Zwecke und zwar von einem viel höheren Gesichtspunkte aus erfüllen, von einem, von dem sich viel mehr zusammenfassen lässt und ganz andere Kräfte und Hebel angebracht werden können, als er in Bewegung zu setzen vermag“ (ebd., 260). Immerhin jedenfalls stehe die Universität deshalb in „engerer Beziehung auf das praktische Leben und die Bedürfnisse des Staates“ (als die Akademien), „da sie sich immer praktischen Geschäften für ihn, der Leitung der Jugend, unterzieht“ (263).

Humboldt strebte keineswegs eine Universität an, deren überwiegende Anzahl ihrer Absolventen ein lebenslanges Gelehrten-dasein fristet – weshalb auch „Theorie und Praxis bey dem Unterricht nie so geschieden seyn darf“ (ders. 1993b, 31). Realistisch sah er, dass das wissenschaftliche Streben „in voller und reiner Kraft ... überhaupt nur in wenigen sein“ könne. Freilich brauche es auch „nur selten und nur hier und da wahrhaft hervorzutreten, um weit umher und lange nachher zu wirken“ (ders. 1993a, 258). Statt komplette akademische Absolventenjahrgänge in den Professorenberuf zu zwingen, hatte auch Humboldt lebensnahe Optionen im Blick: Die Studenten sollten, indem sie sich ‚zweckfrei‘ bilden, hernach für Tätig-

keiten als preußischer Staatsbeamter, als Richter, Lehrer an höheren Schulen, Arzt²⁰ oder Pfarrer²¹ gerüstet sein.

Zur Ausbildung für eben solche praktischen Tätigkeiten hielt Humboldt einen größeren Abstand der Universitäten vom Alltag und seinen Aufgaben für nötig. Das hat seinen Grund nicht allein in der idealistischen Idee von allgemeiner Bildung, Wertebindung und Persönlichkeitsbildung, sondern ist durchaus funktional: Nur eine (Aus-)Bildung, die zunächst diesen Abstand vom profanen Alltag herstellt, befähigt optimal zur anschließenden Bewältigung dieses Alltags und seiner Aufgaben. Sehr genau besehen und mit einem Schuss Polemik zugespitzt ließe sich also sagen: von Zweckfreiheit bei Humboldt keine Spur.

Ebenso können auch Qualitäten paradoxerweise zwar frei von Nutzen und Zwecken gedacht werden, doch ist diese Freiheit immer funktional: Jede Zweckfreiheit dient einem bestimmten Zweck und legitimiert sich über diesen. Insofern kommt es lediglich auf den inhaltlichen und zeitlichen Horizont an, um die Zweckbindung und Nützlichkeit auch von Hochschulqualität zu erkennen. Hochschulqualität benötigt, um entstehen zu können, eine Situation der Freiheit von Zwecken und Nützlichkeitsbindungen, entsteht aber nur deshalb, weil sich mit ihr bestimmte Zwecke und Nutzenserwartungen verbinden.

Diese sind nicht reduzierbar auf eindimensionalen Nutzen, sondern umfassen zahlreiche Nützlichkeiten, etwa:

- Erkenntnisgewinn,
- Wissensvermittlung und Qualifikation,
- Bildung als individuelle Selbstentfaltung,
- sozialer Chancenausgleich durch Beiträge zu gerechterer Chancenverteilung und durch Produktion neuer Chancen,
- Hochschule als „Ort, an dem die Gesellschaft sich denkt“ (Michael Daxner) – nicht zuletzt, weil sie dort durch die Studierenden auch ‚anwesender‘ ist als etwa an Max-Planck-Instituten,
- Orientierung,
- Verwertung qua Wissenstransfer,
- Milieubildungseffekte (wobei sich die Ambivalenzen der Hochschule sehr deutlich zeigen: Hochschulen tragen sowohl zur Bildung von kreativen wie von innovativen Milieus, d.h. von ihnen gehen sowohl kulturelle wie ökonomische Umfeldprägungen aus),
- Wirkungen auf Regionalentwicklung.

²⁰ Vgl. seine Erwähnungen der Berliner Medizinischen Anstalten und der „Thier-Arzeney-Schule“, welche in die zu gründende Universität integriert werden sollten: Humboldt (1993b, 32/34/37; ders. 1993c, 114).

²¹ Vgl. seinen Vorschlag, neben Breslau auch an den anderen Universitäten katholisch-theologische Lehrstühle zu schaffen, auf dass „die Catholiken sich nach und nach ... auf Protestantischen Universitäten zu studiren gewöhnten“: Humboldt (1993b, 32).

Nehmen wir bspw. die Sozial- und Geisteswissenschaften. Sie können sich einerseits durchaus utilitaristischen An- oder Zumutungen verweigern, indem sie eine kompromisslose Strategie der Autonomieverteidigung fahren und sich als Hüter des kritischen Denkens über die Gesellschaft empfehlen. Sie können sich andererseits ebenso mit ihrer spezifischen Expertise einbinden lassen in die Optimierung der Gesellschaft: entweder als sozialtechnische Optimierer (Sozialwissenschaften) oder als Produzenten systemkompatibler Orientierungsvarianten (Geisteswissenschaften) – wobei sich Optimierung bestehender Verhältnisse in einer pragmatischeren Perspektive oft auch als deren Humanisierung verstehen lässt. Getan wird beides. Oft geschieht dies auch zugleich, denn sowohl Verweigerung und Kritik wie Einbindung und Optimierung haben zwei gemeinsame Voraussetzungen: Infragestellung des Bestehenden und öffentliche Einmischung.

Wird der Blick über die Grenzen der Fächergruppen ausgedehnt, lässt sich erst recht feststellen: An den Hochschulen wird sowohl wertschöpfungsrelevantes Wissen erzeugt und Beschäftigungsfähigkeit hergestellt, wie dort auch das jeweilige kulturelle Umfeld geprägt, Orientierungswissen erzeugt und diejenigen ausgebildet werden, die gesellschaftliche Orientierungsbedürfnisse bedienen sollen.

Jeglicher Nutzen ist Befriedigung vorhandener oder entstehender Bedürfnisse. So sehr es indes gute Gründe gibt, diese Bindung an Bedürfnisbefriedigungen nicht in die ökonomische Bestimmung: „Qualität ist das, was der Kunde als Qualität sieht“²² zu übersetzen – so sehr sollte auch unterschieden werden zwischen unmittelbarem und mittelbarem Nutzen von Qualität. Auf der Grundlage dieser Unterscheidung wird dann akzeptabel, dass auch Hochschulqualität nützlich sein sollte, wenngleich nicht zwingend in operativer Unmittelbarkeit. Oder anders gesagt: Auch die Zweckfreiheit von Forschung und Hochschulbildung ist zweckdienlich.

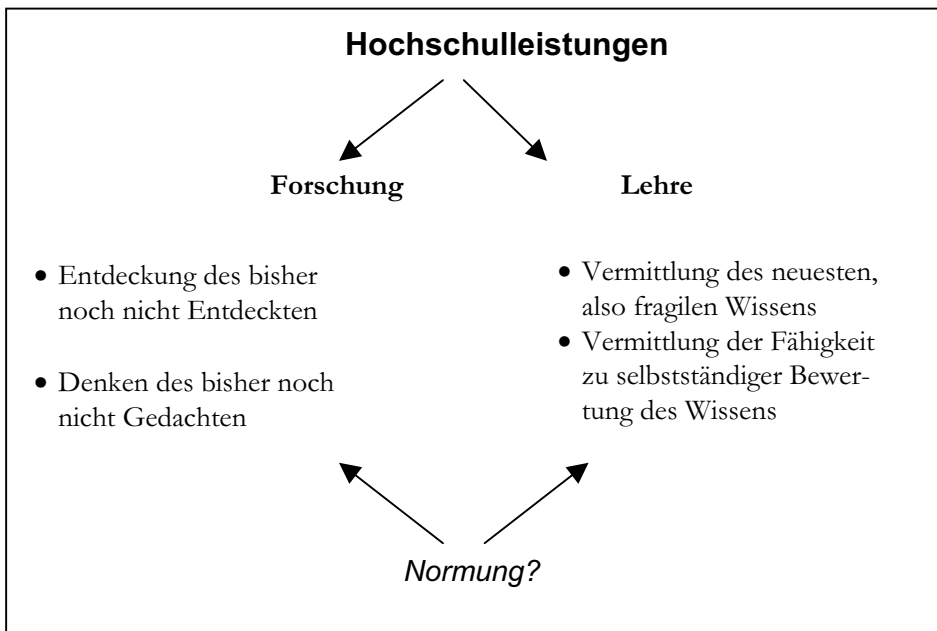
2.1.2. Norm vs. Normabweichung

Im Qualitätsmanagement wird mit Normen und Standards gearbeitet. Nun lässt sich eines schwerlich bestreiten: Mancherorts an Hochschulen, etwa in der Verwaltung oder in Bereichen wie der Studienfachberatung, könnte eine an Mindeststandards orientierte Selbstbindung der Akteure durchaus ein Gewinn sein. Allerdings produzieren Hochschulen nur zum Teil normierbare Güter und realisieren nur zum Teil standardisierbare Abläufe. Vielmehr zeichnen sie sich dadurch aus, dass sie auch um der Produktion von Normabweichungen willen bestehen.

Hochschulen sollen in der Forschung das bisher noch nicht Entdeckte entdecken und das bisher noch nicht Gedachte denken. In der Lehre sind sie – anders als die Schule – aufgefordert, *keine* bzw. nicht allein geschlossene und kanonisierte

²² zit. nach Stephan (1994, 13)

Wissensbestände vermitteln. (So auch schon Humboldt 1993a, 255: „Es ist ferner eine Eigentümlichkeit der höheren wissenschaftlichen Anstalten, daß sie die Wissenschaft immer als ein noch nicht ganz aufgelöstes Problem behandeln ..., da die Schule es nur mit fertigen und abgemachten Kenntnissen zu tun hat.“) Statt dessen sollen sie dem Stand der Forschung entsprechendes, also in seiner Gewissheit fragiles Wissen vermitteln und zugleich die Fähigkeit, dieses Wissen selbständig zu bewerten, zu hinterfragen und die Folgen seiner Anwendung zu beurteilen. Eben- sowenig sollen die Hochschulen ihre Studierenden auf irgendein normiertes Persönlichkeitsbild hin zurichten. Hochschulen sind also ausdrücklich gehalten, Normen zu überschreiten, statt sich von ihnen fesseln zu lassen.



Übersicht 10: Das Normungsproblem bei Hochschulleistungen

Wie lässt sich die Anerkennung der Normabweichung organisieren? Immerhin muss die Abweichung dazu zunächst *erkannt* werden. Sollte sie erkannt sein, darf ihre *Anerkennung* nicht durch soziale Mechanismen unterdrückt werden. Zudem:

„Es gibt bei jedem Vorstoß ins Unbekannte nicht nur unvermeidbare Sackgassen, sondern auch ausgesprochen nützliche Umwege. Sogar Irrtümer können höchst instruktiv sein.“ (Neidhardt 2000, 27)

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.

Als zentrale Frage steht nun: Welche Unterscheidungen erlauben es, sowohl Nützlichkeit, die die Zweckfreiheit integriert, wie auch die Normabweichung, die in der Normeinhaltung gründet, in einem Begriff von Hochschulqualität abzubilden?

2.1.3. *Harte und weiche Faktoren*

Ein Ansatzpunkt kann in verschiedenen Definitionsbemühungen aus unterschiedlichen Bereichen gefunden werden, sobald dort eine Aufschlüsselung von Qualität in Dimensionen, Aspekte, Perspektiven usw. vorgenommen wird. Dabei nämlich ist eine wiederkehrende Differenzierung zu beobachten. In den unterschiedlichsten Formulierungen und voneinander abweichender Detailliertheit werden fortwährend Faktoren unterschieden, die sich als harte Faktoren einerseits und weiche Faktoren andererseits charakterisieren lassen. Erstere sind daran erkennbar, dass sie als standardisierbar und prinzipiell konsensfähig gelten. Letztere fordern die sprachliche Phantasie der Autoren: Vroeijenstijn (1993, 52) vergleicht die Qualität mit der Liebe; Akerlof (1970, 489f.) spricht von „weniger nachprüfbaren Qualitäten“; Meyer zu Drewes (1992, 17) verweist auf eine „subjektive und emotionale Dimension der Qualität von Nahrungsmitteln“; Kolodrujask (1992, 31) erkennt eine „emotionale Komponente“, das RAND Institute (1998) spricht von „art of care“, und Pirsig (1998, 230) nennt Qualität einen „Haarriß der Unlogik in unserer Vorstellung vom Universum“.

Manche Autoren formulieren diese Differenz von harten und weichen Faktoren auch explizit wissenschaftsbezogen, so etwa Werner Kutzelnigg (2001, 305), wenn er einen Vorschlag zur Güte unterbreitet:

„Vielleicht sollte man sich darauf verständigen, daß es gewisse Aspekte wissenschaftlicher Leistung gibt, die sich quantifizieren lassen, das sind gewissermaßen die *Sekundärtugenden* eines Wissenschaftlers wie Fleiß, Ausdauer, Zielstrebigkeit, Fähigkeit zu Management und Organisation, während die Aspekte, auf die es wirklich ankommt, wie Redlichkeit, Kreativität, Originalität, Witz, Eleganz, Tiefgang, Weitblick und – warum eigentlich nicht? – Genialität, sich einer quantitativen Erfassung naturgemäß entziehen, was wohl auch gut so ist.“

Übersicht 11: *In der Literatur anzutreffende Beschreibungsversuche der beiden Grundmuster von Qualität*

<i>(I) Beschreibungsvarianten</i>	
Harte Faktoren	Weiche Faktoren
Qualitäten (im Plural)	Qualität (im Singular)
Rational bestimmt	Emotional bestimmt
Parametrische Qualität	Subjektive Qualität
Quantifizierbare und prinzipiell konsensfähige Qualitäten	Weniger nachprüfbare Qualitäten
„Technical aspects of care“	„Art of care“
<i>(II) Feststellungstechniken</i>	
Explizite Kriterien	Implizite Kriterien
Objektiv messbar	Subjektiv bestimmbar
Messend fixierbar	Deutend beschreibbar
Klassifikatorisch zu erfassen	Komparativ festzustellen
Prüfung durch Inaugenscheinnahme	counteracting institutions (Garantiegewährung, Markennamen, Lizenzierungen)

Geistesgeschichtlich ist diese Unterscheidung von harten und weichen Faktoren geläufig. Zahlreiche Autoren schrieben über Jahrhunderte hin den Dingen Qualitäten erster und zweiter Güte zu. Erstere seien der mathematischen Erkenntnis zugänglich, letztere nicht bzw. nur indirekt, etwa über Zufriedenheitserhebung, Reputationsbewertung oder die Erhebung von normativ geprägten Präferenzen. Doch bleibt dies zu ungenau. Nicht eine, sondern zwei zentrale Unterscheidungen sind zu treffen.

2.1.4. Quantität – Qualität erster Ordnung – Qualität zweiter Ordnung

Diese beiden zu treffenden Unterscheidungen bleiben, wenn von Hochschulqualität und ihren Kriterien gesprochen wird, regelmäßig außer Acht. Qualität wird im üblichen Sprachgebrauch als etwas zwar intern Differenziertes, aber Einheitliches gedacht: „Qualität ist ein Gesamteindruck aus Teilqualitäten“ (Gabler 1988, 1.122).

Daran ist richtig, dass Qualität als begriffliches Konstrukt in jedem Falle ein integriertes Phänomen beschreibt. Um einen Betrachtungsgegenstand zu begreifen, ist es nötig, seine Elemente voneinander zu unterscheiden und dabei zugleich des-

sen Gesamtzusammenhang im Blick zu behalten. Der Gesamtzusammenhang von Qualität besteht darin, *nicht oder nicht nur Quantität* zu sein: Dieses Merkmal mindestens verbindet die verschiedensten Sachverhalte, die als Qualität bezeichnet werden. Doch zugleich wird unter dem Label „Qualität“ über voneinander unterschiedene Dinge gesprochen, deren zentrale Differenz in der Formulierung „*nicht oder nicht nur Quantität*“ steckt.

Die erste der beiden zentralen Unterscheidungen ist die zwischen Quantität(en) und Qualität(en). Schlichte quantitative Merkmale werden häufig als Qualitäten offeriert. Doch sind eine geringe Drop-out-Quote, eine günstige Lehrkräfte-Studierenden-Relation oder ein hohes Publikations-Output für sich genommen keine Qualitäten. Vielmehr können sie fallweise mit ganz unterschiedlicher, nämlich sehr guter, hinreichender oder unzulänglicher Qualität verbunden sein. Quantitative Eigenschaften lassen sich leicht erkennen: Sie sind der mathematischen Erkenntnis zugänglich, d.h. messbar.

Die zweite Unterscheidung besteht innerhalb dessen, was zutreffend als Qualität(en) bezeichnet wird. Allgemein lassen sich darunter kombinatorische Effekte verstehen, die einen sinnhaften Überschuss integrieren. Umgangssprachlich gesagt: ‚die Summe ist mehr als ihre Teile‘, oder, mit Luhmann (1971, 30): Sinn tritt immer in abgrenzbaren Zusammenhängen auf und verweist zugleich über den Zusammenhang, dem er angehört, hinaus, d.h. er macht andere Möglichkeiten vorstellbar. Allerdings werden, sobald von Qualität(en) die Rede ist, zwei völlig verschiedene Arten von Qualität gemeint:

- Zum einen wird von „Qualitäten“ – im Plural – gesprochen. Damit werden isolierbare Einzeleigenschaften bezeichnet. Solche sind etwa die Lehrkräfte-Studierenden-Interaktion oder die Fremdsprachenkompetenz von Lehrenden. Es werden damit Aspekte des Betrachtungsgegenstandes benannt, die sich im übrigen mit ganz unterschiedlichen weiteren Qualitätsmerkmalen verbinden können. Das hier Gemeinte kann als ‚Qualität erster Ordnung‘ bezeichnet werden.
- Zum anderen aber wird mit „Qualität“ – im Singular – etwas bezeichnet, das einen Prozess, eine Leistung, eine Organisationseinheit oder ein Gut ganzheitlich durchformt.²³ Darunter sind komplexe Eigenschaftsbündelungen zu verstehen, die den Betrachtungsgegenstand in seiner Gesamtheit prägen. In dieser Prägung wird zugleich reflexiver Bezug auf die Standardisierbarkeit der Qualitäten erster Ordnung genommen: Mit dieser Standardisierbarkeit bricht die ganzheitlich durchformende Güte, indem sie diese kritisch aneignend überschreitet. So kann etwa ein Studiengang internationalisiert sein, wovon aber nur dann mit Berechtigung zu sprechen ist, wenn sich dies in allen seinen

²³ damit wird auch ausdrücklich der oben zitierten Auffassung Vroeijenstijns widersprochen: „We cannot speak of *the* quality; rather, we have to speak of *qualities*.“ (Vroeijenstijn 1993, 53) We have to speak of both.

Bestandteilen – inhaltlich, zeitlich, (fremd-)sprachlich, personell, strukturell – niederschlägt und ein spezifischer Zusammenhang zwischen den Einzelelementen gestiftet ist. Das hier Gemeinte lässt sich als ‚Qualität zweiter Ordnung‘ kennzeichnen.

Zu unterscheiden sind also zwei Grundmuster von Qualität. Diese benötigen je unterschiedliche Interventionsinstrumentarien, sobald sie zielgerichtet entwickelt werden sollen. Qualität erster Ordnung kann im Rahmen von Single-Issue-Ansätzen gestaltet werden. Qualität zweiter Ordnung hingegen benötigt einen Systemveränderungsansatz.

Der Single-Issue-Ansatz ist von minderer Komplexität. Er erlaubt entweder die punktgenaue Intervention, d.h. der Eingriffsort ist unmittelbar das Wirkungsziel, oder die Einkreisung eines isolierbaren Problems. Der Systemveränderungsansatz zeichnet sich durch höhere Komplexität aus und erfordert eine ganzheitliche Veränderungsstrategie. Diese kann auch eine Integration verschiedener Zielpunkt-Interventionen und/oder Einkreisungen mehrerer isolierbarer Probleme sein.

Festhalten lässt sich daraus für unseren Zweck, dass mit Qualität voneinander Unterscheidbares bezeichnet wird: Sachverhalte, die sich plausibel *beschreiben* lassen, insofern sie an Alltagserfahrungen anknüpfen, und Sachverhalte, die durch *Interpretation* bestimmt werden müssen, die insofern gemeinsame diskursive Codierungen benötigen, um intersubjektiv nachvollziehbar zu sein. Gemeinsam ist beiden Qualitäts-Grundmustern, dass sie kombinatorische Effekte beschreiben:

- Die isolierbaren Einzeleigenschaften ergeben sich aus der Kombination diverser Elemente, die sich auflisten lassen und deren strukturelle Verbindungen auch modelliert werden können.
- Die ganzheitlich durchformende Güte hingegen ist etwas mehr: Sie stellt den kombinatorischen Effekt mehrerer kombinatorischer Effekte dar.

Eine Spur anschaulicher: Wo Qualität erster Ordnung aus der Relationierung verschiedener Elemente entsteht, die zuvor unverbunden waren, da kommt Qualität zweiter Ordnung durch die Relationierung von Relationen verschiedener Elemente zu Stande.

Um es noch einmal an Hand des internationalisierten Studiengangs zu veranschaulichen: Die Berechtigung, einen Studiengang internationalisiert zu nennen, wäre mit einer Vielzahl von Indikatoren empirisch einzukreisen. Fremdsprachenkompetenz – eine Qualität erster Ordnung – hätte einer dieser Indikatoren zu sein; hinzu müssten treten: interkulturelle Kommunikationsfähigkeit, Kenntnisse in anderen Wirtschafts-, Rechts- und politischen Systemen, Flexibilität hinsichtlich der Anpassungsfähigkeit an Bedingungen, die von der eigenen Herkunftssituation unterschieden sind, usw. Entsprechend sind Interventionen einer Hochschule, um die Fremdsprachenkompetenz ihrer Studierenden zu erhöhen, sehr viel einfacher

und erfolgssicherer, als es das Bemühen ist, Internationalität als Qualität eines zu erreichenden Studienabschlusses durchzusetzen.

Die isolierbaren Einzeleigenschaften lassen sich über Standards fixieren und damit intersubjektiv vermitteln; sie lassen sich *beschreiben*. Fremdsprachenkompetenz z.B. ist standardisiert über diverse Beherrschungsgrade: „schriftliches Verständnis“, „verhandlungssicher“ oder „perfekt in Wort und Schrift“. Die ganzheitlich durchformende Güte hingegen kann nur durch Indikatorenmix eingekreist werden, um sie auf der Grundlage bestimmter Codes, also Bedeutungszuweisungen zu *interpretieren*.

Entsprechend bedarf es, wo nicht allein isolierbare Einzeleigenschaften erzeugt oder verändert werden sollen, sondern die ganzheitlich durchformende Güte eines Prozesses oder eines Gutes verändert werden soll, multifaktorieller Beeinflussung. Diese beruht auf der Interpretation, bestimmte Faktorenmixe bewirken Veränderungen in die gewünschte Richtung.

Die größere Verlässlichkeit einer *Beschreibung* spiegelt sich darin, dass isolierbare Einzeleigenschaften durch gezielte Interventionen mit relativ hoher Erfolgswahrscheinlichkeit erzeugt werden können. Die geringere Verlässlichkeit einer *Interpretation* spiegelt sich darin, dass multifaktorielle Beeinflussungen eines Prozesses mit dem Ziel, seine ganzheitliche Güte oder die des zu erzeugenden Gutes zu verändern, mit hoher Unsicherheit behaftet sind.

Woran lassen sich nun aber Qualitäten erster Ordnung und Qualität zweiter Ordnung an empirischen Gegenständen erkennen? Zwei Wege sind möglich.

Zum ersten weisen die kombinatorischen Designs, welche zu Qualität(en) erster oder zweiter Ordnung führen, unterschiedliche Komplexitäten auf:

- Einzeleigenschaften entstehen aus überschaubaren Ursachenkombinationen. Die mindere Komplexität ihres kombinatorischen Designs öffnet sie in Grenzen der standardisierenden Evaluierbarkeit. Dadurch sind sie standardisierbar. Die Grenzen der Standardisierbarkeit bestehen darin, dass die Standards (anders als bei Quantitäten) nicht allein metrisch ausdrückbar sind, sondern allein oder ergänzend verbal bestimmt werden müssen.
- Qualität, die den Charakter ganzheitlich durchformender Güte trägt, ist dagegen durch eine so hohe Komplexität ihres kombinatorischen Designs gekennzeichnet, dass sie auch nicht teilquantifizierend evaluiert werden kann. Damit entzieht sie sich auch jeglicher Standardisierbarkeit. Zugleich nimmt sie reflexiven Bezug auf die Standardisierbarkeit der Qualitäten erster Ordnung, mit denen sie bricht, indem sie diese überhöht.

Allerdings sind die Qualitäten erster Ordnung nicht nur von der Qualität zweiter Ordnung abzusetzen, sondern ebenso gegenüber den Quantitäten. Wo Qualität zweiter Ordnung zwar auch stofflich gebunden, jedoch nicht stofflich – sondern über Sinnzuweisung – determiniert ist, da sind Qualitäten erster Ordnung primär

von ihrer Materialität bestimmt. Wie lassen sie sich von schlichten Quantitäten – etwa Stückzahl, Materialdichte, Lichtintensität, Studiendauer oder Computerausstattungsquote – abgrenzen?

Hierzu ist wiederum auf das kombinatorische Design Bezug zu nehmen. Die Einzelheiten der Kombination, die zu einer *qualitativen* Einzeleigenschaft führt, sind zwar quantitativ bestimmbar; doch das Ganze ist jeweils mehr als die Summe seiner Teile. Praktisch bemerkbar macht sich dies insbesondere bei gezielten Interventionen mit dem Ziel, eine Variable innerhalb des kombinatorischen Sets zu verändern: Bei quantitativen Eigenschaften bleibt eine solche Veränderung auf das jeweilige Interventionsziel beschränkt. Bei qualitativen Eigenschaften wirkt sich die Veränderung immer auf alle kombinatorisch miteinander verknüpften Variablen aus. Der Zwittercharakter der stofflichen Qualitäten erster Ordnung zwischen quantitativer und qualitativer Bestimmtheit ließe sich durch die Wortschöpfung *‘Qualität’* treffend bezeichnen.

Eine Möglichkeit, stoffliche bzw. metastoffliche Bestimmtheit an empirischen Gegenständen zu erkennen, ergibt sich daraus, dass sich das Mehr-als-Quantität-Sein in dem innewohnenden Überschuss offenbart, der zwischen Subjekt und Objekt unter Bezugnahme auf definierte Zwecke erkannt wird. Daher ist auf das abzustellen, was den eigentlichen empirischen Kern von Qualität ausmacht: diejenige Nützlichkeit, die nicht allein durch Größen und Mengen, also Quantitäten entsteht.

2.1.5. Nutzung und Vernutzung

Nutzen realisiert sich qua Nutzung, und die jeweilige spezifische Nützlichkeit von Qualitäten erster Ordnung und Qualität zweiter Ordnung wird durch prinzipiell verschiedene Nutzungen realisiert:

- Einerseits sind Nutzungen zu beobachten, die mit *stofflichem Verbrauch* verbunden sind. Das heißt die Qualitäten werden im Zuge der Nutzung vernutzt, lassen also nach. Da es immer eine Bewertung, also eine Wertzuerkennung durch Akteure ist, die einem Vorgang oder Gegenstand Qualität attestiert, lässt sich dieser Typus der Nutzung als *wertmindernde Inanspruchnahme* kennzeichnen. Die Belast- oder Haltbarkeit eines Produkts etwa lässt im Zuge seiner Nutzung nach. Eine hochwertige Lehrkräfte-Studierenden-Interaktion wird vom Kräfteverschleiß aller Beteiligten begleitet. Die Beschleunigungsfähigkeit eines Kraftfahrzeugs vermindert sich im Zuge seines Gebrauchs.
- Andererseits gibt es solche Nutzungen, die hinsichtlich der Qualität entweder *verbrauchsfrei* vonstatten gehen oder die eigentliche Qualität erst entstehen lassen. Bezugnehmend auf den Umstand, dass immer eine Bewertung durch Akteure Qualität attestiert, kann dieser Typus der Nutzung als *wertstabile bzw. wertverbessernde Inanspruchnahme* gekennzeichnet werden. Problemkompetenz

bspw. lässt sich, so sie einmal vorhanden ist, nutzen und anwenden, ohne dass sie sich verbraucht. Eine Gastwirtslederschürze ist funktional im Sinne stofflicher Qualität, doch gewinnt sie erst durch ihre (Ab-)Nutzung die eigentliche Qualität, Lederschürze eines Gastwirts zu sein, da erst die Gebrauchsspuren die ästhetische Qualität entstehen lassen, die eine schlichte Lederschürze zur Gastwirtschürze promovieren.²⁴ Ebenso steigert sich der Wert eines internationalisierten Studiengangs dadurch, dass der Studiengang als internationalisierter realisiert wird: indem ausländische Studierende und Lehrkräfte kommen, indem Praktika im Ausland absolviert werden, die hernach zusätzliche internationalisierende Elemente in den Studiengang einbringen, oder indem die deutschen Lehrenden zunehmende Souveränität im Gebrauch der Unterrichtssprache Englisch entwickeln.

Damit haben wir eine wichtige Präzisierung zweier der o.g. definitionszentralen Punkte erreicht: Qualitätsbewertung, so hatten wir festgehalten, ist an Zwecke gebunden, für deren Erreichen die Qualität nützlich sein soll, und das, was den Bewertungsgegenstand spezifisch unterscheidbar macht von allen anderen Gegenständen, stellt einen ‚Überschuss‘ dar, der nicht allein aus seiner stofflichen Beschaffenheit erklärlich ist. Was Qualitäten erster Ordnung und Qualität zweiter Ordnung voneinander grundsätzlich *unterscheidet*, ist der soeben herausgearbeitete Umstand, dass ihre jeweilige spezifische Nützlichkeit durch prinzipiell verschiedene Nutzungen realisiert wird: vernutzende Nutzung einerseits und vernutzungsfreie Nutzung andererseits. Auch in dieser Hinsicht beschreibt ‚Qualität‘ mithin zwei deutlich voneinander abzugrenzende Phänomene.

Zugleich aber sind stoffliche Qualitäten erster Ordnung und metastoffliche Qualität zweiter Ordnung auch miteinander *verbunden*, und zwar durch den Umstand, dass ihre jeweilige spezifische Nützlichkeit durch einen Überschuss zu Stande kommt, der nicht allein stofflich bestimmt ist – und der dadurch erst Qualität(en) von Quantität(en) unterscheidbar macht. Worin aber nun besteht dieser Überschuss, der Qualitäten als Einzeleigenschaften – wie Produkthaltbarkeit oder Produktgebrauchswert – und Qualität als ganzheitlich durchformende Güte – wie Problemlösungskompetenz oder Internationalität eines Studiengangs – zu mehr werden lässt, als die Summe ihrer stofflichen Bestandteile zu sein?

Wir haben drei Unterscheidungen treffen können, die miteinander parallelisiert sind: Unterschieden werden können

- stoffliche Qualitäten und metastoffliche Qualität, die
- sich durch mindere bzw. höhere Komplexitäten ihres jeweiligen kombinatorischen Designs voneinander unterscheiden und

²⁴ Das Beispiel geht zurück auf die sog. Gebrauchspatnadiskussion, die der DDR-Designer Claus Dietel einst angestoßen hatte, vgl. Dietel (1973, 39) sowie das Resümee der Debatte bei Kühne (1981, 257ff.).

- unter stofflichem Verbrauch, d.h. vernutzend realisiert werden oder aber sich vernutzungsfrei entfalten.

Die stofflichen Qualitäten, gekennzeichnet durch mindere Komplexitäten ihrer kombinatorischen Designs, sind das, worum es vorrangig im Qualitätsmanagement geht: Dort sollen konkret benenn- und beeinflussbare Eigenschaften durch gezielte Interventionen in den Erzeugungsprozess verbessert werden.

Die metastoffliche Qualität hingegen ist das, worum es i.d.R. denjenigen geht, die skeptisch hinsichtlich der Möglichkeiten von gesteuerter Qualitätsentwicklung und evaluatorischer Qualitätsbewertung sind. Wenn behauptet wird, dass Hochschulen von ihrer Funktion wie ihrer Konstitution her qualitätsbezogenen Interventionen nur schwer zugänglich seien, dann geht es zuallermeist um die Dinge, die durch Nutzung nicht vernutzt werden bzw. durch Nutzung Wertsteigerungen erfahren. Wissen z.B. als ein Gut, um das es an der Hochschule wesentlich geht, zeichnet sich genau dadurch aus: Es verzehrt sich durch Gebrauch nicht, vielmehr vermehrt sich sein Wert paradoxerweise dadurch, dass es von vielen akzeptiert, benutzt und zur Handlungsprämisse gemacht wird. Das, was ‚ästhetische Qualität‘ genannt wird, gibt dafür das sinnlich fassbare Muster ab. Dieses Muster muss übrigens nicht erst durch Umcodierung mühsam in den Hochschulbereich übersetzt werden: Denn der Hochschulsektor verfügt neben den mittelbaren Ableitungen auch über eine unmittelbare Ableitung dieses Musters – die künstlerischen Hochschulen.

Nicht ohne taktische Raffinesse hatte bspw. die Mitgliedergruppe Musikhochschulen in der Hochschulrektorenkonferenz 1999 ein Papier zum Thema verfasst. Dort heißt es unter der Überschrift „Einführung von Kennzahlensystemen“ zunächst: „Die Musikhochschulen halten die Einführung von Kennzahlensystemen auch in ihrem Bereich für realisierbar.“ Darauf folgt eine Auflistung möglicher Kennzahlen (Anzahl der Studienbewerbungen, der Studienanfänger 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 Hochschulkonzerte/-veranstaltungen sowie Anzahl der Hochschulveröffentlichungen). Abschließend folgt 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.“ (Musikhochschulen 1999, 11)

Denn künstlerische Ausbildung, so Markus Lüpertz (1999), könne nur gelingen, „wenn die künstlerische Lehre aus der Kunst selbst ihre Orientierung bezieht und aus der gleichen Freiheit schafft, die auch jedes Kunstwerk konstituiert“. Folglich, so die Konferenz der Präsidenten und Rektoren deutscher Kunsthochschulen

(2000), gibt es „keine gleichbleibenden und festlegbaren Kriterien zur Prüfung der Qualität von Künstlern, ihrer künstlerischen Tätigkeit und ihrer künstlerischen Lehre“.

Was hier mehr oder weniger mühsam – nämlich um sich im managerialistischen Diskurs verständlich zu machen – verbalisiert wird, ist: Sinn. Der Überschuss, der nicht allein stofflich bestimmt ist, der Qualitäten als Einzeleigenschaften und Qualität als ganzheitlich durchformende Güte zu mehr werden lässt, als die Summe ihrer stofflichen Bestandteile zu sein – er kommt zu Stande durch Bedeutungen, die dem jeweiligen Gegenstand oder Prozess zugewiesen werden. In dieser Sinndimension entsteht das utopische Element, das jeder Qualität eignet und ihre stoffliche Bestimmtheit überschreitet. Sinn tritt immer in abgrenzbaren Zusammenhängen auf, verweist aber zugleich über den Zusammenhang, dem er angehört, hinaus: Er macht andere Möglichkeiten vorstellbar (Luhmann 1971, 30).

Komplexen Sachverhalten ist es oft eigen, neben den Grundmustern auch Musterabweichungen zu integrieren. So auch hier. Während sich bezüglich ihrer Nutzung einerseits die Einzeleigenschaften (Qualität erster Ordnung) typischerweise durch wertmindernde Inanspruchnahme auszeichnen und andererseits die ganzheitlich durchformende Güte (Qualität zweiter Ordnung) typischerweise durch wertstabile bzw. wertverbessernde Inanspruchnahme charakterisiert wird, treten auch zwei *Hybridformen* auf: Zum einen gibt es Einzeleigenschaften, die durch wertstabile bzw. wertverbessernde Inanspruchnahme gekennzeichnet sind; diese sind standardisierbar. Zum anderen sind auch Beispiele ganzheitlich durchformender Güte anzutreffen, deren Inanspruchnahme mit Wertminderung verbunden ist; solche sind nicht standardisierbar.

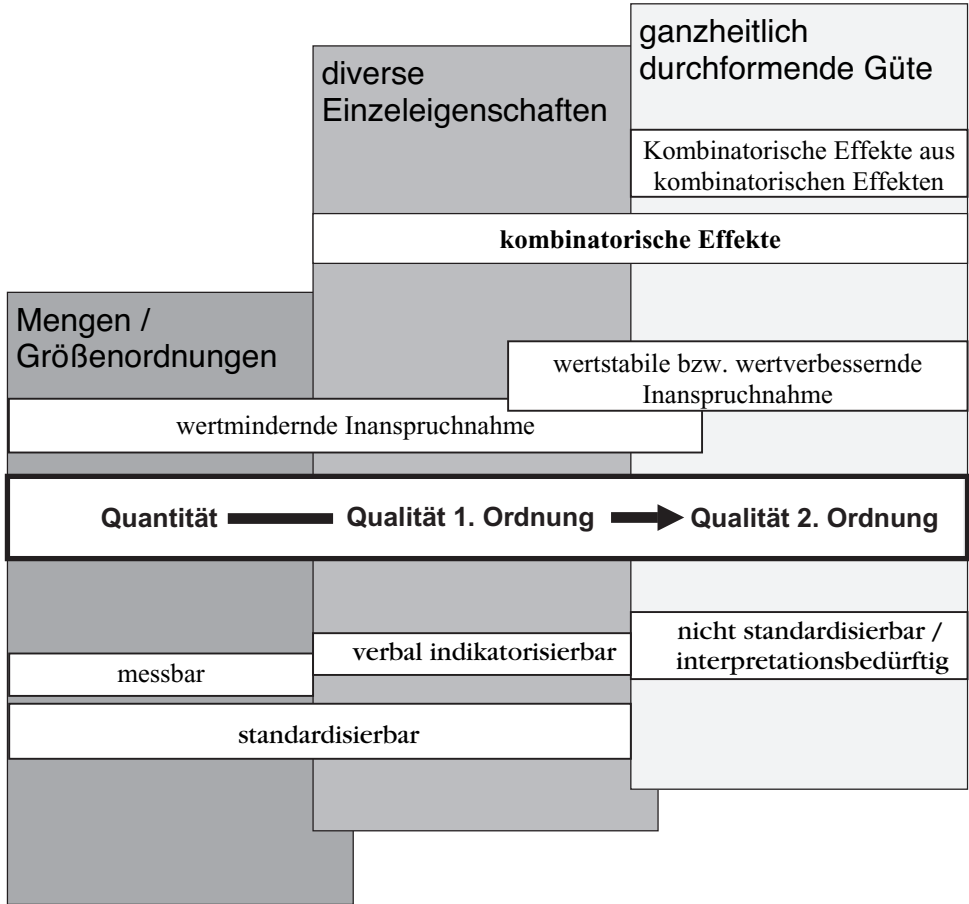
2.2. Qualitätsbegriff

Der Übergang von Quantität zu Qualität lässt sich sequenzieren (Übersicht 12). Das stellt nicht zuletzt eine zentrale Voraussetzungen für Operationalisierungen dieses Qualitätsverständnisses dar: Im Übergang von Quantitäten über Qualitäten erster Ordnung zur Qualität zweiter Ordnung vergrößern sich sukzessive die normabweichenden, in Frage stellenden, utopischen, visionären, potenziell gesellschaftsverändernden Anteile. Es vergrößern sich die Anteile also, die das Bestehende transzendieren, die über das aktuell Realisierbare hinausgehen, die das bislang noch nicht Gedachte und Udenkbare ermöglichen, die sinninduziert sind und Sinn produzieren, mit diesem Sinn Dinge und Prozesse belegen und derart schlichte Quantitäten qualitativ infizieren. Das ist der ‚Überschuss‘, der sich in jeder Qualität findet. Zusammengefasst kann nun Qualität folgenderweise bestimmt werden:

- Qualität ist eine Kategorie zur Bezeichnung *kombinatorischer Effekte*.
- Die kombinatorischen Effekte werden im Hinblick auf die *Relevanz* eines Gutes oder eines Prozesses *für ein definiertes Anliegen* bewertet.
- Das kombinatorische Design setzt sich aus *stofflichen Elementen*, einem über deren Summierung hinausgehenden *Überschuss* sowie dem nutzenden und bewertenden *Subjekt* zusammen.
- Der über die Summierung der stofflichen Elemente hinausgehende *Überschuss* entsteht zwischen Objekt und Subjekt und bezeichnet die normabweichenden, in Frage stellenden oder visionären Anteile, die sinninduziert sind und *Sinn* produzieren.
- Die kombinatorischen Effekte lassen sich in *zwei Grundmuster* unterteilen, nämlich Effekte minderer und hoher Komplexität.
- Kombinatorische *Effekte minderer Komplexität* („Qualität erster Ordnung“) sind
 - isolierbare Einzeleigenschaften,
 - die verbal standardisierbar sowie
 - im Rahmen von Single-issue-Ansätzen punktgenauen Interventionen zugänglich sind,
 - und deren Nutzung sich typischerweise als wertmindernde Inanspruchnahme vollzieht.
- Kombinatorische *Effekte hoher Komplexität* („Qualität zweiter Ordnung“) sind
 - Effekte aus anderen kombinatorischen Effekten,
 - die einen Prozess oder ein Gut ganzheitlich durchformen,
 - sich vollständiger Standardisierung entziehen, sich aber reflexiv auf die Standardisierung der Qualitäten erster Ordnung beziehen, indem sie diese kritisch aneignend überschreiten,
 - nur im Rahmen von Systemveränderungsansätzen beeinflussbar sind,
 - und deren Nutzung sich typischerweise als wertstabile bzw. wertverbessernde Inanspruchnahme vollzieht.

Diese Bestimmung ist nicht nur wesentlich geschöpft aus den zahlreichen Anregungen, die den verschiedenen Diskussionen zur Qualität in diversen Feldern entnommen werden konnten. Sie ist, auch wenn der erste Anschein widerspricht, durchaus anschlussfähig an zahlreiche Aspekte, Beschreibungen und Typisierungs-bemühungen, wie sie oben zitiert und sortiert worden waren. Ein Beispiel: Unter Aufbietung eines gewissen Maßes an hermeneutischer Energie lässt sich auch in der DIN-ISO-8402-Kennzeichnung von Qualität als „Gesamtheit von Merkmalen einer Einheit bezüglich ihrer Eignung, festgelegte und vorausgesetzte Erfordernisse zu erfüllen“ das entdecken, was wir hier „kombinatorische Effekte, bewertet im

Hinblick auf die Relevanz eines Gutes oder eines Prozesses für ein definiertes Anliegen“ nennen.



D.

Anwendungen: Qualitäts- handeln im Hochschulsektor

Es wird heute relativ unbefangen von „Qualitätsmanagement in der Hochschullehre“ gesprochen. Dagegen spricht niemand zum Beispiel von einem „Qualitätsmanagement künstlerischer Prozesse“. Das versteht sich in einer Hinsicht keineswegs von selbst: Die Begründung, man dürfe die Qualität der Kunstwerke nicht dem Zufall zu überlassen, wäre nicht weniger plausibel, als es die analoge Begründung in Bezug auf die Hochschule ist. Ebenso wird zwar von „Forschungsqualität“ gesprochen, nicht aber z.B. von „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 Anbieterin 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 nach. Statt dessen ist die Ausbreitung von 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 die institutionelle Autonomie wie die individuelle Wissenschaftsfreiheit ebenso unaufhörlich, dass die Veränderungen zumindest teilweise unterlaufen werden. Vor diesem Hintergrund muss die Frage

¹ die etwas anderes wäre als z.B. die Qualität der Gemeindearbeit – dazu gibt es selbstredend einschlägige Texte, vgl. etwa das „Handbuch Führungspraxis Kirche. Entwickeln, Führen, Modernisieren in zukunftsorientierten Gemeinden“ (Höher/Höher 1999); aufschlussreich in diesem Zusammenhang auch das entsprechende Standardwerk zur Klosterentwicklung „Nachhaltiger Wandel im Kloster. Organisationale Veränderungsprozesse in der Benediktinerinnenabtei Burg Dinklage“ (Soegtrop 2003).

nach den realistischen Erfolgserwartungen von gesteuerter Qualitätsentwicklung an Hochschulen gestellt werden.

In verbreiteter Wahrnehmung weist die Hochschule auf Grund ihrer Besonderheiten Grenzen rationaler Steuerungszugänglichkeit und Selbstorganisationsfähigkeit auf. Hieraus lassen sich zwei Annahmen ableiten: Entweder ist die Hochschule in ihrem Kernbereich – d.h. abseits administrativer Rahmenprozesse – weder steuerbar noch 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 *impliziter* Qualitätskriterien.

Die über Jahrhunderte hin empirisch bestätigte Reproduktions- und Entwicklungsfähigkeit der Hochschule spricht gegen die Annahme einer prinzipiellen Steuerungs- und Selbstorganisationsinsuffizienz. 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?

Aus den Antworten auf beide Fragen ergeben sich jeweils mikro- und makropolitische Notwendigkeiten, die von Hochschulen und Politik umzusetzen wären. Diesen steht dafür ein Handlungsraum zur Verfügung, der in zweierlei Hinsicht eingeschränkt ist: Zum einen können die Qualitätsanforderungen und Qualitätsziele nicht frei geschöpft werden, sondern unterliegen vielfältigen Determinationen (nachfolgend Punkt 1.). Zum anderen haben alle Politikversuche die internen Organisations- und subsystemischen Bedingungen in Rechnung zu stellen, welche den Einsatz bestimmter Verfahren und Instrumente fördern, den anderer ausschließen (2.1). Gleichwohl lassen sich diese Bedingungen zielführend reformulieren, so dass qualitätsorientierte Steuerungsoptionen entworfen (2.2.) und die Umriss von Hochschulqualitätspolitik bestimmt werden können (Punkt 3.). Schließlich und endlich herrscht kein Mangel an Verfahren und Instrumenten, die hinsichtlich ihrer Eignung allerdings für das je konkrete Steuerungs- und Entwicklungsanliegen geprüft werden müssen (Punkt 4.).

1. Qualitätssteuerung und der Eigensinn des Subsystems

1.1. Spezifischer Leistungscharakter der Hochschule

Weithin unstrittig ist, wie zu sehen war, in der Qualitätsdebatte eines: Quantitative Kennziffern wie etwa Absolventen- bzw. Dropout-Quoten, Lehrkräfte-Studierende-Relationen, die Auslastungsquote von Hochschulräumlichkeiten oder kurzfristige Verwertungseffekte bilden den hochschulischen Leistungscharakter nicht adäquat ab. Denn Hochschulleistungen sind im Kern qualitativ bestimmt. Zugleich lässt sich deren Qualität nicht an Merkmalen festmachen, wie sie bspw. bei industriellen Produkten Anwendung finden, etwa Haltbarkeit (Käse), Hitzebeständigkeit (Stahl) oder Ausstattungsgrad (Auto).

Dennoch hat die ökonomische Betrachtung einen gewissen Reiz. Denn die Wirtschaft ist derjenige Sektor, für den es keine neue Situation ist, mit der Gleichzeitigkeit von Mittelverknappung und gestiegenen und steigenden Leistungsanforderungen umzugehen. Die Wirtschaft hat ausgeprägte Erfahrungen mit der Leistungsverdichtung wie auch damit, individuelle Wünsche auf außerindividuelle Ziele zuzurichten und subjektives Wollen für objektivierbare Zwecke zu mobilisieren. Was für die Wirtschaft der Markt ist, das sind für die Hochschulen sog. Sachzwänge: eben die Mittelverknappung bei paralleler Bewältigung gesteigerter Leistungsanforderungen. Daher nun liegt es für eine große Fraktion der Hochschulreformakteure nahe, bei Erfahrungen der Wirtschaft nach adaptionsfähigen Lösungen zu suchen.

1.1.1. Ökonomische Betrachtung²

Die inhärente Problematik der Hochschulqualitätsdebatte illustriert bereits ein vergleichender Hinweis auf das von manchen Akteuren nahegelegte Referenzmodell, den Markt. Wo etwa IBM Deutschland aus nachvollziehbaren Gründen deklariert: „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

² erstmals in den wesentlichen Argumentationslinien entwickelt in einem gemeinsam mit Eckhard Hein publizierten Artikel: vgl. Hein/Pasternack (1998)

³ zit. nach Stephan (1994, 13)

⁴ aber ebenso für andere Sektoren, insbesondere Kunst und Kultur, Religion/Kirchen oder Sozialarbeit

einfach wie eine Ware zunächst prüfen, um sie dann ggf. in Anspruch zu nehmen oder nicht. Im Falle der Forschung sind die Wirkungsintervalle zu unbestimmt und im Falle der Lehre zu lang, als dass Qualitätsverbesserungen des Angebots allein und unmittelbar in Reaktion auf ausbleibende 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 die generelle 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.

Hochschule als kennzifferngesteuertes Produktionssystem?

Die aktuellen Hochschuldebatten sind wesentlich dadurch gekennzeichnet, dass unter den Labels ‚Hochschule als Dienstleistungsunternehmen‘ und ‚Hochschulmanagement‘ betriebswirtschaftlich inspirierte Lösungen angeboten werden: Die Hochschulen sollten sich als quasi-ökonomische Subjekte begreifen, die auf einem Quasi-Markt, also innerhalb von Tauschverhältnissen und Konkurrenz operieren. Ein lediglich simulierter Markt kann es deshalb nur sein, da das Input im wesentlichen aus staatlichen Alimentierungen besteht und das Output aus Kollektivgütern. Auf diesem Quasi-Markt müssten die Hochschulen mit ihresgleichen oder anderen Marktteilnehmern um möglichst (preis-)günstige Platzierung innerhalb von Angebots- und Nachfragestrukturen konkurrieren.⁵ Ebenso wie die Hochschulen als

⁵ Solche anderen Marktteilnehmer wären z.B. StudieninteressentInnen. Dass nun gerade die studieninteressierten Nachfrager einerseits als Kunden aufgefasst werden sollen, die Hochschulen aber sich andererseits aus dem ‚Kundenangebot‘ – qua Eignungsprüfungen – ihre Leistungsabnehmer aussu-

Ganze sollten sich hiernach auch die Fachbereiche und Institute innerhalb ihrer jeweiligen Hochschule verstehen und entsprechend handeln. Ein solches wettbewerbliches Handeln setzte dann – so die Annahme, die diesen Vorschlägen zu Grunde liegt – Ressourcen frei, die mit verminderten Mitteln erweiterte Leistungen ermöglichen.⁶

Der Hochschulsektor und die einzelnen Hochschulen werden hierbei als ein „Produktionssystem von wissenschaftlicher Qualifikation“ (Hödl 1994, 148) gesehen, das sich aus drei miteinander verbundenen Subsystemen zusammensetzt: der Ausbildung von Studierenden, der Qualifikation des wissenschaftlichen Nachwuchses sowie der Schaffung neuer Erkenntnisse durch die Forschung. Dieses „Produktionssystem“ könne im Prinzip mit dem gleichen wissenschaftlichen Instrumentarium wie andere Teilbereiche der Ökonomie analysiert werden, und zu seiner Steuerung und effizienten Bewirtschaftung könnten gleiche oder ähnliche Mechanismen herangezogen werden, wie sie aus der marktwirtschaftlich verfassten Ökonomie bekannt sind.

Nun liegen die zur Messung und Steuerung von technischer Effizienz, Kosteneffizienz und allokativer Effizienz benötigten Größen im Hochschulsektor nur begrenzt direkt vor. Für die Ermittlung technischer Effizienz ist bei als gegeben unterstellten Produktionsmethoden die Kenntnis von Input- und Outputmengen erforderlich: Für die Bestimmung der Kosteneffizienz und der allokativen Effizienz muss die Kenntnis preisbewerteter Input- und Outputmengen vorausgesetzt werden (vgl. Jongbloed/Koelmann 1994). Deshalb wird die Bildung von Kennziffern-Systemen empfohlen. Mit deren Hilfe sollen Input-Output-Relationen quantifiziert, ggf. monetär bewertet, intra- und interdisziplinär vergleichbar und so einer ökonomischen Effizienzbewertung zugänglich gemacht werden. Diese könne dann wiederum als Grundlage eines effizienten Mitteleinsatzes dienen.

Als Problem wird hierbei nun nicht nur die Zurechnung der Inputs zu den Lehr- und Forschungsaufgaben bei gleichzeitiger Herstellung mehrerer Outputs (sog. Kuppelproduktion) betrachtet. Das größte Manko wird in der unzureichenden Abbildung qualitativer Größen im Rahmen solcher Kennziffern-Systeme gesehen.⁷ Dieses Manko bezieht sich einerseits auf den Bereich Studium/Ausbildung: Die zur Bildung von Kennziffern gewöhnlich herangezogenen Größen – wie Studiendauer oder Zahl der Examina – sagen nichts über die Qualität der Ausbildung und der Absolventen aus. Andererseits bezieht es sich auf den Bereich Forschung:

chen möchten, verweist bereits auf ein immanentes Problem: Es gibt hier Widersprüche zwischen Markt- und technokratischer Steuerungsrationalität.

⁶ vgl. z.B. Jongbloed/Koelmann (1994), Hödl (1994), Immel (1994), aber auch bereits Häuser (1983)

⁷ Für Überblicke vgl. Schenker-Wicki (1996) und Hornbostel (1997), unter dem Mittelbewirtschaftungs-Aspekt vgl. verschiedene Arbeiten von HIS, etwa HIS (1995) oder Dölle (2002), zur Philosophie und Entwicklung der Indikatorendebatte Braun (1993) und Westholm (1994).

Die gängigen Größen zur Ermittlung von Kennziffern – wie das Volumen der Drittmittel-Einwerbungen, die Zahl der Promotionen und Habilitationen oder die Anzahl der Veröffentlichungen in referierten Journalen – sagen gleichfalls wenig über die Qualität der Forschungsergebnisse oder den Grad an Erkenntniszuwachs aus. Letzteres gilt insbesondere dann, wenn es sich um Forschungen handelt, die das vorherrschende Paradigma der jeweiligen Disziplin transzendieren (Haslinger 1994, 168). Denn in der Tat: Die Messung einer Innovationsrate von Grundlagenforschung bereitet beträchtliche Schwierigkeiten.

Trotz dieser Einschränkungen wird in der Diskussion über geeignete Kennziffern-Systeme von den Protagonisten solcher Lösungen übereinstimmend davon ausgegangen, dass eine Simulation marktmäßiger Steuerung im Hochschulbereich durchaus zweckmäßig wäre. Lediglich der Operationalisierbarkeit seien durch den spezifischen Output des Hochschulsektors bestimmte Grenzen gesetzt. Die Frage, ob nicht die Übertragung einer Marktsteuerung auf den Hochschulsektor für dessen Aufgaben und Funktionen in modernen Ökonomien sehr viel grundsätzlichere Probleme aufwirft, wird jedoch nicht oder nur selten gestellt. Die sich aus volkswirtschaftlicher Sicht hier aufwerfenden Probleme sind indessen nur schwer zu ignorieren.

Zur Optimalität von Marktwirtschaften

Auf abstrakt theoretischer Ebene ist die allokativer Effizienz und Optimalität von Marktwirtschaften nur unter sehr weitgehenden Annahmen nachgewiesen worden. Im Rahmen der von Arrow und Debreu formulierten Allgemeinen Gleichgewichtstheorie wird – ausgehend vom methodologischen Individualismus, nach dem gesellschaftliche Phänomene nur durch das Handeln „vorgesellschaftlicher“ Individuen erklärt werden können – gezeigt: Bei gegebener Erstausrüstung der Individuen, gegebenen und stabilen Präferenzordnungen der Marktteilnehmer, gegebenen Produktionsmöglichkeiten der Unternehmen, bei Vorliegen der Marktform der vollständigen Konkurrenz, bei Abwesenheit von externen Effekten und Transaktionskosten sowie bei nutzen- bzw. gewinnmaximierendem Angebots- und Nachfrageverhalten der Marktteilnehmer existiert ein Preisvektor, der alle Güter- und Faktormärkte räumt.

Unter den genannten Voraussetzungen gibt es damit ein Gleichgewicht auf allen Märkten, bei dem niemand mehr besser gestellt werden kann, ohne dass jemand schlechter gestellt wird. Ein solches Gleichgewicht wird als pareto-effizient bezeichnet. Doch selbst wenn die genannten Bedingungen vorliegen, kann die Allgemeine Gleichgewichtstheorie nur die *Existenz* eines pareto-effizienten Gleichgewichts nachweisen. Es gelingt weder, das Zustandekommen eines solchen Gleich-

gewichts prozessual zu erklären, noch den Nachweis für die Stabilität des Gleichgewichts zu führen (de Vroey 1991).

Hier stellt sich nun nicht nur das allgemeine Problem, ob die unter solch realitätsfernen Annahmen abgeleiteten Modellergebnisse eine empirische Relevanz für gegenwärtige Ökonomien beanspruchen können. Vielmehr erhebt sich an dieser Stelle auch die spezifisch theoretische Frage, ob die Implikationen einer solchen voraussetzungsvollen Modellwelt überhaupt Anwendung auf den Hochschulsektor finden können.

Begreift man den Hochschulsektor, wie oben erwähnt, als „Produktionssystem von wissenschaftlicher Qualifikation“, so besteht eines seiner Outputs darin, im Zusammenhang mit der Ausbildungsfunktion die Präferenzordnungen der Studierenden zu prägen und zu verändern. Deren Präferenzordnungen können also nicht, wie oben für den Nachweis der allokativen Effizienz der Marktsteuerung gefordert, als gegeben und stabil vorausgesetzt werden. Werden die Studierenden daher nicht nur als passive Objekte einer marktwirtschaftlichen Steuerung des Hochschulsektors begriffen, sondern als deren aktive Subjekte, d.h. als Marktteilnehmer, so ergibt sich: Die notwendigen Voraussetzungen für den Nachweis der allokativen Effizienz von Marktökonomien scheinen mit der spezifischen Produktion des Hochschulsektors nicht vereinbar zu sein. Ein Effizienzgewinn durch Marktsteuerung muss für den Hochschulsektor folglich allein vor diesem theoretischen Hintergrund sehr skeptisch beurteilt werden.

Nun ist ein theoretisch konsistenter Beweis der allokativen Effizienz von Marktwirtschaften im Rahmen einer abstrakten Allgemeinen Gleichgewichtstheorie vielleicht nicht unbedingt erforderlich. Die realen Erfahrungen könnten ja eine effiziente Steuerung der Ökonomie durch den Markt zweifelsfrei nahe legen, so dass aus diesem Grund die Übernahme marktwirtschaftlicher Instrumente zwecks Lösung der konkreten Probleme des Hochschulbereichs angezeigt erschiene.

Nähert man sich jedoch der Realität marktwirtschaftlich verfasster Ökonomien und gibt daher die oben genannten realitätsfernen Annahmen auf, so ist Gegenteiliges zu entdecken. Man sieht sich mit externen Effekten konfrontiert. Private und soziale Kosten bzw. private und soziale Erträge fallen auseinander. Dies setzt einer reinen Marktsteuerung deutliche Grenzen, wenn es darum geht, gesellschaftliche Ineffizienzen und Suboptimalitäten zu vermeiden (vgl. Feess-Dörr 1991, 319ff.):

- Liegen positive externe Effekte vor, so werden nicht alle mit der Bereitstellung eines Gutes verbundenen gesellschaftlichen Erträge über den Markt vergütet: Die privaten Erträge sind geringer als die sozialen Erträge, private und soziale Effizienz fallen auseinander, und das Gut wird von den Privaten in einem gesellschaftlich suboptimalen Umfang angeboten.

- Bei negativen externen Effekten hingegen sind die privaten Kosten geringer als die sozialen Kosten, da bestimmte gesellschaftliche Aufwendungen für die Herstellung eines Gutes nicht am Markt vergütet werden müssen. Die private Effizienz übersteigt die soziale Effizienz, und das Gut wird von den Privaten daher in einem zu großen Umfang – gemessen an der sozialen Effizienz – bereitgestellt.

Im Bildungsbereich werden nun positive externe Effekte vermutet, z.B. die Existenz eines gesellschaftlichen Nutzens von Hochschulbildung, der über die unmittelbar fachlich nutzbare Qualifikation der einzelnen StudienabsolventInnen hinausgeht. Dieser Gesichtspunkt hat wesentlich dazu beigetragen, Bildung in fast allen marktwirtschaftlich verfassten Ökonomien wie ein öffentliches Gut zu behandeln, das staatlicherseits angeboten werden sollte. (Dieser Aussage stehen übrigens auch Studiengebühren nicht entgegen, da diese im grundständigen Bereich fast nirgends die Gesamtkosten des einzelnen Studienplatzes und nirgendwo die Kosten des gesamten Hochschulsystems decken.)

Die beiden Bedingungen für ein öffentliches Gut: Nicht-Ausschließbarkeit und Nicht-Rivalität im Konsum sind für den Bildungsbereich zwar nicht in reiner Form gegeben. Die angebotene Bildungsleistung ist (anders als etwa Verkehrsregelung oder Gerichtsbarkeit) teilbar und muss nicht allen zugleich angeboten werden, so dass durchaus jemand von ihr ausgeschlossen werden kann (und wird: vgl. die Zulassungsbedingungen für einzelne Studiengänge). Ebenso kann es zu Rivalitäten im Konsum kommen. Denn die Bildungsleistung kann nicht unbedingt jedem und jeder auf eine solche Weise zugute kommen, die andere dabei nicht ausschließt (vgl. wiederum die kapazitätsbegründeten Zulassungsgrenzen in bestimmten Studiengängen bzw. die Qualitätsminderung der Ausbildungsleistungen in überfüllten Fächern).

Doch durch das Auseinanderfallen von privaten und sozialen Erträgen sind staatliche Eingriffe in den Marktprozess angezeigt. Darauf wurde auch wieder in der „Neuen Wachstumstheorie“ hingewiesen: Über den Markt werden – wegen des Vorliegens positiver externer Effekte – die privaten Investitionen in Forschung & Entwicklung oder in Humankapital, die entscheidend die Rate des technischen Fortschritts und des wirtschaftlichen Wachstums einer Volkswirtschaft bestimmen, in einem suboptimalen Umfang vorgenommen (vgl. Arnold 1995).

Darüber hinaus wird gleichfalls versucht, der – funktionsnotwendigen – Blindheit marktmäßiger Steuerungskonzepte gegenüber den Anfangsausstattungen und Ausgangsbedingungen der Marktteilnehmer durch die öffentliche Bereitstellung von Bildungsangeboten entgegenzuwirken. Hierdurch soll ein höheres Maß an Chancengleichheit hergestellt werden.

Auch eine realitätsnähere Sicht auf marktwirtschaftlich verfasste Ökonomien spricht daher nicht unbedingt für einen sozialen Effizienzgewinn durch die Übertragung von Marktmechanismen auf den Hochschulsektor.

Hochschulische Marktsimulation

In der deutschen Diskussion um mögliche Effizienzgewinne im Hochschulsektor wird nun, wie oben bereits angedeutet, keine reine Marktsteuerung dieses Sektors vorgeschlagen. Vielmehr geht es um partielle Simulationen von Märkten durch die Bildung von Kennziffern-Systemen. Dahinter verbirgt sich jedoch bei den Protagonisten solcher Vorschläge eine feste Überzeugung: Marktsteuerungsmechanismen und die Behandlung von Hochschulen als am Forschungs- und Bildungsmarkt agierende Unternehmen würden allemal Effizienzgewinne bringen.

Folgt man dieser oben kritisierten Vorstellung, so fragt sich allerdings, warum Marktprozesse nur simuliert werden sollen. Aus der Diskussion um die ökonomische Steuerung in zentral geplanten Ökonomien ist bekannt, dass Kennziffern und simulierte Marktprozesse das Informationsproblem nur unvollkommen lösen. Sie sind in dieser Hinsicht echten Marktpreisen und einer tatsächlichen Marktsteuerung unterlegen (vgl. Kosta 1984; Conert 1990). Die Institutionen, die die Kennziffern vorgeben, können nicht vollständig über die Produktionsmöglichkeiten der Anbieter und die Konsumwünsche der Nachfrager informiert sein. Daher sind die Gefahren von sich selbst verstärkenden Fehlallokationen und -steuerungen bei hochschulpolitisch gesetzten Kennziffern theorieimmanent nicht auszuschließen.

Insgesamt legen diese Überlegungen eine Vermutung nahe: Die Vorschläge zur Marktsteuerung des Hochschulsektors zwecks Steigerung von – kaum spezifizierten – Effizienzen sind theoretisch wenig fundiert und in den praktischen Vorschlägen zudem immanent inkonsequent. Im Gegensatz zu einer unkritischen Übertragung vermeintlich effizienter marktwirtschaftlicher Anreiz- und Steuerungsmechanismen auf den Hochschulsektor muss die Reformdiskussion vielmehr aus einer reproduktionstheoretischen Perspektive geführt werden. Ausgangspunkt einer solchen Perspektive sollte die Frage nach der ökonomischen und gesellschaftspolitischen Funktion des Hochschulsektors in entwickelten marktwirtschaftlich verfassten Ökonomien und Gesellschaften sein. Dies schließt einerseits traditionelle bildungsökonomische Forschungsfelder ein – d.h. die Analyse des Zusammenhangs zwischen Art und Umfang der Ressourcenbindung des Hochschulsektors und der Entwicklung von Sozialprodukt, Wachstum und Verteilung. Andererseits wäre hier die gesellschaftspolitische Funktion des Hochschulsektors jenseits ökonomisch messbarer Wirkungen – insbesondere seine Bedeutung für den Zusammenhalt von Gesellschaften und ihre Fähigkeit zur friedlichen Konfliktbewältigung – zu thematisieren.

In dieser skizzierten Perspektive ordnet sich die Diskussion um Reformen im Hochschulsektor in die Debatte um das Verhältnis von öffentlichem und privatem Sektor in modernen Ökonomien ein. Erst eine eingehende Beschäftigung mit diesen Fragestellungen ermöglicht es, Anforderungen an die Organisation und Gestaltung des Hochschulsektors zu formulieren und insbesondere Reformmöglichkeiten

ten realistisch abzuschätzen. In diesem theoretisch erweiterten Zusammenhang ist dann auch die Frage nach den Implikationen für eine transparente Bewirtschaftung der von der Gesellschaft zur Verfügung gestellten Ressourcen erneut aufzuwerfen.

Denn in der Tat, wenn (a) Legitimität von Organisationen daraus bezogen wird, dass sie umweltrelevante Problemlösungen optimal bereitstellen, und (b) Effizienz gegeben ist, sofern das Input-Output-Verhältnis eine optimale Ressourcenverwendung erkennen lässt, dann lässt sich sagen: Die Übersetzung der hochschulischen Legitimitäts- in eine Effizienzkrise ist, angesichts prinzipiell beschränkter gesellschaftlicher Ressourcen, nicht von vornherein ohne Plausibilität. Wo nicht aus dem Vollen geschöpft werden kann, muss es Kriterien geben, nach denen gesellschaftliche Verteilungsentscheidungen getroffen werden können. Wenn hierbei Leistungsfähigkeit im Vordergrund steht und diese anhand von Input-Output-Vergleichen objektiviert wird, erscheint dies in einem bestimmten Fokus einleuchtend. Indes lässt sich mit der Übersetzung der Legitimitäts- in eine Effizienzkrise nur ein Teil des Problems zureichend ventilieren: der quantifizier- und zurechenbare. Damit jedoch wird der Charakter hochschulischer Leistung nicht vollständig abgedeckt.

Hochschulleistungen

Betrachten wir Hochschulleistungen, deren Bewertung und die damit verbundenen methodischen Schwierigkeiten an Hand dreier Anwendungsprobleme: (a) Identifizierung des Outputs, (b) Forschung und Lehre als Kuppelprodukt sowie (c) mögliche Externalitäten (Altmiks 1999).

(a) Ökonomisch ausgedrückt beinhaltet die *Identifizierung des Outputs* die Identifizierung der Produkte. Leistungen der Hochschule sind dann in der Regel Produkte immaterieller Natur und erschweren durch diese Natur ihre Identifizierung wie ihre Messung.

Im Bereich der Forschung sind die Hochschulprodukte Erkenntnisbehauptungen, also etwas sehr Unfassliches. Im Bereich der Lehre lassen sich die erlernten Fähigkeiten, soweit sie überprüfbar sind, nicht immer eindeutig von den in der Person bereits vor der hochschulischen Einflussnahme angelegten Talenten und Vorkenntnissen trennen. Der Einfluss der Lehre an den Hochschulen kann dadurch nicht immer eindeutig bestimmt werden.

Dennoch: Es existieren durchaus Verfahren, gelerntes Wissen als Output im Bereich der Lehre zu messen. Im Undergraduate Bereich von U.S. Colleges wird eine große Anzahl von Maßen für die Kenntnisse der Studierenden verwendet. In der Volkswirtschaftslehre wird z.B. der „Test des Verständnisses der VWL am College“ (TUCE) benutzt (Brinkmann 1991, 65). Für die Überprüfung einer Öko-

nomievorlesung oder eines Faches ließe sich der Test am Anfang und am Ende durchführen. Die Differenz zwischen den Ergebnissen würde den qualitativen Wissenszuwachs wiedergeben.

Probleme könnten aber bei der Ausweitung eines solchen Testes auf Vergleiche zwischen den Hochschulen entstehen. Eine Standardisierung wäre notwendig, um die Vergleiche aussagekräftig zu gestalten. Bei zunehmender Akzeptanz würden sich die Hochschulen in ihren Lehrmethoden und -inhalten auf die speziellen Anforderungen der standardisierten Testverfahren einstellen. Es griffe ein Indikatorenopportunismus um sich. Die damit einsetzende Rückkoppelung könnte zu einer Standardisierung der Lehrprogramme und folglich zu einer Dogmatisierung des jeweiligen Faches führen. Damit aber würde Barrieren für die Aufnahme und Verbreitung neuen Wissens und neuer Lernmethoden errichtet. (Altmiks 1999, 198)

(b) Forschung und Lehre lassen sich als sog. *Kuppelprodukt* betrachten. Kuppelprodukte entstehen bei verbundener Produktion simultan in einem Produktionsprozess, d.h. sie fallen aus naturgesetzlichen oder technischen Gründen in unterschiedlicher Art und Güte zwangsläufig an. In der Literatur zu Hochschulen werden diesbezüglich drei unterschiedliche theoretische Positionen vertreten. Die universitäre Produktion von Forschung und Lehre verlaufe entweder parallel, alternativ oder verbunden (Brinkmann 1991, 60; Altmiks 1999, 200):

- Für die *parallele* Produktionsfunktion würde die Unterteilung in wissenschaftliches und nicht-wissenschaftliches Personal sprechen sowie die Differenzierung in Drittmittel, die mit der Lehre nicht in Verbindung stehen.
- Für eine *alternative* Produktion sprächen forschungsferne Lehrveranstaltungen, die deshalb alternativ zur Forschung abgehalten werden würden, z.B. Grundstudiumsveranstaltungen.
- Für die *Kuppelproduktionsthese* sprächen forschungsnahe Lehrveranstaltungen, die mit demselben Ressourceneinsatz auch Forschung produzieren würden. Ferner gäbe es eine optimale Betriebsgröße, gemessen in Studenten pro Fach, welche die Kuppelproduktion maximiere. Studierende würden ein Input des Forschungsprozesses darstellen und für ihre Ausbildung würden intervallfixe Kosten existieren (Albach 1985, 862).

Diese theoretischen Argumente gehen aber von einer bestimmten Definition von Forschung aus. Wird unter Forschung die Produktion neuen, bisher nicht vorhandenen Wissens verstanden, dann können Grundstudiumsveranstaltungen keine Forschungsergebnisse als Kuppelprodukte erbringen. Brinkmann bezweifelt aber auch die Forschungsrelevanz der Hauptstudiumsveranstaltungen. Der vermittelte tradierte Stoff ist in der Regel verfestigt und dogmatisiert: „Insbesondere empirische Untersuchungen größeren Umfanges, die über die Einübung von Methoden

hinausgehen, finden, was die Professoren angeht, in Konkurrenz zur Lehre, was viele Mitarbeiter angeht, unabhängig von, also parallel zur Lehre statt.“ (Brinkmann 1991, 61)

(c) Um schließlich eine vollständige Wirkungsbeschreibung von erbrachten Hochschulleistungen zu realisieren, müssten auch mögliche *Externalitäten* erfasst werden. Externe Effekte stellen sich z.B. im Bereich der Lehre ein, wenn als Ergebnis der individuellen Handlungen von Studierenden (Bildungsproduktion) als auch von AbsolventInnen (Bildungsausreifung) gewünschte oder unerwünschte Folgewirkungen für unbeteiligte Dritte entstehen. Es können hierbei positive und negative Effekte unterschieden werden. Jeder Nutzen, der nicht dem unmittelbar Beteiligten – Hochschulabsolventen oder Studierenden – zugerechnet werden kann, bildet einen positiven externen Effekt (Altmiks 1999, 201).

Bei den positiven externen Effekten empfiehlt sich wiederum eine Unterteilung in Effekte, die Mitgliedern bestimmter Gruppen zukommen, und Effekte, die allen Mitgliedern der Gesellschaft zukommen. Zu ersteren gehören die wohnortbezogenen Effekte und die Effekte am Arbeitsplatz (Weisbrod 1968, 173/176). Zu den letzteren zählt die Literatur sogenannte Umwegerträge, demokratiebezogene Erträge, Wirtschaftswachstum, Steuermehreinnahmen, Distributionserträge, Umverteilungserträge, Chancengleichheit sowie die Enkulturations- und Sozialisationsfunktion, aber auch soziale Mobilität und den Zusammenhalt zwischen den Generationen (Thys-Clement 1995).

Die Messung von Externalitäten ließe sich über Impact- oder Outcome-Indikatoren denken. Allerdings wird eine solche Messung auf Grund der Erfassungsschwierigkeiten wie auch der hohen Kosten höchstens exemplarisch möglich sein.

Hochschulische Leistungsbereiche und Ökonomisierung

Die bisherigen Argumente abwägend, gibt es durchaus Gründe, ökonomische Mechanismen nicht gänzlich und überall innerhalb des Hochschulsystems als ungeeignet anzusehen. Der Hintergrund ist ein fiskalisch-legitimatorischer. Denn gegenüber der Öffentlichkeit und den Steuerzahlern ist ein Umstand nicht legitimierbar: wenn in den Bereichen der öffentlichen Hochschulen, die nicht unmittelbar Forschung und Lehre betreffen, mehr öffentliches Geld ausgegeben wird zur Erfüllung derselben Leistungen, die an anderer Stelle weniger Kosten verursachen. So erscheint es nicht von vornherein zwingend, dass etwa die Immobilien einer Hochschule durch eine regelgeleitete Bürokratie verwaltet werden, deren Funktionsweise und Hierarchie einst zur Erfüllung hoheitlicher Aufgaben entstanden sind. (Es mag dennoch hinreichende Gründe dafür geben. Diese sind dann aber darlegungspflichtig. Die Darlegungspflicht wirkt um so drängender, je teurer die

bürokratische Immobilienverwaltung gegenüber einer unternehmerischen ist.) Alle die Bereiche, die nicht unmittelbar Forschung und Lehre berühren, stehen einer Prüfung ihrer Ökonomisierungsfähigkeit jedenfalls prinzipiell offen. Dabei sind verschiedene Formen denkbar:

- *Formelle Privatisierungen*, also die Organisation wissenschaftsunterstützender Leistungen in Gestalt z.B. gemeinnütziger Management-GmbHs, können durchaus unproblematisch sein: Nämlich dann, wenn sie helfen, bisher in Support-Bereichen verausgabte Mittel ohne Leistungsverluste unmittelbar der Forschung/Entwicklung und Lehre zuführen zu können.
- Im Einzelfall können auch *materielle Privatisierungen* sinnvoll sein: Es ist jedenfalls nicht aus der Freiheit von Forschung und Lehre abzuleiten, dass Hochschulen bspw. eigene Druckereien oder Fuhrparks unterhalten müssen. Die Effekte solcher Leistungsökonomisierung können zweierlei sein: Zum einen lässt sich ggf. eine sinnvolle Mittelallokation sicherstellen, indem ungünstige Kostenstrukturen vermieden werden; dadurch freigesetzte Mittel können dann Lehre und Forschung stärken. Zum anderen kann durch verbesserte Leistungsbereitstellungen und die Verringerung der Anzahl von Alltagshavarien die Arbeits- und Studierzufriedenheit gesteigert werden; dies erzeugt Motivationseffekte.
- Sodann sind, jenseits formeller oder materieller Privatisierungen, *Transfers einzelner Management-Instrumente und -Konzepte* möglich.
- Schließlich finden sich im Hochschulsektor verschiedene Varianten von *Public-Private-Partnership*, die *Drittmittelforschung* im Auftrag privatwirtschaftlicher Leistungsfrager und das *gebührenbewehrte Angebot hochschulischer Lehrleistungen* auf unterschiedlichen Bildungsteilmärkten. Diese sind, da sie unmittelbar Forschung und Lehre betreffen, einer gesonderten Betrachtung zu unterziehen.

Um hinsichtlich der Ökonomisierungsfähigkeit und etwaiger Zugänglichkeit für Management-Instrumente zu einer systematischen Betrachtung zu gelangen, ist es sinnvoll, drei hochschulische Leistungsbereiche voneinander zu unterscheiden:

1. die *Kernleistungsbereiche* Lehre und Forschung;
2. die *sekundären Leistungsbereiche*, d.h. diejenigen, welche den Kernleistungsbereichen unmittelbar gekoppelt sind: Studienberatung, Weiterbildung, Bibliotheken, Transferaktivitäten, Kustodien usw.;
3. schließlich die *peripheren Leistungsbereiche*, die wissenschaftsunterstützend wirken, also vor allem die Hochschuladministration und technische Support-Einrichtungen wie Rechenzentren, aber auch Hochschulsport oder universitätsklinische Krankenversorgung.

Als Faustregel kann hier gelten: Die Eignung ökonomischen Instrumentariums kann um so größer und der Adaptionsaufwand ist im Regelfall um so geringer, je weiter weg von den Kernleistungsbereichen man sich bewegt.

Zugleich ist allerdings mit einem intervenierenden Umstand umzugehen: Abseits normativer Setzungen und funktionaler Eignungsgrade gibt es durchaus auch eine Quasi-Ökonomisierung und eine Ökonomisierung von Forschung und Lehre. Quasi-ökonomisierend wirken sämtliche auf Quantifizierung abstellenden Leistungsindikatoren sowie die künstliche Bildung von wissenschaftsinternen Quasi-Märkten. Wenn die Drittmittelwerbung z.B. zum Leistungsindikator wird, erzeugt sie neue Orientierungen der Wissenschaftler/innen, die höchstens zufällig mit deren originären Erkenntnisinteressen zusammenfallen. Sie erzeugt ebenso neue Orientierungen der Hochschulen, etwa wenn es um Entscheidungen zur Wiederbesetzung von Professuren – drittmittelträchtiges Fach oder nicht? – oder zur Neueinrichtung bzw. Schließung von Fachbereichen geht. Quasi-Märkte werden im Forschungssystem insbesondere durch die sog. Programmforschung gebildet: Dabei wird (wissenschafts)politisch eine bestimmte Erkenntnisnachfrage erzeugt und diese dann mit Forschungsmitteln ausgestattet. Auf diese Weise werden die Wissenschaftler/innen auf die Befriedigung einer von außen, d.h. nicht wissenschaftsintern erzeugten Wissensnachfrage (um)orientiert.

Direkte Ökonomisierung von Forschung und Lehre findet statt, indem Forschungs- und Entwicklungsleistungen auf einem nichtöffentlich finanzierten Drittmittelmarkt,⁸ also durch Unternehmen nachgefragt werden, und in der Hochschullehre lassen sich bspw. Weiterbildungsangebote z.T. kostendeckend am Markt platzieren. In beiden Bereichen konkurrieren die Hochschulen dann auch mit privaten Wettbewerbern. Im Forschungs- und Entwicklungssektor sind das insbesondere kommerzielle Forschungsunternehmen und Beratungsagenturen, im Lehrbereich vor allem privatwirtschaftliche Weiterbildungsanbieter.

Diese Humankapitalisierung wird von zahlreichen Hochschulen zur Budgetanreicherung genutzt: um den Personalstamm aufstocken, die Geräteausstattung verbessern und für die Lehre förderliche Praxiskontakte unterhalten zu können. Die Formen der Finanztransfers können Gebühreneinnahmen, projektgebundene Drittmittel, Public-Private-Partnership-Varianten wie Stiftungsprofessuren oder das gemeinsame Betreiben eines Instituts sein. Das kann dann weitgehend unproblematisch sein,⁹ so lange es sich dabei um einen sekundären, nämlich ergänzenden Aktivitätsmodus handelt. Der Leistungskern in Forschung und Lehre jedoch muss

⁸ Der davon abzusetzende öffentlich finanzierte Drittmittelmarkt besteht einerseits aus Agenturen, die staatliche Mittel in die Wissenschaft verteilen, wie etwa die DFG, und den ressortgebundenen Forschungsmitteln von Bundes- und Landesministerien; andererseits aus Mitteln, die den Kapitelträgern von verselbstständigten Vermögen, also Stiftungen entstammen, und von Einrichtungen wie der Volkswagenstiftung, der Thyssen-Stiftung oder dem Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft in die Forschungslandschaft disloziert werden.

⁹ „Weitgehend“ deshalb, weil gleichzeitig auch Probleme bestehen bleiben, etwa das Problem der Veröffentlichung von Forschungsergebnissen, die in solchen Kontexten erarbeitet werden, oder konfliktbehaftete ethische Fragen.

frei von privaten und Vermarktungsinteressen gehalten werden, denn nur so lässt sich die Autonomie der Hochschule und der Wissenschaft sichern.

Diese Autonomie ist gekennzeichnet durch die Freiheit der Themenwahl, der Forschungsmethodik und des Umgangs mit den Forschungsergebnissen, die Öffentlichkeit von Forschung und Lehre, die Lehrfreiheit sowie die Studierfreiheit. Die Autonomie ist die Voraussetzung dafür, dass die Hochschulen ihren öffentlichen Leistungsauftrag erfüllen können: Hochschulen sollen Wissen erzeugen, akkumulieren und distribuieren sowie darauf aufbauend Qualifikationen erzeugen und zu wissensbasierten Problemlösungen beitragen. Um die gesellschaftliche Wissens- und Qualifikationsnachfrage zu bedienen, müssen sie Vorratswissen erzeugen, speichern und vermitteln. Allein dieses Vorratswissen verschafft die systematische – statt nur zufällige – Kenntnis alternativer Optionen sowie nichtintendierter Handlungsfolgen, die zur Beantwortung von Forschungsfragen notwendig ist. Ebenso ermöglicht es dieses in der Institution Hochschule vorgehaltene Vorratswissen, in Lehre und Studium die individuellen Fähigkeiten auszubilden, kompetent Sachverhalte einschätzen und Entscheidungen treffen zu können. Dafür ist es notwendig, Wissen verdichten, Informationen verknüpfen, sachangemessen kommunizieren, interkulturell agieren, Folgen eigenen Handelns abschätzen und diese gesellschaftlich einordnen, vermeintliche Selbstverständlichkeiten in Frage stellen sowie Paradoxien, Dilemmata, Zielkonflikte, Alternativen und Optionalitäten denken zu können – mithin über wissenschaftliche Urteilsfähigkeit zu verfügen.

Das dafür erforderliche Vorratswissen wird in systematischer Form in Forschungs- und Lehrprozessen erzeugt und vermittelt, die von unmittelbaren Zwecken entlastet sind. Daher ist der Leistungskern in Forschung und Lehre von unmittelbarer Verzweckung freizuhalten: Die Interessen ökonomischer Rationalität müssen sich „an dem Eigenrecht, also der inneren Verfasstheit derjenigen Handlungssphäre, die sie mit höherer Effizienz versehen wollen, orientieren“ (Stock/Wernet 2005, 7).¹⁰

Es liegt in der hochschulischen Funktionslogik, dass damit zugleich die Voraussetzung geschaffen wird, dass Hochschulen auch weiterhin ergänzend private, d.h. auf unmittelbare Zwecke gerichtete Leistungsnachfragen bedienen können. Denn ein Auftraggeber eines Forschungs- oder Entwicklungsprojekts kann kein Interesse daran haben, dass seine praktischen Probleme lediglich wissenschaftlich umformuliert und bestätigt werden. Vielmehr lassen sich die spezifischen Potenziale von Forschung erst dann ausschöpfen, wenn die alltagsweltlichen situationsge-

¹⁰ „Während etwa hinsichtlich einer Effizienzsteigerung und Kostenreduzierung der medizinischen Versorgungssysteme im politisch-öffentlichen Raum immer auch die Frage gestellt wird, ob bzw. inwiefern die administrativ-ökonomischen Maßnahmen eine adäquate medizinischen Behandlung bedrohen, also das Eigenrecht der therapeutischen Praxis gegenüber ihrer ökonomisch-administrativen Kontrolle reklamiert wird, fehlt es der wissenschafts- und forschungspolitischen Diskussion an einem vergleichbaren Bezugspunkt.“ (Stock/Wernet 2005, 7)

bundenen Problemhorizonte der Praxisakteure überschritten werden, also das konkrete lösungsbedürftige Problem in Kontexte eingeordnet wird, die den Praktikern nicht geläufig sein können, weil sie keine Wissenschaftler sind.

Mithin: Ökonomisierung kann in bestimmten Bereichen der Hochschulen durchaus sinnvoll sein. Diese Bereiche sind in den Teilen einer Hochschule anzutreffen, die nicht wissenschaftlich, sondern wissenschaftsunterstützend sind (ohne dass wiederum sämtliche wissenschaftsunterstützenden Leistungen per se ökonomisierbar sind). Die Kernleistungsbereiche der Hochschule – Lehre und Forschung – dagegen werden durch systematische Ökonomisierung eher beschädigt. Daher ist die Betrachtung und Bewertung der Kernleistungsbereiche deutlich von derjenigen der wissenschaftsunterstützenden Bereiche zu trennen.

Ökonomische Kalküle und Management-Instrumente

Ökonomisierung des Hochschulsektors bedeutete, dass sich die Hochschulen in ein marktliches Verhältnis zueinander begeben – bzw., da ein existenzielles Scheiternsrisiko ausgeschlossen ist, präziser gesagt: in ein quasi-marktliches Verhältnis. Damit würde die Funktionslogik der Wirtschaft (Gewinnstreben, marktformiger Wettbewerb) mit der Funktionslogik der Wissenschaft (Erkenntnis- und Problemlösungssuche, reputationsgebundener Wettbewerb) zusammengeführt. Die Hochschulen müssten sich dann unter anderem an wirtschaftlichen Rationalitätskalkülen wie Effizienz oder Produktivität orientieren. Sie müssten ein marktliches Zielsystem einführen, d.h. die zentralen Organisationsziele hätten Gewinn bzw. Rentabilität, Umsatz, Kostensenkung oder/und Liquidität zu sein. Das Referenzmodell eines solchen Hochschulsystems wären Gütermärkte.

Dem steht indes – wie erläutert – eine Reihe systematischer Hemmnisse entgegen. Vor dem Hintergrund dieser Hemmnisse lässt sich für ein *pragmatisiertes Managementverständnis* plädieren. Unter Vernachlässigung seiner betriebswirtschaftlichen Konnotation lässt sich Management als *zielgebundenes Steuerungs Handeln* begreifen, *mit dem die Organisationsentwicklung so gestaltet wird, dass sie der Erfüllung der Organisationsziele optimal dienlich ist.* Die beiden wichtigen operationalen Elemente von Management sind Zielbindung und Steuerung. Diese setzen eines voraus: Die Manager/innen müssen über Kriterien, Indikatoren oder Benchmarks verfügen, mit denen sie Abweichungen von den angestrebten Zielen identifizieren können, damit sie initiiierend und korrigierend eingreifen können.

Zentral aber bleibt auch dabei: Ob eine Managementorientierung zugleich Ökonomisierung ist, hängt von den Zieldefinitionen und den zugrundeliegenden Nutzenskalkülen ab. An Hochschulen soll es vor allem um gute Lehre und gute Forschung sowie um förderliche Kontexte für Lehre und Forschung gehen. Das primäre Rationalitätskalkül ist hier Effektivität, also die Orientierung am Grad der

Zielerreichung, und nicht Effizienz, also das quantifizierte Kosten-Nutzen-Verhältnis.

Wie aber steht es um die gute Lehre, gute Forschung und ihre förderlichen Kontexte? An Negativbeispielen herrscht da kein Mangel. Um hier nur einige mehr oder weniger banale Ärgernisse des Alltags zu nennen: monatelanges Warten auf die Diplomarbeitenkorrektur; Schließzeiten der Hochschulverwaltungsbereiche mit studentischem Publikumsverkehr an jedem Tag der Woche pünktlich um 15.30 Uhr, statt wenigstens einen Tag bis 20.00 Uhr zu öffnen, wie das mittlerweile jedes kommunale Bürgerbüro tut; Internetplattformen, die eigentlich die Lehre unterstützen sollen, aber so kompliziert sind, dass sie von niemandem außer ihrem jeweiligen Entwickler angemessen bestückt und genutzt werden können; Mensen, in denen (z.B. internationale) Gäste der Hochschule nicht essen können, weil nur mit Chipkarte bezahlt werden kann; Drittmittelverwaltungen durch die Hochschuladministration, die mehr bürokratischen Aufwand beim Drittmiteleinwerber verursachen, als wenn er/sie die Verwaltung selbst übernommen hätte; Reisekostenabrechnungen, deren Arbeitszeitaufwand beim abrechnenden Hochschulmitarbeiter den Rückerstattungsbetrag übersteigt, usw. usf. – all das dürften und sollten Fälle für steuernde Eingriffe sein.

Überall hier versagt die traditionelle bürokratische Steuerung. Daher könnte an solchen Stellen ein Blick auf das Managementinstrumentarium sinnvoll sein. Management umfasst Aktivitäten in drei Dimensionen: Struktur- und Prozessentwicklung, Personalentwicklung sowie Organisationskulturentwicklung. In allen drei Bereichen haben auch Hochschulen Entwicklungsziele. An Hochschulen sollte es dann allerdings um ein umcodiertes Management gehen: Das Instrumentarium wird anderen, nämlich hochschulgemäßen Zielbestimmungen unterworfen; im Dienste dieser Zielbestimmungen aber werden die operativen Vorteile des Instrumentariums genutzt.

Voraussetzung eines Einsatzes ist in jedem Falle eine *Hochschulverträglichkeitsprüfung*. Ihr muss jedes Managementinstrument vor einem Hochschuleinsatz unterzogen werden. Die Ergebnisse dieser Prüfung können im Einzelfall dreierlei sein: (a) das jeweilige Instrument muss als ungeeignet verworfen werden, (b) es kann durch Anpassungsmaßnahmen adaptiert werden, oder (c) es erweist als unmittelbar integrationsfähig.

Zentrales Kriterium der Prüfung ist die Beantwortung der Frage, ob das jeweilige Management-Instrument der Umsetzung der Organisationsziele dienlich ist. Ein Management-Instrument sollte genau dann an der Hochschule eingesetzt werden, wenn es zwei Bedingungen erfüllt: Es muss mehr hochschulspezifische Vorteile als Nachteile aufweisen, und es sollen durch seinen Einsatz bürokratische Verwaltungselemente ersetzt werden können, die mehr Nachteile als Vorteile aufweisen.

Zusammengefasst: Die Annahme, Leistungssteigerung bei gleichbleibender oder verminderter Mittelzuweisung sei eine hinzunehmende politische Zieldefinition, führt zu der Feststellung, dass die Hochschulen Leistungsverdichtungen zu erbringen haben. Dabei erscheint Effizienzsteigerung im Hochschulbetrieb als eines von mehreren anzustrebenden Subzielen. Marktmechanismen könnten hierfür dann ein angemessenes Instrumentarium darstellen, wenn bestimmte Bedingungen gegeben wären. Diese Bedingungen jedoch müssen als realitätsfern und dem spezifischen Output des Hochschulsektors nicht entsprechend gekennzeichnet werden. Die ersatzweise vorgeschlagene Steuerung der Hochschulen allein über Kennziffern bedeutete eine Marktsimulation. Diese indes löst das Informationsproblem nicht vollständig. Gleichwohl löst sie es zum Teil – und genau dort sollte die Leistungsfähigkeit der ökonomischen Betrachtung von Hochschule auch mobilisiert und getestet werden. Insgesamt freilich müssen praktikable Lösungen vorrangig sowohl jenseits eines technokratischen Steuerungsoptimismus wie jenseits vermeintlich effizienzsteigernder Simulation von Marktmechanismen gefunden werden. Voraussetzung dafür ist, sie dort auch zu suchen.

1.1.2. Hochschulanalytische Betrachtung

Lehre & Forschung

Betrachten wir eingangs zwei exemplarische Problematisierungen, je eine für den Bereich der Lehre und der Forschung, um den spezifischen Leistungscharakter der Hochschule zu fixieren.

Helmut Winkler (1993a, 29) hat eine „fast vollständige Liste von Anforderungen an gute Hochschulausbildung“ formuliert, die aufzeige, „wie vielschichtig das Problem ist“:

- „Die Hochschulausbildung sollte die Wünsche, Neigungen, Präferenzen und Begabungen der StudentInnen sowohl nach ihrer Art als auch ihrer Menge genügend berücksichtigen (Social Demand Approach).
- Die Hochschulausbildung sollte die neuesten Entwicklungen in den Wissenschaften berücksichtigen (Wissenschaftlichkeit).
- Die Hochschulausbildung sollte effizient sein, d.h. mit den meist vom Staat zur Verfügung gestellten Ressourcen sparsam und wirkungsvoll umgehen (Effizienz).
- Die Inhalte der Hochschulausbildung sollten sowohl gesellschaftlich relevant als auch individuell bedeutsam sein (Relevanz/Bedeutung).

- Schließlich sollte gute Hochschulausbildung auch Freude am Verständnis wecken, befriedigende Lehr-Lern-Situationen ermöglichen und Sinn stiften (Bildungsaufgabe und Lehrqualität).“

Lässt sich dies alles gemeinsam und in gleicher Weise berücksichtigen? Winkler ist skeptisch und favorisiert einen pragmatischen Ansatz. Man könnte, so schlägt er vor, bei der Bearbeitung „an den Brennpunkten von starker Behinderung der Qualität von Hochschulausbildung beginnen“ (ebd., 30).

Wolfgang L. Schneider (1988) hat Sinn und Funktionalität von Kriterienkatalogen in der Forschungsbewertung wissenschaftstheoretisch erwogen und kommt zu einem doppelten Ergebnis. Zum einen gelangt er zu dem Schluss, dass es wahrscheinlich erscheine, dass Objektivität, Nachprüfbarkeit und intersubjektive Übereinstimmung der Forschungsbewertung durch Versuche der Standardisierung nachließen, statt erhöht zu werden. Denn die „hermeneutische Bindung an die Besonderheiten des Einzelfalles ... ist konstitutive Voraussetzung dafür ..., daß die implizite Urteilskompetenz qualifizierter Wissenschaftler bei der Bewertung von Forschungsergebnissen möglichst ungetrübt zur Geltung kommen kann“:

„Je fallunspezifischer die vorgegebenen Bewertungskriterien sind und je geringer zugleich der Spielraum für deren fallspezifische Konkretisierung durch *explizite Interpretation* ist, desto größer wird die Gefahr, daß schnelle und oberflächliche Subsumtion unter die standardisierten Kriterien an die Stelle detaillierter Prüfung unter Berücksichtigung der Besonderheiten des Einzelfalles tritt. Mit dem völligen Entfallen des Zwanges zu expliziter Ausformulierung der Interpretations- und Begründungsschritte, die der Anwendung allgemeiner Bewertungskriterien zugrunde liegen, wird die Notwendigkeit detaillierter Prüfung also drastisch reduziert. An die Stelle *individualisierter Begründungen*, die die *adäquate Realisationsform impliziter Urteilskompetenz* darstellen und die intersubjektive Überprüfbarkeit von Bewertungen am besten gewährleisten, können dann grobe Einschätzungen treten, die weit anfälliger für den Einfluß subjektiver Willkür und performativischer Verzerrungen sind.“ (Ebd., 443)

Zum anderen formuliert Schneider für den Fall, dass es denn unbedingt sein müsse, drei Anforderungen, die Kriterienkataloge für die Forschungsbewertung erfüllen müssten:

1. Da damit gerechnet werden muss, dass sich einzelne Kriterien als irrelevant für den konkreten Bewertungsfall erweisen, müssen sie bei der Anwendung des Katalogs auch vernachlässigt werden können.
2. Da damit gerechnet werden muss, dass für den Einzelfall relevante Bewertungskriterien fehlen, muss die Möglichkeit bestehen, bei Bedarf Ad-hoc-Ergänzungen des Kriterienkatalogs durch den Gutachter vornehmen zu lassen.

3. Es muss Raum bleiben für unterschiedliche fachspezifische Konkretisierungen der einzelnen Kriterien, die in expliziter Form vollzogen werden müssen. (Ebd., 444)

Schneider resümiert: Trage man diesen Anforderungen Rechnung, dann werde man „als Resultat der Bemühung um die Gewinnung und Präzisierung expliziter Kriterien der Forschungsbewertung nicht mehr erwarten können als einen offenen Katalog allgemeiner *Dimensionen* der Bewertung, bei denen ein weiter Spielraum für *Ergänzungen und einzelfallbezogene Spezifizierung* offen bleibt – und offen bleiben muss“ (ebd.).

Die Skepsis des Wissenschaftstheoretikers freilich bleibt, wenn Schneider abschließend vermerkt: „Ob sich angesichts solcher in der Natur der Sache verwurzelter Beschränkungen noch der Aufwand lohnt, der für die Aufstellung entsprechender Bewertungskataloge getrieben werden muß, bleibt eine offene Frage, die nur im materialen Problemkontext der damit angestrebten praktischen Zielsetzungen beantwortet werden kann“ (ebd.).

Rationalitätsabstufungen bei Bewertungen

Für die hochschulinterne Verarbeitung des Bewertungsproblems ist nun zweierlei typisch: Erstens ist, ob Qualität bewertet wird, nicht ins Belieben der Akteure gestellt. Dies findet permanent statt, ggf. auch ohne dass sich die Akteure dessen bewusst sind. Denn auch unter Anwendung eines erweiterten Nutzensbegriffes wird die hochschulische Effektivität extern eingeschätzt. Politik, Öffentlichkeit und Wirtschaft, aber auch die Hochschulangehörigen selbst formulieren Ansprüche an die Hochschulen, sehen darin berechnete Zieldefinitionen und gleichen das so bestimmte Soll nach gewisser Zeit mit dem hochschulischen Ist ab. Zweitens finden Qualitätsbewertungen häufig auf der Grundlage von Kriterien statt, die gar keine Qualität bewerten (sondern meist Quantitäten), unter Verwendung von „Symptomen der Qualität“, nämlich der Reputation von Institutionen und ForscherInnen (Weingart 1995, 48), oder aber auf der Grundlage nicht oder unzulänglich offengelegter Maßstäbe.¹¹

So kann etwa „Einschlägigkeit“ der Veröffentlichungen von BewerberInnen auf eine Professur eine Verbalisierung solcher nicht explizierten, aber implizit angewandten Qualitätskriterien sein. Die Implizität derartiger Kriterien offenbart sich an der Ambivalenz ihrer Verbalisierungen. Beispielsweise wird der Probevortrag in einem Berufungsverfahren häufig auch als Ausweis der didaktischen Befähigung

¹¹ Die diesbezüglich überzeugendsten Schilderungen und Interpretationen wurden in der Frauenhochschulforschung und anderen für Geschlechtsspezifika sensibilisierten Darstellungen vorgelegt, vgl. z.B. Kriszio (1994), Zimmermann (1999), Andresen/Oppen/Simon (1999) und die nachfolgenden Erörterungen.

des Kandidaten oder der Kandidatin interpretiert; fällt die Bewertung eher negativ aus, muss dies aber nicht zwangsläufig nachteilige Folgen haben: „Die übliche Formulierung lautet dann“ bei nicht so gewünschten Kandidaten:

„Der Vortrag war nicht so überzeugend.’ Bei Bewerbern, die von vornherein eine starke Lobby unter den Professoren der Kommission hatten, wird in der Praxis allerdings auch ein ‘schlechter’ bzw. langweiliger Vortrag in der Regel nur wenig schaden. Dann heißt es meistens: die Anhörung ist doch nur eins von mehreren Kriterien, und es kommt in erster Linie auf die wissenschaftliche Qualität der Publikationen an.“ (Kriszio 1994, 16f.)

Berufungsverfahren in Deutschland weisen noch in anderer Hinsicht eine Schiefelage auf, die in der Perspektive der Qualitätsbewertung aufschlussreich ist. Bei der Besetzung von Professuren ist es an deutschen Hochschulen üblich, drei vollkommen unterschiedliche Qualifikationsbereiche normativ gleichzusetzen: Mit großer Selbstverständlichkeit wird von der *Forschungstätigkeit* auf die *Lehrfähigkeit* und die Selbstverwaltungs- bzw. *Managementfertigkeit* geschlossen (Welbers 1998, 44). Geprüft davon wird im Berufungsverfahren allein der erste Bereich, die Forschungstätigkeit. Ein solches Vorgehen repräsentiert in exemplarischer Weise suboptimale Beurteilungsverfahren, wie sie eine aufgeklärte Qualitätsbewertung vermeiden sollte.

Die unzureichende Formulierung der Maßstäbe für Hochschulqualität hat problematische Folgen: Sie führt dazu, dass ein nicht oder nur vage rationalitätsgebundenes Instrument direkt oder indirekt 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.

In den 1980er Jahren war in den Niederlanden 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 aber war es gelungen, tatsächlich herausragende Forschung zu identifizieren und zu fördern: „Die Rahmenbedingungen begünstigten eher die Beantragung von risikolosen Forschungsvorhaben“ (Richter 1998, 75/77).

Dem korrespondiert eine einseitig bevorzugende Bewertung bestimmter Wissensformen, die sich in der Effizienzperspektive gleichsam aufdrängt:

„Heutzutage gibt es ... eine Unzahl spezialisierter Ausschüsse, die Vorschläge für Forschungsprojekte evaluieren im Hinblick auf die Beiträge, die sie zu spezialisierten Bereichen, Produkten oder Prozessen machen könnten, also zum Status quo. Dabei werden unweigerlich diejenigen bevorzugt, die einen faktischen oder spezifischen Vorsprung erzielen wollen, im Vergleich zu denen, die derart wenig greifbare Ziele wie Verstehen anstreben.“ (Braben 1998, 32)

Etwas anders wiederum verhält es sich bei der anderen Kernleistung der Hochschule, der Lehre. Qualität dort ist dann erzeugt worden, wenn ein gelungener Lernprozess stattgefunden hat. Ob dies der Fall ist, ist individuell zu beurteilen: an Hand des Lernerfolgs. Dessen Beurteilung muss wesentlich aus der Perspektive der Lernenden erfolgen. „Gelungenes Lernen bemisst sich ... grundsätzlich an einer Erweiterung der Bedingungsverfügung des Subjekts über sein Leben, d.h. an der Erweiterung seiner Handlungsfähigkeit“ (Ehses et al. 2001, 10).

Prozessual erfolgt Lernen unter komplexen Randbedingungen: gesellschaftlichen, organisationalen, situativen, interaktiven und personalen. Doch muss es von den Lernenden selbst vollzogen werden, erfolgt also selbstgesteuert. Daher ist es „nicht technologisierbar und deshalb auch nicht von Organisationen direkt steuerbar“: Pädagogik kann insoweit immer nur Kontextsteuerung sein, „die es Lernenden im besten Fall ermöglicht, ihre selbstgesteuerten Lernprozesse optimal unterstützt und nicht behindert zu finden“. Die Organisation hat hierbei „alle Ermöglichs- und Befähigungsfaktoren für Lernprozesse optimal bereitzustellen und auszugestalten“ (ebd., 10-13).

Aufschlussreich ist hier die Exzellenz-Debatte, die unter Titeln wie dem „Kampf um die besten Köpfe“ oder Selbstbeschreibungen als Elitehochschule läuft. Ob in Großstadtuniversitäten oder an Provinzfachhochschulen, allerorten ist ein identisches Tremolo zu vernehmen: Wir wollen nur die besten Köpfe, bei uns entstehen die Eliten von morgen, und Exzellenz ist bei uns kein Schlagwort, sondern gelebte Realität. Die Interessenvertreter noch der abgeschiedensten Fachhochschule behaupten, dass man auch dort nur die besten Studierenden und die klügsten Lehrenden haben wolle: eine wagemutige Behauptung, die, ernst genommen, zur sofortigen Schließung dutzender Hochschulen wegen Ausbleibens der Besten führen müsste. Andererseits lässt sich die Parole „Wir wollen die Besten“ kaum umkehren. Das Gegenteil zu behaupten – „Wir wollen nicht die Besten“ – ist schlecht möglich, ohne in ein schiefes Licht zu geraten. (Gleichwohl verdankt sich manche Stufung im Bildungssystem der faktischen Wirksamkeit genau dieses Satzes). Selbst der realitätsnähere Satz „Wir nehmen auch die anderen“ ist als Parole schlecht verwendbar.

Gleichwohl ist es eine merkwürdige Situation, wenn ausnahmslos alle Hochschulen davon ausgehen, erstens exzellent zu sein und zweitens exzellent zu bleiben. In der Regel stimmen beide dieser Voraussetzungen der Debatte nicht bzw. nicht vollständig. Keineswegs alle Hochschulen sind exzellent. Die tatsächlich exzellenten Hochschulen wiederum sind es nicht in jeder Hinsicht – nicht zwingend *zugleich* in der Forschung und in der Lehre, nicht in *allen* Fachbereichen und Disziplinen und schon gar nicht in der Ausstattung. Und schließlich werden auch nicht sämtliche Hochschulen, die womöglich exzellent sind, dies auf alle Zeiten bleiben – denn Exzellenz ist das Außergewöhnliche, das grandios Überdurchschnittliche, das von allem anderen positiv Abweichende. Das erwirbt man nicht, um es fortan zu besitzen, sondern allenfalls um es immer wieder neu zu erwerben. Es gehört zur Wettbewerbsfähigkeit, dass es dabei wechselnde Gewinner und Verlierer gibt.

Dennoch ist Exzellenz ein weithin verbreiteter Ansatz, wenn Hochschulen versuchen, für ihre Anliegen Legitimität in der Öffentlichkeit und bei politischen Entscheidungsträgern zu gewinnen. Auch wenn der Marketinganteil dabei in Rechnung gestellt, also abgezogen wird, kann man das durchaus merkwürdig finden. Denn die Hochschulen vergeben sich derart die Chance, überwiegend erfolgreich zu sein: Wenn alle exzellent sein wollen, müssen die meisten an ihren eigenen Ansprüchen scheitern. Schließlich können ja nicht alle grandios überdurchschnittlich sein – und sei es nur deshalb, weil die Feststellung der Überdurchschnittlichkeit den Durchschnitt als Bezugsgröße benötigt.

Nun muss daraus kein Plädoyer folgen, sich fortan auf die Durchschnittlichkeit zu fokussieren. Doch für ein Streben nach Solidität auch der Ansprüche soll hier durchaus plädiert werden: Dieses sollte bei einer angemessenen Selbsteinschätzung beginnen, und eine realistische Stärken-Schwächen-Analyse ist hier sehr hilfreich.

Hinzu tritt: Hochschulen operieren ganz überwiegend und im Bereich der Lehre nahezu ausschließlich mit öffentlichen Mitteln. Daraus lässt sich ableiten, dass auch öffentliche Leistungsansprüche bedient werden müssen. Diese sind nicht ein-, sondern mehrdimensional. So haben Hochschulen z.B. nicht allein die Aufgabe, eine möglichst gute Lehre zu realisieren, sondern sollen diese Aufgabe mit Beiträgen zur Erfüllung weiterer Ziele verbinden.

Solche sind etwa: die Sicherstellung von Bildung als Bürgerrecht, d.h. im konkreten Falle der Hochschulen, denjenigen, die durch den Erwerb einer Hochschulzugangsberechtigung den Anspruch auf ein Hochschulstudium erworben haben, diesen Anspruch auch einzulösen; die Versorgung sowohl überregionaler InteressentInnen wie einer regionalen Klientel mit Hochschulbildung, letzteres deshalb, weil auf Grund sozialer Mobilitätshemmnisse nur durch Angebote in der Region auch eine maximale Ausschöpfung der jeweils regional vorhandenen Begabungspotenziale möglich ist; die Sicherstellung einer so weit als möglich ausgewo-

gen zusammengesetzten Studierendenschaft, die im Idealfalle sozial, geschlechtsspezifisch, kulturell und ethnisch repräsentativ für die Gesellschaft sein soll; die Beteiligung an einem ganzheitlich zu verstehenden Bildungssystem, das nicht auf Ausschluss, sondern auf Inklusion möglichst vieler zielt, d.h. das sich von der Sortierung in Gewinner und Verlierer verabschiedet und die Förderung des und der Einzelnen in den Mittelpunkt rückt.

Das sind, wie leicht zu erkennen, gesellschaftspolitisch inspirierte bildungspolitische Zielsetzungen. Diese können mit dem organisationalen Interesse einer einzelnen Hochschule, interne Ablaufoptimierungen zu realisieren, kollidieren. Hier erweist es sich wiederum als glückliche Lösung, dass Hochschulen und Staat darauf verwiesen sind, sich miteinander über Zieldefinitionen zu verständigen.

Inhalte, Effizienz und Nützlichkeit

In den Beispielen zeigt sich: Die Outputs der Hochschule messbar im Sinne quantifizierender Datenerfassung zu gestalten gilt häufig als Sakrileg. Und in der Tat bereitet bspw. die Messung einer Innovationsrate von Grundlagenforschung beträchtliche Schwierigkeiten. Ebenso entzieht sich etwa das Studienziel ‚kritisches Denken‘ einer quantifizierenden Erfolgs-/Misserfolgsbewertung.

Die Unmöglichkeit dessen unterstellt, kann die Leistungsfähigkeit einer Qualitätsbewertung dann nicht in einer Bewertung der *Inhalte* hochschulischer Leistungen bestehen. Andererseits müssen diese Inhalte mit gesellschaftlichen Ressourcen erzeugt werden, die prinzipiell beschränkt sind. Wo nicht aus dem Vollen geschöpft werden kann, muss es Kriterien geben, nach denen gesellschaftliche Verteilungsentscheidungen getroffen werden können. Wenn hierbei Leistungsfähigkeit im Vordergrund steht und diese an Hand von Input-Output-Vergleichen objektiviert wird, erscheint dies durchaus einleuchtend.

Eine solche Effizienzbetrachtung kann sich bei der Auswertung quantitativer Kenndaten bewähren. Sie versagt dann, wenn sie zur Bewertung von Bildungs-, Ausbildungs- und Forschungsinhalten herangezogen wird. Denn dabei ist Qualität zu erfassen. Solche Bewertungen sind, mit den Worten Michael Daxners (1999b, 42), „ein hoch prekäres Mittel gegen die Filetierung in unterschiedlich produktive Einzelaktivitäten mit je für sich höherem Effizienzgrad als die Hochschule insgesamt. Prekär deshalb, weil sie sich den gleichen Rechtfertigungszwängen unterwerfen“ müssen, „die sie, um sinnvolle Aussagen über Qualität und Reformpotential zu machen, nicht anwenden“ dürfen.

Da nun durch die Hochschulen aber auch Quantitäten zu bewältigen sind – etwa einen bestimmten Prozentsatz jeden Altersjahrgangs mit begrenztem Hochschulbudget durch einen Studiengang zu schleusen –, können Effizienzmessungen durchaus *ein* methodisches Element innerhalb heuristischer oder evaluativer Strate-

gien sein. So ließe sich Effizienz bei der Gestaltung von hochschulischer Ablauforganisation messbar gestalten, bspw. über die Heranziehung von Vergleichsdaten anderer Hochschulen oder Fachbereiche. Hier könnte die betriebswirtschaftliche Effizienzbestimmung durchaus zu voller Ehre gelangen: Ein effizienter Zustand ist danach der, in dem es zu den gegebenen Bedingungen nicht möglich ist, von mindestens einem Gut mehr als und zugleich von allen anderen Gütern mindestens genauso viel wie aktuell geschehend zu fertigen. Oder anders gesagt: Effizienz ist gegeben, sofern das Input-Output-Verhältnis eine optimale Gütererzeugung erkennen lässt.

Effizienz als Maßbegriff findet, obzwar nur eingeschränkt verwendbar, sowohl bei der internen wie der externen Bewertung hochschulischer Leistungen Anwendung. Lehrkräfte-Studierenden- bzw. Lehrkräfte-Absolventen-Relationen, der Umfang der Einwerbung von Drittmitteln, die Anzahl von Dissertationen und Habilitationen oder die Platzierung der Absolventen auf dem Arbeitsmarkt werden ebenso als Ausweis der (Nicht-)Leistungsfähigkeit einer Hochschule insgesamt wahrgenommen, wie solche Kennziffern auch hochschulintern Prestige und Verteilungserfolge einzelner Fachbereiche beeinflussen.

Allerdings muss Optimalität der hochschulischen Leistungsprozesse nun auch für Bereiche angestrebt werden, die sich der Bewertung innerhalb einer Effizienzperspektive versagen, da sie bestimmte Qualitäten erzeugen und diese sich quantifizierender Beurteilung entziehen. Das ist hier entscheidend, weil eine Organisation ihre soziale Akzeptanz daraus bezieht, dass sie umweltrelevante Problemlösungen optimal bereitstellt (Endruweit 1981, 142). Gelingt den Hochschulen dies, beziehen sie daraus Legitimität: Die Gesellschaft anerkennt ihre Existenzberechtigung.

Umweltrelevante Problemlösungen, die von den Hochschulen erwartet werden, sind insbesondere die Lieferung von gesellschaftlich zwar benötigten, aber ungenügend vorhandenen Qualifikationen und die wissenschaftliche Beantwortung bislang offener Fragen. Ob diese optimal bereitgestellt werden, wird an Hand eines Input-Output-Vergleichs entschieden, indem die Frage beantwortet wird: Ist beim gegebenen Input ein quantitativ größeres und/oder qualitativ besseres Output zu erzielen, als dies aktuell geschieht? Denn immerhin: „Die Frage, was Forschung kostet, ist angesichts der ständigen Zunahme der Zahl hungriger Mäuler auf dieser Erde nicht unangebracht, und die Frage, ob das, was erforscht wurde, uns zu wissen frommt, nützt und bekommt, ist ebenfalls dringlich“ (Simon 2000a, 2).

Gleichwohl wird eine aufgeklärte Gesellschaft gegen den utilitaristischen Trend marktförmig organisierter Sozialsysteme den ‚Nutzen‘ hochschulischer Leistungen bewusst großzügig bewerten. Sie wird davon ausgehen, dass ein Nutzen akademischer Bildung und Forschung auch dann gegeben ist, wenn sich dies nicht unmittelbar monetär oder in anderer Weise quantitativ ausdrücken lässt.

Hinsichtlich der ‚Nützlichkeit‘ sog. zweckfreien Vor-sich-hin-Forschens wird sich eine aufgeklärte Gesellschaft ggf. nicht nur daran erinnern lassen, dass z.B.

sämtliche Schlüsselinnovationen der Computertechnologie ungeplant zustandekamen, zufällige Ergebnisse von Forschungen waren, die in völlig andere Richtungen zielten, und teils zunächst in ihrer qualitativen Bedeutung verkannt wurden. Sie wird nicht nur zur Kenntnis nehmen, dass jegliche Transfereffekte von Wissenschaft eine zunächst von Verwertungsdruck entlastete Forschung und Lehre voraussetzen. Eine aufgeklärte Gesellschaft wird ebenso akzeptieren, dass es ihrer gesellschaftlichen Reproduktion dienlich ist, über akademische Bildung und Forschung auch nichtmaterielle Bedürfnisse zu befriedigen, etwa solche nach Orientierung, historischer Selbstvergewisserung, radikaler Kritik und Reflexion sozialer Risiken.

Eine derart aufgeklärte Gesellschaft muss hinsichtlich der Hochschulen – wie auch in bezug auf Kunst, Kultur, Sozialarbeit und vergleichbare Bereiche – einen *erweiterten Nutzenbegriff* in Anschlag bringen. Bezogen auf die Qualität hochschulischer Leistungen hat ein solcher erweiterter Nutzenbegriff deren infragestellenden, utopischen, visionären, potenziell gesellschaftsverändernden Überschuss zu integrieren. Qualität ist der diesen Überschuss beheimatende Ort. Wo Quantitäten basale materielle Bedürfnisse zu befriedigen vermögen, da benötigt die Befriedigung darüber hinausgehender Bedürfnisse Eigenschaften der diese Bedürfnisse befriedigenden Prozesse und Güter, die als ‚Qualität(en)‘ zu bezeichnen üblich geworden ist.

Im Übergang von Quantität über ‚Qualität‘ zu Qualität vergrößern sich sukzessive die infragestellenden, utopischen, visionären, potenziell gesellschaftsverändernden Anteile, die Anteile also, die das Bestehende transzendieren, die über das aktuell Realisierbare hinausgehen, die das bislang noch nicht Gedachte und Undenkbare ermöglichen, die Sinn produzieren, mit diesem Sinn Dinge und Prozesse belegen und derart schlichte Quantitäten qualitativ infizieren. Das ist der ‚Überschuss‘, der sich in jeder Qualität findet.

Für Lehrprozesse heißt das insbesondere, dass es keine Möglichkeiten für Rücknahmen gibt (Dahlgaard 1999, 57): Was einmal an Ausbildung produziert wurde, kann nicht im Sinne von Garantieleistung und schadensneutral für den Ausgebildeten nachgebessert werden (Olbertz 1998, 78f.). Ein ‚Überschuss‘ wurde entweder erfolgreich erzeugt, oder es wurde versäumt. In jedem Falle wurden Wirkungen erzielt, mit denen die einzelnen von den Bildungsanstrengungen Betroffenen umzugehen haben.

Übertragen auf Forschungsprozesse heißt dieser Überschusscharakter, der hochschulischer Leistungserbringung eigen ist: Die Qualität von Forschungsleistungen lässt sich vor Auftragserteilung oder Projektbewilligung nicht überprüfen. Lediglich die Projektabwicklung kann geplant werden, jedoch nicht ihr Resultat (Pfeiffer/Wunderlich 1996, 203). Insoweit die Qualität einer Forschungsleistung sich erst während des Forschungsprozesses entwickelt, muss sich Qualitätsent-

wicklung auf eben diesen Prozess richten und gegenüber den Prozessergebnissen eine gewisse Gelassenheit entwickeln.

Wie ist die Herausforderung zu bewältigen, den erweiterten Nutzenbegriff, den Hochschulleistungen erfordern, in pragmatische Prozessgestaltungen zu integrieren?

Ein Vorschlag wäre: zunächst völlig anspruchlos beginnen und ins unterste Regal greifen, d.h. bei der pragmatischsten Qualitätsbestimmung ansetzen, nämlich bei der zwar unterkomplexen, aber im Qualitätsmanagement handlungsleitenden Vorstellung, Qualität sei die „Eignung eines Gutes oder Prozesses für den Verwender“. Dann wäre danach zu fragen, ob der Verwender ebenso schlicht aufgefaßt werden könne wie die Qualität in dieser Begriffsbestimmung. Wo das Bewährte seine Verwender und die Affirmation ihre Agenten hat, da kann naturgemäß das bislang Noch-nicht-Dagewesene noch keinen Verwender haben, sondern muß ihn erst finden, wie ebenso die Kritik des Bestehenden ihre Agenten erst durch Aufklärung und Einsicht gewinnen muss.

Das bereits Bestehende hat den unschlagbaren Vorteil der Evidenz gegenüber dem erst künftig und nur eventuell Entstehenden. Dennoch hat auch das Künftige seine Verwender: künftige Verwender. Also müssen diese in die pragmatische Gestaltung von Qualitätsentwicklungs-Prozessen an Hochschulen einbezogen werden. Da es sie noch nicht gibt, bleibt nur, sie zu simulieren. Es müssen also, um es fasslich zu benennen, Agenturen der Utopie, der Infragestellung, der Normabweichung, der Gesellschaftsveränderung, kurz: Agenturen der sinnhaften Zukunftsoffenheit in die Prozesse qua Simulation integriert werden. Diese Agenturen könnten institutionelle Regelungen, Organisationen oder aber auch Personen sein.

Zu akzeptieren sind am Ende aber grundsätzlich zwei nicht zu vermischende Zuständigkeiten: Ein prozessbezogenes Qualitätsmanagement vermag wohl die Qualität des Forschungsprozesses zu sichern, indem es der Kreativität, Intuition und individuellen wie kollektiven Fantasie optimale Rahmenbedingungen zu schaffen sucht. Doch das schlechterdings nicht zu managende schöpferische Denken entfaltet sich dann innerhalb dieser optimierten Rahmenbedingungen und kommt zu praktikablen, interessanten, Aufsehen erregenden und/oder Paradigmen stürzenden Ergebnissen – oder nicht.

1.2. Spezifischer Organisationscharakter der Hochschule

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 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: Orchesterverwaltung und Künstler, bei letzteren 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;¹² 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. Organisationssoziologisch gesprochen: Der Dirigent/Generalmusikdirektor muss die dezentrale Steuerung der Instrumentengruppen 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. Anders aber als in Orchestern oder auch an Schulen oder Krankenhäusern müssen die Angehörigen der Hochschule nicht nur vorwiegend intrinsisch motiviert sein. Vielmehr muss die Organisation auch sehr viel stärker auf den notwendig intrinsischen Charakter der Leistungsmotivation Rücksicht nehmen: 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.

Parallel zu dieser motivationstheoretischen Begründung ergibt sich der Charakter hochschulinterner Einrichtung in funktionaler Hinsicht aus der spezifischen Leistung der Hochschule: In ihr wird – jeweils vorläufiges – Wissen produziert und dieses vermittelt. Die Gesellschaft anerkennt dies als Aufgaben der Daseinsvorsorge, also öffentliche Aufgaben. Sie unterhält daher die Hochschule *als Institution* in

¹² wie wir aus Patrick Süskinds „Kontrabaß“ wissen

staatlicher Trägerschaft mit dem Vorbehalt staatlicher Rahmenvorgaben und Aufsichtskompetenzen. Zugleich trägt die staatlich organisierte Gesellschaft dem Charakter wissenschaftlicher Arbeit als sozialem Erkenntnisprozess Rechnung: Sie gewährt der Hochschule *als sozialer Struktur* Autonomie und, als deren Ausdruck, der Hochschule als Institution das Recht zur Selbstverwaltung. Damit haben wir die Konstituierung einer Paradoxie: der organisiert-institutionalisierten Wissenschaft als staatsferner staatlicher Veranstaltung.

1.2.1. Hochschule als Institution und Organisation

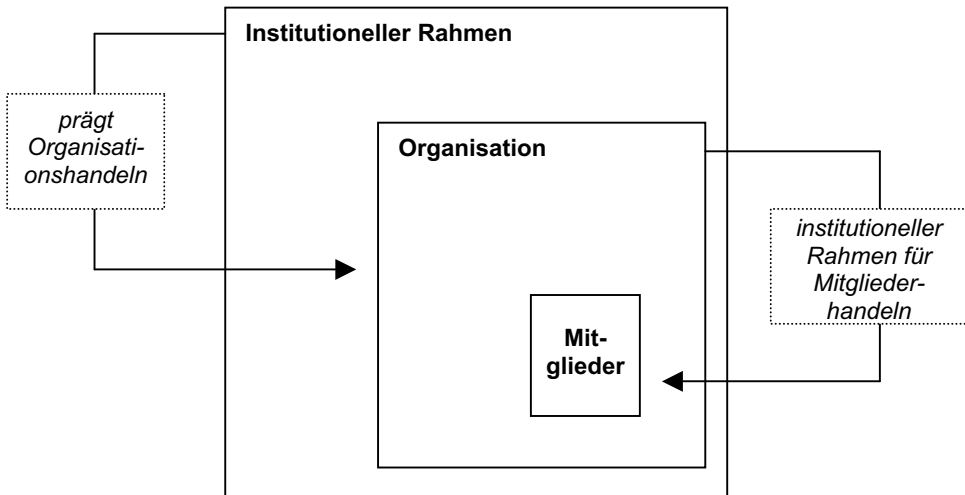
Institutionen sind keine selbst handelnden Akteure, sondern stellen einen Handlungskontext bereit. Dieser besteht aus diversen Regelungsaspekten, die Handeln ermöglichen, stimulieren und/oder restringieren: Verfahrensregeln, Verantwortlichkeiten, Hierarchien, Rollen, Kontrollspannen, Interaktionsanlässe, aber auch kulturelle Faktoren wie Verhaltensmuster, Werte und Normen. Innerhalb dieses Rahmens wird über die Verteilung und Ausübung von Macht, Definition von Zuständigkeiten, Verfügung über Ressourcen, Autoritäts- und Abhängigkeitsverhältnisse usw. entschieden.

Institutionelle Regelungen konstituieren korporative Akteure durch Aufgaben- und Kompetenzteilung, definieren Anlässe für Interaktionen, schaffen Arenen für Beratung, Entscheidung und Akteurshandeln, und sie erzeugen Strukturen der Arbeitsteilung. Derart schaffen institutionelle Regelungen wechselseitige Erwartungssicherheit und ermöglichen dadurch erst soziales Handeln über einfache persönliche Beziehungen hinaus. Die Leistungsfähigkeit von Institutionen erweist sich dabei am deutlichsten in dem, was von außen kaum oder nicht wahrnehmbar ist: Ihre Regeln sind ihr so eingeschrieben, dass sie denjenigen, die einmal inkorporiert wurden, lesbar sind auch ohne explizit formuliert zu sein. Eine Illustration aus dem Wissenschaftsbetrieb:

„Manche ‚Aspekte‘ [der Bewertung, p.p.] sind evident. Andere sind geheim. Manchmal so geheim, dass sie niemals ausgesprochen und erst recht nicht diskutiert werden. Sonst müsste man ihre Existenz dementieren, und sie würden ihre Wirkung verlieren. Die Wirkung muss sich einschleichen können, wie beim Zustandkommen verbotener Kartellabsprachen. Die Chefs soupieren und unterhalten sich über das Wetter und die Geschäfte im allgemeinen. Was gut ist und was besser vermieden werden sollte. Am Abend steigen weltweit und übereinstimmend die Benzinpreise um genau denselben Betrag. So geht es auch bei den geheimen Aspekten: ‚Jude‘ ist so ein Aspekt – manchmal auch ‚Frau‘ oder ‚schwul‘. Aber ‚Jude‘ ist jedenfalls geheimer. Denn ‚Frau‘ wird mit fortschreitender Emanzipation ständig explizit zum Aspekt gemacht, und die Schwulen machen sich selbst immer häufiger dazu. Juden erkennt man dagegen allenfalls am Namen, der aber kein sicheres Kriterium ist. Deshalb ist ‚Jude‘ kein verlässlicher Aspekt. Und

außerdem ist er kontextabhängig: manchmal gut, manchmal schlecht. Erfahrene Gutachter gehen ihm aus dem Wege und hüten sich mit verschlossenen Mienen vor Fragen. Denn schon die Frage erweckt den Verdacht, hier könne einer zum Aspekt machen wollen, was doch einverständlich kein ‚Aspekt‘ ist.“ (Simon 2000, 17)

Doch der institutionelle Rahmen *determiniert* nicht das Handeln der Akteure. Zum Beispiel sind Normverletzungen und illegitime Machtanwendung möglich. Dieses institutionell eingehegte, aber nicht mechanisch determinierte Handeln wird durch Akteure realisiert, die sich in der Regel als korporative Akteure konstituieren: Auf diese Weise entstehen Organisationen, also formale organisierte Personen-Mehrheiten mit der Fähigkeit zur kollektiven Willensbildung und effektiven Steuerung des Handelns der eigenen Mitglieder. (Vgl. Mayntz/Scharpf 1995, 40-50; Übersicht 13)



Übersicht 13: *Institution und Organisation*

Seinen unmittelbaren strukturellen Ausdruck findet der hochschulische Doppelcharakter im internen Nebeneinander der Hochschulverwaltung als staatlicher Auftragsverwaltung und der akademischen Selbstverwaltung. Die Auswirkungen sind ambivalent.

Die öffentliche Finanzierung der Hochschulen bringt zugleich eine extrem asymmetrische Verteilung der Sanktionsgewalt zwischen Staat und Hochschule mit sich. Zwar sind die Hochschulen auch in der Lage, ihr Autonomieprivileg zu nut-

zen, um externe Steuerungsanstrengungen in bestimmten Grenzen zu unterlaufen. Zwar können sie sich bemühen, die Öffentlichkeit für ihre Probleme zu interessieren. Auch lassen sich in diesem Zusammenhang als Bestandteil von Protestverhalten gezielte Regelüberschreitungen einsetzen, um anzuzeigen, dass Schmerzgrenzen erreicht werden. Doch schon etwaige Arbeitsverweigerungen von WissenschaftlerInnen und Studierenden zeigen die Grenzen hochschulischen Sanktionspotenzials an: Sie gefährdeten den gesellschaftlichen Reproduktionszusammenhang erst dann, wenn sie jahrelang durchgehalten würden.

Claus Offe (1985, 223f.) nennt zwei Kriterien, damit ein bestimmtes Interesse im politischen Prozess durchsetzungsfähig ist: neben der Organisationsfähigkeit – die bei den Hochschulen prinzipiell gegeben ist – die Konfliktfähigkeit. Diese beruhe „auf der Fähigkeit einer Organisation bzw. der ihr entsprechenden Funktionsgruppe, kollektiv die Leistung zu verweigern bzw. eine systemrelevante Leistungsverweigerung glaubhaft anzudrohen“. Das ist bei Hochschulen nur sehr bedingt der Fall.

Die staatlichen Instrumente sind hier besser unterfüttert. Wo der alimentierende Geldgeber geben oder vorenthalten kann, da können die Hochschulen nur nehmen: gleich was und wieviel, sie müssen letztlich akzeptieren. Neben der Finanzierung hat der Staat einen hohen Einfluss auf die Hochschulen durch seine Fachaufsicht über die Hochschulverwaltung, die Rechtsaufsicht über das gesamte Hochschulhandeln, durch Genehmigung von Studiengängen, in einigen Bereichen auch über staatliche Prüfungen sowie, vor allem, durch die Auswahl der Professoren aus nicht-bindenden Vorschlagslisten der Hochschulen. Die Autonomie der Hochschulen dagegen betrifft eine Reihe hochschulinterner akademischer Entscheidungen und insbesondere die wissenschaftlichen Denk- und Arbeitsweisen (Teichler 1990, 13). Kurz: Die Hochschulen entscheiden – anders als die Gesellschaft oder Wirtschaftsunternehmen – nicht über wesentliche ihrer eigenen Bestandsvoraussetzungen.

Gleichwohl ist die Hochschule auch nicht völlig ohne wirksames Sanktionspotenzial gegenüber dem Staat. Als Organisation der kognitiven Innovation, kritischen Infragestellung und Wissensproduktion sind ihre Akteure wie in keiner anderen Organisation in der Lage, eine Daueranfechtung von Regelungen zu realisieren und Delegitimierungskräfte zu mobilisieren. Da dies freilich auch nach innen geschehen kann, beruht die Stabilität und (Pseudo-)Legitimität mancher hochschulinterner Entscheidung dann auch vornehmlich auf Apathie, Erschöpfung oder Pragmatismus.

So lässt sich, eher freundlich, die Hochschule als ein „Verbund lose verkoppelter Strukturelemente bezeichnen, deren Organisationsrahmen zwar vom Staat vorgegeben ist, in dem die Akteure jedoch einen relativ großen Handlungsspielraum haben, eigene Entscheidungsregelungen zu erzeugen“ (Beckmeier/Neusel 1991, 12). Oder sie lässt sich, etwas polemischer, mit Nitsch (1992, 4) charakteri-

sieren als eine „eine kultusbürokratisch-rechtsstaatlich gelenkte und kontrollierte ‚Professoren- und Drittmitteluniversität‘ (mit erzwungenen marginalen Konzessionen an das Modell der Status-Gruppen-Universität), in der Kultur- und Wissenschaftsministerien stark Prioritäten in der Gründung und Entwicklung von Instituten und Studiengängen bestimmen, deren Ausfüllung jedoch der Autonomie der professoralen ‚Fachvertreter‘ überlassen“.

Kurzum, die Hochschule ist in zweierlei Weise disponiert: als staatlich sanktionierte Institution wie als soziale Organisation, und sie hat zweierlei Grundfunktionen: Binnen- und Außenfunktionen.

Hinsichtlich der Verbindung von Struktur und Funktion wurden Universitäten vor Zeiten von amerikanischen Sozialwissenschaftlern als „organisierte Anarchie“ (Cohen/March 1974, 104) oder „loosely coupled systems“ (Weick 1976) beschrieben: In diesen sei zielgerichtetes und strukturiertes Management kaum möglich. Preißer (1994) sprach von „Hochschule als paradoxe(r) Bürokratie“. Auch Pellert (1999, 71) vertritt die These, dass die heutigen Universitäten erst noch lernen müssten, sich angemessen, nämlich als Organisationen zu begreifen. Die Unterschiede zwischen der deutschen Gruppenuniversität und einer als Organisation verstandenen Universität ließen sich im wesentlichen wie folgt charakterisieren:

„Während in Gruppen eher die ganze Person im Vordergrund steht, so ist es in Organisationen der funktionale Aspekt – es werden Positionen nach formalen Kriterien, wie z.B. Ausbildung, besetzt. In der Organisation überwiegt die sachliche Dimension gegenüber der emotionalen, was häufig den Bedürfnissen des Individuums widerspricht. Daher ist zur Leistungserbringung und effizienter Arbeit – den für die Organisation wesentlichen Normen – nicht selten Zwang von seiten der Organisation nötig. Während in Gruppen die Ziele oft austauschbar sind, die Gruppenmitglieder aber nicht, besteht die Effizienz der Organisation darin, daß sie ihre eher konstant bleibenden Ziele längerfristig dadurch erreicht, daß sie die Personen funktional reduziert und dadurch austauschbar macht.“ (Pellert 1999, 79)

Nun gibt es aber auch in der Organisationstheorie Ansätze, die dem Modell der Gruppenuniversität durchaus angemessen sind. Insbesondere sind hier systemische, d.h. die innere Dynamik von Organisationen und ihres Verhältnisses zur Umwelt untersuchende Ansätze verwendet worden. Sie betonen, „dass sich die Eigenschaften eines Gesamtsystems aus der Art und Weise der Verknüpfung seiner Elemente und Subsysteme ergeben“ (Pellert 1999, 103):

- Wird die Hochschule als „lebendiger Organismus“ betrachtet (Malik 1984, 49ff.; Morgan 1998, 81), stehen Selbstorganisationsprozesse sowie Rückkopplungsprozesse mit und Anpassungsleistungen an die relevante Umwelt, aber auch ‚Artenvielfalt‘ im Sinne von Diversifizierung im Vordergrund.

- Bei einer Perspektive auf die Hochschule als „symbolisch-kultureller Raum“ (Kaspar 1987; Bolman/Deal 1991, 323) wird die kommunikative Konstruktion der Hochschule als Organisation in den Normen, Werten, Überzeugungen und Ritualen ihrer Mitglieder betont.
- Die Auffassung der Organisation als „politische Arena“ (Türk 1990, 122) schließlich sieht die Hochschule als Raum interessegeleiteter Interventionen, Aushandlungen und Konflikte, in dem es um Kontrolle, Macht, Einfluss, Prestige und Zugang zu Ressourcen geht.

Hochschulen lassen sich also durchaus als Organisationen betrachten. Organisationen werden gebildet, um umweltrelevante Problemlösungen optimal bereitzustellen (Endruweit 1981, 142). Gelingt ihnen dies, beziehen sie daraus Legitimität, d.h. die Gesellschaft anerkennt ihre Existenzberechtigung. Umweltrelevante Problemlösungen, die von den Hochschulen erwartet werden, sind insbesondere die Lieferung von gesellschaftlich zwar benötigten, aber ungenügend vorhandenen Qualifikationen und die wissenschaftliche Beantwortung bislang offener Fragen. Ob diese optimal bereitgestellt werden, wird an Hand eines Input-Output-Vergleichs entschieden, indem die Frage beantwortet wird: Ist beim gegebenen Input ein quantitativ größeres und/oder qualitativ besseres Output zu erzielen, als dies aktuell geschieht?

Vorderhand strukturiert der Charakter wissenschaftsbezogener Arbeit, also der Forschung und Lehre, deren Organisation. Damit unterscheidet sie sich bereits von anderen Bereichen gesellschaftlich assoziierter Arbeit: In diesen bestimmt die Organisation den Charakter der Arbeit. Hinsichtlich ihres Arbeitscharakters zeichnen sich Forschung und Lehre – innerhalb einer Gesellschaft mit ansonsten weit hin entfremdungsgeneigten arbeitsteiligen Strukturen – durch Widersprüchliches aus: Aus dem vorherrschenden System der Arbeit werden sie herausgehoben durch das hohe Maß, in dem Zwecksetzung und Zweckrealisierung in eins fallen. Zugleich werden Forschung und Lehre zurückgeworfen auf die arbeitsteiligen Strukturen, indem sie in ebenjenes vorherrschende System der Arbeit eingebunden sind.

Das begründet die Eklektizität der Einrichtung von organisierter Lehre und Forschung. Sie sind nicht einrichtbar als Unternehmen oder Verband, nicht als Kammer, Behörde oder Netzwerk. Doch sie integrieren von all diesen einzelne Strukturelemente. Die Hochschule integriert Hierarchie und Leitung, ein ungewöhnliches Maß an Selbstbestimmung und Abhängigkeiten, Nischen, Bürokratie, die Freiwilligkeit des Ein- und Austritts, Wettbewerb, Patronage, Beharrung, Flexibilität, Zentralität und Dezentralität, Produktion von Fragestellungen, Unterdrückung von Infragestellungen, Vermittlung, Interdependenzunterbrechung. Sie ist Institution, und sie ist Organisation, oder: Die Hochschule ist „organisierte Institu-

tion“ (Luhmann 1992a, 90).¹³ Solche Widersprüchlichkeit erlaubt keine hochschulische Konstitution, die in formallogischer Ableitung zu gewinnen wäre.

1.2.2. Die Persistenz des Überkommenen

1802 bereits sah Johann Jakob Engel (1990 [1802], 15f.) einen Teil des akademischen Integrationsmodus für verzichtbar an:

„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 Kompetenten verteilte, über die Tätigkeiten der besoldeten Lehrer wachte, einreißenden Unordnungen wehrte ...“

Mit anderen Worten: Engel befand an den höheren Lehranstalten die symbolischen Operationen im Unterschied zu denjenigen, die reine Betriebsabläufe sichern, für überflüssig. Als Reformtopos kehrt dies heute wieder unter dem Stichwort „Professionalisierung der Hochschulleitung“. Doch schon 1798 hatte Immanuel Kant (1984, 19) befunden, dass die Universitäten „gleichsam *fabrikenmäßig*“ organisiert seien. Fünfzig Jahre später kennzeichneten Karl Marx und Friedrich Engels als eine zentrale Wirkung der kapitalistischen Neuordnung der gesellschaftlichen Verhältnisse, was nun – weitere 150 Jahre später – auch die deutschen Hochschulen im Zuge ihrer ökonomisierenden Reformierung erreicht: „Alles Ständische ... verdampft“:

„Die Bourgeoisie, wo sie zur Herrschaft gekommen, hat alle feudalen, patriarchalischen, idyllischen Verhältnisse zerstört. Sie hat die buntscheckigen Feudalbande, die den Menschen an seinen natürlichen Vorgesetzten knüpften, unbarbarisch zerrissen und kein anderes Band zwischen Mensch und Mensch übriggelassen als das nackte Interesse, als die gefühllose, bare Zahlung' [...] Sie hat ... an die Stelle der mit religiösen und politischen Illusionen verhüllten Ausbeutung die offene, unverschämte, direkte, dürre Ausbeutung gesetzt. Die Bourgeoisie hat alle bisher ehrwürdigen und mit frommer Scheu betrachteten Tätigkeiten ihres Heiligenscheins entkleidet. Sie hat den Arzt, den Juristen, den Pfaffen, den Poeten, den Mann der Wissenschaft in ihre bezahlten Lohnarbeiter verwandelt.“ (Marx/Engels 1983, 464f.)

¹³ Zwar meint Luhmann: „Das Soziotop Universität hat gegen Institution und für Organisation optiert.“ Aber: „Die Verfassung garantiert das Eigenleben der Universität als Institution für Forschung und Lehre.“ Gleichwohl, dies der Vollständigkeit halber noch erwähnt, könne dies nach seiner Ansicht „offenbar nicht wirksam verhindern, daß sich auf der Ebene der Organisation andere Realitäten einspielen“ (Luhmann 1992a, 98/97).

Doch so martialisch die ökonomisierende Hochschulreform die traditionellen Abläufe der bislang „mit frommer Scheu betrachteten“ akademischen Tätigkeiten in Frage stellt, so persistent zeigt sich der Betrieb. Zwei Beispiele sollen dies illustrieren: die seit den 1990er Jahren zu beobachtende Wiederbelebung akademischer Rituale an deutschen Hochschulen zum einen und die Debatten um ein Reformprojekt, das vielfach als akademischer Kulturfrevell geziehen wurde,¹⁴ zum anderen: die Einführung der Juniorprofessur.

Beispiel: Akademische Rituale¹⁵

Die Universität, so wird immer wieder behauptet, sei eine jener Institutionen, deren Symbolik zur vernachlässigbaren Größe geschrumpft ist: „Von der EDV erstellte Magisterzeugnisse werden den Absolventen per Post zugestellt, der Talar gehört einem vergangenen Jahrtausend an, und der einzige streng befolgte Ritus ist die Kaffeepause“ (Kämmerlings 1998). Wenn sich dies je derart reduzieren ließ – seit geraumer Zeit jedenfalls ändert sich es wieder einmal. Parallel zu den ökonomisierenden Tendenzen der Hochschulreform wachsen die Neigungen, sich traditionelle akademische Formen, Symbole und Bräuche neu anzueignen. Jährliche Immatrikulationsfeiern, die Betonung des Titelwesens, feierliche Investituren, Talare, Amtsketten usw. erfahren neue Akzeptanz und wecken Begeisterung.

Am 24. Juni 1993 feierte die TU München ihr 125jähriges Bestehen, der seinerzeitige Dresdner TU-Rektor Günther Landgraf war auch angereist und verfasste hernach eigens einen Artikel, um seiner heimatlichen Universität folgende Informationen zukommen zu lassen:

„Zum ersten Mal seit Kriegsende trugen in München die Rektoren wieder Talare.¹⁶ Das ... verlieh der Festveranstaltung im neu erbauten Auditorium maximum einen ganz besonderen Glanz. Der Präsident der TU München, Prof. Meitinger, betonte stolz, daß die reich geschmückten Umhänge und phantasievollen Hüte gute Traditionen neu beleben werden und nicht die Asche bewahren sollen, sondern die Flamme“ (Landgraf 1993).

Typisch deutsch ist das im übrigen nicht. 1992 berichtet der österreichische Mediziner Christoph Brezinka über die „Wissenschaftliche Promotion in den Niederlanden“:

¹⁴ vgl. die Dokumentation Deutscher Hochschulverband (2002) mit vielfältigen Belegen

¹⁵ erstmals in den wesentlichen Argumentationslinien entwickelt in einem gemeinsam mit Falk Bretschneider publizierten Artikel: vgl. Bretschneider/Pasternack (1999a)

¹⁶ Hier war der Autor unzureichend informiert: In München trug man zumindest an der Ludwig-Maximilians-Universität bis in die 60er Jahre Talare.

„Die eigentliche Verteidigung findet immer in sehr festlichem Rahmen statt. Jeder Professor besitzt seinen eigenen Talar, und nachdem ihn dieser immerhin 3000 Gulden bei einer der wenigen noch existierenden Talarschneidereien gekostet hat, zieht er ihn auch bei jeder Gelegenheit an. Ausländische Kommissionsmitglieder bringen üblicherweise ihre Talare mit – und stellen das daraus entstandene Übergepäck im Flugzeug auch der einladenden Universität in Rechnung. Besonders beliebt sind Promotionen mit englischen Professoren mit ihren farbenprächtigen Talaren. Die Talare der skandinavischen Hochschullehrer, die auch häufig in niederländischen Kommissionen sitzen, erinnern mehr an Pastorenkuten in einem ländlichen Schwank, vor allem deren ungewöhnlich hohen Hüte sorgen für Heiterkeit ... Auch Universitäten, die beim besten Willen auf keine große akademische Tradition zurückgreifen können, wie die Erasmus-Universität Rotterdam, haben ihr Zepter, das der Pedell beim Einzug der Kommission hereinträgt. Es sieht zwar aus wie eine postmoderne Ministrantenglocke auf einer Stange, aber es erfüllt seinen Zweck, wenn der Pedell es mit der nötigen Würde trägt.“ (Brezinka 1992)

Um solche bedeutsamkeitserzeugenden Inszenierungen einstmals abzuschaffen, hatte es aber, entgegen verbreiteter Ansicht, gar nicht zwingend einer 68er Revolte bedurft. So waren bspw. in Österreich mit Hofdekret vom 11. November 1784 die bei akademischen Feiern an Universitäten und Lyzeen „üblichen bebrämten samtenen Mäntelchen der Rektoren und Dekane gänzlich abgeschafft (worden) und die Akademischen Funktionäre angehalten worden, in ihren eigenen Kleidern zu erscheinen“:

„Josef II. hatte mit dieser Verordnung dem Wunsch sämtlicher Lehrer der Wiener Universität vom 12. Oktober 1784 entsprochen, die in einer Eingabe um Abschaffung dieses Brauches mit der Begründung gebeten hatten, er erinnere an jene finstere Zeiten, wo der päpstliche Stuhl sich ausschließlich das Recht zueignete, Universitäten zu errichten. Die Verzierungen von Rektor und Dekanen vertragen sich nicht mit der Aufklärung und ihrer Denkungsart.“ (Oberkofler 1999, 33)

In den 1920er Jahren wurden die Talare an den österreichischen Universitäten allerdings erneut eingeführt. 1998 war die alt-neue Mode auch in Köln zum wiederholten Male angekommen – wo es ortsspezifische Erläuterungen erforderte: „Dies hier ist kein Karnevalskostüm, sondern die Amtstracht des Dekans der Philosophischen Fakultät“, musste Professor Henner von Hesberg vorsorglich erklären, als er im lilasamtenen Talar seinen MagisterkandidatInnen zum Examen gratulierte. Die Magisterfeier war ausgerechnet auf Weiberfastnacht gefallen (Buchmann 1998).

„Von Fachschaften der Studierenden“, so faxte Ende 1997 die Pressestelle der Universität Leipzig in die Zeitungsredaktionen, gebe es die Absicht, „einen alten Brauch wiederzubeleben und am Montagabend zum Rektoratswechsel einen Umzug mit Lichtern und Fackeln vor dem Rektoratsgebäude“ zu veranstalten.

„Diese ‚Huldigung‘ in heutiger Zeit verdient sicher, von der Öffentlichkeit bemerkt zu werden“, hieß es ohne nähere Begründung (Universität Leipzig 1997). Weit über einhundert Studenten und Studentinnen zogen dann am 1. Dezember 1997 tatsächlich, nach Einbruch der Dunkelheit, in freier Selbstbestimmung vor das Rektoratsgebäude und blickten im Fackelschein erwartungsvoll nach oben. Halb gerührt, halb amüsiert erschienen die alten und neuen Würdenträger der Universität auf dem Balkon im ersten Obergeschoss, auch dort rechts und links von Fackeln in studentischen Händen flankiert, und bedankten sich artig.¹⁷ Dann gab es Bier für alle.

Auch in Dresden wurden Fackelzüge wieder Bestandteil der Hochschulfolkloristik. Das *Dresdner Universitätsjournal* berichtete vom „großen Zuspruch“, den „der Fackelzug für den Allgemeinchirurgen Professor Dr. med. Hans-Detlev Saeger“ fand:

„Die Organisatoren wollten damit eine alte universitäre Tradition aus dem 19. Jahrhundert wieder aufleben lassen. Professoren und Studenten organisierten den Zug als Dank für die Entscheidung Saegers, den Ruf an die Universität Heidelberg/Mannheim abzulehnen und in Dresden zu bleiben. Professor Saeger wurde mit seiner Gattin in einer einspännigen Kutsche von der Klinik für Chirurgie bis zu seinem Haus in der Waldparkstraße gefahren.“¹⁸

Eine andere Frage beschäftigte zu gleicher Zeit die Universität Greifswald. 1997 war dort der erste deutsche Wettbewerb um einen Rektormantel ausgeschrieben worden – nachdem das zu Grunde liegende Problem bereits 1994 Senatssitzungen beherrscht hatte:

„Ratlosigkeit herrschte ... bei der Frage, was ... aus dem Mäntelchen des Rektors werden soll, das zu den traditionellen Insignien gehört. Der Zustand des ... einzig erhaltenen Originals verschlechtert sich durch die ständige Nutzung zusehends. Einig war sich der Senat darüber, daß auch dieses Teil ins Museum gehört. Andererseits hat man offensichtlich in den letzten 5 Jahren Gefallen an alten Bräuchen gefunden und will nicht mehr mantellos alte Traditionen zelebrieren. Eine originalgetreue Kopie kostet ca. 100 000 DM. Dem Vorschlag eines Senatsmitglieds, vielleicht irgendwo in Osteuropa eine Billigkopie in Auftrag zu geben, wurde die Befürchtung entgegengehalten, daß dann später womöglich hundertausende Duplikate existieren könnten ... Letztlich kam der Hinweis, daß dieser Mantel immerhin 400 Jahre und sogar 40 Jahre Kommunismus überstanden hätte und es jetzt auf 4 Wochen nicht ankäme. Daraufhin wurde vertagt.“ (Bastian 1994)

1999 dann war das Problem abschließend gelöst. Die Wettbewerbsjury hatte sich, bei fünfzehn Einsendungen, „nicht für eine kupferne Halskrause einer gelernten Korbflechterin“ entschieden, sondern für ein sogenanntes Rad, also einen eher

¹⁷ Vgl. die entsprechenden Fotos in V.S. (1997, 9).

¹⁸ Mediziner veranstalteten... (1998).

schlichten, am Hals geschnürten Umhang: ein „Modell, das in der frühen Neuzeit als sportlich galt“. Die auf Vorrat produzierten Untertalare umfassen immerhin auch einen „für eine noch zu wählende Rektorin“ (EP 1999).

Zwar gibt es auch noch Gegenbeispiele, etwa die Universität Hamburg: Ob schon ihr Fundus 131 Talare birgt, und sich hin und wieder auch „ein Professor bei einem Auslandsaufenthalt mit einem solchen Gewand“ schmückt, gilt dort selbst die andernorts als Kompromisslösung getragene Amtskette als „museumsreifes Relikt hanseatischer Hochschulvergangenheit“. Sie ist entsprechend in einem Tresor des Hamburger Museums für Kunst und Gewerbe deponiert.¹⁹ Doch erklärungsbedürftig scheint es gleichwohl, warum dieser einstige vermeintliche *common sense* seit Beginn der 90er Jahre verloren geht. Zu fragen ist also genauer, welche Ursachen derartige Rückbesinnungen haben, wie tragfähig in Westdeutschland der einstige 68er Abschied von der akademischen Symbolwelt war, ob Symbole, Rituale und Bräuche Inhalte ergänzen oder ersetzen, ob älteren Formen neuere zur Seite treten, und wem all dies warum nützt, schadet oder gleichgültig sein kann.

Nun ist die Beschäftigung mit den Ausdrucksformen der akademischen Welt durchaus ein altes Geschäft.²⁰ In der Meistererzählung der Hochschulreformbestrebungen seit den sechziger Jahren in (West-)Deutschland spielt sie – symbolisch – eine herausragende Rolle. Die heraufziehende, sich selbst als revolutionäre Bewegung begreifende Protestkultur gegen die elitäre Professorenuniversität etablierte einen herrschaftskritischen Blick: Er richtete sich auf die sozialen Ungleichheiten an Hochschulen – hervorgerufen durch unausgewogene Bildungsbeteiligung, Eliten-Selbstreproduktion, hochschulische Oligarchien und personale Abhängigkeitsverhältnisse –, die sich hinter den akademischen Ritualen verbargen. Diese wiederum wurden als ideologische Selbstthematization eines bestimmten Gesellschaftssegments interpretiert. Im Zuge dessen wanderten diese Rituale in der Folgezeit einseitig in diverse Schubladen. Für die einen verband sich mit der Erinnerung an ein vormals prächtiges akademisches Fest- und Feierwesen der Wunsch nach normativ aufgeladener kollektiver Sinnstiftung. Für andere gerieten die Umzüge und Prunksitzungen zur musealen Traditionspflege, derer eine moderne, offene Hochschule nicht bedürfe.

Die Deutungsmacht erlangten und behielten bis zum Beginn der neunziger Jahre in Westdeutschland vor allem jene, bei denen die alten symbolischen Aus-

¹⁹ Hamburger Muff-Talare... (1999). Die Rektorkette ist im übrigen auch ein anschauliches Beispiel für die Konstruktion von Erinnerung und Überlieferung: Im Gegensatz zu einer weitverbreiteten Ansicht stammen die Rektorketten keineswegs aus dem Mittelalter, sondern wurden erst im Laufe des 19. Jahrhunderts üblich. Doch ebenso wie die Ketten sich durchsetzten, setzte sich in literarischen Darstellungen und Geschichtswissenschaft bis zum Ende des Jahrhunderts die dann fraglos akzeptierte Meinung durch, die Amtsketten symbolisierten eine bis ins Mittelalter zurückreichende Traditionslinie (Stemmler 2002).

²⁰ Nicht zuletzt auch ein literarisches: vgl. Kehm (1999a).

drucksformen auf Ablehnung stießen. Doch dann schlug es plötzlich um. Zunächst noch mit Irritation reagierte man auf die im Zuge des ostdeutschen Hochschulumbaus festzustellende Neigung, alte rituelle Formen im aufdringlichen Original zu neuer Ehre kommen zu lassen. Als die ostdeutschen Professoren die Talarre aus den Kustodien holten, sich mit Amtskette und Beffchen ausstaffierten und ohne jeden Gedanken an eine mögliche Ridikülität dieser Kostümierung begannen, durch Straßen und Hallen der Universitätsstädte zu ziehen, erhob sich die Frage nach den sozialen Gründen solcher repräsentativen Darstellungen in der Öffentlichkeit.

Erste Interpretationen sahen im regen Überbieten der westlichen akademischen Ritualisierung die Reaktion einer „bildungsbürgerlichen *noblesse de robe*“ aus neu berufenen oder übrig gebliebenen Ostprofessoren. Sie, so der Verdacht, suchten ihre gegenüber den westdeutschen Kollegen fehlende Anciennität zu kompensieren, indem sie sich besonders traditionsbewusst zeigten (Middell 1997, 144). Doch solche Deutungen wurden spätestens dann hinfällig, als auch westdeutsche Universitäten begannen, sich der in ihren Effektenkammern lagernden symbolgeschwängerten Potenziale zu erinnern. Es musste mehr dahinter stecken als ein vormodernes Repräsentationsbedürfnis der wissenschaftlichen Ost-Community, die nicht durch den akademischen Kulturbruch von 1968 tangiert worden war.

Für Emile Durkheim (1994) bestand das Wesentliche des – bei ihm: religiösen – rituellen Prozesses darin, die Empfindungen einzelner Menschen zu sammeln und in einem kollektiven Gefühl zu konzentrieren. In gemeinsam ausgeführten (religiösen) Handlungen werden die individuellen Gefühle symbolisch reproduziert und verdichtet. Sie schaffen ein Moment kollektiver Erfahrung (von Durkheim als das „Heilige“ bezeichnet) und bestehen unabhängig von dem, was nicht auf diese Art und Weise gesammelt und konzentriert werden kann (das von ihm so genannte „Profane“). Kurz gefasst: In der Durkheimschen Interpretation artikulieren Ritualisierungen ein soziales Bedürfnis nach Solidarität. Sie dienen der sich im Religiösen verwirklichenden kollektiven Identitätsproduktion.

Die aktuelle interdisziplinäre Ritualforschung ist über die Deutung, die Rituale nur im religiösen Zusammenhang identifizierte, hinaus gegangen. Zugleich hat sie sich von ausschließlich utilitaristischen Interpretationen getrennt, die Rituale als nur äußerliche Demonstration von etwas Nicht-Rituelllem sehen (etwa die Verdrängung traumatischer Erlebnisse bei Freud oder die Beeinflussung natürlicher Umweltfaktoren bei Malinowski). Heute gilt das Ritual als ein auf allen Ebenen der Gesellschaft anzutreffendes soziales Phänomen *sui generis*, das einer eigenen theoretischen Klärung und eigener methodologischer Zugriffe bedarf (Belliger/Krieger 1998a, 7).

Dabei müsse, so wird betont, insbesondere eines in den Blick genommen werden: die Ausdifferenzierung bzw. Fragmentierung der postmodernen Gesellschaft in semi-autonome funktionelle Subsysteme, in denen rituelles Handeln für

die soziale Interaktion eine wichtige Rolle spiele (ebd., 9). Hier wird an die klassische Bestimmung des Rituals von Durkheim als Ausdruck eines kollektiven Bedürfnisses nach sozialer Solidarität angeknüpft: Als der Kern eines Rituals wird ein gemeinsames Handeln verstanden, das in einer bestimmten Gruppe von Menschen ein Gefühl der Teilnahme an etwas Überindividuellen und/oder Transzendentelem erzeugt, und das als „kollektive Repräsentation“ sowohl die Existenz und den Zusammenhalt, aber auch die differenzierte Struktur dieser Gemeinschaft konstituiert und aufrecht erhält. Die Postmoderne, so meint die Mehrzahl der Autoren, zeige eine Bereitschaft „zur Wiederverzauberung der Welt“ (Caduff/Pfaff-Czarnecka 1999a, 8).

Ein zunächst einfacher Begriff rituellen Handelns abseits der religionsbezogenen Engführung definiert Rituale als ein symbolisches Handeln, das sozial standardisiert und repetitiv ist. Der symbolische Aspekt verdichtet dabei eine reiche Palette von Bedeutungen auf einer unterbewussten und damit wirkmächtigeren Ebene in einem Objekt, einer Handlung oder einem Ereignis. Eine Funktionsanalyse solchen Verhaltens betrachtet dieses jedoch nicht isoliert, sondern bringt es in Zusammenhang mit der sozialen Ordnung: Wo soziale Unterschiede existieren, entwickeln sich auch Rituale, die diese sozialen Strukturen einführen, erneuern und bestätigen, die Grenzen zwischen den verschiedenen Elementen von Gesellschaft ziehen. (Belliger/Krieger 1998a, 17)

In diesem Zusammenhang wird der Performance-Aspekt eines solcherart gestalteten Handelns betont. Ethnologische Untersuchungen von Gesellschaften mit starken und stabilen Statusunterschieden (etwa auf Bali) lassen erkennen, dass Rituale Statusunterschiede nicht einfach verstärken. Vielmehr liefern sie „einen meta-sozialen Kommentar zu der Tatsache“, „daß die menschlichen Wesen in einer festen Ranghierarchie zueinander stehen – und daß die kollektive Existenz der Menschen im Rahmen dieser Rangordnung stattfindet“ (Geertz 1987a, 252).

Der unterstellte performative Charakter von Ritualen fokussiert somit eine praxisorientierte Dimension von Sinngebung: Rituale sind kulturelle sinngebundene Handlungsmuster, die ihre Wirkung daraus beziehen, dass sie eine bestimmte Anzahl miteinander interagierender Menschen repräsentieren und zugleich die sozialen Strukturen und kulturellen Weltdeutungen dieser Gemeinschaft bestätigen und reproduzieren.

Für moderne Gesellschaften, die teils tatsächlich, teils vermeintlich durch-rationalisiert und mythenentlastet sind, scheint nun eine Unterscheidung zweier Rityaltypen nötig:

- Während in traditionellen Gesellschaften auch den ‚*kleinen Ritualen des Alltags*‘ transzendierende Bedeutungen eignen, sind die alltäglichen Rituale in modernen Sozialstrukturen entweder sinnentleert oder weisen über sich selbst hinaus allein durch ihre sozialintegrative Funktion: „Viele ‚kleine‘ Rituale, wie alltägliche Begrüßungen, Fragen nach dem Wohlergehen, Entschuldigungen

sind nichts als Versuche, Reibungsflächen im Sozialkontakt zu ölen und damit als Gefahrenherde für soziale Konflikte unschädlich zu machen“ (Klein 1987, 7f.).

Solche Rituale sozialisieren die beteiligten Personen und verleihen ihrem Zusammenwirken basale Handlungssicherheiten: „Begegnungen und Gefühle unterschiedlichster Art ... lassen sich durch Rituale in der Lebenspraxis des Individuums in sozial legitimierte Formen einordnen und bewältigen“ (Franzpötter 1997, 54).

- Daneben sind auch in modernen Gesellschaften *transzendierende Rituale* zu entdecken – solche, die Initiationen begleiten und gestalten oder Mythen transportieren und reproduzieren oder in anderer Weise Außeralltäglichkeit erzeugen; Rituale also, die, wie Arnold van Gennep (1999, 82) sagt, einen „Sprung“, eine Zwischenphase „sakraler“ Zeit im Kontinuum des Alltagslebens bewirken. Typisch hierfür sind Inszenierungen kollektiver Großereignisse. Deren strukturellen Sinn erkennt Hans-Georg Soeffner (1992, 118) „in der Tendenz und dem Versuch, die Alltäglichkeit sozialen Zusammenlebens auf dreierlei Weise zu überschreiten“:

„(1) In der Transzendenz individuellen Erlebens und Erfahrens durch die Evidenzillusion einer kollektiv dargestellten Intersubjektivität. Diese gibt zwar – für sich selbst glaubhaft – vor, sich an konkreten Inhalten und Idee zu orientieren, drückt jedoch schließlich nichts anderes aus als den – transitorisch – erfüllbaren Wunsch nach einer höheren Gemeinschaft, die vor allem sich selbst als Idee und Inhalt hat.

(2) In der Transzendenz des individuellen Raumes und der individuellen Reichweite durch die aktive Mitarbeit des Individuums, das sich als Teil des Gemeinschaftskörpers und der Gemeinschaftsseele darstellt und im Monument der Gemeinschaft aufgeht.

(3) In der Transzendenz von Zeit und Vergänglichkeit durch die Illusion, im Ritual die Zeit anzuhalten, die permanente Gegenwärtigkeit der ‚höheren‘ Gemeinschaft sichern und das flüchtige Gemeinschaftserlebnis auf Dauer stellen zu können.“

Unter Verwendung einer begrifflichen Differenzierung aus der Drogengebrauchsforschung soll der Unterschied dieser beiden Ritualtypen hier mit dem Begriffspaar *alltagsakzessorisch* – *alltagstranszendierend* gefasst werden. Es gibt einerseits das Motiv, mit den Anforderungen des Alltags zurechtzukommen – durch Erzeugung von Anspannung, Entspannung, Kommunikations- und/oder Konzentrationsfähigkeit, Munterkeit, Müdigkeit, Geselligkeit, Introspektion und dergleichen, Zustände also, die auch durch zahlreiche Alltagsrituale befördert werden. Andererseits gibt es das Motiv, aus dem Alltag auszubrechen, um in eine andere Wirklichkeit einzutauchen – mittels Drogengebrauch, Meditation, Askese, Fasten, Tanz, Hypnose, Reizverminderung oder -überflutung oder eben Ritualen (Vogt/Scheerer 1989a, 8f.).

Ebenso wie es sinnvoll ist, alltagsakzessorische und alltagstranszendierende Rituale voneinander zu unterscheiden, weisen sie gleichwohl auch Gemeinsamkeiten auf. Solche lassen sich insbesondere in einem funktionsspezifischen Sinn erkennen, wie ihn M. T. Fögen (1999, 156f.) an Hand der Rituale der römischen Rechtssprechung identifizieren konnte: Der Sinn des Rituals liegt darin, die Reflexion, das heißt: das Mitdenken und die Verfügbarkeit anderer Möglichkeiten, nicht zuzulassen. Darin, so Fögen, unterscheidet sich das Ritual bspw. von der bloßen Routine.

Dies kann hinsichtlich der konfliktentlastenden Funktion von Alltagsritualen durchaus unproblematisch sein. Es kann in Bezug auf die sozialintegrative Funktion von Ritualen, ob alltagsakzessorisch oder -transzendierend, auch angebracht sein. Doch versteht sich dies weder von selbst, noch ist es einfach verallgemeinerbar für *jegliche* Ritualisierungen und Rituale. Jedenfalls im hiesigen Kontext – bei der Betrachtung der reflexiven Großorganisation Hochschule – liegt, wenn Rituale der Reflexionsvermeidung dienen, eine Frage auf der Hand: Was und wer produziert und reproduziert warum Rituale an der Hochschule – angefangen bei den Ritualen, die den Mythos zu pflegen, die Hochschule sei in Forschung und Lehre allein der Wahrheitssuche, reflexiver Aufklärung, sachbezogener Kommunikation und antiideologischer Infragestellung vermeintlicher Selbstverständlichkeiten verpflichtet?

Wenn wir (akademische) Rituale als standardisierte Bedeutungsträger fassen, die durch das Handeln von Akteuren kulturprägend wirken, dann ergibt sich, dass die Rituale Bestandteile einer entsprechenden (akademischen) Kultur sind. Deren bedeutungstragende Erscheinungsformen lassen sich mittels dreier Begriffe voneinander unterscheiden (Franzpötter 1997, 47-55):

- Symbole bzw. „Symbolsysteme“ (Geertz 1987a, 9): Sie repräsentieren und formen soziale Deutungen, Wahrnehmungen und Ordnungsschemata und stellen Bezüge zwischen Alltäglichem und Außeralltäglichem her;
- Zeichen bzw. Zeichensysteme: Sie sind die „ornamentale Ausgestaltung und Benennung eines Systems sozialer Typen und Wertvorstellungen, das als Orientierungs- und Handlungsrahmen für soziale Gruppen und Gemeinschaften fungiert“. Ihren Formenreichtum differenziert Franzpötter so aus: bildhafte Überzeugungssignale (z.B. Wappen, Embleme), habituell ausgedrückte Zugehörigkeitssignale (z.B. Uniformen, Trachten), Funktions- und Statussignale (z.B. Dienstwagen, Amtskette), moralische Appelle und Parolen (z.B. ‚Wir sind das Volk‘, ‚Die Hochschule ist bemüht, den Frauenanteil zu erhöhen‘), Fassadensignale (z.B. T-Shirts mit Aufdruck von Firmenlogos oder ‚University of Michigan‘) und milieuspezifische Identitätssignale (z.B. Autoaufkleber ‚Ich brems auch für Tiere‘ oder T-Shirt mit Aufdruck ‚ZfH – Zentrum für Hochschulsport – Uni Leipzig‘);
- Rituale und rituelles Handeln.

Insoweit Rituale durch Handeln ‚zum Leben gebrachte‘ Symbole und Zeichen sind, müssen sie auch entsprechend kontextualisiert werden. Daher ist die Betrachtung akademischer Rituale in die akademische Symbol- und Zeichenwelt einzuordnen. Diese wiederum weist Beziehungen auf zu den diversen Fachkulturen, zu Interaktionsstilen, kollektiven Orientierungen, Werthaltungen, institutionellen Mythen usw., kurz: zu sämtlichen symbolisch kontaminierten Elementen des akademischen Betriebs.

Um Rituale als akademisch zu kennzeichnen, reicht zunächst eines aus. Es müssen die spezifischen Riten eines nach außen abgrenzbaren Teilsystems der sozialen Ordnung sein: des vor allem durch die Institution Hochschule konstituierten akademischen Subsystems. Der Ausdruck „akademische Rituale“ bezeichnet demnach einen bestimmten Vorrat symbolischer Handlungen, die den Kanon ihrer Kernsymbole aus einem spezifischen Referenzsystem, dem der Hochschule, beziehen. Was allerdings innerhalb dieses Subsystems alles als Ritual, als rituelle Praxis, als rituelles Handeln zu fassen ist, bleibt genauer zu beschreiben.

Die großen öffentlichen Zeremonien, die exotisch und spektakulär sind, die feierlichen Immatrikulationen und Rektorsinvestituren, die akademischen Festakte, Ehrenpromotionen, die Umzüge in Talartracht – diese rituellen Äußerungsformen machen nur einen Teil ritualisierter Handlungen im akademischen Subsystem aus. Den Gegenpol bilden die kleinen, fast versteckten rituellen Praktiken und Formen, die sich auf der Ebene personaler Interaktion abspielen. Und: Wenn dann Forschungsförderungseinrichtungen Anträge auf Wissenschaftssubventionierung nur entgegen nehmen, sofern die unterzeichnenden AntragstellerInnen – unabhängig von ihrer individuellen Qualifikation – einer bestimmten akademischen Hierarchiestufe entstammen, so ist dies ein Verhalten, das diese rituellen Gepflogenheiten der Institution nicht nur aufnimmt, sondern interpretiert.

Um in die Vielfalt der Erscheinungsformen alltagsakzessorischer und alltags-transzendierender Rituale ein wenig Ordnung zu bringen, bietet sich zunächst in Anlehnung an Albert Bergesen (1998, 49-76) eine schematische Unterscheidung ritueller Praxis in drei verschiedene Ebenen an:

1. Eine erste Ebene bilden *Mikroriten*, bei denen Sprachmuster die einfachste Form ritueller Praxis konstituieren, und die das Individuum als „Mitglied der symbolischen Körperschaft gemeinsamer linguistischer Zeichen und Bedeutungen“ schaffen (ebd., 55). Als Ausdruck von Gruppensolidarität entwickeln sich restriktive Codes, die sich auf eine gemeinsame Gruppenkultur berufen, „denn ihre verschlüsselte Natur kann nur in bezug auf gemeinsam akzeptierte Annahmen verstanden werden“ (59).

Beispiele für solche linguistischen Riten sind das spezielle Vokabular der Korporationen, sogenannte Fachsprachen oder eine Studierendensprache.

2. Eine zweite Ebene bilden *Mesoriten*, die als Gesten zwischen sozialen Rollenspielern der interpersonalen Bildung, Bestätigung und Reproduktion relativer

sozialer Hierarchien dienen. In der Regel verlangen diese Riten nach der Anwesenheit von mindestens einer anderen Person, welche die Angemessenheit einer einzelnen Geste anerkennen kann. Die Spannbreite der Mesoriten ist groß. Den größten Raum dürften auf dieser Ebene allerdings die Interaktionsrituale einnehmen, die u.a. Gesten der Ehrerbietung umfassen, wie sie die akademische Etikette vielfältig vorhält.

Solche Rituale zeigen sich nicht zuletzt in dementierenden Verhaltensformen, die mit sprachlichen Mitteln eine Huldigung nur widerwillig oder gar nicht zeigen. Wenn etwa Studierende entgegen ortsüblichen Gepflogenheiten in Gremien der Hochschule bewusst darauf verzichten, Dozenten und Professoren mit deren Titeln anzusprechen, dann teilen sie zweierlei mit: Zum einen, dass sie die sonst gültigen Verhältnisse in einer speziellen Situation nicht anerkennen. Zum anderen – mikrorituell – konstituieren sie sich auch selbst als Mitglieder einer Gruppe, insofern sie eine sprachlich ausgedrückte politische Gemeinsamkeit artikulieren.

3. Die dritte und letzte Ebene bilden die *Makroriten*, die als ausdrücklich öffentliche Zeremonien eine spezifische kollektive Identität und die moralischen Werte der Gemeinschaft zum Ausdruck bringen sollen. Makroriten lassen sich in korporative Zeremonien und Rituale von Statusübergängen unterscheiden.

Die korporativen Zeremonien feiern die bestehende Gemeinschaft als Ganze. Sie definieren sie symbolisch und grenzen sie durch die Verwendung von Symbolen, die für normative, rechtliche und ideologische Überzeugungen der Gemeinschaftsmitglieder stehen, nach außen ab. (Ein Beispiel sind akademische Feiertage mit festlichen Umzügen, wie sie etwa an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg mit Hingabe gepflegt werden; vgl. Kreckel 1999.)

Die Rituale von Statusübergängen – die *rites de passage*²¹ – spielen eine Rolle beim individuellen Überschreiten von Grenzen. Sie umfassen all jene zeremoniellen Akte, die beim Eintritt oder Austritt aus einer Gemeinschaft oder bei einer Änderung der sozialen Situation innerhalb dieser zelebriert werden: festliche Immatrikulations- und Exmatrikulationsfeiern, Promotions- und Habilitationsverteidigungen, Institutseröffnungen, akademische Begräbnis- und Gedenkfeiern etc.

Rituale beziehen sich auf soziale Ordnung – auf verschiedene Dimensionen sozialer Ordnung: Sie reproduzieren ihre Struktur, legen diese offen, sind Ausdruck von Macht und Herrschaft. Sie stehen gleichermaßen aber auch für ein Bedürfnis nach sozialer Solidarität. Rituale integrieren und schließen aus. Sie sind formgebundene Interpretationen sozialer Wirklichkeit. Wenn also akademische Rituale Interpretationen akademischer Wirklichkeit sind, dann stellt sich heute eine Frage: Warum

²¹ van Gennep (1999); Turner (1989, 94ff.)

hält sich trotz eines immer wieder behaupteten und zum Teil auch augenfälligen Wandels dieser Wirklichkeit (Stichworte „Massenuniversität“, „Hochschule als Dienstleistungsunternehmen“) der Formwandel akademischer Rituale nicht nur in Grenzen, sondern warum werden auch alte Formen wieder aufgenommen? Oder, um es herrschaftskritisch zuzuspitzen: Moderne Gesellschaften wie die deutsche schicken mehr als ein Drittel ihrer Schulabgänger auf die Hochschulen. Was rechtfertigt in einer solchen Gesellschaft elitär anmutende, distinktive symbolische Handlungen eben dieser Hochschulen, die zwar zum bildungsbiographischen Normalfall geworden sind, sich aber immer noch als das Besondere gerieren?

Kehren wir zurück zu der oben getroffenen Unterscheidung zwischen alltagsakzessorischen und alltagstranszendierenden Ritualen. Hierbei ist zunächst eine Besonderheit des Referenzsystems – der Hochschule – zu berücksichtigen: Manches, was im akademischen Betrieb noch als alltagsakzessorisch gelten darf, kommt Außenstehenden oftmals ziemlich alltagstranszendierend, um nicht zu sagen: abgedreht vor. Dennoch ist die Unterscheidung nötig, um die spezifische Symbolhaftigkeit der verschiedenen akademischen Rituale erfassen zu können. Womit also behelfen sich Hochschulangehörige, um einigermaßen entlastet von der Notwendigkeit, sich ständig zu erklären und ihr Tun und Lassen ausdrücklich motivieren zu müssen, miteinander den akademischen Alltag über die Runden zu bringen? Welche alltagsakzessorischen Rituale sind mithin zu entdecken?

Am auffälligsten lassen sich diese an den Sprechweisen und Kommunikationsformen beobachten. Es beginnt beim Grußverhalten inklusive distinktiver Anreden (Magnifizienz, Spectabilität, Professor, Doktor). Es zeigt sich an konventionalisierten Sprachregelungen (z.B.: „Fragen, die früher klassen- oder schichtenanalytisch genannt wurden, die man jedoch in der heutigen Soziologie unter dem Begriff ‚Analyse sozialer Lagen‘ fasst ...“ [Huber/Thurn 1993a, 9]). Und es endet keineswegs beim Ritual des akademischen Diskurses: Nach abgeschlossenem Vortrag klopft das Publikum verhalten auf die Tische, um sich dann mit Fragen auf allerhöchstem Abstraktionsniveau und kritischen Kommentaren, verpackt als Hinweise für die weitere Arbeit des Referenten, seinerseits in Szene zu setzen. „Die Antwort des Gescholtenen: Man werde den Hinweis in künftige Überlegungen miteinbeziehen“ (Kusicke 1999).

Ob das geschieht, lässt sich in aller Regel zwei Jahre später überprüfen: Dann erscheint ein Sammelband mit den Akten der jeweiligen Tagung. Wer geschickt ist, macht aus den „künftigen Überlegungen“ auch einen künftigen, also weiteren Artikel. Denn im wissenschaftlichen Publikationswesen gilt das Prinzip der „kleinsten publizierbaren Einheit“, da nur so die pralle Fülle der individuellen Literaturlisten erreichbar ist, die als Produktivitätsnachweis gilt.

Ritualisiert können auch die sogenannten Zitierkartelle sein: Nicht der referenzielle Verweis auf die Publikation des Kollegen oder der Kollegin selbst ist zwingend die zu übermittelnde Botschaft, sondern die kollegiale Nachricht, man

habe dankbar die eigene Erwähnung im letzten Aufsatz des Kollegen/der Kollegin zur Kenntnis genommen. Ähnliche Motive können auch dem Rezensieren zu Grunde liegen (vgl. Wiegand 1983, 125f.).

Wer sich in dessen Mechanismen vertieft, gelangt sofort zur spezifischen Mechanik des Kennens und Anerkennens, wie sie etwa in Berufungsverfahren karriereentscheidende Wirkungen entfaltet. Ein Beispiel ist das Argument der sogenannten „Einschlägigkeit“ der Veröffentlichungen von BewerberInnen auf eine Professur, das zugleich auf die impliziten Ritualisierungen in solchen Verfahren verweist: Es geht nicht darum, ob die Publikationen nun tatsächlich „einschlägig“ oder nicht sind. Sondern es geht um gewissensentlastende Techniken, einzelne KandidatInnen elegant aus dem Verfahren zu bekommen – und nur Neulinge, z.B. studentische VertreterInnen, wissen (anfangs) nicht, dass es eben genau darum geht.

Wie faktisch zuverlässig solche Beurteilungen sind, erbrachte eine 1997 in *Nature* publizierte Untersuchung zweier Göteborger Wissenschaftlerinnen. Sie hatten untersucht, nach welchen Kriterien die Gutachter des schwedischen medizinischen Forschungsrates vorgehen, wenn die Qualifikationen von BewerberInnen für Post-doc-Stellen zu beurteilen sind. Formal ging es darum, auf einer Skala von 0 bis 4 die wissenschaftliche Kompetenz, die Bedeutung des Forschungsvorhabens und die gewählte Methodik zu bewerten; die drei „Messwerte“ wurden anschließend mit sich selbst multipliziert.

Wie sich herausstellte, erhielten Frauen in allen drei Bewertungskriterien schlechtere Noten: Sie erreichten 13,8 Punkte, während ihre männlichen Mitbewerber auf 17 Punkte kamen. Ein wichtiger Maßstab für den Punkt „wissenschaftliche Kompetenz“ ergibt sich aus der Häufigkeit, mit der Publikationen zitiert werden: Dabei zeigte sich, dass Frauen, deren Arbeiten ebenso oft erwähnt wurden wie diejenigen von Männern, dennoch weniger Punkte erhielten. Offenbar bestehe allgemein eine Neigung, die Leistung von Männern unbewusst höher einzuschätzen. Doch neben dem – männlichen – Geschlecht konnte noch ein weiteres Kriterium herausgefiltert werden, das zu einer günstigeren Bewertung führt: Bewerber, die als Kollegen eines Komitee-Mitglieds bekannt sind, erhalten deutlich bessere Noten. (Wennerås/Wold 1997)

Hier kommt zum Zuge, was die Ethnologen Tribalismus nennen: „eine Verhaltenstendenz der Bevorzugung von Kontakten zu Mitgliedern der eigenen Kulturgruppe“ (Helmers 1990, 13). Neben den Professoren (seltener den Professorinnen) weisen in den hochschulischen Milieus nur noch die zwar lebendigen, gleichwohl marginalisierten Korporationen und Burschenschaften eine vergleichbare Kohärenz auf, die über alle persönlichen Animositäten hinweg erhalten wird (vgl. Heither 1999).

Soweit zu den alltagsakzessorischen Ritualen des wissenschaftlichen Betriebs. Alltagstranzendierend hingegen wirken insbesondere die akademischen Initiationsrituale sowie die zahlreichen damit zusammenhängenden rituell überformten

Vorgänge mit Langzeitwirkung: so die hochschulischen Rechte zur Symbolverwaltung und Prestigezuteilung.

Als akademische Initiationsrituale dürfen – neben der vergleichsweise harmlosen feierlichen Immatrikulation – die zahlreichen Prüfungsverfahren gelten, die in den Weg einer wissenschaftlichen Karriere eingebaut sind (vgl. Kvale 1972, 122-124). Mit diesen Initiationsriten unmittelbar verbunden ist, indem es diese beglaubigt, das akademische Titelwesen. Es erweist sich als erstaunlich zählebig – und wird übertroffen nur noch vom Militär und Berufsbeamtentum. Das Titelwesen dokumentiert zwei Funktionen des akademischen Betriebs:

1. Symbolverwaltung mittels
 - Zeugnissen und
 - akademische Abschlüssen mit Titeleigenschaft: M.A., Dipl.-Ing., Dr. med.;
2. Prestigezuteilung über
 - akademische Titel: Doktor, Professor, Honorarprofessor,
 - Ehrentitel: Dr. h.c., Ehrenbürger, Ehrenmitglied, Ehrensensator,
 - Anreden: Magnifizenz, Spectabilität/Spectabilis, sowie
 - Auszeichnungen: Höchstbenotungen, Preise.

Nun brachte zwar die Bildungsexpansion eine Inflationierung akademischer Abschlüsse und damit auch entsprechender Grade mit sich. Dennoch gilt ein M.A. oder Dr. nach wie vor als erstrebenswert, zumal letzterem die Eigenschaft zugeschrieben wird, „anredefähig“ zu sein (was übrigens nicht heißt, dass er, wie weit hin vermutet, anredepflichtig ist, denn der Dr.-Grad ist, ebenfalls gegen allgemeine Vermutung, kein Namensbestandteil²²). Die Titel der ersten Abschlussstufe haben dabei immerhin noch einen ganz praktischen außerwissenschaftlichen Verwendungszweck, nämlich die Berufsfähigkeit des Titelträgers. Sie verleihen diesem „eine gewisse Unabhängigkeit gegenüber dem ökonomischen System“.²³ Besonders augenfällig wird die symbolische Geltung dann aber beim Professorentitel. Da jedoch auch dieser durch Inflationierung in Folge der Hochschulexpansion entwertet scheint, werden um so intensiver die internen Differenzierungen gepflegt: C2, C3, C4, Fachhochschul- und Universitätsprofessor (vgl. Klockner 1999), außerordentlicher und ordentlicher Professor. Die Größe der Dienstzimmer ist hierbei zu einem zuverlässigen Distinktionsmerkmal avanciert.

Die vermeintliche Überzeitlichkeit der Hochschule bedienen auch akademische Eide. An der Wiener Universität wird noch heute von allen Examinierten eine sog. Sponsionsformel bzw., von den Promovierten, die Promotionsformel gespro-

²² vgl. Zimmerling (1990, 2); Kahle (1995, 196)

²³ und: „Je autonomer ... die Produktionsinstanz von Titeln gegenüber der Wirtschaft ist, um so mehr verleiht auch der von ihr vergebene Titel Unabhängigkeit gegenüber der Wirtschaft.“ (Bourdieu/Boltanski 1981, 99)

chen, so etwa für das Magisterium der Philosophie bzw. Naturwissenschaften bzw. Sozial- und Wirtschaftswissenschaften:

„Ich verspreche, der Universität, die mir den akademischen Grad verliehen hat, dauernd verbunden zu bleiben, und sie in der Erfüllung ihrer Aufgaben nach meinen Kräften zu unterstützen.

Ich verspreche insbesondere, den Fortschritt der Wissenschaften auf dem Gebiete, auf dem mich der akademische Grad zur Berufsausbildung berechtigt, aufmerksam zu verfolgen und mir insoweit anzueignen, als es für meine Berufsausübung von Bedeutung ist.

Ich verspreche ferner, mein Urteil in wissenschaftlichen Fragen stets nach bestem Wissen und Gewissen ohne Rücksicht auf persönlichen Ehrgeiz oder Vorteil oder andere außerwissenschaftliche Motive zu bilden.

Ich verspreche endlich, in meiner Lebensführung alles zu unterlassen, was das Ansehen des mir verliehenen akademischen Grades schädigen könnte.“ (Universität Wien 1999)

Im Zuge der aktuellen Debatte über Fälschung und Betrug in der Wissenschaft werden derartige Eide auch mit neuer Ernsthaftigkeit diskutiert. Funktionale Äquivalente zu Eidesformeln stellen die wissenschaftsethischen Selbstverpflichtungen dar, wie man sie heute beim Eintritt in Fachgesellschaften praktischerweise gleich mitunterzeichnet. Auch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) hielt den zeitgenössischen akademischen Betrieb immerhin für so verworfen, dass sie die ethische Ermahnung auf 20 Seiten ausdehnte (DFG 1998, 5-24).²⁴ Zweifel indes bleiben, ob solche gut gemeinten Papiere etwas ändern können, solange die Strukturen, welche die Verwerfungen produzieren, kein Gegenstand der Veränderung sind. Womöglich tragen sie nichts zur korrekten Bewältigung des akademischen Alltags bei, sondern überhöhen ihn lediglich: indem sie das so sympathische wie realitätsferne Bild guter Menschen zeichnen, die in problematischen Strukturen nicht adäquat, also problematisch, sondern gut handeln, obgleich sie sich damit u.U. die Grundlage entziehen, in diesen Strukturen weiterhin überhaupt handeln zu können (vgl. Finetti/Himmelrath 1999). Dieter Simon (1997) hat die Situation in feinsinnige Worte gefasst:

„Jetzt ist der Jammer groß. Die Kommissionen treten zusammen. Selbstreinigung wird gefordert, auf daß man nicht gereinigt werde. Buße ist annonciert. Hat man sich nicht selbst ein bißchen zuwenig gekümmert? Zu flüchtig gelesen? Das ‚Fehlverhalten‘ wird kartographiert. Ethikkodizes werden konzipiert. Du sollst keine Daten erfinden und andere nicht bestehlen. Aha! Endlich wird deutlich, was unanständig ist. An dem einen Ende droht die Justiz. Am anderen werden Ethikvorlesungen gefordert und installiert. Ganze Disziplinen machen sich anheischig,

²⁴ Vergleichbare Empfehlungen liegen z.B. von der Max-Planck-Gesellschaft (MPG) und der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) vor.

sich in Morawissenschaften zu transformieren. Vielleicht geht Platons Traum nach zweieinhalbtausend Jahren doch noch in Erfüllung. Man lehre einen Menschen recht deutlich die Tugend. Sobald er sie endlich begriffen hat, wird er ihr folgen.

Er wird nicht. Also denkt man besser in den Kategorien von Überwachen und Strafen. Das Disziplinarrecht muß verschärft, die juristischen Handhabungen müssen verbessert werden. ‚So ruft das Volk nach jeder abstoßenden Tat nach der Todesstrafe.‘ ‚Gewiß. Aber einige Sicherungen mehr könnte man schon einbauen‘: Begrenzung der Anzahl von Autoren eines Beitrags; detaillierte Kennzeichnung der Verantwortlichen für eine Abhandlung; mehr, sorgfältigere und internationale Gutachten; Verstärkung der Selbstkontrolle; Reduzierung der Datenflut; Beseitigung der mörderischen ‚Publish or perish‘-Alternative. Gut so – aber helfen wird es nichts. ‚Der Fehler liegt im System.‘ – ‚Gewiß doch – wo sonst?‘ Ebendeshalb ist das Kind längst in den Brunnen gefallen, und es ist nicht zu sehen, wie man es wieder ans Tageslicht hieven könnte.“

Vielleicht so, wie sich die Universität Freiburg in ihren Grundsätzen zur „Selbstkontrolle in der Wissenschaft“ redlich bemüht: „Befunde und Ideen anderer Forschender sind ... in gebotener Weise zu zitieren.“ (Albert-Ludwigs-Universität 1998)

Weitere alltagstranzendierende Rituale hatten wir oben bereits problemillustrierend erwähnt: das akademische Zeremonialwesen, bestehend aus Investitur, feierlicher Im- und Exmatrikulation, Promotionsdisputation und Habilitationsvortrag, Goldenem Doktorjubiläum, Begräbnis- und Gedenkzeremonien, die Amtsketten und die Straßenumzüge in vollem Ornat. Transzendierend sind solche Rituale weniger durch einen Glauben an etwas außerhalb der liturgisch integrierten Gemeinschaften, sondern in der Feier ihrer selbst – also des Status quo, mithin der Veränderungsresistenz. Hier gilt, was Hans-Georg Soeffner (1992, 115f.) übergreifend feststellt:

„die *allgemeine* Bedeutung und Botschaft des Rituals (bestehen) weder im Glauben an einen Gott noch an die Dire Straits, den FC Schalke 04, Frieden und Freiheit etc. ... Hier geht es ... vor allem um das Erlebnis und die Erfahrung von ‚Gemeinschaft‘ selbst innerhalb einer möglichst großen und einsinnigen, kollektiven Ausdrucksgestalt ... Zugleich wird aus dem Prozeß, in dem subjektive Gefühle und Erlebnisse durch die kollektive Darstellungsform in ein Gemeinschaftserlebnis transformiert und gesteigert werden, ein Prozeß der ‚Selbstcharismatisierung‘ der Gemeinschaft als solcher.“

In der Organisationskulturperspektive stellen sich derartige zeremoniellen Feiern „als Rituale dar, die nicht nur alle Angehörigen symbolisch in die Gemeinschaft einschließen, sondern auch ihre imaginierte ‚Identität‘ neu kreieren, bekräftigen und öffentlich inszenieren. Feste *unterbrechen* die Routine und Abläufe“ des Alltags, „sie bilden einen ‚Rahmen‘, sie legitimieren disparate und widersprüchliche Alltags-

erfahrungen der Organisationsmitglieder, indem sie diese symbolisch überhöhen“. Konstruiert werde „die öffentliche Fiktion der *Corporate Identity*, suggeriert Gemeinschaft und Zusammengehörigkeit von unterschiedlichen Menschen, Gruppen und Abteilungen – auch und gerade, wenn die *Corporate Identity* im Alltagsleben kaum erfahrbar ist“ (Franzpötter 1997, 187).

Gleichfalls symbolisch kapitalbildend ist ein Bündel von unentwirrbar verfilzten informellen Vorschriften, machtmechanisch motivierten Normen und raffinierten Ritualen angelegt, das sich funktional *zwischen* alltagsakzessorischem und -transzendierenden Charakter bewegt: Die gesamte akademische Etikette (das Anreden mit Titeln und Positionsbezeichnungen wie Spektabilität oder Magnifizenz, die Verleihung von Ehrendiplomen und Ehrentiteln), das Anführen von Autoritäten in wissenschaftlichen Veröffentlichungen, Danksagungen, Festschriften,²⁵ subtile Formen wie das selbst genommene, aber auch gewährte Recht, auf Kolloquien zu langen Gegenreferaten anzusetzen, oder Sitzordnungen bei akademischen Feiern etc. etc. – all diese scheinbar kleinen Ausdrücke von Unter- oder Überordnung sind rituelle Bestätigung der sozialen Hierarchie, die sie zum Teil selbst mitkonstituieren.

Selbstverständlich lassen sich diese Gesten der Ehrerbietung nicht davon trennen, dass sie das Element der Unterwürfigkeit enthalten und der Manifestierung von Macht dienen. Allerdings müssen sie darauf nicht reduziert werden. Es existiert auch im akademischen Bereich eine Vielzahl von symmetrischen Ehrerbietungen zwischen sozial Gleichrangigen. Zudem sind einzelne Formen der Ehrerbietung Ausdruck von Vertrauen, Würdigung von Kenntnissen, Formen von Achtung oder auch nur Zugehörigkeit (Goffman 1998, 326-328).

Sollen nun die neuerdings wiederbelebten Rituale der Ordinarienuniversität entschlüsselt werden, so lassen sich aus dem Geschilderten drei Codes destillieren. Diese bilden den Sinn der austauschbaren symbolischen Handlungen, finden sich – in unterschiedlicher Gewichtung kombiniert – in diesen immer wieder repräsentiert und verbinden bei allen Unterschieden die vor-68er Hochschule mit der gegenwärtigen. Die drei Codes sind: Wir an der Hochschule sind historisch; wir sind anders als alle anderen; und wir legen Wert darauf, dass einige wenige bei uns die Ziele und Wege bestimmen, welche die Mehrheit dann anstrebt und beschreitet. Die wesentlichen Botschaften akademischer Rituale sind also: Historizität, Distinktion und Hierarchie.

Ursprünglich verliehen akademische Rituale einer bestimmten Würde Ausdruck. Diese Würde ist nicht erst heute, sondern war durch die Geschichte hin immer schon ambivalent. Einerseits unterstrich sie den Anspruch auf Autonomie: Das richtete sich nach außen und zeigte sich bereits darin, dass an der Universität

²⁵ Vgl. hierzu die nicht auf den akademischen Bereich bezogene, aber in ihren Ergebnissen übertragbare, an Hand politischer und Vereinsfestschriften vorgenommene Untersuchung von Antos (1987).

schon republikanische Elemente beheimatet waren, als die gesellschaftliche Ordnung noch zutiefst feudal strukturiert war. Andererseits unterstrich die akademische Würde die interne Hierarchisierung: Talare bspw. symbolisierten immer auch Herrschaftsverhältnisse. Hierarchien wurden damit – und mit weiteren Instrumenten – markiert, Kommunikationsverhalten geprägt, Entscheidungsprozesse strukturiert. Das bleibt zeitenübergreifend gültig, denn: „Zwischen den einzelnen Gesellschaftsmitgliedern und der symbolischen Ordnung, den Bedeutungen, in und an denen sie sich orientieren, liegt der Bereich der Politik, der Macht, der Herrschaft und der Ideologie“ (Habermeyer 1996, 85).

Ist nun aber der Talar als Ausdruck von Amtswürde eine symbolische Kapitalanlage und lässt sich als Reputationsspender verstehen, so ergibt sich doch auch für die ummantelte Person eine widersprüchliche Doppelwirkung. Einerseits wird das Individuum, sobald es den Talar überstreift, aus der Masse herausgehoben, also subjektiv erhöht. Dies geschieht aber andererseits um den Preis der gleichzeitigen Entsubjektivierung: Denn das talargeschmückte Individuum erfährt seine Erhöhung allein dadurch, dass es vom symbolischen Bedeutungsgehalt des Talars benetzt wird – was sinnfällig wird, sobald es sich des Talars entledigt und augenblicklich auf seine optische, moralische, intellektuelle oder sonst welche Durchschnittlichkeit zurückgeworfen wird.

Die in Organisationsritualen sich zeigende symbolische, normative und emotionale Kontrolle der Organisationsangehörigen, so lesen wir bei Franzpötter (1997, 190-192), wirkt „nicht in direkter, sondern in eher indirekter und subtiler Weise“:

„Führung und Einfluß, Kontrolle und Unterordnung sind ... nicht verschwunden, im Gegenteil, sie zeigen sich heute ... in zahlreichen kleinen Episoden, die man als ‚Dramatisierungen‘ von Kontrolle und Herrschaft bezeichnen kann ... Die Kontrolle der Organisation über ihre Mitglieder beruht somit auf subtilen sozialen *Vermittlungsformen*, sie ist eingebettet in einen je besonderen *Ritualkontext*, in dem der einzelne durch seine Teilhabe an den symbolisch-expressiven Ausdrucksformen des Kollektivs lernt, sich selbst zu kontrollieren und eine sozial akzeptierte Darstellung seiner Tätigkeit zu geben ... Wer unter so hohem sozialen Erwartungsdruck sich bestimmte Meinungen, Sichtweisen und Überzeugungen zu eigen macht, wird dazu neigen, sie als authentischen Ausdruck seiner ‚wirklichen‘ Auffassungen und Grundanschauungen zu verstehen.“

Was damit beschrieben wird, sind gewandelte Organisationen im außerakademischen Bereich. Was dies für uns interessant sein lässt, ist der Umstand, dass eben dieser bislang außerakademische Organisationswandel und seine Techniken soeben im Begriff sind, die Hochschulen zu erreichen. Damit aber ist auch ein ganzes Arsenal neuer Ritualisierungen zu gewärtigen. Nach den alltagsakzessorischen wie -transzendierenden Ritualen der alten Ordinariuniversität, den daran sich anschließenden primär alltagsakzessorischen Ritualen der nach-68er Gruppenuniver-

sität und nach den nunmehr die alltagstranszendierenden Aspekte betonenden Reanimationen werden also die ungleich subtileren Rituale des *organisational change* folgen.

Die Frage, die sich angesichts dessen einer betont vorurteilsfreien Betrachtung stellt, ist: Wie leistungsfähig hinsichtlich sozialer Integration, symbolischer Selbstvergewisserung und historischer Platzanweisung der Hochschule werden die alten Rituale gegen die kommenden Zumutungen der managerialistischen Konzepte sein? Werden sie einen konservativen Widerstand zu mobilisieren in der Lage sein? Oder vermögen sie die praktischen Veränderungen auf der symbolischen Ebene so lange abzufedern, bis die Liebhaber akademischer Etikette verrentet sind? Oder aber wird eine Brücke geschlagen werden zwischen der Alltagsakzession qua Ritualen der Deregulierung einerseits und der Alltagstranszendierung mittels der Rituale der Alten Universität andererseits?

Zunächst ist, erstens, auf eines hinzuweisen: Es gibt Anzeichen dafür, dass Rituale ein menschliches Bedürfnis befriedigen, sich von symbolischen ‚Tatsachen‘ beeinflussen zu lassen und nicht allein von utilitaristischen Kalkulationen (Kertzer 1998, 367). So artikulieren etwa Studierende am Ende ihres Studiums immer wieder Missmut über die Form ihrer Exmatrikulation: Sie stört, dass beim Überschreiten einer wichtigen biographischen Schwelle und nach Meisterung einer ganzen Reihe von Hürden das Besondere der Situation allein darin Ausdruck findet, dass ihnen von der Mitarbeiterin des Prüfungsamtes nüchtern ein schmuckloses Abschlusszeugnis in die Hand gedrückt wird. Hier äußert sich ein Verlangen, mit der individuellen Erfahrung nicht allein zu bleiben, sondern diese kollektiv zu verdichten, eine (vermutlich flüchtige) kollektive Identität zu schaffen und damit die eigene Position in der Sozialstruktur symbolisch zu sichern: Nicht nur soll die eigene Stuserhöhung durch Titelerwerb veranschaulicht, sondern gleichermaßen auch die neue Rolle symbolisch angenommen werden.

Zum zweiten tragen Rituale dazu bei, aufgekommene Konflikte auszutragen. Der akademische Habitus ist i.d.R. durch Konventionen wie Zurückhaltung, Würde und Affektbeherrschung geprägt. Eine offene Austragung von zwischenmenschlichen Konflikten ist bei Einhaltung dieser Regeln so gut wie ausgeschlossen. Die Akteure sind dadurch gezwungen, sich subtilerer Formen zu bedienen, um intersubjektive Spannungen auszutragen bzw. auszuhalten. Das rituelle Repertoire der akademischen Etikette stellt dafür eine ganze Reihe von Elementen bereit, deren Befolgen wie auch Verletzen auf der rituellen Ebene das ausdrücken kann, was offen und direkt geäußert keine soziale Akzeptanz finden würde (Belliger/Krieger 1998a, 15). In der Wirklichkeit zwangsläufig verdrängte emotionale Reaktionen auf soziale Rang- und Machtstrukturen werden rituell erlebbar.

Zum dritten schließlich behalten viele akademische Rituale nur oberflächlich ihre Gestalt. Zwar ist insbesondere den Makroriten ein konservativer Charakter eigen. Doch zeigen neue Elemente im Symbolhaushalt der Hochschulen – z.B. das

an westdeutschen Universitäten in den siebziger Jahren und teils noch heute übliche Duzen im Seminar²⁶ – auch: Die rituelle Praxis an Hochschulen vermag durchaus auf Änderungen ihres lebensweltlichen Kontextes zu reagieren (vgl. Daxner 1999a). Daraus ließe sich schließen, dass auch moderne Gesellschaften kollektiver, sakraler Praktiken bedürfen und sich schöpferisch neue Objekte und Symbole der Verehrung schaffen (Durkheim 1994, 514) – eine Position, die jedenfalls die ältere wie die neuere Ritualdebatte durchzieht.

Im Zuge der aktuellen Hochschulreform wird gleichwohl eine neue Symbolwelt – sachgemäßer wohl als *Styling* zu bezeichnen – entworfen werden, welche die traditionellen Rituale teils ergänzen, teils überformen, teils ersetzen wird. Diese neue Symbolwelt nimmt die aktuell sich dynamisierende Hochschulreformbetriebsamkeit auf, sucht sie akzeptabel zu machen und wird sie aber auch obstruieren: Leitbilder, Zielvereinbarungen, Evaluationen und Ranking werden neue Ritualisierungen produzieren, um damit Anforderungen vermeintlich zu bedienen, tatsächlich jedoch zu versuchen, die profanen Zumutungen der Marktwelt zu unterlaufen.

Wie sehr der Kampf um Symbole einen Konflikt um neue Strukturen anzeigen kann, zeigt exemplarisch die Auseinandersetzung um die Juniorprofessur als hochschulreformerisches Projekt.

Beispiel: Die Juniorprofessur

Der Weg zur Professur ist in einer Hinsicht ein durchaus merkwürdiger Karriereweg. Einerseits zielt er auf einen Beruf mit anspruchsvollster Rollenkomplexität. Andererseits gilt er als berufliche Sackgasse für den Fall, dass das Ziel verfehlt wird. Professoren und Professorinnen sollen vieles zugleich sein: gut in der Forschung wie in der Lehre, begeistert in der Selbstverwaltung, erfolgreich im Netzwerkmanagement und bei der Drittmittelwerbung, hinreichend fintenreich gegenüber der Hochschulverwaltung, gelassen und kompetent in partnerschaftlicher Mitarbeiterführung, dazu souveräne Instrumentalisten auf allen alten und neuen Medien, kognitive Innovateure wie auch unablässige Erzeuger öffentlicher Resonanz und nimmermüde Übersetzer wissenschaftlicher Fragestellungen auf gesellschaftliche Relevanzbedürfnisse hin.

²⁶ Vgl. Gerhardt Amendt (1994, 308/310): „Das Duzen drückte mehreres aus: Vertrautheit, politische Gemeinsamkeit in der Ordinarienkritik, Verantwortung für das Gemeinwohl, symbolische Abgrenzung von rigiden Traditionen sprachloser Konfliktvermeidung, ja sogar gemeinsamen Kampf für die Befreiung von der Geisel kapitalistischer Mehrwerterpressung. [...] Was ist die Du-Du-Form heute? Für die Hochschullehrer ist sie ein Hilfsmittel, ihren grauer und spärlicher werdenden Kopfschmuck zu verleugnen, zu ignorieren, daß sie älter werden und daß die Alterskluft zwischen ihnen und den Studenten unübersehbar wird ... Das ‚Du-Du‘ behauptet auf der hochschulpolitischen Ebene eine Vertrautheit, die nicht mehr besteht.“

Dass in einer beruflichen Sackgasse landet oder landen soll, wer sich zirka zwanzig Jahre lang auf eine derart rollenkomplexe Tätigkeit vorbereitet hat, ist nicht spontan plausibel. Es ist insbesondere nicht plausibel, wenn dies im Lichte der heutigen berufsweltlichen Anforderungen und der entsprechenden Debatten über die nötigen individuellen Qualifikationsprofile betrachtet wird: Deren Elemente sind kritisches Denken, innovative Neugier, vernetztes und Mehrebenen-denken, Methodenkompetenz und methodische Reflexion, Polyzentrismus, Befähigung zur gesellschaftlichen Kontextualisierung und Handlungsfolgenabschätzung, Risikobereitschaft und Innovationsneigung, Fremdsprachigkeit und individuelle Zeitmanagement-Fertigkeiten, Mobilität, lebenslanges Lernen, Fähigkeit zum Berufswechsel, Kommunikationsfähigkeit, Teamfähigkeit, Konfliktmanagementkompetenz, Multitasking, Zielorientiertheit, Entscheidungsstärke und Stressstabilität – mithin Elemente, die der Professoren*rolle* sämtlich nicht fremd sind.

Woran liegt es, dass der Weg zur Professur ein Karriereweg ist, der einerseits auf einen Beruf mit anspruchvollster Rollenkomplexität zielt, andererseits als berufliche Sackgasse für den Fall gilt, dass das Ziel verfehlt wird? Als Erklärungen bieten sich alternativ zwei Thesen an:

- Entweder bereitet der Karriereweg gar nicht auf die Rollenkomplexität vor, deren Beherrschung von den in der Regel mindestens 40jährigen Erstberufenen dann vom ersten Tage an erwartet wird.
- Oder die komplexen Fähigkeiten und Fertigkeiten, die auf dem Weg zur Professur erworben werden, liegen vollständig *neben* den außerhalb des Hochschulbetriebs erforderlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten.

Seit 2001 ist die darüber nötige Debatte weitgehend überformt durch Argumentationen, die mit beträchtlicher Vordergründigkeit interessengeleitet sind. Anlass dafür ist die Einführung der Juniorprofessur als ein hochschulreformerisches Großprojekt. Als Großprojekt kann es gelten, da es die (in Deutschland) traditionelle Professorabilitätsproduktion grundsätzlich in Frage stellt. Das Projekt zielt darauf, das Berufungsalter zu senken, jüngeren WissenschaftlerInnen frühzeitiger als bisher zu wissenschaftlicher Selbstständigkeit zu verhelfen und mittelfristig die Habilitation abzuschaffen. Promovierte forschungserfahrene junge WissenschaftlerInnen sollen auf eine befristete Professur berufen werden, zunächst für drei Jahre mit einer Verlängerungsoption für weitere drei Jahre, worüber eine Zwischenevaluati-on entscheiden wird. Dort sollen sie in Forschung, Lehre und Wissenschaftsmanagement die für den Hochschullehrerberuf nötigen Fähigkeiten und Fertigkeiten erwerben, ohne zusätzlich das bisherige Habilitationsverfahren durchlaufen zu müssen.

Die Habilitation hatten wir oben als akademisches Initiationsritual gekennzeichnet. Sie ist Bestandteil einer Reihe zahlreicher Prüfungsverfahren, die in den Weg einer wissenschaftlichen Karriere eingebaut sind. Vordiplom/Zwischenprü-

fung, Diplom- oder Magisterprüfung bzw. Staatsexamen, Promotionsverfahren, Habilitationsverfahren: Dieserart geht es mit abnehmender Munterkeit von einer niederen Stufe der Unmündigkeit zur nächsthöheren Stufe der Unmündigkeit. Am Ende des Weges gelten die Übriggebliebenen hinsichtlich sämtlicher außerakademischer Verwendungen als fehlqualifiziert. Mancher wurde statt dessen im bisherigen Rekrutierungssystem zum Professor berufen. Mit (meist) über 40 Jahren sah er (gelegentlich sie) sich plötzlich in die Mündigkeit entlassen. Das konnte nicht immer gut gehen – wie sich vorzugsweise zugeordneten Assistenten und Assistentinnen im Laufe der Zeit erschloss.

Über den Sinn und Unsinn der Habilitation ist viel und kontrovers geschrieben worden. Es kann an dieser Stelle genügen, exemplarisch auf einige problembeladene Habilitationsverfahren hinzuweisen, die durch die nachfolgenden wissenschaftlichen Karrieren eindrucksvoll dementiert worden sind: Georg Lukács (vgl. Sauder 1984), Theodor W. Adorno (vgl. Lindner 1984, 159-161), Jürgen Habermas (vgl. Wiggershaus 1991, 616f) und, als letztlich gar gescheitertes Verfahren, Walter Benjamin (vgl. Lindner 1984). Der Beitrag der Habilitation zur tatsächlichen akademischen Professionalisierung in einem umfassenden Sinne steht hingegen im Zweifel. Wie – beispielsweise – eine Vorlesung gehalten wird, die keine Vorlesung ist, wird im Zuge des Habilitierens zwar höchstens zufällig erlernt, aber die Zurichtung hatte ohnehin andere Ziele: „die Habilitation dient eben nicht der Förderung wissenschaftlicher Originalität, die immer auch Außenseitertum bedeutet; sie dient der Integration in das Gefüge einer Wissenschaft ebenso wie der Selektion“ (Brenner 1993a, 331).²⁷

Die Hochschulrahmengesetz-Novellierung vom 20.8.1998 hatte einen ersten Schritt in eine neue Richtung getan, indem sie formulierte: „Die zusätzlichen wissenschaftlichen Leistungen ... werden durch eine Habilitation oder durch gleichwertige wissenschaftliche Leistungen, die auch außerhalb des Hochschulbereichs erbracht sein können, nachgewiesen.“ (§ 44 Abs. 2) Die Novellierung vom 9.11.2001 erwähnte die Habilitation dann gar nicht mehr. In der Begründung hieß es:

„Die Habilitation steht als Prüfungs- und Lizenzierungsverfahren der gewollten größeren Selbstständigkeit und Eigenverantwortlichkeit des wissenschaftlichen Nachwuchses entgegen.

Daher haben sich nicht nur Bundesregierung und Deutscher Bundestag, sondern auch der Wissenschaftsrat und die Deutsche Forschungsgemeinschaft dafür ausgesprochen, dass die Habilitation als Prüfungsverfahren gegenstandslos und die Berufung zum maßgeblichen und qualitativ mit dem Habilitationsverfahren mindestens gleichwertigen Verfahren der Qualifikationsfeststellung wird.“ (BMBF 2002, 12)

²⁷ vgl. auch die informative Auswertung empirischer Studien zum Belohnungssystem in der Wissenschaft bei Gaston (1975, vor allem 290-297)

Um nun aber den sachlich gebotenen Anschluss an das oben entwickelte Problem von Rollenkomplexität einerseits und beruflichen Sackgassenrisikos andererseits zu finden, wird in Bezug auf die Juniorprofessur eines zu prüfen sein: Lässt die Juniorprofessur im Allgemeinen und ihre aktuell projektierte Ausgestaltung im Besonderen erwarten, dass sowohl die Beherrschung der Rollenkomplexität des Professorenberufs erworben wird, wie die etwaige – und in dem Modell auch systematisch angelegte – Scheiternserfahrung umgemünzt werden kann in professionalem Erfolg auf einem anderen Feld?

Erst wenn beides bejaht werden kann, ist eine zentrale Erwartung realistisch: Die Juniorprofessur soll zum Bestandteil individueller Karrierestrategien nicht allein der vollständig intrinsisch motivierten, also zu jedem Opfer incl. des existentiellen Scheiternsrisikos bereiten AnwärtlerInnen werden. Sie soll vielmehr ebenso zum Bestandteil individueller Karrierestrategien solcher KandidatInnen avancieren, die auch unter Zugrundelegung individueller Nutzenskalküle entscheiden. Denn sofern die Juniorprofessur ein Instrument zur Steigerung der Leistungsfähigkeit der Hochschulen sein soll, wird sie beide Gruppen ansprechen müssen.

Ebenso aber wird die Juniorprofessur um ihres Erfolges willen eine akademische Kulturrevolution benötigen, deren Katalysator sie zugleich sein soll. Was da zu verändern ist, wird man sich immer wieder vergegenwärtigen müssen, denn die Größe der Aufgabe wird nicht dadurch geringer, dass man sie sich kleiner denkt.

Wenn heute ein deutscher Professor einen anderen Professor anspricht, sagt er „Herr Kollege“, gegebenenfalls „Frau Kollegin“. Darauf muss die Gelehrte, die womöglich klüger, aber ohne Professorintitel ist, verzichten. Sie ist nur, zum Beispiel, „Frau Dr. Müller“. Solche Feinheiten sollten nicht unterschätzt werden. Darin drückt sich eine Menge aus: ob jemand Forschungsanträge stellen kann oder zu Gutachten gebeten wird, ob er oder sie an der Verteilung von Institutsressourcen hin zu bestimmten Forschungsgegenständen (und von anderen Gegenständen weg) mitwirkt, ob man in Berufungskommissionen sitzen darf, Doktorandenstellen zu vergeben hat oder auch ob man auf subtile Art MitarbeiterInnen nötigen kann, sich an unsauberen, weil unter Zeitdruck durchgeführten Experimenten zu beteiligen, bei denen am Ende dann die Daten hingebogen werden, damit der Auftraggeber nichts merkt.

Die freie Entfaltung des Professors geschieht auf Kosten der NichtprofessorInnen. Während dieser biographisch seine Produktivitätsspitze meist überschritten hat (wenn auch vieles durch Erfahrung wettmacht), sind jene meist in ihrer kreativsten Lebensphase. Manche Professoren sind nett, aufgeschlossen und großzügig; Dann ist das Hierarchiegefälle kein Problem. Andere sind es nicht. Dann kann sich die Abhängigkeit desaströs auswirken.

In Deutschland erweist sich das Institut des Professorats als zuverlässigste Verwaltung des rituellen Haushalts mit dem Ziel der Hierarchiebefestigung. Historisch hatte sich mit dem Entstehen scharf umrissener Disziplinen der wissenschaft-

liche Austausch in Gestalt von Kongressen, Treffen, Brief- und Reiseverkehr, fachlicher Kritik über Journale und Rezensionen intensiviert – eine Entwicklung, die mit der Ausgestaltung der Arbeits- und Institutsuniversität eng verbunden war. Daher wurde nun die auf „Applausum“ und Lokalismus bezogene tribalistische Traditionalität der Ordinarienuniversität „mit der Durchsetzung des Forschungsimperativs nicht nur um Momente neuer ‚Reisigkeit‘ und translokaler Geschäftigkeit im disziplinären Verkehr ergänzt“; sie wurde „auch erweitert in ihrer schon lange bestehenden, bis auf den heutigen Tag gestärkten unangenehmen und in den Folgen schädlichen hierarchisch-autoritären Fixierung“:

„Unter dem Kommando tagungsgeselliger Institutsleiter werden in den Instituten, Kliniken und Seminaren von den selbst noch immobilen Mitgliedern wissenschaftliche Ergebnisse erarbeitet, die der Ordinarius in der Öffentlichkeit als sein Arbeitsprodukt vertritt. Aus der Einsamkeit wissenschaftlicher Arbeit geht die hierarchisch verfaßte Arbeitsgeselligkeit der Institutsuniversität hervor, in der die Reisigen über die ortsansässigen Geisteigenen nach Gutdünken verfügen.“ (Wilhelm 1983, 486)

1999 wurde berichtet, wie eine (als überfällig annoncierte) Veränderung des Faches Kunstgeschichte durch „verkrustete akademische Rituale erschwert“ werde:

„Wie etwa Michael Hesse und Werner Oechslin vorführten, zählt Autorität mehr als das plausible Erschließen eines umstrittenen Gegenstandes. In einem klug und begriffssicher argumentierenden Vortrag zu ‚Kunstzitat und Kunstbewußtsein‘ im Werk des Architekten Philip Johnson erschloß Hesse dessen Stilpluralismus in seiner historischen Zweideutigkeit. Johnsons berühmtes ‚Glashaus‘ von 1949 sei nicht nur eine kritische Reflexion der Architektur Mies van der Rohes. Aus der Sicht der Moderne antizipiere es vielmehr das postmoderne Spiel mit Zitaten, füge aber zugleich aus der Sicht der Postmoderne die Moderne als Stil in das mittlerweile entstandene Gesamtensemble von Johnsons Landsitz ein. Statt sich auf Hesses These einzulassen, befand Werner Oechslin knapp: Das sei zuviel der Ehre für einen Architekten, dessen Werk er für trivial halte. Er selbst versuchte dann, eine differenzierte Verwendung der Begriffe ‚klassisch‘, ‚modern‘, ‚architektonisch‘ und ‚antik‘ zu entwickeln, ohne allerdings über ein chaotisches Nebeneinander von Begriffsfeldern hinauszukommen.“ (Wagner 1999)

Um hier zu einer Lösung zu kommen, gäbe es einen einfachen Weg: die Abschaffung des Professoriats. Etwas Besonderes ist dieses ohnehin nicht mehr. Seit der Hochschulexpansion in den 70er Jahren und seitdem es Fachhochschulen gibt, hat sich das Professoriat zur Massenbewegung entwickelt. 39.000 ProfessorInnen gibt es in Deutschland heute. Das freilich stachelt einstweilen nur die Fantasie an.

So kennt bspw. das sächsische Hochschulrecht keine sog. Lehrstühle (wie in manchen Bundesländern die C4-Professuren – die früheren Ordinariate – heißen). Dennoch finden sich an sächsischen Hochschulen allerorten Lehrstühle, wenn man Briefköpfen und Türbeschriftungen glauben möchte: „Daß auch sächsische

Universitätslehrer dazu neigen, ‚vom Gesetzgeber unbelehrbar‘ die Vorgabe des Freistaats zu ignorieren und unter einem eigen-gestalteten Lehrstuhl-Briefkopf mit aller Welt zu korrespondieren, mag sich aus der Wertschätzung einer überlebten Status-Zuweisung ableiten, die deutsche Professoren beim Umgang mit sich selbst immer wieder gern entfalten.“ (Reimers 1997, 31) An der TU Dresden werden gar Promotionsurkunden „unter dem Rektorat des Professors mit Lehrstuhl ...“ ausgestellt (Reinschke 1997).

Jedenfalls hat der Professoren-Titel, unabhängig von seiner unterdessen inflationierten Verbreitung, nach wie vor ein außergewöhnliches Sozialprestige. Jenseits der Hochschulmauern hält sich hartnäckig der Glaube, ein Professor sei zwingend überdurchschnittlich klug und begütert. In den Hochschulen weiß man es natürlich besser. Es ist bei ProfessorInnen wie in allen anderen Berufsgruppen auch: Es dominieren die Durchschnittsbegabungen – was weniger despektierlich gemeint ist, als es klingt. Die meisten Menschen sind Durchschnittsbegabungen, denn der Durchschnitt errechnet sich aus der Streuung zwischen sehr schlecht und sehr gut geteilt durch die Anzahl der jeweiligen Kohortenmitglieder. Der Durchschnitt ist also eine sehr relative Größe, abhängig von der zu einem gegebenen Zeitpunkt vorhandenen Qualitätsstreuung. Die Überdurchschnittlichkeit – oder wie es heute gern heißt: „die Besten“ bzw. „die besten Köpfe“, um die alle Hochschulen laut ihren Selbstbeschreibungen kämpfen – wird erst erkennbar vor der Durchschnittlichkeit.

Gewiss wird eine Hochschule immer versuchen, sich die Überdurchschnittlichen zu sichern, statt ihre Offerten von vornherein an die Durchschnittlichen zu adressieren. Gleichwohl wird sie dies nie vollständig erreichen können, wofür es vier Gründe gibt:

- die statistische Normalverteilung der Talente und Leistungsfähigkeiten;
- prognostische Unsicherheiten hinsichtlich der individuellen Entwicklungspotenziale von KandidatInnen;
- die Attraktivität der Hochschule, ihres Standorts und des Angebots, das KandidatInnen unterbreitet werden kann;
- die Kriterien, an Hand derer versucht wird, die Überdurchschnittlichkeit zu identifizieren.

Intellektuell am herausforderndsten ist der letztgenannte Punkt: Wie sollen ‚die Besten‘ identifiziert werden, welches Beurteilungsraster ist dem zu Grunde zu legen, und welche Zuverlässigkeit kann dabei erreicht werden? Darauf wird zurückzukommen sein. An dieser Stelle interessiert zunächst der Umstand, dass trotz Normalisierung und Inflationierung der Titel und die Institution der Professur sakrosankt sind. Was also tun?

Wenn sich etwas nicht abschaffen lässt, dann könnte es zumindest durch weitere Inflationierung unwichtiger gemacht werden. Zugespitzt gesagt: Man sollte

also am besten alle oder, wenn das nicht geht, möglichst viele Wissenschaftler/innen zu ProfessorInnen ernennen. Das kehrt auf Dauer die Hierarchiepyramide um, bis diese die Balance verliert und Oben und Unten gründlich durcheinander wirbelt. Die Juniorprofessur, in der Tat, könnte ein Schritt dahin sein: statt bis Anfang 50 als „Nachwuchswissenschaftler“ zu gelten und allseits flexibel zwischen Forschungsprojekten und Arbeitsamt hin und her zu turnen, künftig also mit Anfang 30 so selbstständig, wie es Angehörige manch anderer Berufsgruppen schon mit Mitte 20 sind. Die Juniorprofessur könnte dazu beitragen, die traditionelle akademische Machtmechanik außer Kraft zu setzen. Eine Juniorprofessorin, anders als die Assistentin, kann der altgediente „Ordinarius“ nicht zum Kopieren schicken, sondern hat sie an Promotionsverfahren zu beteiligen.

Die so erzeugte Selbständigkeit hat auch einen Nötigungseffekt. Wer sich selbst kümmern muss, weiß anschließend, wie es geht. Wer sich frühzeitig selbst kümmern muss, wird mit manchen Anforderungen nicht erst in einem Alter konfrontiert, in dem er oder sie sich kaum noch ändert – Stichwort Rollenkomplexität, siehe oben.

Einige Voraussetzungen müssen dafür freilich gegeben sein. Wenn diese fehlen, dann werden sich kaum allzu viele finden, die nicht nur ProfessorIn werden wollen, sondern auch noch einige der vielfältigen Anforderungen erfüllen. In den 70er Jahren gab es schon einmal etwas ähnliches wie die Juniorprofessur, die Assistenzprofessur. Akzeptanz hatte diese seinerzeit nicht gefunden. Sie wurde folglich wieder abgeschafft – ebenso wie seinerzeit ein erster Versuch aufgegeben wurde, die Habilitation abzuschaffen (vgl. WRK 1969). Statt Fehler noch einmal machen, lassen sie sich auch produktiv auswerten. Manche Chancen hierfür sind vertan worden.

Innerhalb des eher konservativ orientierten Segments des akademischen Milieus speist sich der Widerstand gegen die neue Form akademischer Laufbahnorganisation aus der traditionellen Bindung an die Habilitation. Um deren Fortexistenz zu sichern, werden idyllische Lehrer-Schüler-Verhältnisse gezeichnet, die das akademische Leben hinfort entbehren müsse, sollte sich die Habilitationsabschaffung tatsächlich durchsetzen. Die zurichtende Funktion der Habilitation spielt in den Argumentationen eine nur untergeordnete Rolle, wenn schlechte Ausnahmen von der eigentlich guten Regel konzediert werden.

Auf der anderen Seite vermochte die Politik – hier vornehmlich in Gestalt des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft – nur mit Mühe, eine vergleichsweise wenig überraschende Selbstverständlichkeit anzuerkennen: Die Karrierewege innerhalb des akademischen Systems sind ausgesprochen vielfältig. Der traditionelle Weg, auf einer C1-Stelle zu habilitieren, ist schon seit langem nur ein Weg unter anderen. Folglich baut die Annahme, es müssten nur alle C1-Stellen in Juniorprofessuren umgewandelt werden und damit gebe es dann einen neuen Königsweg zur Professur, auf fehlerhaften Voraussetzungen auf.

Es gibt also eine doppelte Habilitationsbefangenheit: Wo die konservative akademische Oligarchie positiv auf die Habilitation fixiert ist, da sind wesentliche politische Akteure negativ auf die Habilitation fixiert. Diese beiden Fixiertheiten werden aber gleichermaßen der bislang schon gegebenen Vielfalt akademischer Lebensrealität nicht gerecht.²⁸

Die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) hatte 2001 der damals noch geplanten Dienstrechtsreform, in der die Juniorprofessur tragendes Element ist, überraschend ihre Unterstützung entzogen. Die Begründungen waren nicht abwegig: Die strikte Kostenneutralität – von der Bundesbildungsministerin gefordert und von der Finanzministerkonferenz betont – mache, so die HRK, die an sich begrüßenswerten Ziele der Reform unerreichbar. Insbesondere den Fachhochschulen und den ostdeutschen Hochschulen fehlten die Finanzmittel für leistungs- und arbeitsmarktbezogene Zulagen. Auch seien die Hochschulen benachteiligt, die nur wenige altershalber freiwerdende Professuren (mit den damit verfügbar werdenden bisherigen Alterszuschlägen) haben. Schließlich müsse auf die Definition der Juniorprofessur als Regelberufungsvoraussetzung verzichtet werden (Hochschulrektorenkonferenz 2001b).

Letzteres erscheint dann angemessen, wenn damit keine implizite Naturschutzklausel für die Habilitation intendiert ist, sondern die anderen Zugangswege zur Professur gleichberechtigt werden sollen. Denn immerhin qualifiziert sich nur eine Minderheit des Hochschullehrernachwuchses auf regulären Stellen. Die Mehrheit nutzt – weniger aus Neigung, sondern auf Grund des Mangels an Etatstellen – Projektfinanzierungen, um die Habilitation vorzubereiten. Der Zugang zur Professur über Projekte – wie auch über außerwissenschaftliche Beschäftigungen – muss neben der Juniorprofessur ebenso möglich sein, wie die Habilitation so unattraktiv gemacht werden muss, dass sie keine Chance hat, das Anliegen der Laufbahnreform zu unterlaufen. Bleibt die Habilitation jedoch unter der Hand als eine Normalvariante des Zugangs zur Professur erhalten, dann wird sie in Besetzungsverfahren weiterhin bevorzugt werden. Denn es sind habilitierte Professoren, die diese Verfahren dominieren.

Ersatzweise ließe sich zweierlei tun. Entweder wird die Habilitation in den Landeshochschulgesetzen explizit ausgeschlossen (außer für eine Übergangsfrist, um die gegenwärtige Habilitiertengeneration nicht zu benachteiligen). Oder von den Habilitierten wird verlangt, nicht nur einen Forschungsnachweis zu erbringen, sondern gleichrangig noch zwei weitere Nachweise: einen für Lehrbefähigung (da reicht die bislang übliche Probestellung nicht aus) und einen für Managementfertigkeiten (erfolgreiche Projektorganisation zum Beispiel). Wem das zu viel der Anforderungen ist, kann sich ja auf eine Juniorprofessur bewerben. Und wer allein für gutes Netzwerkmanagement talentiert oder nur ein sehr guter Forscher ist, ist

²⁸ Vgl. die Zusammenfassung der Debatte in Deutscher Hochschulverband [2002].

gewiss ehrenwert, aber unzureichend qualifiziert. Er oder sie sollte einen Platz im Hochschulmanagement oder an einem Max-Planck-Institut finden.

Schließlich wird einige Anstrengung des Nachdenkens noch in die Phase nach der Juniorprofessur zu investieren sein: Wie geschieht der geregelte Übergang aus der Junior- in die ‚Senior‘professur? Den Fakultäten und Fachbereichen wird man das nicht als Einzelfallentscheidungen überlassen dürfen. Soll der sog. *tenure track* nicht landesgesetzlich geregelt werden – dagegen spricht die wünschenswerte Vielfalt der Zugangswege zur Professur –, dann müssten die Hochschulleitungen den Fachbereichen konkrete Personalentwicklungspläne abverlangen. Allein diese schüfen Verbindlichkeiten auf der Grundlage definierter Leistungsanforderungen. Andernfalls bleibt die traditionelle akademische Machtmechanik in Kraft, obwohl soeben ein großer Schritt zu ihrer Außerkraftsetzung vollbracht worden war.

1.2.3. Hochschule als Expertenorganisation

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, nicht trivialer Produkte. In Folge dessen ist die wesentliche sachliche Bedingung, um die Expertentätigkeit ausüben zu können, hohe individuelle Autonomie. Dies korrespondiert mit organisationalen Notwendigkeiten: Das wichtigste Produktionsmittel der Organisation ist das Wissen, und dieses befindet sich in der Hand der Experten. Die Leistungsfähigkeiten des Experten und der Expertin stellen das Kapital der Organisation dar. Überdies werden die zentralen Organisationsdienstleistungen meist direkt für Klienten – an Hochschulen vor allem die Studierenden, aber auch Forschungsauftraggeber – erbracht, was insbesondere eines heißt: Dies geschieht in Form personaler Beziehungen und stellt entsprechende Anforderungen an Fertigkeiten und Kompetenzen der Organisationsmitglieder. (Grossmann et al. 1997, 24-35)

Aus all dem resultieren eine starke Stellung des Experten/der Expertin in der Organisation sowie der Umstand, dass Leitungsentscheidungen meist mit der fachlichen Arbeit verknüpft sind. Zugleich ist die Expertenorganisation aber durch einen Widerspruch gekennzeichnet: Die Experten sind einerseits an ihrer jeweiligen (innovativen) Profession orientiert und andererseits gegenüber ihrer (trägen) Organisation eher gleichgültig eingestellt. Daraus entstehen Besonderheiten der hochschulischen Leistungsqualitäten. In verbreiteter Wahrnehmung weist die Hochschule auf Grund dieser Besonderheiten Grenzen rationaler Steuerungszugänglichkeit und Selbstorganisationsfähigkeit auf.

Auf der Struktur- und Steuerungsebene ist darauf reagiert worden, indem die Hochschule in Deutschland als staatsferne staatliche Veranstaltung organisiert wurde. Sie ist sowohl staatliche Anstalt (wie etwa ein Gefängnis) wie auch öffentlich-rechtliche Körperschaft (wie etwa eine Rechtsanwaltskammer). Die Spannung von Autonomie und Aufsicht, in der die deutschen Hochschulen existieren, führt antagonistische Anforderungen, Interessen und Zweckorientierungen zusammen:

1. Zunächst kodifiziert die Gewährung von Autonomie lediglich einen faktischen Tatbestand: Weder Lehre noch Forschung verfügen über eine in dem Maße rationale Technologie, dass man „denen, die in diesem Funktionsbereich tätig sind, ... Fehler nachweisen noch Ressourcen in dem Maße zuteilen kann, wie dies für das Erreichen von Erfolgen oder das Vermeiden von Mißerfolgen notwendig ist“: die Bedingungen dafür lassen sich „angesichts der Komplexität der Faktoren nicht vorweg festlegen“ (Luhmann 1981, 76). Hierin liegt das empirische Argument für die Autonomie. Sie ist die technische Umsetzung der Wissenschaftsfreiheit auf die Institution.
2. Zugleich hat die Gesellschaft ein existentielles Interesse an methodisch geleiteter, intersubjektiv nachvollziehbarer Problemlösung in Gestalt von Wissenschaft wie an darauf fußender Lehre. Voraussetzungen der Problemlösung sind dreierlei. Zum ersten eine soziale: Wissenschaft sei von unmittelbaren gesellschaftlichen Nützlichkeits- und politischen Zweckmäßigkeitserwägungen freizuhalten.²⁹ Daran schließt sich eine epistemologisch begründete Voraussetzung an: Die Neuigkeit des produzierten und vermittelten Wissens entzieht dieses weitgehend einer unmittelbaren Überprüfbarkeit durch Nichtexperten. Folglich soll deren Nichteinmischung für den Erkenntnisprozess selbst strukturell abgesichert werden. Das muss verbunden werden mit einer methodischen Voraussetzung wissenschaftlicher Problemlösung: Distanz und Infragestellung, mithin Kritik. Derart wird die wissenschaftsinterne Kommunikation ermöglicht. Diese Voraussetzungen abzusichern, ist die normative Begründung für die gewährte Autonomie.
3. Das Interesse der Gesellschaft an wissenschaftlicher Problemlösung wie an darauf fußender Ausbildungsqualität ist ein prinzipiell unbegrenztes. Die Hochschule übersetzt dies für sich in ein prinzipiell unbegrenztes Interesse an Ressourcen. Diesen Interessen der Gesellschaft und der Hochschule stehen die Begrenztheit der Ressourcen und, daraus folgend, der Problemlösungs- und Ausbildungskapazitäten entgegen. Somit ergibt sich die Notwendigkeit der Regulierung von Verteilungskonflikten. Hierin haben wir den empirischen Grund für das Modell staatlicher Aufsicht, das der als Repräsentant der Gesellschaft auftretende Staat gegenüber den Hochschulen für sich in Anspruch nimmt.

²⁹ vgl. BVerfGE 35: 79, 112; 47: 327, 370

4. Zugleich geht „Wissenschaftsfreiheit als schrankenlose subjektive Freiheit des Wissenschaftlers ... nicht, weil sich das alte Humboldtsche Ideal der Forschung in ‚Einsamkeit und Freiheit‘ nicht wirksam genug gegen die Mißverständnisse uneingeschränkter wissenschaftlicher Subjektivität abgrenzen läßt“ (Mittelstraß 1992, 164). Wissenschaftsfreiheit muss sich auf Verantwortungsstrukturen beziehen (ebd., 165). Nach h.M. verkörpert diese zuverlässig der Staat. Damit haben wir die normative Erklärung des Modells staatlicher Aufsicht gegenüber den Hochschulen. (Übersicht 14)

		Motive	
		empirisch	normativ
Hochschulautonomie	Umsetzung der Wissenschaftsfreiheit auf die Institution	Ermöglichung von Kritik und damit wissenschaftsinterner Kommunikation	
Staatliche Aufsicht	Notwendigkeit der Regulierung von Verteilungskonflikten	Einbindung der Wissenschaftsfreiheit in gesellschaftliche Verantwortungsstrukturen	

Übersicht 14: Hochschule als staatsferne staatliche Veranstaltung

Eines der letzten konzeptionell integrierten Reformgroßprojekte im deutschen Hochschulsystem war die (am Ende gescheiterte) Implementation der Gesamthochschule als Regelhochschule. In einer Untersuchung der Scheiternsgründe heißt es, dass die Hochschulen praktisch keine Voraussetzungen dafür geschaffen hätten, kontroverse Innovationen zu realisieren:

„Eine Lösung dieser Probleme durch staatliche Intervention mag in manchen Fällen angemessen sein, ist jedoch sehr häufig fragwürdig, weil entsprechender Sachverstand oft fehlt, Konflikte über die Legitimität solcher Entscheidungen heraufbeschworen werden und nicht selten Lösungen staatlicherseits favorisiert werden, die den Bedingungen wissenschaftlicher Vielfalt und Offenheit nur begrenzt Rechnung tragen.“ (Cerych et al. 1981, 96)

Soweit die strukturbezogene Steuerungsebene. Wie aber werden die Grenzen rationaler Steuerungszugänglichkeit und Selbstorganisationsfähigkeit der Hochschulen auf der Akteurebene bearbeitet? Wenn staatliche Entscheidungen unangemessen sind, liegt die organisationsinterne Entscheidungserzeugung nahe. Doch halten

sich koordinative Entscheidungspotenziale in Grenzen, wie wiederum dem Gesamthochschulprojekt entnommen werden kann:

„in der Regel wird versucht, konsensfähige Entscheidungen zu erreichen; die Wissenschaftsfreiheit, die hohe Selbständigkeit der Lehrenden sowie ihr ausgeprägtes Originalitäts- und Individualitätsstreben in der Durchführung ihrer Aufgaben ermöglichen es, daß sich viele Beteiligte den jeweils beschlossenen Programmen weitgehend entziehen. Pedanterie und Betonung der eigenen Lehrmeinungen führen bei den Diskussionen über Reformen in vielen Fällen schnell zu sehr harten Kontroversen.“ (Ebd., 134)

Heute nun führt die Sedimentierung ökonomisierender Argumentationsmuster zu einer vorrangig funktionalen Sicht auf die involvierten Individuen. Diese werden in erster Linie als ein ‚Faktor‘ im zu gestaltenden Prozess gesehen oder/und als zu überwindender Widerstand wahrgenommen. Das aber befördert in Veränderungsprozessen eher zielignorantes statt zielkonformes Verhalten der Hochschulangehörigen.

Als Technik des Ausgleichs des Widerspruchs zwischen Professionsorientierung und Organisationsgleichgültigkeit der ExpertInnen wird nun vielfach eine strikte Qualitätsorientierung empfohlen. Auch wo dies mit ökonomischen Modellen verbunden wird, findet sich damit zugleich das zentrale Argument aufgenommen, das regelmäßig aus den Expertenorganisationen heraus gegen ökonomisierende Steuerungsinstrumente in Anschlag gebracht wird: Die spezifischen Leistungen seien vorrangig qualitativ bestimmt, daher einer quantifizierenden Kosten-Nutzen-Logik nicht zugänglich, und in Folge dessen fehlten für betriebswirtschaftlich inspirierte Reformen die organisationalen Voraussetzungen. Um derartige Einwände aufzunehmen, wird Qualität zunächst zum steuerungsrelevanten Kriterium befördert und sodann versucht, dieses Kriterium mittels Qualitätssicherungstechniken, Qualitätsmanagementkonzepten und Qualitätsbewertungsinstrumenten operationabel zu gestalten.

Daneben suchen zahlreiche Reformprojekte auf die Blockade- und Subversionspotenziale, die von Individuen gegen Veränderungen mobilisiert werden bzw. werden können, zu reagieren. Gesucht wird nach subjektunabhängigen Steuerungselementen. Maßstäbe und Verfahren sollen objektiviert werden, z.B. durch wettbewerbliche Elemente. Das hat zunächst den Vorteil, intersubjektive Überprüfbarkeit zu erzeugen. Zugleich beinhaltet jede Objektivierung auch entsubjektivierende Momente. Da jedoch die Reform des theoretisch modellierten Systems unweigerlich wieder auf den Eigensinn der hochschulischen Lebenswelt treffen muss – also z.B. im Rahmen von Hochschulorganisationsreformen –, können aus der Entsubjektivierung gravierende Konsequenzen für Reformimplementationen entstehen.

In der Zuspitzung ließen sich die Konsequenzen als folgende Alternative formulieren: Entweder bilden die von den Reformen betroffenen Hochschulange-

hören ein Höchstmaß an zielignorantem Verhalten aus; die Folgen wären zunächst ein komplettes Unterlaufen der anvisierten Reformen, die damit ins Leere gingen, und sodann ein maximaler Problemlösungsstillstand auf höherer, nämlich reflektierterer Ebene. Oder aber die Reformen werden zwar durchgesetzt, jedoch unter gleichzeitiger faktischer Auflösung der Hochschule: d.h. unter Abschaffung der Hochschule als einer Einrichtung, die ihren Angehörigen erhebliche Freiräume für selbstbestimmtes Handeln bietet, und die mit solch weichen organisationalen Bedingungen wesentliche Voraussetzungen für Pluralität und Kreativität bereitstellt (Cerych et al. 1981, 96). Dadurch erhöhen sich jedoch wiederum die Kontrollkosten für den Staat auf eine Weise, dass keinerlei Effizienz- oder Effektivitätsgewinne zu erwarten sind. Die Reformziele würden in ihr Gegenteil umschlagen.

Gibt es Auswege? Bei Welbers (1998) lässt sich ein denkbarer herauslesen, entwickelt aus Projekten zur Steigerung der Qualität der Lehre in der Germanistik. Qualitätsentwicklung als sowohl sozialer Vorgang, der die Akteure zwingend als Subjekte einbeziehen muss, wie als Vorgang, der Objektivierungschancen integrieren müsse, benötige danach zwei Elemente:

- „Der Ort, an dem Qualitätsentwicklung der Lehre allein greifen kann, ist der Fachbereich vor Ort. Nur hier kann sie nachhaltige Wirkungen zeigen. ... Qualitätsentwicklung ist kein anonymes Kontrollsystem, sie hat vielmehr ein soziales Gesicht. Sie bezieht sich auf den Fachbereich, den sie als Organisation versteht. Lehrende und Lernende müssen gleichermaßen von der Qualitätsentwicklung der Hochschullehre profitieren.“
- Es bedarf eines „wissenschaftlichen Bezugssystems, das nicht das der eigenen ... Wissenschaft ist“. Deshalb diene zur wissenschaftlichen Objektivierung des Lehr-/Lernzusammenhangs nicht das jeweilige Fach selbst, sondern die empirische Hochschulforschung und die Hochschuldidaktik. (Welbers 1998, 51/46)

Einen gewichtigen Vorteil immerhin, 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. Jedenfalls ist an Hochschulen die zentrale Anleitung durch das funktionale Äquivalent des Dirigenten kaum hilfreich. Qualitätsentwicklung an Hochschulen ist statt dessen ein vorzügliches Beispiel, um die Bedeutung von Kontextsteuerung zu illustrieren.

2. Qualitätshandeln, Organisationsentwicklung und Steuerungskoordination

2.1. Hochschulorganisationsentwicklung als Kontingenzbearbeitung

In der Organisationsforschung ist eine komplexitätsbezogene „reizvolle Korrespondenzhypothese“ (Hauschildt 1990, 135) formuliert worden. Sie besagt: Wenn die Komplexität der Lösung der Komplexität des Problems entspricht, dann handeln die Entscheidungsträger effizient und effektiv. Ineffizient und ineffektiv handeln die Entscheidungsträger hingegen, wenn ein einfaches, wenig komplexes Problem mit einer vergleichsweise hochkomplexen Lösung bzw. ein hochkomplexes Problem mit einer vergleichsweise simplen Lösung bewältigt werden soll.³⁰ Im ersteren Falle werden unnötige Kosten verursacht, im letzteren ist zweifelhaft, ob es zu einer sachgerechten Lösung kommen kann (Gmünden 1981, 344). Sind an Hochschulen die Voraussetzungen gegeben, dieses analytische Muster einzusetzen?

2.1.1. Funktionslogik der Hochschule

Die Funktionslogik der Hochschule integriert externe und interne Anforderungen. Daraus ergeben sich Funktionalitäten, die sicherstellen müssen, Widersprüchlichkeiten zu prozessieren. Das wiederum ist keine Schwäche der Hochschulen, sondern macht ihre Stärke aus. Hochschulen leben konstitutiv aus Spannungen zwischen Unverträglichem, und produktive Hochschulen vermögen genau dies in Herausforderungen zu übersetzen.

Wirkungreichweiten und Zweckfunktionen

Um die Funktionslogik der Hochschule angemessen zu verstehen, muss zunächst zwischen zwei Wirkungreichweiten unterschieden werden: zum einen geht es um Systemfunktionalität, zum anderen um Standortfunktionalität. Erstere bezieht sich darauf, wie angemessen die Organisation und Funktionswahrnehmung des Hochschulsystems ist, um übergreifend Beiträge zur Stabilität und Entwicklung der Gesellschaft zu leisten. Letztere bezieht sich auf die regionale Funktion von Hochschulen und führt zu Bewertungen über deren regionsspezifische Relevanzen.

³⁰ vgl. Witte (1980, 635ff.); Hauschildt et al. (1983, 232)

Diese beiden Wirkungsreichweiten werden gekreuzt durch zwei zu unterscheidende Zweckfunktionen: Hochschulen bedienen sowohl unmittelbare wie mittelbare Zwecke. Die unmittelbaren betreffen die zielgerichtete Lieferung genau definierbarer und definierter Leistungen in Forschung, Lehre, Weiterbildung und (universitärer) Krankenversorgung. Die mittelbaren Zwecke beziehen sich auf all das, was Hochschulen im Sinne einer gesellschaftlichen Vorratssicherung erbringen, ohne dass dafür bereits ein aktueller Bedarf formuliert wäre, sowie auf all das, was Hochschulen hinsichtlich weicher Wirkungsfaktoren leisten, etwa im Bereich der Bedienung gesellschaftlicher Orientierungsbedürfnisse oder der Bildung innovationsgeneigter sozialer Milieus.

Damit Hochschulen Ausstrahlungswirkungen entfalten, braucht es einige Voraussetzungen. Deren wichtigste ist ein aktives Ausfüllen der adaptiven Funktion des Hochschulsystems, die es zwischen diversen gesellschaftlichen Subsystemen wahrnimmt. Die Schnittstellen, die das Hochschulsystem zu anderen Subsystemen hat, weisen diesem besondere Funktionen zu. So bilden die Hochschulen den Adapter zwischen Bildungssystem und Forschungssystem. Daneben ist das Hochschulsystem aber auch der Adapter zwischen Wirtschafts- und Beschäftigungssystem einerseits und Kultursystem andererseits. Das meint: An den Hochschulen wird sowohl wertschöpfungsrelevantes Wissen erzeugt und Beschäftigungsfähigkeit hergestellt, wie dort auch das jeweilige kulturelle Umfeld geprägt, Orientierungswissen erzeugt und diejenigen ausgebildet werden, die gesellschaftliche Orientierungsbedürfnisse bedienen sollen.

Eine aufgeklärte Gesellschaft wird daher akzeptieren, dass es ihrer gesellschaftlichen Reproduktion dienlich ist, über akademische Bildung und Forschung auch nichtmaterielle Bedürfnisse zu befriedigen, etwa solche nach Orientierung, historischer Selbstvergewisserung, radikaler Kritik und Reflexion sozialer Risiken. So verstandene Hochschulen haben die Funktion, aufgeklärte Skepsis in die Welt zu tragen: Denn diese ist die Voraussetzung einer Mündigkeit, die in wissenschaftlich begründeter Urteilsfähigkeit wurzelt.

In Sonderheit die Sozial- und Geisteswissenschaften haben die Aufgabe, die Befähigung der Hochschulen zur Irritation ihres Umfeldes zu erzeugen und zu sichern. Die blanke Affirmation dessen, was ohnehin außerhalb der Hochschulen gedacht wird, machte die wissenschaftlichen Deutungsprofis ziemlich überflüssig. Damit aber die Aufgabe, die Irritationsfähigkeit zu sichern, wahrgenommen werden kann, benötigen die Hochschulen auch die entsprechenden Voraussetzungen. Das sind kritische Massen an Ausstattung, die Kettenreaktionen der Irritation in den gesellschaftlichen, insbesondere politischen Raum hinein auszulösen vermögen. Wo Fächer wie die Soziologie, Politikwissenschaft oder Kunstgeschichte allein mit Minimalausstattungen an Professuren auskommen müssen, dort ist die Wahrscheinlichkeit, die unkonventionellen, mainstreamresistenten und affirmationsabgeneigten WissenschaftlerInnen anzutreffen, vergleichsweise gering.

Wesentliche der Funktionen von Hochschulen werden nur ausnahmsweise überregional erfüllt, ihre entsprechenden Effekte nur ausnahmsweise regionsüberschreitend erzeugt – nämlich in den Metropolen. Der typische Fall hingegen ist ein regionaler. Damit wird keinem Provinzialismus das Wort geredet, sondern lediglich eines verdeutlicht: Die Adapterfunktionen zwischen Bildungs- und Forschungssystem zum einen sowie Wirtschafts-/Beschäftigungs- und Kultursystem zum anderen nehmen Hochschulen innerhalb eines regionalen Bezugsrahmens wahr.

Dass zahlreiche Hochschulen – denken wir etwa an Gießen, Bielefeld oder Konstanz – dabei zugleich ihre Sitzregion in überregionale Kontaktschleifen einbinden, ist nicht systemwidrig. Es ist vielmehr Ausdruck einer Erfolgsgeschichte. Hier zeigen sich positive Effekte des politischen Bestrebens, durch Hochschulneugründungen die Versorgung mit Hochschulangeboten in die Fläche hinein zu sichern. Regionalstrukturpolitik ist das integrierende Politikfeld, innerhalb dessen zahlreiche der diversen Hochschulfunktionen mit Umfeldanforderungen vernetzt werden können.

Hochschulpolitik als Regionalstrukturpolitik muss dabei durchaus dual gedacht werden – entlang der Metropolen-Peripherie-Unterscheidung:

„Die Metropolen sind nicht unbedingt die Hauptstädte, und die Hauptstädte keineswegs immer die Zentren der Wissenschaft. Nicht Washington, aber New York ... zählt zu den Top ten der Hochschulzentren der USA; London ist vielen als Studienort unbekannt, und doch ist durch die London School of Economics die Hauptstadt als Stätte der Wissenschaft weltweit bekannt; Rom zählt auch nicht zur ersten Adresse in Italien, auch wenn es wohl der größte Studienort des Landes ist. Historische und kulturelle Entwicklungen über viele Epochen haben die Zentren der Wissenschaft ausgeprägt. Berlin ist nicht die erste Adresse, wenn man die Zentren der Wissenschaft in Deutschland nennt: da sind noch immer die traditionell guten Universitäten in der sogenannten Provinz, aber auch die großen Konkurrenten wie München, Köln, Hamburg oder auch Frankfurt.“ (Daxner 1997, 3)

Noch deutlicher wird dies in der sog. Provinz. Provinz, ursprünglich eine Bezeichnung für das Land in Abgrenzung zur Stadt, meint die Landstriche abseits der politischen Machtzentren. Zwar entstanden historisch zuerst in den Zentren Universitäten und Akademien. Doch auch die Provinz hatte ihre Inseln der Gelehrsamkeit. Sie fanden sich insbesondere in den Klöstern. Daneben aber gab es auch zufällige Umstände, die kleine Orte zu geistigen Zentren werden ließen. In Deutschland trat durch die Kleinstaaterei eine Besonderheit hinzu: Die eindeutige Bestimmung von politischen Machtzentren einerseits und beherrschten Provinzen andererseits ist schwieriger, wo auch Orte wie Weimar, Paderborn oder Wittenberg Hauptstädte waren. Überdies gab es auch weitsichtige Universitätsgründungen bewusst außerhalb der Regierungssitze, die unter dem Gesichtspunkt regionaler Ausstrahlung etwa in Göttingen, Stadthagen bzw. Rinteln oder in Dillingen angesiedelt

wurden. Aus all diesen Gründen erklärt sich, dass Universitäten in den deutschen Ländern frühzeitig schon vergleichsweise breit in die Fläche verteilt waren.

Im Mittelalter waren es herrschaftliche Bedürfnisse, die zu Universitätsgründungen führten: Ausbildung von Personal für die Verwaltung insbesondere und Teilhabe am akademischen Prestige sicherten die Alimentierung der Hochschulen. Das 19. Jahrhundert brachte einen erheblichen Schub hinsichtlich einer deutlichen Funktionserweiterung von Wissenschaft und Universitäten. Die Universitäten wurden Großbetriebe für Forschung und Ausbildung. Bevölkerungswachstum und die räumliche Konzentration von großen Teilen der Bevölkerung durch Verstädterung erzwangen Professionalisierungsschübe, etwa in der Verwaltung oder im Gesundheitswesen. Daraus resultierten quantitativ und qualitativ erweiterte Ausbildungsbedürfnisse im akademischen Sektor. Die Industrialisierung erzeugte permanenten technischen und technologischen Innovationsbedarf. Hierfür wurde Vorlauforschung benötigt sowie naturwissenschaftlich gebildetes Personal. Eine rasante Verwissenschaftlichung zahlreicher gesellschaftlicher Bereiche vollzog sich und erforderte entsprechende institutionelle Unterfütterungen.

Diese institutionellen Neuerungen waren vielfältig. Der dynamisierten Ausdifferenzierung der Wissenschaften entsprach eine Ausdifferenzierung der Fakultäten an den Universitäten. Der Bedarf an Ingenieuren führte zur Gründung höherer technischer Lehranstalten, später Technische Hochschulen. Erstmals wurden nun auch Hochschulen deshalb gegründet, um in Verdichtungsräumen akute Nachfrage zu befriedigen, so die städtisch-bürgerlichen Universitäten in Frankfurt a.M. (1914), Hamburg (1919) und Köln (1919). Große Industrieunternehmen begannen, ausgehend von Ingenieurunternehmern wie Werner von Siemens, eigene Entwicklungsabteilungen aufzubauen. Die ersten Jahrzehnte des 20. Jahrhunderts brachten die neue Form außeruniversitärer Forschungsinstitute, vor allem durch Gründung der Kaiser-Wilhelm-Gesellschaft und von Ressortforschungseinrichtungen wie die Physikalisch-technische Reichsanstalt. Zugleich produzierte der industrialisierungsbedingte, rasant alle Lebensbereiche ergreifende Modernisierungsschub und die Auflösung traditionaler Strukturen auch Sinn- und Orientierungskrisen. Diesen sollte etwa durch die Gründung von Predigerseminaren und die dadurch qualifizierte Pfarrerausbildung begegnet werden. Ebenso suchten sich verstärkte Bildungsbedürfnisse breiterer Volksschichten ihre Formen, zu denen unter anderem Strukturen der Wissenschaftspopularisierung und der Freizeitforschung gehörten.

Die Voraussetzungen zur Vermeidung geistiger Ödnis in den deutschen Provinzen waren zunächst nicht die besten. Zum Ende des 18. und Anfang des 19. Jahrhunderts hatte ein Massensterben von Universitäten die akademischen Potenzen der Regionen empfindlich geschwächt. Im Zuge der Herrschaft Napoleons und der nachnapoleonischen Neuordnung Europas waren die Universitäten Straß-

burg, Mainz, Bonn,³¹ Köln, Duisburg, Rinteln, Helmstedt, Erfurt, Frankfurt a.d. Oder, Altdorf b. Nürnberg sowie Wittenberg aufgehoben worden. Die Universitäten Trier, Münster, Fulda, Bamberg und Dillingen wurden zu Akademien philosophisch-theologischer Prägung degradiert.

Doch das 20. Jahrhundert brachte eine Wiederbelebung für eine Vielzahl dieser Fälle: In Mainz, Köln, Duisburg, Nürnberg, Trier, Münster und Bamberg wurden die Hochschulen neu begründet bzw. wieder zu Volluniversitäten aufgewertet. Nach dem Ende der deutschen Zweistaatlichkeit erhielten dann auch Erfurt und Frankfurt a.d. Oder ihre Universitäten wieder zurück. Immer wieder war das Hauptmotiv für solche Gründungsaktivitäten, dass Hochschulen als hoffnungstragende Investitionen in die Zukunft des jeweiligen Raumes, als regionale Entwicklungskatalysatoren bewertet wurden. Hierbei müssen Hochschulen harte und weiche Wirkungsfaktoren verstärken.

Harte Wirkungsfaktoren zu verstärken heißt vor allem, dass Hochschulen in regionale Verwertungsketten hinein wirksam werden müssen: diese auslösend, ertüchtigend und verstetigend. Doch sind Transfereffekte in den Wirtschaftssektor ebenso notwendig, wie deren Erzielung eine zunächst von Verwertungsdruck entlastete Forschung und Lehre voraussetzt.

Weiche Wirkungsfaktoren zu verstärken heißt vor allem, dass von den Hochschulen gesellschaftspolitische und kulturelle Irritationsimpulse ausgehen müssen. Hochschulen und Forschungseinrichtungen haben – neben Museen, Theatern, Galerien usw. – auch die Aufgabe, ihrer jeweiligen Region eine kritische Reflexionskultur zu verschaffen und zu sichern. Hierzu genügen insbesondere im sozial- und geisteswissenschaftlichen Bereich wie auch in dem der künstlerischen Hochschulausbildung nicht bloße Minimalausstattungen. Vielmehr ist eine solche kritische Masse vonnöten, die Kettenreaktionen der intellektuellen Irritation in den zivilgesellschaftlichen und politischen Raum hinein auszulösen vermag. Geistes- und Sozialwissenschaften sowie künstlerische Hochschulausbildung sind wesentliche Faktoren zur Sicherung der kulturellen Kontexte all dessen, was sich in der jeweiligen Region entwickelt.

Hierzu lassen sich die Hochschulen als Speicher betrachten: Sie speichern unabhängig von konjunkturellen Wellen – womit sowohl wirtschaftliche Entwicklungen wie politische Schwerpunktsetzungen gemeint sind – intellektuelle Kapazitäten und *man-power*. An dieser Stelle schließt sich der Kreis. System- und Standortfunktionalität wie das Bedienen sowohl mittelbarer als auch unmittelbarer Zwecke sind wechselseitig aufeinander angewiesen. Um es am Beispiel des Verhältnisses von Grundlagen- und anwendungsorientierter Forschung zu illustrieren: Einerseits kommen Forschungsimpulse häufig aus den Anwendungsproblemen der Praxis. Andererseits geht anwendungsorientierten Projekten über kurz oder lang der inno-

³¹ Wiedererrichtung hier aber aus konfessionspolitischen Gründen bereits 1818

vative Atem aus, wenn sie nicht aus der Grundlagenforschung Impulse für neue Fragestellungen und neue Problemlösungen erhalten. Grundlagenforschung wird benötigt, um Vorratswissen zu erzeugen. Nur so lassen sich die Problemhorizonte von Auftraggebern und sonstigen Interessenten an anwendungsorientierter Forschung überschreiten. Anwendungslösungen benötigen die Kenntnis langfristiger Trends, vergleichbarer Fälle, relevanter Kontexte, prognostischer Wahrscheinlichkeiten, nichtintendierter Handlungsfolgen, typischer Fehler und alternativer Optionen. Diese aber entsteht typischerweise im Rahmen von unmittelbaren Zwecken entlasteter Grundlagenforschung.

Existenzielle Spannungen

Anfragen an die Funktionserfüllung der Hochschulen führen zu verschiedenen Varianten ihrer Verarbeitung in den Hochschulen selbst. Eine verbreitete Variante besteht in so anregenden wie nicht beendbaren Diskussionen über eine ‚Idee der Universität‘. Dabei wird immerhin etwas Erstaunliches deutlich: Die Debatte über den Sinn und Nutzen von Hochschulen ist anschlussfähig nach allen Seiten. In ihr lassen sich auf das Schönste der (linke) Aufklärungstopos, die (konservative) bildungsbürgerliche Rettet-das-Abendland-Idee und das (neoliberale) Standortsicherungsargument miteinander verbinden.

So hat z.B. das Politikparadigma der Standortsicherung auch eine hochschulpolitische Ausprägung: Hochschulen, heißt es, hätten sich als innovative Standortfaktoren zu begreifen. Sie müssten daher; so heißt es weiter, Forschung und Ausbildung strikt verwertungsorientiert gestalten. Und: Die traditionelle Universitätsidee der Bildung aus zweckfreier Forschung sei lediglich etwas für einige, sich im Zuge wettbewerblicher Profilierung herausbildende Elitehochschulen.

Gegen solche Ableitungen lassen sich im Einzelnen gewiss diese oder jene Einwände formulieren. Im politischen Verteilungskampf jedoch lässt sich die dreifache Anschlussfähigkeit – Aufklärung, Abendlandrettung und Standortsicherung – auch argumentativ mobilisieren.

Die Diskussion einer ‚Idee der Universität‘³² hat vor dem Hintergrund der aktuellen gesellschaftlichen Verteilungskämpfe etwas Entrücktes, zumal dann, wenn es um das „deutsche Modell“ geht. Unempirisch wird ein idealtypisches Wesen der Universität unterstellt und „immer so etwas wie ein verlorenes goldenes Zeitalter dieser Anstalt“ beschworen, „wohlweislich alles ausblendend, was den Glanz trüben könnte“. Dazu gehört

„ein etwas zurechtfrisierter Humboldt ..., dazu gehört die Hochschulautonomie, die in Bezug auf Berufungen und Finanzen nie bestanden hat, dazu gehört der

³² Vgl. als neuere deutschsprachige Beiträge dazu Spitzer (1999), Blohm (2001), Kopetz (2001).

Stolz auf die Ausbildung des eigenen Nachwuchses, dem man mit Hilfe der Habilitation seit Jahren entweder das Rückgrat bricht oder die Berufschancen unzulässig einengt, dazu gehört eine frauenfeindliche Grundstruktur, wie sie in den meisten europäischen Ländern längst überwunden ist, dazu gehört die stolze Unfähigkeit, mit anvertrautem öffentlichen Geld sorgsam und zurechnungsfähig umzugehen.“ (Daxner 1998b, 16f.)

Sinnvoller scheint es, zunächst die funktionalen Reproduktionsmechanismen der Hochschule in den Blick zu nehmen. Darauf aufbauend kann sodann zu einer Präzisierung der Funktionsbestimmungen von Hochschule gelangt werden.

Funktional leben Hochschulen nicht aus einer ‚Idee‘ (eine solche mag individuell bedeutsam und handlungsleitend sein). Sie leben vielmehr unabhängig von ‚Ideen‘, die einzelne mit ihr verbinden mögen, aus inneren Spannungen zwischen vordergründigen Unvereinbarkeiten. Diese Spannungen sind im Alltag zu bewältigen und auf diese Weise zu reproduzieren. Sie existieren in den Verhältnissen von

- Theorie und Praxis,
- Forschung und Lehre,
- Autonomie und staatlicher Aufsicht,
- akademischer Freiheit und gesellschaftlicher Verantwortung,
- Subjektivität und Objektivität,
- Naturwissenschaften und Geisteswissenschaften,
- Grundlagen- und Anwendungsforschung,
- Spezialistentum und Generalistentum,
- Bildung und Ausbildung,
- Tradition und Innovation,
- Disziplinarität und Interdisziplinarität,
- Gewissheit und Ungewissheit (oder, um dies unter Bezugnahme auf die oben entwickelten neueren Herausforderungen zu formulieren: Erzeugung neuer Risiken im Zuge forschender Bemühungen um die Minderung bestehender Risiken).

Die spezifische Qualität von Hochschule wird nicht aus einzelnen Polen dieser Polarisierungen produziert, sondern aus den Spannungen zwischen den Polen. Es sind hier Paradoxien zu entfalten. Zum Beispiel die Paradoxie jeder Erziehung, die Zöglinge zu befähigen, sich ihrer *Freiheit* zu bedienen, sie genau dazu aber dem *Zwange* der Erziehung zu unterwerfen (Kant 1964 [1803], 711). Oder die Paradoxie, in der Einheit von Forschung und Lehre die auf das Unwissen fixierte Wissenschaft (die Forschung) mit der das Unwissen tunlichst umschiffenden Wissenschaft (die Lehre) produktiv zusammenführen zu wollen (Baecker 1999, 64f.).

Wenn es aber um solche Entfaltung von Paradoxien geht und nicht um ihre Vermeidung, dann gehen Reformversuche fehl, die, statt die Spannungen zu pflegen, darauf zielen, einzelnen Polen Dominanz zu verschaffen – etwa anwendungs-

orientierter Forschung, Praxisorientierung, Spezialistentum oder Ausbildungsorientierung.

2.1.2. Kausalität und Kontingenz

Die deutsche Hochschulreform ist weithin eine Geschichte der Unterkomplexität. Einstmals sollte die Gruppenhochschule von allen Übeln erlösen. ‚Professionalisierung der Hochschulleitung‘ lautet die aktuelle Lösung für sämtliche Probleme suboptimalen Entscheidens. Seit den 1990er Jahren gelten zahlreichen Akteuren Studiengebühren als Lösung für die meisten Hochschulprobleme.³³ Mit der Neuetikettierung der Studiengänge als Bachelor-/Master-Fertigungen soll seit jüngerer Zeit auf einen Schlag die Internationalisierung der deutschen Hochschulen erreicht werden.³⁴ Was zeigt sich darin?

Wo tatsächlich Problembündel und Problemverknüchtungen bestehen, kommen in den Reformdebatten immer wieder monokausale Problembeschreibungen zum Zuge. Wo die Problemlösungen mehrschichtig angelegt sein müssten, werden immer wieder Einzelmaßnahmen mit unrealistischen Wirkungsprognosen überfrachtet.

Die konjunkturelle Fixierung auf einzelne Reformideen ist zwar nicht zwingend schädlich, und sie ist nicht immer unnützlich. So galt längere Zeit in den 1990er Jahren vielen Akteuren die Flexibilisierung der Hochschulhaushalte als entscheidende Voraussetzung der Verbesserung hochschulischer Entscheidungs- und Steuerungsprozesse.³⁵ Hinreichende Interessenüberlappungen – also Schnittmengen durchaus unterschiedlicher, z.T. gegensätzlicher Interessen von Wissenschaftsadministrationen und Hochschulen – hatten bewirkt, dass seit Mitte der 90er Jahre flexibilisierte Haushalte eingeführt wurden und werden. Die Wirkungen dessen sind unbestreitbar. Kostentransparenz und Kostenbewusstsein steigen seither in den Hochschulen beträchtlich. Sie öffnen die Augen für Optimierungspotenziale

³³ vgl. dazu oben Punkt B. 3.2. Beispiel: Die Studiengebührendebatte

³⁴ vgl. dazu unten Punkt D. 3.3.2. Beispiel: Die deutsche Bachelor-Master-Diskussion

³⁵ allgemein unter dem Titel „Globalhaushalt“ bzw. „Budgetierung“ diskutiert. Darunter fallen verschiedene Bemühungen der Abkehr von der Kameralistik oder aber deren Relativierung. In den meisten Fällen geht es nicht um die Einführung kaufmännischer Rechnungsführung, sondern um Kosten-Leistungs-Rechnung, die sowohl mit traditionell kameralistischen wie mit wettbewerblichen Elementen zu einem neuen System hochschulangemessener Mittelverwaltung und -verteilung gefügt werden sollen (vgl. z.B. die „optimierte Kameralistik“ an der TU Dresden [TU Dresden o.J. {1998}, 7] oder die „kameralistisch basierte Hochschulkostenrechnung“ an der Universität Mannheim [Universität Mannheim 1998, B-9]). Übereinstimmend zielen alle diese Entwicklungen auf die mittelfristige Einführung zweier Regelungen, die damit als übergreifendes Kennzeichen aller Haushaltsflexibilisierungen gelten dürfen: Übertragbarkeit der Mittel in folgende Haushaltsjahre sowie gegenseitige Deckungsfähigkeit der Personal- und Sachausgaben, z.T. auch der investiven Mittel.

insbesondere in den wissenschaftsunterstützenden Bereichen. Die Sicherung von Ressourcen für die Kernbereiche von Forschung und Lehre trotz vielerorts abnehmender Hochschulbudgets wurde und wird dadurch erst möglich. Dennoch erfüllen auch die flexibilisierten Hochschulhaushalte nicht alle Erwartungen hinsichtlich ihrer Problemlösungspotenzen, und manche Probleme erfahren durch sie lediglich eine Reformulierung. Das kann nicht verwundern.

Als soziale Organisation sind die Hochschulen vorrangig durch eines gekennzeichnet: Sie stellen eine besondere Konzentration solcher Personen dar, zu deren professionellem Selbstverständnis die Infragestellung gehört und die diese Infragestellung mit stringenter Methodik und rationalem Kalkül betreiben. Daraus ergibt sich eine permanent reproduzierte intellektuelle Renitenz, deren Vorhandensein bei Veränderungsprozessen in Rechnung gestellt werden muss. Die dadurch entstehenden reflexiven Schleifen müssen jeden reformerischen Drang zu monokausalen Betrachtungsweisen irritieren.

Zugleich gibt es durch die korporative Verfasstheit der Hochschule einen minimalen Einigungszwang. Daher erzeugen die Notwendigkeiten des Organisationsfriedens immer wieder auch die Einigung auf Konzepte, die von ‚Monokausalisten‘ wie ‚komplex Reflektierenden‘ gleichermaßen akzeptiert werden können. Ein typisches Beispiel dafür ist die Transformation der Debatten zur „Idee der Universität“ zur Leitbild-Debatte.³⁶ Ein anderes Beispiel ist die Qualitätsdebatte.

Die Themenkarriere der Hochschulqualitätsdebatte lässt sich z.B. an Hand der oben erwähnten Entwicklungen im Zusammenhang flexiblierter Hochschulhaushalte verfolgen. Alsbald wurde dabei deutlich, dass weder die Haushaltsflexibilisierung noch die damit einhergehende Einführung von Kosten-Leistungs-Rechnung genügen, um Hochschulen funktionsadäquat zu führen. Ziele mussten definiert und das Verhältnis zwischen den Zielen geklärt werden. Zielsysteme erwiesen sich als der nächste zwingende Schritt.³⁷ Damit aber musste das Problem der Qualitätssicherung und -entwicklung vom Nebenplatz im Rahmen der „Qualität der Lehre“-Diskussionen auf einen Spitzenplatz der hochschulpolitischen Agenda gehoben werden: 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 wurde der Entscheidungsbedarf zu großen Teilen auf die Ebene der Entscheidungsbetroffenen gelegt. Die Entscheidungen waren damit um einiges schärfer begründungspflichtig als zuvor. Quantifizierende Kriterien als Entscheidungshilfen vermögen diesen erhöhten Legitimationsbedarf nur unzureichend zu bedienen.

³⁶ vgl. zum Leitbild unten Punkt D. 2.1.4. Leitbild und Zielsystem

³⁷ vgl. ebd.

Derart erzwingt die Entwicklung hin zur Flexibilisierung der Hochschulhaushalte, die Entwicklungsziele zu präzisieren und die Bewertungsmechanismen zu schärfen. In der Folge schiebt sich das Problem der Qualitätssicherung und -entwicklung als *zentrales* Reformthema auch der inhaltlichen Lehr-, Lern- und Forschungsprozesse in den Vordergrund.

Auf diese Weise sind zwei getrennte Debatten, die lange Zeit im wesentlichen nebeneinander her stattfanden und nur gelegentliche Verkopplung erfuhren, zusammengeführt worden: zum einen die Debatte zur *Bewertung* von Wissenschaft und Hochschulbildung, zum anderen diejenige zur *Organisation und Steuerung* von Wissenschaftsinstitutionen. Galt anfangs vielen Akteuren die Evaluierung per se als qualitätsförderndes Element, setzte sich bald eine relativierende Auffassung durch: Qualität, so erkannte man, entsteht nicht allein durch das Ausfüllen und Auswerten von Fragebögen, und sie lässt sich nicht auf einen Bereich isoliert, z.B. den der Lehre, entwickeln. Hinzu traten die parallel einsetzenden Bemühungen um eine stärkere Wettbewerbsorientierung der Hochschulen. Dadurch wurde die alte Forschungsevaluationsdebatte der *science of science*³⁸ aktualisiert und unter Einbeziehung der neueren Lehrevaluationsbewegung mit der Debatte zur Hochschulorganisation und Hochschulsystemsteuerung verknüpft. Eine zufriedenstellende Lösung des Qualitätsbewertungs-Problems ist freilich auch in der neueren Evaluationsdebatte noch nicht gelungen.

Gleichwohl integrieren die Hochschulen zunehmend den Evaluationsgedanken auch in ihre institutionellen Selbstkonzepte. Die Motivation dafür 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. Statt solche ökonomisierende Logik akzeptieren zu müssen, soll Wettbewerb durch Profilierung gefördert werden – und auch Profilierung speist sich unmittelbar aus der Qualitätsorientierung: Denn um sich von anderen abzuheben, genügt es nicht, nur in quantitativen Dimensionen unterscheidbar zu sein. Ein Profil erfordert einen konsistenten Zusammenhang der einzelnen Profilelemente. Dieser Zusammenhang muss sinnhaft gestiftet sein, bedarf also irgendeiner übergreifenden Qualitätsidee.

Was sich hierin zeigte, war zunächst das Dementi der Monokausalität hochschulischer Entwicklungsprozesse: Es gibt weder monokausale Zusammenhänge, noch ist die Hochschule der geeignete Ort, solche Zusammenhänge zum pragmatischen Zwecke der Komplexitätsreduktion und Bearbeitbarkeit zu formulieren. Doch nicht allein das zeigte sich: Selbst Multikausalitäten sind als Analysemodell nur unvollständig geeignet. In Rechnung zu stellen ist die grundsätzliche Kontingenz hochschulischer Organisationsentwicklung.

³⁸ vgl. dazu die Bibliographie von Daniel/Fisch (1986)

Soll heißen: Die Akteure in den Hochschulen können variabel und unvorhergesehen handeln, denn das Referenzsystem Wissenschaft stiftet zunehmend geringere Gewissheiten außer jener der potenziellen Riskanz des produzierten und distribuierten Wissens. Die Rückholbarkeit auf Grund sich neu herausstellender Kausalitäten wird zur Notwendigkeit, aber sonstige Notwendigkeiten werden vor diesem Hintergrund stetig geringer. Statt dessen vervielfältigen sich die Möglichkeiten. Nichts, was passiert, passiert ohne Gründe, aber es könnte auch anders passieren. Das Streben nach tieferer Einsicht führt z.B. zur Spezialisierung, doch zugleich wird diese Form der Ausdifferenzierung überlagert von der Neukombination soeben erst differenzierter Wissensgebiete.

Hochschule als sowohl – sozial – Expertenorganisation wie – kognitiv – Expertiseproduzentin weist Grenzen der internen Formalisierbarkeit auf: Aber allein ein hoher Formalisierungsgrad reduziert die Kontingenz. Das indes kann niemand wollen: Denn wenn alles penibel reguliert und bis in Kleinste vorgeschrieben ist, dann „beschränken sich Arbeitsprozesse und -ergebnisse auf eingespielte Routine und Überraschungen bleiben aus“ (Willke 1987, 22). Davor müssen sich Hochschulen schützen. Sie haben daher Kontingenz nicht als Faktor mangelnder Vorhersehbarkeit zu eliminieren, sondern sie zu entfalten. Aufbau- und Ablauforganisation sind folglich auf möglichst wenige stabile Faktoren – im Sinne von Unveränderlichkeiten – zu beschränken. Das mag vordergründig die Steuerung erschweren. Es erleichtert aber die Umsteuerung.

2.1.3. Effizienz und Legitimität

Die von und in Hochschulen verursachten Steuerungsprobleme resultieren aus der internen Widersprüchlichkeit der Hochschule, die institutionell im Doppelcharakter der Hochschule als selbstverwalteter Korporation und staatlicher Einrichtung abgebildet wird. Die Eigenständigkeit der Korporation und der Eigensinn ihrer Mitglieder einerseits bewirken, dass der Legitimationsaufwand für jegliche Entscheidungen beträchtlich höher ist als in anderen Organisationen. Der politische und gesellschaftliche Druck auf die Hochschulen andererseits bewirkt einen massiven Effizienzdruck. Die Anforderungen sind in den gegebenen Strukturen nur schwer zu vermitteln. Effizienz wird mit Legitimitätsschwäche erkaufte, und legitime Entscheidungserzeugung bewirkt regelmäßig Effizienzschwächen. Ist dies zwingend?

Zunächst sind im Außenverhältnis die durch Hochschulen zu erbringenden umweltrelevanten Leistungen durch gesellschaftliche Erwartungen bestimmt. Ebenso muss hochschulintern soziale Akzeptanz für die Organisation der umweltrelevanten Leistungen gewonnen werden. In der Dimension internen Legitimitäts-

gewinns bezieht sich ‚Organisierung‘ auf dreierlei: inhaltliche Prioritätensetzungen, Ablaufgestaltung und die Arten der Erfolgskontrolle.

In einer derartigen Betrachtung ist die Legitimitäts erzeugung unmittelbar mit Effizienz verkoppelt: Organisatorische Abläufe können nur optimiert werden, wenn ihnen eine effiziente, d.h. eine input-output-optimale Entscheidungsstruktur zu Grunde liegt. Organisationsinterne (In-)Effizienz an Hochschulen ist zuvörderst die (In-)Effizienz der Entscheidungsstrukturen (und erst danach der Verwaltungsabläufe). Damit wiederum handelt es sich zugleich um die Gestaltung sozialer Prozesse, also von Interaktionen zwischen individuellen und kollektiven Akteuren. Diese sind nicht erfolgreich zu gestalten, indem sie allein den Prämissen der Kostenminimierung bei gleichzeitiger Nutzenmaximierung folgen. Entscheidungen werden innerhalb von Verfahren erzeugt, und diese benötigen bei Verfahrensbeteiligten wie bei Entscheidungsbetroffenen, in den Worten Max Webers (1980, 16), ein „Prestige der Vorbildlichkeit oder Verbindlichkeit“, d.h. Legitimität.

Aktuell werden von Hochschulangehörigen und Beobachtern insbesondere solche Entscheidungserzeugungen wahrgenommen, die legitimierungsschwach sind: Die Hochschule, so heißt es, sei doppelt, nämlich in Mitgliedergruppen und Fächer fragmentiert; daher wohnten ihr Selbstblockierungspotenziale sowie organisatorische Ineffektivitäten inne; diese hätten paralysierende Wirkungen. Das Schlagwort von der „Krise der Gruppenuniversität“ fasst die Wahrnehmung dieser legitimierungsschwachen Strukturen prägnant zusammen.

Mangelt es den Verfahren an Legitimität, besteht jedoch die Wahrscheinlichkeit, dass die Organisationsmitglieder zielignorantes Verhalten ausbilden. Auch an Hochschulen bleibt Organisationsentwicklung, die ohne Beteiligung der Mitglieder erfolgt, unproduktiv und führt ggf. zur Mobilisierung von Obstruktionsreserven. Dies zu verhindern, wird dauerhaft nur über Beteiligung möglich sein.

Beteiligung an Entscheidungserzeugungen benötigt zweierlei. Zum einen muss sie strukturell ermöglicht werden, d.h. im konkreten Falle: Die Gruppenuniversität ist zu reformieren oder zu ersetzen. Zum anderen bedarf Beteiligung aber auch der subjektiven Entscheidungsbefähigung. Diese wiederum setzt Urteilsfähigkeit voraus. Urteilsfähigkeit entsteht auf der Grundlage von Informiertheit, d.h. der Verbindung von Informationen und entsprechenden individuellen Informationsverarbeitungskapazitäten. Hier liegen Reserven der aktuellen Hochschulreformdebatte, die innerhalb der Effizienzperspektive kaum freigesetzt werden können.

Die Disposition der Hochschule folgt zunächst ihren funktionalen Bestimmungen. Kielmansegg (1980, 56f.) macht auf „die Notwendigkeit der Unterscheidung zwischen Kollektiven mit Binnenfunktionen und Kollektiven mit Außenfunktionen“ aufmerksam:

„Ein Kollektiv mit Binnenfunktionen ist etwa und vor allem die als Staat organisierte Gesellschaft; Kollektive mit Außenfunktionen sind demgegenüber Kollektive

tive, die in einer Gesellschaft spezifische und begrenzte Aufgaben für diese Gesellschaft erfüllen. In einer Hochschule etwa geht es nicht ausschließlich oder primär um die Belange der Hochschulangehörigen, sondern auch um die Belange Außenstehender, auf die die Arbeit der Hochschule ausgerichtet ist.“

Die Demokratietheorie müsse „Mitbestimmungspostulate zu dem Typus des Kollektivs, in dem sie erhoben werden, in Beziehung setzen ..., um ihre Legitimität zu prüfen“. In den Kollektiven mit Außenfunktionen trete „der Umschlag des Selbstbestimmungsanspruchs in den Anspruch, über Dritte zu verfügen, offen und eindeutig zutage“. Mit dieser Feststellung sei zwar noch gar nichts über den Sinn von Partizipationsansprüchen in Kollektiven mit Außenfunktionen ausgesagt. Aber es wird immerhin darauf hingewiesen, „daß die gesamtgesellschaftlichen Funktionen solcher Kollektive Partizipations- und Autonomieansprüchen prinzipiell vorgeordnet sind“ (ebd.).

Da in der Hochschule Individuen in Kooperations- und Abhängigkeitsverhältnissen miteinander arbeiten und leben, ist sie freilich nicht allein auf ein Subsystem mit Außenfunktionen reduzierbar. Sie hat als soziale Organisation gleichfalls Binnenfunktionen, die zwar nachgeordnet sind: Doch unterliegt die Hochschule wie andere soziale Organisationen auch „einem Gebot der Demokratisierung im Sinne des Abbaus überflüssiger, d.h. nicht durch die Aufgabe und die Zwecke der Universität und ihre sonstigen Besonderheiten legitimierter Herrschaft“ (Kocka 1982, 124).

Wie überall, wenn es um die Funktionalität von Demokratie geht, lässt sich auch für Hochschulen zugespitzt sagen: Demokratie richtet auch dort, erstens, durchaus eine Menge Schaden an, und dieser Schaden ist, zweitens, ziemlich nützlich. Worin besteht der Schaden? Vier Punkte lassen sich anführen:

1. Hochschulen erfüllen im gesellschaftlichen Gefüge bestimmte Funktionen. Diese ändern sich mit dem Gefüge. Zunächst hatte es seit den 60er Jahren ein Bündnis von Technokraten und Demokraten gegeben, die zwar unterschiedlich begründete, aber doch verklammerbare Zieldefinitionen vertraten. Sie liefen letztlich auf breite Bildungsbeteiligung hinaus und darauf, die Wissenschaft mit gesellschaftlichen Entwicklungen zu verbinden, oder, wie die Demokraten sagten: Die Wissenschaft in gesellschaftliche Verantwortung zu stellen. Beides ändert sich seit geraumer Zeit. Nunmehr wird eine Verbetriebswirtschaftlichung der Hochschulen angestrebt. Hierdurch werden mehr innerhochschulische Interessen verletzt als bedient. Eine übermäßige Repräsentation dieser Interessen in der Hochschule, also in ihren Selbstverwaltungsgremien, wirkt aus der Ökonomisierungsperspektive ziemlich kontraproduktiv.
2. Hochschulen werden in Deutschland (bis auf wenige Ausnahmen) als staatliche Einrichtungen mit Autonomiebegünstigung unterhalten. Sie sind also nicht ohne Paradoxie, nämlich staatliche staatsferne Anstalten. Das hat Aus-

wirkungen. Die öffentliche Finanzierung der Hochschulen bringt es mit sich, dass die Abhängigkeiten zwischen Staat und Hochschule sehr asymmetrisch verteilt ist. In einer solchen Situation bemühen sich die Funktionsträger der Hochschulen, in politischer Feldarbeit Vorteile gegenüber anderen, ebenso abhängigen bedürftigen Institutionen zu erlangen. Diese lobbyistische Anstrengung läuft naturgemäß so wenig wie möglich öffentlich ab. Dabei kann innerhochschulische Demokratie durch Nachfrage und Öffentlichmachung Störungen und beträchtlichen Schaden verursachen.

3. Dass die Hochschulen (begrenzte) Autonomie haben, folgt aus der spezifischen Leistung der Hochschule: In ihr wird – jeweils vorläufiges – neues Wissen produziert und vermittelt. Dies geschieht durch Experten, die dabei zugleich neue Experten heranbilden. Die Neuigkeit des produzierten und vermittelten Wissens entzieht es weitgehend einer unmittelbaren Überprüfbarkeit durch Nichtexperten. Folglich soll deren Nichteinmischung strukturell abgesichert werden. Dazu dient die zugestandene Autonomie. Aber: Die Experten innerhalb der Hochschule sind differenziert. Es gibt – nehmen wir einmal das Humboldtsche Idealbild – forschend Lehrende und forschend Lernende. Diese funktionale Differenz benötigt nach herrschender Meinung eine hierarchische Widerspiegelung. Deshalb gibt es Professoren (mit Titel) und Studierende (ohne Titel). Die Auseinandersetzung mit den nichtprofessoralen Gremienmitgliedern nötigt zur Auseinandersetzung mit vermeintlich völlig sachfremden Fragestellungen: zur Ethik, zur Folgenabschätzung, zur Frauengleichstellung, zur Qualität der Lehre und ähnlichem. Da man autonom ist, müssen diese sachfremden Auseinandersetzungen zudem ausgehalten werden: Man kann sie nicht durch Außeneingriff abstellen lassen.
4. Schaden erwächst der Hochschule durch Demokratie schließlich, sobald sich durch demokratische Regeln Unkenntnis und Unmündigkeit potenzieren. So etwas kommt gelegentlich vor: wenn ProfessorInnen, MittelbauvertreterInnen und Studierende in Folge formaler Vorschriften in Gremien zwangsweise zusammengeführt werden, ohne dass sie hinreichendes Wissen und hinreichende soziale Kompetenzen mitbringen oder erwerben. Derart unaufgeklärt fehlen die Voraussetzungen für Entscheidungsfähigkeit. Aus Verfahrensgründen muss aber trotzdem entschieden werden. Die Folgen lassen sich leicht ausmalen. Sie sind auch häufig zu besichtigen.

Zusammengefasst: Demokratie an der Hochschule ist schädlich, weil sie die Ökonomisierungsbestrebungen behindern kann; weil sie die nichtöffentliche Lobbyarbeit der Hochschulleitungen durch Öffentlichkeit stört; weil sie die objektive Rationalität wissenschaftlicher Arbeit durch sachfremde Anliegen stört, obwohl sich doch die Hochschulen durch ihren autonomen Status gerade davor gesichert fühlen; weil sie effiziente und sachgerechte Entscheidungserzeugung nicht zweifelsfrei sichert.

Warum nun ist der durch Demokratie an der Hochschule entstehende Schaden nützlich? Demokratie an der Hochschule ist nützlich, weil sie die Ökonomisierungsbestrebungen behindern kann; weil sie die nichtöffentliche Lobbyarbeit der Hochschulleitungen durch Öffentlichkeit stört; weil sie die objektive Rationalität wissenschaftlicher Arbeit durch als sachfremd geltende Anliegen stört, obwohl sich die Hochschulen durch ihren autonomen Status gerade davor gesichert fühlen; weil sie keine effiziente Entscheidungserzeugung sichert, sondern die öffentliche Aushandlung von Hochschulzwecken und daraus abgeleiteten Entscheidungen ermöglicht.

Hinzu tritt ein Umstand, der die Subjektaustattungen der Akteure betrifft und im Hochschulalltag manche Schwierigkeit beschert: Die akademische Selbstverwaltung wird durch Nichtexperten für Hochschulorganisationsfragen – die ProfessorInnen – dominiert. Doch liegen dem zwei sachliche Missverständnisse zu Grunde. Diese wiederum ergeben sich aus einer Auffassung von ‚reiner Wissenschaft‘, die deren Betrachtung als sozialen Prozeß ausschließt.

Das erste Missverständnis: Die Professoren werden so sehr als Vertreter ihrer Fächer angesehen, dass sie auch gleich als Repräsentanten aller sozialen Interessen in diesen jeweiligen Fächern gelten. Indem sie ihr Fach repräsentieren, repräsentierten sie vorgeblich auch die Anliegen der dortigen wissenschaftlichen und sonstigen MitarbeiterInnen, der Studierenden und der auswärtigen Interessierten.

Das zweite Missverständnis: Qua Amt wird den Professoren ein Expertenstatus für Hochschulorganisationsfragen zugewiesen, obgleich sich eine solche Expertise für die Wissenschaften in ihrer Gesamtheit und für Wissenschaftsorganisation aus der Berufung für ein bestimmtes Fach nicht ableiten lässt.

Experten sind Professoren und Professorinnen nur in zweierlei Hinsicht: zum einen in ihrem Fach, zum anderen sind sie Experten ihrer eigenen Situation an der Hochschule. Letzteres sind nun aber auch alle anderen Hochschulangehörigen. Die umschreiben das meist mit der Vokabel „Betroffene“. Unter anderem deshalb gab es in den 60er Jahren Forderungen nach Einführung demokratischer Regelungen, die alle Hochschulangehörigen angemessen beteiligt.

Herausgekommen war am vorläufigen Ende die Gruppenuniversität: eine ständisch gebrochene demokratische Verfassung der Hochschule, ein Kompromiss zwischen partizipatorischen und ordinarialen Positionen. Konkretisiert worden war die Gruppenuniversität ursprünglich in der Drittel- bzw. Viertelparität. Bereits in diesen Modellen wurde die zahlenmäßig kleinste Gruppe an der Hochschule – die ProfessorInnen – gleichgestellt mit der zahlenmäßig größten Gruppe, den Studierenden. Dieser strukturelle Kompromiss war dann noch etwas mehr in Schiefelage geraten durch das Hochschulurteil des Bundesverfassungsgerichts von 1973, das den ProfessorInnen die absolute Mehrheit in den Hochschulgremien zuwies.

Strukturimmanent ergibt sich daraus eine Überforderung. Die Rolle des Professors ist mit Aufgaben in Forschung, Lehre, Verwaltung, Repräsentation, Netz-

werkmanagement, Drittmittelakquisition usw. überfrachtet. Dagegen haben die anderen Hochschulmitglieder einen großen Vorteil: Ihre Rollen sind nicht derart überkomplex gestaltet. Deshalb könnten sie sich ganz darauf konzentrieren, das System Hochschule zielgenau zu irritieren. Dies ist eine bedeutende Chance für innerhochschulische Demokratie. Sie eröffnet nämlich die Möglichkeit, die weithin akzeptierte Rollenverteilung zwischen ‚Experten‘ und ‚Laien‘ im Prozess der Entscheidungserzeugung aufzubrechen. Durch punktgenaue Irritationen eingeschliffener Abläufe lässt sich Öffentlichkeit für im verborgenen ablaufende Prozesse herstellen. Es kann die Offenlegung von Interessen durchgesetzt und die Selbstgewissheit von Amtsinhabern erschüttert werden. Kurz: Es können Aushandlungsprozesse in Gang gesetzt werden, die sonst vermutlich nicht stattgefunden hätten.

Schließlich müssen die Zusammenhänge zwischen den internen Abläufen einerseits und den Hochschule-Umwelt-Beziehungen andererseits berücksichtigt werden. So sind etwa hochschulinterne Effizienzsteigerungen unmittelbar an die Gestaltung der organisationalen Handlungsbedingungen geknüpft, von denen zahlreiche extern vorgegeben sind. Und die Legitimitätskrise der Hochschulen, die auf der externen Wahrnehmung unzureichender Bereitstellung umweltrelevanter Leistungen beruht, spiegelt sich in der innerhochschulischen Wahrnehmung defizitärer interner Problemlösungskapazitäten. Letztere äußert sich bspw. in der mangelnden Akzeptanz der Entscheidungsstrukturen in der Hochschule bei ihren eigenen Angehörigen.

Die hochschulinterne Entscheidungserzeugung betreffend müsste folglich eine Vermittlung von qualitätsgebundener Effizienz und Legitimität das Ziel sein. Denn effiziente Struktur- und Prozesskonzeptionen werden von den Betroffenen kaum mit effizienten Handlungsabläufen ausgefüllt werden, wenn sie ihnen als nicht legitim gelten. Ebenso führen legitime Struktur- und Prozesskonzeptionen, denen es an Effizienz mangelt, zu Legitimitätsmängeln bei der Gestaltung der Handlungsabläufe. Effizienz benötigt Legitimität, so wie Legitimitätsbeschaffung auf Effizienz angewiesen ist. Mit anderen Worten: Im hochschulischen Betrieb ist Effizienz ebenso Legitimitätsressource, wie Legitimität dort Effizienzressource ist.

Gleichwohl: Die wohlfeile Übersetzung der hochschulischen Legitimitäts- in eine Effizienzkrise greift zu kurz, indem sie allein bei quantifizierenden Kosten-Nutzen-Betrachtungen stehen bleibt. Input-Output-Relationen sind hilfreiche handwerkliche Instrumente, um die Leistungsfähigkeit einer Organisation zu beurteilen. Doch der inhaltlichen und qualitativen Spezifik der Organisation kommt man erst näher, wenn Zieldefinitionen und Zielerreichungsgrad in die Betrachtung und Bewertung einbezogen werden. Die Qualitäts- und Innovationsbindung hochschulischer Leistungen erfordert also die Hereinnahme der *Effektivitätsdimension* in die Reformdebatte. Das ermöglicht dann auch, dass sich die Hochschulen Legitimität nach innen und außen verschaffen, obwohl sie sanktionsschwach und weil sie insofern auf leistungsbegründete soziale Akzeptanz angewiesen sind: nach in-

nen, um zielkonformes Verhalten der Mitglieder zu erzeugen; nach außen, um Ressourcenzuweisungen zu sichern.

Wie lässt sich dies in eine nach außen wie nach innen vermittlungsfähige Form bringen? Um eine hinreichende Selbstbindung mit externem Legitimitätsgewinn zu verbinden, bieten sich zwei Instrumente an: Leitbilder und Zielsysteme. Beide ermöglichen es, an traditionelle Instrumente hochschulischer Qualitätssicherung anzuknüpfen – nämlich die ‚Idee der Universität‘ und die Methodenbindung wissenschaftlichen Arbeitens – und diese in ein Qualitätentwicklungssystem zu transformieren.

2.1.4. *Leitbild und Zielsystem*

Unter einem Leitbild – oder einer *mission* – wird eine kompakte und pointierte Beschreibung der sog. Philosophie einer Organisation, anders gesagt: ihres Selbstverständnisses und ihrer längerfristigen Ziele verstanden. Hinzu tritt die Formulierung von Spielregeln des Umgangs innerhalb der Organisation und des Verhaltens der Organisationsmitglieder nach außen. Indem strategische Ziele formuliert werden, wird zugleich der Soll-Zustand beschrieben. Differenzen zum Ist-Zustand denunzieren das Leitbild nicht, sondern weisen ihm überhaupt erst seine Funktion zu. Adressaten der Leitbilder sind in erster Linie die Organisationsmitglieder: „Sie sollen den Sinn und Zweck des Ganzen verstehen, sich mit dem gemeinsamen Auftrag identifizieren und ihr Handeln und Verhalten an bestimmten Spielregeln orientieren“ (Wewer 1998, 141). Zugleich können Leitbilder auch als Instrument der Werbung nach außen dienen.

Wenn ein Leitbild eine kompakte und pointierte Beschreibung ist, dann heißt das zugleich: Leitbildentwicklung benötigt Trivialisierung. Die Komplexität des hochschulischen Lebens und Werdens ist im Leitbild nicht abbildbar, denn dieses soll ja auf Wesentliches konzentriert und eingängig sein. Mit Trivialisierung haben Hochschulen naturgemäß Probleme. Diese Probleme werden durch die Protagonisten dieser Bewegung nicht entschärft, wenn sie von der Vorstellung geleitet zu sein scheinen, „daß eine Profilbildung der Hochschulen genauso oberflächlich bleiben könne wie eine Profilbildung von Erdölkonzernen und Waschmittelfirmen: Ein schickes Logo sowie die Versicherung, daß man den Tiger in den Tank gepackt habe und daß die Wäsche weißer als weiß werde, sollen offenkundig ausreichen“, merkt Teichler (1999a, 36) kritisch an.

Von diesbezüglich bereits erfahrenen Hochschulen wird nun aber häufig darauf aufmerksam gemacht, dass am Leitbild das wichtigste der Prozess der Leitbildherstellung sei: insofern in diesem Prozess eine (mitunter erstmalige) Kommunikation innerhalb der Organisation über das, wofür sie da ist, was sie für andere leistet und wie sie dies tun möchte, stattfindet. Dieses Argument wird z.B. regelmäßig

dann in Anschlag gebracht, wenn das am Ende formulierte Leitbild den Eindruck der Formulierung von Selbstverständlichkeiten erweckt.

Daneben formuliert Klenk (1997, 126) ein Dilemma, dass sich aus der Funktion eines Leitbildes als Träger von Außenwirkung ergibt: Es sei nämlich zu berücksichtigen, dass nicht die tatsächlichen Zustände und Aktivitäten der Hochschule, sondern deren Wahrnehmung durch die Öffentlichkeit bzw. Interessengruppen das Image prägen. „Die Glaubwürdigkeit sollte dennoch ein bestimmender Grundsatz bleiben.“

Wo Leitbilder als Bestandteil eines Qualitätsmanagements konzipiert werden, sind sie zunächst Teil des normativen Managements und können damit als Grundlage des strategischen und operativen Managements gekennzeichnet werden.

Der Umstand, dass Reformen auf Veränderungen zielen, heißt, dass sie mit (zumindest zeitweiligen) Instabilitäten verbunden sind. Dies erfordert von den Reformbetroffenen den Abschied von alten Denkgewohnheiten. Das wiederum steht im Konflikt mit dem Bedürfnis nach Stabilität und Verbindlichkeit sozialer Prozesse. Eine Lösung dieses Konflikts benötigt neue positive und konsistente Erwartungen. Die können durch die Entwicklung eines Leitbildes erfahrbar werden, indem es ein Bild der Zukunft vermittelt. Damit kann Leitbildentwicklung zum elementaren Reforminstrument werden.

Aus der Auswertung der Erfahrungen mit Unternehmensleitbildern wird berichtet, dass sich dadurch Entscheidungsunsicherheit reduzieren und damit die Entscheidungsqualität bzw. -koordination verbessern lassen. Es könne die langfristige Konstanz und Stabilität des Auftretens nach innen und außen sowie die Konsistenz der Entscheidungshierarchie gesichert werden. Insellösungen ließen sich verdrängen, und vor allem schüfen Leitbilder Klarheit über die impliziten Wertvorstellungen des eigenen Handelns (Klenk 1997, 125).

Wo nun an Hochschulen konkret bestimmte quantitative Größenordnungen oder Qualitäten erster Ordnung oder aber Qualität zweiter Ordnung verändert werden sollen, müssen immer zuerst die Interventionsabsichten in Zielen formuliert werden: zum einen, um diese verfolgen, und zum anderen, um am Ende die Zielerreichung überprüfen zu können. Strategische Ziele werden im Leitbild formuliert. Es geht im weiteren darum, daraus operative Ziele abzuleiten. Diese wiederum müssen dann mit konkreten Maßnahmen untersetzt werden. Es ist also ein Zielsystem zu erstellen.

Wer vom Zielsystem im Zusammenhang der jüngeren Hochschulreform reden will, muss zunächst die Kosten-Leistungs-Rechnung (KLR) in den Blick nehmen. Denn obgleich Zielsysteme in der betriebswirtschaftlichen Organisationslehre seit Jahrzehnten bekannt sind, geraten sie auf die Hochschulreformagenda erst, seitdem die Grenzen der KLR offenkundig werden.

Die KLR leistet eine systematische Erfassung und Zuordnung von Kosten zu Leistungen bzw. Leistungen zu Kosten. Die Aufgaben der Kosten-Leistungs-Rechnung sind dabei im einzelnen:

- Preiskalkulation und Preisbeurteilung (Verkaufspreise/Bestimmung von Preisuntergrenzen, Preisobergrenzen des Einkaufs/Verrechnungspreise);
- Kontrolle der Wirtschaftlichkeit (Kontrolle von Kosten, d.h. Zeit-, Betriebs- und Soll-Ist-Vergleich, Wirtschaftlichkeitskontrollen für die Einzelbereiche);
- Bereitstellung von Entscheidungsrechnungen (Kostenvergleichsrechnungen); Erfolgsermittlung (kurzfristige und differenzierende Erfolgsrechnung).

Die Kostenrechnung setzt sich aus drei Teilbereichen zusammen: (a) Kostenartenrechnung (welche Kosten?, z.B. Personalkosten, Materialverbrauch), (b) Kostenstellenrechnung (wo werden die Kosten verursacht?, z.B. in der Beschaffung oder in Fertigungsprozessen), (c) Kostenträgerrechnung (für welche Leistungen im einzelnen?, z.B. Studiengang oder Personalverwaltung).

Voraussetzung jeder Kostenrechnung ist die Trennung von direkt zuzuordnenden und allgemeinen Kosten (etwa Betriebskosten für allgemein genutzte Gebäude). Letztere müssen anteilmäßig auf die einzelnen Kostenträger umgelegt werden, was oftmals konfliktrichtig ist. Dagegen sind die direkt zugeordneten Kosten i.d.R. unstrittig, sofern nicht offensichtliche Fehler vorliegen.

Wo die Kostenrechnung den Ressourceneinsatz abbildet, dort dokumentiert die Leistungsrechnung die Ergebnisse. Diese Ergebnisse werden erfasst, indem die gesetzlich definierten Aufgaben der Hochschulen die Systematik abgeben. Der Vorteil ist, dass dadurch erstmals Kostentransparenz an Hochschulen entsteht: Wofür werden welche Ressourcen aufgewandt? Allerdings wird dabei nicht mehr als die Wirtschaftlichkeit abgebildet. Die KLR leistet eine Effizienzbetrachtung und fördert das Kostenbewusstsein. Die Effektivitätsdimension bleibt unbeachtet. Welche fachlichen bzw. politischen Ziele sollen erreicht werden – z.B. welche spezifischen Qualitäten? Und wann können die Ziele als erreicht gelten, bzw. wie werden Zielerreichungsgrade festgestellt? Ob sinnvoll ist, was ggf. effizient erreicht wurde, kann die KLR nicht beantworten. Deshalb benötigen Hochschulen ein Zielsystem.

Ein Zielsystem besteht aus der oben schon erwähnten Zielhierarchie, die sich aus mehreren Ebenen zusammensetzt: Die strategischen Ziele werden dem Leitbild entnommen. Daraus sind operative Ziele abzuleiten. Um den Anschluss an die Kosten-Leistungs-Rechnung herzustellen, werden die operativen Ziele mit sog. Produkten unterlegt, die zugleich Kostenträger sind. Diese wiederum müssen dann mit konkreten Maßnahmen untersetzt werden. Schließlich sind diese Maßnahmen mit Messgrößen bzw. Indikatoren zu versehen, die es erlauben, den Erfolg resp. Misserfolg resp. Teilerfolg einer Maßnahme zu bestimmen.

In einem nächsten Schritt sind die jeweiligen operativen Ziele prozentual hinsichtlich ihres Beitrages zur Erreichung des jeweiligen strategischen Ziels zu bewerten ($\Sigma = 100\%$). Am Ende eines Berichtszeitraumes wird dann eine Bewertung in Prozent vorgenommen, wieweit die einzelnen operativen Ziele umgesetzt wurden. Sodann werden die Prozentzahlen – Anteil an der Erreichung des strategischen Ziels einerseits und Erfüllungsgrad der operativen Ziele andererseits – ins Verhältnis gesetzt. Über die abschließende Summierung lässt sich der Zielerreichungsgrad quantitativ bestimmen.

Der Bezug auf Ziele erlaubt angemessene Steuerungsprozesse, indem tatsächlich steuerungsrelevante Informationen generiert werden. Dies ist die entscheidende Ergänzung zur Kosten-Leistungs-Rechnung. Denn zur Erzeugung inhaltlich, d.h. aus den Organisationszwecken abgeleiteter Steuerungsentscheidungen ist die KLR gänzlich ungeeignet. Die Integration von KLR und Zielsystem lässt sich schließlich erreichen, indem die Leistungsberichterstattung in Form eines folgenderweise gestalteten Kennzahlenblattes erfolgt:

	Soll		Ist		Differenz Soll-Ist	
	Budget-anteil	Zielerreichungsprozente	Budget-anteil	Zielerreichungsprozente	Budget-anteil	Zielerreichungsprozente
Zielebene 1: Strategisches Ziel A						
Zielebene 2: Operative Ziele zu A						
Zielebene 1: Strategisches Ziel B						
Zielebene 2: Operative Ziele zu B						
...						
...						

Übersicht 15: Kennzahlenblatt Leistungsberichterstattung im Rahmen eines Zielsystems

Dieses Kennzahlenblatt baut auf dem fundamentalen Gedanken auf, dass Hochschulbudgets nicht bei den Finanzierungsnotwendigkeiten einzelner Organisationseinheiten ansetzen dürfen, sondern sich strikt auf Organisationszwecke – die in Ziele zu übersetzen sind – beziehen müssen. Nicht allein, was es kostet, sondern viel stärker noch, ob die angefallenen Kosten etwas Wünschbares erbracht haben, interessiert politische Entscheider und den aufgeklärteren Teil der gesellschaftlichen Öffentlichkeit. Von deren Beurteilung der Effektivität hängt schließlich nichts weniger als das Ausmaß des Legitimitätsgewinns der Hochschulen ab.

2.1.5. Zentrale Leistungssysteme, Referenzsysteme und soziales System

Im Bereich der Qualitätsentwicklung von Hochschullehre ist eine mehrstufige Entwicklung zu beobachten: 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 kann schwerlich bei einer isolierten Betrachtung des Lehrgeschehens verharren. Er muss 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 technologie- bzw. produktrelevantem sowie von Systemwissen.

Eine solche Betrachtung erzeugt eine hohe Gegenstandskomplexität. Denn im Alltag von Hochschulentwicklung ist – 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 schliesse jede Variabilität aus (Willke 1996, 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. Gleichgültig, ob angestrebte Interventionen in ein solches Qualitätsentwicklungsfeld steuernden, impulsgebenden und/oder systemirritierenden Charakters sind – sie erfordern Komplexitätsreduktionen. Doch 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 überschaubare Zielhierarchien in Frage kommen. 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 beeinflussenden Parametern (Quantitäten oder Qualitäten),
2. über die Arten von Qualität (standardisierbare oder nicht standardisierbare Qualitäten),
3. zu den Arten der Interventionsinstrumente (etwa Evaluation oder Benchmarking),
4. zu den im je konkreten Falle relevanten Leistungssystemen (z.B. Lehre oder Forschung oder Verwaltung).

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 Studiengangskkreditierung etwa mag seitens der beauftragten Akkreditierungsagentur 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 Wiederholungskkreditierungen des Studiengangs sicherzustellen. Denn der allzu forschungsschwache Fachbereich wird seine Lehrveranstaltungen auf Dauer aus immer älter werdender Substanz speisen, was früher oder später negative Auswirkungen auf Akkreditierungserfolge haben würde.

Nun muss aber auch der Aspekt einer integrierten Betrachtung aller hochschulischen Leistungsbereiche so heruntergebrochen werden, dass er pragmatisch bearbeitbar ist. Hierfür bieten sich die Unterscheidung von zentralen Leistungssys-

temen und zugehörigen Referenzsystemen an. Diese funktional geleitete Unterscheidung erleichtert die zwingend erforderliche Auswahl aus verschiedenen Optionen.

Zentrale Leistungssysteme können z.B. Lehre oder Forschung sein, während zugehörige Referenzsysteme dann Verwaltung, Nachwuchsförderung oder Krankenversorgung sind. 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.

Was im einen Fall zentrales Leistungs- und im anderen Fall Referenzsystem ist, wird in Abhängigkeit vom konkreten Entwicklungsvorhaben entschieden. Ist das Ziel z.B. die Verbesserung der Qualität der Lehre, dann sind Forschung und lehrunterstützende Kontextstrukturen wie Studien- und Prüfungsverwaltung, Bibliothek oder Studienberatung die Referenzsysteme des zentralen Leistungssystems Lehre. Ist das Qualitätsziel bspw. die Einführung einer dienstleistungsorientierten Drittmittelverwaltung, dann ist die Hochschulverwaltung das zentrale Leistungssystem und wiederum die Forschung das Referenzsystem, die Lehre aber spielt hierbei nur dann eine Rolle, wenn es auch um Drittmittel für Lehrleistungen, etwa im Weiterbildungsbereich, geht.

Im Anschluss an diese funktional geleitete Unterscheidung muss schließlich noch dem Umstand Rechnung getragen werden, dass die Umsetzung von Qualitätszielen immer innerhalb sozialer Strukturen verfolgt werden muss. Folglich ist die soziale Dimension zu integrieren. Ein konkretes Projekt kann inhaltlich hervorragend fokussiert und technisch exzellent ausgestaltet sein und dennoch scheitern, weil die Kommunikation zwischen den Beteiligten nicht funktioniert oder ein Vorgesetzter die verfolgten Absichten unterläuft. Daher benötigt die Implementation eines konkreten Vorhabens immer auch eine Diagnose des sozialen Systems, innerhalb dessen die Ziele umgesetzt werden sollen. Hierfür sollten, anknüpfend an die Diagnose des sozialen Systems, wie sie von König/Volmer (1999, 12) im Rahmen ihrer Systemischen Projektmanagements entwickelt wurde, fünf Fragen beantwortet werden:

1. Welche Personen des sozialen Systems sind für das Projekt relevant?
2. Was sind die subjektiven Deutungen der betreffenden Personen in Bezug auf das Projekt?
3. Welche Regeln des sozialen Systems beeinflussen den Erfolg des Projekts?
4. Welche Interaktionsstrukturen beeinflussen den Erfolg?
5. Wie ist der Entwicklungsstand des sozialen Systems hinsichtlich des Projekts?

Die Frage nach den relevanten Personen zielt auf eine Unterscheidung zwischen dem Gesamtsystem, in das ein Vorhaben eingebunden ist, und dem sog. Primärsystem:

„das Primärsystem eines Projekts ist gleichsam eine theoretische Konstruktion, die alle Personen umfaßt, die den Projekterfolg maßgeblich beeinflussen und damit das Projekt relevant behindern oder unterstützen können – gleichgültig, ob diese Personen im Einzelfall etwas miteinander zu tun haben oder nicht, ob sie dem Projektteam angehören oder vom Projekt betroffene Vorgesetzte oder mögliche andere Personen des Unternehmens sind. Das Primärsystem des Projektes ist damit weniger von der Organisationsstruktur des Unternehmens oder der Abteilung abhängig als von den tatsächlichen Machtverhältnissen.“ (Ebd.)

Wird dieses Primärsystem identifiziert, dann lässt sich z.B. abschätzen, von wo Einwände zu erwarten sind, und es kann dementsprechend agiert und vorgebeugt werden. Da es sich beim Wissen über das Primärsystem häufig um ‚latentes Wissen‘ handelt, das nicht unmittelbar zugänglich ist, muss eine entsprechende Analyse erfolgen.

Die subjektiven Deutungen sind die Gedanken, die sich die Personen des Primärsystems über das Projekt machen und die ihr Verhalten gegenüber dem Projekt bestimmen?: „Wenn z.B. ein benachbarter Bereichsleiter das Projekt als Bedrohung sieht (so seine subjektive Deutung der Situation), dann wird er versuchen, es abzuwehren. Wenn er andererseits im Projekt eine Möglichkeit sieht, seine eigene Position zu festigen, wird er es unterstützen“ (ebd., 14f.).

Soziale Regeln müssen identifiziert werden, um Widerstände erkennen und erklären zu können: „So kann z.B. die These ‚wir gehen harmonisch miteinander um‘ verdeckt die Regel implizieren, daß Konflikte nicht ausgetragen werden dürfen“ (15).

Interaktionsstrukturen sind die regelmäßig wiederkehrenden Verhaltensmuster im sozialen System. Sie resultieren meist aus bestimmten subjektiven Deutungen oder bestimmten Regeln. Mögliche für eine bestimmte Zielverfolgung dysfunktionale Interaktionsstrukturen können sein: Es wird alles bis zum letzten diskutiert, ohne dass man zu einem Ergebnis gelangt; jeder schottet seinen eigenen Bereich soweit als möglich ab; Vereinbarungen werden getroffen, aber nicht gehalten; neue Aktionen werden mit großem Enthusiasmus begrüßt, aber versanden im Laufe der Zeit (16).

Der Entwicklungsstand des sozialen Systems hinsichtlich des konkret anliegenden Projekts bezieht sich auf die Vorgeschichte des sozialen Systems hinsichtlich vergleichbarer Projektaktivitäten. Fragen, die hier gestellt werden müssen, sind: Gab es bereits erfolgreiche Projekte? Welche Projekte sind gescheitert? Woran lag das? Wie ist die Vorgeschichte in Bezug auf das gegenwärtige Projekt? Hat es etwa vorangegangene Versuche gegeben, das betreffende Thema zu bearbeiten? War der Entscheidungsprozess für das aktuelle Projekt umstritten? (16)

Diese Systemdiagnose – mit der Erfassung von Primärsystem, subjektiven Deutungen, sozialen Regeln, Interaktionsstrukturen und Entwicklungsstand – lässt zu, die Chancen für einen anzugehenden bzw. beginnenden Veränderungsprozess

abzuschätzen: Sind zunächst Interventionen in das soziale System erforderlich, um die Akzeptanz für das konkrete Entwicklungsziel und seine Umsetzung herzustellen? Oder ist diese Akzeptanz vorhanden, so dass ohne zusätzliche Maßnahmen gestartet werden kann? (17)

Die Unterscheidung von zentralen Leistungssystemen und Referenzsystemen und die Diagnose des sozialen Systems schafft die Voraussetzungen für zielgebundene Steuerungsprozesse. Diesbezüglich ist das New Public Management das Referenzmodell, das sich, wie oben herausgearbeitet,³⁹ steuerungstheoretisch folgenderweise zusammenfassen lässt: Es baut grundsätzlich auf einer Verbindung von Verhandlungs- und Marktkoordination auf; staatliche Intervention kommt nur noch als Kontextsteuerung vor, und demokratische Partizipation soll in die Verhandlungsprozesse integriert werden. Angesichts des steuerungspraktisch ohnehin prekären Verhältnisses von Staat und Hochschulen, aber auch von Hochschulleitungen und den einzelnen WissenschaftlerInnen liegt es nahe, das so spezifizierte Modell für Hochschulen zu adaptieren. Da der Marktkoordination durch die grundgesetzlich abgesicherte Freiheit von Forschung und Lehre deutliche Grenzen gesetzt sind, liegt der Fokus entsprechender Versuche auf der kontraktuellen Koordinierung.

2.2. Steuerungskoordination in der Hochschulpolitik

2.2.1. Regulierte Deregulierung

Burton Clark hat einst die Hochschulen als Institutionen zwischen Staat, Markt und akademischer Oligarchie (akademischer Zunft) eingeordnet und damit ein lange Zeit für die Hochschulforschung gültiges tripolares Modell formuliert (Clark 1983; vgl. Übersicht 17/1). Er unterschied damit drei Kräfte, deren Interaktion den Koordinationsmodus beliebiger Hochschulsysteme bestimme: Jede Spitze des zur Veranschaulichung gewählten Dreiecks repräsentiere mit einer der drei Kräfte Staatliche Autorität, Markt und Akademische Oligarchie auch die stärkste Ausprägung einer entsprechenden Organisationsform, die mit einem Minimum der jeweils anderen beiden Formen einhergehe.

Das US-amerikanische Hochschulsystem bspw. wurde dann von Clark ziemlich weit in der Markt-Spitze platziert, das britische System hingegen in der Mitte zwischen Markt und Akademischer Oligarchie, aber weit weg von der Staatlichen Autorität.

³⁹ vgl. oben Punkt B. 1. Kontext: Staatsaufgaben- und Staatsmodernisierungsdebatte

Angesichts der Veränderung von Hochschulen und Hochschulsystemen weltweit lässt sich derzeit beobachten, dass diese Kategorien nicht mehr so eindeutig zu bestimmen sind wie vormals. Der Markt ist zunehmend weniger einzelstaatlich, sondern stärker international definiert. In einigen Ländern sind die staatlichen Steuerungsprozesse intensiver, in vielen anderen weniger intensiv geworden – die sog. Deregulierung. Die Autonomie der Hochschulen wurde gestärkt, auch um sie zu eigenständigeren Akteuren auf neuen Märkten zu machen. Der Ruf nach institutioneller Profilierung und Professionalisierung der Leitung resp. *leadership* setzt die alte akademische Oligarchie unter Druck. Hochschulen sollen unternehmerisch tätig werden und rücken damit von Institutionsmodellen ab, um eher den Charakter von Organisationen anzunehmen.

Desweiteren sollen die Hochschulen besser auf die Vielfalt der gesellschaftlichen Anforderungen und Bedürfnisse eingehen und sich dem gesellschaftlichen Wandel anpassen. Hierzu wird Diversifizierung gefordert. Diese wiederum lässt sich unterscheiden in Systemdifferenzierung, Programmdifferenzierung und strukturelle Differenzierung (Pellert 1999, 113f.): „Sowohl diese Einsicht als auch die Überforderung des Staates, derartig komplexe Systeme zu steuern, führen in vielen Ländern dazu, unter dem Schlagwort ‚Autonomisierung‘ weniger zentral steuern zu wollen und die Hoffnungen vielmehr in die Selbstorganisationsfähigkeiten der Hochschulen zu setzen.“

Derart ist ein Übergang vom Modell enger staatlicher Kontrolle mit großer Regelungsdichte hin zum Modell der staatlichen Aufsicht (Neave/van Vught 1991, 239ff.) mit eher indirekten Formen der staatlichen Steuerung („remote control“) zu beobachten. Damit und mit der einhergehenden größeren institutionellen Autonomie verbindet sich zweierlei: zum einen die Forderung nach einem stärker professionalisierten institutionellen Management, zum anderen die Hoffnung auf die Herausbildung stärker differenzierter Organisationsprofile der einzelnen Hochschulen (was für Deutschland heißt: das viele Jahrzehnte dominierende Prinzip der Homogenität des staatlichen Hochschulsystems wird aufgegeben).

Nun werden Hochschulen aus guten Gründen widersprüchlich gesteuert. Denn sie leben aus den oben erwähnten konstitutiven Spannungen: Spannungen etwa zwischen Theorie und Praxis, Autonomie und staatlicher Aufsicht, akademischer Freiheit und gesellschaftlicher Verantwortung, Grundlagen- und Anwendungsforschung, Bildung und Ausbildung oder zwischen Disziplinarität und Interdisziplinarität. Die spezifischen Leistungsqualitäten von Hochschule werden nicht aus einzelnen Polen dieser Polarisierungen produziert, sondern aus den Spannungen dazwischen.⁴⁰

Um die Spannungen fortwährend auszuhalten und zu reproduzieren, verfügt die Hochschule über ein Arsenal an tradierten Normen, Werten und Verfahren:

⁴⁰ genauer dazu oben Punkt D. 2.1.1. Funktionslogik der Hochschule: „Existenzielle Spannungen“

Methodenbindung, Objektivitätsanspruch bzw. transsubjektive Geltungsansprüche, Diskursivität, Infragestellung und Kritik, Kollegialitätsprinzip, Selbstergänzung des Lehrkörpers, Selbstverwaltung oder Besetzung von Leitungsbämtern durch Wahl. In der Aufbau- und Ablauforganisation der Hochschule werden diese konstitutiven Spannungen strukturell untersetzt: Die Hochschulen sind einerseits Körperschaft öffentlichen Rechts, andererseits staatliche Anstalt; sie organisieren ihre internen Abläufe sowohl im Rahmen der akademischen Selbstverwaltung wie als staatliche Auftragsverwaltung; der Hochschulhaushalt speist sich aus staatlicher Grundfinanzierung und wettbewerblicher Drittmittel-Zusatzfinanzierung; die Selbstergänzung des Lehrkörpers wird relativiert durch die ministerielle Auswahl der ProfessorInnen aus nicht-bindenden Vorschlagslisten, usw. usf.

Wenn nun die deutsche Hochschulreform seit den 90er Jahren unter den Stichworten der Deregulierung und Stärkung von Eigenverantwortung versucht, Managementorientierung einzubeziehen, zugleich aber auf wesentliche Instrumente staatlicher Regulierung nicht verzichtet werden soll, dann ließe sich nicht ohne Söffizanz fragen: Wie gelingt so etwas – eine staatlich regulierte entstaatlichende Deregulierung?

Theoretisch ist der Vorgang als Übergang von staatlicher Kontrolle zu staatlicher Aufsicht gefasst worden – weg vom *state control model* und hin zum *state supervisory model* mit Einführung von *accountability* und Evaluation als Quasi-Ersatz für die ehemalige *state control* (Neave 1998). Mancherorts ist dieser Übergang als eine Übertragung der Kontrollfunktion in neu gebildete, zwischen dem Staat und den Hochschulen angesiedelte Gremien (*intermediary bodies* oder *buffer organisations* genannt) zu beobachten. Zugleich tendiert man in Deutschland – nicht zuletzt auf Grund der föderalen Zuständigkeitsstruktur – dazu, eine Verschiebung von der Prozess- zur Outputkontrolle einzuleiten.

Normativ ließe sich sagen: Die Steuerungskorrekturen sollen den konstitutiven Spannungen, aus denen die Hochschule lebt, gerecht werden. Sie sollten daher nicht auf die Beseitigung der performativen Inkonsistenzen des Steuerungsmixes aus Regulation, Wettbewerb und traditionaler akademischer Selbstkoordination zielen, sondern auf dessen zielführende Optimierung. Dann wäre die Frage nach Optimalität oder Suboptimalität der Hochschulsteuerungsreformen anzuschließen. Denn immerhin bestehen nach wie vor auch solche Inkonsistenzen des Steuerungsmixes, die unbeabsichtigte und wenig kalkulierbare Wirkungen und Nebenefekte produzieren.

Tatsächlich aber wird in den aktuellen Reformbemühungen versucht, die innerhochschulische Effizienzorientierung über erhöhten staatlichen Druck durchzusetzen – was jedoch die Effizienzorientierung des staatlichen Handelns unterläuft. Die Reform der Organisation der Hochschulen und der Steuerung des Hochschulsektors blieb bislang suboptimal. Denn sie konzentrierte sich auf den Versuch einer staatlichen Regulierung der entstaatlichenden Deregulierung und

erzeugte damit ein Steuerungs dilemma. Statt dessen müsste die Reform eine von den hochschulischen Leistungsinhalten und -qualitäten abgeleitete Neubestimmung des Verhältnisses von Steuerung und Regulierung einerseits sowie Autonomie und Selbstorganisation andererseits in den Mittelpunkt zu rücken.

Um eine Übersicht zu gewinnen, empfiehlt es sich, zwei Ebenen der politischen Steuerung der Hochschulen zu unterscheiden: die normative, d.h. die Ebene der Wertleitung einer Neugestaltung des Staat-Hochschule-Verhältnisses, und – als Ableitung daraus – die operative Ebene, d.h. die Neugestaltung der Operationsweisen der Hochschule. In unterschiedlichen Kombinationen der einzelnen Elemente dominieren folgende Ideen die gegenwärtige Hochschulreformdebatte:

normativ	operativ
Reduzierung des Staates auf Kernaufgaben	Entbürokratisierung, Outsourcing
Outputorientierte Steuerung	Wettbewerbsorientierung (zwischen- und innerhochschulisch), leistungsbezogene Mittelzuweisung
Autonomiesteigerung	Flexibilisierung der Hochschulhaushalte, Zusammenführung Fach- und Haushaltsverantwortung
Änderung des Kopplungsmodus Staat-Hochschule	Akkreditierung statt Genehmigungswesen, Vertragsbeziehungen, Hochschulrat, Stiftungshochschule
Rechenschaftslegung	Berichtswesen, Evaluation

Übersicht 16: Normative und operative Ideen in der Hochschulsteuerungsdebatte

Die Gründe für die Einführung neuer Steuerungsmodelle sind zunächst die Mängel bisheriger Steuerungsmodelle: die Schwerfälligkeit bürokratischer Steuerung sowohl innerhalb der Hochschulen wie zwischen Staat und Hochschulen, hier insbesondere die jeder Bürokratie innewohnende Tendenz zur Überregulierung, die Metamorphose der Gruppenuniversität zur Gremienuniversität sowie die Obstruktionspotentiale der akademischen Oligarchie innerhalb heutiger Autonomie-Ausgestaltung.

Daneben ist ein zentrales Motiv der Einführung neuer Steuerungsmodelle das Einsparungs- bzw. Kostenbegrenzungsstreben des Staates. Dieses gilt als leichter

durchsetzbar, wenn die Hochschulen dabei zur Mitwirkung angehalten werden können, indem ihnen im Gegenzug Autonomiesteigerungen offeriert werden. Schließlich ist zu erwähnen, dass eine nachlassende gesellschaftliche Akzeptanz hinsichtlich nachweisfreier Zuweisung von Hochschulfinanzierungsmitteln einen Effizienz- und Effektivitätsdruck bei den Hochschulen erzeugt.

Hierbei erscheint der Effektivitätsdruck als unschädlich, da ein Streben danach, Zielerreichungsgrade zu steigern, die Hochschulen nicht einschränkt, sondern beflügeln kann. Die Effizienzorientierung hingegen – als das Streben nach Verbesserung von In- und Outputrelationen – ist dann problematisch, wenn sie Forschung und Lehre einer quantifizierenden Erfolgskontrolle unterwirft, die wissenschaftsschädlich wirkt.

Die verbleibenden Interventionsinstrumente der Politik innerhalb der diskutierten neuen Steuerungsmodelle sind die folgenden:

- Rechtsaufsicht,
- deutlich reduzierte (falls nicht gänzlich abgeschaffte) Fachaufsicht,
- Gesetzgebung,
- sofern Hochschulverträge / Zielvereinbarungen vorgesehen:⁴¹ Vertragsverhandlungen,
- im Anschluss an diese Vertragsverhandlungen: Beschlussfassung über die vereinbarten Zuschusssummen durch das Parlament,
- sofern Mitgliedschaft des Ministeriums vorgesehen: Mitarbeit im Hochschulrat/Kuratorium,
- sofern dies aufrechterhalten bleibt: Mitwirkung des Ministeriums an Berufungsverfahren.

Wie zu sehen ist, bleiben die bisherigen Einflussmöglichkeiten der Legislative – Gesetzgebung und Haushaltsfeststellung – im Wesentlichen erhalten. Die Schwächung des staatlichen Einflusses vollzieht sich vorrangig auf Seite der Exekutive.

Festzuhalten bleibt immerhin: Durch den Rückgang staatlicher Steuerung wird die Rolle der Hochschulen als Akteure im Rahmen dieser Prozesse gestärkt. Zugleich hat durch die Entwicklung supranationaler markt- und wettbewerbsförmiger Elemente die (Hochschul-)Politik internationaler Organisationen und anderer Länder an Bedeutung für das je eigene Land gewonnen. Solchermaßen haben sich die Koordinationsbeziehungen des Clark'schen Dreiecks vervielfacht und an Komplexität gewonnen.

⁴¹ vgl. unten Punkt 2.2.4. Hochschulsteuerung durch vertragsförmige Vereinbarungen?

2.2.2. Neues Koordinationsmodell

Soll die Komplexität modelliert und derart begreifbar gemacht werden, sind nachvollziehbare Unterscheidungen zu treffen, die aus der unendlichen Anzahl möglicher Optionen eine sachangemessene Auswahl treffen. Dies geschieht im folgenden in drei visualisierten Schritten (Übersicht 17):

Übersicht 17/1 geht auf Burton Clark zurück und veranschaulicht die Kraftzentren, innerhalb derer sich Hochschulen *traditionell* im hochschulpolitischen Kräftefeld positionieren mussten. Ergänzend eingefügt wurden die dort bestehenden Koordinationsbeziehungen: drei Interaktionsbeziehungen (Strichlinien) und drei Interventionsbeziehungen (Punktlinien). Interaktionsbeziehungen bestehen zwischen zwei Strukturelementen; Interventionsbeziehungen veranschaulichen die Wechselwirkungen zwischen einem Strukturelement und einer Interaktionsbeziehung.

Übersicht 17/2 differenziert das ursprüngliche Clark'sche Dreieck zum Sechseck aus. Dieses veranschaulicht die Kraftzentren, innerhalb derer sich Hochschulen *gegenwärtig und künftig* im hochschulpolitischen Kräftefeld positionieren müssen. Ihre Anzahl hat sich verdoppelt. Die staatliche Autorität hat sich differenziert in die des Einzelstaates und eine supranationale Ebene – Strukturen der Europäischen Union insbesondere, aber auch zwischenstaatliche Organisationen, an die vormals einzelstaatliche Zuständigkeiten abgegeben werden. Der Markt ist gleichfalls sowohl einzelstaatlich wie auch international organisiert. Die alte akademische Oligarchie muss sich ihren vormaligen Führungsanspruch mit dem zunehmend institutionalisierten Hochschulmanagement teilen.

Durch diese Verdoppelung haben sich die Koordinationsbeziehungen zwischen den nunmehr sechs Kräften vervielfacht und sind graphisch innerhalb des Sechsecks nicht mehr darstellbar. Daher werden diese in der Matrix (Übersicht 17/3) exemplarisch für ein einziges Kraftzentrum dargestellt. Dort zeigt sich: Wo im Clark'schen Dreieck noch *insgesamt* sechs Koordinationsbeziehungen bestanden, sind dies im postclarkschen Sechseck bereits für ein *einziges* Kraftzentrum 15 solcher Relationen; mithin bestehen heute in der Summe zwischen sämtlichen Kraftzentren 90 Koordinationsbeziehungen. Innerhalb dieser Verflechtungen müssen sich Hochschulen heute und künftig positionieren.

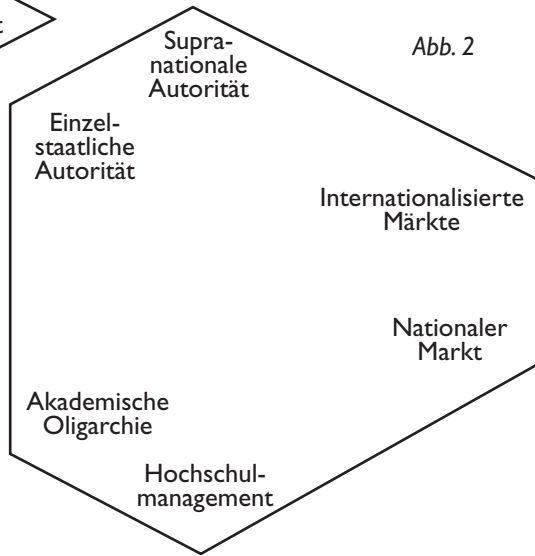
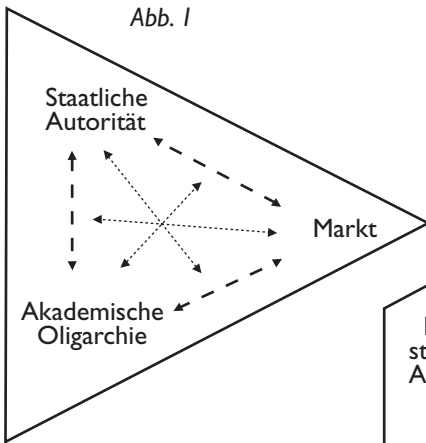
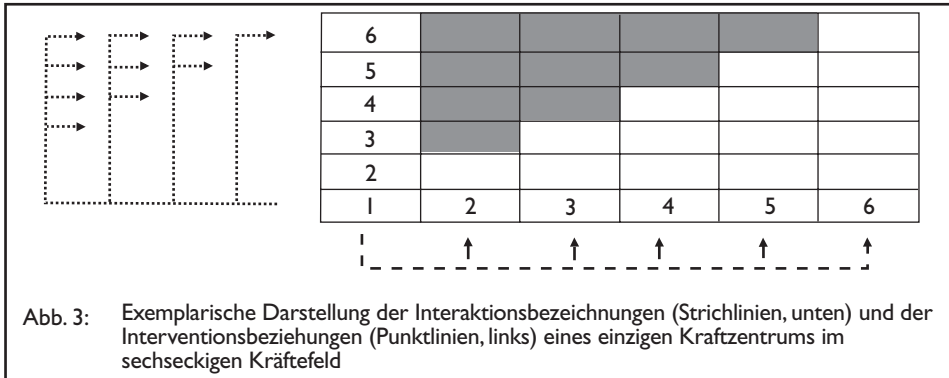


Abb. 1-3:
Komplexitätserhöhung im
hochschulepolitischen Kräftefeld



Übersicht 17: Komplexitätserhöhung im hochschulpolitischen Kräftefeld

Wo liegen in einem derart strukturierten Feld Koordinierungschancen? Welche Rolle kommt dem Staat darin zu, welche den Hochschulen? Welcher Koordinationsmodus ist für welche Notwendigkeiten der Entscheidungserzeugung und -umsetzung zu wählen?

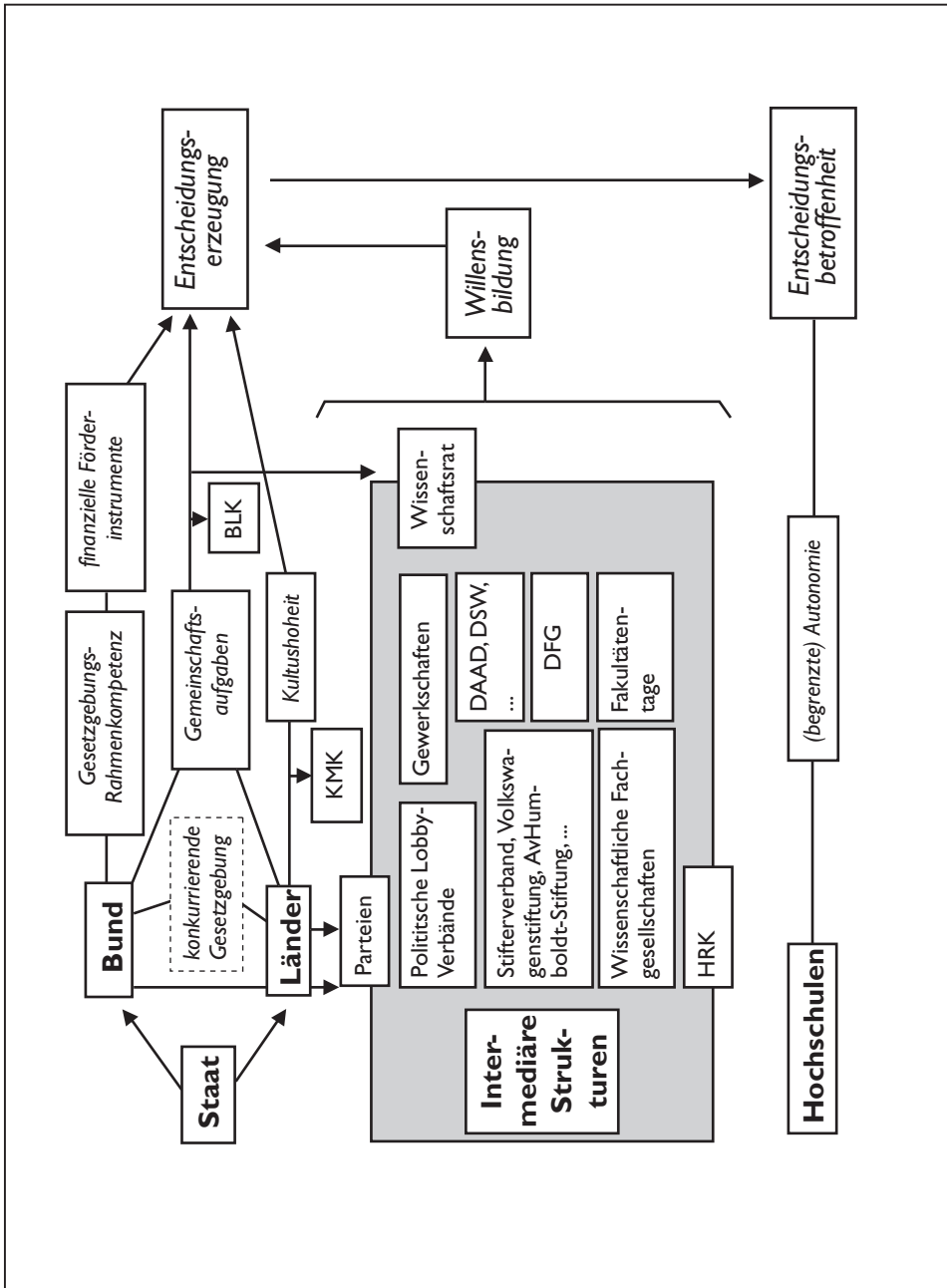
2.2.3. Steuerungsprobleme

Angesichts der beschriebenen beobachtbaren Trends findet sich nicht nur eine Ausweitung der Steuerungsagenten und -agenturen im Hochschulbereich, sondern eine Vermehrung der Ebenen, auf denen Steuerung stattfindet:

- die Makroebene der zunehmend regulierungsfreudigen internationalen und supra-nationalen Organisationen und ‚policy entrepreneurs‘,
- die Mesoebene des bislang steuerungsfreudigen Staates, der sich aus der engen Kontrolle zurückzuziehen anschiebt, und
- die Mikroebene der sich zunehmend marktförmig organisierenden Hochschulen, die mit managerialistischen Modellen experimentieren.

Was passiert, wenn sich Makro- und Mikroebene miteinander verbünden, um der ohnehin angeschlagenen Mesoebene die letzten Kompetenzen zu entwenden? Siegt dann der Markt oder nur eine neue, diesmal supra-nationale Bürokratie? Die Akteure der einzelstaatlichen Ebene freilich – also in Deutschland vornehmlich die Bundesländer – sehen durchaus die Gefahren. Sie reagieren, indem sie sich um die Regulierung der Deregulierung bemühen. An Instrumenten dafür mangelt es nicht, wie Übersicht 18 visualisiert. Was aber sind die Inhalte der Bemühungen?

Markt- und staatliche Steuerung sollen miteinander verbunden werden – eine auch aus anderen Politikfeldern vertraute Kompromisslinie, um einerseits den Markt zu zähmen, andererseits staatlich unterhaltene Strukturen in Bewegung zu bringen. Dabei soll das Hochschulsystem unter der radikal komplexitätsreduzierenden Wirkung des marktförmigen Wettbewerbs nicht aus dem Ruder laufen. Deshalb werden zahlreiche gegenläufig wirkende, nämlich komplexitätssteigernde Regulierungselemente eingebaut – von Genehmigungsvorbehalten über Hochschulräte bis hin zu Akkreditierungsverfahren.



Übersicht 18: Struktur des hochschulpolitischen Entscheidungsfeldes in Deutschland (bis zur Föderalismusreform)

Vier Mechanismen der Problemlösung sind von Clark (1983 und 1998a) beschrieben worden: staatliche Steuerung (*state*), institutionelle Selbstregulierung (*academic oligarchy*), Wettbewerb (*market*), Stärkung der Hochschulleitung/professionelles Management (*entrepreneurialism*). Unbeschädigt aber ist, je für sich genommen, in Deutschland keiner dieser Mechanismen mehr: Die staatliche Steuerung experimentiert seit über zehn Jahren mit dem Versuch einer Regulierung der Deregulierung. Die institutionelle Selbstregulierung produziert fortwährend neue Verhinderungskartelle. Der Wettbewerb wirkt ökonomisierend und derart tendenziell sozial desintegrierend. Das professionelle Management wirkt (wie zuvor schon die akademisch-oligarchischen Strukturen) hierarchisierend und damit potenziell wissenschaftsschädlich.

Um die einzelnen Nachteile zu neutralisieren, wurde der Weg bestimmter Koordinationsmodi gewählt. Bislang dominierte der Koordinationsmodus Staatliche Steuerung + Institutionelle Selbstregulierung. Angestrebt wird hochschulpolitisch nunmehr eine Dominanz des Koordinationsmodus Wettbewerb + Stärkung der Hochschulleitung/Professionelles Management.

Ein konkreter konzeptioneller Entwurf ist hierfür eine Modifizierung des New Public Management-Konzepts für die Anwendung in Hochschulen: das New University Management (NUM) (Kopp 1998). Das NUM-Modell konzentriert sich zunächst auf die Verfahren und Zuständigkeiten. Es weist die normative Ebene der Zielbestimmung Parlament und Regierung zu (im NPM: Parlament), die strategische Ebene einem Hochschulrat (im NPM: Regierung), und die operative Ebene der Hochschule (dies entspricht dem NPM-Modell). Zwischen die normative Ebene der Bestimmung politischer Ziele und die strategische Ebene wird statt eines hoheitlichen Leistungsauftrags eine partnerschaftliche Leistungsvereinbarung geschaltet. Die Leistungs- und Wirkungskontrolle im NUM unterscheidet sich ebenfalls vom NPM: Qualitativen Methoden kommt dabei größeres Gewicht als quantitativen Methoden zu. Die Bewertungen stützen sich stärker auf Einschätzungen von Peers statt auf Eigenerhebungen der staatlichen Kontrollinstanzen. Zudem können derartige Leistungs- und Wirkungskontrollen aus Kostengründen nicht häufig durchgeführt werden.

Die ökonomische Theorie versucht, Verhaltensänderungen auf Grund von Änderungen der Restriktionen und der Anreize der beteiligten Personen zu erklären. Eine Verschärfung der Restriktionen sieht das NUM-Konzept in dreierlei Hinsicht: Die Leistungsanforderungen an Hochschulen verschärfen sich, zugleich stagnieren oder sinken die staatlichen Finanzzuweisungen, und der Wettbewerb um Studierende und Forschungsgelder wird intensiviert. Das NUM beinhaltet dagegen primär Anreizstrukturen, die eine effizientere Erbringung der Hochschulleistungen erlauben sollen.

„Dies wird gewissermaßen ‚erkauft‘ durch Dezentralisierungen (z.B. die Globalbudgetfinanzierung oder die Übertragung der strategischen Führung der Hochschule von der Regierung an einen Hochschulrat), welche den Entscheidungsspielraum für die Hochschulen und somit die Freiräume der beteiligten Personen teils massiv erhöhen. Diese zusätzlichen Freiräume (oder Entschärfung der Restriktionen) könnten durchaus für die Gewinnung persönlicher Vorteile ausgenutzt werden.“ (Kopp 1998, 28)

Fraglich aber bleibt noch, ob ein Koordinationsmodus Wettbewerb + Stärkung der Hochschulleitung/Professionelles Management und dessen Umsetzung durch ein New University Management hinreichend die Qualitätsanforderungen einzulösen vermag, die gesellschaftlich an Hochschulen gestellt werden. Gesellschaftlich definierte Leistungsqualitäten der Hochschulen beziehen sich ja nicht (oder höchstens vordergründig) auf eindrucksvolle Drittmittelquoten oder eine exzellente Lehrenden-Studierenden-Interaktion. Sie beziehen sich vielmehr auf gesellschaftlich benötigtes Wissen über Entwicklungsmöglichkeiten und über deren Risiken durch Nichtwissen.

Dabei allerdings ist mit einer hochschultypischen Erwartungsunsicherheit umzugehen, die es so in den meisten anderen Politikfeldern nicht gibt – und die infolgedessen der Politik beträchtliche Schwierigkeiten bereitet: Im Hochschulbereich neigen Politiker/innen eher zur Vorsicht bei den Ausgaben, weil sie nicht so ganz genau wissen (können), ob das Geld, das sie in Hochschulen stecken, auch gut angelegt ist. Forschungsergebnisse und die Effekte von Lehranstrengungen lassen sich nicht auf Punkt und Komma vorhersagen. Obendrein kommen diese Ergebnisse nur in vergleichsweise langen Wellen zu Stande. Deren misslichste Eigenschaft ist zudem, dass sie die zeitlichen Horizonte einzelner Legislaturperioden überschreiten.

Diese Situation schwächt die Anliegen der Hochschulen innerhalb der Politikfeldkonkurrenz und produziert daraus folgend Ressortkonflikte. Dabei ist die Konkurrenz, jedenfalls prinzipiell, unaufhebbar: Die zu verausgabenden Haushaltsmittel sind immer begrenzt, und daraus resultieren notwendig Verteilungskonflikte zwischen den einzelnen Politikfeldern. Schaut man sich dagegen beispielsweise Infrastrukturausgaben mit ihren unmittelbaren regionalen Beschäftigungswirkungen oder Wirtschaftsförderungsmaßnahmen oder Investitionen in die Videoüberwachung öffentlicher Plätze an, ist leicht erkennbar: Solche Maßnahmen erscheinen immer ein wenig handfester und in ihren Effekten vorhersagbarer als finanzierungsbedürftige Herzensanliegen der Hochschulen.

In der anderen Hälfte des hochschulpolitischen Spielfeldes stehen die Hochschulen. Sie sind der Situation nicht gänzlich ausgeliefert. Zwar bekommen sie in der Regel nicht den Spielanstoß, haben aber alle Chancen zur technischen Überlegenheit, denn Hochschulen sind in der Lage, Anweisungen, Vorschriften oder subkutane Zumutungen durch Obstruktion zu unterlaufen: Akteure an Hochschu-

len sind in der Regel wissenschaftlich geschult, sie haben also das Geschäft der Kritik erlernt. Daher sind sie in der Lage, jegliche externe Anforderungen einer Daueranfechtung durch rational begründete Kritik zu unterwerfen. Solange rational begründet kritisiert wird, ist der politische Partner zur Diskussion genötigt, und solange diskutiert wird, muss nicht umgesetzt werden. Nichtumsetzung kann entweder Ermüdung von Politik und Ministerialverwaltung bewirken, oder sie kann dazu führen, Dinge durch Zeitablauf zu erledigen, z.B. in Folge von Regierungswechseln.

Diese Obstruktionspotenziale sind nicht zwingend positiv wirksam, können aber immerhin auch zur Herstellung von Machtbalancen genutzt werden. Voraussetzungen dessen sind einerseits die Hochschulautonomie und andererseits die erfolgreiche Umschiffung zweier Gefahren, welche die akademische Autonomie birgt: ihre oligarchische und ihre bonapartistische Entgrenzung. Autonomie sichert nach außen, sie determiniert jedoch nichts für die Innenverhältnisse der autonomen Körperschaft. In der ersten Gefahrenvariante wird die Hochschule durch die akademische Oligarchie, d.h. die Professorenschaft, usurpiert. Um zur bonapartistischen Variante zu gelangen, sind zwei Wege möglich: Entweder ermächtigt sich die Hochschulleitung selbst, eine autoritäre Führungsvariante einführen zu dürfen. Oder aber die Hochschulangehörigen unterwerfen sich freiwillig einer autoritär führenden Leitung. Letzteres passiert mitunter in der Annahme, dass sich dadurch die größten Begünstigungen für die Hochschule organisieren ließen, wovon dann auch die Einzelnen in der Hochschule profitieren würden. Beide Entgrenzungen akademischer Autonomie vollziehen sich typischerweise schleichend. Daher werden die Ergebnisse häufig zu spät erkannt und sorgen dann für allgemeine Verwunderung. Ist die oligarchische Entgrenzung der Hochschulautonomie eher im traditionellen Modell der korporativ verfassten Hochschule anzutreffen, so wird die bonapartistische Variante eher durch das New-Public-Management-Modell begünstigt.

In systematischer Hinsicht hat Michael Daxner vorgeschlagen, Hochschulen jenseits der üblichen Dichotomie zu verorten: jenseits der (wenn auch autonomiebegünstigten) staatlichen Anstalt einerseits wie des Marktsubjekts (und damit auch Marktobjekts) andererseits. Entstaatlichung der Hochschulen solle nicht Ökonomisierung bedeuten, sondern Ver-Öffentlichung, d.h. öffentliche Teilhabe am Wissenschaftsprozess, also Aneignung der Hochschulen durch die Gesellschaft (vgl. Daxner 1991, 114-120). Organisiert werden sollen Hochschulen *wie* Wirtschaftsbetriebe, aber nicht *als* Wirtschaftsbetriebe (ders. 1997a). Was sophisticated anmuten mag, weist gleichwohl in die richtige Richtung. Wie könnte das prozessiert werden?

2.2.4. Hochschulsteuerung durch vertragsförmige Vereinbarungen?

Eine beträchtliche Faszination üben im hochschulpolitischen Steuerungsgeschäft seit geraumer Zeit Zielvereinbarungen bzw. Hochschulverträge aus. Im Kern ist die verbindliche Vereinbarung von Zielen zwischen faktisch hierarchisierten Partnern ein Steuerungsmodus. Organisationssoziologisch gesprochen stellen derartige Vereinbarungen einen Versuch dar, dezentrale Einheiten auf solche gemeinsamen Ziele hin koordinieren, welche die Subeinheiten als integrationsfähig in das je eigene Handlungsprogramm akzeptieren können.

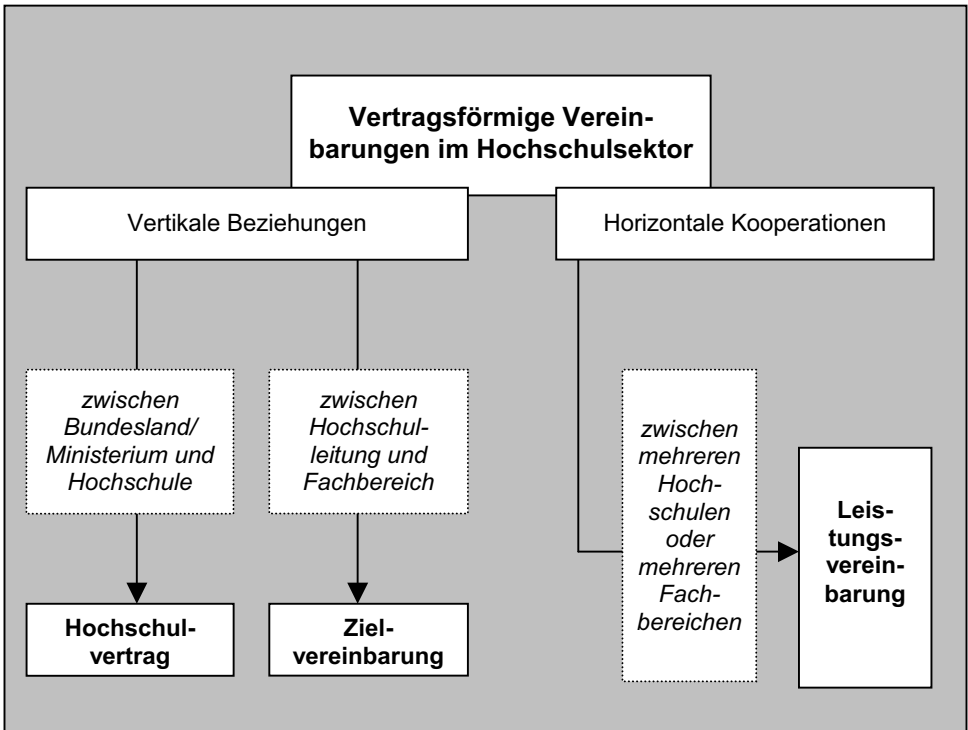
An Hochschulen ist das indes eine verschärfte Herausforderung: Wie lässt sich die dortige Ansammlung von IndividualistInnen auf gemeinsame Ziele hin koordinieren? Sowohl der (z.B. gesetzliche) Zwang wie auch die Freiwilligkeit sind als Aktivierungsmodi bereits getestet worden. Die Ergebnisse gelten als eher bescheiden: Zwang mobilisiere an Hochschulen in erster Linie Obstruktionspotenziale, mit denen externe Anforderungen unterlaufen werden. Der Appell an die Freiwilligkeit hingegen fördert nach verbreiteter Ansicht vor allem den akademischen Hedonismus. Der Ausweg liegt dazwischen: in der freiwilligen Unterwerfung unter einen befristeten Zwang, wobei Gratifikationen die Einsicht in den Sinn der Sache befördern helfen. Der Ausweg liegt also in vertragsförmigen Vereinbarungen.

Die vergleichsweise starke Zurücknahme der staatlichen Intervention, die sich nur noch auf Kontextsteuerung beschränkt, nimmt dabei Rücksicht auf eine steuerungstheoretische Einsicht und muss zugleich die gegenteilige Extremposition vermeiden: Der Versuch, gesellschaftliche Teilsysteme unmittelbar der politischen Logik zu unterwerfen, würde deren spezifische Leistungsfähigkeit blockieren. Aber: Politische Interventionen, die diese Funktionslogik unangetastet lassen, bleiben häufig unwirksam oder sind in ihrer Wirkung unkalkulierbar (Scharpf 1991, 622).

Zunächst erscheint es sinnvoll, drei Varianten vertragsförmiger Vereinbarungen im Hochschulsektor begrifflich voneinander zu unterscheiden: Der Begriff der *Zielvereinbarung* sollte hochschulinternen Vertragsformen zwischen jeweils einer über- und einer untergeordneten Ebene – etwa zwischen Rektorat und Fachbereich – vorbehalten bleiben. Sogenannte *Hochschulverträge* hingegen werden zwischen Staat und einzelnen Hochschulen abgeschlossen. Sowohl Zielvereinbarungen wie Hochschulverträge regeln vertikale Beziehungen. Begrifflich davon sind horizontale Kooperationen abzusetzen: Eine vertragsförmige Zusicherung von Leistungen zwischen zwei Fachbereichen z.B. sollte als *Leistungsvereinbarung* firmieren. (Übersicht 19)

Zielvereinbarungen und Verträge sind die beiden zentralen Formen des Kontraktmanagements, in die auch im Hochschulsektor Hoffnungen gesetzt werden, wesentliche Insuffizienzen bisheriger Steuerungsmodi ausgleichen zu können.

Zunächst gelten vertragsförmig gestaltete Vereinbarungen häufig als gleichsam Königsausweg, um Leistungsbewertungsprozessen die hohe Konfliktbelastung zu nehmen und den besonderen Stellenwert der (institutionellen wie individuellen) Autonomie berücksichtigen zu können. Insoweit scheinen Hochschulverträge und Zielvereinbarungen nicht allein Formalisierungen von Kooperationen zu sein, sondern hochschulpolitisch auch den Charakter eines Formelkompromisses angenommen zu haben: zwischen denjenigen, die einer eher ökonomisierenden, und denjenigen, die einer eher sozialpflichtigen Reform der Hochschulen zuneigen. Das kann durchaus sein Gutes haben, soweit dem zwei gemeinsame Einsichten zu Grunde liegen: Beide Fraktionen besinnen sich darauf, dass die Autonomiebegünstigung der Hochschule aus deren Zwecken abgeleitet ist, und beide betrachten diese autonome Verfasstheit nicht *allein* als Reformhindernis, sondern erkennen darin



Übersicht 19: Systematisierung vertragsförmiger Vereinbarungen

auch produktive Potenziale, die bspw. über vertragsförmige Vereinbarungen entfaltet werden können.

Zielvereinbarungen

Zielvereinbarungen gelten als Chance, Verbindlichkeit bei der Erfüllung anzustrebender Ziele herzustellen, ohne Steuerung im Sinne von Befehl und Eingriff betreiben zu müssen. Aufträge, Anweisungen und Vorgaben werden durch Vereinbarungen ersetzt. In diesem Sinne lässt sich das Konzept als hochschuladäquater Gegenentwurf zur Ökonomisierung der Hochschulen betrachten. Gleichwohl kommt es ebenfalls aus der Wirtschaft: Dort als *management-by-objectives* firmierend, ist es ein Führungskonzept auf motivationstheoretischer Grundlage, bei dem Vorgesetzte und MitarbeiterInnen gemeinsam Ziele festlegen und die Bewertungsmaßstäbe der Zielerreichung festlegen. Die Vereinbarung wird aus den übergeordneten Organisationszielen abgeleitet und berücksichtigt zugleich individuelle Ziele der MitarbeiterInnen. Aus letzterem ergibt sich Motivation, aber auch aus der möglichst weitgehenden Delegation von Entscheidungskompetenz zur Zielumsetzung. Zielakzeptanz soll durch die Beteiligung an der Zielformulierung erzeugt bzw. erhöht werden. (Stahle 1994, 805-807)

Weithin unüblich sind allerdings an Hochschulen noch Zielvereinbarungen zwischen MitarbeiterInnen und Vorgesetzten. Gleichwohl wäre vergleichbares durchaus denkbar, etwa als funktionales Äquivalent für die bisherigen Berufungszusagen. Diese regeln bislang die finanzielle, sächliche und personelle Ausstattung einer (in der Regel C4-)ProfessorInnenstelle über das gesetzlich vorgeschriebene Maß hinaus und können bei entsprechender Verhandlungsmacht des von der Berufungskommission favorisierten Stellenbewerbers in Verhandlungen mit der Hochschule erzielt werden. Nach geltendem Landesrecht sind solche Zusagen nur im Rahmen bereitstehender Haushaltsmittel möglich. Mit der Flexibilisierung der Hochschulhaushalte verbindet sich in den Hochschulen die Hoffnung, auch bei der Erteilung von Berufungszusagen flexibler werden zu können, nicht zuletzt, um gegen konkurrierende Angebote aus dem Ausland oder der Industrie bestehen zu können. Zugleich wird angestrebt, im Zuge der Leistungs- und Wettbewerbsorientierung Berufungszusagen grundsätzlich nur noch befristet zu erteilen: Auf diese Weise soll verhindert werden, dass Hochschulressourcen bis zur Pensionierung einzelner HochschullehrerInnen gebunden sind, ohne dass von den Begünstigten zwischenzeitlich Leistungsnachweise zwingend erbracht werden müssen.

Wo bereits mit Zielvereinbarungen gearbeitet wird, werden diese zwischen Leitungen und Organisationseinheiten abgeschlossen. In gemeinsam unterzeichneten Vereinbarungen legen bspw. die Hochschulleitung und ein Fachbereich fest, welche Ziele der Fachbereich in den nächsten Jahren erreichen möchte. Die Hoch-

schulleitung stellt die dafür benötigten Mittel bereit. Von der erfolgreichen Umsetzung der vereinbarten Ziele hängt dann die weitere Mittelzuwendung ab.

Funktional geht es bei innerhochschulischen Zielvereinbarungen „um die Aufhebung der fehlenden internen Zielbildungs- und -verfolgungsfähigkeit angesichts eines hohen Maßes dezentraler Autonomie, die auch – in welchem Umfang, darüber mag man streiten – ein Teil ihrer Organisationsrationalität ist oder, anders gewendet, der kreativen Aufgabenerfüllung in Forschung und Lehre dient“. Anders gesagt: „Das *loosely coupled system* der Universität wird horizontal und vertikal gestrafft.“ (Trute 2000, 138/141)

Ein vordringlich zu lösendes Problem ist hierbei regelmäßig die Sanktionsstruktur: Zielvereinbarungen, die bei Nichterfüllung negative Sanktionen – z.B. Mittelkürzung – vorsehen, bei Erfüllung hingegen lediglich die Beibehaltung des Ausstattungs-Status-quo, produzieren außerordentliche Akzeptanzschwierigkeiten beim Hochschulpersonal. Es muss daher in jedem Falle gesichert werden, dass durch zusätzliche Mittelzuweisungen und/oder interne Umverteilungen negative Sanktionsinstrumente mit positiven Gratifikationen transparent verkoppelt werden.

Im übrigen bieten Zielvereinbarungen aber auch einen immateriellen Anreiz, der sich in der Formel „Verbindlichkeit gegen Autonomie“ zusammenfassen lässt: Die Selbstverpflichtung, kooperativ ausgehandelte Ziele auf selbstgewählten Wegen zu erreichen, bringt einen Gewinn an Entscheidungskompetenz. Voraussetzung dafür ist, dass die Wege zur Zielerreichung tatsächlich ins Belieben des Fachbereichs gestellt werden. Dies wiederum erfordert, dass Zielvereinbarungen auch wirkliche Ziele vereinbaren und nicht detaillierte Maßnahmen. Genau an diesem Punkt besteht derzeit häufig noch ein wesentliches Problem, wenn etwa das Erstellen einer Fachbereichs-Homepage zum Bestandteil einer Zielvereinbarung wird.

Für eine Anlaufphase kann dieser Umgang mit dem für Hochschulen noch neuen Instrument in Kauf genommen werden, soweit dahinter die Überlegung steht, dass pragmatische Maßnahmen schneller einigungsfähig sind als komplexe Zielsetzungen, und dass es zunächst darauf ankomme, initiative Energien nicht durch zu lange Aushandlungsphasen zu verbrauchen. Ebenso dürften bereits die Diskussionen in Vorbereitung einer Zielvereinbarung wichtig sein, insofern sie implizit Stärken-Schwächen-Kennntnis und Problembewusstsein mit sich bringen. Darauf ließe sich dann in einer zweiten und weiteren Zielvereinbarungsrunden aufbauen, indem die Ambitioniertheit der Vereinbarungsinhalte sukzessive gesteigert wird.

Hochschulverträge

Hochschulverträge sind gleichsam die Zielvereinbarungen der nächsten Stufe. Sie werden zwischen einem Landeshochschulministerium und einer Hochschule geschlossen. Direkte Vertragspartner sind dort, wo es bereits Hochschulverträge gibt, bislang die Hochschulleitungen. Im Modell des New University Management ist dies dagegen der Hochschulrat, was durchaus vorteilhaft sein kann: Die strategische Funktion des Hochschulvertrages würde stärker betont, wenn er mit dem für strategische Hochschulentwicklungsfragen zuständigen Gremium abgeschlossen wird.

Es handelt sich bei den Hochschulverträgen – insoweit der Zielvereinbarung entsprechend – um eine Vereinbarung auf der Basis von Gegenseitigkeit: Der Verpflichtung bestimmter Leistungserbringung seitens der Hochschule steht die Zusage einer bestimmten Finanzierung durch den Staat gegenüber. Dabei sind – worauf Trute (2000, 140) hinweist – zwei relevante Effekte dessen, dass „das Kontraktmanagement die Hochschulpolitik von den Finanzministerien auf die Wissenschaftsministerien“ zurückverlagert, und zwar „verbunden mit einer erhöhten Transparenz und damit auch Informationsgrundlage für wissenschafts- und finanzpolitische Entscheidung[en] der Parlamente“.

Indes lösen Hochschulverträge nicht nur und auf allen Seiten euphorische Gefühle aus. Als problematisch gelten insonderheit zwei Umstände:

- Zum einen schreiben solche Verträge häufig eine Stagnation oder sukzessive Abschmelzung der jährlichen Mittelzuweisung an die jeweilige Hochschule durch den Staat fest bzw. sind mit gezielten internen Kürzungsaufgaben, etwa beim Personal, verbunden. Kritisiert wird dann, dass der Staat sich aus der Verantwortung stehle: Unter dem Stichwort der Autonomieerweiterung würden staatlicherseits die Verteilungskonflikte, die sich durch Mittelkürzungen verschärfen, in die Hochschulen hinein delegiert. Zudem wird kritisch vermerkt, dass der institutionelle Autonomiegewinn u.U. zu Lasten der individuellen Autonomie gehen kann.
- Zum anderen ist die Vertragsfähigkeit des Staates gegenüber den Hochschulen dann ungeklärt, wenn der staatliche Vertragspartner seine Verpflichtungen mit der Begründung einer Verschärfung der allgemeinen öffentlichen Haushaltslage korrigieren kann. Soll dies aber explizit ausgeschlossen werden, muss der Haushaltsgesetzgeber faktisch befristet auf die Wahrnehmung seines Budgetrechts verzichten – was insbesondere nach Neuwahlen problematisch sein kann. Aus juristischer Sicht formuliert Uerpmann (1999, 648) die diesbezügliche Mindestanforderung: „Die Kompetenz des Haushaltsgesetzgebers darf nicht dadurch umgangen werden, daß die Verwaltung für das Land Verpflichtungen eingeht, die den Haushaltsgesetzgeber zur Bereitstellung entsprechender Mittel zwingen. Die Befugnisse des Parlaments werden nur gewahrt, wenn bereits die Eingehung einer Verpflichtung von seiner Zustimmung abhängt.“

Dann aber ließe sich aus der Wissenschaftsfreiheit durchaus ableiten, dass es gerechtfertigt sein kann, Verträge zwischen Land und Universitäten dem (zeitweiligen) Zugriff des Haushaltsgesetzgebers zu entziehen (ebd., 650).

Die bislang vorliegenden praktischen Erfahrungen sind widersprüchlich. Verträge als Steuerungsmodus werden sich indes nur durchsetzen können, wenn eine Frage zufriedenstellend beantwortet wird: Inwieweit können vertragsförmige Konstruktionen tragfähig sein, deren Partner über gravierend verschiedene Sanktionspotenziale verfügen? Immerhin ändert sich an der Sanktionsstruktur zwischen Staat und Hochschulen durch Hochschulverträge in einer Hinsicht jedenfalls nichts Grundsätzliches: Wo der staatliche Geldgeber geben oder vorenthalten kann, da können die Hochschulen nur nehmen. Gleich was und wieviel, sie müssen letztlich akzeptieren. Kurz: Die Hochschulen entscheiden nicht über wesentliche ihrer eigenen Bestandsvoraussetzungen. Als hochschulseitiges Sanktionsinstrument kommt nur ein sehr ambivalentes in Frage: sich dem Hochschulvertrag insgesamt zu verweigern, also den Staat zu nötigen, etwaige Struktur- und Sparauflagen direkt zu exekutieren.

Sobald der Hochschulvertrag geschlossen ist, kommt als zusätzliches Sanktionsinstrument der Weg vor Gericht in Betracht (Trute 2000, 149). Insgesamt legt eine Reihe bisheriger Erfahrungen im Verhältnis zwischen Ministerien und Vertragshochschulen durchaus eine gewisse Skepsis nahe. Aus Baden-Württemberg etwa wurde 1998 berichtet:

„Der ... zwischen Landesregierung und Hochschulen geschlossene Solidarpakt legt den Hochschulen auf, innerhalb der nächsten 10 Jahre 1500 Stellen einzusparen. Das Land verpflichtet sich im Gegenzug, über diese vereinbarten Kürzungen nicht hinauszugehen, also für Planungssicherheit zu sorgen. Überlassen wurde es zunächst den Hochschulen, wo sie jeweils kürzen wollten. Zugleich jedoch berief die staatliche Seite eine Hochschulstrukturkommission unabhängiger Experten, die ihrerseits Vorschläge erarbeitet, wo zu streichen, wo zu bewahren sei. Ein Vorgehen, das viele Hochschulen verärgerte, die sich ihrer gerade zugesicherten Entscheidungsfreiheit beraubt glaubten.“ (Henkel 1998, 14)

Auch eine vergleichbare brandenburgische Vereinbarung produzierte hier Unsicherheiten. 1998 war eine Vereinbarung getroffen worden, die u.a. „eine Bemühensklausel für das Ministerium, fünf weitere Stellen zusätzlich zur Verfügung zu stellen“, enthielt, während der Universität Potsdam bis 2001 der Abbau von 60 Stellen auferlegt war. Die Potsdamer Universitätsleitung kommentierte mit zurückhaltender Skepsis: „Die Zukunft muß zeigen, ob es mit dem neuen Instrument der Zielvereinbarung gelingt, Planungssicherheit für einen Zeitraum zu gewinnen, der über die nächste Steuerschätzung und über das laufende Haushaltsjahr hinausreicht.“ (Klein 1998)

Insoweit stellt sich die Frage, wie realitätsverträglich die zunächst produktiv anmutende Fiktion ist, Zielvereinbarungen ließen sich „durchaus als Steuerungsinstrumente konzipieren, die auf der prinzipiellen Gleichberechtigung der Partner beruhen“ (Trute 2000, 138; vgl. Müller-Böling/Schreiterer 1999, 14). Die hier zu stellende Frage also lautet: Besitzt der Staat im Verhältnis zu den Hochschulen überhaupt die Voraussetzung der Vertragsschließung, nämlich *Vertragsfähigkeit* im Sinne der Erfüllung eingegangener Vertragspflichten über gesetzliche Regelungen, jährliche Haushaltsplanaufstellungen und die Grenzen von Legislaturperioden hinaus?

Soweit Verträge Planungssicherheit für die Hochschulen liefern, schränken sie zugleich die operativen Gestaltungsmöglichkeiten der jeweiligen Landespolitik deutlich ein. Darin drückt sich insoweit ein Vorteil aus, als Hochschulverträge ein Weg sind, im Rahmen der Verwaltungsreform die Tätigkeit der Wissenschaftsministerien auf ministerielle Kernaufgaben zu begrenzen. Abseits der üblichen Rechtsaufsicht im akademischen Bereich – d.h. Rechtmäßigkeitskontrolle – und der Fachaufsicht im Bereich sog. staatlicher Aufgaben, die von der Hochschulverwaltung als Auftragsverwaltung erledigt werden (Personal-, Wirtschafts-, Haushaltsverwaltung sowie universitätsklinische Krankenversorgung) ist in Folge der Vertragsbeziehungen die Hochschulautonomie außerordentlich vergrößert. Das Land kann hier neben der Rechts- und Fachaufsicht nur noch auf vier Interventionsinstrumente zurückgreifen: Gesetzgebung, Vertragsverhandlungen, Mitarbeit im Kuratorium sowie Mitwirkung an Berufungsverfahren.

Insofern sind Vertragsbeziehungen eine Form der Entstaatlichung. Entstaatlichung gibt es in der neoliberalen und der republikanischen Variante. Erstere setzt den Akzent auf marktförmige Wettbewerblichkeit, letztere auf Sozialpflichtigkeit und die öffentliche Aneignung der Hochschulen.

Zu den Wirkungen sind drei Betrachtungsweisen verbreitet: Befürworter von Hochschulverträgen betonen in der Regel die leistungsfördernde Wirkung der indirekten und kontraktuellen Steuerung bei gesteigerter Hochschulautonomie.

Kritiker pflegen dagegen hervorzuheben, dass dies allenfalls im Rahmen stabiler Haushaltsverhältnisse möglich sei. De facto werde aber in erster Linie das Ziel verfolgt, die staatliche Verantwortung für die Verwaltung des Mangels auf die Hochschulen und ihre Fachbereiche abzuwälzen. Eine dritte Perspektive hebt demgegenüber hervor: Hochschulverträge können dann, wenn sie als von beiden Seiten einklagbare öffentlich-rechtliche Verträge ausgestaltet sind, eine Schutzfunktion übernehmen, die den Hochschulen die Möglichkeit gibt, ihren besonderen Kulturauftrag mit Nachdruck zu vertreten.

Aus juristischer Sicht sind „grundsätzliche Zweifel, ob der Staat in der Lage ist, sich gegenüber einer von ihm geschaffenen juristischen Person des öffentlichen Rechts vertraglich zu binden“, formuliert worden (Uerpmann 1999, 646). Zwei Möglichkeiten werden gesehen, die zu einseitigen Eingriffen in den Bestand eines

Hochschulvertrages führen könnten. Sie sind dem allgemeinen vertragsrechtlichen Instrumentarium entnommen: das Institut der Unmöglichkeit und der Wegfall der Geschäftsgrundlage.

Unmöglichkeit heißt, dass jede vertragliche Verpflichtung eine allgemeine Grenze findet in unüberwindlichen Erfüllungshindernissen. Hier wären (Neu-)Regelungen des Hochschulrahmengesetzes denkbar, die solche Hindernisse aufbauen, da das Bundesrecht nicht zur Disposition von Land oder Hochschule steht. Es würde im gegebenen Falle entgegenstehenden vertraglichen Vereinbarungen vorgehen. Eine andere Frage ist, ob die Unmöglichkeit dadurch herbeigeführt werden kann, dass der Haushaltsgesetzgeber die vertraglich vereinbarten finanziellen Mittel nicht zur Verfügung stellt. Hier greife jedoch der besondere Charakter von Hochschulen, die nicht allein staatliche Einrichtungen sind, sondern auch eine grundgesetzlich untermauerte Aufgabenbestimmung haben:

„Durch ihre rechtliche Verselbständigung und vor allem durch Art. 5 Abs. 3 GG sind die Universitäten gegenüber dem Land soweit in eine Außenrechtsposition gerückt, dass vertraglich zugesagte Zuschüsse nicht unter dem Vorbehalt des Haushaltsplanes stehen. Haushaltskürzungen, die das Parlament vornimmt, beeinträchtigen die vertraglichen Ansprüche der Universität nicht. Vielmehr ist das Parlament verfassungsrechtlich gehalten, die Mittel bereitzustellen, um die eingegangenen Verpflichtungen zu erfüllen, da der Haushaltsplan anderenfalls auf der Ausgabenseite unvollständig wäre.“ (Uerpmann 1999, 650)

Hinsichtlich des Wegfalls der Geschäftsgrundlage ist zwar darauf hinzuweisen, „dass eine tiefgreifende Änderung der Umstände, die für die Gestaltung des Vertragsinhalts durch beide Parteien maßgebend waren, zur Anpassung und im Extremfall zur Aufhebung der vertraglichen Verpflichtungen führen kann“. Allerdings hängt dies nicht zuletzt von der rechtlichen Risikoverteilung ab: „Verwirklicht sich ein Risiko, das nach vertraglichen oder gesetzlichen Regelungen einer der beiden Parteien zugewiesen ist, besteht kein Anlaß für eine Vertragsanpassung.“ Wenn etwa die schwierige finanzielle Lage eines Landes die explizit benannte Geschäftsgrundlage der Verträge sei und die Verträge genau deshalb abgeschlossen würden, den Hochschulen Planungssicherheit trotz bekannter Risiken zu geben, dann, so Uerpmann, sei das Risiko einer weiteren Verschlechterung der Haushaltssituation dem Land zugewiesen. Unter diesen Umständen könnten neue Einbrüche im Landeshaushalt einen Eingriff in die Verträge allenfalls dann rechtfertigen, wenn sie vollkommen aus dem Rahmen des Vorhersehbaren fielen. (Uerpmann 650f.)

Abseits dieser rechtstheoretischen Aspekte der Vertragsfestigkeit müssen sich Hochschulverträge indessen aber auch dauerhaft *politisch* vermitteln lassen. Immerhin gelten Verhandlungssysteme auch als besonders schwerfällig und ineffizient. Die Transaktionskosten sind erheblich: Informations-, Anbahnungs-, Vereinba-

rungs- und Kontrollkosten sind in einem Vorgang, welcher der Koordinierung mehrerer Akteure mit voneinander abweichenden bis gegensätzlichen Interessen, Informationslagen und Machtressourcen dient, naturgemäß hoch. Das sog. Verhandlungsdilemma zeigt sich hier in lehrbuchhafter Reinheit:

„Auf der einen Seite geht es in Verhandlungen ... um die Suche nach Lösungen, welche den Gesamt-Vorteil maximieren. Dieses gemeinsame Interesse wird gefördert durch Teamarbeit und vertrauensvollen Informationsaustausch – kurz einen auf ‚Problemlösung‘ gerichteten Verhandlungsstil. Auf der anderen Seite geht es immer auch um die Verteilung von Vorteilen und Kosten. Die Beteiligten verfolgen insoweit gegensätzliche Interessen. Sie werden gefördert durch strategisches und taktisches Konfliktverhalten bis zum Einsatz von Bluff und Drohungen – kurz einen auf ‚Bargaining‘ oder sogar auf ‚Konfrontation‘ gerichteten Verhaltensstil.“ (Scharpf 1991, 626)

Empfohlen wird zur Überwindung dieses Verhandlungsdilemmas eine mindestens kognitive, möglichst aber auch prozedurale Trennung der Aspekte von Problemlösung und Verteilung: „Die Erfolgchancen steigen, wenn es den Beteiligten etwa gelingt, sich vorab auf generelle Kriterien einer fairen Verteilung zu einigen, oder wenn umgekehrt entweder ein ‚hegemonialer‘ Beteiligter, ein gemeinsamer Stab oder auch ein externer ‚Konfliktmittler‘ es übernimmt, die kooperativen Optionen informationell aufzubereiten und im Hinblick auf ihren Beitrag zur Lösung des gemeinsamen Problems zu vergleichen und zu bewerten“ (ebd.).

Noch weitgehend ungeklärt sind die partizipatorischen Potenziale der Verträge in die Selbstverwaltungsebenen unterhalb der Hochschulpräsidien hinein: Immerhin schließt das Land den jeweiligen Vertrag mit der gesamten Hochschule und nicht nur mit ihrer Führungsgruppe ab. Wenn ein Vertragssystem insgesamt eine Zukunft haben soll, dann müssen hochschulinterne Zielvereinbarungen diese Form der Steuerung auch in die Hochschulen hinein erfahrbar gestalten.

Wie erfolgreich dies sein kann, hängt in entscheidendem Maße von der Entwicklung der Zielsysteme ab, die den Verträgen wie den hochschulinternen Zielvereinbarungen zu Grunde liegen. Dort sind die politischen Prioritäten zu formulieren sein, indem Haupt- und Nebenziele definiert sowie der Umgang mit Zielkonkurrenzen und Zielkonflikten festgelegt werden. Dafür wird eine Entwicklung des Vertragsinstrumentariums auch in Rechnung stellen müssen, dass quantitative Entwicklungen, selbst wenn sie sich positiv ausnehmen, nur einen Teil der Wünsche erfüllen.

Um das am Beispiel des Gleichstellungsindikators zu illustrieren: Selbst eindrucksvolle Frauenberufungsquoten sagen nur sehr begrenzt etwas darüber aus, ob die berufende Hochschule eine *frauenfreundliche* Hochschule ist. Das heißt: ob die Bedingungen an der Hochschule und in ihrem Betrieb auch so gestaltet sind, dass geschlechtsspezifische Unterschiede irrelevant sind für die Entwicklungschancen

von Männern und Frauen. In einer gegenläufigen Interpretation von Berufungsquoten gäbe es auch gute Gründe, in diesen lediglich den Ausdruck einer problematischen Entwicklung zu sehen: Solche Quoten lassen sich auch als Indikator dafür deuten, wie viele Frauen es geschafft haben, hinsichtlich des Lebensentwurfs, ihres Kommunikationsstils, der wissenschaftlichen Themenwahl und des Konkurrenzverhaltens so zu werden wie Männer – um dann berufen zu werden.

2.2.5. Steuerungsregime

Die Aufgabenbeschreibung von Hochschulen ist multifunktional und widersprüchlich. Für die deutschen Hochschulen hat Uwe Schimank (2001, 225-227) eine Aufgliederung des Zielkatalogs von zwei auf zehn Ziele innerhalb von 20 Jahren identifiziert:

- Bis in die 1960er Jahre galt das traditionelle Zielbündel, das sich aus zwei Zielgrößen zusammensetzte: *Forschung und Lehre* (wobei die Lehre aus der Forschung abgeleitet war und insofern eine klare Zielhierarchie bestand).
- Mit dem Übergang zur Massenuniversität ab Ende der 60er Jahre formulierten die Hochschulen seit Mitte der 70er Jahre zwei weitere Ziele, um sich gegen staatliche Zumutungen zu schützen: die *Aufrechterhaltung der quantitativen Forschungskapazitäten* und die *Aufrechterhaltung der personellen Verkopplung von Lehre und Forschung*.
- In den 1980er Jahren stellte die staatliche Seite zwei weitere Ziele zur Lehre an Hochschulen auf: *Passung des Lehrangebots zu den Qualifikationsanforderungen der beruflichen Praxis* und *größere Praxisrelevanz der Studieninhalte*.
- Kurz darauf wurden die Hochschulen als Forschungseinrichtungen wiederentdeckt, nämlich im Hinblick auf ihre diesbezügliche *außerwissenschaftliche Relevanz*.
- Ebenso wurde nun im Bereich der Lehre der *Ausbau von wissenschaftlicher Fort- und Weiterbildung* gefordert.
- In Reaktion auf diese hochschulexternen Zieldefinitionen riefen insbesondere die ProfessorInnen zwei Zielgrößen in Erinnerung: die *Wahrung der Autonomie bei der Themenwahl* der eigenen Forschung und die *Erhaltung der Chancen auch für unorthodoxe Perspektiven*.⁴²

⁴² Hinzu sind Ziele getreten, die sich nach Schimank (2001, 227) „überhaupt nicht aus Erfordernissen von Forschung und Lehre ableiten lassen“: „So findet man in den Hochschulgesetzen ... Zielvorgaben, die sich auf die anzustrebende Gleichstellung der Frauen beziehen oder den Hochschulen einen Beitrag zur Erhaltung des Weltfriedens, zur Schaffung sozialer Gerechtigkeit, zur Festigung eines demokratischen Ethos, zur Toleranz gegenüber Andersdenkenden und zur ökologischen Erneuerung abverlangen.“

Steuerung ist ein Instrument zur Erreichung bestimmter Ziele. Folglich ist das leitende Prinzip bei der Konfiguration eines hochschulischen Steuerungsregimes die Zielbindung. Voraussetzung dafür sind präzise Zieldefinitionen, und Zielvielfalt ist in eine klare Zielhierarchie zu überführen. Damit kann dem Handeln der zu koordinierenden Akteure eine Richtung gegeben werden, und damit werden auch Erfolgsbewertungen möglich, indem sich Zielerreichungsgrade bzw. Zielverfehlungen feststellen lassen.

Die Ziele und ihre Hierarchie müssen Gegenstand von Aushandlungsprozessen sein, denn die Funktionslogik der Hochschule integriert widersprüchliche Anforderungen. Widersprüchlichkeiten prozessieren zu müssen, ist indes keine Schwäche der Hochschulen, sondern macht ihre Stärke aus.⁴³ Hochschulen leben konstitutiv aus Spannungen zwischen Unverträglichem, und produktive Hochschulen vermögen genau dies in Herausforderungen zu übersetzen: Spannungen etwa zwischen Theorie und Praxis, Autonomie und staatlicher Aufsicht, akademischer Freiheit und gesellschaftlicher Verantwortung, Grundlagen- und Anwendungsforschung, Bildung und Ausbildung oder zwischen Disziplinarität und Interdisziplinarität. Die spezifischen Leistungsqualitäten von Hochschule werden nicht aus einzelnen Polen dieser Polarisierungen produziert, sondern aus den Spannungen zwischen den Polen.⁴⁴ Um klare Zielzuweisungen zu bedienen – etwa das Betreiben ausschließlich von Grundlagenforschung oder Anwendungsforschung oder Berufsausbildung – hat das deutsche Wissenschafts- und Bildungssystem je eigene Institutionen in Gestalt von Max-Planck-Instituten, Fraunhofer-Instituten, dualer Berufsausbildung oder Fachschulen. Die Spezifik der Hochschule ist ihre Multifunktionalität.

Diese Multifunktionalität gruppiert sich allerdings um einen vergleichsweise stabilen Kern. Betrachten wir Schimanks oben zitierte Darstellung der hochschulischen Zielausdifferenzierung genauer. Von den 1960er bis 1990er Jahren sah Schimank folgende Entwicklung der Zieldefinitionen: Forschung und Lehre; Aufrechterhaltung der quantitativen Forschungskapazitäten und der personellen Verkopplung von Lehre und Forschung; Passung des Lehrangebots zu den Qualifikationsanforderungen der beruflichen Praxis und größere Praxisrelevanz der Studieninhalte; außerwissenschaftliche Relevanz der Hochschulen als Forschungseinrichtungen; wissenschaftliche Fort- und Weiterbildung; Wahrung der Autonomie bei der Themenwahl und Erhaltung der Chancen auch für unorthodoxe Perspektiven. Diese Entwicklung lässt sich auch als Pendelbewegungen beschreiben, die bei allen

⁴³ anders Schimank, der ein „veritables Zielwarrarr“ sieht, „als Kombination von Zielvielfalt, Inkompatibilitäten zwischen Zielen sowie Dissensen und Unklarheiten über Ziele“, weshalb die Hochschulen es „unmöglich jedem recht machen (können), der sie mit Ansprüchen bombardiert“ (ebd., 229).

⁴⁴ vgl. oben Punkt D. 2.1.1. Funktionslogik der Hochschule: „Existenzielle Spannungen“

Ausschlägen nach rechts und links das Magnetfeld des anfänglichen Zielbündels nie verlassen haben: Forschung und Lehre. Diese waren und sind die Kernleistungsbereiche geblieben.

Wenn nun Steuerung ein Instrument zur Erreichung bestimmter Ziele ist, dann sind Steuerungsmöglichkeiten danach zu bewerten und auszuwählen, ob sie Zielerreichungschancen verbessern. Es liegt nahe, dass das Prozessieren immanent widersprüchlicher Multifunktionalität nicht einem einzigen Steuerungsprinzip – etwa marktlichem Wettbewerb oder hierarchischer Staatsintervention – unterworfen werden kann. Gefordert ist vielmehr ein Steuerungsmix. Denn die Widersprüchlichkeiten und Paradoxien sozialer Realität müssen grundsätzlich auch in der Steuerung abgebildet werden – deshalb auch ist die Gesellschaft insgesamt gleichfalls keinem einheitlichen Steuerungsregime unterworfen, sondern herrscht z.B. in Politik und Verwaltung der Gewaltenteilung. Sollte sich das ausgerechnet an Hochschulen prinzipiell anders verhalten, wäre es gesondert begründungsbedürftig.

Im Zusammenhang unserer Argumentation jedenfalls wird davon ausgegangen, dass eine absolute Modellreinheit des hochschulischen Steuerungsregimes nicht zu erreichen ist. So muss ein hochschulisches Steuerungsarrangement beispielsweise nicht nur vermeiden, die Funktionslogik der Hochschule unmittelbar einer politischen Logik zu unterwerfen. Es muss ebenso vermeiden, diese Funktionslogik völlig unangetastet zu lassen. Wo das eine die spezifische Leistungsfähigkeit des Hochschulsystems blockieren würde, bliebe im anderen Fall jegliche Wirkungen aus oder unkalkulierbar (Scharpf 1991, 622). Um sowohl das eine wie andere zu vermeiden, ist folgende Frage zu prüfen: Welche Funktionsmechanismen reproduzieren lediglich die Funktionslogik der Hochschule, ohne dazu beizutragen, die Grade ihrer Zielerreichung signifikant zu steigern?

Zu denken ist hier etwa an das Ausmaß innerhochschulischer Hierarchien oder das System sozialisatorischer Zurichtung durch akademische Prüfungen.⁴⁵ Dies führt zu Fragen an die bestehende Personalstruktur und den aus dem 19. Jahrhundert überkommenen typischen akademischen Karrierepfad. Die Einführung der Juniorprofessur incl. der Habilitationsabschaffung ist ein Beispiel für das Antasten der hochschulischen Funktionslogik, ohne diese politischer Intervention zu unterwerfen.⁴⁶ Zu prüfen ist ebenso der akademische Ritualhaushalt: Welche der alltags-transzendierenden Rituale weisen eine Unverträglichkeit mit der heutigen und künftigen Wissensordnung auf? Anzufragen sind die gültigen Relevanzkriterien des Hochschulbetriebs, ebenso die faktische bzw. unterstellte (und im gegebenen Fall regelmäßig vor Gericht eingeklagte) Ewigkeitsgarantie für einmal etablierte Fächer und Institute.

⁴⁵ vgl. oben Punkt D. 1.2.2. Die Persistenz des Überkommenen: „Beispiel: Akademische Rituale“ und unten Punkt D. 4.3.2. Bewertungstechnologien: „Prüfungen“

⁴⁶ vgl. oben Punkt D. 1.2.2. Die Persistenz des Überkommenen: „Beispiel: Die Juniorprofessur“

Um das Prozessieren von Widersprüchlichkeiten zur Stärke von Hochschulen werden zu lassen, muss zumindest zweierlei angemessen geregelt sein: Erstens muss das zentrale Problem der Zuweisung öffentlicher Ressourcen einer grundsätzlichen, d.h. für die jährlichen Haushaltsauseinandersetzungen tragfähigen Lösung zugeführt sein. Zweitens wird ein sachgemäßer Steuerungsmix benötigt, der durch eine entsprechende institutionelle Verfasstheit stabilisiert ist.

Das zentrale und daher grundsätzlich regelungsbedürftige Problem ist die Zuweisung öffentlicher Ressourcen. Hierfür muss eine Regelung gefunden werden, die nicht permanenter einseitiger Verfügungsmacht durch den Staat unterliegt – und damit das institutionelle Steuerungsarrangement auszuhebeln vermöchte. Gemeint ist: Die staatliche Mittelzuweisung muss zum konstitutiven Bestandteil der Steuerungskoordination werden.

Einen sehr realitätsnahen Vorschlag hat der „Wissenschaftliche Beirat zur Begleitung des Modellvorhabens für eine Erprobung der globalen Steuerung von Hochschulhaushalten“ 1998 unterbreitet: Er schlägt ein Formelmodell zur Berechnung des Finanzbedarfes der Hochschulen vor, wobei sich der Bedarf nicht aus allerlei Wünschen der Hochschulen ergibt, sondern aus vereinbarten Zielen. Anders gesagt: Für die von den Hochschulen gewünschten Leistungen müssen politische Preise gebildet werden, die dann Grundlage der Mittelzuweisung sind bzw. bei Einschränkung der Mittel automatisch zur Einschränkung der Leistungserbringung führen (vgl. Geppert et al. 2000, 6-9).

Anzustreben sei, so der Wissenschaftliche Beirat, dass das Zuweisungsmodell nicht von vornherein als Nullsummenspiel angelegt ist. Gleichwohl müsse die je aktuelle Leistungsfähigkeit des Landeshaushalts in das Modell integriert werden. Dazu wird vorgeschlagen:

„Die Korrektur des errechneten Budgets von staatlicher Seite mittels eines Gewichtungsfaktors sollte zulässig sein, darf aber die Anreize zur Erzielung von Effizienzgewinnen nicht beseitigen. [...] Natürlich stellt die Bestimmung des staatlichen Budgetvolumens für den Hochschulsektor weiterhin ein elementares parlamentarischeres Recht dar. Daher kann der Staat den Haushaltsumfang nicht ausschließlich dem ‚freien Spiel der Formelkräfte‘ überlassen. Es muß die Möglichkeit eingeräumt werden, das errechnete Budget gemäß den verfügbaren staatlichen Mitteln zu korrigieren. Es steht dem Staat frei, im Anschluß an die Budgetrechnung in die Formeln einen Gewichtungsfaktor kleiner/größer 1 entsprechend der bestehenden Lage öffentlicher Haushalte einzubauen (man könnte diesen Wert, wenn er denn kleiner 1 ist, auch als ‚Unterfinanzierungsfaktor‘ bezeichnen) und durch parlamentarischen Beschluß den Faktorwert festlegen. // Ergibt sich dadurch faktisch doch ein Nullsummenspiel, so ist dies nicht systemimmanent, sondern im Einzelfall voll politisch zu verantworten. Der Staat wird dann gezwungen, eine Zunahme der Unterfinanzierung der Hochschulen über einen einfachen und transparenten Parameter offenzulegen.“ (Wissenschaftlicher Beirat Niedersachsen 1998, 34f.)

Auf Basis dieses Modells, so der Beirat, falle es leistungsfähigen Hochschulen leichter, gegenüber dem Staat gegen Kürzungen zu argumentieren und sich im Wettbewerb um staatliche Gelder gegen andere staatliche Aufgabenbereiche zu behaupten. Ist das Problem der Mittelzuweisung zumindest systematisch gelöst, können die einzelnen Elemente des Steuerungsregimes (Übersicht 20) näher bestimmt werden.

Elemente des Steuerungsregimes				
Steuerungs-orte		Steuerungs-funktionen	Steuerungs-akteure	Steuerungs-modi
Gesamt-organisation	<ul style="list-style-type: none"> • Kernleistungsbereiche • Sekundäre Leistungsbereiche • Tertiäre Leistungsbereiche 	<ul style="list-style-type: none"> • Strategische Zieldefinition und -kontrolle • Definition operativer Ziele • Operatives Geschäft 	<ul style="list-style-type: none"> • Politik (exekutive Amtsinhaber, Ministerialverwaltung, Parlament) • Kuratorium • Akademische Selbstverwaltung • Professionalisierte Hochschulleitung • Hochschulverwaltung 	<ul style="list-style-type: none"> • Hierarchische Staatsintervention → Kontextsteuerung • Kompromissorientierte vertragsförmige Vereinbarungen • partizipatorische akademische Selbststeuerung • Hochschulmanagement • kompetitive Marktsteuerung

Übersicht 20: Elemente des Steuerungsregimes

Steuerungsorte und Steuerungsfunktionen

Von zwei zentralen Unterscheidungen muss die Entwicklung eines hochschulspezifischen Steuerungsregimes ausgehen. Sie betreffen die Steuerungsorte und die Steuerungsfunktionen.

Hinsichtlich der *Steuerungsorte* sind die Kernleistungsbereiche der Hochschule von wissenschaftsunterstützenden Bereichen abzusetzen:

- *Kernleistungsbereiche* sind Lehre & Forschung incl. Nachwuchsförderung, also die Bereiche, die dem besonderen Schutz der Wissenschaftsfreiheit nach Art. 5 (3) GG unterliegen.

- *Wissenschaftsunterstützende Bereiche* sind alle anderen Bereiche, die auch ohne den besonderen Schutz der Wissenschaftsfreiheit ihre Funktionen adäquat erfüllen können.

Diese Basisunterscheidung ist auszudifferenzieren, sobald es um die je geeigneten Steuerungsmodi geht – worauf im nächsten Punkt zu kommen sein wird. Für diesen Zweck lässt sich folgende Gruppierung der Leistungsbereiche vornehmen:

- *Gesamtorganisation*: strategisch und operativ integrierte Führung;
- *Kern- oder primäre Leistungsbereiche*: Kernbereiche der akademischen Autonomie, d.h. Forschung und Lehre einschließlich Nachwuchsförderung;
- *sekundäre Leistungsbereiche*: den Kernbereichen der akademischen Autonomie unmittelbar gekoppelte Bereiche, d.h. akademische Weiterbildung, Transferaktivitäten, Studienberatung, Bibliotheken, Kustodien usw.;
- *tertiäre Leistungsbereiche*: wissenschaftsunterstützende Einrichtungen, also Hochschulverwaltung, sonstige nichtwissenschaftliche Bereiche wie Rechenzentren, Hochschulsport oder universitätsklinische Krankenversorgung.

Hinsichtlich der *Steuerungsfunktionen* ist zu unterscheiden zwischen strategischen und operativen Steuerungsentscheidungen:

- Die *strategischen Entscheidungen* beinhalten die Definition von anzustrebenden Primärzielen und dabei einzuhaltenden Standards sowie die Kontrolle der Zielführung des operativen Handelns.
- Das *operative Geschäft* hingegen widmet sich der konkreten Umsetzung vorgegebener strategischer Ziele, indem es operative Ziele definiert und diese realisiert.

Steuerungsmodi

Im Rahmen des hochschulreformerischen Ökonomisierungsparadigmas dominiert die Präferenz für (quasi-)marktliche Steuerung. Voraussetzung dessen wäre allerdings ein marktliches bzw. quasi-marktliches Zielsystem der Hochschule, d.h. die zentralen Organisationsziele müssten Gewinn bzw. Rentabilität, Umsatz, Kostensenkung oder/und Liquidität sein. Dann erschiene in der Tat die kompetitive Marktsteuerung am geeignetsten, um Entwicklungsdynamiken freizusetzen. Doch gibt es hier eine Reihe von Hemmnissen.⁴⁷

⁴⁷ vgl. auch oben Punkt D. 1.1. Spezifischer Leistungscharakter der Hochschule: 1.1.1. Ökonomische Betrachtung

- Ein Großteil der hochschulischen Leistungsgüter, insbesondere in der Forschung und Entwicklung, entzieht sich einer *preislichen Bewertung*. Damit ist eine zentrale Voraussetzung marktförmigen Austausches nicht gegeben.
- Hochschulbildung als eines dieser Leistungsgüter ist ein *meritorisches Gut*, d.h. ihre Bereitstellung wird von der Allgemeinheit unabhängig von sich ergebenden individuellen Vorteilen gewünscht, aber die Informationslage über deren Wert oder Unwert ist für die einzelnen Akteure unzulänglich. Deshalb ist die individuelle Nachfrage – gemessen am gesellschaftlich wünschenswerten Versorgungsgrad – zu gering. Daher muss Hochschulbildung entweder öffentlich bereitgestellt oder es müssen Anreize zu ihrem höheren Konsum geschaffen werden. Beides ist unverträglich mit reiner Marktsteuerung.
- Ebenso ist Bildung ein sog. *prosumeristisches Gut*, d.h. es wird allein im Zuge des Konsums produziert, mithin nur in der Interaktion. Insoweit ist Bildung kein fertiges und käufliches Gut (Jansen/Priddat 2005): Bildungsprozesse sind nicht zu finalisieren (außer durch Mortalität). Zwar werden Bildungsprodukte aus pragmatischen Gründen formal definiert, indem nach bestimmten absolvierten Stundenvolumina Zertifikate und Abschlüsse erteilt werden. Doch handelt es sich dabei um weitgehend willkürliche Setzungen. Es ist nicht rational begründbar, dass ein Studium drei, fünf oder acht Jahre dauern muss. Vielmehr entspringen solche Festlegungen gesellschaftlichen Konsensbildungsprozessen. Diese sind historisch, pragmatisch und fiskalisch bedingt.
- Die *Anfangsausstattungen der Marktteilnehmer* auf einem etwaigen Hochschulbildungsmarkt wären unterschiedlich. Märkte aber müssen funktionsnotwendig blind sein gegenüber solchen Differenzen der individuellen Anfangsausstattungen. Dem steht entgegen, dass Hochschulbildung auch darauf zielt, gesellschaftlich ein höheres Maß an Chancengleichheit zu erreichen.
- Die *vorwiegend öffentliche Finanzierung* unterläuft inputseitig eine marktförmige Steuerung. Outputgebundene Steuerung – über leistungsgebundene Mittelverteilung – dagegen kann immer nur vglw. kleine Teilbereiche eines Hochschulhaushalts erfassen.
- Moderne Gesellschaften kennen – anders als Gütermärkte – keinen prinzipiellen quantitativen *Sättigungsgrad für Forschungs- und Bildungsleistungen* und -kapazitäten (außer den Punkt, an dem sämtliche Gesellschaftsmitglieder in Ausbildung oder wissenschaftlich tätig wären). Vielmehr verfügen moderne Gesellschaften über eine prinzipiell unendliche Aufnahmekapazität für die Aktivitäten und Ergebnisse von Forschung und Bildung. Deshalb ist niemals definierbar, was Untergrenzen, Optimum oder Obergrenzen öffentlich unterhaltener Wissenschaftspotentiale sind. Diesem Dilemma kann man pragmatisch enttrinnen über Vergleiche mit anderen Ländern und Regionen. Doch ist es nicht durch die Einführung von Nachfragestrukturen grundsätzlich auflösbar: Die Nachfrage nach Bildung und Forschung entsteht nicht allein durch bereits vorhandene Bedürfnisse, die dann zu befriedigen sind, sondern wesentlich durch staatliche Stimulation. Diese Stimulation folgt ebenso aus Wertentscheidungen,

die in Politik übersetzt werden („Bildung als Bürgerrecht“), wie sie sich als Reaktion auf z.B. internationale Standortkonkurrenzen ergibt.

- Hochschulen sollen, als in erheblichem Umfang öffentlich finanzierte Einrichtungen, Beiträge zu *gesellschaftlich relevanten Problemlösungen* erbringen. Auch dieser Aufgabenzuweisung stünde eine primäre Orientierung an den Relevanzkriterien Effizienz und Gewinn entgegen.

All dies heißt gleichwohl nicht, dass marktförmige Steuerung gänzlich und überall innerhalb des Hochschulsystems ungeeignet sein muss. Dass etwa die Immobilien einer Hochschule durch eine regelgeleitete Bürokratie verwaltet werden, deren Funktionsweise und Hierarchie einst zur Erfüllung hoheitlicher Aufgaben entstanden sind, erscheint nicht zwingend. Auch ist es weder nachvollziehbar noch gegenüber der Öffentlichkeit und den Steuerzahlern legitimierbar, wenn in Bereichen der öffentlichen Hochschulen, die nicht unmittelbar Forschung und Lehre betreffen, mehr öffentliches Geld ausgegeben wird zur Erfüllung derselben Leistungen, die an anderer Stelle weniger Kosten verursachen. Formelle Privatisierungen, also die Organisation solcher Leistungen in Gestalt etwa gemeinnütziger Facility-Management-GmbHs, können durchaus unproblematisch sein: Nämlich dann, wenn sie helfen, bisher in wissenschaftsunterstützenden Bereichen verausgabte Mittel ohne Leistungsverluste unmittelbar der Forschung und Lehre zuführen zu können. Im Einzelfall können auch materielle Privatisierungen sinnvoll sein: Es ist schließlich nicht aus der Freiheit von Forschung und Lehre abzuleiten, dass Hochschulen bspw. eigene Druckereien unterhalten müssen.

Gleichwohl bleibt marktliche Steuerung nur für eingegrenzte Hochschulbereiche geeignet. Die Funktionskomplexität des Hochschulsystems legt einen Steuerungsmix nahe. Welchem allgemeinen Prinzip könnte dieser Steuerungsmix folgen? Zu Grunde legend, dass die Abstimmung der einzelnen Leistungsbereiche des Hochschulsystems gegenseitigen inhaltlichen Bezügen folgen muss, kann einem Vorschlag von Hans Heinrich Trute (2000, 153f.) gefolgt werden. Er schlägt das sog. Gegenstromprinzip vor. Der Begriff ist exemplarisch in § 1 Abs. 3 Raumordnungsgesetz festgelegt – dort für das Verhältnis von unterschiedlichen Planungsebenen – und besagt: Die Entwicklung der Teilräume soll sich in die Gegebenheiten und Erfordernisse des Gesamtraumes einfügen; die Entwicklung des Gesamtraumes soll die Gegebenheiten und Erfordernisse der Teilräume berücksichtigen.

In diesem Sinne kann – nicht zuletzt in Erweiterung des New-University-Management-Modells (Kopp 1998)⁴⁸ – eine Koordination der diversen Steuerungsmodi vorgeschlagen werden. Es werden dazu verschiedene, Schnittmengen bildende ‚Steuerungsteilräume‘ angenommen, deren Entwicklungen Beiträge zur Steuerung des Gesamtraumes Hochschule zu erbringen haben.

⁴⁸ vgl. oben Punkt D. 2.2.3. Steuerungsprobleme

Für die Lösung der Steuerungsprobleme zwischen Staat und Hochschulen gibt es drei prinzipielle Möglichkeiten: die direktive Steuerung vollständig durch den Staat, d.h. dergestalt, wie es aus autoritären Regimes bekannt ist; sodann die Übertragung der Steuerung vollständig an die jeweilige Hochschule, d.h. der Staat verzichtet auf jegliche steuernde Intervention und setzt allenfalls einen ordnungspolitischen Rahmen, vergleichbar dem Wettbewerbsrecht für den kommerziellen Bereich; schließlich die Herstellung einer Balance zwischen Staat und Hochschule, also zwischen mehreren Steuerungsakteuren und unterschiedlichen Steuerungsvarianten.

Die autoritäre Option ist hier nur der Vollständigkeit halber erwähnt, wird aber nicht weiter verfolgt. Die zweite Steuerungsoption – vollständige Übertragung aller Zuständigkeiten an die Hochschulen – vertritt eine beträchtliche Anzahl von Hochschulakteuren. Auch die aus dem politischen Raum stammenden Ideen zu Stiftungsuniversitäten gehen in diese Richtung. Doch mehrheitlich neigen die Vertreter und Vertreterinnen der Politik zur letztgenannten, der Balance-Variante.

Zur Verfügung stehen bei genauer Betrachtung fünf Modi der internen und externen Steuerung von Hochschulen:

- hierarchische Staatsintervention,
- kompetitive Marktsteuerung,
- kompromissorientierte kontraktuelle Vereinbarungen,
- partizipatorische Entscheidungsstrukturen und
- professionalisiertes Hochschulmanagement.

Diese Modi sind deswegen voneinander zu unterscheiden, weil keiner von ihnen einen anderen zwingend voraussetzt oder nach sich zöge. Zugleich aber sind sie sämtlich miteinander in jeglichen Konfigurationen kombinierbar. Die hier vorzuschlagende Konfiguration sieht folgendermaßen aus:

- Die hierarchische Staatsintervention wird zur *staatlichen Kontextsteuerung*, beschränkt sich also auf Rahmenvorgaben – in Gestalt von Gesetzen, Vertragsinhalten und Rechtsaufsicht. Die starke Zurücknahme der staatlichen Intervention nimmt Rücksicht auf zwei steuerungstheoretische Einsichten: Einerseits würde der Versuch, gesellschaftliche Teilsysteme unmittelbar der politischen Logik zu unterwerfen, deren spezifische Leistungsfähigkeit blockieren. Andererseits aber bleiben politische Interventionen, die diese Funktionslogik gänzlich unangetastet lassen, häufig unwirksam oder sind in ihrer Wirkung unkalkulierbar (Scharpf 1991, 622).
- Verträge werden als *vertragsförmige Vereinbarungen* in den drei Formen Hochschulvertrag (zwischen Land und Hochschule), Zielvereinbarung (zwischen den hierarchisierten Subebenen innerhalb der Hochschule) sowie Leistungsvereinbarung (zwischen zwei oder mehr Hochschulen bzw. zwei oder mehr

Fachbereichen) abgeschlossen.⁴⁹ Dabei sind die Hochschulverträge als öffentlich-rechtliche sowie hinsichtlich der Globalzuschusshöhe vom Haushaltsgesetzgeber bestätigte und damit innerhalb der Laufzeit unkündbare Vereinbarungen zu schließen.

- Die Gestaltung der *partizipatorischen Entscheidungsstrukturen* folgt einer organisationstheoretischen Erkenntnis: Organisationsentwicklung, die ohne Beteiligung der Mitglieder erfolgt, bleibt unproduktiv, befördert zielignorantes Verhalten und führt ggf. zur Mobilisierung von Obstruktionsreserven. Zugleich soll die Vermeidung all dessen nicht durch organisationale Ineffizienz erkaufte werden. Daher werden die partizipatorischen Strukturen zum einen von der Befassung mit operativen Vorgängen auf der Ebene der gesamten Hochschule entlastet, befassen sich dort also allein mit strategischen Fragen und der Definition grundsätzlicher Standards (z.B. für die Gestaltung von Studien- und Prüfungsordnungen). Zum anderen werden sie mit zeitlich definiertem Einigungszwang versehen und so vor ihrer potenziellen Degeneration zu Verhinderungskartellen geschützt.
- Ein *professionalisiertes Hochschulmanagement* sichert zum einen die professionelle Aufbereitung von Entscheidungsalternativen für die partizipatorisch und kuratorial organisierten strategischen Entscheider. Es hat damit und durch die Zugriffsmöglichkeit auf einen Verwaltungsapparat eine implizite Machtposition. Das ist wegen der unmittelbaren Verantwortlichkeit nicht zu beanstanden. Für die Machtbalance ist lediglich eines notwendig: Das Hochschulmanagement muss sich mit dieser *impliziten* Machtposition begnügen, also auf eine Majorisierung der anderen Elemente der Machtbalance verzichten. Zum anderen organisiert es das operative Steuerungsgeschäft, d.h. definiert operative Ziele, koordiniert die Umsetzung von Entscheidungen, sorgt für Ressourcenzuteilung, führt Verhandlungen und managet etwaige Krisen.
- *Kompetitive Marktsteuerung* wird zum einen durch die Bildung von Quasi-Märkten außerhalb der Leistungskernbereiche (Lehre, Forschung und unmittelbar gekoppelte Bereiche wie Nachwuchsförderung) eingesetzt. Zum anderen ist das ökonomische Modell zu entökonomisieren. Das heißt: Die Instrumente sind technisch zu nutzen, aber einer nichtökonomischen Zielbestimmung zu unterwerfen. Die Erfolgskontrolle erfolgt primär auf der Grundlage des Effektivitätskalküls (Zielerreichungsgrad) und lediglich sekundär, d.h. nur abgeleitet und lediglich dort, wo hochschulspezifisch funktional, dem Effizienz-kalkül (Kosten-Nutzen-Abgleich).

Diese fünf Steuerungsmodi müssen aufeinander abgestimmt werden. Das heißt: Es sind institutionelle Arrangements zu entwickeln, die staatliche Kontextsteuerung, wettbewerbliche Marktsteuerung, kompromissorientierte Verträge, partizipatorische Entscheidungsstrukturen und professionalisiertes Hochschulmanagement in-

⁴⁹ vgl. detaillierter oben Punkt D. 2.2.4. Hochschulsteuerung durch vertragsförmige Vereinbarungen?

tegrieren. Diese Arrangements müssen sowohl Machtbalancen herstellen wie Entscheidungsblockaden verhindern.

Kriterium für die Wahl des jeweiligen Steuerungsmodus bzw. der Kombination mehrerer Modi ist die Eignung für den jeweiligen Steuerungsgegenstand. Leitendes Prinzip bei der Auswahl ist die Zielbindung.

Steuerungsakteure

Traditionell sind drei Steuerungsakteure im Hochschulbereich aktiv:

1. die *Politik* mit der *Ministerialverwaltung*, wobei Letztere der Ersteren einerseits zuarbeitet, andererseits eine minimale Kontinuität des Steuerungshandelns über die wahlbedingten Wechsel politischer Akteure hinweg sicherstellt;
2. die *akademische Selbstverwaltung*, welche die korporative Autonomie der Hochschule verbürgt;
3. die *Hochschulverwaltung*, die als staatliche Auftragsverwaltung handelt.

Hinzu treten zwei weitere Akteure, die der neueren Hochschulreformdebatte entstammen:

4. die *professionalisierte Hochschulleitung*. Sie unterscheidet sich von der bisherigen Hochschulleitung in Gestalt des traditionellen Rektoratskollegiums. Dieses war Bestandteil der akademischen Selbstverwaltung, wurde aus Laien in der Führung von Großorganisationen gebildet, war daher der Hochschulverwaltung und deren bürokratischen Prioritätensetzungen weitgehend ausgeliefert, und es geriet mit der Entwicklung der Hochschulen zu Großorganisationen an die Grenzen seiner funktionalen Leistungsfähigkeiten. Die professionalisierte Hochschulleitung hingegen vereint idealerweise akademische und Organisationsführungs kompetenz;
5. das *Kuratorium*. Dabei handelt es sich um ein intermediäres Gremium, angesiedelt zwischen Staat und Hochschule, das die Spannungen zwischen öffentlichen Ansprüchen an Hochschulen und akademischen Ansprüchen der Hochschulen prozessieren soll. Ein Kuratorium kann zweierlei leisten: Als Strategiegremium vermag es zwischen staatlicher Kontextsteuerung einerseits und Entscheidungserzeugung durch den Akademischen Senat sowie operativer Leitung der Hochschulgeschäfte durch das Präsidium andererseits zu vermitteln. Als der Hochschule verpflichtetes, aber nicht zugehöriges Gremium kann es die „Ver-Öffentlichung der Hochschule“ (Daxner 1991, 114ff.) in den gesellschaftlichen Raum exemplarisch repräsentieren.

Im einzelnen lassen sich diesen Steuerungsakteuren folgende Steuerungsfunktionen zuweisen:

Steuerungsakteure		Steuerungsfunktionen	
traditionell	neu	Strategische Zieldefinition und -kontrolle	operatives Geschäft
Politik/ Ministerialverwaltung		→	<ul style="list-style-type: none"> • beschränkt sich auf kontextsteuernde Rahmenvorgaben
	Kuratorium / Hochschulrat	→	<ul style="list-style-type: none"> • intermediäres Gremium zwischen Staat und Hochschule; • entwickelt aus staatlichen Rahmenvorgaben und Zieldefinitionen der Akademischen Selbstverwaltung die strategischen Organisationsziele; • bestellt im Zusammenwirken mit der Akademischen Selbstverwaltung die professionalisierte Hochschulleitung <ul style="list-style-type: none"> • operative Eingriffe ins Tagesgeschäft sind untersagt, • aber die Erteilung von Auflagen bei Zielabweichungen ist möglich
Akademische Selbstverwaltung		→	<ul style="list-style-type: none"> • sichert institutionell die Autonomie der Hochschule; • steht unter zeitlich befristetem Einigungszwang; • entwickelt Vorschläge für strategische Zieldefinitionen; • bestellt im Zusammenwirken mit dem Kuratorium die professionalisierte Hochschulleitung <ul style="list-style-type: none"> • definiert operative Ziele für die Ebenen unterhalb der gesamten Hochschule; • im übrigen sind operative Eingriffe ins Tagesgeschäft untersagt, • aber die Erteilung von Auflagen bei Zielabweichungen ist möglich
	Professionalisierte Hochschulleitung	→	<ul style="list-style-type: none"> • Beteiligung an strategischer Zieldefinition allein über Mitgliedschaft im Kuratorium und Akademischen Senat <ul style="list-style-type: none"> • setzt die vom Kuratorium vorgegebenen strategischen Ziele operativ um; • definiert operative Ziele für die Ebene der gesamten Hochschule
Hochschulverwaltung		→	<ul style="list-style-type: none"> • unterstützt technisch die Zieldefinitionsprozesse in Kuratorium und Akademischer Selbstverwaltung <ul style="list-style-type: none"> • handelt im Auftrag und funktional abgeleitet von der professionalisierten Hochschulleitung

Übersicht 21: Steuerungsakteure und Steuerungsfunktionen

Deutlich wird, wo die jeweiligen Steuerungsfunktionen vorrangig liegen: Politik, Kuratorium und Akademische Selbstverwaltung nehmen strategische Aufgaben wahr. Hochschulleitung und Hochschulverwaltung sind primär operativ engagiert.

Für die intern zu leistenden Koordinationen steht dabei eine Reihe unterschiedlich geeigneter Instrumente zur Verfügung, nämlich Koordination durch

- persönliche Weisung,
- schriftliche Regelungen (Gesetze, Erlasse, Vorschriften),
- interne Märkte,
- Standardisierung von Rollen (Professionalisierung),
- Organisationskultur,
- Selbstabstimmung (Kollegialitätsprinzip) und
- Zielvereinbarung.

Müller-Böling (1995b, 4f.) liefert eine Bewertung dieser Koordinationsinstrumente hinsichtlich ihrer Hochschuleignung:

	Koordinationsinstrument	Voraussetzung	Eignung für Hochschule
1	persönliche Weisung	Hierarchie	Lehrstuhl, Werkstätten
2	schriftliche Regelungen	standardisierte Aufgaben	begrenzt geeignet
3	interne Märkte	Vergleichbarkeit der Leistungen	bedingt geeignet
4	Standardisierung von Rollen	Repetitive Aufgaben	ungeeignet
5	Organisationskultur	gemeinsame Werte, Identifikation	sehr geeignet
6	Selbstabstimmung	Hierarchiefreiheit, Überschaubarkeit	prinzipiell geeignet bei Fremdkontrolle
7	Zielvereinbarung	große Autonomie	sehr geeignet

Übersicht 22: Hochschuleignung von Koordinationsinstrumenten (aus Müller-Böling 1995b, 5)

Steuerungsarrangement

Fünf Steuerungsakteure und fünf Steuerungsmodi müssen institutionell arrangiert werden. Zu vermitteln sind dabei hochschulexterne und -interne Interessen. Die jeweiligen Aufgaben lassen sich den Akteuren folgenderweise zuordnen:

Steuerungsakteure	Steuerungsmodi				
	a) Akad. Selbststeuerung	b) Staatsintervention	c) vertragl. Vereinbarungen	d) Hochschulmanagement	e) Marktsteuerung
1. Politik/ Ministerialverwaltung		Rahmenvorgaben + Rechtsaufsicht ^{1b)}	politische Zielvorstellungen ^{1c)}		
2. Kuratorium		Aufnahme weiterführender staatlicher Anliegen ^{2b)}	Definition strategischer Ziele ^{2c)}	Bestellung der professionalisierten Hochschulleitung ^{2d)}	
3. Akademische Selbstverwaltung	Definition strategischer Ziele + Standards; operative Zieldefinitionen unterhalb Hochschulebene ^{3a)}			Bestellung der professionalisierten Hochschulleitung; Auflagen bei Zielabweichungen ^{3d)}	
4. Professionalisierte Hochschulleitung	Vorbereitung strategischer Entscheidungen der Akademischen Selbstverwaltung ^{4a)}		Mit-Beteiligung an strategischer Zieldefinition; hochschulseitige Vertragsaushandlung ^{4c)}	Umsetzung Vertragsvereinbarungen; Definition operativer Ziele für Hochschulebene; Unterstützung Selbstverwaltung + Kuratorium ^{4d)}	Funktion des strategischen Managements ^{4e)}
5. Hochschulverwaltung			technischer Vollzug der Vertragsvereinbarungen ^{5c)}	Unterstützung Selbstverwaltung + Kuratorium; technischer Vollzug Vertragsvereinbarungen ^{5d)}	Funktion des operativen Managements ^{5e)}

Übersicht 23: Steuerungsakteure und Steuerungsmodi

Erläuterungen zu Übersicht 23:

1. *Politik/ Ministerialverwaltung:*

^{1b)} beschränkt sich auf kontextsteuernde Rahmenvorgaben und die Rechtsaufsicht

^{1c)} vermittelt politische Zielvorstellungen, deren Legitimität sich aus dem Umstand ergibt, dass an Hochschule vornehmlich öffentliche Mittel verausgabt werden

2. *Kuratorium:*

- 2b) nimmt über die Mitgliedschaft von VertreterInnen der Politik weiterführende staatliche Anliegen in seine Debatten auf
- 2c) definiert gemeinsam mit der Akademischen Selbstverwaltung die strategischen Ziele, die dann durch die professionalisierte Hochschulleitung in den Vertragsverhandlungen mit der Politik/Ministerialverwaltung zu vertreten sind
- 2d) bestellt im Zusammenwirken mit der Akademischen Selbstverwaltung die professionalisierte Hochschulleitung

3. *Akademische Selbstverwaltung:*

- 3a) definiert unter zeitlichem Einigungszwang strategische Ziele und Standards der Hochschule; über die strategischen Ziele wird mit dem Kuratorium Einvernehmen hergestellt; verantwortlich für operative Zieldefinitionen unterhalb der Ebene der gesamten Hochschule
- 3d) bestellt im Zusammenwirken mit dem Kuratorium die professionalisierte Hochschulleitung; operative Eingriffe ins Tagesgeschäft sind untersagt, aber die Erteilung von Auflagen bei Zielabweichungen ist möglich

4. *Professionalisierte Hochschulleitung:*

- 4a) bereitet strategische Entscheidungen der Akademischen Selbstverwaltung durch Aufbereitung der möglichen Optionen vor
- 4c) Beteiligung an strategischer Zieldefinition über Mitgliedschaft im Kuratorium und Akademischen Senat ohne Dominanz im strategischen Zieldefinitionsprozess; hochschulseitig verantwortlich für konkrete Aushandlung der Verträge; im übrigen nicht nur Partner, sondern auch zentraler Adressat der Vereinbarungen, da für die operative Umsetzung der vereinbarten Ziele verantwortlich
- 4d) Umsetzung der Vertragsvereinbarungen; Definition der operativen Ziele für die Ebene der gesamten Hochschule; inhaltliche Unterstützung der Selbstverwaltung und des Kuratoriums
- 4e) außerhalb der hochschulischen Kernleistungsbereiche (Lehre & Forschung) kann marktliche Steuerung eingesetzt werden; Hochschulleitung nimmt dabei die Funktion des strategischen Managements wahr

5. *Hochschulverwaltung:*

- 5c) technischer Vollzug der Vertragsvereinbarungen
- 5d) technische Unterstützung der Selbstverwaltung und des Kuratoriums; technischer Vollzug der Vertragsvereinbarungen im Auftrag der Hochschulleitung
- 5e) die Hochschulverwaltung bildet für Bereiche, die der Marktsteuerung unterworfen werden, das operative Management

Schließlich sind auch Hochschulintern die Steuerungsmodi in entsprechender Weise zu bestimmen und zu koordinieren. Hierzu sind zunächst eigenständige Auswahlentscheidungen für die einzelnen Leistungsbereiche der Hochschule zu treffen, da diese je eigene Qualitätsorientierungen und voneinander abweichende Zu-

gänglichkeiten für die einzelnen Steuerungsmodi aufweisen. Es ergeben sich je spezifische Steuerungsvarianten:

1. *Gesamtorganisation*: Wo die strategisch und operativ integrierte Führung der Gesamtorganisation zu bewältigen ist, geschieht dies vor allem über Zielbildung und Strategieentwicklung. Hier wird die staatliche Kontextsteuerung in den Vertragsaushandlungsprozess eingespeist und trifft dort auf die vom Hochschulmanagement vorbereiteten und im Rahmen kuratorialer und partizipatorischer Strukturen beschlossenen hochschulseitigen Vorstellungen.
2. Wo die *primären Leistungsbereiche* und zugleich Kernbereiche der akademischen Autonomie, also Forschung und Lehre einschließlich Nachwuchsförderung, zu gestalten sind, dort ergeben sich die operativen Ziele aus den strategischen Zielen, die kuratorial beglaubigt und vertraglich mit dem Staat vereinbart worden waren. Fixiert werden die operativen Ziele in Forschung und Lehre in Zielvereinbarungen zwischen Hochschulleitung und Fachbereichen. Im übrigen hat das Hochschulmanagement den infrastrukturellen Rahmen angemessen zu organisieren.
3. In den *sekundären Leistungsbereichen*, d.h. in den Bereichen, die Forschung und Lehre unmittelbar gekoppelt sind, also akademische Weiterbildung, Transferaktivitäten, Bibliotheken, Kustodien usw., kommt ein anderer Steuerungsmix zum Tragen: Hier lassen sich innerhochschulische Vertragsbeziehungen mit marktförmiger Steuerung verbinden, soweit die akademische Autonomie davon nicht berührt wird. Die angemessene Organisation des infrastrukturellen Rahmens hat wiederum das Hochschulmanagement zu verantworten.
4. Die *tertiären Leistungsbereiche*, also wissenschaftsunterstützende Einrichtungen wie Hochschulverwaltungseinheiten, sonstige nichtwissenschaftliche Bereiche (Rechenzentren, Hochschulsport) und ggf. universitätsklinische Krankenversorgung sind vorrangig durch das Hochschulmanagement zu steuern. Dieses kann sich dabei in sämtlichen geeigneten Bereichen durch den Einsatz kompetitiver Marktsteuerung entlasten. Dabei wird es zwar auch hier häufig um das Agieren auf Quasi-Märkten gehen, aber prinzipiell sind diese Bereiche einer Mikroökonomisierung am ehesten zugänglich.

Steuerungs- orte	Steuerungsmodi				
	Akad. Selbst- steuerung	Staats- inter- vention	vertragl. Verein- barungen	Hochschul- manage- ment	Markt- steuerung
Gesamt- organisation					
Primäre Leis- tungs- bereiche					
Sekundäre Leistungs- bereiche					
Tertiäre Leis- tungs- bereiche					

Übersicht 24: Steuerungsorte und Kombination der Steuerungsmodi

Insgesamt ist die Koordination der Steuerungsmodi in eine Perspektive der Organisationsentwicklung zu stellen, d.h. es muss ein systemischer Ansatz gewählt werden. Dieser soll die Einzelbereiche in ihren je eigenen Funktionslogiken respektieren und sie zugleich integrieren. Dem muss auch das Steuerungsmodell unterliegen. Wollte man dies in hochschulreformerische Leitsätze fassen, ließe es sich so formulieren:

- mehr strategische Kompetenz für die Kuratorien, in denen Öffentlichkeits-, Hochschul- und Politikvertreter sitzen;
- effektive Beteiligung an den Zieldefinitionen und effektivere Kontrollbefugnis für die akademische Selbstverwaltung, welche die akademische Autonomie verbürgt;
- mehr operative Autonomie für diejenigen, die Leitungsverantwortung in der Hochschule tragen.

3. Hochschulqualitätspolitik

Politikfeldanalytisch ist oben⁵⁰ eines deutlich geworden: Die Ausdifferenzierung von Politikfeldern ist auch von einer korrigierenden Bewegung begleitet, welche die voneinander geschiedenen Sektoren wiederum vernetzt. Diese Bewegung wird durch bestimmte zu Politiken erhobenen ‚Patentlösungen‘ erzeugt, die von einem Politikfeld ins nächste wandern, dort zunächst Irritation auslösen, dann Begeisterung erzeugen, schließlich Ernüchterung – doch unterdessen sind sie bereits im nächsten Feld. Eine solche Politik ist das, was hier ‚Qualitätspolitik‘ genannt wird. Ob Gesundheitswesen, Nahrungsgüterwirtschaft oder Dienstleistungsökonomie – Qualitätsorientierung wird allerorten in den Mittelpunkt gerückt und zum Gegenstand sektoraler Politik gemacht.

Über die New-Public-Management-orientierte Verwaltungsreformpolitik und das Verbreitung gewinnende Verständnis von Hochschulen als Dienstleistungsorganisationen gelangen entsprechende Bemühungen auch in das von Qualitätsmanagement-Euphorie erfasste Hochschulpolitikfeld. Im Rahmen des hochschulbezogenen Qualitätsmanagements (QM) wird unter Qualitätspolitik verstanden,

- „sich über die generellen Grundsätze und Leitlinien der eigenen Arbeit klar zu werden“;
- das Verständnis der Aufgaben im eigenen Arbeits- und Einflussbereich zu definieren;
- „die rechtlichen und inhaltlichen Vorgaben einzubeziehen, die hierbei mitwirken bzw. zu beachten sind“;
- die Leitideen zu erfassen und zu beschreiben, die sich in Wechselwirkung zwischen Fachdisziplin, Praxisfeld und gesellschaftlichem Kontext dem eigenen Handeln Richtung und Form geben“.

Qualitätspolitik enthält nach diesem Verständnis „sowohl visionäre als auch mittelfristige und operative Ziele der zu erbringenden Leistung“; die „operationalisierten und in bestimmten Zeiträumen überprüfbaren Ziele werden festgeschrieben und veröffentlicht“. (Erwachsenenpädagogik Leipzig 1999, 15; vgl. auch ebd., 54)

Dem entspricht, was die Deutsche Gesellschaft für Qualität (DGQ 1995, 36) vorschlägt. Sie definiert Qualitätspolitik als die „umfassende(n) Absichten und Zielsetzungen einer Organisation zur Qualität, wie sie durch die oberste Leitung formell ausgedrückt werden“. Ein Beispiel einer hochschultypischen Qualitätspolitik-Formulierung lässt sich hier illustrativ zitieren:

⁵⁰ Vgl. oben Punkt C. 1.2.1. Der Qualitätsbegriff in nichthochschulischen Kontexten

„Der Fachbereich Kunststofftechnik der Fachhochschule Darmstadt dient der Verwirklichung des Rechts auf Bildung und der wissenschaftlichen Erkenntnis. Er vermittelt durch eine anwendungsbezogene Lehre eine auf den Erkenntnissen der Forschung beruhende Ausbildung und nimmt dazu Forschungs- und Entwicklungsaufgaben wahr.

Er bereitet die Studierenden auf ihre Verantwortung in der Gesellschaft vor und stärkt die Verantwortung der Wissenschaft für die Gesellschaft und die Umwelt. Im Sinne seines Bildungsauftrages fördert er die Fähigkeit zu wissenschaftlichem Handeln in einem freiheitlichen, demokratischen und sozialen Rechtsstaat im Sinne des Grundgesetzes und der Verfassung des Landes Hessen.

Der Fachbereich Kunststofftechnik fühlt sich der Studienreform verpflichtet. Er arbeitet ständig an der Weiterentwicklung der seinen Lehraufgaben angemessenen Didaktik. Er passt seine Prüfungs- und Studienordnungen neuen wissenschaftlichen Erkenntnissen und gesellschaftlichen Erfordernissen an.“ (Fachbereich Kunststofftechnik 1998)

Man wird diese Beschluss-Prosa nicht unbedingt für bare Münze nehmen müssen. Aber sie lässt doch erkennen, auf welche Selbstverpflichtungen sich die Hochschulen mittlerweile einlassen.

Für unseren Zweck aber ist die *analytische* Brauchbarkeit des Begriffes zu sichern. Daher soll Qualitätspolitik hier verstanden werden als die Summe der intentional unternommenen, dezisionistisch begründeten und ressourcenunterfütterten Handlungen zur Implementation eines strategisch angelegten Programms zur Durchsetzung qualitätszentrierter Prozessgestaltungen.

So formuliert verbirgt sich hinter Qualitätspolitik im Sinne von „Qualität als Politik“ ein politisches Programm im implementationstheoretischen Verständnis. Unter einem Programm werden dabei die Festlegungen verstanden, wie eine Absicht, etwas zu unternehmen, in konkretes Handeln umgesetzt werden sollen, wer daran beteiligt werden soll usw. Ein Programm enthält idealtypisch vier Elemente: Beschreibung der Ausgangslage; Zieldefinitionen = Lösungsteil; beabsichtigte Wirkungen und deren Zustandekommen = Wirkungsteil; einzusetzende Akteure und Institutionen sowie deren Aufgaben = Durchführungsteil (Jann 1981, 49).

Politisch ist ein solches Programm insofern, als es in Gestalt interessengeleiteter und normativ begründeter Steuerungsanstrengungen umgesetzt wird. Unter Steuerung soll hierbei sowohl externe Steuerung wie Selbststeuerung, genauer: „intentionale Handlungskoordination zur gemeinwohlorientierten Gestaltung der gesellschaftlichen Verhältnisse“ (Scharpf 1988, 64) verstanden werden.⁵¹

⁵¹ hierzu vgl. oben Punkt D. 2.2. Steuerungskoordination in der Hochschulpolitik

3.1. Hochschulqualitätsmanagement als Kontingenzbearbeitung

Wenn alles penibel reguliert und bis in Kleinste vorgeschrieben ist, so hatten wir oben herausgearbeitet, dann bleiben Überraschungen aus. Vor diesem Ausbleiben müssen sich Hochschulen schützen. Zugleich können sie die Überraschungen nicht erzwingen. Sie haben daher Kontingenzen nicht als Faktor mangelnder Vorhersehbarkeit zu eliminieren, sondern sie zu entfalten: Nichts, was passiert, passiert ohne Gründe, aber es könnte auch anders passieren. Die Möglichkeiten vervielfältigen sich, die Notwendigkeiten werden geringer. Die Freiheitsgrade der Akteure hinsichtlich ihrer Handlungssteuerung nehmen entsprechend zu.

Dem entspricht, dass Einwände gegen die Orientierung des Handelns an Qualitätsgesichtspunkten häufig mit der Empfehlung beantwortet werden, man möge sich vor Ort „über Qualitätsstandards zu verständigen“ – auch wenn dies nur eine für den jeweiligen Augenblick entlastende Formel sein sollte. Diese Empfehlung bleibt allerdings unpraktikabel, solange den Akteuren kein operationales Modell zur Verfügung steht, mit Hilfe dessen sie ihr qualitätsorientiertes Handeln strukturieren können. Einige Modelle werden im Rahmen des Qualitätsmanagement (QM) angeboten.

Das nicht zu Managende – Qualität – managen zu wollen, steht im Verdacht der Hybris. Folglich konnten bislang noch nicht sämtliche Zweifel ausgeräumt werden, was die spezifische Hochschuleignung von QM-Instrumenten betrifft. Gleichwohl ist dem Qualitätsmanagement in der Hochschulreformdebatte seit einigen Jahren eine eindrucksvolle Themenkarriere beschieden. Ist dies der Versuch, steuerungsoptimistisch die letzten Refugien der Zweckfreiheit zu erobern? Oder handelt es sich um ein Qualitäts*bedingungs*management, das dem Gegenstand seiner Bemühungen Möglichkeiten schafft, ohne ihn einem aussichtslosen Terror des Determinismus zu unterwerfen?

3.1.1. Grundannahmen und Übertragungsprobleme

Qualitätsmanagement (QM) ist ursprünglich ein Führungskonzept aus der Privatwirtschaft, das auf zweierlei Wegen an die Hochschulen gelangt. 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 gelangt QM im Zuge New-Public-Management-inspirierter Reformpolitik in den Bereich der öffentlichen Verwaltung. Innerhalb des NPM gilt QM als Weg, die zunehmende Komplexität der zu lösenden Probleme zu bewältigen: Es soll die Regelsteuerung der Verwaltung (die durch deren Rechtsbindung erfolgt) so ergänzen, dass trotz sich vollziehender

Komplexitätssteigerungen die Bürgerorientierung verstärkt wird. Aus dem Verwaltungsbereich wiederum wandern die Konzepte in den Hochschul- und Wissenschaftssektor und paradieren hier an der Spitze der hochschulreformerischen Agenda.

QM-Systeme zielen vor allem darauf, die jeweilige Prozessqualität zu verbessern, um auf diese Weise die Produktqualität zu sichern bzw. zu erhöhen. Die grundlegende Annahme lautet: Geregelte, aufeinander konzeptionell abgestimmte und nachvollziehbare Abläufe führen dazu, Motivation und Leistung der MitarbeiterInnen zu erhöhen, Fehler zu vermeiden und damit Kosten zu reduzieren.

Dazu werden stufenförmig organisierte Prozesse initiiert: Am Anfang steht das Festlegen der Qualitätsziele, es folgen das Strukturieren des Erstellungssystems, eine Schwachstellenanalyse und daraus resultierend die Ableitung notwendiger Maßnahmen. Diese müssen dann praktisch umgesetzt werden, was sich mit kontinuierlicher Verbesserung verbinden soll, welche wiederum alle genannten Stufen betreffen kann. Die kontinuierlichen Verbesserungsprozesse (KVP) sind insbesondere Voraussetzung dafür, flexible Leistungserbringung sicherzustellen, die auf sich verändernde Rahmenbedingungen zu reagieren vermag. Üblich geworden ist es unterdessen auch, sich die Einführung eines solchen Systems von einer entsprechenden Agentur zertifizieren zu lassen, um damit gegenüber Kunden werben zu können.

Indes: Der Sinn von QM-Systemen an Hochschulen ist umstritten. Insbesondere die Zertifizierung, die standardisierte Abläufe bestätigt, wird hinsichtlich ihrer Hochschuladäquatheit in Frage gestellt: Schließlich gehe es an Hochschulen ja gerade darum, keine (oder nicht allein) mustergetreue Fertigung zu realisieren. Vielmehr sollen zum einen Bildungsprozesse ausgelöst werden, die nicht zu finalisieren sind, sondern für Anforderungen offen sein müssen, die heute noch nicht bekannt sein können. Zum anderen sollen Forschungsergebnisse erzielt werden, die in ihren Qualitäten möglichst vom gängigen Durchschnitt abweichen.

Qualität an der Hochschule ist also – anders als in der Wirtschaft – wesentlich die Normabweichung bzw. die Erzeugung des Nichtnormierbaren. So gesehen kann Qualitätsmanagement an Hochschulen auch der paradox anmutende Versuch sein, die normierte Normabweichung zu organisieren, gleichsam ein Versuch, die Einzigartigkeit durch Konfektionierung in die Massenproduktion zu überführen. Zwar gilt die Hochschule insgesamt als eine paradoxe Organisation (vgl. Preißer 1994): Daher kann die Annahme nahe liegen, dass nur paradoxe Qualitätsentwicklungsprozesse strukturaläquat sind. Insofern muss diese Art von Qualitätsmanagement an Hochschulen nicht von vornherein als absurder Versuch der Qualitätsentwicklung betrachtet werden.

Allerdings macht die Beschreibung der Stufen eines QM-Systems – Qualitätsziele festlegen, Erstellungssystem strukturieren, Schwachstellenanalyse, Maßnahmenableitung, kontinuierlicher Verbesserungsprozess, Zertifizierung – auch eines

deutlich: Es handelt sich beim Qualitätsmanagement nicht im eigentlichen Sinne um Management von Qualität. Vielmehr vermag QM Qualitäts*fähigkeit* zu erzeugen (und mehr kann auch eine Zertifizierung nicht dokumentieren), indem sich Qualitätsmanagement der Herstellung von bestimmten Bedingungen widmet. Diese Bedingungen sind solche, von denen auf Grund bisheriger Erfahrungen angenommen wird, dass sie der Erzeugung möglichst hoher Qualität besonders förderlich seien. In diesem Sinne zielt Qualitätsmanagement auf die Standardisierung von Situationen und Vorgängen durch solche Elemente, die aus Erfahrung als qualitätsfördernd gelten. Dabei sind, gemäß einem alten und bewährten Grundsatz der Organisationstheorie, nur Wiederholungsvorgänge strukturierbar.

Die wichtigsten QM-Konzepte lassen sich zwei Gruppen zuordnen: einerseits dem Standard nach der DIN-ISO-Norm 9000ff., andererseits den Konzepten des Total Quality Managements (TQM).

Schwierigkeiten bereitet bei beiden, sobald es um Hochschulen geht, der Kunden-Begriff. Die DIN-ISO-Norm benutzt u.a. die Begriffe „Lieferant“, „Produkt“ und „Kunde“, und im TQM ist die Kundenorientierung neben der Mitarbeiterorientierung zentral. Die Grundidee der Kunden-Lieferanten-Beziehung ist, dass der Kunde möglichst genau das bekommt, was er möchte. Werden Studierende als Kunden gesehen, mag das Wunschprodukt z.B. Examen heißen: „Und ein Kunde, der ‚durchfällt?‘“ (Stawicki 1998, 218) Zudem ist Bildung ein sog. prosumeristisches Gut, d.h. es wird allein im Zuge des Konsums produziert, mithin nur in der Interaktion (Jansen/Priddat 2005).

Eine Lösung kann darin bestehen, zwischen internen und externen Kunden zu unterscheiden. Als interne Kunden, d.h. in der Organisation angesiedelte Empfänger von Organisationsleistungen, lassen sich die MitarbeiterInnen interpretieren. Wenn Studierende z.B. als MitarbeiterInnen der Lehrprozesse betrachtet werden, dann können auch sie als interne Kunden aufgefasst werden, zumindest hinsichtlich bestimmter Aspekte. Eine Ausdifferenzierung der Kunden- (oder hochschulangemessener: Klienten-)bedürfnisse lässt deutlich werden, dass die Eigenschaften, interner und externer Kunde zu sein, je nach Betrachtungsaspekt in einer Person vorkommen können. Jedenfalls müssen QM-Systeme an Hochschulen so angelegt sein, dass sie allen Beteiligten in je zureichender Weise gerecht werden, d.h. Lehrenden, Studierenden, technischem und Verwaltungspersonal, Staat, Öffentlichkeit und Drittmittelgebern.

Ob und wie weit Qualitätsmanagement als anwendungsgesegnet für Hochschulen gesehen wird, hängt in erster Linie davon ab, wie die Hochschule strukturell definiert wird: als Anstalt bzw. Institution oder als Organisation oder aber als Hybrideinrichtung mit institutionellen wie organisationalen Anteilen, wobei diese

Anteile unterschiedlich gewichtet werden können.⁵² Kurz gefasst lässt sich sagen: je mehr Organisation, desto mehr Zugänglichkeit für Qualitätsmanagement.

3.1.2. Total Quality Management

Bei den Modellen, die unter dem Titel „Total Quality Management“ (TQM, Übersicht 25) zusammengefasst werden, handelt es sich um Konzepte *umfassenden* Qualitätsmanagements. Dieses ist folgenderweise definiert: „auf der Mitwirkung aller ihrer Mitglieder beruhende Führungsmethode einer Organisation, die Qualität in den Mittelpunkt stellt und durch Zufriedenstellung der Kunden auf langfristigen Geschäftserfolg sowie auf Nutzen für die Mitglieder der Organisation und die Gesellschaft zielt“ (DIN ISO 8402).

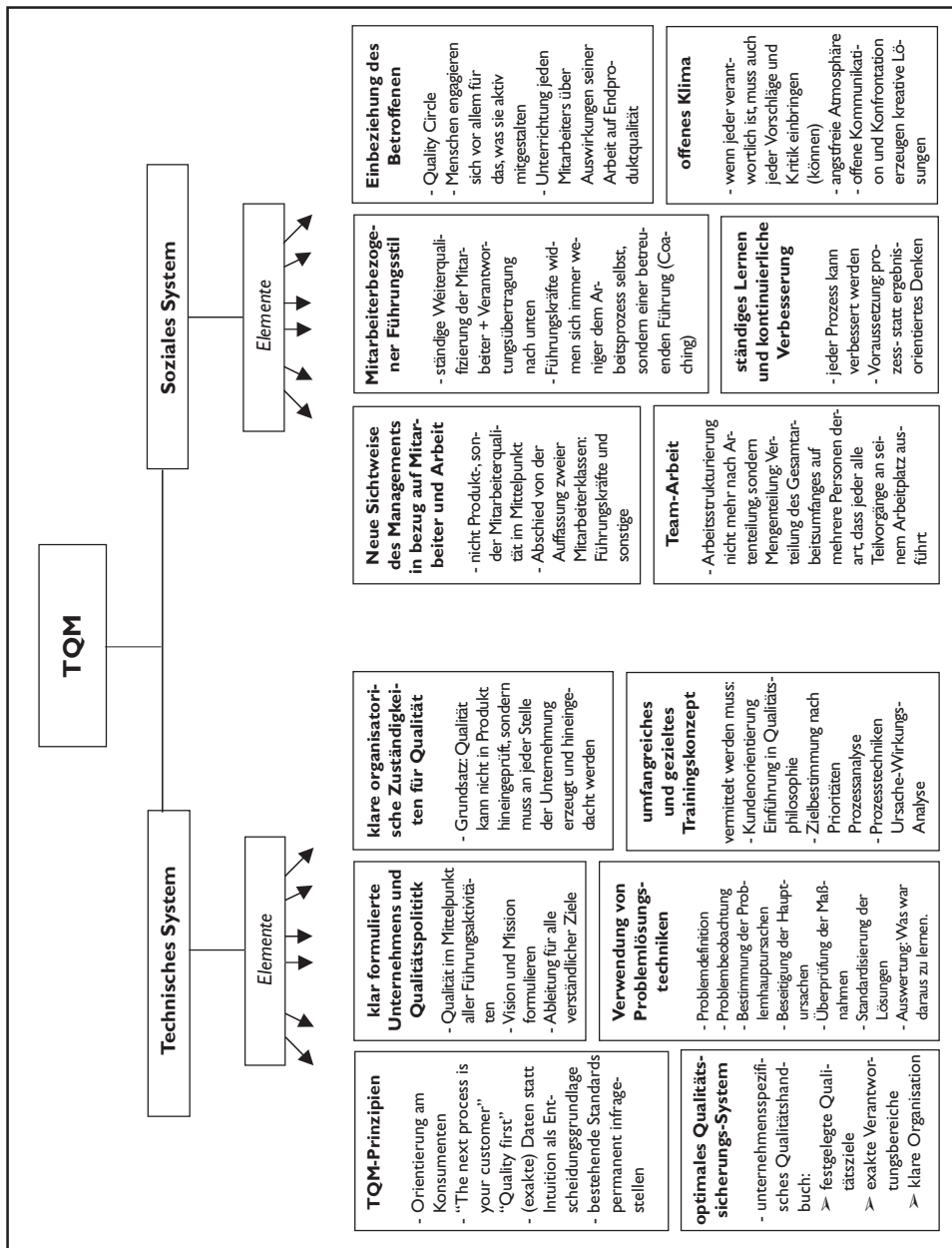
Manfred Bruhn (1995, 41) zerlegt den Begriff TQM in seine drei Bestandteile und beschreibt sie QM-spezifisch:

- „(1) Total – das heißt die Einbeziehung aller an der Dienstleistungsproduktion beteiligten Mitarbeiter, Zulieferer, Absatzmittler und Kunden.
- (2) Quality – das heißt die konsequente Qualitätsorientierung am Dienstleistungsprozess mit allen internen und externen Beziehungen zum Kunden.
- (3) Management – das heißt die Übernahme einer Vorbildfunktion für die Dienstleistungsqualität mit einem partizipativ-kooperativen Führungsstil des Managements.“

Es handelt sich beim TQM 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 gilt eine „vision“ oder „mission“, d.h. ein klar formuliertes Unternehmensziel als Voraussetzung, um daraus ableiten zu können, welche Veränderungen nötig sind, z.B. in der Aufbau- oder Ablauforganisation, im Berichtswesen und in den Belohnungssystemen. Auf dieser Grundlage könne dann durch regelmäßige Selbstbewertungen (d.h. keine Auditierung im Unterschied zur Zertifizierung) an Hand eines transparenten Modells ein kontinuierlicher Verbesserungsprozess realisiert werden.

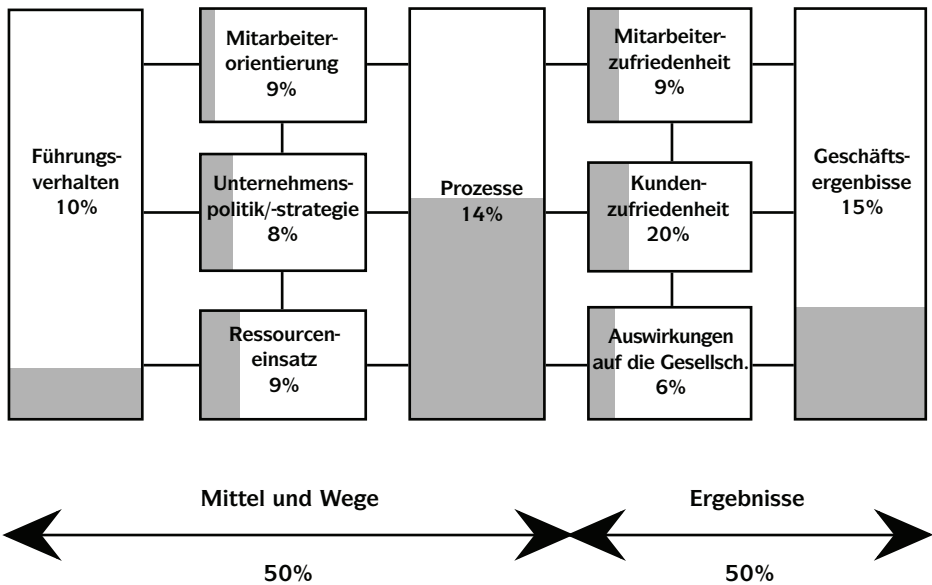
Es geht beim TQM also um Steigerung der Leistungsfähigkeit und nicht um Normung. Die permanente Leistungsfähigkeitssteigerung wiederum orientiert sich an den Kundenbedürfnissen und der Kundenzufriedenheit sowie einer positiven Motivation der MitarbeiterInnen. Wo sind hier die Anknüpfungspunkte für Hochschulen?

⁵² ausführlich dazu oben Punkt D. 1.2.1. Hochschule als Institution und Organisation



Übersicht 25: TQM in der Wirtschaft (gestaltet nach Oess 1993, 90-110)

Insbesondere die im TQM zentrale Mitarbeiterorientierung könnte dazu beitragen, MitarbeiterInnen positive Arbeitsmotivationen zu verschaffen und damit etwa auch das Arbeitsklima zu verbessern: insofern manche Hochschulleitung (erst) dadurch sensibilisiert würde etwa für die demotivierenden Effekte von Hierarchien, erzwungener Unselbständigkeit oder befristeten Arbeitsverträgen auf halben bzw. Drittelstellen. Auch ist daran zu erinnern, dass Hochschulqualitätsmanagement meist auf der basalen Anforderung beruht, dass mit weniger Mitteln als zuvor gleiches oder mehr geleistet werden soll, d.h. dass Leistungsverdichtung erwartet wird. Entsprechend heißt der Slogan: „Qualität statt Kosten!“ Die Effekte der Leistungsverdichtung lassen sich aus der Sicht der MitarbeiterInnen eher tragen, wenn sie durch korrespondierende positive Effekte begleitet werden. Ein solcher Effekt könnte vor allem erhöhte Arbeitszufriedenheit sein. Diese wiederum kann sich daraus ergeben, dass als Folge eines – hochschuladäquat adaptierten – Qualitätsmanagements nicht mehr permanent die Folgen mangelnder Prozessqualität (Havarien, Mehrarbeit, angespannte Arbeitsatmosphäre und dgl.) bewältigt werden müssen.



Übersicht 26: EMFQM-Modell

grau = inhaltliche Abdeckung durch Iso-Zertifizierung

Eine gewisse Popularität auch an Hochschulen hat in jüngerer Zeit das TQM-Modell der *European Foundation for Quality Management* (EFQM) gewonnen. Die EFQM vergibt an Wirtschaftsunternehmen den Europäischen Qualitätspreis. Dafür hat sie ein Bewerbungsverfahren entwickelt, das als adaptionsfähig für Hochschulen gilt.⁵³

Bewerber haben für das Verfahren eine Selbstbewertung vorzunehmen, mit Hilfe derer der Grad der Erfüllung verschiedener Kriterien festgestellt werden soll. Dieses Selfassessment bezieht sich zu 50% auf die Elemente, die zur Qualitätserzielung befähigen (Mittel und Wege) und zu 50% auf die Prozessergebnisse. Beide Bereiche werden jeweils untergliedert in verschiedene Kriterien, die wiederum einerseits mit Gewichtungsfaktoren versehen, andererseits in insgesamt 32 Unterpunkte untergliedert sind. Bei jedem der Unterpunkte ist eine Bewertung auf fünfstufigen Skalen vorzunehmen, inwieweit das jeweilige Kriterium erfüllt ist. Das Modell ist mit einer genauen Beschreibung der einzelnen Stufen für die Kriterien ausgestattet. Übersicht 26 veranschaulicht das Modell und liefert zusätzlich Informationen darüber, welche Anteile der einzelnen Kriterien durch eine einfache ISO-Zertifizierung abgedeckt werden (grau unterlegte Teilmengen).⁵⁴

Klaus J. Zink (1999, 63f.) präsentiert einen Vorschlag, wie dieses Modell für die Qualität der Hochschullehre transformiert werden kann. Die fünf Potenzial- und die vier Ergebniskriterien werden danach für das Selfassessment der Lehrenden wie folgt (um-)definiert:

- Führungsverhalten – „‘Teachership‘ umfasst die Anstrengungen (Ansätze) des Dozenten, Studenten zum Lernen anzuleiten. Als Ziel sollen die Studenten ihr Lernen kontinuierlich durch die Anwendung von TQM-Prinzipien und -Werkzeugen verbessern.“
- Mitarbeiterorientierung – „‘Student Management‘ beschreibt die Einbeziehung der Studenten in Lernprozesse durch den Dozenten und die Nutzung ihres Potentials für eine kontinuierliche Verbesserung des Lernens.“
- Unternehmenspolitik/-strategie – „‘Purpose‘ bezieht sich auf die Planung und das Herunterbrechen von Bildungspolitiken, pädagogischen Zielen und Ansichten darüber, wie gelehrt und was gelernt werden soll.“
- Ressourceneinsatz – „‘Resources‘ bezieht sich auf die Überwachung und Pflege von Lehrinrichtungen durch den Dozenten mit dem Ziel, die gesetzten Lehrziele zu erreichen.“
- Prozesse – „‘Pedagogical Practices‘ umfasst das Management wertschöpfender Lernaktivitäten durch den Dozenten und den Ansatz, wie diese Aktivitäten identifiziert, bewertet und verbessert werden.“

⁵³ vgl. Hanzehogeschool Groningen (1998); Fuhr (1998, 59-62)

⁵⁴ Die Grauunterlegung ist übernommen von Zink (1999, 35).

- Mitarbeiterzufriedenheit – „‘Applicability‘ ist die Zufriedenstellung externer Nachfrage und externer Erwartungen durch das Bildungsprogramm einschließlich des Ansatzes, wie Dozenten externe Kundenwünsche identifizieren, bewerten und die Zufriedenheit messen.“
- Kundenzufriedenheit – „‘Student Satisfaction‘ beschreibt die Messung, wie Studenten die Lehre bewerten und wie erfolgreich Dozenten in Anlehnung an ihre Erwartungen und Bedürfnisse –unterrichten. Dies schließt das Vorgehen, wie Dozenten die Studentenzufriedenheit bewerten und messen, und die Entwicklung dieser Ergebnisse ein.“
- Auswirkungen auf die Gesellschaft – „‘Impact on Other Learning and Teaching‘ ist das allgemeine Bild der Lehre, wie es von anderen Teilen des studentischen Bildungsprogramms gesehen wird und wie die Lehre diese Teile beeinflusst.“
- Geschäftsergebnisse – „‘Learning Results‘ beschreibt die Auswirkungen der Lehre auf die Ziele der Einrichtung und den Ansatz, wie Dozenten sicherstellen, dass diese Auswirkungen im Einklang mit den Erwartungen und Wünschen der Bildungseinrichtung stehen.“

Für die Anwendung des Modells schlägt Zink eine Orientierung am generischen Ansatz der Selbstbewertung für Organisationen, dem sog. Rechts-Links-Ansatz vor: Man beginnt mit den Ergebnissen auf der rechten Seite der Grafik und bewegt sich dann nach links, um derart Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge zu verstehen. „Diese Anwendung der Selbstbewertung entspricht dem wissenschaftlichen Ansatz, Ursachen als Hypothesen zu formulieren und durch Datensammlung und -analyse zu überprüfen“ (ebd., 64). Ähnlich verträglichkeitsoptimistisch liest es sich bei Welbers (1998, 54):

„viele Ängste beim Einsatz des Qualitätsmanagements im Hochschulbereich rekurrieren darauf, solche Instrumente würden nun Grundlage einer vollkommen veränderten Aufgabenbeschreibung und damit Teil einer Neubestimmung dessen, was Hochschule sein soll. Dies ist jedoch gar nicht ihre Aufgabe. Ihre Aufgabe ist zu optimieren, was diese konkret sein kann.“

3.1.3. Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement: Eine hochschulspezifische Unterscheidung

Wir hatten oben darauf hingewiesen, dass zwar relativ unbefangen von „Qualitätsmanagement in der Hochschule“ gesprochen wird, nicht aber von zum Beispiel „Qualitätsmanagement künstlerischer Prozesse“. Helmut Schwarz, Professor für Organische Chemie, fand für die gleichwohl identifizierbaren Ähnlichkeiten die prägnante Formulierung: „Grundlagenforschung ist wie das Verfassen von Sonet-

ten“ (Schwarz 1998, 35). Soll heißen: nicht steuerbar, nicht zu erzwingen, nicht von jedem und jeder zu leisten.

Die Ähnlichkeiten von Wissenschaft und Kunst sind indes auch von der anderen Seite her formulierbar: Museumsverwaltungen und Kunsthandel bspw. können durchaus mit Qualitätsmanagement-Techniken geführt werden – wie Hochschulen. Anders der künstlerische Kernprozess, der stofflich hervorbringt, was hernach verwaltet und verkauft werden kann, d.h. der „Vorgang der Leistungserstellung“, wie der Qualitätsmanager formulieren würde: Dieser Kernprozess muss frei bleiben von QM-gesteuerten Interventionsversuchen – in der Kunst wie in Forschung und Lehre. Gestaltet werden kann der jeweilige Rahmen, nicht aber der sich darin vollziehende kreative Vorgang. Dennoch soll auch letzterer explizit qualitätsorientiert sein.

Die Deutsche Gesellschaft für Qualität (DGQ) legt zu den Begrifflichkeiten ‚Qualitätsmanagement‘ und ‚Qualitätssicherung‘ dar:

„Seit Jahrzehnten bis August 1994 war ‚Qualitätssicherung‘ die umfassend eingeführte Benennung für diesen Oberbegriff im ganzen deutschen Sprachraum. Weil quality assurance 1990 ein Unterbegriff von quality management geworden ist, wird die Übertragung ‚QM-Darlegung‘ für ‚quality assurance‘ empfohlen, zumal in DIN EN ISO 8402 für die deutschsprachige Übersetzung zur Doppelbenennung ‚Qualitätssicherung/QM-Darlegung‘ angemerkt ist: ‚Die Benennung »QM-Darlegung« gibt den Begriffsinhalt besser wieder‘ und im nationalen Vorwort gesagt ist: ‚Dem Normanwender bleibt es überlassen, welche der beiden Bezeichnungen er verwendet‘.“ (Deutsche Gesellschaft für Qualität 1995, 35).

Im Unterschied zu den Begrifflichkeiten in diesem und in anderen Kontexten sollen hier, für den Hochschulsektor, jedoch Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement weder synonym noch als Entwicklungsstufen auf der Zeitschiene verstanden werden. Vielmehr sind im Rahmen unserer Darstellung Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement zwei nebeneinander existierende, über weite Strecken auch vorteilhaft koexistierende und sich ergänzende, gleichwohl voneinander abzusetzende Konzepte.

Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement werden hier als sowohl voneinander unterscheidungsbedürftig wie hierarchisch auf einer Ebene angesiedelt gekennzeichnet. Dies findet seine Begründung darin, dass an Hochschulen Qualitätsentwicklung durchaus vorkommen kann, ohne dass diese zwangsläufig als Qualitätsmanagement realisiert wird. Berufungsverfahren oder Diplomprüfungen bspw. dienen – im Normalfall – unter anderem der Qualitätsentwicklung, gleichgültig ob sie mit QM-Techniken verbunden werden oder nicht.

Qualitätssicherung soll daher solche Handlungen bezeichnen, die der Erhaltung und Entwicklung von Qualität dienen, ohne dass dem ein QM-Konzept zu Grunde liegt (sondern z.B. fachkulturelle Standards). *Qualitätsmanagement* hingegen be-

zeichnet – betriebswirtschaftlich inspirierte – Führungskonzepte. Diese zielen intentional darauf, auf präzise bestimmten Wegen die jeweilige Prozessqualität zu verbessern, um auf diese Weise eine standardisierte Leistungsqualität zu sichern, zu erreichen bzw. zu überbieten.

Die Unterscheidung von Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement soll auch durchaus nicht lediglich als Referenz an die historischen Wurzeln von Wissenschaft und Hochschulbildung beibehalten werden. Sie ist funktional erforderlich, da zumindest die Kernbereiche der Hochschule – Forschung und Lehre – wesentliche ihrer Ziele verfehlen müssten, wenn sie vollständig QM-durchformt wären. Donald W. Braben greift, um dies zu illustrieren, metaphorisch auf das Schachspiel zurück:

„Stellen Sie sich für einen Augenblick vor, daß Sie eine Schachpartie spielen. Nehmen wir an, daß Ihre Lage beim 20. Zug optimal ist. Sie hätten keinen Anlaß, sie zu verändern. Nun erwägen Sie den 21. Zug. Ihre neue Lage ist möglicherweise auch optimal. Dennoch wissen gute Spieler, daß es Vorteile mit sich bringen kann, ein scheinbar niedrigeres Optimum zu wählen, indem man beispielsweise eine Schachfigur opfert. Später im Spiel wird es möglicherweise für jedermann offensichtlich, daß Ihr unerwarteter Schachzug spielentscheidend war, obwohl er kurzfristig keineswegs optimal war. Wenn nun gute Spieler immer gezwungen würden, ihre kurzfristige Lage zu optimieren, wäre das wahrscheinlichste Ergebnis ein Remis. Sie wären nicht in der Lage, etwas Neues oder Riskantes auszuprobieren, da dies sich selten mit einer Optimierung decken würde.“ (Braben 1998, 31)

Salopp gesagt ist Qualitätssicherung all das, was Hochschulen zur Qualitätsentwicklung getan haben, *bevor* es Qualitätsmanagement gab. Hinzu tritt einiges, was die Hochschulen zur Qualitätsentwicklung unternahmen und unternehmen, *obwohl* es Qualitätsmanagement gibt. Da Qualitätsmanagement weder heute noch künftig alle Aktivitäten zur Qualitätsentwicklung der Hochschulen abdeckt und abdecken wird, ist von Qualitätssicherung auch weiterhin zu sprechen. Qualitätssicherung umfasst also alle Elemente, die der Erhaltung von Qualität dienen, ohne dass dem ein QM-Konzept zu Grunde liegt.

Einwände gegen den Begriff könnten erhoben werden, da er den statischen Aspekt – ‚Sicherung‘ von etwas Gegebenem – betont. Doch ist dies bewusst so gewählt. Denn das meiste, was Hochschulen traditionell zur Qualitätsentwicklung unternehmen, zielt in der Tat auf die Sicherung gegebener Standards. Die dem allgemein zu Grunde liegende Annahme lautet, dass Standardsicherung für autonom Forschende und selbstbestimmt Lernende der beste Weg sei, Qualität zu *entwickeln* – eine Annahme, für deren Gültigkeit sich ebenso empirische Evidenz anführen lässt wie für ihr Gegenteil. Jedenfalls ist an Hochschulen traditionelle Mehrheitsmeinung, dass akademische Dynamik sich nur aus einer stabilen institutionellen Statik heraus entwickeln könne, und dass die Einhaltung methodischer Standards,

also Normen Voraussetzung ist für die Erzielung inhaltlicher Normabweichungen: Schließlich geht es in der Forschung etwa idealiter immer um das Erreichen von Einmaligkeiten, von Erkenntnissen, die zuvor noch niemand kannte.

Dass dieser Weg, Abweichungen im Rahmen wohlbegründeter Normen zu organisieren, nicht ohne Widersprüche ist, zeigen zum Beispiel akademische Prüfungen, insonderheit Promotionen, Habilitationen und Berufungen. Diese sind institutionalisiertes Streben nach Standardsicherung. Sie sollen dafür sorgen, dass die Hochschule so (gut) bleibt, wie sie ist. Das Scheitern unorthodoxer Abweichler vom wissenschaftlichen Mainstream in den akademischen Initiationspassagen belegt deren Funktion, Qualität zwar zu sichern, aber nicht unbedingt Qualitätssprünge herbeizuführen.⁵⁵ Wenn mancher akademische Häretiker dennoch im Wissenschaftsbetrieb Fuß zu fassen vermag, ist das regelmäßig zusätzlichen Bedingungen zu verdanken. Diese neutralisieren temporär die traditionellen Qualitätssicherungstechniken, die tendenziell auf den Ausschluss von Abweichungen zielen.

Qualitätssicherung zielt also darauf, die Hochschule aus sich selbst heraus zu reproduzieren: Auf dass sie im Kern bleibe, was sie ist. Zur analytischen Annäherung kann eine emphatische und eine technokratische Perspektive der Betrachtung eingenommen werden.

In der emphatischen Perspektive zielt Qualitätssicherung auf die Reproduktion der konstituierenden Spannungen der Hochschule, also der Spannungen zwischen Theorie und Praxis, Forschung und Lehre, Autonomie und staatlicher Aufsicht, akademischer Freiheit und gesellschaftlicher Verantwortung, Subjektivität und Objektivität, Naturwissenschaften und Geisteswissenschaften, Grundlagen- und Anwendungsforschung, Spezialistentum und Generalistentum, Bildung und Ausbildung, Tradition und Innovation, Disziplinarität und Interdisziplinarität.

Auch die Qualität von Hochschule wird nicht aus einzelnen Polen dieser Polarisierungen produziert, sondern aus den Spannungen zwischen den Polen. Um diese Spannungen fortwährend auszuhalten und zu reproduzieren, verfügt die Hochschule über ein Arsenal an tradierten Normen, Werten und Verfahren: Methodenbindung, Objektivitätsanspruch – dieser allerdings unterdessen fragwürdig geworden, daher heute eher: intersubjektive Überprüfbarkeit und transsubjektive Geltungsansprüche –, Diskursivität, Infragestellung und Kritik, Kollegialitätsprinzip (mit eingeschränkter Geltung durch dessen Bindung an das Professoriat), Selbstergänzung des Lehrkörpers, Selbstverwaltung oder Besetzung von Leitungssämtern durch Wahl. Soweit die emphatische Perspektive.

In der technokratischen Perspektive gerät die Aufbau- und Ablauforganisation in den Blick. Dort werden die konstituierenden Spannungen der Hochschule

⁵⁵ Vgl. oben (Punkt 1.2.2. Die Persistenz des Überkommenen – Beispiel: Die Juniorprofessur) die exemplarischen Hinweise auf einige problembeladene Habilitationsverfahren, die durch die nachfolgenden wissenschaftlichen Karrieren dementiert wurden.

strukturell untersetzt: Die Hochschulen sind einerseits Körperschaften öffentlichen Rechts, andererseits staatliche Anstalt. Sie organisieren ihre internen Abläufe sowohl im Rahmen der akademischen Selbstverwaltung wie als staatliche Auftragsverwaltung. Der Hochschulhaushalt speist sich aus staatlicher Grundfinanzierung und wettbewerblicher Drittmittel-Zusatzfinanzierung. Die Selbstergänzung des Lehrkörpers wird relativiert durch die ministerielle Auswahl der ProfessorInnen aus nicht-bindenden Vorschlagslisten.

Diese hochschulspezifischen Instrumente lassen sich dann durch die Instrumente des Qualitätsmanagements verknüpfen oder ergänzen, sind aber auch unabhängig von solchen einsetzbar. Letzteres macht ihre Unterscheidungsbedürftigkeit aus.

3.2. Modellierungen hochschulischen Qualitätshandelns

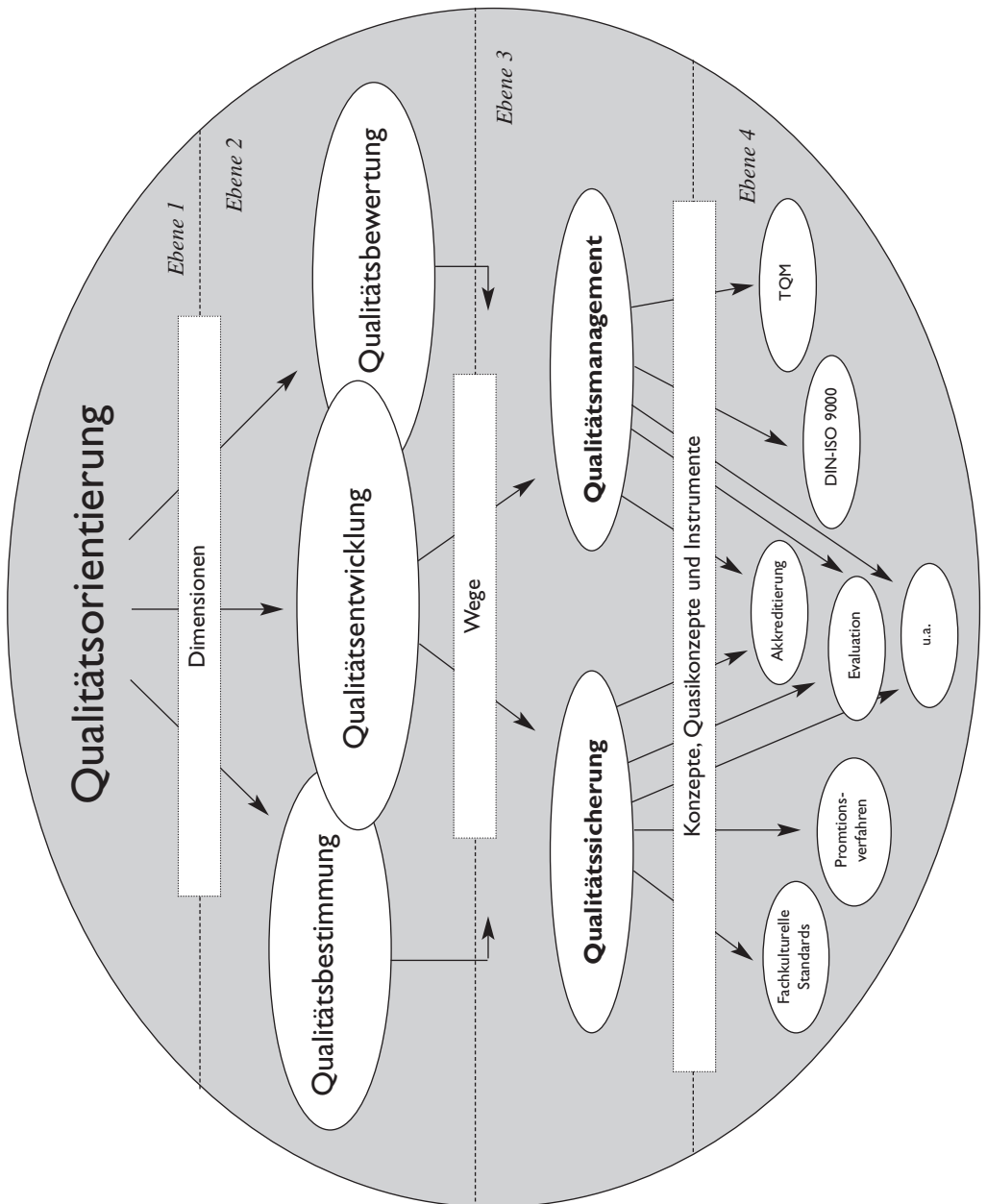
3.2.1. Qualitätsorientierung

Qualitätsorientierung strukturiert Prozesse. Das heißt: Alle Elemente einer entsprechenden Prozessplanung und -entwicklung werden davon geleitet, dass als kennzeichnendes Merkmal des Prozessergebnisses etwas zu erreichen ist, das die Beteiligten „Qualität“ nennen. Hierzu ist es hilfreich, in Auswertung der vorangegangenen Erörterungen zu QM und Qualitätsorientierung einige systematische Unterscheidungen zu treffen bzw. zusammenzufassen. Dies hilft zum einen, die gewisse Verworrenheit zu vermeiden, durch die hochschulpolitische Qualitätsdebatten üblicherweise gekennzeichnet sind. Das unaufhörliche Aneinander-Vorbeireden der beteiligten Fraktionen soll hier nicht wiederholt werden. Zum anderen sind die zu treffenden Unterscheidungen handwerklich sinnvoll: Sie werden es ermöglichen, die Instrumentarien der Qualitätsorientierung anwendungsorientiert einzuordnen.

Selbstredend sind diese modellierenden Unterscheidungen synthetisch. Ihre einzelnen Elemente überlappen sich zum Teil, und die systematischen Ebenen kreuzen sich. Handeln in einem solch komplexen Feld benötigt aber heuristische Orientierungen, zumal dann, wenn allenthalben begriffliche Verwirrung entsteht durch die Vielzahl der ungenügend voneinander abgegrenzten diversen „Qualitäts“-Worte. Um diese aufzulösen, soll das Kernvokabular auf sechs Begriffe reduziert werden: Qualitätsorientierung; Qualitätsbestimmung, Qualitätsentwicklung und Qualitätsbewertung; Qualitätssicherung sowie Qualitätsmanagement. Diese Begriffe werden systematisch in Beziehung gesetzt, wofür sich ein Vier-Ebenen-Modell anbietet (Übersicht 27):

1. Unter *Qualitätsorientierung* – dem allgemeinen Oberbegriff für all das, worum es hier geht – soll eine inhaltliche wie praktische Ausrichtung von Denken und Handeln auf Qualität verstanden werden.
Diese Orientierung wird innerhalb dreier Dimensionen umgesetzt:
2. *Qualitätsbestimmung* (was ist das Ziel?), *Qualitätsentwicklung* (wie wird das Ziel erreicht?) und *Qualitätsbewertung* (inwieweit ist das Ziel erreicht worden?).
Diese Dimensionen gehören drei unterschiedlichen Prozessverlaufphasen an, nämlich Programmierung, Implementation und Evaluation.⁵⁶
3. Auf der dritten Ebene sind als zwei voneinander zu unterscheidende Wege der Qualitätsorientierung *Qualitätssicherung* und *Qualitätsmanagement* angesiedelt. Sie gehören primär zur Prozessphase Implementation, sind also vorrangig Ausdifferenzierungen der Dimension Qualitätsentwicklung.
Im Unterschied zum Sprachgebrauch in anderen Kontexten setzen wir Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement (QM) nicht gleich. Denn insbesondere an Hochschulen kann Qualitätsentwicklung durchaus vorkommen, ohne dass diese zwangsläufig als Qualitätsmanagement realisiert wird.
Qualitätssicherung soll daher solche Handlungen bezeichnen, die der Erhaltung und Entwicklung von Qualität dienen, ohne dass dem ein QM-Konzept zu Grunde liegt (sondern z.B. fachkulturelle Standards). *Qualitätsmanagement* hingegen bezeichnet – betriebswirtschaftlich inspirierte – Führungskonzepte: diese zielen intentional darauf, auf präzise bestimmten Wegen die jeweilige Prozessqualität zu verbessern, um auf diese Weise eine standardisierte Leistungsqualität zu sichern, zu erreichen bzw. zu überbieten (vor allem als Zertifizierungen nach DIN ISO 9000ff. und als Total Quality Management TQM).
4. Die vierte Ebene versammelt die *Konzepte*, *Quasikonzepte* und *Instrumente*, die zur Umsetzung von Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement benötigt werden. Dabei gibt es auch eine Reihe von Instrumenten, die sowohl für Qualitätssicherung wie im Rahmen des Qualitätsmanagements nutzbringend eingesetzt werden können, bspw. Akkreditierung oder Evaluation.

⁵⁶ dazu der nachfolgende Abschnitt D. 3.2.2. Policy Cycle



Übersicht 27: Qualitätsorientierung an Hochschulen: Vier-Ebenen-Modell

3.2.2. Policy Cycle

Für jedes qualitätsentwickelnde Handeln mit größerer Erfolgswahrscheinlichkeit ist es zunächst nötig, die Komplexität des zu entwickelnden Phänomens – Qualität – zu erfassen. Ohne in Rechnung zu stellen, dass kombinatorische Effekte erzeugt werden sollen, wird das Handeln von vornherein unterkomplex angelegt sein. Erst nach der Erfassung der Komplexität geraten die Akteure in die Situation, sinnvoll, d.h. hier: intelligent die Komplexität reduzieren zu können. Intelligent sind Komplexitätsreduktionen dann, wenn sie die gegebene Vielfalt so minimieren, dass auf dieser Grundlage neue Vielfalt entstehen kann (Luhmann 1998, 507).

Für ein formales Modell, das als handlungsorientierendes Prozessmodell unterstützend wirken kann, bietet es sich an, drei Schritte voneinander zu unterscheiden. Diese Unterscheidungen berücksichtigen, dass Qualitätsorientierung eine Zielbestimmung benötigt, sodann Umsetzungen erfolgen müssen und schließlich die Umsetzungen hinsichtlich ihres Erfolges resp. ihrer Miss- oder Teilerfolge zu überprüfen sind. In diesem Sinne kann dem Prozessmodell folgender Dreischritt zu Grunde gelegt werden:

- *Qualitätsbestimmung*: was ist das Ziel?
- *Qualitätsentwicklung*: wie wird das Ziel erreicht?
- *Qualitätsbewertung*: inwieweit ist das Ziel erreicht worden?

Diese Schritte stellen zugleich Handlungsdimensionen dar, in denen unterschiedliche Methodiken Anwendung finden, die jedoch nicht nur durch Schnittstellen verbunden sind, sondern auch zeitlich überlappend stattfinden und durch feedback-gesteuerte Rückkopplungsschleifen miteinander verflochten sein können. Policy-analytisch formuliert gehören sie drei unterschiedlichen Prozessverlaufphasen an, nämlich Programmierung (Phase I), Implementation (II) und Evaluation (III) (Übersicht 29). Analog zur Betrachtungsweise in der Politikfeldanalyse (Schubert 1991, 69ff.) lässt sich auch Hochschulqualitätspolitik als Prozess der Problembearbeitung fassen, der in Phasen modellierbar ist.

Am Anfang steht die Problemidentifizierung, die – den Willen vorausgesetzt, das erkannte Problem zu lösen – zur Zieldefinition und Formulierung eines Programms führt (Programmierung). Es folgt die konkrete Umsetzung der Absichten (Implementation). Diese erzeugt Wirkungen, die beobachtet und bewertet werden können (Evaluation). Sind die gewünschten Wirkungen eingetreten und unerwünschte Nebenwirkungen ausgeblieben, kann der Vorgang beendet werden. Andernfalls ist die Phase der Evaluation an die Phase der Programmformulierung rückgekoppelt: Das Programm wird mit dem Wissen aus der Evaluation reformuliert – der sog. *Policy cycle* ist geschlossen.

Diese Prozesszerlegung ist sowohl analytisch hilfreich, wie sie auch handlungsanleitend sein kann: Sie ermöglicht ein modellhaftes Begreifen und die Rück-

führung zahlreicher, jeweils sehr unterschiedlicher Realprozesse auf das Modell. Die Prozesse werden damit vergleichbar und nach gleichen Mustern behandelbar.

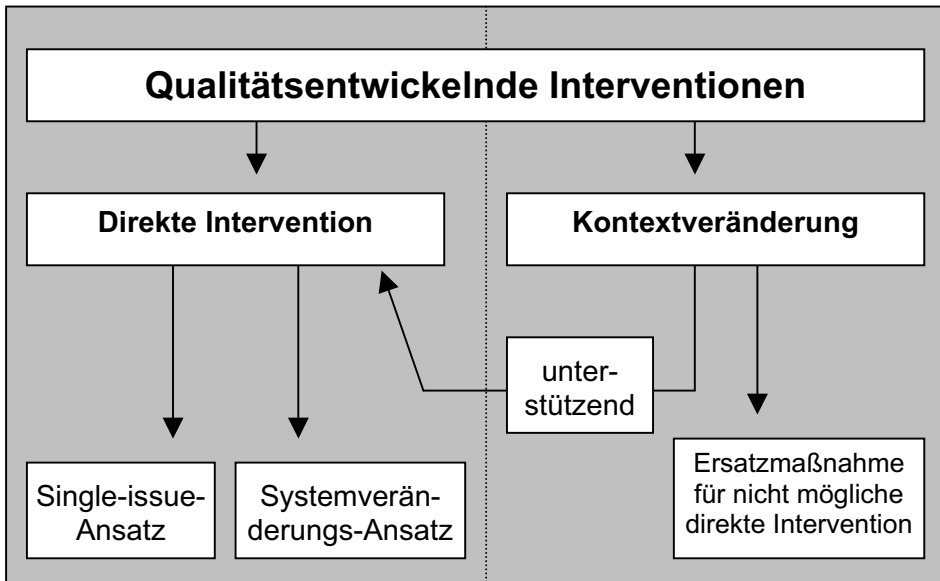
Die Modellierung darf indessen nicht dazu verführen, darin eine 1:1-Abbildung der Realprozesse zu sehen. Die drei Phasen sind analytische Abstrahierungen, kommen in der Realität jedoch nie derart getrennt vor. Nicht nur überlappen sie sich, sondern sind durch Rückkopplungsschleifen auch komplex miteinander verflochten.

Beachtet werden muss in allen Phasen, dass Qualität in zwei verschiedenen Grundmustern auftritt: Was in der Programmierungsphase mit der Unterscheidung von Qualität erster Ordnung und Qualität zweiter Ordnung begonnen hatte, ist in der Implementationsphase mit der Differenzierung: Single-issue-Ansatz einerseits und Systemveränderungsansatz andererseits zu berücksichtigen, und es begegnet bei der Evaluation erneut: Auch die Bewertung von Qualitäten erster Ordnung und Qualität zweiter Ordnung sollte getrennt erfolgen, da beide auf Grund ihrer Unterschiedlichkeit je spezifische Bewertungsverfahren benötigen.

Programmierung / Qualitätsbestimmung

Im ersten Schritt ist eine *Entscheidung über das dominierende Grundmuster* von Qualität zu treffen: Geht es vorrangig um die Entwicklung diverser isolierbarer Einzeleigenschaften – z.B. die Fremdsprachenkompetenz in einem Studiengang zu erhöhen oder die Studienberatung auszubauen –, sind also Qualitäten erster Ordnung zu entwickeln? Oder soll es grundsätzlich darum gehen, die ganzheitlich durchformende Güte – z.B. einen Studiengang zu verändern – d.h. Qualität zweiter Ordnung zu entwickeln – etwa einen Studiengang zu internationalisieren oder auch eine innovationsgeneigte Forschungsatmosphäre zu erzeugen?

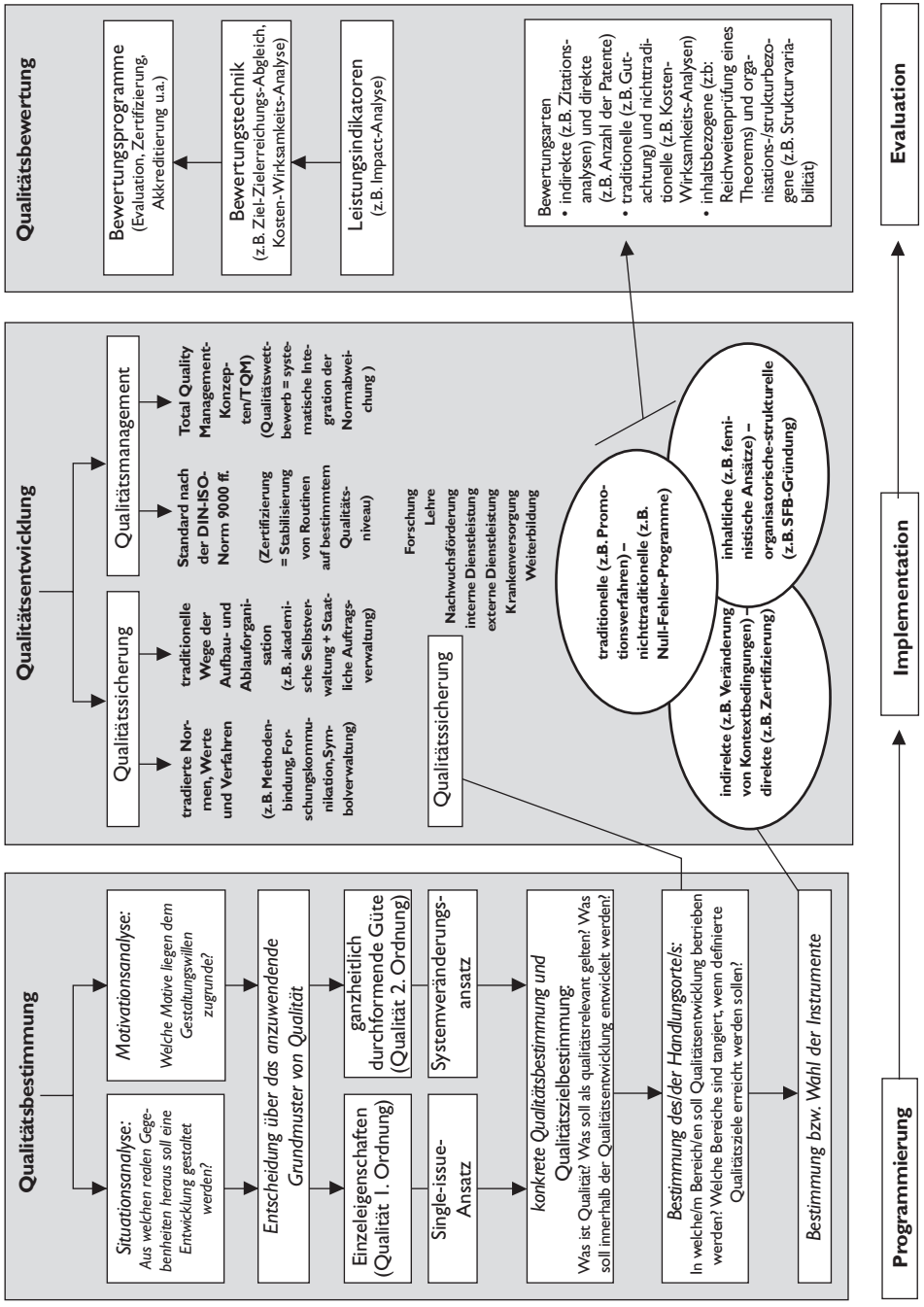
Mit der Entscheidung dieser Fragen wird zugleich geklärt, ob ein Single-Issue-Ansatz (Qualitäten erster Ordnung) oder ein Systemveränderungsansatz (Qualität zweiter Ordnung) erforderlich ist. Ein Single-Issue-Ansatz ist von minderer Komplexität und erlaubt entweder die punktgenaue Intervention, d.h. der Eingriffsort ist unmittelbar das Wirkungsziel, oder die Einkreisung eines isolierbaren Problems. Ein Systemveränderungsansatz zeichnet sich durch höhere Komplexität aus und erfordert eine ganzheitliche Veränderungsstrategie. Diese kann auch eine Integration verschiedener Punkt-Interventionen und/oder Einkreisungen mehrerer isolierbarer Probleme sein. Daneben gibt es situative Anordnungen, die – sowohl bei einem Single-issue- wie auch bei Systemveränderungsansätzen – die Veränderung von Kontextbedingungen nahe legen, sei es unterstützend zu direkten Interventionen, sei es als alleinige Maßnahme, da direkte Eingriffe nicht möglich sind (Übersicht 28).



Übersicht 28: Arten der qualitätsentwickelnden Interventionen

Im Rahmen der *konkreten Qualitätsbestimmung und Qualitätszielbestimmung* wird sodann festgelegt, was unter Qualität verstanden werden soll, um darauf folgend festlegen zu können, was davon zu entwickeln ist. In der Phase Qualitätsbestimmung sind mithin folgende Fragen zu beantworten: Was ist Qualität? Was soll als qualitätsrelevant gelten? Was soll innerhalb der Qualitätsentwicklung wohin entwickelt werden?

Eine konkrete Qualitätsbestimmung, welche die Definitionsprobleme erfolgreich bearbeitet, lässt sich dadurch gewinnen, dass sie situations- sowie interessen- und motivationsabhängig vorgenommen wird. Das heißt: Sie soll (a) von der konkreten Situation sowie (b) ihren konkreten Akteuren ausgehen und deren konkreten Erwartungen. Das vermag dann auch zu sichern, dass die erarbeitete Qualitätsbestimmung intersubjektiv nachvollziehbar ist, mithin Akzeptanz finden kann.



Übersicht 29: Qualitätsorientierung an Hochschulen: Prozessmodell

Methodisch stehen daher am Anfang eine *Situationsanalyse* sowie eine *Motivations- und Erwartungsanalyse*. Aus welchen realen Gegebenheiten heraus soll zu welchem Nutzen eine Entwicklung gestaltet werden, und welche Motive liegen dem Gestaltungswillen zu Grunde?

Die *Situationsanalyse* erkundet die Handlungskontexte und zu berücksichtigende Einflussfaktoren. Hierzu wird als erster Schritt der Referenzrahmen bestimmt, innerhalb dessen sich das weitere qualitätsorientierte Handeln vollziehen muss: gesetzliche Regelungen, Erwartungen der Leistungsabnehmer, Ergebnisse der Hochschul- und Wissenschaftsforschung, Orientierungen, Ziele, Leitbilder und lokales Wissen der Akteure. Der zweite Schritt ist eine Diagnose des sozialen Systems mit der Erfassung von Primärsystem, subjektiven Deutungen der Akteure, sozialen Regeln, Interaktionsstrukturen und dem Entwicklungsstand des Systems. Dies lässt zu, die Chancen für einen anzugehenden bzw. beginnenden Veränderungsprozess abzuschätzen: Sind zunächst Interventionen in das soziale System erforderlich, um die Akzeptanz für das konkrete Entwicklungsziel und seine Umsetzung herzustellen? Oder ist diese Akzeptanz bereits vorhanden, so dass ohne zusätzliche Maßnahmen gestartet werden kann? (König/Volmer 1999)

Die *Motivationsanalyse* verschafft Klarheit über die Motivstrukturen der Beteiligten. Dies ist um so wichtiger, je mehr Akteure in den konkreten Prozess involviert sind. Denn in der Regel steigt mit der Anzahl der Akteure die Unterschiedlichkeit der Motive, die sich dann in Zielkonkurrenzen und Zielkonflikten äußern können. Solche erfolgreich zu managen, setzt ihre möglichst präzise Kenntnis voraus. Die *Erwartungsanalyse* fragt nach der Relevanz der anzustrebenden Hochschulleistungen, derentwegen konkrete Qualitätsentwicklung unternommen werden sollen. Daxner (1995, 362f.) nennt die Relevanz das „wichtigste Kriterium für Hochschulleistung“, denn: Dieses Kriterium verhindert jede Illusion,

„daß wissenschaftliche Bildung ‚an sich‘ und eine gegenüber den gesellschaftlichen Problemen neutrale Forschungs- und Ausbildungspolitik legitimiert werden könnten. Das Relevanzkriterium ist keines, das Wissenschaft unmittelbar auf Anwendung, Berufsorientierung und Marktprioritäten festlegen könnte. Es markiert eher den wissenschaftlichen Arbeitsprozeß, durch den identifizierte Probleme in thematische Prioritäten übergeführt werden.“

Bevor die Handelnden in die nächste Phase – Qualitätsentwicklung – eintreten, müssen sie noch den Ort ihres Handelns bestimmen. Denn quer zu den drei Prozessphasen Qualitätsbestimmung, -entwicklung und -bewertung sind die hochschulischen *Leistungsbereiche*, in denen all dies stattfindet, voneinander zu unterscheiden: Forschung, Lehre, Nachwuchsförderung, interne sowie externe Dienstleistungen, Weiterbildung und universitätsklinische Krankenversorgung. Jeder dieser Leistungsbereiche benötigt je eigene Qualitätsorientierungen. Es sind also die Fragen zu beantworten: In welchem Bereich bzw. welchen Bereichen soll Qua-

litätsentwicklung betrieben werden? Welche Bereiche – oben als Referenzsysteme der Leistungssysteme eingeführt – sind tangiert, wenn definierte Qualitätsziele erreicht werden sollen? Welche sind für den je konkreten Fall die zentralen Leistungssysteme, welche die zugehörigen Referenzsysteme?

Nachdem die beteiligten Akteure auf diese Weise geklärt haben, welche Qualitätsziele sie haben und wo diese umzusetzen sind, sind die *Instrumente* zu wählen bzw. zu bestimmen. Diese Auswahl hängt von zweierlei ab: der Eignung für konkrete Problembearbeitung bzw. Zielverfolgung zum einen und den zur Verfügung stehenden Ressourcen zum anderen.

Implementation / Qualitätsentwicklung

Innerhalb der Qualitätsentwicklungsphase können verschiedenste Konzepte und Instrumentarien zum Einsatz gelangen. Die beiden grundsätzlich beschreibbaren Wege sind *Qualitätssicherung* und *Qualitätsmanagement*.⁵⁷ Bei den auf diesen Wegen einzusetzenden Instrumenten sind der Fantasie vom Grundsatz her keine Grenzen gesetzt, doch haben sich bestimmte Instrumente bereits bewährt, wurden also positiv selektiert.

Im Rahmen der *Qualitätssicherung* (QS) verfügt die Hochschule über ein Arsenal an tradierten Normen, Werten und Verfahren, etwa Methodenbindung, Forschungskommunikation, Kritik oder Prüfungsverfahren. In einer eher technokratische Perspektive geraten Notwendigkeiten in den Blick, die Aufbau- und Ablauforganisation (um-) zu gestalten.

Dem treten in zunehmendem Maße *Qualitätsmanagement*-Konzepte und -techniken zur Seite. Die wichtigsten in der Diskussion befindlichen QM-Konzepte lassen sich zwei Gruppen zuordnen: einerseits dem Standard nach der DIN-ISO-Norm 9000ff., andererseits den Konzepten des Total Quality Managements (TQM). Die DIN-ISO-Norm zielt auf Zertifizierung. Eine solche bescheinigt einer Einrichtung, z.B. einem Fachbereich, qualitätsfähig im Hinblick auf feststehende, d.h. relativ stabile und auf Wiederholung angelegte Qualitätsmerkmale zu sein. Dafür gibt es auch im Hochschulbereich zahlreiche Anwendungsfelder, in denen Routinen auf einem bestimmten Qualitätsniveau stabilisiert werden sollen.

Wo indessen hochschulische Leistungsmerkmale sich dadurch auszeichnen, dass sie originell, kreativ und innovativ statt standardisierte Wiederholung sind, dort hält TQM die angemesseneren Anregungen bereit. Denn die Herausforderung jedes hochschuladäquaten Qualitätsmanagements besteht darin, die *Normabweichung* systematisch zu integrieren, d.h. die Qualitätsprozesse für die hochschulischen Leistungsbesonderheiten zu öffnen.

⁵⁷ vgl. zur Unterscheidung oben Punkt D. 3.1.3. Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement: Eine hochschulspezifische Unterscheidung

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. Es geht also um Steigerung der Leistungsfähigkeit und nicht um Normung.

Systematisch unterhalb der beiden Qualitätsentwicklungs-Wege QS und QM sind die konkret einzusetzenden Instrumente der Qualitätsentwicklung angesiedelt. Hier steht eine prinzipiell unbegrenzte, nämlich nicht zuletzt von der Phantasie der Akteure bestimmte Anzahl von Instrumenten zur Verfügung, die für die je konkrete Situation gewählt werden können. Klassifiziert werden können diese Instrumente nach

- *indirekten und direkten Verfahren:* Indirekte Verfahren bezeichnen solche, mit denen ein oder mehrere Subziele angestrebt werden, von denen ein positiver Zusammenhang zum Hauptziel angenommen wird (z.B. Veränderung von Kontextbedingungen). Direkte Verfahren beruhen auf Annahmen unmittelbarer Ursache-Wirkungs-Beziehungen (z.B. Zertifizierung);
- *traditionellem und nichttraditionellem Vorgehen:* Traditionelles Vorgehen meint ein solches, das bereits seit mehreren akademischen Generationen immer wieder praktiziert und auf Grund wiederholter Erfahrungen der Zielerreichung mit Erfolgsprognosen versehen wird (z.B. Promotionsverfahren). Nichttraditionelles Vorgehen sind Verfahrensinnovationen, die in der Regel aus anderen Sektoren übernommen, ggf. adaptiert werden, wobei Systemverträglichkeit mit dem hochschulischen Sektor angenommen wird (z.B. Null-Fehler-Programme);
- *inhaltlichen und organisatorisch-strukturellen Verfahren:* Inhaltliche Verfahren bezeichnen kognitive, methodische oder stoffliche Interventionen in kognitive, methodische oder stoffliche Vorgänge bzw. Sachverhalte (z.B. feministische Ansätze). Mit Hilfe organisatorisch-struktureller Verfahren wird versucht, durch die Beeinflussung der Kombination jeweils sachrelevanter Elemente und ihrer Relationen Erfolge zu organisieren (z.B. SFB-Gründung).

Diese verschiedenen Mengen von Instrumenten bilden untereinander gemeinsame Teilmengen, d.h. indirekte Verfahren können zugleich auch traditionelle sein, oder direkte sind ggf. ebenso inhaltliche Verfahren. Wichtig an den getroffenen Unterscheidungen ist vornehmlich die Schärfung des Blicks: Durch das Gegenüberstellen je zweier antinomischer Verfahrenstypen wird die Aufmerksamkeit geschärft für das Auffinden und die Auswahl des jeweils angemessenen Instrumentariums zur Lösung des je konkreten Qualitätsentwicklungsproblems.

Die gezielte Intervention zur Verbesserung von Prozessabläufen oder -ergebnissen bewegt sich hinsichtlich der Avanciertheit ihrer Ziele auf einem Kontinuum, das erneut mit dem heuristischen Modell ‚Quantitäten – Qualität erster Ordnung – Qualität zweiter Ordnung‘ beschreibbar ist:

- Häufig 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 PolitologiestudentInnen 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 herausgearbeitet, *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? Das bedeutet im Einzelnen, folgende Fragen zu stellen:

- 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 der nichttraditionellen Verfahren bspw. des Qualitätsmanagements erreicht werden?
- Ist der Einsatz inhaltlicher Verfahren nötig, oder sind organisatorisch-strukturelle Maßnahmen sachangemessen?

Im Regelfalle werden, wie erwähnt, mehrere Instrumente unterschiedlicher Art anzuwenden und in der Anwendung miteinander zu kombinieren sein.

Evaluation / Qualitätsbewertung

Policy-analytisch bildet die Qualitätsbewertung sowohl die Schlussphase eines zu Untersuchungszwecken isolierten Prozesses wie zugleich den Ausgangspunkt für den nachfolgenden Prozess: Die Bewertung eines Prozessergebnisses findet in der Evaluierungsphase statt. Deren Ergebnisse führen zur Reformulierung lösungsbe-

dürftiger Problemstellungen. Diese lösen – wie im Policy Cycle modelliert – eine erneute Programmformulierung und sodann die Implementation des formulierten Programms aus. Am Ende gelangt man wiederum zur Evaluierung, d.h. einer Bewertung der Implementationsergebnisse. (Vgl. Schubert 1991, 69-79)

Um aber einem verbreiteten Missverständnis zu begegnen: Die Zuordnung der Qualitätsbewertung zur Evaluationsphase geschieht ausdrücklich im Rahmen einer policy-analytischen Betrachtung. Dies darf *nicht* mit den praktischen Evaluationsbemühungen, wie sie vielfach im Hochschulalltag üblich sind, gleichgesetzt werden. Entgegen landläufiger Auffassung sind Evaluationsaktionen nicht per se Qualitätsbewertung – können es freilich sein – und ist Qualitätsbewertung nicht automatisch Evaluation: Zwischen beiden gibt es u.U. eine Schnittmenge, ohne dass sie je identisch werden.

Überdies sind Qualitätsbewertungen in der hier vorgenommenen Modellierung Programmierung–Implementation–Evaluation häufig allein durch analytische Isolierung einem bestimmten Realprozess als Evaluierungsphase zuzuordnen – während sie dem Beobachter in der spontanen Überwältigung durch das empirische Material als in allen Phasen präsent erscheinen mögen. So werden etwa Forschungsantrags-Begutachtungen oder Berufungsverfahren in der nichtanalytischen Betrachtung als mitten in oder am Anfang einer neuen Entwicklung – eines neuen Projekts oder einer neuen Stellenbesetzung – wahrgenommen. Doch als Qualitätsbewertungsvorgang sind sie die Schlussphase eines Prozesses, der mit einem Qualitätsurteil abgeschlossen wird: Dieses führt zur Projektbewilligung oder -nichtbewilligung bzw. zur Berufung oder Nichtberufung, womit zugleich ein neuer Vorgang beginnt.

Wie aber lassen sich nun in der Evaluationsphase die qualitätsspezifischen Bewertungsprobleme inhaltlich bearbeiten? Grundsätzlich können hierzu unsere oben entwickelten zentralen Bestimmungen und Unterscheidungen zum Qualitätsbegriff benutzt werden.⁵⁸ Danach sind zu bewerten:

- kombinatorische Effekte, und zwar
- im Hinblick auf die Relevanz eines Gutes oder eines Prozesses für ein definiertes Anliegen,
- deren kombinatorisches Design sich aus stofflichen Elementen, einem über deren Summierung hinausgehenden sinnhaften Überschuss sowie dem nutzenden und bewertenden Subjekt zusammensetzt,
- die in zwei Grundformen auftreten, nämlich als Effekte minderer und hoher Komplexität, oder, anders gesagt, als diverse Einzeleigenschaften und als ganzheitlich durchformende Güte, hier auch abgekürzt als Qualität erster Ordnung und Qualität zweiter Ordnung,

⁵⁸ vgl. oben Punkt C. 2. Hochschulqualität: Ein neues Beobachtungsschema

- die sich wiederum in mehrerlei Hinsicht voneinander unterscheiden:
 - Einzeleigenschaften oder ganzheitlich durchformende Güte,
 - primär bestimmt durch Stofflichkeit oder Metastofflichkeit,
 - standardisierbar oder nichtstandardisierbar,
 - vernutzende Inanspruchnahme oder vernutzungsfreie bzw. wertgenerierende/-steigernde Nutzung.

Wird dem gefolgt, lassen sich bereits wesentliche Differenzen erfassen:

- Handelt es sich also beim zu bewertenden Gegenstand um eine oder mehrere Einzeleigenschaften oder um ganzheitlich durchformende Güte?
- Ist der Gegenstand vorrangig durch seine Stofflichkeit qualitativ bestimmt oder durch metastoffliche Charakteristika?
- Sind Standards vorhanden oder Standardisierungen möglich, oder aber entzieht sich die zu bewertende Qualität jeglicher Standardisierbarkeit?
- Zeichnet sich die Qualität durch vernutzende Inanspruchnahme oder durch vernutzungsfreie bzw. wertgenerierende/-steigernde Nutzung aus?

Nun lassen sich Qualitätsbewertungen nicht nach einem Schema organisieren, das dann für alle irgend denkbaren Fälle Anwendung finden könnte: Dafür sind die zu bewertenden Qualitäten zu verschiedenartig und zu komplex. Dennoch sollen Qualitätsbewertungen auch die Vergleichbarkeit verschiedener Fälle ermöglichen. Sie können also nicht *willkürlich* von Fall zu Fall festgelegt werden. Eine Lösung besteht darin, einige standardisierte Bewertungsmodule unterschiedlicher Reichweite und Gegenstandseignung zu formulieren bzw. zu entwickeln, die dann als Werkzeuge für differenzierte Anwendungen zur Verfügung stehen.

Die Gestaltung der standardisierten Bewertungsmodule hängt sodann von den Zielen der Evaluation ab. Denn am Anfang von Qualitätsentwicklung stehen Zweckbestimmungen. Diese inspirieren Zieldefinitionen, und die wiederum sind elementare Voraussetzungen jeglicher Qualitätsorientierung. Wo anfangs Ziele definiert worden sind, werden nicht nur Zielverfehlungen und Zielerreichungen deutlich, sondern dort können auch zwar ungeplante, aber dennoch erreichte Ergebnisse präziser identifiziert werden. Ebenso lassen explizierte Zieldefinitionen aber auch ggf. bestehende Zielkonflikte deutlich werden.

Bewertungen bedeuten in erster Linie nicht mehr und nicht weniger, als dass Transparenz der Hochschulen hergestellt wird. Damit können sie für Aufwand und Folgen ihres Tuns verantwortlich gemacht werden. Dabei aber wird immerhin der Wissenschaft „das Privileg eingeräumt, dies mit den ihr eigenen Mitteln der Reflexion mit zu gestalten“ (Weingart 1995, 51). Soweit dies gesichert ist, sind solche Bewertungen auch keine Entmachtung der Wissenschaft. Um eine Selbstentmachtung zu vermeiden, sollte prinzipiell ein allgemeiner Grundsatz für Qualitätsbewertungen gelten: Qualitätsbewertungsverfahren an Hochschulen müssen

mindestens das methodische Niveau erreichen, das in dem zur Beurteilung anstehenden akademischen Bereich selbst üblich ist. Worin bestehen dann die methodischen Anforderungen an standardisierten Bewertungsmodulen im Einzelnen?

Methodisch sind sodann fünf grundsätzliche Entscheidungen zu treffen:

1. Entscheidung über *geschlossene oder offene Bewertung*: In der geschlossenen Bewertung wird die Gesamt-Qualitätsproduktion einer Organisation in einem Zeitraum gleich 100% gesetzt, und jeder Qualitätsindikator wird hinsichtlich seines prozentualen Anteils am Gesamtergebnis bestimmt, d.h. gegenüber den anderen Indikatoren gewichtet. In der offenen Bewertung hingegen wird auf systemüberschreitende Maßstäbe Bezug genommen, etwa „internationales Niveau“.
2. Entscheidung darüber, ob eine *vergleichende oder eine Einzelfallbetrachtung* vorgenommen werden soll.
3. Entscheidung darüber, ob eine *subjektive Zufriedenheitserhebung oder eine objektivierte Output- bzw. Outcomeerhebung* stattfinden soll.
4. Entscheidung über den Einsatz von *Peer Review oder Leistungsindikatoren* oder einer Kombination aus beiden.
5. Entscheidung über die *konkreten Bewertungsinstrumente und -verfahren*: Was ist womit zu erheben, was in welcher Weise zu interpretieren?

Im weiteren muss das Vorgehen grundsätzlich zwei elementare methodische Anforderungen erfüllen: Validität und Reliabilität. Valide sind solche Instrumente dann, wenn mit ihnen tatsächlich das erfasst wird, was erfasst werden soll. Reliabel sind sie, wenn wiederholte Überprüfungen am gleichen Objekt und unter gleichen Bedingungen zu den gleichen Ergebnissen kommen, d.h. wenn die Ergebnisse reproduzierbar sind.

Daran schließt sich an, dass Qualität als hochkomplexes Phänomen nicht unterkomplex abgebildet werden kann, zugleich aber Praktikabilitätsanforderungen Vereinfachungen erzwingen. Wie in der Qualitätsentwicklung geht es auch bei der Qualitätsbewertung darum, intelligent Komplexitätsreduktionen vorzunehmen. Das heißt in Bewertungsvorgängen, eine gegebene Vielfalt so zu minimieren, dass die Verankerung des Minimierten in der Vielfalt erkennbar und damit fortwährend aktualisierbar bleibt. Denn allein so wird auch neue Vielfalt erkennbar, eignet sich das Instrumentarium als auch für unvorhergesehene Bewertungssituationen.

Als Minimalvariante der Qualitätsprüfung von Programmumsetzungen ist deshalb Triangulation anzuwenden: Jeder Bewertungsgegenstand ist durch mindestens zwei methodisch grundverschiedene Verfahren zu bewerten, etwa ein quantitatives und ein qualitatives. Quantitative Kennziffern können die Basis der Bewertung bilden, die aber zugleich offen zu halten ist für die qualitative Bewertung, d.h. der blickverengende Automatismus quantitativer Bewertungen muss ausgeschaltet bleiben. Triangulative Lösungen der Bewertungsaufgaben erhöhen die Wahr-

scheinlichkeit, die spezifischen Nachteile der quantitativen Erfassung durch spezifische Vorteile der qualitativen Beurteilung und umgekehrt auszugleichen.

Die bewertenden Abbildungen sollten der aufsteigenden Komplexität der Bewertungsgegenstände entsprechen:

- Für eher anspruchslöse Beurteilungen, etwa Ausstattungsvergleiche oder formale Rankings, lässt sich mit quantitativen Kennziffern arbeiten. Qualitativ wird damit gleichwohl nichts abgebildet – was explizit zu benennen ist, um anderweitige Erwartungen nicht zu nähren.
- Nicht messbar im mathematischen Sinne, aber doch verbal standardisierbar sind Qualitäten erster Ordnung, also einzeln benennbare Eigenschaften. Sie lassen sich über Standards fixieren, indem sie beschrieben werden können. Fremdsprachenkompetenz z.B. ist standardisiert über diverse Beherrschungsgrade: „schriftliches Verständnis“, „verhandlungssicher“ oder „perfekt in Wort und Schrift“.
- Die ganzheitlich durchformende Güte – Qualität zweiter Ordnung – hingegen kann nur durch Indikatorenmix eingekreist werden, um sie auf der Grundlage bestimmter Bedeutungszuweisungen zu interpretieren.

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

Sodann sind Wege zu finden, zwischen Qualitäten erster und zweiter Ordnung zu unterscheiden. Das Qualitätsmerkmal ‚hochschuleigene Kinderbetreuungsmöglichkeiten‘ (Qualität erster Ordnung) bspw. lässt sich mit Hilfe einer vergleichsweise einfachen Bewertungsmethodik prüfen, die zur Bewertung, ob eine Hochschule das Prädikat ‚frauenfreundlich‘ (Qualität zweiter Ordnung) verdient, gänzlich unzulänglich ist. Oder: Der Patenterfolg einer Hochschule (Qualität erster Ordnung) bildet nur einen kleinen Teil des Qualitätsmerkmals ‚innovative Hochschule‘ (Qualität zweiter Ordnung) ab.

Ein Weg für Leistungsbewertungen im Bereich der Forschung kann z.B. in einer Zweistufigkeit des Verfahrens bestehen: Eine erste Stufe würde zweijährlich durchgeführt und diene der Bewertung offensichtlicher und kurzfristig wirksam werdender Qualitätsmerkmale. Eine zweite Stufe fände aller zehn Jahre statt und bemühte sich, langfristige Qualitätswirkungen der Arbeit des jeweils letzten Jahrzehnts (ggf. auch der davor liegenden Zeit) zu identifizieren.

Da es häufig ‚nur‘ um die Bewertung von Qualität(en) erster Ordnung geht, kann durch die Trennung zwischen Qualitäten erster und Qualität zweiter Ordnung ein Bewertungsverfahren deutlich entlastet werden. Denn insbesondere das Problem der Bewertung von Normabweichungen, d.h. von ungeplant aufgetauchten Effekten lässt sich auf dieser Ebene mit allgemein einigungsfähigen Standards abgleichen. Insofern sind zur Bewertung von Qualität(en) erster Ordnung, also Qualitäten minderer Komplexität, auch nur Bewertungsprogramme oder Bewertungstechnologien minderer Komplexität vonnöten.

Auf der anderen Ebene freilich – wo Qualität zweiter Ordnung zu bewerten ist – kann das Normabweichungsproblem nicht mit Hilfe allgemein einigungsfähiger Standards bewältigt werden. Die Normabweichung und das Ungeplante als Qualität zweiter Ordnung sind durch die Spezifik ausgezeichnet, innerhalb normierter Strukturen nicht (sofort) als Qualität erkennbar sein zu müssen, im Rahmen eines engen Nutzenbegriffs häufig als ‚unnützlich‘ zu erscheinen, zugleich aber für den Fortschritt der Wissenschaft und der Gesellschaft unentbehrlich zu sein. 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.

Bei Betrachtung der einzelnen Qualitätsbewertungs-Instrumente begegnen die Differenzierungen der Qualitätsentwicklungs-Phase wieder, d.h. es gibt auch hier innerhalb der horizontalen Schichtung der Instrumente vertikale Differenzierungen:

- *indirektes und direktes Vorgehen*: Indirektes Vorgehen bezeichnet eines, das die Erreichung von Subzielen bzw. Tatbestände prüft, von denen ein positiver Zusammenhang zum Hauptziel angenommen wird (z.B. Zitationsanalysen, um die Innovativität eines Forschungsansatzes festzustellen). Direktes Vorgehen beruht auf Annahmen unmittelbarer Ursache-Wirkungs-Beziehungen (z.B. auf der Annahme, die Anzahl der Patente belege die Innovativität eines Forschungsansatzes);
- *traditionelles und nichttraditionelles*: Traditionelles Vorgehen meint ein solches, das bereits seit mehreren akademischen Generationen immer wieder praktiziert und aufgrund wiederholter Erfahrungen der Zielerreichung mit Erfolgsprognosen versehen wird (z.B. Gutachtung). Nichttraditionelles Vorgehen sind Verfahrensinnovationen, die in der Regel aus anderen Sektoren übernommen, ggf. adaptiert werden, wobei Systemverträglichkeit mit dem hochschulischen Sektor angenommen wird (z.B. die Benutzung von Kosten-Wirksamkeits-Analysen);
- *inhaltsbezogenes und organisations-/strukturbezogenes*: Inhaltliches Vorgehen bezeichnet Bewertungen kognitiver, methodischer oder stofflicher Vorgänge bzw. Sachverhalte (z.B. Reichweitenprüfung eines Theorems). Organisatorisch-strukturelle Bewertungen dienen der Feststellung eher günstiger oder

eher ungünstiger Umstände, unter denen Qualitätsergebnisse erzielt wurden (z.B. Strukturvariabilität).

Ebenso wie bei der Qualitätsentwicklung wird auch die Qualitätsbewertung in der Regel verschiedene Verfahren miteinander kombinieren müssen, um ihr Ziel zu erreichen: Denn es sind kombinatorische Effekte zu bewerten. Man muss sich mit hin keineswegs für ‚Sortenreinheit‘ entscheiden. Doch kann es helfen, sich den jeweiligen Bewertungsgegenstand unter dem Aspekt anzuschauen, ob er eher einer direkten Bewertung zugänglich ist oder eher auf indirektem Wege gleichsam überlistet werden muss, seine spezifischen Qualitäten preiszugeben, ob traditionelles oder nichttraditionelles Vorgehen sachangemessener scheint, ob die Bewertung sich auf inhaltliche oder auf organisatorisch-strukturelle Aspekte konzentrieren sollte. Derart lassen sich Gewichtungen herstellen, die es erleichtern, eine dem speziellen Bewertungsgegenstand angemessene Kombination der Bewertungsinstrumente zu bilden.

Grundsätzlich stehen für die Bewertung jeglicher Prozessergebnisse und -wirkungen Instrumente auf drei Ebenen zur Verfügung:

- *Bewertungsprogramme* (Evaluation, Zertifizierung, Akkreditierung u.a.),
- *Bewertungstechnologien* (von sozialer Qualitätskontrolle über Prüfungen bis zu Rankings),
- *Leistungsindikatoren* (explizite und implizite: explizit bspw. Drittmittelquote; implizit bspw. Reputation).

Diese drei Ebenen stehen in einem hierarchischen Verhältnis zueinander: Ein Bewertungsprogramm wird aus einer Kombination mehrerer Bewertungstechnologien gebildet, und Bewertungstechnologien benötigen diverse konkrete Leistungsindikatoren. Bewertungsprogramme müssen einem definierten Ziel folgen. Bewertungstechnologien dagegen sind vom Grundsatz her zielblind. Sie können im Rahmen an beliebige Ziele gebundener Bewertungsprogramme eingesetzt werden, soweit sie für den dortigen Bewertungszweck technisch geeignet sind. Je nach Zweck der angestrebten Qualitätsbewertung kann es genügen, nur einige Leistungsindikatoren heranzuziehen, oder aber eine bestimmte Bewertungstechnologie (innerhalb derer mehrere Leistungsindikatoren kombiniert werden) anzuwenden. Für umfangreiche Qualitätsbewertungen müssen große Bewertungsprogramme entwickelt werden. In jedem Falle aber kann eine beliebige Qualität, verstanden als kombinatorischer Effekt, allein durch die Kombination mehrerer Bewertungselemente bewertet werden.

Schließlich ist darauf hinzuweisen, dass jede Evaluationsunternehmung hinsichtlich der zur Verfügung stehenden Ressourcen praktikabel sein muss. Die Frage: welche personellen, finanziellen, sächlichen und zeitlichen Ressourcen stehen für die Durchführung der Qualitätsbewertung zur Verfügung?, ist zwar selbst nicht

inhaltlich, doch prägt sie den Vorgang erheblich in auch inhaltlicher Hinsicht. Sie sollte daher möglichst frühzeitig geklärt werden.

Zusammengefasst: Um die Auswahl der verschiedenen Bewertungsebenen und Instrumente, die für Qualitätsbewertungen zur Verfügung stehen, gegenstandsangemessen vornehmen zu können, soll diese Auswahl abhängig gemacht werden von

- der Frage, ob ausschließlich Qualität(en) erster oder Qualität(en) zweiter Ordnung oder beide festzustellen sind,
- der Bedeutsamkeit des Urteils und seiner Auswirkungen,
- der konkreten Handlungssituation,
- den impliziten Legitimationsbedürfnissen des Bewertungsvorgangs, d.h. bei wem in welchem Umfang Akzeptanz für das Bewertungsergebnis erzeugt werden muss,
- den für den Bewertungsvorgang einsetzbaren Ressourcen,
- der Chance zur Rückholbarkeit und Korrektur von Fehlurteilen.

Hierzu sind am Beginn eines Qualitätsbewertungsvorhabens einige Fragen zu beantworten. Sie dienen dazu, die benötigte Reichweite der einzusetzenden Bewertungsmodule und ihre Gegenstandseignung zu präzisieren:

1. zur Motivationsklärung: *Warum soll eine Qualitätsfeststellung erfolgen?* (beispielsweise um einen Leistungsprozess abschließend zu bewerten, um einen laufenden Prozess optimieren zu können, etwa Mängel zu beseitigen, um die Wirksamkeitsanalyse eines bestimmten Vorgehens zu prüfen, oder damit eine Ressourcenzuteilungsentscheidung zwischen mehreren Wettbewerbern getroffen werden kann)
2. zur Zielbestimmung: *Was wird durch die Qualitätsfeststellung angestrebt?* (beispielsweise die Bewertung eines Gesamtleistungsprogramms oder einzelner Aspekte aus einem größeren Leistungsprogramm; die präzisierete Formulierung von Qualitätsanforderungen oder bereits die konkrete Festlegung von Qualitätsverbesserungsmaßnahmen)
3. zur Bestimmung des Gegenstandsbereichs: *Was soll festgestellt werden?* (Quantitäten, etwa um ein bereits bestehendes Qualitätsurteil lediglich zu plausibilisieren, oder Qualitäten erster Ordnung oder aber Qualität zweiter Ordnung)

Der Herstellung von Akzeptanz für die konkrete Qualitätsbewertung dient die Beachtung folgender normativer Vorgaben:

- Es sollen die richtigen Fragen gestellt werden.
- Es soll unter den Beteiligten ausgehandelt werden, was als Qualitätsmerkmale zu betrachten sind.
- Die Beteiligten sollen sich auf gemeinsam geteilte Qualitätsstandards einigen.

- Implizite „Normen durch Konvention“ (Daxner 1999b, 42) sollen offen gelegt werden.
- Bewertungsmotivation, -zweck, -ziele und -gegenstände sind explizit zu benennen.
- Das, was nicht bewertet werden soll, soll gekennzeichnet werden, d.h. die Grenzen des konkreten Bewertungsvorgangs sollen angegeben werden.
- Das Referenzkonzept ist zu definieren: In Bezug worauf soll die Qualität bewertet werden? (Effektivität, Effizienz, Demokratie, Output, Outcome, Bildungsbeteiligung, Impact o.a.)
- Angabe der Betrachtungsebene (Hochschule, Fakultät/Fachbereich, Institut, Fachdisziplin).

Auf diesen Grundlagen kann eine Auswahl aus zahlreichen zur Verfügung stehenden Qualitätsbewertungsinstrumenten erfolgen und durch deren Kombination ein spezifisches Bewertungsverfahren entworfen werden. Diese Auswahl und Kombination hat unter dem leitenden Gesichtspunkt zu erfolgen, dass abgebildet werden soll, was in der gegebenen Situation und für den gegebenen Bewertungszweck interessiert, was also Motiv und Ziel des konkreten Bewertungsvorganges ist. Bei der Bildung solcher Kombinationen sind der Fantasie vom Grundsatz her keine Grenzen gesetzt.

3.3. Exemplarische Formulierung einer qualitätspolitischen Anwendung: Verändertes Anforderungsprofil der Hochschulbildung

Vorrangige Hochschulrelevanz im gegenwärtig sich vollziehenden gesellschaftlichen Wandel haben zwei Umstände, die unmittelbar miteinander verkoppelt sind und von denen sich sämtliche anderen Herausforderungen direkt oder vermittelt ableiten lassen:

- Zum einen ist dies das Ende der Arbeitsgesellschaft in dem Sinne, dass im Rahmen der gegebenen ökonomischen Strukturen traditionelle tauschwertbasierte Erwerbsarbeit endgültig nicht mehr zur Beschäftigungsgrundlage aller Angehörigen einer Gesellschaft werden wird. Das Ende der Dominanz industrieller Massenfertigung von Serien identischer Produkte wird einhergehen mit dem Ende der Dominanz „kolonnenhaft“ organisierter Erwerbsarbeit (Miegel 1997, 1). Statt dessen werden neue Produktionsmodelle vorherrschen, die bestimmt sind von wirtschaftlichen Erfolgsfaktoren wie flexibler Spezialisierung und differenzierter Qualitätsproduktion, durch neue biografische Zeitdisponibilitäten und daraus folgend veränderten Lebensverlaufsregimes.

- Zum anderen ist dies die Entwicklung hin zur sog. Wissensgesellschaft, also einer Durchformung sämtlicher gesellschaftlicher Verhältnisse durch wissensbasierte Prozesse – die jeweils für sich wie insgesamt in grandioser Weise chancen- und in extremer Weise riskobehaftet sind.

Der Zusammenhang zwischen diesen beiden Entwicklungen ist für Hochschulen zentral. Aussicht auf Teilhabe an der Wohlfahrt einer Gesellschaft mit wissensbasierter Ökonomie entsteht künftig nahezu allein durch Bildung – einschließlich der zu erwerbenden Fähigkeit, kurvenreiche Berufsbiographien zu meistern. Hochschulen haben dies für die Segmente des Beschäftigungssystems zu gewährleisten, in denen wissenschaftliche Urteilsfähigkeit benötigt wird, um die komplexen Handlungslagen zu bewältigen. Hochschulen haben also die Voraussetzungen bereitzustellen, dass ihre Studierenden Berufsfeldfähigkeit herstellen können und auf diese Weise ihre AbsolventInnen gesellschaftliche Teilhabechancen bekommen.

Die Hochschulen sind innerhalb des beschriebenen gesellschaftlichen Wandels nicht nur ein Akteur unter zahlreichen anderen. Sie sind in Folge der Zusammenhänge einerseits zwischen Beschäftigungs- und Bildungssystem sowie andererseits zwischen Informationserzeugung/-verarbeitung und Wissenschaft vielmehr zentral gefordert. Das betrifft sowohl deren Bildungs- wie ihren Forschungsauftrag.

Als *Bildungsanstalten* haben die Hochschulen insbesondere drei Umstände zu berücksichtigen. Eine marktwirtschaftlich verfasste Vollbeschäftigungsgesellschaft ist endgültig illusorisch (jedenfalls soweit sie sich im Hinblick auf Lohn- und Sozialniveau nicht frühkapitalistisch orientieren möchte). Gleichzeitig vollzieht sich eine Szientifizierung weiter (aber nicht aller) Teile der Arbeitswelt. Und: Über Bildung werden nicht nur Chancen verteilt, sondern auch neue Chancen produziert. Aus diesen Umständen ergibt sich zweierlei. Zum einen werden an die Hochschulabsolventen erhöhte Flexibilitätsanforderungen gestellt. Deren Einlösung erfordert kognitive Fertigkeiten sowie soziale Kompetenzen, die bislang nicht systematisch im Studium vermittelt werden. Zum anderen werden von den Hochschulen weiter steigende Anteile jedes Altersjahrgangs mit wissenschaftlicher Ausbildung zu versorgen sein, als dies bisher bereits der Fall ist.

Ihren *Forschungsauftrag* betreffend, haben die Hochschulen vorrangig ein Erfordernis produktiv zu verarbeiten: Es ist ein völlig verändertes wissenschaftliches Wissen über gesellschaftliche Problemlösungsoptionen bereitzustellen, als dies bislang geschieht. Dieses Wissen hat zentral die Risikoabschätzung der wissenschaftlich erzeugten Lösungsvorschläge mitzuliefern. Denn die beschleunigten Innovationszyklen bewirken rasante Steigerungen der Handlungsfeldkomplexitäten. Diese wiederum benötigen die (wissenschaftliche) Bereitstellung diverser Optionen der Kontingenzbewältigung. Das ist ein Erfordernis, welches zuallererst die traditionelle Fächerstruktur in Frage stellt. Risikoerkundung kann nicht länger in nachge-

schaltete ‚Ethiken‘ oder Technikfolgenabschätzungs-Bereiche delegiert werden, sondern ist in die Kerne der traditionellen Disziplinen zu integrieren (von Wissel 1998, 48-50). Inhaltlich, um es zu illustrieren, betrifft dies nicht allein die gängigen Megathemen wie Ökologie und Klimawandel, Hunger, ethnische Konflikte oder Migration, sondern auch Probleme wie Verstädterung oder die Gestaltung der Informationsgesellschaft als ein sozial integrierendes oder desintegrierendes Projekt.

Was dies im einzelnen bedeutet, lässt sich an Hand der Bildungsfunktion der Hochschule ausführlicher darstellen: Denn anders als im Forschungsbereich ist dort mit der Einführung gestufter Studiengänge ein groß angelegtes, politisch gesteuertes Strukturinnovationsprogramm im Gange, das die Hochschulen in vergleichsweise kurzer Zeit gründlich verändern wird.

3.3.1. Gesellschaftlicher Wandel und Hochschulbildung: Komplexität und Professionalisierung

Die Problemlagen in Gesellschaft und Arbeitswelt sind hochkomplex. Die an den Hochschulen (Aus-)Gebildeten sollen innerhalb dieser hochkomplexen Problemlagen Handlungssouveränität besitzen bzw. gewinnen können. Von den Hochschulen darf daher erwartet werden, dass sie diese Komplexität in der Lehre abbilden.

Es ist dies eine funktionalistische Reformulierung dessen, was in einer emphatisch-aufklärerischen Perspektive als Ziel von Bildung genannt wurde: der mündige Mensch. Dieses Ziel wird hier nicht dementiert, sondern integriert. Die zu erwerbenden Kompetenzen, mit Hilfe deren ein Mensch eine solche Mündigkeit erwirbt, die zur Handlungsfähigkeit führt, lassen sich in drei Gruppen systematisieren: fachliche, methodische und soziale. Die Schnittmenge dieser Kompetenzen muss zur Bewältigung der erwähnten Komplexitäten befähigen.

Um es zunächst begrifflich zu präzisieren: Komplexität können wir als Zustände fassen, in denen es dem Beobachter nicht möglich ist, „jedes Element mit jedem anderen jederzeit zu verknüpfen“ – in denen daher die fortwährende „Notwendigkeit des Durchhaltens einer nur selektiven Verknüpfung der Elemente“ besteht (Luhmann 1998, 137f.). Luhmann macht darauf aufmerksam, dass die Reduktion von Komplexität zur Steigerung der Komplexität führen könne: Evolutionäre Errungenschaften – etwa das Auge, Geld, eine Schrift oder Telekommunikation – reduzieren Komplexität, „um auf der Basis der Restriktion höhere Komplexität organisieren zu können“ (ebd., 506f.). Soweit nun die Anforderung steht, in komplexen Zuständen Handlungssouveränität zu gewinnen, lässt diese sich als die Formulierung einer bestimmten Notwendigkeit verstehen: Akteure müssen mit Hilfe der Reduktion von Komplexität handlungsfähig werden, um problemlösungsbezogen Komplexitätssteigerungen bewältigen zu können.

Wenn in dieser sehr grundsätzlichen Weise die arbeitsweltlichen Anforderungen, denen HochschulabsolventInnen ausgesetzt sein werden, zutreffend beschrieben sind, dann werden Ableitungen daraus für die Hochschul(aus)bildung nötig sein. Um es auf der hier gewählten Verallgemeinerungsebene zu formulieren: Es werden innerhalb des komplexen Handlungsfeldes mit Hilfe selektiver Verknüpfungen, die intelligente, d.h. nichttriviale Komplexitätsreduktionen ermöglichen, auch curriculare Programmentwicklungen gesteuert werden müssen. Intelligent sind solche Reduktionen dann, wenn sie mit höherer Komplexität kompatibel sind bzw. diese gegebenenfalls erst ermöglichen, oder anders gesagt: wenn sie die gegebene Vielfalt so minimieren, dass auf dieser Grundlage neue Vielfalt entstehen kann (vgl. ebd., 507). Intelligente Komplexitätsreduktionen erlauben es, zu einem früheren Zeitpunkt noch nicht absehbare Situationen souverän und kreativ zu bewältigen, obgleich sie, da unabsehbar, zuvor nicht vorbereitet oder trainiert haben werden können.

Wie aber reagieren diejenigen, die den Hochschulen handlungsleitende Imperative zur Erfüllung ihres Bildungsauftrags formulieren, auf solche Anforderungen? Was also leiten Verbandsfunktionäre des Hochschulbereichs und der Wirtschaft, bildungspolitische SprecherInnen der Parteien und pädagogische Vordenker aus derartigen Komplexitätssteigerungen ab?

Sie offerieren zunächst eine allgemeine Aussage, um sodann differenzierte Anforderungsprofile, denen künftige AkademikerInnen zu genügen hätten, zu entwerfen. Die allgemeine Aussage, die auch weithin einigungsfähig ist, lautet: Es gehe heute mehr denn je um den Erwerb von Schlüsselqualifikationen. Was unter solchen zu verstehen sei, ergibt in der Gesamtschau einen bunten Strauß. Dessen Blüten lassen sich in fünf Gruppen sortieren:

- *grundlegende Kulturtechniken*: neben Rechnen, Lesen und möglichst fehlerarmes Schreiben treten Fremdsprachigkeit und interkulturelle Kompetenzen, der Umgang mit modernen Informationstechnologien sowie individuelle Zeitmanagement-Fertigkeiten;
- *Befähigungen zur individuellen Flexibilität*: Mobilität, lebenslanges Lernen, Fähigkeit zum Berufswechsel, der zum biographischen Normalfall werde, Risikobereitschaft und Innovationsneigung;
- *kognitive Fertigkeiten*: kritisches Denken, innovative Neugier, vernetztes und Mehrebenenendenken, Methodenkompetenz und methodische Reflexion, Polyzentrismus, Befähigung zur gesellschaftlichen Kontextualisierung und Handlungsfolgenabschätzung, die „Fähigkeit, Wissen und Informationen zu verdichten und zu strukturieren sowie eigenverantwortlich weiter zu lernen“ (Wissenschaftsrat 2000a, 22);
- *soziale Kompetenzen*: Kommunikationsfähigkeit, Teamfähigkeit, Konfliktmanagement, Multitasking, Zielorientiertheit, Entscheidungsstärke und Stresstabilität;

- *fachbezogene Kompetenzen*: hier gibt es zwei konkurrierende Aussagen; sagen die einen, heute und künftig bräuchte es nach wie vor den Spezialisten, so betonen die anderen, nötig sei der Generalist; die naheliegende Entlastungsformel lautet, dass der spezialisierte Generalist bzw. der generalistische Spezialist benötigt werde, ohne dass bereits hinreichend deutlich wäre, wie man diesen Typus flächendeckend erzeugt; Ulrich Teichler schlussfolgert, man wüsche als neue Spezies augenscheinlich den „Maximalisten“ (Haerdle 2000, 18).

Eine allgemeine Profilverwirrung scheint hier offenkundig. Die Beschreibungen wirken eher metaphorisch, um etwas auszudrücken, für das bislang die Worte fehlen. Der Begriff der ‚Chaosqualifikationen‘ kommt der gemeinten Sache vielleicht noch am nächsten, wo die Formulierung „grundlegende Veränderungen in den Subjektausstattungen der Menschen“ (Negt 1999, 59) ein hohes Maß an Einigungsfähigkeit stiften könnte. Gewiss: Kaum eine der gewünschten Eigenschaften künftiger HochschulabsolventInnen lässt sich, je für sich genommen, ablehnen. Ebenso ist aber kaum anzunehmen, dass die AkademikerInnen in größerer Zahl auftreten, die ausnahmslos alle formulierten Bedingungen erfüllen.

Vermutlich geht es darum auch gar nicht, denn üblicherweise lassen sich individuelle Defizite, die im Vergleich zu anderen bestehen, durch individuelle Vorteile gegenüber anderen ausgleichen. Schließlich geht es am Ende keineswegs darum, Kriterienlisten möglichst vollständig zu erfüllen, sondern praktische Anforderungen zu bewältigen. Zu diesen also müssen die Anforderungsprofile, die das Leitbild der AkademikerInnen der Zukunft abgeben sollen, ins Verhältnis gesetzt werden. Dafür ist dann übrigens der Begriff der Schlüsselqualifikationen auch wieder in Teilen verzichtbar: Denn von ausgebildeten Akademikern ist einfach zu erwarten, „daß sie zumindest der fachgemäßen Reflexion fähig sind und sie wenigstens in kritischen Fällen einsetzen können. Das kann man nicht als Schlüsselqualifikation zu irgendwelchen erworbenen Kenntnissen hinzufügen, sondern das ist schlicht ‚Qualifikation‘“ (Thomas 1998, 224).

Tatsächlich geht es darum, Differenzen und Distanzen gegenüber jedweder gesellschaftlichen Praxis zu erzeugen, zu stärken, zu qualifizieren (Baecker 1999, 64), statt sich ihr gnadenlos anzuverwandeln:

„Praktiker wissen, daß Praxis blind macht. Sie suchen nicht nach Leuten, die ihre Blindheit teilen. Sondern sie suchen nach Leuten, die um die Funktionalität der Blindheit aus der Praxis wissen und behutsame Formen der ‚Aufklärung‘ entwickeln.“ (Ebd., 71)

Die Anforderungen haben wir oben benannt: Die Problemlagen sind hochkomplex, und die Hochschulen müssen diese Komplexität in Forschung und Lehre abbilden, damit die (Aus-)Gebildeten innerhalb der komplexen Problemlagen Handlungssouveränität besitzen bzw. sie gewinnen können. Diesem Ziel dienen sowohl die grundlegenden Kulturtechniken, die Befähigung zur individuellen Flexibilität,

die kognitiven Fertigkeiten, sozialen Kompetenzen wie die fachlichen Kompetenzen. Sie finden ihren gemeinsamen Bezugspunkt in ihrer funktionalen Bestimmung.

Sollen die Anforderungen an heutige und künftige HochschulabsolventInnen auf den zentralen Punkt gebracht werden, wird man es in einer sehr generellen Verdichtung so formulieren können: Hochschulbildung wächst die Aufgabe zu, sozialverträgliche Handlungsfähigkeit innerhalb exponentiell wachsender Komplexitäten zu vermitteln. Das heißt: Zu vermitteln ist die individuelle Befähigung zum Entscheiden und Handeln auf der Grundlage möglichst gefahrenneutraler situationsunmittelbarer Komplexitätsreduktion. – Zur Erläuterung dieser These:

1. Im Mittelpunkt stehen *Entscheiden und Handeln*, was drei Gründe hat: (a) Hochschulbildung soll eigenständige Akteure hervorbringen; (b) solche Akteure sind durch die Fähigkeit gekennzeichnet, selbstständig Entscheidungen treffen sowie deren Vollzug organisieren zu können; (c) Akteure, denen auf Grund erworbener Bildung und Abschlüsse die Erwartung begegnet, in höherem Maße als andere rational handeln zu können, müssen oft auch für andere entscheiden, also folgelastiger handeln als Personen, die allein für sich zu entscheiden haben (soll heißen: die Direktorin eines Elektrizitätswerkes z.B. handelt folgelastiger als etwa ein Filmvorführer im Kino). In der Trias von Akteuren – Strukturen – Inhalten kommen dem Entscheiden und dem Handeln herausragende Bedeutung zu, da diese Inhalte auswählen und verwerfen sowie Strukturen prägen und gestalten. So sehr bestimmte inhaltliche Optionen und gegebene Strukturen auch die Handlungsbedingungen determinieren und Entscheidungskorridore weiten oder einengen – wichtiger noch als dies ist: Strukturen brechen zusammen und inhaltliche Varianten werden verschüttet, wenn Akteure sie nicht tragen.
2. Das kompetente Entscheiden und Handeln beruht auf sachangemessener *Komplexitätsreduktion*, die von den Akteuren vorzunehmen ist. Im Rahmen dieser werden Wesentliches von Unwesentlichem getrennt, Ursache-Wirkungs-Bündel selektiert, Handlungsoptionen ausgewählt, Problemlösungsanordnungen organisiert und Prozesse gesteuert. Die Befähigung der Akteure dazu ist Voraussetzung, um die zunehmend wachsende Anzahl von Einflussgrößen und deren Interdependenzen, die Verdichtung von Vernetzungen und die daraus entstehenden vordergründigen Unübersichtlichkeiten in bearbeitbare Übersichtlichkeiten zu transformieren. Die Gratwanderung zwischen ‚schrecklicher‘ Vereinfachung und sinnvoller Prioritätensetzung ist dabei unweigerlich prekär.
3. Jede Komplexitätsreduktion steht nicht nur in der Gefahr, suboptimale Lösungen des je konkreten Problems zu produzieren – dies bringt zwar u.U. Wettbewerbsnachteile für den jeweiligen Kollektivakteur, muss jedoch darüber hinaus nicht zwingend problematisch sein. Gesellschaftlich relevanter hinge-

gen ist, dass Komplexitätsreduktionen auch in der Gefahr stehen, Lösungen zu determinieren, die nicht hinreichend *sozialverträglich* gestaltet sind, d.h. die gesellschaftliche Gefährdungen produzieren. Daher müssen sich die Komplexitätsreduktionen, die von verantwortlich Handelnden vorgenommen und also unter anderem durch Hochschulbildung konditioniert werden, durch zwei Merkmale auszeichnen:

4. Sie müssen zum einen so weit als möglich *gefahrenneutral* sein. Gefahren sind entweder unabänderliche Wagnisse oder unreflektierte Risiken. Solche entstehen, weil sie nicht erkannt oder, obwohl erkannt, ignoriert werden bzw. ignoriert werden müssen.⁵⁹ Auf das Eingehen von Risiken kann nicht verzichtet werden, soweit *irgendwelche* Entwicklung stattfinden soll. Aber nur dort, wo Gefahren möglichst ausgeschlossen werden, können verantwortlich Risiken eingegangen werden. Denn Kapazitäten zur Risikobewältigung stehen allein dort zur Verfügung, wo die vorhandenen Ressourcen zur Kontingenzbewältigung nicht in permanente Gefahrenabwehr investiert werden müssen.
5. Zum anderen müssen sich Komplexitätsreduktionen dadurch auszeichnen, dass sie *situationsunmittelbar* vorgenommen werden. Damit ist gemeint, dass Entscheidungen in hochkomplexen Handlungssituationen in der Regel sehr zeitnah zum Auftreten des entscheidungsbedürftigen Problems getroffen werden müssen. Das Vertagen von Entscheidungen – etwa um zusätzliche Informationen oder Meinungen anderer einzuholen – bewirkt bei laufenden Vorgängen, dass sie nach ihrem bisherigen Schema weiterlaufen, und dies kann unverantwortbare Gefährdungen bewirken. Folglich ist die Anzahl solcher Situationen möglichst gering zu halten. Dies setzt voraus, dass möglichst viele Situationen unmittelbar – also nicht verzögert – durch sachangemessene Entscheidungen bewältigt werden. Benötigt werden dafür anwendungsbereites Wissen, situationsanalytische Fähigkeiten und die Befähigung zur schnellen Aufnahme und Verarbeitung neuer Informationen. Für diese Handlungssouveränität müssen die Akteure nicht zuletzt durch ihre Hochschulstudien ausgestattet – oder auch: gebildet – worden sein.⁶⁰

⁵⁹ Vgl. Luhmann (1993, 328) zur Unterscheidung von Gefahr und Risiko: „Wenn es Regenschirme gibt, kann man nicht mehr risikofrei leben: Die Gefahr, daß man durch Regen naß wird, wird zum Risiko, das man eingeht, wenn man den Regenschirm nicht mitnimmt. Aber wenn man ihn mitnimmt, läuft man das Risiko, ihn irgendwo liegen zu lassen.“ Das heißt: „Das Risiko ist ..., anders als die Gefahr, ein Aspekt von Entscheidungen, eine einzukalkulierende Folge der eigenen Entscheidung.“ (Ebd., 327)

⁶⁰ Um es an einem praktischen Beispiel vergleichsweise eingeschränkter Reichweite zu illustrieren: Die seit Jahrzehnten als unzulänglich bewertete Ausbildung deutscher Ärzte und Ärztinnen in Pharmakologie beruht darauf, dass angehende Mediziner zwar ausgiebig über die Prinzipien der Arzneimittelheilkunde unterrichtet werden. Aber die Praxis der Arzneimitteltherapie – wie wendet man die Vielzahl der zur Verfügung stehenden Präparate vernünftig an und erkennt Alarmzeichen rechtzeitig – kommt viel zu kurz. In Folge dessen entwickelte sich ein eigenständiges Fachgebiet in Gestalt der Klinischen Pharmakologie, die sich mit Nebenwirkungen einzelner und mit Wechselwirkungen ver-

Diese Formulierung dessen, was Hochschulbildung leisten muss, geht also von einem bestimmten Absolventenleitbild aus: dem eines Akteurs, der in komplexen und riskanten Handlungssystemen, die von gleichfalls komplexen und riskanten Umwelten umgeben sind, folgelastige Entscheidungen – d.h. Entscheidungen nicht allein für sich, sondern mit Auswirkungen für viele andere – treffen muss; ein Akteur in solchen Handlungskontexten muss Komplexitätsreduktionen solcher Art vornehmen können, wie sie auf Grund allein fachlicher Kenntnisse nicht vornehmbar sind. Dabei führt diese Formulierung Anforderungen an ein Hochschulstudium und seiner Ergebnisse Motive aus zweierlei Diskussionssträngen zusammen.

Zum einen wird an die Argumentation der linken bzw. linksliberalen Bildungsreformbewegung angeknüpft. Ein exemplarisches Zitat: „Statt einer eindimensionalen Orientierung des Studiums an eng umrissenen und kurzfristig verwertbaren Berufsprofilen muß ein problemorientierter Praxisbezug die Studienangebote bestimmen“ (Gützkow et al. 1998, 3). Zum anderen werden Motive aufgenommen, die Arbeitgebervertreter den Hochschulen gern als handlungsleitend nahelegen: Problemlöser sollten ausgebildet werden, heißt es da, Analytiker, die souverän Wissensmodule und entscheidungspraktische Fertigkeiten kombinieren können, also keine Schmalspurexperten.

Beide Diskussionsstränge haben einen Überlappungsbereich, der in der obigen These und ihrer Erläuterung zugespitzt worden ist: Zu erlangen sind durch ein Studium die wissenschaftliche Urteilsfähigkeit und eine explizit darauf gründende Handlungsfähigkeit – oder, mit anderen Worten: die auf wissenschaftlichen Kenntnissen gründende, d.h. methodisch geleitete, kritisch reflektierende Fähigkeit, selbstständig Sachverhalte zu erkennen, einzuordnen und zu bewerten, um sie sodann handelnd beeinflussen zu können. Wissenschaftliche Urteils- und darauf gründende Handlungsfähigkeit benötigen sowohl SozialarbeiterInnen, Journalisten, polizeiliche Führungskräfte, Vorstandsvorsitzende, Brückenbauer oder Atomphysiker, wenn sie sozialverträglich, d.h. gefahrenneutral und situationsunmittelbar agieren möchten.

„Schaut man sich genauer an, welcher Art die Kernkompetenzen sind, die offenbar über die Beschäftigungsfähigkeit entscheiden (kritisches und analytisches Denkvermögen, Argumentationsfähigkeit, Fähigkeit zu selbstständigem Arbeiten und Lernen, Problemlösungs- und Entscheidungsfähigkeit, Planungs-, Koordinations- und Managementfähigkeit, kooperatives Arbeitsverhalten usw.), so wird deutlich, dass die althergebrachten Humboldtschen Tugenden der gegenseitigen Befruchtung von Forschung und Lehre auch aus heutiger Sicht erstaunlich aktuell

schiedener Präparate befasst, also auf situationsunmittelbare Komplexitätsbewältigung am Krankenbett zielt. Die Relevanz einer entsprechenden Ausbildung erschließt sich, wenn man weiß, dass in Deutschland jährlich bis zu 25.000 Todesfälle durch unerwünschte Arzneimittelreaktionen verursacht werden. (Vgl. Flöhl 1999)

sind. Es überrascht, dass sich die Liste der für die Beschäftigungsfähigkeit relevanten Kompetenzen auf weiten Strecken mit den Kompetenzen deckt, die die moderne Forschung verlangt. [...] Mit anderen Worten: Ausbildung durch Forschung kann für die Ausbildung in Fachgebieten auch außerhalb der Forschung wertvolle und nützliche Dienste leisten.“ (Bourgeois 2002, 41)

Diese kulturelle Konvergenz zwischen dem, was wissenschaftliches Arbeiten ist, und dem, was im Berufsleben folgelastiges Handeln bedeutet, verweist auf eine zentrale Notwendigkeit: Die Beteiligung an Bildung durch Wissenschaft ist zu verallgemeinern, statt sie einzuschränken. Erledigt hat sich Humboldt in ganz anderer Weise, als dies üblicherweise angenommen wird. Erst die bewusst hergestellte Distanz zum profanen Alltag befähigt optimal zur Bewältigung dieses Alltags: Hinsichtlich des Verhältnisses der „höhere(n) Anstalten ... als wissenschaftliche zum praktischen Leben“ dürfe der Staat „von ihnen nichts fordern, was sich unmitttelbar und geradezu auf ihn bezieht, sondern die innere Ueberzeugung hegen, dass, wenn sie ihren Endzweck erreichen, sie auch seine Zwecke und zwar von einem viel höheren Gesichtspunkte aus erfüllen, von einem, von dem sich viel mehr zusammenfassen lässt und ganz andere Kräfte und Hebel angebracht werden können, als er in Bewegung zu setzen vermag“ (Humboldt 1993a [1810], 260).

Nicht die Humboldtsche Universitätsidee ist zu verabschieden, sondern deren elitistische Begrenzung auf wenige:

„Forschungserfahrung soll den Studenten helfen, erfolgreiche Praktiker aus sich zu machen. Als Praktiker bewegen sie sich typischerweise in Normenkonflikten, denn die im Alltag geltenden Orientierungen stimmen mit der reinen Lehre der Universität nur selten überein. [...] Derartige Auseinandersetzungen verlangen von den Hochschulabsolventen den reflektierten Umgang mit dem im Studium Gelernten. Sie müssen sich auf den Alltag einlassen können, ohne die im Studium angeeigneten Orientierungen aufzugeben, aber auch ohne sie ihrem Gegenüber mit technokratischem Dogmatismus überzustülpen. Die Studenten können diese Kompetenz durch die Teilnahme an der Forschung erwerben. Denn hier können sie sich den wissenschaftlichen Erkenntnisprozess bewusst machen und lernen, über ihr Wissen reflektiert zu verfügen.“ (Lenhardt 2004, 25)

Das sind Anforderungen, denen bislang im Berufsleben vornehmlich eine gesellschaftliche Funktionselite gegenüber stand. Doch genau dies, solche komplexen Anforderungen zu bewältigen, wird zum Massenphänomen, und deshalb gibt es mit guten Gründen eine ‚Massenausbildung‘ an den Hochschulen.

Doch zurück zu den Schlüsselqualifikationen im engeren Sinne: Zunächst handelt es sich bei all dem, was unter dem Label Schlüsselqualifikationen gehandelt wird, um nichts weiter als instrumentelle Fähigkeiten, die ggf. verbunden werden mit instrumentellem Wissen. Daher stellen sich in Bezug auf Schlüsselqualifikationen folgende Fragen: Dienen sie lediglich dazu, Studierende, die aufs Funktionieren im

Bekanntes und Gegebenes zugerichtet werden, mit sozialer Minimalverträglichkeit – Rhetorik, Konfliktmanagement usw. – auszustatten? Oder fördern sie die individuellen Fähigkeiten, Folgen eigenen Handelns gesellschaftlich einzuordnen, in seinen Folgen abzuschätzen, vermeintliche Selbstverständlichkeiten in Frage zu stellen, also kompetent zu urteilen?

Die Antwort auf die Frage muss nicht hypothetisch formuliert werden, sondern lässt sich der Hochschulbildungsrealität entnehmen. Eine international standardisierte Variante der Produktion von Leistungsträgern ist z.B. der Master of Business Administration (MBA). Die Lehre dort verbindet Fallstudien mit „scholastisch mathematisierten Marktmodellen, losgelöst vom beruflichen Kontext“. Die Ausbildungszeit ist vergleichsweise kurz und muss effektiv genutzt werden. Die Studierenden lernen analytisch zu denken und an Hand von Papieren und Zahlen rasche Entscheidungen zu treffen. Gesellschaftliche Kontexte kommen nicht vor, soweit sie sich nicht in Zahlen darstellen lassen. Es werden keine volkswirtschaftlichen, politischen oder soziologischen Kompetenzen erworben. Das Ergebnis: „MBA-AbsolventInnen besitzen zwar hervorragende Fähigkeiten zum Problemlösen, können diese Fähigkeiten jedoch in der Regel nur für formale Techniken der Modellierung nutzen, nicht aber zum Lösen realer Probleme.“ Hier wird also analytische Brillanz mit sozialer Inkompetenz kombiniert. (Blomert 2005; Mintzberg 2005)

Doch selbst, wenn die Ausbildung über formale Arbeitstechniken hinausgeht: Kommunizieren können, interkulturell agieren, Wissen verdichten, Informationen verknüpfen – auch all dies sind zunächst lediglich technische Fähigkeiten, so erlernbar wie unter Umständen folgenlos. Schlüsselqualifikationen werden daraus erst, wenn sie die Eigensinnigkeit des Einzelnen stärken und das eigene Urteil ermöglichen. Die dafür nötige Souveränität erfordert, dass Studierende sich neben den äußeren auch der inneren Bedingungen ihres Handelns bewusst werden. Das lässt sich leicht erkennen: an der Fähigkeit, wo nötig nein sagen zu können.

In welche Richtung aber die einzelnen HochschulabsolventInnen ihre derartigen Kompetenzen dann entfaltet, ob sie damit eher den linksliberalen Bildungsreformern oder den neoliberalen Marktverfechtern gefielen, dies wären je individuelle Entscheidungen. Damit diese indes überhaupt kompetent getroffen werden können, braucht es bereits die wissenschaftliche Urteilsfähigkeit.

Soll ein verdichtender Begriff für die hier entwickelten Anforderungen an heutige und künftige Hochschulstudien benannt werden, dann gelangt man zum Begriff der Professionalität bzw. – da es sich hierbei um einen nicht abschließbaren Prozesse handelt – der Professionalisierung. Hierzu sind in unterschiedlichen Diskussionskontexten drei verschiedene Begriffsverständnisse virulent, deren drittes analytisch hilfreich ist:

- das Begriffsverständnis einer traditionell orientierten *Berufs- und Arbeitsmarktforschung*: Professionalisierung als Verberuflichung einer konkreten, zuvor nicht-beruflichen Tätigkeit oder einer Tätigkeit, die sich aus einer anderen Berufsrolle herausdifferenziert und zum eigenen Beruf verselbstständigt, wobei solche Prozesse durch bestimmte Standardisierungen gekennzeichnet sind, die den Ausbildungsweg und die Ausübung des Berufs charakterisieren;
- das *alltagstheoretische* Begriffsverständnis: Professionalisierung als Qualitätssteigerung eines konkreten beruflichen Handelns durch Rationalitätssteigerung, häufig auch als ‚ein Profi werden‘ oder als Expertisierung verstanden („professionelle Fußpflege“) bzw. als Verberuflichung einer zuvor ehrenamtlichen Tätigkeit („Professionalisierung des Vereinsvorsitzes“);
- das *professionssoziologische* Begriffsverständnis: Professionalisierung als die Entwicklung von Professionen als jene herausgehobenen Berufe, die vor allem wegen der Herausforderung, welche in der jeweiligen Aufgabe liegen, ausgeübt werden, Berufe, deren klientenbezogene Dienstleistung auf der Basis einer wissenschaftlichen Expertise erbracht wird, gemeinwohlorientiert ist und sich auf zentrale gesellschaftliche Werte bezieht, die weder durch den Markt noch durch eine formale Bürokratie wirksam kontrolliert werden kann, weshalb sich diese Berufe auf der Basis einer verbindlichen Professionsethik autonom verhalten (Overmann 2005: 20).

Das Gegenbild zu einem oder einer professionssoziologisch verstandenen Professionellen ist der technische Experte oder das, nach Max Weber (1980: 578), sog. Fachmenschentum. Der Fachmensch ist Träger des Fachwissens, und dieses ist Bedingung der (staatlichen wie privatwirtschaftlichen) Bürokratie, welche wiederum historisch einen gewaltigen Rationalisierungsfortschritt darstellte. Weber konstatierte einen – „durch das unaufhaltsame Um-sich-Greifen der Bürokratisierung aller öffentlichen und privaten Herrschaftsbeziehungen und durch die stets zunehmende Bedeutung des Fachwissens“ bedingten – „Kampf des ‚Fachmenschen‘-Typus gegen das alte ‚Kulturmenschentum‘“ (ebd.). Nicht mehr der Glaube „an die Heiligkeit des immer Gewesenen“ galt (ebd.: 658), sondern das „große Mittel der Überlegenheit der bürokratischen Verwaltung ist: Fachwissen“ (ebd.: 128).

Der Beamte ist der Idealtypus dieses Fachmenschen: Bürokratische Herrschaft bedeutet Herrschaft kraft Wissen; Voraussetzung ist die Fachschulung; der Beamte funktioniert mit Hingabe und ohne eigenes Urteil; er hat sein Gegenüber als unpersönlichen Fall zu behandeln; personale Abhängigkeitsverhältnisse werden zu sachlichen. All das steigert die Berechenbarkeit. So modern dieses Modell ist, so vordemokratisch ist es auch. In der Kultur des Fachmenschentums ist ein bürokratisch-obrigkeitsstaatliches Wertmuster geronnen.

Den Fachmenschen stellt Weber die Kulturmenschen oder die „Geistesaristokratie“ gegenüber. Als deren idealtypische Verkörperungen sah er den Politiker, den Unternehmer und den Intellektuellen. Außerhalb der (von Weber vor allem in

den Blick genommenen) deutschen Verhältnisse entstand indes auch eine demokratische Variante wissensbasierter Beschäftigungsrollen: die *professionals*. Diese zeichnen sich auch, aber nur sekundär durch Fachwissen, primär indes durch eine wertgebundene Haltung aus. Diese Haltung ist dadurch gekennzeichnet, dass sie auf den an Universitäten geltenden Standards, auf einer Einübung in „procedural norms for the conduct of intellectual discourse“ (Parsons/Platt 1973: 155) aufbaut. Das Wertmuster setzt sich zusammen aus der kognitiven Rationalität sowie dem Zusammenspiel von Selbstverwirklichung und sozialer Verantwortlichkeit:

- Der Wert der *kognitiven Rationalität* wird an der Hochschule in der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Gegenständen so internalisiert, dass es hernach auf die unterschiedlichsten Gegenstände übertragbar ist – also auch z.B. auf Gegenstände, die zum Zeitpunkt des Studiums noch gänzlich unbekannt waren, mithin auch nicht behandelt werden konnten.
- Die Werte der *Selbstverwirklichung und sozialen Verantwortlichkeit* finden ihren Ausdruck darin, dass Professionelle ihren Beruf vor allem wegen der Herausforderung, welche in der jeweiligen Aufgabe liegen, ausüben, als souveräne und gemeinwohlorientierte Menschen mit ihrem Gegenüber im Geist intersubjektiver Anerkennung kooperieren, d.h. jenseits hierarchischer Über- oder Unterordnung. Derart schaffen sie die Voraussetzung, dass zwischen Professionellen und Klienten Beziehungen aufgebaut werden können, die von Vertrauen getragen sind und dadurch notwendig bestehende Kompetenzlücken zwischen Professionellen und Klienten überbrücken können. Das wiederum ermöglicht, dass bestimmte professionelle Berufsgruppen, etwa Ärzte, legitimiert werden, eine treuhänderische Verantwortung für besondere Funktionen zu übernehmen (Stock 2005: 79).

Professionalisierung in diesem Sinne ist nach Talcott Parsons (1968) Ausdruck des bürgerlich-individualistischen Wertmusters, entspricht der Zunahme bürgerlicher Autonomie im Arbeitsprozess – moderne Unternehmen funktionieren nicht über Befehle –, ersetzt die hierarchische Organisationsform durch eine assoziationale, beruht auf einem Vertrauens- statt einem Kontrollparadigma, ist durch eine habitualisierte Orientierung an den Verfahrensnormen des Diskurses charakterisiert und kann damit, neben dem kanonischen Informationswissen, auch implizites Wissen als professionstypisches Handlungswissen zulassen.

Der Modus, in dem die Professionellen tätig werden, baut auf einer Polarität von Routine und Krise auf (Oevermann 2005: 22). Auf der Basis von routinisiertem Wissen, aber sich auf dieses nicht beschränkend – und insoweit sich von den Fachmenschen unterscheidend –, leisten die Professionellen stellvertretende Krisenbewältigungen: Dabei ergibt sich eine „grundlegende Differenz zwischen einer *ingenieurialen Anwendung von Wissen*, in der nach dem Muster deduktiver Logik eine technische Lösung aus einer Theorie abgeleitet wird ..., einerseits und *einer Interventionspraxis* andererseits, in der die Wissensbasis dazu zu helfen dient, die Krise einer

der Möglichkeit nach autonomen Lebenspraxis zu bewältigen ... Anders ausgedrückt: die Problemlösung muß auf die Wiederherstellung der beschädigten Autonomie der Lebenspraxis ausgerichtet sein, was über eine bloße Reparatur eines technischen Apparates hinausgeht“ (ebd.: 23f.).

Was das heißt, lässt sich an der ärztlichen Praxis sinnfällig zeigen: „Sie setzt dort ein, wo die konkrete Lebenspraxis ihre Krisenbewältigung, z.B. in Gestalt einer Krankheit, nicht mehr selbständig bewältigen kann.“ (Ebd.: 23) Der ‚ingenieuriale‘ Modus der Wissensanwendung genügt hier nicht, vielmehr muss ein interventionspraktischer Modus zum Einsatz gelangen. Dieser geht über die bloß fachmenschliche Wissensanwendung hinaus, insofern er nicht allein aus einer standardisierbaren Komponente der Wissensanwendung besteht, sondern grundsätzlich auch eine nichtstandardisierbare Komponente umfasst. Die Nichtstandardisierbarkeit der Expertise ergibt sich aus drei Gründen:

- Zum ersten muss die Diagnose der konkreten Störung fallverstehend in einer Rekonstruktion des konkreten lebensgeschichtlichen Zusammenhangs bestehen. „In dieser Sicht muß eine Diagnose mehr sein als ein einer standardisierter TÜV-Überprüfung korrespondierender ‚Check‘.“
- Zum zweiten kann eine Therapie, die sich nach der Übersetzung der Diagnose in ein standardisiertes, routinisiertes Wissen entwickeln lässt, nur wirksam greifen, nachdem sie wiederum in den konkreten Lebenszusammenhang des Klienten rückübersetzt worden ist.
- Zum dritten ist ein strukturelles Paradox zu bewältigen: Die durch standardisiertes Wissen ermöglichte Hilfe der stellvertretenden Krisenbewältigung macht den Klienten als hilfsbedürftigen abhängig und zerstört damit dessen Autonomie, um deren Wiederherstellung es doch gerade gehen muss. „Diese Paradoxie läßt sich nur auflösen, wenn es gelingt, die Selbstheilungspotentiale des Klienten im Verlaufe der Behandlung so zu wecken, daß er im Sinne der Selbsthilfe beteiligt ist. Dazu bedarf es eines Arbeitsbündnisses mit dem Klienten“. (Ebd.: 25)

Professionelles Handeln bildet mithin eine „widersprüchliche Einheit von standardisiertem Wissen und nicht-standardisierbarer fallspezifischer Intervention im Arbeitsbündnis“ mit dem jeweiligen Klienten (ebd.: 26). Die Professionellen betreiben nichtfinalisierbare Prozesse; ihr berufliches Handeln zeichnet sich dadurch aus, dass sie ein breites, abstraktes Wissen auf den Umgang mit einzelnen Menschen anwenden müssen, wobei letztere auf die richtige Anwendung dieses Wissens existenziell angewiesen sind, und sie *müssen* handeln, das heißt: sie müssen auch dann handeln, wenn es für ein auftretendes Problem noch kein verfügbares Problemlösungswissen gibt.

Um für die Bewältigung solcher Anforderungen zu befähigen, geht eine Hochschulausbildung in einer anderen Weise von den Anforderungen aus, denen

ihre Absolventen und Absolventinnen nach ihrem Studium ausgesetzt sein werden, als dies berufliche Ausbildungen tun (und sie muss sich dabei zugleich den Zumutungen entziehen, welche die häufig vordergründig bleibenden Debatten über Berufsfähigkeit, Employability, Praxisbezug und Arbeitsmarktbedürfnisse den Hochschulen ansinnen). Ein Hochschulstudium geht davon aus, dass sich die AbsolventInnen in ihrem Berufsleben typischerweise in Normenkonflikten zu bewegen haben werden:

„Geistliche haben es mit Sündern und Ketzern zu tun, Richter mit Rechtsbrechern und streitenden Parteien, Lehrer mit dem abweichenden Verhalten des Jugendalters, Psychologen mit Patienten, die an ihren neurotischen Infantilismen hängen, Verwaltungsbeamte mit Bürgern und Politikern, die sich dem bürokratisch Notwendigen nicht fügen wollen, Architekten mit Bauherrn und deren Idiosynkrasien, Ingenieure mit Betriebswirten, die ihren kreativen Entwürfen mit Kostenargumenten entgegentreten usw. Die Hochschulabsolventen müssen sich auf all das einlassen können, ohne die im Studium angeeigneten Orientierungen aufzugeben, aber auch ohne sie ihrem Gegenüber in technokratischem Dogmatismus überzustülpen. Mit beidem würde ihre Praxis an den Widerständen der Betroffenen scheitern.“ (Lenhardt 2005: 101)

Hochschule bildet diese Normenkonflikte ab, indem sie interne Spannungen lebt, die sie erst als Hochschule (im Unterschied zur Schule) konstituieren: Theorie und Praxis, Forschung und Lehre, Autonomie und staatliche Aufsicht, akademische Freiheit und gesellschaftliche Verantwortung, Subjektivität und Objektivität, Naturwissenschaften und Geisteswissenschaften, Grundlagen- und Anwendungsforschung, Spezialistentum und Generalistentum, Bildung und Ausbildung, Tradition und Innovation, Disziplinarität und Interdisziplinarität, Gewissheit und Ungewissheit.⁶¹

Diese Spannungen werden im Alltag der Hochschule fortwährend bewältigt – mal besser, mal schlechter gelingend – und auf diese Weise reproduziert. Die spezifische Qualität der Institution wird nicht aus einzelnen Polen dieser Spannungsverhältnisse produziert, sondern aus den Spannungen zwischen den Polen. Es sind hier Paradoxien zu entfalten. Zum Beispiel die Paradoxie jeder Erziehung, die Zöglinge zu befähigen, sich ihrer *Freiheit* zu bedienen, sie genau dazu aber dem *Zwange* der Erziehung zu unterwerfen (Kant 1964: 711). Oder die Paradoxie, in der Einheit von Forschung und Lehre die auf das Unwissen fixierte Wissenschaft (die Forschung) mit der das Unwissen tunlichst umschiffenden Wissenschaft (die Lehre) produktiv zusammenführen zu wollen (Baecker 1999: 64f.).

Die Stärke der Hochschule besteht nicht darin, solche Paradoxien zu vermeiden, sondern sie bewusst zu entfalten, um ihre Studierenden angemessen auf die Bewältigung von Normenkonflikten vorzubereiten. (Daher gehen auch Hochschul-

⁶¹ vgl. Punkt D. 2.1.1. Funktionslogik der Hochschule – Existenzielle Spannungen

reformversuche fehl, die, statt die Spannungen zu pflegen, darauf zielen, einzelnen Polen – etwa der Lehre gegenüber der Forschung oder Praxis- gegenüber Theoriebezug – Dominanz zu verschaffen.)

Die zentrale Spannung indes, mit der die Hochschule umgeht (und umzugehen lehrt), ist die Polarität von Routine und Krise (vgl. Oevermann 2005: 22): Weniger durch den routinisierten ‚Normal‘zustand werden Entscheidungserfordernisse erzeugt und Handlungen ausgelöst, also Praxis gebildet, sondern durch Krisen. Krisenbewältigung, sofern sie gelingt, bildet und stärkt Autonomie, welche wiederum die Bewältigung anschließender Krisen erfolgswahrscheinlicher macht. Professionelle kommen dort ins Spiel, wo Krisenbewältigung gestützt oder unterstützt werden muss. Damit sie dies leisten können, müssen sie den Umgang mit Krisen erlernt haben. Genau das leistet ein wissenschaftliches Studium, denn: Autonome Wissenschaft beginnt dort, „wo sie nicht nur die Fragen und Probleme, also die Krisen untersucht und behandelt, die eine scheiternde Praxis an sie heranträgt, sondern darüber hinaus gerade auch das in Frage stellt, also in den Modus der Krise rückt, wovon die Praxis problemlos überzeugt ist und was sie wie selbstverständlich für geltendes Erfahrungswissen hält“ (ebd.: 28).

Wissenschaft, die nützlich in einem ganz praktischen Sinne sein möchte, muss also theoretisch höchst aktiv sein. Sie muss systematisch Krisen simulieren, nämlich Geltungskrisen von allgemein für gültig gehaltenem Wissen; sie muss ohne Not Routinen in Krisen verwandeln, indem sie erstere gleichsam künstlich in Zweifel zieht, und sie wird „paradoxal genau dadurch sich bewährendes Wissen“ erzeugen: „Der forschungslogische Fallibilismus ... erspart damit der Praxis das naturwüchsige folgenreiche Scheitern von Überzeugungen“, das mit hohen Kosten verbunden wäre. (Ebd.)

Zugleich schafft Forschung damit Vorratswissen, das es ihr dann auch ermöglicht, die nicht simulierten, sondern bereits realen Probleme, die ihr von einer scheiternden Praxis angetragen werden, angemessen bearbeiten zu können. Angemessen heißt: Sie vermag die Problemhorizonte der Praktiker zu erweitern bzw. zu überschreiten und voranalytische Urteile durch wissenschaftliche Urteile zu ersetzen. Sie reformuliert nicht einfach die Probleme der Praxis, indem sie diese in eine wissenschaftliche Sprache übersetzt. Vielmehr kann sie, auf der Grundlage des gespeicherten Vorratswissens, Problemlösungswege vor dem Hintergrund der Kenntnis langfristiger Trends, vergleichbarer Fälle, relevanter Kontexte, prognostischer Wahrscheinlichkeiten, typischer Fehler, nichtintendierter Handlungsfolgen und alternativer Optionen aufzeigen. So wird die Wissenschaft ihrer Aufgabe, „geläufige Sicherheiten aufzubrechen, neue Differenzierungen einzuführen, die Komplexität des Problembewußtseins zu steigern“ (Huber 1999: 56), gerecht.

Indem Studierende daran teilhaben, gewinnen sie die Souveränität, mit Situationen der Ungewissheit und konkurrierender Deutungen umzugehen.

Das Hochschulstudium enthält einige praktische Vorkehrungen, die sicherstellen sollen, dass es tatsächlich zu wissenschaftlicher Urteilsfähigkeit zu führen vermag. Es ist grundsätzlich durch vier wesentliche Elemente gekennzeichnet:

- Zugangsvoraussetzung ist die Hochschulreife (bzw. ein funktionales Äquivalent, etwa mehrjährige Berufserfahrung plus Zulassungstest);
- das Lehrpersonal ist in wissenschaftlicher Forschung ausgewiesen, was im Regelfall durch die Promotion belegt wird;
- die Lehre findet forschungsgebunden statt, was formal dadurch gesichert wird, dass im Zeitbudget des Lehrpersonals ein gesicherter Forschungsanteil ausgewiesen ist;
- das Studium integriert in relevantem Umfang Selbststudienanteile, wodurch die selbstständige Erarbeitung von Wissen und Urteilsfähigkeit trainiert werden.

Auf dieser Grundlage müssen und können die Einzelfächer ihre spezifischen Wege bestimmen, auf denen ihre Studierenden die verschiedenen professionellen Merkmalsausprägungen erwerben. Dabei ist, wie erwähnt, eine solche Professionalisierung kein Prozess, der irgendwann zum Abschluss gelangt. Er ist vielmehr eine dauernde Herausforderung. Sie mit Freude daran und immer wieder erneuerter Motivation bewältigen zu können, dafür müssen im Studium die Grundaustattungen erfolgen. Die wichtigste Frage lautet daher, ob und wie professionelles Handeln im Studium erlernt werden kann.

Fassen wir dazu noch einmal die wesentlichen Charakteristika professionellen Handelns zusammen: wertgebundene Haltung, wobei sich das Wertmuster aus der kognitiven Rationalität sowie dem Zusammenspiel von Selbstverwirklichung und sozialer Verantwortlichkeit zusammensetzt; habitualisierte Orientierung an den Verfahrensnormen des Diskurses; durch Wissen begründetes Selbstvertrauen; über einen ‚ingenieurialen‘ Modus hinausgehender interventionspraktischer Modus der Wissensanwendung, der grundsätzlich auch eine nichtstandardisierbare Komponente umfasst; fallspezifische Intervention im Arbeitsbündnis mit Klienten; Handeln unter Bedingungen der Nichtfinalisierbarkeit, des Handlungszwangs, der Ungewissheit, konkurrierender Deutungen sowie der latenten oder manifesten Krisenhaftigkeit der Situation.

Eine dafür qualifizierende Ausbildung muss wissenschaftlich basierte Urteilsfähigkeit und eine explizit darauf gründende Handlungsfähigkeit vermitteln, d.h. in die Lage versetzen,

- (a) *fachlich-technisch*: vorhandenes Wissen zu aktualisieren sowie effektiv neue Informationen aufzunehmen und zu verarbeiten, Wesentliches von Unwesentlichem zu trennen, Ursache-Wirkungs-Bündel zu selektieren, Handlungsoptionen auszuwählen, Problemlösungsanordnungen zu organisieren und Prozesse zu steuern;

- (b) *professionalitätsbezogen*: klientenbezogen Einzelfälle im sozialen Kontext zu analysieren, Beziehungen in potenziell krisenhaften Situationen aufzubauen und interventionsorientiert zu handeln.

Um solche Prozesse in einer konkreten Studiengangsgestaltung zu implementieren, gibt es zwei Grundvoraussetzungen: Theorie und Praxis sowie Wissens- und Kompetenzerwerb dürfen curricular nicht getrennt werden. Sie sind vielmehr durchgehend, inhaltlich wie didaktisch, als Einheit umzusetzen:

- *Inhaltlich* bedeutet das eine Orientierung am Konzept des exemplarischen Erfahrungslernens, das an die Stelle von bloß addierenden Lernschritten tritt. Exemplarisches Erfahrungslernen vermittelt Lernerfahrungen, die eigenständiges Weiterlernen ermöglichen.
- *Didaktisch* liegt eine vorrangige Orientierung an einer konstruktivistischen Didaktik nahe (die Elemente des Instruktionsdesigns nicht ausschließt, wo sie sinnvoll integrierbar sind). Das heißt, die Lehrenden fungieren weniger als ‚Unterrichtende‘, sondern vornehmlich als ModeratorInnen und Coaches eines im Übrigen von den Lernenden getragenen Prozesses.

Exemplarisches Erfahrungslernen und konstruktivistisches Design lassen sich zusammenführen, indem einerseits Fallanalysen und -rekonstruktionen, andererseits die systematische Selbstreflexion der je eigenen Haltung, Erfahrungen und Handlungen in den Mittelpunkt der Studiengangsgestaltung gerückt werden.

Was nun folgt aus solchen Anforderungen für die Gestaltung von Studienstrukturen? Diese Frage sollte z.B. gestellt werden, wenn es um die Einführung und Qualifizierung von Bachelor- und Master-Studiengängen geht: Denn immerhin handelt es sich dabei um das seit geraumer und für geraume Zeit größte curriculare Reformprojekt im deutschen Hochschulsystem. Es darf also durchaus mit dem Anspruch befrachtet werden, Mängel bisheriger Studiengänge nicht wiederholen zu sollen: Schließlich führen auch die herkömmlichen Formen des Hochschulstudiums, wie der Korrektheit halber anzumerken ist, nicht zu flächendeckender Ausbreitung wissenschaftlicher Urteilsfähigkeit.

Wenn es aber, wie oben gesagt, im Studium darum geht, Differenzen und Distanzen gegenüber jedweder gesellschaftlichen Praxis zu erzeugen und zu stärken, statt sich dieser Praxis gnadenlos anzuverwandeln, dann wird eines nicht funktionieren: die Einführung gestufter Studienabschlüsse als Zurichtungsprogramm auf ‚die Praxis‘ umzusetzen. Lernen kann nur stattfinden, „wenn Freiheitsspielräume gegeben sind. Denn der Lernende muß *in sich* Zustände und Bezüge zur Welt finden und entwickeln können“ (Baecker 1999, 67). Wo diese Bezüge fehlen, wird die Welt entweder auf das hochschulische Angebot verzichten oder, im schlechteren Falle, alsbald entsprechend katastrophale Wirkungen des Handelns solcher AbsolventInnen erkennen lassen.

Betrachten wir dazu im nächsten Schritt, welche Motive und Interessen sich in der gegenwärtigen Debatte mit Bachelor- und Master-Abschlüssen verbinden. Anschließend werden diese Motive und Interessen daraufhin geprüft werden können, wie sie sich zu den soeben entwickelten Qualifikationsnotwendigkeiten verhalten.

3.3.2. *Beispiel: Die deutsche Bachelor-Master-Diskussion*

Unterscheiden lassen sich in der deutschen Diskussion einerseits die Motive und Interessen, die handlungsleitend vornehmlich für Hochschulreform-Akteure sind, und andererseits die in der wissenschaftlichen Debatte formulierten Motive.

Die Motive der Hochschulreform-Akteure, sich für die Einführung von BA/MA-Studiengängen zu interessieren, sind bei genauer Betrachtung durchaus vielfältig. Eine systematische Sichtung⁶² ergibt die folgende Liste:

- *Verkürzung der Studienzeiten* durch konsekutive Studienganggestaltung und Abkühlung der Studierneigungen. Dem liegt nicht allein die Sorge um das im internationalen Vergleich biographisch späte durchschnittliche Studienabschlussalter in Deutschland zu Grunde (was gleichwohl dramatischer dargestellt wird, als es tatsächlich ist). Ebenso bedient dieses Motiv die immer einmal wieder geäußerte, doch empirisch nachweisfrei bleibende Auffassung, wenigstens ein Drittel aller Studierenden sei für ein Hochschulstudium unzulänglich begabt.⁶³ Wenn sie dennoch, in Folge politischer Weichenstellungen, an die Hochschulen kämen, dann sollten sie – so diese Auffassung – dort wenigstens nicht übermäßig lange Ressourcen binden. Letzteres verweist darauf, dass mit dem Studienzeitverkürzungs-Motiv auch ein staatliches Interesse an Kostensenkung im Hochschulsektor bedient wird;

⁶² Vgl. HRK (1997); Bülow-Schramm (1997); Lüthje (1997); Stekeler-Weithofer (1997; 1999); Darmstadt-Kassel-Runde (1998); Jahn/Olbertz (1998); DAAD (1998; 1999); Verbund Norddeutscher Universitäten (1998); KMK/HRK (1999); Teichler (1999); Erhart et al. (1999); Gützkow/Köhler (1999); GEW (1999); Heine (1999); KMK/HRK (1999); Keedy (1999); Kieser (1999); Fachhochschule Erfurt (1999); Schwarzbürger (1999); HIS Hannover (1999); Wissenschaftsrat (2000a); Braun (2000); Reumann (2000); Schoser (2000); Meyer-Guckel (2000); List (2000); Welbers (2001); BLK (2002); Klemperer et al. (2002); Gensch/Schindler (2003).

⁶³ Dazu Webler (1992, 255): „Bei genauerem Hinsehen entpuppt sich die Aussage, 25% eines Jahrganges könnten nicht mehr so wie 5% studieren ... als eine abenteuerliche Alltagstheorie über den verfügbaren, aktivierbaren Gesamtbestand und die Verteilung von Begabung in der Bevölkerung – Alltagstheorien über das Vorhandensein einer ‚Basisstudierfähigkeit‘. Liegt sie – sozusagen als ‚primärer Begabungstyp‘ der alten Bildungsschichten – nun bei 1, 5, 15 oder 30% eines Altersjahrganges? Und benötigt der angenommene, nicht näher faßbare ‚sekundäre Begabungstyp‘ tatsächlich andere (beliebte Vorstellung: verschultere) Studienangebote? Die Aussagen entpuppen sich leicht als reine Spekulation.“

- *Zertifizierung der Studienabbrecher*, denen mit dem Bachelor-Zeugnis ein Seitenausweg eröffnet wird, ohne sie als Abbrecher zu stigmatisieren. „Ein Drittel der Studierenden trifft im Laufe des Studiums die Lebensentscheidung, die Universität nach kürzerer Zeit als in den Prüfungsordnungen vorgesehen zu verlassen und ohne Studienabschluß ins Berufsleben zu gehen“, formuliert der Hamburger Universitätspräsident Jürgen Lüthje (1997, 1) und verweist auf ein sich daraus ergebendes Problem: Die „für die berufliche Entwicklung zentrale Bedeutung formaler Bildungsabschlüsse läßt zum Problem werden, daß diejenigen, die vorzeitig die Universität verlassen, bei dieser Entscheidung den Verzicht auf jede Art von Studienabschluß in Kauf nehmen müssen“. Zudem sind heutige Studienabbrecher oft treffender als Studienausstieger zu bezeichnen:

„Vor allem die Informatiker sehen sich zunehmend mit dem Problem konfrontiert, dass die Studierenden bereits während des Studiums von der boomenden Computerbranche abgeworben werden. Um diese Computerspezialisten nicht gänzlich ohne Studienabschluß an die Berufswelt zu ‚verlieren‘, wächst bei vielen Fachvertretern die Bereitschaft, durch die Einführung des Bachelors eine erste akademische Qualifizierungsstufe anzubieten, die es den Abgängern später ermöglicht, mit Berufserfahrungen im Rahmen weiterbildender Masterstudiengänge an die Hochschule zurückzukehren.“ (Meyer-Guckel 2000, 8f.);

- *Beiträge zur Internationalisierung*, indem zum einen Mobilität und übernationale Äquivalenzen („internationale Akzeptanz der Abschlüsse“, nicht zuletzt der FH-Abschlüsse) erleichtert werden, zum anderen um die Attraktivität der deutschen Hochschulen für ausländische Studierende zu steigern. Diese Aspekte hält Ulrich Teichler (1999, 56) für zentral: Er sieht die Bachelor-/Master-Debatte als „überwiegend extern veranlasst, das heißt nicht primär von Überlegungen zur inneren Funktionsfähigkeit des deutschen Hochschulsystems ausgelöst“. ⁶⁴ Vom Internationalisierungsmotiv getragen wird ebenso die Idee, Bachelor- und Masterabschlüsse einzuführen, ohne eigens Bachelor- und Masterstudiengänge zu schaffen: Man könnte ja zur Verbesserung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit der AbsolventInnen auch einfach einen Doppelabschluß verleihen, das FH-Diplom zuzüglich eines Bachelor-Titels und das Universitätsdiplom bzw. den Magister zuzüglich eines Master-Titels;
- *quantitative Bewältigung der Studiennachfrage*, da nach Ansicht einiger Experten das Studium mittelfristig zum Normalfall für die Mehrheit jedes Altersjahrgangs werden wird (vgl. Teichler 1999, 44/95);
- *Verbesserung der Organisation der Studiengänge*. „Die Wege sollen übersichtlicher werden, mit mehr Ein- und Ausgängen.“ (Reumann 2000) Solche Verbesserung der Studiengangorganisation entspricht möglicherweise auch Bedürfnis-

⁶⁴ Vgl. auch Teichler (1999, 56-65, 73-82).

sen der Studierenden.⁶⁵ Damit ist in den Debatten das nächste Motiv verbunden, dessen praktische Operationalisierung gleichwohl auch eine neue Unübersichtlichkeit produziert:

- *Differenzierung der Studienoptionen* als Reaktion auf die Ausdifferenzierung der Studierendenschaft, die mit der Erhöhung der Hochschulbildungsbeteiligung einhergeht. Die Meinungen hierbei sind keineswegs einheitlich. Zahlreichen Protagonisten schwebt eine Dreistufigung Bachelor – Master – Promotion vor. Andere möchten diese Stufung ergänzt sehen um die traditionellen Abschlüsse Diplom (differenziert nach FH und Universität) und Magister. Wieder andere favorisieren die Doppelverleihung eines ‚deutschen‘ und eines ‚anglo-amerikanischen‘ Abschlusses. In Sachsen wird bewusst der Titel „Bakkalareus“ statt des Bachelors verliehen, „weil es auch in den englischsprachigen Ländern keine einheitlichen Standards“ gibt, wie Wissenschaftsminister Meyer begründet (Schwarzburger 1999, 13). Die Universität Greifswald führte im Jahr 2000 einen sechssemestrigen Jura-Studiengang ein, der mit dem juristischen Bachelorgrad LL.B. abschließt. Diskutiert wird noch vereinzelt, ob auch Bachelor- und Master-Abschlüsse hinsichtlich ihrer fachhochschulischen oder universitären Herkunft gekennzeichnet werden sollten (etwa „BA/MA of engineering“ für FH- und „BA/MA of science“ für Universitätsabschlüsse). Bislang ohne weiteren Einfluss geblieben ist die Idee, eine Stufung B.A. – Postgraduate Diploma (PGD) – M.A. vorzunehmen, um auf diese Weise das traditionelle deutsche Diplom mit den Bachelor- und Masterabschlüssen zu verbinden.⁶⁶ Unterdessen wurde es auch den baden-württembergischen Berufsakademien ermöglicht, eigene Bachelor- und Masterstudiengänge anzubieten⁶⁷ – womit es in diesem Bundesland künftig, neben den traditionellen,

⁶⁵ Zumindest behauptet dies eine Pressemitteilung von HIS Hannover (1999, 1): „... herrscht vor allem in solchen Fachrichtungen Offenheit gegenüber Credit-Point, Bachelor- und Master-Modellen, wo ein Mangel an strukturierten oder modularen Angeboten besteht.“ Allerdings bleibt dies vorerst ein These, die zwar eine gewisse Plausibilität haben mag, aber durch die der Pressemitteilung zu Grunde liegenden empirischen Daten noch nicht bestätigt wird. Diese ergeben, dass die Neigung zu Bachelor und Master bei Studierenden der Medizin, Rechtswissenschaften und Wirtschaftswissenschaften am höchsten ist – in drei Fächern also, deren Studiengänge nicht als sonderlich unstrukturiert gelten. Die gemeinhin einen Ruf als unstrukturiert genießenden Fächer verteilen sich hingegen über die gesamte 15stufige Rangfolge von Platz 5 (Kunst- und Gestaltungswissenschaften), 6 (Kultur- und Sprachwissenschaften) bis zu Platz 9 (Sozialwissenschaften): vgl. Heine (1999, 21). Im übrigen lagen der 1999 veröffentlichten Studie Erhebungsdaten von 1994 zu Grunde, so dass auch gewisse Zweifel angebracht sind, wie weit die befragten Studienberechtigten damals schon wirklich souverän mit Begriffen wie ‚Bachelor‘, ‚Master‘ oder ‚Modularisierung‘ umzugehen vermochten.

⁶⁶ Die Leitung der FH Erfurt wies darauf hin, dass es in England, Schottland, Irland, Nord-Irland, Australien, Neuseeland, Indien, Pakistan, Sri Lanka, in den Commonwealth-Ländern Afrikas und Lateinamerikas sowie an Universitäten in Kanada ein solches dreistufiges System gebe, wobei die Diplome häufig sehr spezielle Berufsqualifikationen aufwiesen, aber auch so breit angelegt wie das deutsche Diplom vorkämen. Vgl. Fachhochschule Erfurt (1999).

⁶⁷ §9 Abs. 6 Gesetz über die Berufsakademien im Lande Baden-Württemberg (Berufsakademiegesetz - BAG) vom 1. Februar 2000

sechs neue Studiengänge geben wird: Bachelor und Master jeweils an Berufsakademien, Fachhochschulen und Universitäten. Mit dem Argument, ein „Industriemeister in der Optik soll nicht schlechter da stehen als ein ausländischer Bachelor-Absolvent“, fordert der Deutsche Industrie- und Handelstag (DIHT) für Fachwirte, Fachkaufleute sowie Industrie- und Fachmeister den Titel „Bachelor (IHK)“. Und: „Dann ist der Weg nicht mehr weit, die Betriebswirte ‚IHK‘ oder Technische Betriebswirte ‚IHK‘ mit Master (IHK) of Economics oder technical Economics zu übersetzen“ (Schoser 2000, 2).

Teichler (1999, 43) weist jedenfalls darauf hin, dass sich zumindest in der internationalen Diskussion die Einschätzung durchgesetzt habe, „weiche“ Hochschulstrukturen seien die überzeugendste Antwort auf die bestehenden Herausforderungen. Zwar mögen „klare Grenzziehungen – zum Beispiel nach Hochschultypen – ... ihre Stärke darin haben, daß sie unterschiedliche Leitbilder im Hinblick auf die Ziele des Studiums stabilisieren“. Doch stünden dem die Fülle unterschiedlicher Motive, Kompetenzen und Berufsperspektiven der Studierenden, der dynamische Wandel der Vorstellungen, Ziele und Selbsterfahrungen von Leistungsfähigkeit, der sich bei den Studierenden im Laufe ihres Studiums ergibt, sowie die Unsicherheit über die zukünftigen beruflichen Aufgaben der Absolventen entgegen. Sie sprächen „für ein Hochschulsystem mit vielen graduell verschiedenen Akzenten im Profil und in der Qualität der Studienangebote sowie mit großer Durchlässigkeit der Studiengänge“;

- *Erböhung der Selektionsquote*: „Die Aufnahme in ein Masterprogramm sollte nach erfolgreich absolviertem Erststudium eine besondere Zulassungsentcheidung der Fakultät/des Fachbereichs voraussetzen“, lautet eine Empfehlung der Hochschulrektorenkonferenz (HRK 1997, 2). Ebenso die Kultusministerkonferenz (KMK 2003, 2): „Als erster berufsqualifizierenden Abschluss ist der Bachelor der Regelabschluss eines Hochschulstudiums und führt damit für die Mehrzahl der Studierenden zu einer ersten Berufseinmündung. Der Zugang zu den Masterstudiengängen des zweiten Zyklus ... soll ... von weiteren besonderen Zugangsvoraussetzungen abhängig gemacht werden“;
- *stärkere Berufsorientierung* im Rahmen der Bachelor-Studiengänge, während eine sog. Wissenschaftsorientierung die Master-Studiengänge prägen soll;
- *Streben der Fachhochschulen nach Aufwertung*, d.h. tendenzieller Aufhebung der Unterscheidung von sog. berufsorientierten (FHs) und sog. wissenschaftlichen Hochschulen (Universitäten);
- *Erböhung der Durchlässigkeit* zwischen Universitäten und Fachhochschulen, z.B. auch erleichterter Zugang von FH-AbsolventInnen zur Promotion;
- „*Collegisierung*“ *des Hochschulstudiums*, um das duale Berufsausbildungssystem zu entlasten;
- *Aufnahme internationaler Trends zum up-grading* von Ausbildungen, die früher bzw. bisher unterhalb des tertiären Bildungsbereichs angesiedelt waren (Jahn 2000, 7);

- *Nebenfachoptionen*: z.B. Bachelor in Philosophie für Diplomphysik-Studierende, die sog. „Übererfüller“ sind; oder für ausländische Studierende, die in ihrem Herkunftsland nur ein Fach studierten, aber ins deutsche Magistersystem einsteigen möchten (Stekeler-Weithofer 1997; 1999, 200f.);
- *Reduzierung der Anforderungen*, die im Masterstudiengang üblich sind und aus Gründen der Vergleichbarkeit dort nicht unterschritten werden können, im Rahmen von Bachelorstudiengängen: um die Studierendenzahlen zu erhöhen, indem auch solche InteressentInnen angesprochen werden, die von anspruchsvollen Anforderungen des Masterstudiengangs, wie z.B. das Erlernen Alter Sprachen, abgeschreckt sind; oder damit Kleininstitute, die sonst allein Begleitfächer oder Dienstleistungen für andere Studiengänge anbieten, auch einen eigenen Studiengang verantworten können, ohne kapazitatativ überfordert zu werden;
- *Weiterbildungsoptionen*: „Für bestimmte Gruppen können Master-Abschlüsse ... auch in Deutschland sinnvoll sein. Etwa für Ingenieure oder Naturwissenschaftler, die nach einigen Berufsjahren Kompetenz in Betriebswirtschaft er-

Motive für die Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen in Deutschland

<ul style="list-style-type: none"> • Verkürzung der Studienzeiten • Zertifizierung der Studienabbrecher • Beiträge zur Internationalisierung • quantitative Bewältigung der Studiennachfrage • Verbesserung der Organisation und Übersichtlichkeit der Studiengänge • Differenzierung der Studienoptionen • Erhöhung der Selektionsquote • stärkere Berufsorientierung im Rahmen der Bachelorstudiengänge, dagegen Wissenschaftsorientierung in den Master-Studiengängen; 	<ul style="list-style-type: none"> • Streben der Fachhochschulen nach Aufwertung • Erhöhung der Durchlässigkeit zwischen Universitäten und Fachhochschulen • Einführung von General Studies bzw. „Collegisierung“ des Hochschulstudiums • Aufnahme internationaler Trends zum up-grading • Nebenfachoptionen für „Übererfüller“ oder für ausländische Studierende, die in das deutsche Magistersystem einsteigen möchten; • Reduzierung der Anforderungen, die im Masterstudiengang üblich sind, im Rahmen von Bachelorstudiengängen
---	--

Übersicht 30: Motive für die Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen in Deutschland

werben wollen.“ (Kieser 1999) Dies geschieht auch bereits zunehmend. Immer mehr Hochschulen, die – zwei- bis viersemestrige – postgraduale Studiengänge anbieten, verbinden dies mit einem „Master of ...“.

Innerhalb dieser diskussions- und handlungsleitenden Motive können drei Gruppen unterschieden werden:

1. *debattendominierende Motive*: Beiträge zur Internationalisierung, Studienzeitverkürzung, Differenzierung der Studienoptionen, Erhöhung der Durchlässigkeit, stärkere Berufsorientierung;
2. *Motive, die sich von als angenehm empfundenen Nebeneffekten herleiten*: quantitative Bewältigung der Studiennachfrage, Zertifizierung der Studienabbrecher, tendenzielle Angleichung Universität – FH, Weiterbildungsoptionen;
3. *periphere Motive*: Bachelor als Nebenfachoption, Anforderungsreduzierung, Entlastung des dualen Berufsausbildungssystems, Up-grading.

Soweit die Motive und Interessen, die sich aus den Äußerungen der Hochschulreform-Akteure identifizieren lassen. Um die Vielfalt in politische Handlungsfähigkeit münden zu lassen, wurden in Deutschland zwei Fehldeutungen in den Status der Unabweisbarkeit gerückt: Die Vereinbarung, europaweit gestufte Studiengänge zu schaffen, wurde einerseits als Verpflichtung zur Einführung einer Bachelor/Master-Studiengangarchitektur interpretiert, andererseits als Verpflichtung zur berufsbefähigenden Gestaltung der Bachelor-Studiengänge.

In den Dokumenten des Bologna-Prozesses ist dagegen nur von der Verpflichtung zur *Stufung* der Studiengänge die Rede. Folgerichtig entsteht in Europa auch eine bunte Studienstufenlandschaft, innerhalb derer erst durch andere, gleichfalls im Bologna-Prozess vereinbarte Maßnahmen – Modularisierung, Credit Points und ein entsprechendes Transfersystem, Diploma Supplement – Vergleichbarkeit hergestellt wird. Bei der sog. Berufsbefähigung des Bachelors wird das eigentliche Ziel der Studienzeitverkürzung mit dem Argument der Internationalisierung vorangetrieben, indem von „angloamerikanischen“ Studienabschlüssen gesprochen wird. Im anglo-amerikanischen Bereich indes ist der Bachelor-Abschluss nur ausnahmsweise berufsbefähigend. Im Übrigen ergibt sich daraus, dass Bildungsprozesse (außer durch Mortalität) nicht zu finalisieren sind, dass es rational nicht begründbar ist, ob ein Studium drei, fünf oder acht Jahre dauern muss; solche Festlegungen entspringen vielmehr gesellschaftlichen Konsensbildungsprozessen, die historisch, pragmatisch und fiskalisch bedingt sind.

Unterdessen gibt es auch eine Reihe von wissenschaftlichen Studien, die bisherige Umsetzungsversuche gestufter Studiengänge analysieren.⁶⁸ Sie können her-

⁶⁸ Vgl. Jahn/Olbertz (1998); DAAD (1998; 1999); Verbund Norddeutscher Universitäten (1998); Teichler (1999); Erhart et al. (1999); Heine (1999); Gützkow/Köhler (1999); Keedy (1999); List (2000); BLK (2002); Klemperer et al. (2002); Gensch/Schindler (2003).

angezogen werden, um zwei Fragen zu beantworten: Inwieweit widmen sich die zurückliegenden und laufenden Aktivitäten bereits der Einlösung zentraler Versprechen der Bachelor/Master-Diskussion? Und inwieweit werden die Aktivitäten berufsweltlichen und gesellschaftlichen Anforderungen gerecht?

Heidrun Jahn konstatierte 1997/98, die größte Übereinstimmung der damals 98 erfassten Bachelor- und Masterstudiengänge herrsche „bei den eher formalen und quantitativen Grundsätzen und Kriterien“. Bezogen „auf die eher inhaltlichen und qualitativen Grundsätze und Kriterien“ hingegen werde „weiterer Klärungs- und Untersuchungsbedarf erkennbar“ (Jahn 1998, 23). Zwei Jahre später – nunmehr waren bereits 371 solcher Studiengänge installiert oder in Planung (dies. 2000, 6) – ließ sich diese Diagnose nicht korrigieren, sondern lediglich präzisieren:

„Die Schwierigkeit ... besteht einmal darin, die einzelnen Kompetenzen zu Kompetenzprofilen bzw. Qualifikationsspektren zu verbinden und Kompetenzprofile für unterschiedliche Abschlüsse zu bestimmen. Zum anderen ist es nicht einfach, die dafür notwendigen Studieninhalte und Organisationsstrukturen auszuwählen. Weiterer Klärungsbedarf besteht vor allem im Hinblick auf die Inhalte und die zu erwerbenden Kompetenzen der Studierenden, die einem ersten Hochschulabschluß zugrunde liegen müssten. Es geht dabei im besonderen um die Bestimmung des Kerncurriculums bzw. die Entscheidung für notwendige Basis- bzw. Schlüsselqualifikationen, die in einem Hochschulstudium als Grundlage für einen lebenslangen Lernprozeß anzuzeigen sind.“ (Ebd., 12f.)

Eine Studie des Bayerischen Staatsinstituts für Hochschulforschung und Hochschulplanung (Fries et al. 2000) fragte danach, inwieweit es Anlehnungen an bestimmte US-amerikanische oder englische Bachelor-Studiengänge gibt oder aber Grundzüge eines neuen deutschen Bachelor-Modells sichtbar werden. Weder das eine noch das andere, lautet die Antwort. Statt dessen konstatieren die AutorInnen eine große Vielfalt der deutschen Bachelor-Studiengänge. Mit dieser komme man zwar dem Bedarf des Arbeitsmarktes entgegen, doch drängt sich ihnen hier insbesondere eine Frage auf: Wie weit sind diese Studiengänge „noch breit genug angelegt ..., um den Absolventen die Flexibilität zu vermitteln, die sie in die Lage versetzt, sich auch neue Tätigkeitsfelder zu erschließen“? Davon ausgehend wird eine Reihe weiterer Anfragen formuliert:

1. Nicht zu entnehmen sei den Konzepten, worin die Vorteile von Bachelor-Studiengängen gegenüber den herkömmlichen Diplom- bzw. Magisterstudiengängen liegen, „weil das konstitutive Merkmal der B.A.-Studiengänge, nämlich der berufsqualifizierende Charakter ..., nur selten deutlich gemacht bzw. gegenüber dem Diplom- bzw. Magister-Abschluss überhaupt abgegrenzt wird ... Soweit berufliche Einsatzmöglichkeiten und -felder benannt werden, bleibt unklar, aus welchen Gründen Absolventen der B.A.-Studiengänge denen der Magister- und Diplom-Studiengänge von Arbeitgebern vorgezogen werden sollen.“

2. Der Nachweis von Kontakten zum Beschäftigungssystem werde in den bisherigen Bachelor-Studiengangskonzepten „nicht durchgängig geführt“.
3. Von Ausnahmen abgesehen werde die Betonung auf den Erwerb von Fachkenntnissen gelegt, „während der Erwerb von Schlüsselqualifikationen ... in der Regel gar keine oder nur eine untergeordnete Bedeutung hat“.
4. Mit der großen Vielfalt von Bachelor-Studiengangsangeboten in Deutschland werde das Argument konterkariert, „man müsse die B.A.- und M.A.-Studiengänge einführen, weil diese Studienabschlüsse bekannt seien und man im Gegensatz zu Diplom-Studiengängen wisse, welche Qualifikationen die Absolventen mitbrächten“.
5. Zu Studienmöglichkeiten für Teilzeitstudierende würden keine Aussagen gemacht. Das muss angesichts des Umstandes, dass die B.A./M.A.-Aktivitäten die seit längerem breitest angelegte Studienreformbewegung darstellen, in der Tat erstaunen. Denn wie die Autoren zu Recht anmerken: „Auch die Einführung von B.A.- und M.A.-Studiengängen wird nichts an der Tatsache ändern, dass die Mehrzahl der deutschen Studierenden neben dem Studium erwerbstätig ist ... und ca. ein Drittel der Studierenden faktisch ein Teilzeitstudium absolviert.“
6. Schließlich vermisse man – trotz entsprechender Erfahrungen in England und den USA – fast überall flankierende Maßnahmen wie z.B. Betreuung der Studierenden.

Das in eine Empfehlung gekleidete Fazit ist ernüchternd: Der Schwerpunkt der Diskussionen solle künftig mehr auf die Studienziele, die Studieninhalte und die Rahmenbedingungen der B.A.-Studiengänge gelegt werden und weniger auf vornehmlich formale Fragen wie Studiendauer und Zugangsberechtigungen. (Fries et al. 2000, 80-83)

Dieser kurze Exkurs führt vor Augen, dass wesentliche Grundprobleme der curricularen Gestaltung noch nicht gelöst sind. Sie sind nicht nur nicht gelöst im Hinblick auf unsere oben⁶⁹ formulierte Anforderung, den Erwerb sozialverträglicher Handlungsfähigkeit innerhalb exponentiell wachsender Komplexitäten zu ermöglichen, d.h. die individuelle Befähigung zum Entscheiden und Handeln auf der Grundlage möglichst gefahrenneutraler situationsunmittelbarer Komplexitätsreduktion zu vermitteln. Sondern sie sind auch ungelöst im Hinblick auf die von den Reformakteuren selbst formulierten Anforderungen an gestufte Studiengänge.

Spott bleibt angesichts dessen nicht aus. Wo Ulrich Teichler (1999b, 40) vor einem bloßen „Schilderwechsel“ warnt, amüsiert sich Torsten Bultmann (1998a) über die „Operettentitel“ Bachelor und Master. Professoren haben für die neuen

⁶⁹ Siehe oben Punkt D. 3.3.1. Gesellschaftlicher Wandel und Hochschulbildung: Komplexität und Professionalisierung.

Studiengänge die Abkürzung „Bamas“ erfunden (Schlicht 1999), während eine bei diesem Thema immer wieder gern abgedruckte Karikatur den Personalchef eines Unternehmens einen jungen Absolventen fragen lässt: „Was haben Sie? Den Bät-scheler? Na, Hauptsache, Sie stecken uns hier nicht an“.

Lässt der gegenwärtige Zustand oder eine künftige Qualifizierung der Bachelor-/Master-Debatte erwarten, dass durch eben diese Reformbewegung problemadäquate Veränderungen erzielt werden? Zwei in dieser Hinsicht problematische Aspekte haben sich unterdessen verfestigt, auf die Teichler (1999b) aufmerksam macht:

- Gewiss könne die Einführung eines gestuften Studiengangs- und Studienabschlussystems die Attraktivität eines Studiums in Deutschland erhöhen. Allerdings: „Dies dürfte ... weitaus stärker gelingen, wenn auch Verbesserungen im Hinblick auf ein Promotionsstudium erreicht und die Angebote von Programmen in englischer Sprache ausgebaut werden könnten und wenn eine studentenfreundlichere Attitüde von Lehrenden und Verwaltung zum Tragen käme.“ (82)
- Die Akteure müssten ihre Programme auch unter der Perspektive der Durchsetzungswahrscheinlichkeit formulieren: „Dazu gehört zum Beispiel die Abschätzung, ob gestufte Studiengänge und -abschlüsse in der Bundesrepublik Deutschland mit größerer Wahrscheinlichkeit implementiert ... werden, wenn zugleich große Veränderungen in den curricularen Programmen, im System der Leistungsbewertung, in der öffentlichen Kontrolle der Studienangebote und anderem mehr verfolgt werden.“ Die Implementationsanalysen zum Schicksal früherer Reformprogramme, so Teichler weiter, legten hier keine zwingenden Empfehlungen nahe, doch immerhin würden viele Reformbemühungen der 60er und 70er Jahre heute als nur begrenzt erfolgreich empfunden, weil zu viele Veränderungen miteinander verknüpft werden sollten. (103f.)

Hinzu tritt die Neigung, die Einführung gestufter Studiengänge an den Universitäten zu nutzen, um Fachhochschulelemente in die eigenen Angebote zu inkorporieren – aber dies zu den universitätsspezifischen Kosten. (55 Prozent der Arbeitszeit einer Universitätsprofessorin werden kalkulatorisch für Forschung veranschlagt, bei einem Fachhochschulprofessor hingegen nur 5–10 Prozent.) Dieser sich ausbreitete Trend verweist auf eine problematische Neigung vieler Universitäten: Bachelor-Studiengänge werden als wissenschaftsentlastete Kurzstudiengänge konzipiert, in denen von den Studierenden vergleichsweise kanonisierte Wissensmodule abgeholt werden können. Bewusst davon abgesetzt wird die Teilhabe an der Erfahrung des ergebnisoffenen wissenschaftlichen Prozesses: Diese wird in die Master-Phase verlagert. Das jedoch entspricht nicht dem, was auch von Bachelor-Absolventinnen und -Absolventen später im Berufsleben verlangt wird.

Allerdings ist, unabhängig von solchen inhaltlichen Erwägungen, zu erwarten, dass die universitätsinterne Trennung wissenschaftsentlasteter und wissenschaftsorientierter Studiengänge schon aus finanziellen Gründen keine Zukunft haben wird. Ein Studium an einer Universität ist nur dann – nicht zuletzt finanziell – zu rechtfertigen, wenn es die Partizipation am forschenden Lernen ermöglicht. Das gilt unabhängig davon, ob ein Bachelor- oder Masterstudium absolviert wird. Wenn Universitäten Bachelorstudiengänge zwar als faktische FH-Studiengänge einrichten, sie aber aus Gründen der Ressourcensicherung im eigenen Hause halten möchten, dann mangelt es dafür an einer inhaltlichen Begründung. Es wird daher auf Dauer nicht durchhaltbar sein.

Vielmehr werden Universitäten, die Teile ihres Betriebes als Fachhochschule organisieren, dies dann auch zu den Kosten der Fachhochschulen tun müssen. Um es konkret zu machen: Dann werden sie es beispielsweise mit Lehrenden erledigen müssen, die dasselbe Lehrdeputat wie FachhochschulprofessorInnen erfüllen – 18 Wochenstunden. Sie werden es nicht mit Hochschullehrern realisieren können, die in ihrem Zeitbudget 55 Prozent Forschungsanteil haben und diesen Anteil durch die geringeren universitären Lehrdeputate – acht Wochenstunden – öffentlich finanziert bekommen. Im Gegenzug muss universitäre (Aus)Bildung, die ihre aktive Forschungsbindung aufrecht erhält, selbstredend höhere Kosten verursachen als FH-Ausbildung. Das kann nicht als Vorwurf an die Universitäten formuliert werden, sondern ist selbstverständlich: Genau so soll es sein. Denn immerhin: Universitäre Lehre speist sich aus solcher Forschung, die den Forschungsstand in den Einzeldisziplinen *mitbestimmt*. Die Lehre an Fachhochschulen dagegen bezieht ihre Impulse aus der *Rezeption* des grundlagenwissenschaftlichen Forschungsstandes und im Übrigen aus der Tätigkeit in anwendungsgebundener Forschung.

Schließlich ist die Frage zu stellen, inwiefern die Definition des Bachelor als Regelabschluss den Notwendigkeiten einer Wissensgesellschaft entgegenkommt oder diese verfehlt. Nach einem KMK-Beschluss von 2003 soll der Übergang vom Bachelor- zum Masterstudium von zusätzlichen Bedingungen abhängig gemacht werden⁷⁰ – mit dem ausdrücklichen Ziel, dabei eine Auslese zu treffen; der Bachelor soll zum Regelabschluss werden.

Etikettiert wird das als Bestandteil des Bologna-Prozesses. Tatsächlich jedoch liegen den Erklärungen der europäischen Bildungsminister eher universalistische Bildungsvorstellungen zu Grunde: gesellschaftliche und menschliche Entwicklung, die Festigung und Bereicherung der europäischen Bürgerschaft, das Bewusstsein

⁷⁰ 10 Thesen zur Bachelor- und Masterstruktur in Deutschland. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.06.2003, URL <http://www.kultusministerkonferenz.de/doc/beschl/BMThesen.pdf>, S. 2: „Als erster berufsqualifizierenden Abschluss ist der Bachelor der Regelabschluss eines Hochschulstudiums und führt damit für die Mehrzahl der Studierenden zu einer ersten Berufseinstellung. Der Zugang zu den Masterstudiengängen des zweiten Zyklus ... soll ... von weiteren besonderen Zugangsvoraussetzungen abhängig gemacht werden.“

gemeinsamer Werte, Fortschritte der Wissenschaft, die Entwicklung und Stärkung stabiler, friedlicher und demokratischer Gesellschaften, zivilisatorische Vitalität und Effizienz, Wettbewerbsfähigkeit der europäischen Hochschulen, Mobilität und arbeitsmarktbezogene Qualifizierung der Bürger.

„Diese Ziele entstammen demokratischen Wertvorstellungen. Die Gesellschaft gilt hier als eine Ordnung, die Eigenverantwortlichkeit ermöglicht und verlangt. Die Einzelnen gelten als freie und gleiche Bürger, die mit der Fähigkeit begabt sind, etwas aus sich zu machen. Die wissenschaftliche Bildung soll immer mehr Bereiche der Lebensführung zum Gegenstand freier Erkenntnis und Selbsterkenntnis machen. Dabei geht die Bologna-Erklärung davon aus, dass die Entwicklung der Einzelnen und der Gesellschaft Hand in Hand gehen. Sie folgt also dem liberalen Credo: Je gebildeter jeder Einzelne, umso zivilisierter das Ganze.“ (Lenhardt 2004, 17)

In der deutschen Bildungspolitik hingegen findet sich nach wie vor die pessimistische Vorstellung, die Bevölkerung sei nur beschränkt bildungsfähig:

„Die Reformer gehen davon aus, die Bildung müsse an den sogenannten gesellschaftlichen Qualifikationsbedarf angepasst werden, andernfalls sei mit Bildungskatastrophen zu rechnen. Man begreift die Gesellschaft nicht als normative Ordnung, die individuelle Autonomie ermöglicht und verlangt, sondern als ein System von Sachzwängen, dem sich die Bildung zu beugen hätte. Die Einzelnen gelten nicht als Bürger, die mit der Freiheit begabt sind, etwas aus sich zu machen, sondern als Inhaber bildungsresistenter Begabungen und vor allem Begabungsmangel.“ (Ebd., 19)

Statt sich der kulturellen Verwurzelung eines grundsätzlichen Bildungsoptimismus zu widmen, wird in Deutschland fortwährend über zu geringe Begabungen geklagt – wogegen es nötig wäre, sich deren massenhafter Freilegung zu widmen.

3.3.3. *Umsetzung eines neuen Hochschulbildungsprofils*

Die spezifische Qualität von Hochschule und damit auch von Hochschulbildung wird nicht aus einzelnen Polen der ihr innewohnenden Polarisierungen produziert, sondern aus den Spannungen zwischen den Polen. Deshalb auch gehen Reformversuche fehl, die, statt diese Spannungen zu pflegen, darauf zielen, einzelnen Polen Dominanz zu verschaffen – etwa anwendungsorientierter Forschung, Spezialistentum oder Ausbildungsorientierung:

„Wer anfängt, der Wissenschaft externe Zwecke vorzuschreiben, erntet zuallererst *schlechte* Wissenschaft, ‚deutsche Physik‘, Lyssenkosche Biologie. Ganz entsprechendes gilt für die Lehre. Sicherlich kann man versuchen, eindimensionale Experten auszubilden, Fach- und Sachidioten, Leute, die Detailkenntnisse mit unbefragten Wertvorstellungen verbinden. Von der Unerträglichkeit der auf solche

Weise entstehenden Gesellschaft ganz abgesehen, ist es indessen schlicht nicht sehr praktisch, Unternehmungen und Verwaltungen und Schulen von derlei Kreaturen leiten zu lassen: Sie sind nämlich unflexibel, nicht innovationsfähig und in ihrer Starre ein Beitrag zu explosiver Unbeweglichkeit.“ (Dahrendorf 1977, 15)

Was hier implizit empfohlen wird, sind die gleichfalls schon angesprochenen ‚Schlüsselqualifikationen‘ oder auch ‚soft skills‘, ‚soziale Kompetenzen‘ oder ‚Chaosqualifikationen‘. Das ist nicht gänzlich neu. Unlängst erst wiederholte die Kultusministerkonferenz Anforderungen eines Universitätsstudiums, die sie aus alten Rahmenprüfungsordnungs-Aussagen zitieren konnte:

- „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 hinausgehenden und vernetzten 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, 2)

Solche Schlüsselqualifikationen seien unverzichtbar, heißt es nun auch immer wieder in den Konzeptpapieren für die neuen Studiengänge, nachdem in den jeweiligen Absätzen zuvor die „stärkere Berufsorientierung“ akzentuiert worden war. Die Spannung also wird durchaus angesprochen, sie ist den Reformakteuren wenigstens implizit bewusst, allein: Bei der praktischen Umsetzung bestehen Probleme. Was hierbei aber formuliert ist, stellt das zentrale *inhaltliche* Problem der Hochschulbildungs-Debatte dar: Wie ist Hochschul(aus)bildung zu gestalten, die in jeweils einer Person den Generalisten und den Spezialisten hervorbringt?

Wichtig ist festzuhalten: Auch eine um den Erwerb von Schlüsselqualifikationen angereicherte Hochschulbildung erschöpft sich nicht in Vordergründigkeiten, die reflexartig aufgezählt werden können, sobald das Stichwort fällt. Es geht nicht vorrangig darum, den oder die Einzelne für den individualisierten Konkurrenzkampf zu stählen und zugleich ihn oder sie mit Techniken sozialer Minimalverträglichkeit (Konfliktmanagement, Kommunikationsfähigkeit) auszustatten. Jedenfalls lassen sich auf diese Weise bei den künftigen HochschulabsolventInnen keine zureichenden Fähigkeiten zur Folgenabschätzung ihres Handelns und zur sozialen Kontextualisierung eigener Entscheidungen entwickeln. Dafür wird vielmehr die Befähigung zur kritischen Reflexion und Infragestellung benötigt. Zugleich müssen

Kenntnisse erworben werden, die es den Einzelnen auch im Hinblick auf die Inhalte gestatten, kritisch zu reflektieren und in Frage zu stellen.

Diese Anforderungen sind nicht gänzlich neu, und ihre Diskussion ist nicht völlig frei von Elementen eines Glaubensstreits. Was jedoch dahinter steckt, ist die Komplexität der Anforderungen beruflicher und lebensweltlicher Praxis. Diese müsse, so war oben herausgearbeitet worden, in hochschulischen Bildungsprozessen abgebildet werden. Dazu werden in den Debatten zur Gestaltung der gestuften Abschlüsse regelmäßig zwei gegensätzliche Wege gegangen:

- Der eine sucht die Komplexität der Anforderungen, denen sich die AbsolventInnen einmal ausgesetzt sehen werden, eins zu eins in die Studienprogramme zu übertragen. Das führt nicht nur zur Überfrachtung der Studiengänge, sondern auch zum Scheitern der Absicht: Denn irgend etwas Wichtiges fehlt immer. Als Ausweg wird empfohlen, die Studierenden sollten auch das Lernen lernen, um verbleibende bzw. künftig entstehende Wissensdefizite später selbstständig beheben zu können. Zeitliche und sonstige Ressourcen werden dafür in den Studienablaufplanungen gleichwohl kaum vorgesehen, da diese Ressourcen bereits durch die fachlichen Anforderungen über die Maßen gebunden sind.
- Der andere Weg sucht die Komplexität des Studiengegenstands durch radikale Schnitte zu reduzieren – etwa Alte Geschichte als Bachelorstudiengang ohne die Anforderung des Erlernens Alter Sprachen anzubieten. Dies birgt die Gefahr der Nichtakzeptanz für den mit einem solchen Studiengang erworbenen Abschluss.

Offenkundig steht eine paradoxe Anforderung: Auf die steigende Komplexität, welche die AbsolventInnen in ihrer beruflichen und gesellschaftlichen Praxis erwartet, muss einerseits adäquat curricular reagiert werden, ohne andererseits in der Gestaltung des heutigen Studiums den Komplexitätsgrad der künftigen Herausforderungen spiegeln zu können. Die Ausdifferenzierung der Studieroptionen lässt sich als ein Versuch interpretieren, diese Situation mit Hilfe der Erweiterung des Möglichkeitsfeldes zu bearbeiten. Doch bleibt das insofern unbefriedigend, als die Einzelnen immer nur eine, vielleicht zwei Optionen wahrnehmen können. Die Komplexitätssteigerung wird also zwar systemisch abgebildet, aber die individuellen Partizipationschancen daran bleiben unterkomplex.

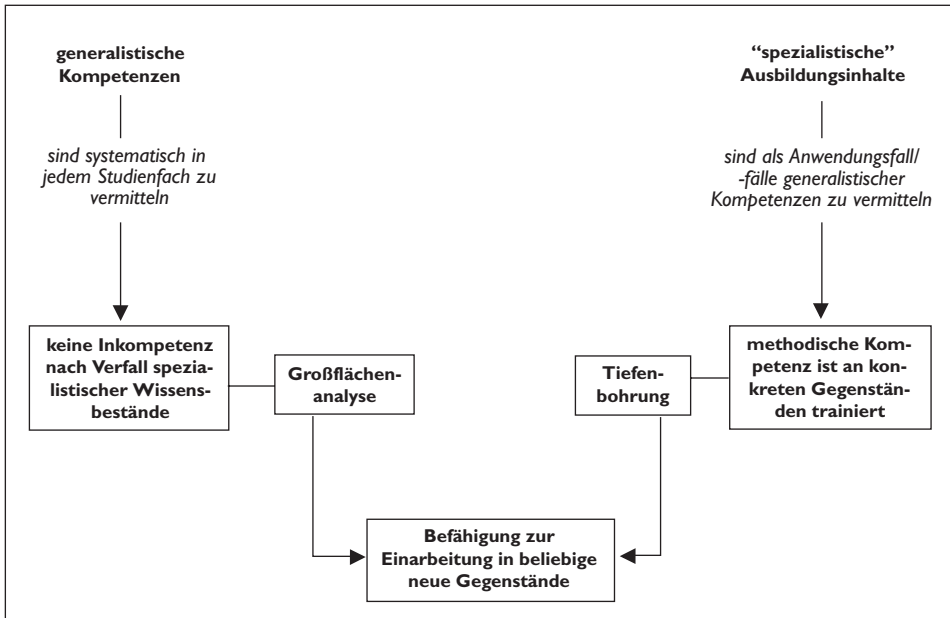
Die Frage lautet folglich: Gibt es hier eine Chance, Komplexitätsreduktion mit Komplexitätssteigerung zu verbinden?

Die Antwort lässt sich in dem finden, was Luhmann „konsolidierte Gewinne“ nennt. Luhmann (1998, 506f.) illustriert es am Beispiel des Straßennetzes: Dieses reduziere „die Bewegungsmöglichkeiten, um leichtere und schnellere Bewegung zu ermöglichen und damit die Bewegungschancen zu vergrößern, aus denen man konkret auswählen kann“. Das Prinzip ist, „auf der Basis der Restriktion höhere Komplexität organisieren zu können“. Ein Straßennetz vernetzt zwar eingeschränkte,

dafür jedoch optimierte Optionen der Fortbewegung. Analog müsste ein Studiengangssystem Studienoptionen optimieren, statt lediglich – um im Bild zu bleiben – eine Straße neben die andere zu bauen, jede von anderer Breite, Länge, Durchlassfähigkeit, Beschilderung und Art des Straßenbelags, aber eben eher nebeneinander in die Landschaft gesetzt, mitunter wohl auch gekreuzt, doch jedenfalls nicht systemisch miteinander vernetzt.

Benötigt wird auch für die Architektur der Studiengänge ein auf intelligente Weise Komplexität reduzierendes Prinzip, das derart höhere Komplexität ermöglicht. Ließe sich eine dem Straßennetz vergleichbare Lösung für Studiengangsgestaltungen, die sowohl einen gemeinsamen hochschulischen Kern bewahren, wie sie einen möglichst großen Optionenreichtum sichern, formulieren? Unser Vorschlag wäre, an die Zentralunterscheidung von spezialistisch/generalistisch anzuknüpfen. Dann sähe die Lösung folgendermaßen aus (Übersicht 31):

- (a) generalistische Kompetenzen sind systematisch in jedem Studienfach zu vermitteln; sie verschaffen das, was Oskar Negt (1999, 62) „Beziehungen zwischen den Dingen und Verhältnissen herzustellen, orientierende Zusammenhänge zu schaffen“ nennt;
- (b) ‘spezialistische’ Ausbildungsinhalte sind als ein Anwendungsfall bzw. Anwendungsfälle generalistischer Kompetenzen zu vermitteln; dazu muss an „die Stelle von bloß addierenden Lernschritten ... ein exemplarisches Erfahrungslernen treten“ (ebd., 61);
- durch (a) kann sichergestellt werden, dass die AbsolventInnen nach dem Verfall spezialistischer Wissensbestände (in Folge wissenschaftlicher Entwicklungen oder individueller Berufsfeldwechsel) nicht plötzlich inkompetent sind;
- durch (b) kann sichergestellt werden, dass methodische Kompetenz nicht bodenhaftungsfrei bleibt, sondern auf einem (oder mehreren) konkreten Gebiet(en) trainiert ist;
- die Verbindung von (a) und (b) – als Verbindung von generalistischer Großflächenanalyse mit exemplarischer spezialistischer Tiefenbohrung – verschafft die Kompetenz, in Abhängigkeit von künftigen Berufsfelderfordernissen effektive spezialistische Tiefenbohrungen auch an anderen Stellen zu unternehmen, sprich: sich in neue Gebiete einzuarbeiten. Wer die Großflächenanalyse nicht beherrscht, findet nicht den Punkt für die Tiefenbohrung; und wer noch nie in der Tiefe war, kann auch nicht wissen, wie man dorthin gelangt und sich dort zurechtfindet.



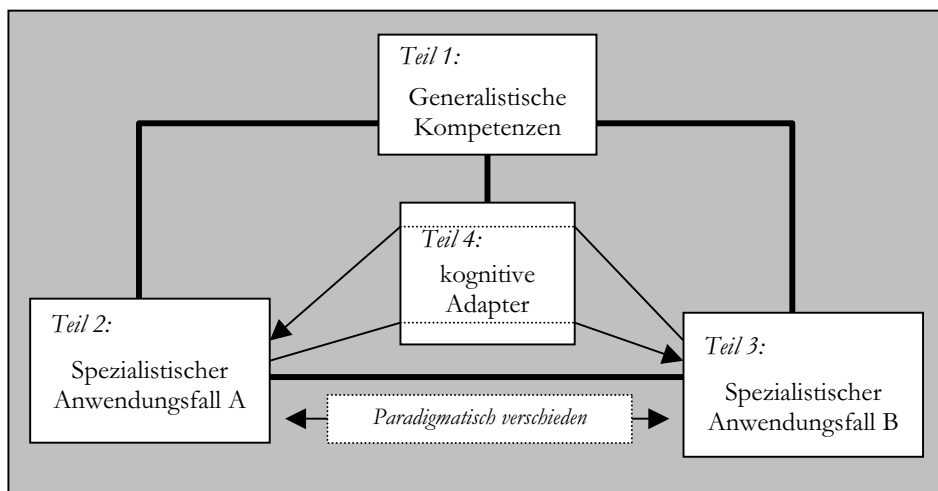
Übersicht 31: Kombination ‚spezialistischer‘ und generalistischer Bildungsinhalte im Hochschulstudium

Aufbauend auf diesem komplexitätsreduzierenden Grundmuster ließen sich jedwede Komplexitätssteigerungen innerhalb von Studiengangs- und Studienabschlussystemen erzeugen, so dafür nur die Kapazitäten und Ressourcen zur Verfügung stehen. Beispielsweise ließe sich, ausgehend von dieser Integration fachspezifischer und generalistischer Ausbildungsinhalte, für Bachelor-Studiengänge eine Alternative sowohl jenseits schlichter Propädeutik wie jenseits anwendungsorientiert-wissenschaftsbasierter Kurzausbildung entwickeln. Zugleich könnte mit dieser Alternative eine sinnvolle und curriculumtheoretisch absicherbare Unterscheidung zwischen Bachelor- und Master-Studiengängen getroffen werden. Die sähe folgenderweise aus:

- Spezialistische Ausbildungsinhalte sind in beiden Studienformen als Anwendungsfall bzw. Anwendungsfälle generalistischer Kompetenzen zu vermitteln.
- Doch geschieht dies in Bachelor-Studiengängen – aus pragmatischen, insbesondere Zeit-Gründen – allein im Rahmen jeweils *eines* Anwendungsfalles, also eines Faches oder eines Problemfeldes. Indem nur eine Fachrichtung zu studieren ist, werden zugleich zeitliche Ressourcen freigeräumt, um das generalistische Basiscurriculum unterbringen zu können.

- In Master-Studiengängen hingegen werden die generalistischen Kompetenzen an wenigstens jeweils *zwei paradigmatisch verschiedenen* Anwendungsfällen trainiert, d.h.: die Studierenden erlernen parallel, in verschiedenen Paradigmen zu denken und entsprechende Übersetzungskompetenzen zu entwickeln. (Übersicht 32)
- Was daraus entsteht, ist der spezialisierte Generalist.⁷¹

Diese Anforderungen stehen prinzipiell vor Hochschulen aller Arten und in sämtlichen Studienformen. Der bestehende bleibende Unterschied zwischen den Hochschularten lässt sich so beschreiben: Die Universitäten beteiligen sich selbst an der Produktion des Forschungsstandes, der ihre Lehre speist, während die Fachhochschulen den Stand der Grundlagenforschung rezipieren, um ihn in ihre Lehre – und in anwendungsorientierte Forschung sowie Forschungstransfer – einzuspeisen. Es kann also gesagt werden, dass an den Universitäten forschendes Lehren und Lernen zu realisieren ist, an den Fachhochschulen hingegen den Forschungsstand rezipierendes Lehren und Lernen. Gleichwohl muss für beide Varianten hochschulischer Ausbildung die Forschungsbindung der Lehre gegeben sein: Absolventen und Absolventinnen müssen sich auf den Alltag einlassen können, „oh-



Übersicht 32: Teile eines Masterstudiengangs

⁷¹ Es gibt elaborierte Vorschläge ähnlicher Art, die sich gleichwohl graduell unterscheiden hinsichtlich der Gewichtung fachspeziellen und generalistischen Kompetenzerwerbs; vgl. etwa den gut begründeten „selbstreflexiven und verständigungsfähigen Spezialisten“ bei Huber (1998, hier vor allem 100-102).

ne die im Studium angeeigneten Orientierungen aufzugeben, aber auch ohne sie ihrem Gegenüber mit technokratischem Dogmatismus überzustülpen. Die Studenten können diese Kompetenz durch die Teilnahme an der Forschung erwerben. Denn hier können sie sich den wissenschaftlichen Erkenntnisprozess bewusst machen und lernen, über ihr Wissen reflektiert zu verfügen“ (Lenhardt 2004: 25).

Ein Studium an einer Universität ist nur dann (nicht zuletzt finanziell) zu rechtfertigen, wenn es genau diese Partizipation am forschenden Lehren und Lernen ermöglicht – und zwar unabhängig davon, ob ein Bachelor- oder Masterstudium absolviert wird. Wenn Universitäten Bachelorstudiengänge zwar als faktische FH-Studiengänge einrichten, sie aber aus Gründen der Ressourcensicherung im eigenen Hause halten möchten, dann mangelt es dafür an einer *inhaltlichen* Begründung. Es wird also auf Dauer nicht durchhaltbar sein.

Gleichwohl wären Spezifikationen, etwa nach den Hochschularten, unbenommen und unproblematisch. Ebenso wäre aber auch die Durchlässigkeit des Systems nach oben erleichtert, da wenn auch nicht zwingend eine inhaltliche, so doch eine systematische Vergleichbarkeit der Bachelor-Grade verschiedener Hochschulen oder verschiedener Master-Grade entstünde.

Überdies ließe sich auf dieser Grundlage bei Studieninteressierten, Personalchefs und Wirtschaftsfunktionären eine hinreichend klare Vorstellung von den Qualifikationsprofilen der gestuften AbsolventInnen erzeugen: Ein Bachelor benötigte, sobald er beruflich in einem für ihn neuen Bereich eingesetzt wird, mit großer Wahrscheinlichkeit Einarbeitung und ggf. Anpassungsqualifizierung, müsste also Transferqualifikationen berufsbegleitend ausbilden (insofern dem heutigen Bild des ‚typischen‘ FH-Absolventen entsprechend). Hingegen zeichnete sich die Master-Absolventin dadurch aus, dass sie Wissensmodule aus Bereich A selbständig in den Bereich B zu transferieren vermag und die dafür benötigten kognitiven Adapter gleichsam automatisiert ausbildet (insofern dem heutigen – wohl idealisierten – Bild entsprechend, dass weithin von UniversitätsabsolventInnen besteht).

Sowohl im Bereich der traditionellen wie in dem der Bachelor- und Masterstudiengänge gibt es bereits seit einigen Jahren Bemühungen, die sich als Lösungen der hier beschriebenen Probleme interpretieren lassen. Vornehmlich die Versuche, über originelle Fächerkombinationen auf tatsächliche oder vermeintliche Anforderungen der Arbeitswelt zu reagieren, werden häufig als innovativ gepriesen. Von Innovation lässt sich indessen erst sprechen, wenn das einer Entwicklung zu Grunde liegende Schema verändert ist. Lässt sich das für Studiengänge wie Bioinformatik, Medientechnik, Elektrische Energiesysteme, Angewandte Mathematik oder Technikphilosophie sagen?

Es ließe sich dann sagen, wenn man davon ausgehen würde, dass die traditionellen Magisterstudiengänge in den Sozial- und Geisteswissenschaften das innovative Muster abgeben. Denn die neuen Kombinationen verschiedener Fächer

und Teilfächer in den Natur- und Ingenieurwissenschaften vollziehen zunächst einmal lediglich nach, was mit dem Magisterstudium andernorts bereits seit längerem existiert: das parallele Studieren verschiedener Fachgebiete in der Erwartung, daraus würden sich für den oder die einzelne StudentIn synergetische Effekte ergeben. Mehr als eine *Erwartung* freilich kann diesbezüglich nicht gehegt werden, denn die systematische Vermittlung generalistischer Kompetenzen ist weder in den Magisterstudiengängen noch in den neuen Fächerkombinationen der Natur- und Ingenieurwissenschaften vorgesehen. Statt dessen herrscht die erwähnte Erwartung, wer zwei (oder mehr) verschiedene Fachgebiete studiere, bilde automatisch auch generalistische Kompetenzen aus. Dies aber konnte bislang weder belegt noch widerlegt werden (Gruber 1999, 196), ist gleichwohl organisierendes Prinzip zahlreicher heutiger Studiengänge.

In Abhängigkeit von individuellen Befähigungen und Interessen wird die Erwartung, durch Expertise in mehreren Gegenstandsbereichen generalisierte Denk- und Problemlösungsfähigkeiten zu erwerben, mitunter auch erfolgreich bedient. Bei einer Studierquote von heute über 30, bald 40 und perspektivisch über 50% jeden Altersjahrgangs kann man sich jedoch nicht auf individuelle Zufälligkeiten verlassen, wenn für Handlungssituationen rasant steigender Komplexität sozialverträglich und gefahrenneutral agierende Entscheider ausgebildet werden sollen. Deshalb müsste zuerst – vor jeder Festlegung fachlicher Studiengegenstände – gelten: Generalistische Kompetenzen sind systematisch in jedem Studienfach zu vermitteln.

Dies, um es hier wenigstens anzudeuten, ist nicht allein durch bestimmte Studiengangsorganisationen zu bewerkstelligen. Untersetzungen auf der Handlungsebene der Didaktik wären unabdingbar. Die oben angemahnte „Schaffung orientierender Zusammenhänge“ wird kaum gelingen, wenn die Vermittlung wissenschaftlicher Methoden in einzelne Lehrveranstaltungen in den ersten drei Semestern delegiert wird und damit für den Rest des Studiums als ‚erledigt‘ gilt. Die Vermittlung generalistischer Kompetenzen bedeutet praktisch zweierlei:

- Ein entsprechendes Basiscurriculum ist in die Studiengänge einzubauen, wobei hochschulspezifische Ausgestaltungen unbenommen sind, und
- die Methodenausbildung bzw. das Methodentraining muss *integrierter* Bestandteil *aller* fachspezifischen Lehrveranstaltungen über das *gesamte* Studium hinweg sein.

Letzteres ist in Gestalt fortwährender Aufmerksamkeit der Lehrenden für methodische Belange denkbar oder im Rahmen gehärteter didaktischer Konzepte wie Projektorientiertes Lernen (POL). Bei diesem haben die Studierenden die Aufgabe, „an Modellfällen nach einem gegebenen Schema sich ihre Detailkenntnisse selbst zu suchen und anzueignen“ (Thomas 1998, 225). Auch das o.g. „exemplarische Erfahrungslernen“ könnte die erneute Diskussion von Projektstudien nahe legen.

Ebenso kann an die Debatten um fächerübergreifendes Studium angeknüpft werden (vgl. Olbertz 1998).

Neben der systematischen Vermittlung generalistischer Kompetenzen freilich wäre dort, wo zwei (oder mehr) Fächer miteinander kombiniert werden – also in den Masterstudiengängen –, zwingend noch die andere oben benannte Bedingung zu erfüllen: Die generalistischen Kompetenzen werden nicht einfach nur an zwei Anwendungsfällen, sondern an *zwei paradigmatisch verschiedenen* Anwendungsfällen trainiert. Das heißt: Die Studierenden erlernen parallel, in verschiedenen Paradigmen zu denken und entsprechende Übersetzungskompetenzen zu entwickeln.

Was sind paradigmatisch verschiedene Anwendungsfälle? Um es zunächst mit Beispielen zu beantworten: Bioinformatik integriert zwei grundlegend verschiedene Paradigmen, der Studiengang „Elektrische Energiesysteme“⁷² hingegen nicht, und Fächer wie Geographie, Stadtplanung oder Psychologie werden von vornherein durch ihre mehrfachparadigmatische Determiniertheit konstituiert. Fassen wir die bisher entwickelten Elemente zusammen, die ein Bildungserwerb in verschiedenen Paradigmen erfüllen soll, dann ergibt sich folgendes:

- Die generalistischen Kompetenzen sollen an wenigstens jeweils zwei paradigmatisch verschiedenen Anwendungsfällen trainiert werden, auf dass die Studierenden parallel erlernen, in verschiedenen Paradigmen zu denken und entsprechende Übersetzungskompetenzen zu entwickeln.
- Erzeugt werden soll dadurch die Befähigung, sich vom Prinzip her in jede kognitive Übersetzungsaufgabe einarbeiten zu können, also vorhandenes eigenes Wissen an neue Gegenstände zu adaptieren (und dann die dadurch identifizierbaren Wissenslücken aufwandsarm schließen zu können).
- Die dafür benötigten kognitiven Adapter werden automatisiert ausgebildet, um situationsunmittelbares Entscheiden, das zudem möglichst gefahrenneutral und sozialverträglich sein soll, zu sichern.

Solche Befähigungen werden nur erlangt, wenn die verschiedenen Paradigmen nicht zu nahe beieinander liegen, genauer: wenn sie nicht unmittelbar benachbart sind. Unmittelbare Nachbarschaft nämlich bedeutet, dass kein kognitiver Adapter benötigt wird, sondern die Wissensbestände aus dem einen Fach (sagen wir: Soziologie) *unmittelbar* in das andere Fach (sagen wir: Erziehungswissenschaft) übersetzungsfähig sind. Erst wo diese Unmittelbarkeit nicht gegeben ist, besteht die Notwendigkeit, Adapter zwischen die verschieden-paradigmatischen Wissensbestände zu setzen, um Übersetzungen qua doppelter Umcodierung zu vollbringen.

Diese Übersetzungsfähigkeiten würden, wie erwähnt, zunächst die AbsolventInnen der Master-Studiengänge auszeichnen. Sowohl Bachelor- wie Master-Absol-

⁷² Er wird an der TU Magdeburg angeboten und führt zum Master of Science; vgl. TU Magdeburg (2000).

ventInnen aber genossen in dem hier entwickelten Modell eine Hochschulbildung, die systematisch fachspezifische und generalistische Inhalte integriert. Damit hätten beide die Chance, die je individuelle Befähigung zum Entscheiden und Handeln auf der Grundlage möglichst gefahrenneutraler situationsunmittelbarer Komplexitätsreduktion zu erlangen. Die Bachelors hätten die Basis dafür in ihren Studien erworben, um sich die eigentlichen Fertigkeiten solchen Entscheidens und Handelns dann in ihrer beruflichen Praxis anzueignen. Die Masters wären bereits während ihrer Studien entsprechend konditioniert worden.

Die hier entwickelte Lösung erfüllt eine zentrale Bedingung für jegliche Gestaltung eines Studiengangsystems: einerseits eine von allen Beteiligten identifizierbare Grundstruktur zu realisieren, die andererseits Optionenreichtum ermöglicht oder – wie man heute sagt – Profilbildung. Dabei ist zum einen auszugehen vom Absolventenleitbild eines Akteurs, der in komplexen und riskanten Handlungssystemen, die von gleichfalls komplexen und riskanten Umwelten umgeben sind, folgelastige Entscheidungen treffen muss; der deshalb Komplexitätsreduktionen solcher Art vornehmen können muss, wie sie auf Grund allein fachlicher Kenntnisse nicht vornehmbar sind. Zum anderen wäre zu berücksichtigen, dass die Stufung von Studienabschlüssen bei allen Beteiligten Erwartungswerte erzeugt, die nicht beliebig auseinander fallen sollten.

Die hier vorgeschlagene identifizierbare Grundstruktur erzeugte Transparenz der Studienangebote für die Studieninteressierten, die dann, anders als bisher, auf vergleichbaren Informationsgrundlagen die Angebote einschätzen, gegeneinander abwägen und auswählen können. Ebenso erzeugte die identifizierbare Grundstruktur Transparenz hinsichtlich der Qualifikationen, die mit bestimmten Abschlüssen verbunden sind.

Innerhalb dieser Grundstruktur würden differenzierte Befähigungen vermittelt, um sozialverträgliche Handlungsfähigkeit innerhalb exponentiell wachsender Komplexitäten zu erlangen. Dass dabei die AbsolventInnen der Masterstudiengänge von den „konsolidierten Gewinnen“, soweit sie an der Hochschule erzielt werden, mehr profitieren würden als die Bachelors, liegt in der Logik gestufter Studiengangssysteme.⁷³ Andererseits: Ein Angebot, wie es ein transparent gestalteter und nachvollziehbar auf berufsweltliche (statt einzelberufliche) Anforderungen vorbereitender Bachelorstudiengang ist, erhöht auch die Chance, mehr junge Menschen für eine „Kontaktinfektion mit Wissenschaft“ (Daxner 2001, 74) zu gewinnen.

⁷³ Im übrigen muss jede gesetzte Zeitspanne für ein Regelstudium, ob nun für Bachelor-, Master- oder andere Studien, willkürlich erscheinen, „wenn vom Standpunkt der Forschung und des wissenschaftlichen Fortschritts aus betrachtet. Es gibt einfach keinen Weg, um disziplinbezogene Interessen in ‚notwendige‘ Zeiteinheiten für das Studium zu übersetzen“ (Lundgreen 1999, 153f.).

Daran schließt sich die Frage an, wie die zentrale Eingangsschnittstelle des Hochschulbildungssystems zu gestalten ist, um die Neigung zu verstärken, sich einer solchen Kontaktinfektion auszusetzen. Wie also ist ein qualitätsorientierter Übergang von der Schule an die Hochschule zu gestalten?

3.3.4. Die Schnittstelle Schule–Hochschule: Möglichst bruchloser Bruch

Aus institutionsegoistischer Sicht einer einzelnen Hochschule muss diese sich nur dann für die vorgelagerte Schulausbildung interessieren, wenn sie entweder unter Bewerbermangel leidet oder eine unzulängliche schulische Vorbildung der Studienanfänger/innen die Einhaltung der selbstgesetzten Qualitätsstandards verhindert. In der weiter gefassten Perspektive der Gesellschaft stellen insbesondere die hohe soziale Selektivität – die allerdings weniger eine des Hochschulsystems, sondern stärker eine des vorgeschalteten Schulsystems ist – und übermäßig viele Studienabbrüche – je nach Fach bis zu 40 Prozent, im Durchschnitt rund ein Viertel an Universitäten und ein Fünftel an Fachhochschulen (Heublein et al. 2002; Wissenschaftsrat 2004, 19ff.) – zweierlei Probleme dar: zum einen die Vergeudung öffentlicher Ressourcen und zum anderen die Erzeugung gescheiterter bzw. beschädigter individueller Bildungsverläufe. Beidem lässt sich jedoch durch eine aktive Gestaltung der Schnittstelle zwischen Schule und Hochschule immerhin entgegenwirken. Es treten dort typischerweise folgende Probleme auf, die durch zielgerichtetes Handeln zu bearbeiten sind:

- *die Differenz zwischen dem Wissen, das an Schulen, und dem Wissen, das an Hochschulen vermittelt wird:* Hier gilt nach wie vor die Humboldtsche Unterscheidung: An Schulen wird weitgehend kanonisiertes Wissen vermittelt, an den Hochschulen dagegen Wissen, das prinzipiell unabschließbar ist (vgl. Humboldt 1964: 169f.). Deutlich wird dieser Unterschied immer dann, wenn ehemalige Schüler/innen, die nun Studierende sind, sich vom Modus hochschulischer Wissensvermittlung vollständig überrascht zeigen: Plötzlich wird ihnen – in guten Lehrveranstaltungen – nicht mehr kanonisiertes Wissen vermittelt, sondern Professoren und Professorinnen offerieren Wissensmodule, die sie ausdrücklich als noch nicht abschließend geklärt bezeichnen, bieten alternative Erklärungsmöglichkeiten an, fordern die Studierenden auf, in ihren Studien entsprechend urteilsfähig zu werden und eigene Entscheidungen zu treffen, welche Hypothese sie für plausibler halten;
- *die Frage der Studierfähigkeit der Studierenden:* Seit über 100 Jahren hält sich stabil die Auffassung zahlreicher Hochschullehrer, dass ein Drittel der Studierenden nicht studierfähig sei. Allerdings studierten vor 100 Jahren nur zwei Prozent eines männlichen Altersjahrgangs (d.h. ein Prozent eines Gesamtjahrgangs, da

Frauen nicht studieren durften). Heute sind dies über 35 Prozent, und dennoch ist die Behauptung, dass ein Drittel nicht studierfähig sei, seither stabil geblieben. Das muss zunächst erstaunen, legt allerdings auch eine vergleichsweise einfache Erklärung nahe. Die Ursache ist vermutlich eine schlichte statistische Normalverteilung: In jeder Alterskohorte gibt es überdurchschnittlich, durchschnittlich und unterdurchschnittlich talentierte Studierende. Doch sind die unterdurchschnittlich Talentierten nicht schon wegen ihrer Platzierung innerhalb einer statistischen Normalverteilung studierunfähig. Dies verweist auf

- die *Heterogenität der Studienanfänger*, die sich mit der hohen Übergangsquote von der Schule an die Hochschule ergibt. Diese Heterogenität wird – mit dem Argument der unterschiedlichen Eingangsvoraussetzungen – häufig beklagt. Gleichwohl könnte sie von den Hochschulen auch viel stärker als Chance betrachtet werden. Immerhin wird es kein Hochschulabsolvent in seinem Berufsleben allein mit homogenen Kollegen und Teams, Belegschaften, Schulklassen, Geschäftspartnern usw. zu tun haben, so dass ein Training im Umgang mit Heterogenität nur von Vorteil sein kann. Wer allein mit seinesgleichen kommunikationsfähig ist, dürfte mancherlei Schwierigkeiten auf seinem beruflichen Weg zu gewärtigen haben;
- zunächst jedoch sind die Hochschulen vor allem mit *Quantitäten an Studieninteressierten* konfrontiert, die sie zwar in irgendeiner Weise bewältigen müssen, auf die sie aber seit längerem kapazitär nicht eingestellt sind.

Zur Bewältigung all dessen wird nun die Einführung von Auswahlverfahren ermöglicht, organisiert, gefordert oder zumindest erwogen. Zahlreiche Hochschulen ebenso wie der hochschulpolitische Mainstream sehen darin eine Lösung für die meisten Schule-Hochschule-Schnittstellenprobleme. Das lohnt eine nähere Betrachtung.

Unter Vernachlässigung aller operativen Details lassen sich die verschiedenen Instrumentarien zur Auswahl von Studierenden ganz allgemein als Assessment-Verfahren, wie sie auch aus der Arbeitswelt bekannt sind, kennzeichnen. An Hochschulen, die damit arbeiten oder dies planen, sollen sie das Lern- und Leistungspotenzial sowie die Motivation von Studieninteressierten einschätzen und den Zugang zu Studienangeboten steuern.

Wolter (2001, 31ff.) beschreibt die derzeitige Verfahrensweise des Hochschulzugangs mit Hilfe dreier Modelle, das Rationalisierungs-, das Selektions- und das Allokationsmodell:

- Das *Rationalisierungsmodell* beruht hochschulpolitisch auf einem Minimalkonsens. Es geht davon aus, dass in zulassungsbeschränkten Studiengängen die Mitwirkung und das Auswahlrecht der Hochschulen zunehmen werden. Dieses Modell könnte nur dann effektiv sein, wenn die Hochschulen im Rahmen die Entwicklung und Implementierung von Auswahlverfahren Zulassungskri-

terien entwickeln, die neben Abiturdurchschnittsnote und Wartezeit individuelle Studieneignung und Studienmotivation der Studienbewerber valide zu erfassen vermögen.

- Das *Selektionsmodell* setzt auf die Implementierung hochschuleigener Auswahlverfahren mit der Zielstellung, den Zugang zum Studium zu beschränken. Mit Hilfe von Eignungsprüfungen oder anderer Verfahren wählen die Hochschulen aus einer großen Zahl an Bewerbern eine kleine Anzahl von Studienanfängern aus. Die übrigen Bewerber/innen werden abgewiesen.
- Das *Allokationsmodell* verfolgt weder das Ziel, den Hochschulzugang quantitativ zu beschränken, noch die Berechtigungsfunktion des Abiturs aufzuheben. Vielmehr zielt dieses Modell darauf ab, den Hochschulzugang in stärkerem Maß wettbewerblich und leistungsorientiert zu gestalten. Einerseits konkurrieren die Studienbewerber/innen um einen Studienplatz an der nach ihrer Einschätzung für sie bestgeeigneten Hochschule, und andererseits konkurrieren die Hochschulen untereinander um die besten Studenten.

Analytisch lassen sich zwei Grundmodelle von Auswahlverfahren unterscheiden:

1. *individualisierte Verfahren*, z.B. Aufnahme- oder Eignungsgespräche, die von Professoren/Professorinnen geführt werden: Diese sind zum einen ausgesprochen zeitintensiv und zum anderen sehr subjektiv. Gleichwohl könnten sie dem je individuellen Fall gerechter werden als das zweite Modell;
2. *standardisierte Verfahren*, etwa über Testbögen, die ausgefüllt und ausgewertet werden: Standardisierung heißt zunächst sowohl Objektivierung wie Entindividualisierung. Es gibt Gründe für die Annahme, dass sich dort, wo Auswahl stattfinden soll, standardisierte Verfahren gegenüber den individualisierten durchsetzen werden: zum einen, weil die Auswahlverfahren der gegebenen Rechtskultur entsprechend auch ein hohes Maß an Nachvollziehbarkeit aufweisen sollen; zum anderen, weil sie für die Hochschulen weniger Aufwand bedeuten. Die standardisierten Formen ermöglichen zwar eine Transparenz des Verfahrens, indem sich an Hand von Punktzahlen sagen lässt, wer warum aufgenommen oder nicht aufgenommen worden ist. Gleichzeitig ist damit aber ein Problem verbunden: Die Standardisierung und Objektivierung wird dadurch erkauft, dass vom je individuellen Fall abzusehen ist. Das heißt: Die individuellen Bedingungen – beispielsweise bei BewerberInnen mit normabweichende Biografien oder solchen, bei denen die bisherige Leistungsentwicklung, die sich in Schulzeugnissen ausdrückt, nicht hinreichend korrespondiert mit Spezialinteressen – können in solchen standardisierten Verfahren nicht oder nicht hinreichend abgebildet werden. Außerdem lassen sich auf diese Weise nur schwer Motivationsaspekte erfassen. Im Übrigen können solche standardisierten Verfahren aber auch einfach die schulischen Indikatoren fortschreiben, ohne eigene Anforderungen zu entwickeln, etwa indem die Auswahl an Hand der Schulnoten vorgenommen wird.

Mittlerweile recht verbreitete Annahmen besagen, hochschulische Auswahlverfahren würden wettbewerbliche Anreize dafür setzen, dass sich die Hochschulen und Fachbereiche um die besten Studierenden bemühen, sie würden eine motivierte Studierendenschaft ergeben, wodurch die Qualität der Ausbildung steige, und sie könnten in Verbindung mit quantitativen Aufnahmebeschränkungen – ohne die eine Bewerberauswahl keinen Sinne ergäbe – der Tendenz zur Massenuniversität entgegenwirken.

Aus diesen Annahmen ergeben sich einige Fragen, deren zufriedenstellende Beantwortung noch aussteht: Lässt sich der gesellschaftliche Qualifikationsbedarf eher dadurch befriedigen, dass Hochschulen vermeintlich studierunfähige Bewerber/innen abweisen, oder eher durch eine solche schulische Ausbildung, die Zweifeln an der Studierfähigkeit erst gar keine Nahrung gibt? Wie ausgeprägt ist die Mobilitätsmöglichkeit und -bereitschaft potenzieller Studierender, auf der Suche nach der individuell geeignetsten Hochschule das Land zu durchstreifen? Wie stark überlagern in Hochschulwahlentscheidungen Aspekte der Standortattraktivität – Stichwort: Großstädte – rationale Kriterien der Hochschulattraktivität?⁷⁴ Welche Möglichkeiten erhalten diejenigen Hochschulzugangsberechtigten, die von keiner Hochschule ‚gewollt‘ oder ‚ausgewählt‘ werden (Daxner 2005, 8)?

Abseits von institutionenegoistischen Motiven können die Probleme an der Schnittstelle Schule-Hochschule unter dem Aspekt ihrer Bearbeitbarkeit auf zwei Punkte verdichtet werden: zum einen das Informationsproblem und zum anderen ein Problem, das sich mit falschen Orientierungen und enttäuschten Erwartungen umschreiben lässt. Was könnten hier Problemlösungen sein?

Jegliche Problemlösungen müssten sich auf drei Phasen beziehen: die Gestaltung der Studienvorbereitungsphase, die Gestaltung des unmittelbaren Übergangs von der Schule zur Hochschule sowie die Gestaltung der Eingangsphase an der Hochschule. Das übergeordnete Ziel aller Aktivitäten, die in den drei Phasen stattfinden, sollte es zunächst sein, Orientierungssicherheit zu schaffen, und zwar (a) in Bezug auf die generellen Ausbildungsoptionen (möchte ich überhaupt studieren oder trifft eine andere Ausbildungsvariante, etwa Fachschule oder duale Ausbildung, eher meine Intentionen?), (b) hinsichtlich des Studienfachs, (c) in Bezug auf die Hochschulart und (d) auf den Hochschulort.

Das zweite Ziel wäre, ein Verständnis für den Wissenschaftsprozess zu schaffen, also für das, was Hochschule von Schule unterscheidet. Es ist zwar gewiss

⁷⁴ Untersuchungen von HoF Wittenberg haben z.B. ergeben, dass an einer neu zu gründenden Kleinstadthochschule, die sich über Auswahlgespräche eine besonders motivierte Studierendenschaft zusammensetzen wollte, am Ende nicht die Hochschule die Studierenden auswählte, sondern die Studierenden die Hochschule abwählten: Lediglich 40% derjenigen, die in Folge der Auswahlgespräche eine Studienzulassung bekommen hatten, begannen dann auch tatsächlich das Studium an dieser Hochschule. 60% wählten trotz erfolgreich durchlaufenem Auswahlprozeß andere Optionen: Sie hatten sich parallel auch an anderen Hochschulen beworben. (Vgl. Lewin 1999, 13)

sinnvoll, die der Hochschule vorgelagerte Phase derart zu gestalten, dass es beim Übergang nicht zu einem absoluten Bruch- und Schockerlebnis kommt. Doch sollte darüber nicht die Illusion entstehen, dass sich die Hochschule zur Vermeidung von Überraschungen in die Schule vorziehen lasse. Hier soll es durchaus Unterschiede in den Lehr-Lern-Prozessen geben. Diese bestehen im Wesentlichen darin, die Hochschule so zu gestalten, dass Studierende die Chance haben, an etwas teilzunehmen, das sie als wissenschaftlichen Prozess identifizieren können, das heißt: als einen Prozess, in dem Wissen erzeugt und vermittelt wird, von dem explizit bewusst ist, dass dieses Wissen nach vorn offen ist, also nicht abgeschlossen sein kann, und in dem die methodischen Fähigkeiten angeeignet werden, mit dem nach vorn offenem und mit hoher Wahrscheinlichkeit künftig korrekturbedürftigen Wissen umzugehen. Dafür braucht es eine „Kontaktinfektion mit Wissenschaft“ (Daxner 2001, 74), also die unmittelbare und aktive Erfahrung des wissenschaftlichen Prozesses.

Auch wenn man sich die Forderungen, die an Hochschulabsolventen im beruflichen Alltag gestellt werden – methodische Kompetenz, Multitaskingfähigkeit, die Befähigung, komplexe Problemverarbeitungsprozesse zu organisieren, usw. –, verdeutlicht, so wird schnell eines offenbar: Diese Anforderungen korrespondieren ganz auffällig mit dem, was als die intellektuelle Disziplin bezeichnet werden kann, die in der Wissenschaft benötigt und die nur durch Teilhabe an der Wissenschaft vermittelt wird (Bourgeois 2002, 41). Diese kulturelle Konvergenz zwischen wissenschaftlichen Arbeiten und dem, was im Berufsleben folgelastiges Entscheiden bedeutet, ist ein ganz wesentliches Argument für die Notwendigkeit, die Beteiligung an Bildung durch Wissenschaft zu verallgemeinern, statt sie einzuschränken.

Das ist bewusst gegen einen verbreiteten Trend zu sagen, der insbesondere im Zuge der Einführung gestufter Studiengänge um sich greift: die Neigung vieler Hochschulen, Bachelor-Studiengänge als wissenschaftsentlastete Kurzstudiengänge zu konzipieren, in denen von den Studierenden vergleichsweise kanonisierte Wissensmodule abgeholt werden können, und in bewusster Absetzung davon das, was als ergebnisoffener wissenschaftlicher Prozess vermittelt und erfahrbar werden soll, in die Master-Phase zu verlagern. Dies entspricht nicht dem, was auch von Bachelor-Absolventinnen und -Absolventen im Berufsleben verlangt wird. Vielmehr benötigen auch diese die Erfahrung der Wissenschaft, um erfolgreiche Praktiker aus sich zu machen.

Das dritte Ziel, das durch eine angemessene Gestaltung der Vorbereitungs-, der Übergangs- und der Studieneingangsphase erreicht werden sollte, ist die Vermittlung von Sachinformationen. An solchen Informationen mangelt es heute in erheblichem Maße bei den Studierenden, aber auch bei denjenigen, die sie vermitteln könnten, insbesondere Lehrerinnen und Lehrer.

Wird nun betrachtet, was in der Vorbereitungsphase getan werden kann, so lassen sich dreierlei Aktivitäten unterscheiden: diejenigen der Schule, die der Hochschule und gemeinsame Aktivitäten.

Die Aktivitäten der Schule sollten darauf zielen, eine Ahnung davon zu vermitteln, was wissenschaftliches Arbeiten sein wird, was die Hochschulen von Studierenden erwarten, und dass dies spannend werden kann. Letzteres sollte bewirken, dass der Zuwachs an Orientierung nicht mit einem Abschreckungs-, sondern einem Motivationseffekt verbunden ist. Damit dies erreicht werden kann, wird es insbesondere entsprechende Umgestaltungen in der Lehrerbildung geben müssen. Dort spielt das Thema der Vorbereitung von Schülern auf die Hochschule bislang jedenfalls eine unterkritisch geringe Rolle.

Aktivitäten an Hochschulen, um Schüler/innen als künftige Studierende zu interessieren und zu orientieren, gibt es zahlreiche: Kinder-Unis, Schnupperstudium, Studieninformationstage, Möglichkeiten der Frühmatrikulation, Science-Center usw. Gleichwohl sind diese Aktivitäten durch Rahmenbedingungen gekennzeichnet, die ein großes Manko darstellen: Sie hängen zu oft allein am Engagement Einzelner, und sie hängen zu häufig am Vorhandensein spezifischer Projektfördermittel. Mit anderen Worten: Sie sind bislang noch nicht im Kernleistungsbereich der Hochschulen angekommen.

Schließlich gibt es Kooperationsprojekte zwischen Schule und Hochschule. Diese haben neben dem Motivationseffekt für diejenigen, die dann von der Schule an die Hochschule wechseln, einen Sekundäreffekt: Sie helfen, die Erwartungen der Schule an die Hochschule und die Erwartungen der Hochschule an die Schule zu klären. Hochschullehrer/innen klagen in der Regel darüber, mit welchen individuellen Ausstattungen sie die Studienanfänger von der Schule bekommen, und Schullehrer/innen klagen häufig darüber, dass sie nicht wissen, was zur Studier Vorbereitung tatsächlich zu tun nötig wäre. Dem kann durch Kooperationsprojekte – etwa Fortbildungs- und Informationsprogramme für Lehrer/innen, wissenschaftliche Begleitung von Schülerprojekten und dergleichen – nachhaltig entgegen gewirkt werden.

Die Robert Bosch Stiftung und der Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft hatten in den vergangenen Jahren eine Reihe von Projekten zur Kooperation von Schule und Hochschule initiiert und gefördert.⁷⁵ In einer ersten gemeinsamen Auswertung wurde resümiert:

⁷⁵ Robert Bosch Stiftung: Das Programm „NaTWorking – Naturwissenschaft und Technik: Schüler, Lehrer und Wissenschaftler vernetzen sich“ förderte seit 75 regionale NaT-Working-Netze, an denen über 1.000 Schulen und 70 Forschungseinrichtungen mit etwa 20.000 Schülern und Lehrern beteiligt waren bzw. sind. Stifterverband: 2002 begann ein Aktionsprogramm „ÜberGänge“, das u.a. fünf vorbildliche Gesamtkonzepte der Zusammenarbeit zwischen Hochschulen und Schule fördert.

„Der Erfolg einer Zusammenarbeit zwischen Wissenschaft und Schule ist schon nach kurzer Zeit für alle Seiten unbestreitbar. Studienanfängerzahlen in den Ingenieur- und Naturwissenschaften steigen wieder. Lehrer und Schüler erhalten neue Anregungen für den Schulunterricht. Das Interesse der Schüler an naturwissenschaftlichen Fragestellungen nimmt zu. Schülerlabore sind auf Monate hinaus ausgebucht. Science Center und Hochschulinformationstage melden Besucherrekorde.“ (Robert Bosch Stiftung/Stifternverband o.J., 6)

Aber, so heißt es weiter:

„Der Erfolg dieser ... Initiativen ist paradoxerweise ihr größter Feind. Schon streichen ingenieur- und naturwissenschaftliche Fachbereiche, die noch vor kurzem mangels Nachwuchses vor der Schließung standen, ihre Gelder und Aktivitäten für Information, Kooperation und Beratung angesichts verbesserter Bewerberzahlen wieder zusammen. Hochschulleitungen setzen auf das weitere unbezahlte Engagement von Einzelpersonen. Lehrer und Schulleitungen sind im Unterrichtsalltag mit anderen ‚Reformbaustellen‘ belastet und vertrauen auf das, was an ehrenamtlichen Kooperationsinitiativen in den letzten Jahren gewachsen ist. Schul- und Wissenschaftsministerien schieben sich gegenseitig die Verantwortung zur dauerhaften Finanzierung solcher Aktivitäten zu.“ (Ebd.)

Hier ist zu fragen, wie Hochschulen, die bundesweit unter Einsparndruck leiden, bewegt werden könnten, eine Umsteuerung vorzunehmen. Denn eines dürfte sonnenklar sein: Die Aufnahme von studienvorbereitenden Aktivitäten in den Bereich der hochschulischen Kernaufgaben würde bedeuten, dass eine neue Daueraufgabe etabliert wird, mithin Ressourcen gebunden werden und diese Ressourcen an anderer Stelle entzogen werden müssen. Es wird dafür auf absehbare Zeit keine zusätzlichen Mittel geben, zumal sämtliche Förderprogramme in diesem Bereich darauf zielen, exemplarisch zu zeigen, was möglich ist, und sie also zeitlich befristet sind.

Das Wichtigste ist zunächst, dass der Übergang von der Schule zur Hochschule von den Einzelnen nicht als schockierende Brucherfahrung wahrgenommen wird. Daher sollte eine Verzahnung von Vorbereitungs- und Eingangsphase stattfinden. Im Augenblick besteht die Tendenz, die Übergangsphase wesentlich unter dem Stichwort der Auswahlentscheidungen zu diskutieren. Das wichtigste dabei formulierte Argument ist, dass auf diese Weise die Passfähigkeit zwischen der Hochschule und denjenigen, die dort studieren möchten, erhöht werden könnte.

Dabei gibt es allerdings zwei hinderliche Umstände. Zum einen ist dies das Ausmaß der Mobilität. Die Studienanfänger/innen sind nicht so mobil, dass sie sich massenweise von Nord nach Süd und von Ost nach West und umgekehrt in eine große Wanderschaft begeben, um die für sie beste Hochschule zu suchen. Sich nach diesen Kriterien eine Hochschule auszuwählen unternehmen Einzelne, etwa zehn bis fünfzehn Prozent. Den anderen jedoch fehlen die Möglichkeit, dies zu tun, und zwar insbesondere aus sozialen und sozialisationsbedingten Gründen. 80 Prozent der Studierenden sind aus finanziellen Gründen oder solchen der indi-

viduellen Disposition, die mit Sozialisationserfahrungen zusammenhängt, nicht in der Lage oder ungeneigt, allzu weit entfernt von ihrem Heimatort zu studieren. Sie benötigen den Bezug zu den familialen Unterstützungsstrukturen. Sie brauchen diesen Bezug insbesondere für den Fall, dass individuelle Krisensituationen entstehen – und mit deren Eintreten rechnet ein Studienanfänger prinzipiell, da es sich bei der Studienaufnahme häufig um das erstmalige Hineinbegeben in eine völlig neue und weitestgehend selbstverantwortete Lebenssituation handelt.

Zum anderen wird die freie, allein qualitätsgesteuerte Auswahl der Hochschule durch eine unzulängliche Informationslage behindert: über den Charakter, über die Qualität und über das Angebot der einzelnen Hochschulen. Nun gibt es zwei Wege, die typischerweise empfohlen werden, um die unzulängliche Informationssituation zu bearbeiten:

- Der eine Weg führt über die *Reputation*. Es wird behauptet, man könne durchaus wissen, wo die guten Hochschulen, die guten ProfessorInnen und die guten Fachbereiche sind, und dieses entsprechend in seine Auswahlentscheidungen einbeziehen. Doch die Reputation einzelner Hochschulen ist etwas so sehr Unzuverlässiges (etwa wenn ein umstandsloser Imagetransfer von der Hochschule auf einen einzelnen Fachbereich stattfindet) und Zählbares (sowohl im Positiven wie im Negativen), dass dies kein Kriterium sein sollte, das Studieninteressierten ernsthaft als Grundlage einer Studienwahlentscheidung empfohlen wird.
- Die zweite Technik liefern die seit einigen Jahren auch in Deutschland üblichen *Hochschulrankings*. Diese allerdings sind mitunter methodisch zweifelhaft, und dann, wenn sie es nicht sind, zu kompliziert. Ihre Nutzer benötigen ausführliche Betriebsanleitungen, um sich hindurch zu navigieren, die individuell relevanten Aspekte herauszusuchen und diese dann miteinander zu kombinieren. Das überfordert häufig diejenigen, die auf der Suche in einem für sie völlig neuen Feld und zudem in einer Phase biografischer Unsicherheit sind.

Die Informationslage also lässt sich auf den heute am häufigsten empfohlenen Wegen nur unzureichend verbessern. Das schränkt die Chance, durch Auswahlverfahren die Passfähigkeit von Studieninteressierten und Hochschule zu verbessern, erheblich ein. Zielführend können Auswahlprozeduren nur in zweierlei Hinsicht sein:

1. Sie können die Informiertheit und Orientierung der Studieninteressierten *erhöhen*. Dies geschieht weniger im Auswahlvorgang selbst, sondern in der Vorbereitung auf den Auswahlvorgang. Dazu muss die Interaktion zwischen StudienbewerberInnen und Hochschulen als wechselseitiger Prozess organisiert werden.⁷⁶ Unverzichtbar sind dafür umfassende Informations- und Bera-

⁷⁶ Lewin/Lischka (2004) schlagen ein Modell vor, in dem sich einerseits Studieninteressierte mit einem Portfolio aus Zeugnissen, umfassender Studienwunschbegründung, individuellen Kompetenzen,

tungsmöglichkeiten für Studieninteressierte – und als Voraussetzung dessen die Bereitstellung entsprechender Ressourcen.

2. Für den Fall, dass die Auswahl eine individuenbezogene ist, also über Auswahlgespräche stattfindet, kann ein Ergebnis sein, dass Studieninteressierte und Hochschulen gegenseitig ihre Erwartungen besser abklären. Das könnte dann nach dem Vorliegen jahrelanger Erfahrungen und einer entsprechenden Auswertung dieser Erfahrungen durch eine Hochschule, die in dieser Hinsicht interessiert ist, durchaus dazu führen, dass die Hochschule auf Grund der präzisen Kenntnis von Erwartungen der Studieninteressierten auch entsprechende Änderungen in ihren Angeboten vornimmt.

Doch auch, wenn Studieninteressierte und Hochschulen gut aufeinander abgestimmt sind, wird immer noch das Problem zu bearbeiten sein, dass die Auswahlverfahren abgewiesene Studieninteressierte produzieren. Diesen müssen kompensatorische Angebote unterbreitet werden. Das wiederum kann nicht in der Verantwortung der einzelnen Hochschulen gelöst, sondern muss auf hochschulsystemischer Ebene organisiert werden. Unter der Zielstellung, die vorhandene Studienplatzkapazität voll auszuschöpfen und allen Studieninteressierten einen Studienplatz zur Verfügung zu stellen, müsste hier zumindest ein dreistufiges Auswahlverfahren organisiert werden (Wolter 2001, 31ff.):

1. Zunächst können sich die Hochschulzugangsberechtigten an einer bestimmten Anzahl von Hochschulen frei bewerben;
2. die Hochschulen treffen auf Grund transparenter Verfahren eine Auswahl unter den Bewerbern;
3. abschließend werden in einem zentralen Verfahren alle noch verfügbaren Studienplätze unter den noch nicht berücksichtigten Bewerbern vergeben.

Zu lösen wäre schließlich noch das Problem, dass ggf. landesweit mehr Studienbewerber/innen als Studienplätze vorhanden sind. Hierfür gibt es nur drei denkbare (und unterschiedlich wünschbare) Lösungen:

- die Hochschulen fahren (zeitweilig oder dauerhaft) Überlast;

Beurteilungen usw. bei der Wunschhochschule bewerben, andererseits ein Teil der Studienplätze nach sozialen Kriterien, ein weiterer Teil nach Hochschulzulassungsberechtigung zzgl. gewichteter Fachnoten und spezifischer Kompetenzen und schließlich ein dritter Teil nach Auswahlverfahren vergeben wird; dies sei durch eine gestaltete erste Studienphase zu ergänzen, welche die ersten Semester umfasse. Dieses Modell setze auf die „Erzeugung von Passfähigkeit durch die Annäherung von zwei Seiten – StudienanfängerInnen und Hochschule –“ statt einer einseitigen Anpassung der Studienanfänger/innen an die Anforderung der Hochschule, indem es die Lehrenden verpflichte, sich auf heterogene Studienvoraussetzungen einzulassen und den neuen Studierenden Brücken zu bauen (Lewin/Lischka 2004a, 91f.). Soweit Zulassungsverfahren für unabdingbar gehalten werden, könnte ein solches Modell der Weg sein, dem Vorgang Rationalität abzugewinnen, ohne dass damit die prinzipiellen Probleme von Zulassungsverfahren überhaupt bearbeitet werden.

- die Ressourcenausstattung der Hochschulen wird so erhöht, dass eine hinreichende Anzahl von Studienkapazitäten vorhanden ist (analog zu den gelegentlichen Lehrereinstellungsaktionen im Schulbereich, wenn die Zahl Einzuschulender prognosewidrig hoch ausfällt);
- die Studienberechtigung wird insoweit eingeschränkt, als sie nur unter dem Vorbehalt gilt, dass hinreichend Studienplätze zur Verfügung stehen.

Für die Gestaltung der Studieneingangsphase ist es zunächst hilfreich, sich von verbreiteten Illusionen zu befreien. Hier hilft die Betrachtung zweier oben erwähnter zentraler Probleme: häufiger Studienabbruch und häufige Studienfachwechsel.

Für den Studienabbruch sind nach Auskunft der empirischen Studierendenforschung weniger fachliche Motive ausschlaggebend (denen durch gut vorbereitete Studienfachwahl durchaus vorgebeugt werden könnte). Vielmehr sind es vornehmlich soziale und finanzielle Gründe, die zum Studienabbruch führen. Im Jahre 2000 waren der ausschlaggebende Grund für 17% der Befragten eine berufliche Neuorientierung, für 16% finanzielle Probleme und mangelnde Studienmotivation, 11% nannten Leistungsprobleme, 10% familiäre Gründe, und für 8% war Prüfungsversagen der entscheidende Grund (Bandscherus 2005, 101). Ein Teil dieser Abbruchgründe – finanzielle Probleme und familiäre Gründe – kann aus systematischen Gründen durch Auswahlverfahren nicht vermieden werden. Für die anderen – berufliche Neuorientierung, mangelnde Studienmotivation, Leistungsprobleme, und Prüfungsversagen – ist die prognostische Validität von Auswahlverfahren zu gering.

Als vergleichsweise fast ebenso dramatisch wird in der öffentlichen Wahrnehmung der Studienfachwechsel empfunden. Zirka 20 Prozent aller Studierenden wechseln ihr Studienfach, in der Regel bis zum dritten Semester.⁷⁷ Hier ergeben die Untersuchungen von HIS, dass die Gründe meist Neuorientierungen nach Studienbeginn sind. Es ist nicht anzunehmen, dass solche Neuorientierungen durch eine noch so präzise Vorbereitung der Studienwahlentscheidungen vollkommen ausgeschlossen werden können. Man wird, mit erheblichen Anstrengungen, die Quote vielleicht auf 15 Prozent drücken können. Angemessener erscheint es daher, sich hier auf eine andere Einschätzung zu einigen: Es handelt sich beim Studienfachwechsel überwiegend keineswegs um eine individuelle Scheiternserfahrung, sondern um einen produktiven Neubeginn.

Gleichwohl: In der Eingangsphase sollten selbstredend einige Dinge unternommen werden, um die Orientierung zu verbessern und die Stabilisierung von Studienentscheidungen zu bewerkstelligen. Drei mögliche Aktivitäten seien exemplarisch genannt:

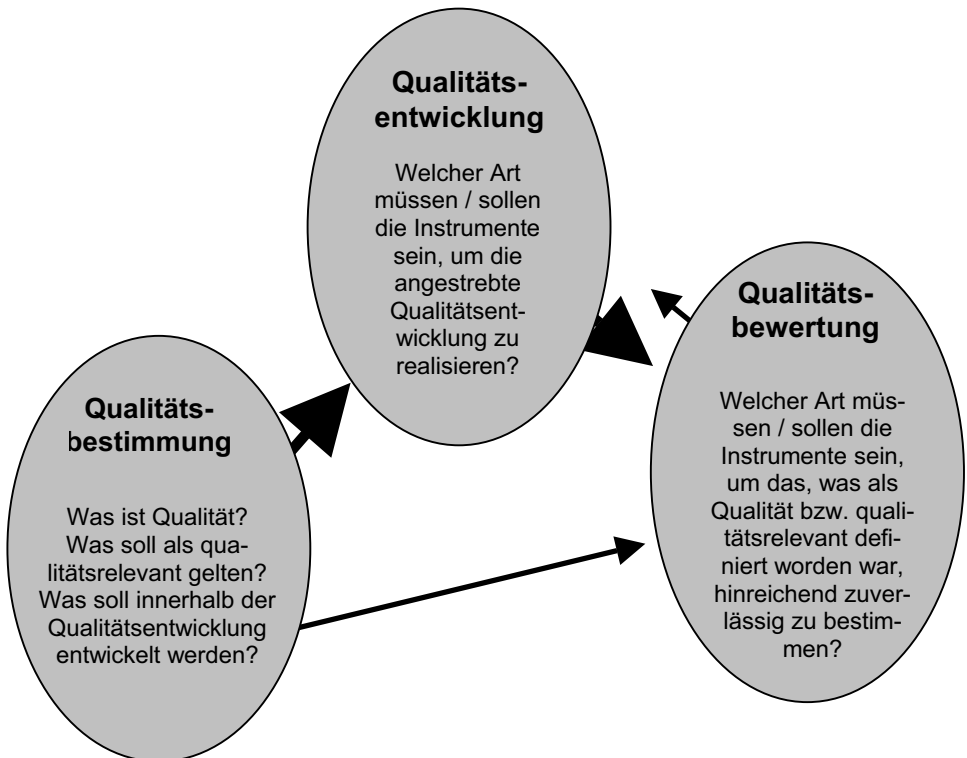
⁷⁷ 2003 waren es 21% (BMBF 2003).

- die *aktive Gestaltung einer Orientierungsphase*: Heute üblich sind vielerorts Einführungswochen, die häufig von den Fachschaften (mit)organisiert werden. Das ist verdienstvoll, aber nur eine Behelfsvariante einer Orientierungsphase. Angemessenerweise sollten Orientierungsphasen ein halbes oder ganzes Jahr dauern – durchaus auch mit dem Ergebnis, dass gegebenenfalls eine Neuorientierung stattfindet und der erwähnte Fachwechsel in einer orientierten Art und Weise als ein produktiver Neubeginn vollzogen und individuell so auch wahrgenommen werden kann;
- *Pflichtberatungen in den ersten beiden Semestern*: Das hieße, dass einerseits die Studierenden verpflichtet sind, Beratungen wahrzunehmen, und andererseits – wahrscheinlich das aufwendiger zu Organisierende – die Hochschulen verpflichtet sind, Beratungsangebote im erforderlichen Umfang zu unterbreiten. Auch solche Pflichtberatungen sollten wiederum dazu dienen, einen strukturierten Studienstart zu bewerkstelligen sowie die gegenseitigen Erwartungen von StudienanfängerInnen und Hochschule/Fachbereich abzugleichen;
- *Tutoren- und Mentorenprogramme*: Diese müssten finanziert werden. Doch wenn die dafür nötigen Ausgaben ins Verhältnis zu den gesellschaftlichen Kosten fehlgeleiteter Bildungsentscheidungen gesetzt werden, dann sind Tutoren- und Mentorenprogramme eine vergleichsweise preiswerte Variante, insbesondere wenn für sie Studierende höherer Semester mobilisiert werden können.

Durch Einsatz solcher und vergleichbarer Instrumente kann eine als individuell angenehm, zielführend und erfolgsvorbereitend empfundene Studieneingangsphase organisiert werden, die dann auch für das gesamte Studium trägt und eine gute Vorbereitung ist, um die zweite große Schnittstelle erfolgreich zu bewältigen: die zwischen Hochschule und Beschäftigungssektor.

4. Instrumente und Verfahren der Qualitätsorientierung an Hochschulen: Die Policy-Werkzeuge

Die Chancen eines funktionierenden qualitätsorientierten Instrumentariums liegen in erster Linie in einer hochschuladäquaten Rationalisierung – Rationalisierung im Sinne von vernunftgesteuert: Implizit ohnehin Angewandtes wird explizit gemacht, dadurch argumentativ begründbar und begründet, mithin intersubjektiv nachvollziehbarer. Die Akzeptanz für eine derart grundrierte Hochschulentwicklung hat jedoch eine weitere Voraussetzung im Bereich ihrer operationalen Gestaltung: Das Instrumentarium muss sich durch Praktikabilität für seine Anwender auszeichnen.



Übersicht 33: *Qualitätshandeln an Hochschulen: Zusammenhänge der Dimensionen*

Um die Prozesse des Qualitätshandelns in bearbeitbare Schritte zerlegen zu können, müssen zunächst drei Dimensionen unterschieden werden, innerhalb derer sich das hochschulische Qualitätshandeln entfaltet (Übersicht 33). Im Rahmen der *Qualitätsbestimmung* wird festgelegt, was unter Qualität jeweils konkret verstanden werden soll, um sodann festlegen zu können, was als qualitätsrelevant gelten soll und folglich zu entwickeln ist. Hierfür lässt sich ein methodisches Muster formulieren (nachfolgend 4.1.). Anschließend kann in die eigentliche *Qualitätsentwicklung* eingestiegen werden. Dafür steht eine Vielzahl von Instrumenten bereit. Die Akteure müssen sich fragen, welcher Art die Instrumente sein müssen bzw. sollen, um die angestrebte Qualitätsentwicklung zu realisieren (4.2.). Schließlich ist die Wirkung der qualitätsentwickelnden Aktivitäten zu prüfen, wofür eine Reihe von Verfahren der *Qualitätsbewertung* bereitsteht. Hier muss die Frage beantwortet werden, welcher Art die Instrumente sein müssen bzw. sollen, um das, was als Qualität bzw. qualitätsrelevant definiert worden war, hinreichend zuverlässig bestimmen zu können (4.3.).

Übersicht 34 veranschaulicht illustrierend die potenzielle Vielfalt von Instrumenten der Qualitätsorientierung: In Abhängigkeit vom jeweiligen Qualitätsziel können zahlreiche Techniken und Konzepte zum Einsatz gelangen, darunter auch solche, die üblicherweise nicht mit Qualitätssicherung oder -management in Verbindung gebracht werden.

Die mit der Unterscheidung von Qualitätsbestimmung, -entwicklung und -bewertung idealtypisch zerlegten Schritte ganzheitlicher Prozesse sind durch Überlappungen und Feedbackschleifen miteinander verflochten. Auf eine Verflechtung ist besonders hinzuweisen: Sehr häufig erweist es sich in Qualitätsentwicklungsprozessen als hilfreich oder notwendig, vor dem Eintritt in die eigentliche Qualitätsentwicklung eine Bestandsaufnahme der gegebenen Qualitätssituation vorzunehmen. Das heißt, dass dann zunächst innerhalb der Schnittstelle von Qualitätsbestimmung zu Qualitätsentwicklung die Dimension der Qualitätsbewertung aktiviert werden muss. Ebenso erfordert ein Controlling der Qualitätsentwicklung, dass Instrumente der Qualitätsbewertung innerhalb der Entwicklungsphase eingesetzt werden müssen.

Schließlich ist es notwendig, vorab auch die Gegenstände qualitätsbezogener Interventionen präzise zu bestimmen. Hierfür empfiehlt es sich, zur methodischen Vereinfachung auf die Unterscheidung von Struktur, Prozess und Ergebnis zurückzugreifen. Strukturen bedingen Prozesse, und Prozesse bedingen Ergebnisse. Daher sind bestimmte Prozessqualitäten nicht zu erreichen, wenn dem unzulängliche Strukturqualitäten entgegenstehen, und gleiches gilt für das Verhältnis von Prozess und Ergebnis. Es ist also in der Vorbereitungsphase eines Qualitätsentwicklungsprozesses auch zu klären, ob

Ziele (Beispiele)		Instrumente (Beispiele)						
		Indirekte Verfahren	Direkte Verfahren	Traditionelle Verfahren	Nicht-traditi- on. Verfahren	Inhaltliche Verfahren	Organisat.-struk- tur. Verfahren	
Nachfrage- erhöhung			Zertifizierung nach DIN-ISO	Reputations- steigerung	Benchmarking	Profilbildung	Akkreditierung	
Reputations- steigerung	Attraktives Leitbild	Zertifizierung nach DIN-ISO	Erringung wissenschaft- licher Preise	—	Null-Fehler- Programme	Innovative Studienfach- kombinationen	Wettbewerb	
Frauenfreundli- che Hochschule	Veränderung von Kontext- bedingungen	Berufung von Frauen bei glei- cher Qualifikat.	—	Gender Mainstreaming		Förderung femi- nistischer Ansät- ze	Formelgeb., Mittel- vergabe nach u.a. Gleichst.Indikatoren	
Entwicklung von Kritikfähigkeit bei Studierenden	Fachkulturelle Standards	Projektgruppen/ Qualitätszirkel	Methoden- kompetenz		Flache Hierarchien	Vermittlung des Denkens in unterschiedl. Paradigmen		
Durchsetzung einer innovativen Forschungs- richtung	Forschungspro- jektcontrolling	TQM	Steigerung Publikations- rate		Ziel- vereinbarungen	Plausibilitäts- prüfung	SFB-Gründung	
Hochschul- interne Mittel- verteilung	Delphi- Konferenz	Empowerment	Sicherung langfrist. Be- rührungszusa- gen		Brainstorming		Dezentralisierung	
Treffen einer Studienwahl- entscheidung	Reputation	Peer Review	Gewichtete Publikationen	Drittmittel- analyse		Relevanz- einschätzung	Entscheidungs- prozess-Effizienz	
Innovativitäts- feststellung	Absolventen- Verbleibs- studien	Externe Evaluation	Gutachtung	Kosten- Wirksamkeits- Analyse				
	Ranking	Akkreditierung	Reputation	Akzeptanz in innovativen Ar- beitsmarktfeldern				
	Zitations- analysen	Patente- Anzahl	Feststellung Wissens- zuwachs	Stärken- Schwächen- Analyse		Reichweiten- prüfung eines Theorems	Struktur-Variabilität	
			Qualitätsentwicklung			→	Qualitätsbewertung	

Übersicht 34: Instrumentarien zur Umsetzung von Qualitätsorientierung an Hochschulen: Beispiele

- die Rahmenbedingungen, unter denen gearbeitet wird, d.h. rechtliche, organisatorische und soziale Bedingungen wie finanzielle, materielle und personelle Ausstattungsmerkmale (Strukturqualität),
- der eigentliche Erstellungsprozess, geprägt durch die Handlungen, diese wiederum bestimmt durch Faktoren wie Persönlichkeit, Wissen, äußere Normen und Wertvorstellungen (Prozessqualität) oder bzw. und
- die Resultate des jeweiligen Erstellungsprozesses (Ergebnisqualität)

Gegenstand bzw. Gegenstände der qualitätsorientierten Intervention sein sollen.

Um nun den Ansatzpunkt für qualitätsorientierte Prozesse zu finden, lassen sich zwei Empfehlungen geben: Zum einen sollte das Zielsystem handlungsleitend sein.⁷⁸ Zum anderen empfiehlt es sich aus pragmatischen Erwägungen, die Bearbeitung „an den Brennpunkten von starker Behinderung der Qualität“ zu beginnen (Winkler 1993a, 30).

In einer Perspektive, welche die akademische Kultur als Referenzpunkt der Betrachtung wählt, lassen sich drei Gruppen von Qualitätssicherungsmaßnahmen an Hochschulen unterscheiden:

1. all das, was an Hochschulen traditionell schon immer unternommen wurde, um Qualität zu sichern, ohne dass es jemand explizit Qualitätssicherung genannt hätte;
2. die Maßnahmen zur Qualitätsbewertung, die zwar nicht traditionell universitär sind, aber seit dem 20. Jahrhundert an den Hochschulen weitgehend als normal akzeptiert werden, also in die akademische Kultur integriert sind;
3. und schließlich kulturfremde Qualitätssicherungsinstrumente.

Zu (1) traditionelle Qualitätssicherung: Gänzlich neu ist an Hochschulen weder Qualitätssicherung noch das, was heute Qualitätsmanagement heißt. Seit alters her kennt die Wissenschaft und wissenschaftliche Ausbildung Techniken der Qualitätssicherung. Die wichtigsten sind Methodenbindung, fachkulturelle Standards, Forschungskommunikation, wissenschaftliche Kritik, Reputationsverteilung sowie Prüfungs- und Qualifikationsverfahren.

Zu (2) mittlerweile kulturintegrierte Qualitätsbewertung: Unterdessen mit einer eigenen Tradition im Hochschulsektor – im angloamerikanischen bereits länger als im deutschsprachigen – sind vor allem drei Instrumente versehen:

- *Evaluation:* Sie stellt die Frage, wie gut etwas ist.

⁷⁸ vgl. oben unter D. 2.1.4. Leitbild und Zielsystem

4.1. Methodik der Qualitätsbestimmung			
4.2. Instrumente der Qualitätentwicklung	Traditionelle Qualitätssicherungsinstrumente	<ul style="list-style-type: none"> • Methodenbindung • Fachliche Kommunikation • Reputation • Studienreform • Hodegetik und Hochschuldidaktik • Prüfungen und 	<ul style="list-style-type: none"> • Symbolverwaltung • Autonomie und Wissenschaftsfreiheit • Statistik, Rechnungswesen, Jahresberichterstattung • Externe Steuerungsinstrumente
	Adaptionsfähige Qualitätsmanagement-Instrumente	<ul style="list-style-type: none"> • Leitbild • Zielsystem • Null-Fehler-Programme • QM-Handbuch • Zertifizierungen nach DIN ISO 9000ff. • Qualitätszirkel, Qualitätsgespräche • Benchmarking • Zielvereinbarungen 	<ul style="list-style-type: none"> • Leistungsanreizmodelle • Kontinuierliche Verbesserungsprozesse (KVP) • Qualitätscontrolling, Schwachstellenanalyse, Stärken-Schwächen-Analysen • Wissensmanagement, Lernende Organisation • Innovationsmanagement • Partizipatives Management • Balanced Scorecard
4.3. Verfahren der Qualitätsbewertung	Bewertungsprogramme	<ul style="list-style-type: none"> • Systematische Gutachtung • Berichtssysteme • Monitoring • Evaluation 	<ul style="list-style-type: none"> • Komplexes Ranking • Akkreditierung, Qualitätsaudit, Zertifizierung • Benchmarking
	Bewertungstechnologien	<ul style="list-style-type: none"> • Einkreisungstechniken • Innovativitätsprüfung, Mapping of Science • Relationaler Outputvergleich • Leistungsorientierte Besoldung • Leistungsorientierte Mittelverteilung • Soziale Qualitätskontrolle • Klassifikatorisch vs. komparativ • Wissensbilanz 	<ul style="list-style-type: none"> • Bibliometrie • Lehrberichte • Studentische Lehrbewertungen • Rankings • Prüfungen • Absolventenbefragungen und Verbleibsstudien • Verfahren der unterschiedlichen Perspektiven • Peer Review • Indikatoren gestützte Bewertung
	Leistungsindikatoren	<ul style="list-style-type: none"> • Forschung 	<ul style="list-style-type: none"> • Lehre

Übersicht 35: *Policy-Werkzeuge im Überblick*

- *Akkreditierung*: Sie fragt danach, ob etwas ‚gut genug‘ ist, also bestimmte Standards einhält.
- *Ranking*: Ein Ranking fragt nicht, ob etwas ‚gut‘ oder ‚schlecht‘ ist, sondern ob es ‚besser‘ oder ‚schlechter‘ ist als die jeweiligen Vergleichsobjekte. Das heißt: Auch in der Spitzengruppe eines Rankings kann es ziemlich schlecht aussehen.

Zu (3) kulturfremde Qualitätssicherungsinstrumente: Neben den Instrumenten, die bereits eine gewisse Verankerung im Hochschulbereich haben, finden sich weitere Qualitätsansätze mobilisiert. Sie werden aus der Wirtschaft transferiert. Deren Wichtigste sind Zertifizierungen nach DIN ISO 9000ff. und Total Quality Management. Darunter finden sich eine Vielzahl von Instrumenten, angesiedelt auf sehr unterschiedlichen Handlungsebenen: Leitbildformulierung, Zielsystem, Null-Fehler-Programme, QM-Handbuch, Qualitätszirkel und Qualitätsgespräche, Benchmarking, Zielvereinbarungen, Leistungsanreizmodelle, Kontinuierliche Verbesserungsprozesse (KVP), Qualitätscontrolling, Schwachstellenanalyse, Stärken-Schwächen-Analyse, Wissensmanagement und Lernende Organisation, Benchmarking, Balanced Scorecard.

4.1. Methodik der Qualitätsbestimmung

Man könnte es sich einfach machen, wissenschaftliche Qualität als „die Fitness im Wettbewerb“ definieren und erläuternd proklamieren:

„Was Qualität ist, darüber braucht man nicht lange zu streiten. Sie ist kein Geheimnis und sogar messbar. Denn darüber entscheidet die Nachfrage auf dem Markt, der internationale Wettbewerb, in dem sich das Angebot durchsetzen muss.“ (Horstkotte 2003, 6)

Doch noch bevor erörtert wird, ob diese Betrachtungsweise wissenschaftsange-messen ist, ist pragmatisch auf einen Aspekt hinzuweisen: Diese ökonomisierende Betrachtung produziert in Qualitätsentwicklungsprozessen endlose Akzeptanzprobleme. Um sie zu vermeiden, muss auf die Wissenschaftsspezifika eingegangen werden. Es empfiehlt sich also beispielsweise nicht, die mangelnde Markt-gängigkeit einer grundstürzenden Hypothese *a priori* für einen Qualitätsmangel zu halten. (Und zugleich sind, ohne wankend zu werden, zweifelabstinente Verkündigungen zu ertragen: Dass wissenschaftliche Qualität identisch sei mit markt-förmiger Nachfrage, wolle, so heißt es, „höchstens der notorische Gernegroß nicht verstehen, der sich verkannt fühlt und andere in seinem Arbeitsfeld für maßlos überschätzt hält“

[ebd.]) Daher muss am Beginn von jeglichen Qualitätsentwicklungsprozessen ein wenig Arbeit in die Qualitätsbestimmung investiert werden.

Im Rahmen der Qualitätsbestimmung wird zunächst festgelegt, was unter Qualität jeweils konkret verstanden werden soll, um sodann festlegen zu können, was als qualitätsrelevant gelten soll und folglich zu entwickeln ist.

Eine allgemeine Qualitätsdefinition hatten wir oben entwickelt.⁷⁹ Die nun für eine konkrete Situation zu treffenden Festlegungen müssen einerseits die speziellen Qualitätsdefinitionsprobleme beherrschbar halten und andererseits Akzeptanz erlangen können. Beides hängt miteinander zusammen, da die Qualitätsbestimmung nicht um ihrer selbst willen, sondern einer hernach in Gang zu setzenden Qualitätsentwicklung wegen vorgenommen wird. Diese wiederum ist von konkreten Personen zu realisieren, denen die umzusetzenden Maßnahmen als legitim gelten müssen. Dazu bedarf es einer grundsätzlichen Akzeptanz der formulierten Qualitätsbestimmung. Eine solche ist nur zu erlangen, wenn die immer bestehen bleibenden Qualitätsdefinitionsprobleme zumindest für die konkrete Situation hinreichend ausgeräumt werden konnten.

Praktisch lässt sich eine Qualitätsbestimmung, welche die Definitionsprobleme erfolgreich bearbeitet, dadurch gewinnen, dass sie interessen-, situations- und motivationsabhängig vorgenommen wird. Das heißt: Sie soll (a) von den konkreten Erwartungen, (b) von der konkreten Situation und (c) ihren konkreten Akteuren ausgehen. Das vermag dann auch zu sichern, dass die erarbeitete Qualitätsbestimmung intersubjektiv nachvollziehbar ist, mithin Akzeptanz finden kann. Methodisch stehen daher am Anfang eine *Erwartungsanalyse*, eine *Situationsanalyse* und eine *Motivationsanalyse*: Zu welchem Nutzen soll aus welchen realen Gegebenheiten heraus eine Entwicklung gestaltet werden, und welche Motive liegen dem Gestaltungswillen zu Grunde?⁸⁰

Die solcherart begründete *Legitimationsgewinnungsstrategie* ist im weiteren Ablauf der Qualitätsbestimmung und -entwicklung durchgehend zu verfolgen: Alle Elemente der vorzunehmenden Qualitätsbestimmung müssen einen nachvollziehbaren Zusammenhang zu den als berechtigt bewerteten Erwartungen, zur gegebenen Situation und zu den handlungsleitenden Motivationen der Akteure aufweisen.

Im nächsten Schritt ist eine *Entscheidung über* das anzuwendende *Grundmuster* von Qualität zu treffen: Geht es allein um die Entwicklung diverser Einzeleigenschaften – z.B. die Fremdsprachenkompetenz in einem Studiengang zu erhöhen oder die Studienberatung auszubauen –, oben als ‚stoffliche Qualitäten‘ bzw. Qualität erster Ordnung apostrophiert? Oder soll es darum gehen, die ganzheitlich durchformende Güte z.B. eines Studiengangs zu verändern, d.h. das, was oben ‚metastoffliche Qualität‘ bzw. Qualität zweiter Ordnung genannt worden war –

⁷⁹ vgl. oben Punkt C. 2.2. Qualitätsbegriff

⁸⁰ vgl. ausführlicher oben Punkt D. 3.2.2. Policy Cycle: „Programmierung / Qualitätsbestimmung“

etwa einen Studiengang zu internationalisieren oder auch eine innovationsgeneigte Forschungsatmosphäre zu erzeugen?

Sind nun die Erwartungen bekannt, die Situation analysiert, die Motivationen erfasst und das anzuwendende Qualitäts-Grundmuster entschieden, können die *konkreten Qualitätsziele* bestimmt werden. Sie sind potenziell ebenso vielfältig, wie es die Situationen und Motive sind, lassen sich aber grob systematisieren. Dazu sei noch einmal die oben formulierte grundsätzliche kategoriale Bestimmung von Qualität in Erinnerung gerufen: Qualität, so hatten wir formuliert, ist eine Kategorie zur Bezeichnung kombinatorischer Effekte hinsichtlich der *Relevanz* eines Gutes oder eines Prozesses *für ein definiertes Anliegen*, deren kombinatorisches Design sich aus stofflichen Elementen, einem über deren Summierung hinausgehenden sinnhaften Überschuss sowie dem nutzenden und bewertenden Subjekt zusammensetzt.

Diesen Zusammenhang von Stofflichkeit, Metastofflichkeit und Kombinatorik zu Grunde legend, ist dann wiederum auf die Unterscheidung der beiden Qualitätsgrundmuster hinzuweisen: (a) stoffliche Qualitäten als diverse Einzeleigenschaften („Qualität“ bzw. Qualität erster Ordnung), die erst durch ihr kombinatorisches Design und subjektive Bedeutungszuweisung einen Qualitätsstatus erlangen, und (b) Qualität als ganzheitlich durchformende Güte, die als kombinatorischer Effekt aus kombinatorischen Effekten entsteht (Qualität zweiter Ordnung). Diese Unterscheidung ist in Erinnerung zu rufen, da mit der Bestimmung der konkreten Qualitätsziele eine Vorentscheidung für die Phase „Qualitätsentwicklung“ getroffen wird: Die anzustrebenden Qualitätsziele führen auf der operativen Ebene entweder zu einem *Single-issue-Ansatz* oder einem *Systemveränderungs-Ansatz*. Ersterer ist von minderer Komplexität und erlaubt punktgenaues Anzielen. Letzterer zeichnet sich durch höhere Komplexität aus und erfordert eine ganzheitliche Veränderungsstrategie.

Eine besondere Herausforderung werden bei der Bestimmung konkreter Qualitätsziele immer zwei Probleme bilden: zum einen der Umstand, dass Lehr-, Lern- und Forschungsprozesse *kognitiv basiert* sind; zum anderen der Umstand, dass diese Prozesse nie auf die Einhaltung von Standards allein abonniert sind, sondern immer auch auf die Erzeugung positiver *Normabweichungen*. Solche Qualitätsziele können sein: „Kritikfähigkeit der Soziologie-AbsolventInnen“, „Fähigkeit zu vernetztem Denken“ oder „Problemlösungskompetenz“. Derartige Ziele zu formulieren ist noch vergleichsweise leicht – sie in qualitätsentwickelnde Maßnahmen und qualitätsbewertende Verfahren zu übersetzen, werden Herausforderungen in den nachfolgenden Prozessphasen sein.

Nehmen wir ein Beispiel, um es zu illustrieren. Dazu konstruieren wir folgende Anordnung an einem fiktiven Fachbereich: Die *Situation* besteht (a) in der Unter- auslastung eines Studiengangs, (b) daraus resultierenden Gefahren für den Bestand

der bisherigen Fachbereichsgröße, (c) zugleich aber durch die geringe Auslastung auch gegebenen freien Personalressourcen, mithin Ressourcen, um etwas völlig Neues zu entwickeln, und (d) als wichtigste Rahmenbedingung dem Umstand, dass sich die Akademiker-Arbeitsmärkte internationalisieren. Die daraus resultierenden *Motivationen* könnten darin bestehen, dass

- der Fachbereich unterauslastungsbedingte Mittelkürzungen vermeiden möchte (pragmatisches Motiv),
- einige ProfessorInnen gern gelegentlich ein Semester an einer ausländischen Hochschule verbringen würden (hedonistisches Motiv),
- man an einem soeben aufgelegten Förderprogramm für international orientierte Studiengänge partizipieren möchte (finanzielles Motiv),
- das Rektorat an seiner Hochschule zu gern wenigstens ein Reformprojekt vorweisen möchte (Reputationsmotiv), und
- man dem konkurrierenden Fachbereich der benachbarten Hochschule gern etwas voraus hätte (wettbewerbliches Motiv).

Hieraus müsste nun eine Diskussion entstehen, die verdeutlicht, dass alle diese Motive in der gegebenen Situation nicht durch punktuelle Neuerungen, sondern allein durch eine *grundlegende Veränderung* des bestehenden Studiengangs zu bedienen sind. Die anzustrebende Qualität würde von den Beteiligten als „internationalisierter Studiengang“ bestimmt, und zugleich würde deutlich gemacht, dass dies allein mittels einer entsprechenden ganzheitlichen Durchformung des Reformobjekts zu bewerkstelligen ist, es mithin um die Gestaltung der komplexeren Qualität zweiter Ordnung geht.

Gewählt werden müsste also ein Systemveränderungs-Ansatz, innerhalb dessen nun die *konkreten Qualitätsziele* zu formulieren sind. Nicht nur wären

- Fremdsprachenkompetenz von Studierenden und Lehrenden zu erhöhen,
- interkulturelle Kommunikationsfähigkeit sowie
- Kenntnisse in anderen Wirtschafts-, Rechts- und politischen Systemen zu vermitteln,
- Flexibilität hinsichtlich der Anpassungsfähigkeit an Bedingungen, die von der eigenen Herkunftssituation unterschieden sind, durch entsprechende curriculare und didaktische Elemente zu entwickeln,
- Abrechnung von Studienleistungen statt wie bisher nach Semesterwochenstunden über Credit Points zu organisieren und
- international geläufige Studienabschlüsse zu verleihen.

Vielmehr wäre all dies auch in einen sinnhaft begründeten, systematischen Zusammenhang – hier: Verzahnung – zu bringen, der erwarten lässt, dass die Kombination der einzelnen Elemente synergetische Wirkungen zeitigt.

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

Keinen Zusammenhang zur gegebenen Situation und den handlungsleitenden Motivationen hingegen wiese z.B. die denkbare Idee auf, neben allen genannten Elementen auch noch Studieneingangsprüfungen einzuführen – in der Annahme, auf diese Weise besonders internationalisierungsgeeignete StudentInnen zu bekommen: Dies würde mit der Absicht kollidieren, die Unterauslastung des Fachbereichs zu beseitigen, und produzierte folglich einen Zielkonflikt.⁸¹

4.2. Instrumente der Qualitätsentwicklung

Zu den Instrumenten der Qualitätsentwicklung hatten wir drei Unterscheidungen getroffen:⁸²

- indirekte und direkte Verfahren der Entwicklung von Qualität (z.B. Ranking vs. Akkreditierung);
- traditionelles und nichttraditionelles Vorgehen (z.B. Promotionsverfahren vs. Null-Fehler-Programme),
- inhaltsbezogene und organisations-/strukturbezogene Verfahren (z.B. Profilbildung vs. SFB-Gründung).

Diese verschiedenen Mengen bilden untereinander Teilmengen, d.h. indirekte Verfahren können zugleich auch traditionelle sein, oder direkte sind ggf. ebenso inhaltliche Verfahren. *Indirekte* Verfahren bezeichnen solche, mit denen ein oder mehrere Subziele angestrebt werden, von denen ein positiver Zusammenhang zum Hauptziel angenommen wird. *Direkte* Verfahren beruhen auf Annahmen unmittelbarer

⁸¹ Untersuchungen von HoF Wittenberg haben z.B. ergeben, dass an einer neu zu gründenden Hochschule, die sich über Auswahlgespräche eine besonders motivierte Studierendenschaft zusammensetzen wollte, am Ende nicht die Hochschule die Studierenden auswählte, sondern die Studierenden die Hochschule abwählten: lediglich 40% derjenigen, die in Folge der Auswahlgespräche eine Studienzulassung bekommen hatten, begannen dann auch tatsächlich das Studium an dieser Hochschule; 60% wählten trotz erfolgreich durchlaufenem Auswahlprozeß andere Optionen: Sie hatten sich parallel auch an anderen Hochschulen beworben (vgl. Lewin 1999, 13).

⁸² vgl. oben Punkt D. 3.2.2. Policy Cycle: „Implementation / Qualitätsentwicklung“

Ursache-Wirkungs-Beziehungen. *Traditionelles* Vorgehen meint ein solches, das bereits seit mehreren akademischen Generationen immer wieder praktiziert und auf Grund wiederholter Erfahrungen der Zielerreichung mit Erfolgsprognosen versehen wird. *Nichttraditionelles* Vorgehen sind Verfahrensinnovationen, die in der Regel aus anderen Sektoren übernommen, ggf. adaptiert werden, wobei Systemverträglichkeit mit dem hochschulischen Sektor angenommen wird. *Inhaltsbezogene* Verfahren bezeichnen kognitive, methodische oder stoffliche Interventionen in kognitive, methodische oder stoffliche Vorgänge bzw. Sachverhalte. Mit Hilfe *organisations-/strukturbezogene* Verfahren wird versucht, durch die Beeinflussung der Kombination jeweils sachrelevanter Elemente und ihrer Relationen Erfolge zu organisieren.

Bei der Qualitätsentwicklung werden, wie oben entwickelt, für Hochschulen zwei mögliche Wege unterschieden: Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement. Beide lassen sich miteinander kombinieren, werden jedoch, abweichend vom Sprachgebrauch in anderen Kontexten, nicht gleichgesetzt. Denn an Hochschulen – wie auch bspw. in Kunst, Kultur oder Sozialarbeit – kann Qualitätsentwicklung durchaus vorkommen, ohne dass diese zwangsläufig als Qualitätsmanagement realisiert wird:

- *Qualitätssicherung* bezeichnet solche Handlungen, die der Erhaltung und Entwicklung von Qualität dienen, ohne dass dem ein QM-Konzept zu Grunde liegt (sondern z.B. fachkulturelle Standards).
- *Qualitätsmanagement* hingegen bezeichnet – betriebswirtschaftlich inspirierte – Führungskonzepte: Diese zielen intentional darauf, auf präzis bestimmten Wegen die jeweilige Prozessqualität zu verbessern, um auf diese Weise eine standardisierte Produktqualität zu sichern, zu erreichen bzw. zu überbieten.

Im Regelfalle werden, wie erwähnt, mehrere Instrumente unterschiedlicher Art anzuwenden und in der Anwendung miteinander zu kombinieren sein. Der Fantasie sind vom Grundsatz her bei den einzusetzenden Instrumenten keine Grenzen gesetzt. Gleichwohl haben sich bestimmte Instrumente bereits bewährt, wurden also positiv selektiert. Die wichtigsten sind nachfolgend erläutert (4.2.1. und 4.2.2.).

4.2.1. Traditionelle Qualitätssicherungsinstrumente an Hochschulen

Wie oben entwickelt, ist Qualitätssicherung all das, was Hochschulen zur Qualitätsentwicklung bereits getan haben, *bevor* es Qualitätsmanagement gab. Hinzu tritt einiges, was die Hochschulen zur Qualitätsentwicklung unternahmen und unternahmen, *obwohl* es Qualitätsmanagement gibt. Qualitätssicherung umfasst also alle

Elemente, die der Erhaltung von Qualität dienen, ohne dass dem ein QM-Konzept zu Grunde liegt.

Um eine gewisse Ordnung einzuführen, lassen sich die wichtigsten hochschulischen Qualitätssicherungsinstrumente traditioneller Art folgenderweise gruppieren:

- Methodenbindung,
- fachliche Kommunikation,
- Reputation,
- Studienreform,
- Hodegetik und Hochschuldidaktik,
- Prüfungen und Symbolverwaltung,
- Autonomie und Wissenschaftsfreiheit,
- Statistik, Rechnungswesen, Jahresberichterstattung,
- externe Steuerungselemente.

Methodenbindung

Über die Nützlichkeit wissenschaftlicher Erkenntnisse in außerwissenschaftlichen Kontexten können durchaus deren Wirkungen im Rahmen konkreter Anwendungen Auskunft geben – und damit auch die Güte von Forschungsprozessen bewertbar erscheinen lassen. Bevor jedoch wissenschaftliche Ergebnisse Wirkungen entfalten können, ist der Erkenntnisprozess vorgeschaltet: Dieser benötigt innerwissenschaftliche Qualitätssicherung, soweit nicht erst am Ende eines Projekts dessen Top- oder Flop-Charakter festgestellt werden soll.

In der Forschung als rationalem Problemlösungsverfahren sind fortwährend Entscheidungen zu treffen: über die Plausibilität von Erklärungen, das Weiterverfolgen einer von mehreren konkurrierenden Erklärungen, den entsprechenden Einsatz von Ressourcen usw. Die innerwissenschaftliche Qualitätssicherung wird darüber bewirkt, dass jede Entscheidung im Forschungsprozess methodisch geleitet, damit intersubjektiv überprüfbar und kritisierbar getroffen wird. (Auf prinzipiell methodenkritische Theorieströmungen kann an dieser Stelle nicht eingegangen werden. Es muss der bekannte Hinweis genügen, dass es schwierig ist, über die allgemeine Geltung einer Ansicht zu diskutieren, welche die allgemeine Geltung jeglicher Ansichten bestreitet.)

Grob gerastert lässt es sich so sagen: Typisch für die Mathematik ist die deduktive Methode, für die Natur- und z.T. die Sozialwissenschaften die induktive Methode, den Geistes- und teilweise den Sozialwissenschaften werden vor allem die phänomenologische, die hermeneutische und die historische Methode zugeordnet. Indem die jeweilige Methode angewandt wird und Plausibilität der mit ihr

gewonnenen Ergebnisse erzeugt, hat sie zugleich selbst die Chance, kritisiert und weiterentwickelt zu werden. Ohne dies gäbe es heute weder die vielfältige Ausdifferenzierung der einzelnen Methoden(gruppen), noch gäbe es etwa die häufig fruchtbaren methodischen Transfers über Fächergruppen hinweg.

Im Hinblick auf die Ausgestaltung der Methodenbindung hat die Wissenschaft bereits seit einigen hundert Jahren ein wesentliches Qualitätsmanagement-Element angewandt: In der Wirtschaft vollzog sich der Wandel von der Qualitätsendkontrolle zur Prozessorientierung erst im 20. Jahrhundert.

Fachliche Kommunikation

In der Binnenperspektive gilt Kommunikation als das stärkste, weil wissenschaftlicher Handlungslogik am meisten entsprechende Verfahren. In der Außenperspektive gilt sie vielfach als das unverbindlichste Verfahren. Beide Wahrnehmungen reflektieren zutreffende Elemente wissenschaftlicher Kommunikation. In der Forschung spielt die „soziale Qualitätskontrolle innerhalb der Diskursgemeinschaft des eigenen Faches“ (Welbers 1998, 44) die zentrale Rolle. In der Lehre werden die wesentlichen Kommunikationsprozesse über die Didaktik vermittelt.

Die internen Kommunikationsformen integrieren den Hochschulbereich als Qualitätsgemeinschaft, d.h. als Gemeinschaft mit aufeinander bezogenen (meist implizit bleibenden) Qualitätsvorstellungen. Zugleich stellen sie das wesentliche instrumentelle Repertoire hochschulischer Selbststeuerung dar. Die qualitätssichernde Funktion wird allerdings zunehmend prekär: Denn „durch die Spezialisierung und die große Anzahl der Mitglieder der Forschergemeinschaft (hat) das Qualitätssicherungssystem heute kein soziales Gesicht mehr“ (ebd.). Dem sucht die wissenschaftliche Gemeinschaft durch zweierlei entgegenzuwirken: Sie organisiert Kommunikation in der Spezialisierung und zugleich – zunehmend – Kommunikation der problemorientierten fachlichen Grenzüberschreitung.

Der wichtigste Mechanismus zur Aufrechterhaltung der forschungsinternen Kommunikation ist die Peer Review. Sie war ursprünglich ein Mechanismus der internen Begutachtung und damit der Selbststeuerung der Wissenschaft im Bereich der Grundlagenforschung. Abgeleitete Formen sind bspw. das Rezensionswesen oder – noch aus der Zeit vor dem Buchdruck stammend – Disputationen.

Die Peer Review „steht für die Begutachtung und Bewertung von Publikationen und Forschungsanträgen, das heißt wissenschaftlicher Wissensbehauptungen durch die dazu allein kompetenten Kollegen („peers“)“ (Weingart 2001, 284f.). Mittlerweile hat diese Technik weit über die Grundlagenforschung sowie die Bewertung von Publikationen und Forschungsanträgen hinaus Bedeutung erlangt. Insbesondere in Evaluations- und Akkreditierungsverfahren, aber auch hochschulreformerischen Aktivitäten wird die Peer Review eingesetzt. Dabei werden nicht

nur Forschungsbereiche außerhalb der Grundlagenforschung, sondern auch die Lehre einbezogen.

Trotz aller Kritik, welche an der Peer Review geübt wird,⁸³ hat sie anhaltend eine zentrale Funktion für die innerwissenschaftliche Kommunikation. Sie sichert deren Offenheit, indem die Lizenzierung neuen Wissens derart erfolgt, dass dieses Wissen seitens der Gemeinschaft der kompetenten Kollegen zertifiziert wird (ebd., 285). Sie ist eine Technik der sozialen Qualitätskontrolle innerhalb der Wissenschaft und institutionalisiert einen organisierten Skeptizismus. Dies ist notwendig, denn: „Es gibt keine Alternative zur Prüfung und Zertifizierung von Wissensbehauptungen durch *kompetente* Kritik.“ Derart wiederum wird die Verlässlichkeit der Kommunikation gesichert, da das „wechselseitige Vertrauen der Wissenschaftler in die Wahrhaftigkeit der Behauptungen des anderen ... die Voraussetzung für die erfolgreiche Kommunikation“ ist (ebd., 285f.). Insofern ist Peer Review die Voraussetzung, um die Selbststeuerung der Wissenschaft zu realisieren. Diese wiederum ist der zentrale Mechanismus, der ihre Autonomie konstituiert (ebd., 286). Autonomie ohne Selbststeuerung wäre kontrafaktisch.

Zu beachten ist bei all diesen Aspekten fachlicher Kommunikation, dass hier fachkulturelle Standards eine gewichtige Rolle spielen. So unterscheiden sich etwa die Publikationsgewohnheiten zwischen Natur- und Sozialwissenschaften gravierend: „Einen Historiker nach der Anzahl seiner Zeitschriftenaufsätze zu bewerten, ist wahrscheinlich ebenso wenig angemessen, wie einen Ingenieurwissenschaftler nach der Anzahl seiner Monographien“ (Fisch/Daniel 1986, 15). Es gibt eine Reihe von Gründen dafür, wie Daniel/Fisch (1988, 487) exemplarisch für die Naturwissenschaften ausführen:

„Sie liegen in der Notwendigkeit, spezifische Ergebnisse in den Naturwissenschaften sehr schnell zu kommunizieren, um die Autorenschaft und damit verbundene Rechte zu sichern, in der Wahl des Englischen als Fachsprache, die eine weltweite Kommunikation sichert und eine weltweite Nachfrage seitens der Kommunikationsmedien in Gang setzt, in der mit der Mathematisierung gegebenen Möglichkeit, Ergebnisse kurz darzustellen, während andererseits die Buchproduktion zunehmend auf die Produktion von Lehrbüchern reduziert wurde.“

Fachkulturell bedingt sind Argumentationsstrategien, Quellennachweistechniken und Zitationsweisen, Bewertungen von Qualifikationsstufen – etwa die faktische Bewertung der Promotion als Regelausbildungsabschluss in der Medizin und der Chemie –, Prüfungs- und Zensurierungskulturen oder die Akzeptanz fachexterner Beiträge zu fachlichen Problemstellungen. Die unreflektierte Übertragung fachkultureller Standards aus einem Fach in ein anderes – etwa im Rahmen von Quali-

⁸³ dazu unten Punkt D. 4.3.2. Bewertungstechnologien

tätsbewertungsprozessen – führt zu Fehleinschätzungen und mangelnder Akzeptanz von Bewertungen überhaupt.

Allerdings können fachkulturell verwurzelte Üblichkeiten auch problematische Wirkungen zeitigen, etwa die in der Medizin gebräuchlichen ‚Ehrenautor-schaften‘. Hier ist daran zu erinnern, dass einige spektakuläre Fälschungsfälle in der klinischen Forschung (vgl. Finetti/Himmelrath 1999) eine Debatte über die Sicherung „guter wissenschaftlicher Praxis“ ausgelöst hatten.⁸⁴

Reputation

Reputation ist ein zentraler extrinsischer Motivationsfaktor für Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen (Brenzikofer 2002, 113). Brenzikofer (ebd., 179) definiert professorale Forschungsreputation – als wichtigste Teilreputation – als „eine veränderliche, immaterielle und subjektiv wahrgenommene Konfiguration von Annahmen über verschiedene, auf der Vergangenheit basierende, forschungsrelevante Aspekte eines Professors, die auf verschiedenen Quellen beruht. Diese Konfiguration von Annahmen wird sozial konstruiert sowie von mehreren Mitgliedern der Scientific Community geteilt und ist dadurch teilweise objektiviert.“

Die wissenschaftsökonomische Literatur spricht von Forschern als Reputationsmaximierern: Sie streben soziale Anerkennung und Prestige innerhalb ihrer Community und in der Gesellschaft an; überdies zahle sich maximierte Reputation auch in maximiertem Einkommen aus (Backes-Gellner 1989), „und zwar über den Weg des Berufungsmarktes, erleichterte Drittmittelakquisition, vermehrte Möglichkeit zur Erbringung externer Beratungsleistungen und über den Zugang zu wichtigen Entscheidungsgremien“ (Brenzikofer 2002, 161). Reputation wird dabei verstanden als „die öffentliche Wahrnehmung von Fähigkeiten oder Erfolgen, die ... auf der Differenzierung von anderen Marktteilnehmern beruht“.⁸⁵

Die funktionalistische Wissenschaftstheorie sieht Wissenschaft als Austauschsystem, in dem Beiträge zum Ausbau des gesicherten Wissens (*certified knowledge*) mit Anerkennung belohnt werden (Merton 1988, 621). Pierre Bourdieu (1975, 19) nimmt diese Perspektive auf, spitzt sie aber in einem Konfliktmodell zu: Wissenschaftler seien sowohl Gegner wie Verbündete, insoweit sie einerseits konkurrieren, andererseits aber über kollegiale Anerkennung genau die Reputation erzeugen, um die konkurriert werde. Niklas Luhmann schreibt der Reputation eine tragende Rolle bei der Komplexitätsbewältigung innerhalb des Systems Wissenschaft zu: Reputation sei „eine Art Kredit, ein (allerdings unbefristeter) Wechsel auf Wahrheit“, und damit werde die Komplexität auf ein zu bewältigendes Maß reduziert (Luhmann 1968, 154).

⁸⁴ vgl. dazu oben unter D. 1.2.2. Die Persistenz des Überkommenen: „Beispiel: Akademische Rituale“

⁸⁵ C. Jungwirth, 2000, zit. nach Brenzikofer (2002, 159)

Reputation hat mehrere Funktionen: Die Informationsverarbeitungskapazität des Wissenschaftssystems wäre ohne die Möglichkeit, als hilfsweises Orientierungskriterium Reputation einsetzen zu können, überfordert (Klima/Viehoff 1977, 169f.):

„Aufmerksamkeit anderer ist unvermeidlich knapp, also selektiv, und eben deshalb ist es ein attraktives Ziel, sie für eigenes Gedankengut zu erobern. Das kann nach den Bedingungen des Systems aber nur durch Erwerb und Erhaltung von Reputation geschehen, also unter Nebenbedingungen, die das Handeln zugleich sozialer Kontrolle unterwerfen und die Erfüllung bestimmter Anspruchsniveaus gewährleisten“ (Luhmann 1968, 163).

Auf der Ebene des Gesamtsystems dient Reputation daher als Auswahlkriterium bei der Bewältigung der Publikationsflut und senkt insoweit die Transaktionskosten. Zugleich erleichtert sie Interaktionen, fördert das Einnehmen einer Langfrist-Perspektive und, da positive Reputation erstrebenswert ist, kooperatives Verhalten. Dennoch funktioniert all dies nur, weil Reputation ein knappes und stark umworbene Gut darstellt, d.h. die ersten Plätze mit der vergleichsweise höchsten Reputation stark limitiert sind (Brenzikofer 2002, 169/156/159).

Der Umstand, dass Reputation wesentlich aus vollbrachten Leistungen resultiert, führt zu der Annahme, dass es sich dabei auch um einen Mechanismus der Qualitätssicherung und -entwicklung handele. In diesem Sinne gibt es explizite Versuche von Reputationsmessungen: wenn etwa ProfessorInnen gefragt werden, welche Hochschule sie ihren eigenen Kindern empfehlen würden, oder wenn die Hochschulwahl von StipendiatInnen der Alexander-von-Humboldt-Stiftung zur Grundlage eines Beliebtheitsrankings der deutschen Universitäten gemacht wird.⁸⁶ Bei solchen Bewertungsversuchen werden ExpertInnen befragt bzw. wird deren Verhalten ausgewertet, ohne ihre Bewertungskriterien explizit zu thematisieren. Das Ergebnis der Befragung wird dann als eigenständiger Indikator in Bewertungsvorgänge eingespeist. Direkt Qualität gemessen wird dabei selbstredend nicht, aber über eine reputationserfassende Frage etwas erhoben, von dem nach weithin geteilter Meinung Rückschlüsse auf Qualität möglich seien.

Wird bei den genannten Beispielen versucht, institutionelle Reputationen zu erfassen, so wird mit personenbezogenen Publikationslisten und Impact-Faktoren, Drittmittelwerbungen, Preisträgerschaften, Beratungsaufträgen und dergleichen angestrebt, individuelle Reputation zu bestimmen. Die leitende Annahme hierbei ist: Da der Aufbau individueller Reputation je nach Fähigkeit unterschiedliche Kosten verursache, lohne er sich nur für die wirklich fähigen WissenschaftlerInnen; insoweit könne Reputation als ein effizienter Mechanismus betrachtet werden, der Leistungsfähigkeit signalisiere und Leistung ausdrücke.⁸⁷

⁸⁶ vgl. http://www.avh.de/de/aktuelles/presse/pn_archiv_2002/2002_14_3.htm [Zugriff: 8.5.2004]

⁸⁷ C. Jungwirth, 2000, zit. nach Brenzikofer (2002, 161)

Gleichwohl ist auf eine Reihe von Dysfunktionalitäten hinzuweisen, die den Aussagewert von Reputation für unser Thema – Hochschulqualität – relativiert. Dabei handelt es sich vorrangig um folgende Probleme:

- das *Erfassungsproblem*: Reputationszuteilung wird wesentlich über Publikationen bzw. die Teilnahme der einzelnen WissenschaftlerInnen am Publikationsgeschehen gesteuert. Daher müssen hier sämtliche Vorbehalte geltend gemacht werden, die gegenüber publikationsbegründeten Bewertungen bestehen: Probleme der Gewichtung von Publikationen und der Ermittlung von Impact-Faktoren, Zitierkartelle, Selbstzitationen, die Frage der statistischen Behandlung von negativen vs. positiven Zitaten, Mehrfachautorenschaften, Autorenszuordnungsprobleme bei Namensgleichheiten oder international unüblichen Schreibweisen („Müller“), unterschiedliche Bedeutung von Textsorten je nach fachlichem Kontext, abgestufte Zitierhäufigkeiten zwischen experimentellen und theoretischen Arbeiten usw.⁸⁸
- der *Matthäus-Effekt*: „Die Zuteilung von Belohnungen durch Fachkollegen führt direkt oder indirekt zur Akkumulation von Vorteilen, z.B. werden anerkannten Wissenschaftlern bessere Arbeitsbedingungen und höhere Aufmerksamkeit zuteil, die wiederum mehr und bessere wissenschaftliche Beiträge ermöglichen. Dadurch ist es möglich, dass sich zusätzliche Reputation umso leichter erwerben lässt, je mehr man davon schon angesammelt hat“ (Brenzikofer 2002, 167; vgl. Merton 1988): „Wer hat, dem wird gegeben.“⁸⁹
- der *Einrast-Effekt*: dieser liegt vor, wenn ein Wissenschaftler mit hoher Reputation diese nicht mehr verliert, obwohl seine Leistung abgenommen hat bzw. andere ihn übertreffen (Brenzikofer 2002, 167):

„Wie andere self-fulfilling-prophecies wird auch diese unter bestimmten Umständen dysfunktional. Denn obwohl die Wahrscheinlichkeit bei namhaften Wissenschaftlern größer ist als bei unbekanntem, dass sie bedeutende Beiträge liefern, sind sie ganz offenbar nicht die einzigen, die das tun. Schließlich sind Wissenschaftler nicht schon zu Beginn ihrer Karriere namhaft“ (Merton 1985, 87),

- das *Abschlaffer-Problem*, das aus der Vergangenheitsorientierung sowie der relativen Trägheit von Reputation herrührt und folgenderweise beschrieben wird:
„Es ist ... davon auszugehen, dass die Grenzerträge der Forschungsinvestitionen nicht konstant sind, sondern abnehmen: Mit zunehmender Anzahl Publikationen und zunehmendem Reputationsstock eines Professors sinkt tendenziell der Wert einer zusätzlichen Publikation. Des Weiteren verringert sich mit zunehmendem Alter des Professors die Zeit, in der dieser von Reputationserträgen noch profitieren kann. Aus diesem Grund haben Professoren v.a. in jungen Jahren ein starkes Eigeninteresse an Forschungsleistungen zum Aufbau von Reputation, die sie

⁸⁸ vgl. ausführlicher unten Punkt D. 4.3.3. Leistungsindikatoren: „Forschung“

⁸⁹ Matthäusevangelium: „Denn wer da hat, dem wird gegeben, daß er die Fülle habe; wer aber nicht hat, von dem wird auch genommen, was er hat.“ (Mt 13,12)

dann im Alter ‚ausbeuten‘ [, um] sich tendenziell anderen Tätigkeiten widmen zu können“ (Brenzikofer 2002, 161).

- das *Themenwahl-Problem*: „Die Auswahl von Themen und Mitteilungsweisen wird reputationstaktisch ... Die Originalität als Bedingung des Erlangens von Reputation führt in den theoretisch gut konsolidierten Fächern zu Prioritätsstreitigkeiten, in den noch unbegrenzt offenen Fächern zu ... raschem Wechsel der Modethemen, zu unerledigtem Liegenlassen vielbehandelter Probleme, ... zur Verschlüsselung von Banalitäten etc.“ (Luhmann 1968, 163f.)
- das *Asymmetrie-Problem* und *Reputationshierarchien*: Fachbereiche unterschiedlicher Fächer und verschiedene Hochschultypen sind mit differenzierter Reputierlichkeit versehen, obgleich dies sachlich nicht zwingend sein muss (vgl. Naumann 1989). Die Ursachen liegen im Zustandekommen von Reputation, die nicht ausschließlich auf rationalen Entscheidungen gründet:

„Sie [die Reputation] bildet sich teils auf dem Wege der Generalisierung aus gezeigten Einzelleistungen, teils durch Ansteckung, indem renommierte Autoren den Ruf einer Zeitschrift aufbessern, renommierte Professoren den einer Fakultät oder umgekehrt, teils schließlich auch durch bloße Häufigkeit der Publikationen oder der Anwesenheit an renommierten Plätzen.“ (Luhmann 1968, 154)

Ebenso gibt es eine „Asymmetrie der Folgen von Reputationsgewinnen“ zwischen den beiden Kernleistungsbereichen der Hochschule, also zwischen Forschung und Lehre:

„ein Erfolg in der Forschung (wird) weltweit publiziert und den wichtigsten Fachkreisen sofort bekannt. Ein Erfolg in der Lehre bleibt auf den engen Kreis der Teilnehmer und Teilnehmerinnen der Lehrveranstaltung, bestenfalls auf die Studierenden des eigenen Fachbereichs begrenzt. Ein Erfolg in der Forschung produziert neue Ressourcen, Forschungsgelder und Mitarbeiter, um noch bessere Forschung betreiben zu können. Ein Erfolg in der Lehre produziert mehr Arbeitslast, mehr Teilnehmer, mehr Hausarbeiten, mehr Klausuren, mehr Diplomarbeiten und mehr Doktoranden ohne eine Steigerung der Ressourcen zur Bearbeitung der gesteigerten Anforderungen.“ (Wagner 2003, 28)

- der *Halo-Effekt*: Dieser Ausstrahl-Effekt bezeichnet eine Übertreibung, bei der ein einzelnes Beurteilungsmerkmal durch eine (unbewusste) Überbewertung seitens des Beurteilenden auf mehrere andere Merkmale ausstrahlt, so dass faktisch lediglich ein Merkmal bewertet wird. In der Wissenschaft wird häufig von einer hohen Reputation in einem Bereich, etwa dem der Forschung, darauf geschlossen, dass auch die Reputation in anderen Bereichen, etwa Lehre oder Forschungsmanagement, hoch sei. So ist bei der Besetzung von Professuren an deutschen Hochschulen üblich, drei vollkommen unterschiedliche Qualifikationsbereiche normativ gleichzusetzen: Mit großer Selbstverständlichkeit wird von der *Forschungstätigkeit* auf die *Lehrfähigkeit* und die Selbstverwaltungs- bzw. Management*fertigkeit* geschlossen (Welbers 1998, 44).

Studienreform

In der Lehre werden die wesentlichen Kommunikationsprozesse durch die Art und Weise der Präsentation von Wissen und der Vermittlung von Fähigkeiten und Fertigkeiten gesteuert:

„Fachliche Kommunikation, nicht Absolventen und nicht Wissenschaft, ist das *Produkt* wissenschaftlichen Lehrens und Lernens und macht seine Qualität aus. Auch die höchste Forschungsqualität bleibt wirkungslos, wenn sie im Hochschulunterricht nicht kommuniziert werden kann.“ (Welbers 1998, 116)

Die Gestaltungsvorschläge und Literatur dazu sind seit den 60er Jahren zur Uferlosigkeit angeschwollen.⁹⁰ Insbesondere in den „Qualität der Lehre“-Diskussionen der letzten Jahre wurde daher die Didaktik zunehmend in breitere Kontexte eingeordnet, vornehmlich in den Rahmen allgemeiner oder fachspezifischer Studienreformen.

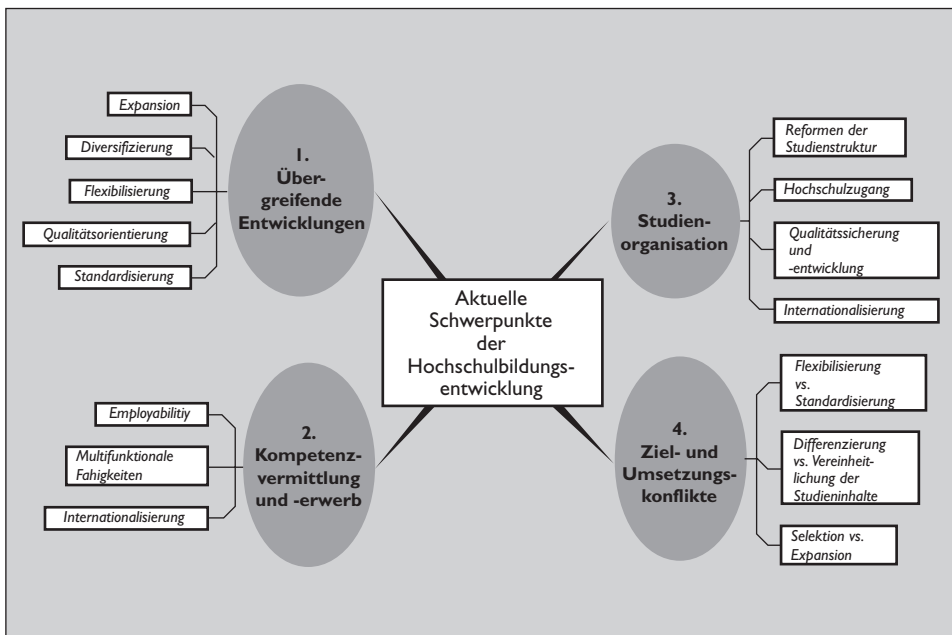
Studienreform begleitet die deutsche Hochschule nicht erst seit den 1960er Jahren, sondern als systematischer Ansatz wenigstens seit Melanchthon. Auch die Humboldtsche Universitätsreform und die daraus abgeleitete Betonung der Einheit von Forschung und Lehre,⁹¹ später als „forschendes Lernen“ neu akzentuiert, oder die im 19. Jahrhundert vollzogene Verlagerung der Propädeutik in den Schulbereich können bereits als Qualitätssicherungsmaßnahmen bewertet werden. Die Studienreformen der letzten Jahrzehnte haben nicht zuletzt deren Bestimmung als eine permanente Aufgabe der Hochschulen mit sich gebracht. Welbers nennt für das Germanistikstudium 10 Modelle, die sich dabei ausgebildet haben. Sie seien hier genannt, da sie auch über das Fach Germanistik hinaus Geltung beanspruchen dürfen:

1. an konkreten Lehrveranstaltungen ansetzende Veränderungsvorschläge;
2. fachsystematische Probleme, die u.U. Relevanz für die Lehrpraxis haben können, werden in der Hoffnung weiterentwickelt, dass diese Ergebnisse eine Veränderung der Lehre provozieren;
3. bestimmte Studienphasen, z.B. die des Studieneingangs, werden neu gestaltet;
4. Gründung neuer Studiengänge;

⁹⁰ Darauf sucht z.B. das „Handbuch Hochschullehre. Informationen und Handreichungen aus der Praxis für die Hochschullehre“, Stuttgart 1996ff. (Loseblattsammlung) zu reagieren.

⁹¹ Bei Humboldt selbst findet sich die Formel von der „Einheit von Forschung und Lehre“ nicht. Sie ist vielmehr eine Prägung der späteren Geschichtsschreibung, die dabei zwei unterschiedliche Gedanken Humboldts miteinander verbunden hat: einerseits die Definition von Wissenschaft als Forschungsprozess, als „ein noch nicht ganz Gefundenes und nie ganz Aufzufindendes“ (Humboldt 1993a, 256f., 260); andererseits Humboldts begriffliche Trennung zwischen Schulunterricht und Universitätsunterricht (ders. 1993d, 169ff.). (Lundgreen 1999, 147)

5. Ersetzung zweigliedriger Studiengangmodelle von Grund- und Hauptstudium durch dreigliedrige;
6. neue Studiengangstrukturen innerhalb eines Fachbereichs, z.B. BA-Studiengänge;
7. zusätzliche Qualifizierungsmöglichkeiten für die Studierenden im Bereich der Praxisorientierung unter Beibehaltung der sonstigen Studiengangstrukturen;
8. lediglich strukturelle Anpassungen, die sich aus der Umstrukturierung von Instituten ergeben, deren Gründe außerhalb der Lehre liegen;
9. Etablierung neuer Binnenstrukturen im Studiengang, um ein strukturierteres Lernen, einen transparenteren Studiengang oder bessere Zielerreichung des Studiums zu gewährleisten;
10. Reformen richten sich nicht allein auf die Qualität der Lehre im engeren Sinne, sondern der gesamte Fachbereich steht strukturell zur Reform an (Welbers 1998, 49f.).

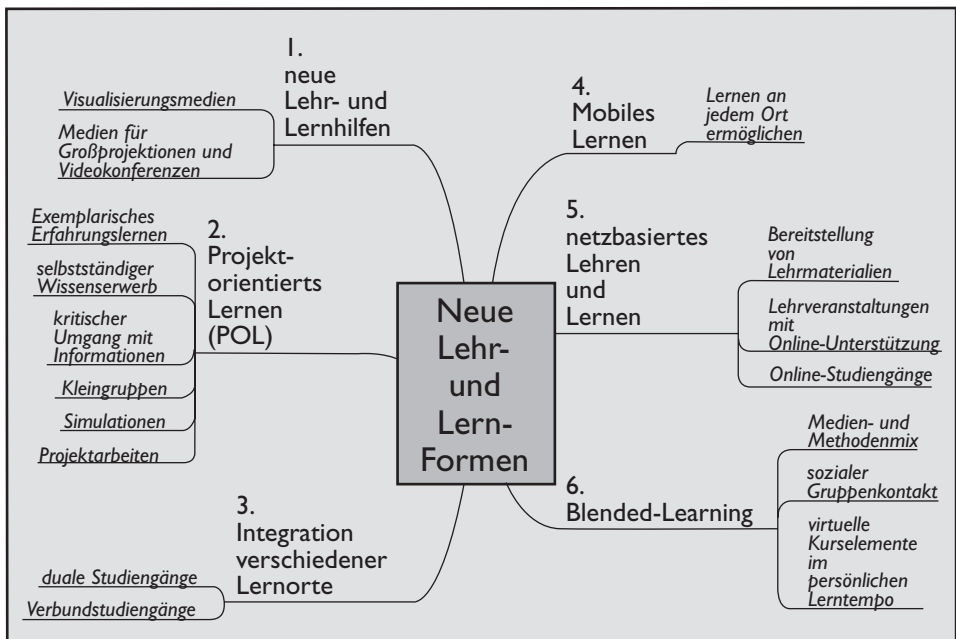


Übersicht 36: Aktuelle Schwerpunkte der Hochschulbildungsentwicklung

Hodegetik und Hochschuldidaktik

Seit den Gründungsschriften der Berliner Universität lässt sich von komplexen hochschuldidaktischen Entwürfen im heutigen Sinne sprechen – als Betrachtung der Theorie und Praxis von Lehre und Studium in einem konsistenten Zusammenhang (Huber 1983, 114). Ende des 19. Jahrhunderts institutionalisierte sich eine Hochschulpädagogik, aufbauend auf einer in der ersten Jahrhunderthälfte erschienenen hodegetischen Literatur (vgl. Stary 1994). Während jedoch die Hodegetik auf eine wissenschaftliche Fundierung und Verbesserung des *Studierens*, insbesondere der Studierfähigkeit angelegt ist, zielt die Hochschulpädagogik „auf eine wissenschaftliche Theorie und daraufhin verbesserte Praxis der *Lehre* als solcher“ (Huber 1983, 120).

Im Zuge der Studienreform ausgangs der 1960er Jahre entwickelte sich eine institutionalisierte Hochschuldidaktik. Sie wurde allerdings mit dem Vorwurf einer vermeintlichen Pädagogisierung der Universität konfrontiert und begegnete unterschiedlichsten Erwartungen, denen sie in der Wahrnehmung vieler hochschulpolitischer Akteure nicht gerecht wurde. Infolgedessen hielt sich der kapazitative Ausbau der Hochschuldidaktik in Grenzen. In den 1990er Jahren führten neue Ent-



Übersicht 37: Neue Lehr- und Lernformen

wicklungen im E-Learning-Bereich und der verstärkte Ruf nach Verbesserungen der Qualität der Lehre dazu, dass die Hochschuldidaktik wieder eine verbreiterte Aufmerksamkeit gewann. Der Bologna-Prozess mit seinen zahlreichen Implikationen für die Neugestaltung akademischer Lehre – etwa Modularisierung der Studienangebote, studienbegleitendes Prüfungswesen oder Akkreditierung – lässt die Nachfrage nach hochschuldidaktischen Angeboten weiter steigen. (Abb. 36)

Trotz aller konjunkturellen Schwankungen zählen systematische hochschulpädagogische und -didaktische Bemühungen seit über 200 Jahren zum Kernbestand akademischer Qualitätssicherung. Themen waren und sind dabei durchgehend die Studierfähigkeit, Studiengangsmodele und -entwicklung, pädagogisch-psychologische Fragen des Hochschulunterrichts und des Studierens, hochschulbezogene Lehr- und Lernforschung, Studienberatung, Prüfungswesen, Medien der Hochschullehre, die Organisationskontexte der akademischen Lehre sowie neuerdings die Lehrevaluationsforschung und Fragen der Akkreditierung. Mit den Herausforderungen, die neue Lehr- und Lernformen mit sich bringen (Abb. 37), steht eine Renaissance der Hochschuldidaktik zu erwarten.

Prüfungen und Symbolverwaltung

Zeugnisse, Grade und Titel dokumentieren erbrachte Leistungen eines bestimmten Niveaus und stellen zugleich Berechtigungen dar. Informationsökonomisch betrachtet sind es Signale für den Arbeitsmarkt, „standardisierte Signale, die die Komplexität nichtstandardisierter Biografien reduzieren“ (Jansen/Priddat 2005). Sie können sich sozial wie finanziell auszahlen, indem sie die Berufsfähigkeit der Titelträger dokumentieren und diesen zugleich „eine gewisse Unabhängigkeit gegenüber dem ökonomischen System“ verleihen (Bourdieu/Boltanski 1981, 99). Damit sie dies können, dürfen sie nicht allein Quantitäten – studierte Semester, erworbene Scheine, absolvierte Praktika – belegen, sondern müssen ebenso über bestimmte Qualitäten Auskunft erteilen.

Operativ ist die Symbolverwaltung daher mit diversen Prüfungsverfahren verbunden: Aufnahme-, Zwischen-, Diplom-/Magisterprüfung, Promotion, Habilitation, Berufungsverfahren. Für die Qualitätssicherung ist bei den Prüfungen, die zum ersten Hochschulabschluss führen, insbesondere eines hervorzuheben: „Der Gegenstand der Prüfung ist nicht der fachliche Gegenstand, sondern dessen fachliche Vermittlungsqualität im Hochschulunterricht“ (Welbers 1998, 45). Damit gelangt die soziale Qualität von Hochschule in den Blick.

Am Beispiel der oben bereits angesprochenen Habilitation⁹² lassen sich die Wirkungen der weiterführenden akademischen Prüfungen gut illustrieren: Sind sie

⁹² Vgl. oben Punkt D. 1.2.2. Die Persistenz des Überkommenen: „Beispiel: Die Juniorprofessur“

(a) qualitätssichernd, (b) in Qualitätshinsicht wirkungsneutral oder (c) mit negativen Effekten verbunden? Die Qualifikation der im Habilitationsverfahren beteiligten Prüfenden ist notwendig problematisch. Denn nicht nur stammen sie teils aus Nachbarfächern, sondern ist oft auch die thematische Spezialisierung eines Habilitationsanwärters so hoch, dass vom Kenntnisstand her eigentlich nur er (sie) selbst die Arbeit kompetent beurteilen kann – was aus einsichtigen Gründen nicht geht. Daneben ist das Urteil der Prüfenden sozial gebunden: Insoweit muss es nicht zwingend intersubjektive Geltung beanspruchen können, doch ist dies andererseits auch nicht prinzipiell ausgeschlossen. Hat eine Person dieses Qualitätssicherungsverfahrens durchlaufen, „sind die Konsequenzen für sie im negativen Falle biographisch verheerend, im positiven Falle institutionell verwendbar“ (ebd., 43).

Symbolverwaltung und Prüfungsverfahren lassen sich als frühe Formen der Zertifizierung kennzeichnen – auch wenn dieser Begriff manchem an den Hochschulen zu technokratisch klingen mag, sobald damit Promotionen und Habilitationen gemeint sind, und man gewiss lieber von Nobilitierung spräche.

Autonomie und Wissenschaftsfreiheit

Die Hochschulautonomie ist die institutionelle Übersetzung der Wissenschaftsfreiheit. Forschung, Lehre und Studium sollen und dürfen frei betrieben werden. Die Freiheit der Fragestellungen, der Methodenwahl und des Umgangs mit den Ergebnissen sichert die Wissenschaft vor sachfremder Einflussnahme. Derart wird wissenschaftsinterne Kritik und folglich Kommunikation ermöglicht. Damit die Möglichkeit zur Wirklichkeit gerät, darf die Hochschulautonomie nicht allein ein Abwehrrecht der Institution, sondern muss mit hoher individueller Autonomie verbunden sein. Die Hochschule lässt sich als Expertenorganisation betrachten, d.h. ihr wichtigstes Produktionsmittel ist das Wissen, und dieses befindet sich in der Hand der einzelnen Experten und Expertinnen. Die Leistungsfähigkeiten der Experten stellen das Kapital der Organisation dar, und diese benötigen zur Leistungsentfaltung individuelle Autonomie (Grossmann et al. 1997, 24-35).⁹³

Damit wird nicht bestritten, dass die Hochschulen keineswegs vollständig autonom sind. Neben der Finanzierung hat insbesondere der Staat einen hohen Einfluss durch seine Fachaufsicht über die Hochschulverwaltung, die Rechtsaufsicht über das gesamte Hochschulhandeln, durch Genehmigung von Studiengängen, in einigen Bereichen auch über staatliche Prüfungen sowie, vor allem, durch die Auswahl der Professoren aus nicht-bindenden Vorschlagslisten der Hochschulen. Aber: Die Hochschulen sind autonom hinsichtlich hochschulinterner akademischer

⁹³ Vgl. oben Punkt D. 1.2.3. Hochschule als Expertenorganisation

Entscheidungen und insbesondere die wissenschaftlichen Denk- und Arbeitsweisen (Teichler 1990, 13). Dies stellt eine zentrale Qualitätsbedingung dar.⁹⁴

In Deutschland ergibt sich die Hochschulautonomie als Freiheit von staatlicher Reglementierung aus Art. 5 Abs. 3 GG, der die Freiheit von Kunst, Wissenschaft, Forschung und Lehre garantiert. Prozedural umgesetzt wird die Autonomie durch die Hochschulselbstverwaltung. Sie beinhaltet insbesondere die Satzungsge-
walt (Grundordnungsgewalt) sowie die Kompetenz zur eigenverantwortlichen weisungsfreien Wahrnehmung aller Verwaltungsmaßnahmen, die mit Forschung und Lehre sachlich unmittelbar zusammenhängen. Abgrenzungen zu staatlichen Zuständigkeiten fallen indessen schwer: Im akademischen Bereich steht dem Staat (Bundesland) die Rechtsaufsicht, d.h. Rechtmäßigkeitskontrolle zu, im Bereich sog. staatlicher Aufgaben, die von der Hochschulverwaltung als Auftragsverwaltung erledigt werden (Personal-, Wirtschafts-, Haushaltsverwaltung sowie Krankenversorgung), eine weitergehende Aufsicht, die der Rechtsqualität nach Fachaufsicht ist.

In der aktuellen Reformdebatte ist die Stärkung der Hochschulautonomie ein zentrales Stichwort. Insbesondere über die Flexibilisierung der Hochschulhaushalte bis zu deren Globalisierung und die Übertragung der Dienstherreneigenschaft vom Hochschulministerium auf die Hochschule bis hin zu einem eigenständigen Personalmanagement der Hochschule soll die Autonomie erweitert werden. Kritisiert wird hieran vornehmlich, dass staatlicherseits unter dem Stichwort der Autonomieerweiterung eine Delegation der durch Mittelkürzungen verschärften Verteilungskonflikte in die Hochschulen hinein vorgenommen werde. Daneben wird kritisch vermerkt, dass der institutionelle Autonomiegewinn u.U. zu Lasten der individuellen Autonomie gehen kann.

Statistik, Rechnungswesen, Jahresberichterstattung

Es besteht eine moralische Verpflichtung und vielerorts auch eine gesetzliche Verpflichtung der Wissenschaft, über ihre Aktivitäten gegenüber der Öffentlichkeit Rechenschaft abzulegen. Die Gründe dafür sind zweierlei: Zum einen verbraucht die Wissenschaft überwiegend öffentliche Ressourcen, und zum anderen ist, was sie tut, ohne besondere Vermittlungsanstrengung für Außenstehende häufig nicht nachvollziehbar.

Bei den deutschen Hochschulen hat sich allgemein die Auffassung durchgesetzt, dass ein Jahresbericht mit der aktuellen Studierenden- und Absolventenstatistik, der Auflistung von neu eingeworbenen Drittmittelprojekten und der Verzeichnung aller im Berichtszeitraum erschienenen Publikationen der Hochschulangehö-

⁹⁴ Vgl. oben Punkt D. 1.1. Spezifischer Leistungscharakter der Hochschule

rigen eine adäquate Form sei, die Öffentlichkeit über die eigenen Aktivitäten zu unterrichten. Indes ist die Neigung der Öffentlichkeit, sich in Detailstatistiken oder endlose Literaturlisten disparatester Fachherkunft zu vertiefen, eher gering ausgeprägt.⁹⁵

Gleiches gilt für die jährlichen Haushaltsabschlüsse. Generell ist die Ausrichtung auf Zahlen, wie sie etwa das Rechnungswesen kennzeichnet, per se vergangenheitsorientiert und gibt wenig Auskunft über vorhandene Potenziale und daraus folgende mögliche Entwicklungen (Müller 2000, 62). Erfolgsaussichten für angestrebte Ziele werden dann zwangsläufig vorrangig intuitiv beurteilt, da die vorhandenen Controlling-Instrumentarien für systematische Prognosen ungenügend sind. Neben den *hard facts* der Organisation – also Daten – spielen in der üblichen Jahresberichtserstattung die *soft facts* – weiche Erfolgsfaktoren – allenfalls eine ornamentierende Rolle. Eine angemessene Multiperspektivität der Betrachtung blieb dort bislang unerreicht.

Allerdings ist die Statistik in einer Hinsicht von diesen einschränkenden Bemerkungen auszunehmen. Zwar kann auch Statistik zunächst nur zurückliegende Sachverhalte in Zahlen fassen. Doch mit der Möglichkeit der Zeitreihenbildung kann sie zugleich Trends identifizierbar machen. Diese lassen sich zum einen in die Zukunft extrapolieren, sind also insoweit nicht allein vergangenheitsorientiert. Zum anderen lassen sich zwischen einzelnen statistischen Kennzahlen Verbindungen herstellen, welche die Voraussetzung sind für avanciertere Berechnungen und Indikatorenbildung, etwa zur volkswirtschaftlichen Wirkung von Qualifikationssteigerungen in der Erwerbsbevölkerung.⁹⁶ Auch hieraus lassen sich plausibilitäts-gestützte Prognosen für die Zukunft, d.h. für die Abbildung der Potenziale einer gegebenen Situation gewinnen. Beides – Extrapolation und Indikatorenbildung – ist sowohl auf der Ebene der je einzelnen Institution wie auf der aggregierten, überinstitutionellen Ebene anwendbar.

⁹⁵ Eine Wissensbilanz könnte hier eine adäquatere Form der Rechenschaftslegung darstellen; vgl. unten 4.3.2. Bewertungstechnologien: „Wissensbilanz“.

⁹⁶ So lässt sich errechnen, dass Ausgaben für Bildung mit die stärksten langfristigen Wachstumswirkungen haben (Krueger/Lindahl 2001), wie sich auch für Hochschulausgaben im speziellen zeigen lässt (Graff 2003). Gleiches gilt für den Arbeitsmarkt, für den etwa die OECD gut 30% des Nettowachses an Beschäftigung in der Gegenwart zusätzlich ausgebildeten ‚Wissensarbeitern‘ zuschreibt: „During the 1990s, in the OECD countries for which data are available, the rise in the number of knowledge workers (scientists, engineers and others, such as ICT specialists and technicians who generate knowledge) accounted for nearly 30 per cent of the net employment gains recorded during this period. Wages have followed a similar pattern.“ (OECD 2003, 175).

Externe Steuerungsinstrumente

Externe Steuerungsinstrumente werden für politische Interventionen eingesetzt. Sie werden genutzt, um solche gesellschaftlichen Ansprüche an hochschulische Leistungserbringung durchzusetzen, die als dringlich gelten, aber hochschulintern (noch) nicht mehrheitsfähig sind. Unterschieden werden können regulative Programme, Allokation von Ressourcen, Qualifikationsstandards, Sicherung von Mindeststandards, Kontrolle, Ergebnissicherung sowie Sicherung von Transparenz und Beratung (Forum Bildung 2001, 42ff.):

- *Regulative Programme* sind ein Instrument der traditionellen Bildungssteuerung. Sie betreffen den Struktur- bzw. Inputaspekt von Qualitätssicherung. Dazu zählen z.B. Rahmenstudienpläne oder Berufsbilder. Eine wichtige Unterscheidung bei der Definition von Standards – etwa in Rahmenplänen – ist hierbei, ob es sich um Mindest- oder Maximalanforderungen handelt. Mit Mindeststandards wird die Möglichkeit gegeben, auf sich ändernde Anforderungen zu reagieren und Curricula entsprechend zu modernisieren.
- Die *Allokation von Ressourcen* als ein anderes Instrument der traditionellen Bildungssteuerung setzt am Strukturaspekt an. Um Auskunft über den Einsatz dieser Mittel zu erhalten, werden von den Einrichtungen Haushaltsberichte eingefordert und Haushaltsprüfungen durchgeführt.
- Ebenfalls dem Strukturaspekt zuzuordnen sind Richtlinien für die Qualifikation des Lehrpersonals, d.h. fixierte *Qualifikationsstandards*.
- Zur *Sicherung von Mindeststandards* können verschiedene Maßnahmen eingesetzt werden. Hierzu zählen etwa Evaluierungen oder Akkreditierungen, die durch verbindliche Abforderung zum externen Steuerungsinstrument werden. Diese Verfahren beziehen sich auf strukturelle Voraussetzungen von Einrichtungen (z.B. Ausstattung, Qualifikation des Personals) sowie Prozessmerkmale (z.B. Verfahrensgestaltung, Arbeitsteilung).
- Steuerung durch *Kontrolle* findet insbesondere durch die Ausübung der Fach- oder Rechtsaufsicht statt. Darüber hinaus werden externe Kontrollinstanzen im Hochschulsektor in der Regel nur in Fällen grober Verstöße zur Krisenintervention aktiv.
- *Ergebnissicherung* als externer Steuerungsversuch erfolgt über die Verpflichtung der Hochschulen zu Evaluationsmaßnahmen.⁹⁷
- Die *Sicherung von Transparenz und Beratung* muss gewährleistet werden, damit die Abnehmer über Nachfragemacht verfügen. Dies betrifft vornehmlich die Abnehmer der Lehrleistungen. Sie müssen die Hochschule frei wählen können und für solche Entscheidungen ausreichend Information zur Verfügung haben. Es muss daher sichergestellt werden, dass zum einen Transparenz hin-

⁹⁷ vgl. unten Punkt D. 4.3.1. Bewertungsprogramme

sichtlich der Leistungen von Hochschulen besteht. Zum anderen sollen Orientierungs- und Beratungsangebote zur Verfügung stehen.

4.2.2. *Adaptionsfähige Qualitätsmanagement-Instrumente*

Oben waren die Stufen eines QM-Systems beschrieben worden:⁹⁸ Festlegen der Qualitätsziele, Strukturieren des Erstellungssystems, Schwachstellenanalyse, Ableitung notwendiger Maßnahmen, deren praktische Umsetzung, kontinuierlicher Verbesserungsprozess, Zertifizierung. Dabei wurde deutlich, dass es sich bei Qualitätsmanagement nicht im eigentlichen Sinne um Management von Qualität handelt. Vielmehr vermag QM *Qualitätsfähigkeit* zu erzeugen (und mehr kann auch z.B. eine Zertifizierung nicht dokumentieren), indem sich Qualitätsmanagement der Herstellung von Bedingungen widmet, von denen auf Grund bisheriger Erfahrungen angenommen wird, dass sie der Erzeugung möglichst hoher Qualität besonders förderlich seien.

QM-Instrumentarien sind durch die unterschiedlichen Handlungslogiken, von denen die diversen Leistungsbereiche der Hochschule bestimmt werden, sehr differenziert adaptionsfähig. Es bedarf daher entsprechender Vorab-Analysen.

Indem Qualitätsmanagement Führungshandeln ist, das systematisches und konkrete Ziele anstrebendes Handeln auslösen soll, stößt es an Hochschulen insbesondere an zwei Grenzen. Zum einen unterliegt jedes strikte Führungshandeln den Beschränkungen der institutionellen und individuellen Autonomie, wie sie Expertenorganisationen⁹⁹ im allgemeinen und Hochschulen im besonderen kennzeichnen. Zum anderen sind die konkreten Ziele an Hochschulen in weiten Teilen nicht so konkret, dass sich darauf durchgängige qualitätsmanagende Strategien aufbauen ließen: Denn Hochschulen produzieren nur z.T. normierbare Güter und realisieren nur zum Teil standardisierbare Abläufe. Sie zeichnen sich vielmehr dadurch aus, dass sie wesentlich um der Produktion von Normabweichungen willen bestehen.

Vor diesem Hintergrund sind QM-Elemente auf ihre jeweilige Eignung zu prüfen. Die Eignung muss sowohl für die jeweilige aktuelle Situation bestimmt werden, wie sie auch für den je konkreten Leistungsbereich – Lehre, Forschung, Nachwuchsförderung, interne und externe Dienstleistungen, Weiterbildung, Krankenversorgung – zu klären ist. So verstanden, können nicht für jegliche, aber für je konkret bestimmte Situationen und Bereiche bestimmte QM-Elemente zu Bestandteilen von hochschulspezifischen Qualitätsentwicklungsstrategien werden.

⁹⁸ vgl. oben Punkt D. 3.1.1. Grundannahmen und Übertragungsprobleme

⁹⁹ dazu genauer oben Punkt D. 1.2.3. Hochschule als Expertenorganisation

Die wichtigsten werden nachfolgend erläutert und einer Hochschulverträglichkeitsprüfung unterzogen.

Leitbild

Beim Leitbild handelt es sich um die kompakte und pointierte Beschreibung der sog. Philosophie einer Organisation oder Institution bzw. ihrer *mission*, anders gesagt: ihres jeweiligen Selbstverständnisses und ihrer längerfristigen Ziele. Hinzu tritt die Formulierung von Spielregeln des Umgangs miteinander und des Verhaltens nach außen. Indem strategische Ziele formuliert werden, wird zugleich der Soll-Zustand beschrieben, so dass Differenzen zum Ist-Zustand das Leitbild nicht denunzieren, sondern ihm überhaupt erst seine Funktion zuweisen. Adressaten der Leitbilder sind in erster Linie diejenigen, die es umsetzen sollen: diese sollen Sinn und Zweck der Gesamtorganisation verstehen, sich damit identifizieren und ihr Handeln an gemeinsam akzeptierten Spielregeln orientieren. Zugleich können Leitbilder auch als Instrument der Werbung nach außen dienen. (Vgl. Wewer 1998)

Leitbilder haben eine programmatische und eine kommunikative Funktion. Die in ihnen formulierte Programmatik benötigt als Voraussetzung eine präzise Definition der Problemlage. Auf Grundlage dieser lassen sich dann auch die formulierten Ziele kommunizieren.¹⁰⁰

Zielsystem

Ein Zielsystem besteht aus der oben schon erwähnten Zielhierarchie, die sich aus mehreren Ebenen zusammensetzt: Die strategischen Ziele werden dem Leitbild entnommen. Daraus sind operative Ziele abzuleiten. Um den Anschluss an die Kosten-Leistungs-Rechnung herzustellen, werden die operativen Ziele mit sog. Produkten unterlegt, die zugleich Kostenträger sind. Diese wiederum müssen dann mit konkreten Maßnahmen untersetzt werden. Schließlich sind diese Maßnahmen mit Messgrößen bzw. Indikatoren zu versehen, die es erlauben, den Erfolg resp. Misserfolg resp. Teilerfolg einer Maßnahme zu bestimmen.

In einem nächsten Schritt sind die jeweiligen operativen Ziele prozentual hinsichtlich ihres Beitrages zur Erreichung des jeweiligen strategischen Ziels zu bewerten ($\Sigma = 100\%$). Am Ende eines Berichtszeitraumes wird dann eine Bewertung in Prozent vorgenommen, wieweit die einzelnen operativen Ziele umgesetzt wurden. Sodann werden die Prozentzahlen – Anteil an der Erreichung des strategischen Ziels einerseits und Erfüllungsgrad der operativen Ziele andererseits – ins Verhält-

¹⁰⁰ Vgl. genauer oben Punkt D. 2.1.4. Leitbild und Zielsystem

nis gesetzt. Über die abschließende Summierung lässt sich der Zielerreichungsgrad quantitativ bestimmen.¹⁰¹

Null-Fehler-Programme

Null-Fehler-Programme sind „qualitätsbezogene Motivierungs- und Aktionsprogramme mit dem Ziel einer fortlaufenden Verminderung der Anzahl vorkommender Fehler in allen Bereichen der Organisation“ (Deutsche Gesellschaft für Qualität 1995, 55). Sie zielen auf zweierlei: Zum einen geht es um das ständige Streben nach ‚0 Fehlern‘, d.h. um das Ersetzen der traditionellen Denkweise in ‚annehmbaren Qualitätsgrenzlagen‘ (Acceptable Quality Level, AQL). Zum anderen sollen die positiven Aspekte von Fehlern genutzt werden, nämlich Schwachstellen aufzudecken und beheben zu können, auf dass sich der jeweilige Fehler nicht wiederhole (vgl. Moll/Hase 1996, 11).

Dabei sollen weder Fehler und Fehlerquoten akzeptiert und als unvermeidbar angesehen werden, noch sind Schuldzuweisungen an die MitarbeiterInnen angebracht. Vielmehr sollen die Arbeitssysteme in einer Weise gestaltet werden, die eine ständige Aufmerksamkeit der MitarbeiterInnen möglichst gar nicht erforderlich macht (Kamiske/Brauer 1999, 144).

An Hochschulen können Null-Fehler-Programme ausschließlich in standardisierbaren Prozessen Anwendung finden, etwa im Bereich der Hochschulverwaltung oder bei Forschungsdienstleistungen wie Labormessungen und dergleichen. Absurd wäre es, Null-Fehler-Programme für den Kreativbereich der Forschung aufstellen zu wollen: Denn die ergebnisoffene Forschung lebt gerade von einer hohen Fehlertoleranz, die es gestattet, auch die vordergründig abwegigsten Hypothesen zu verfolgen. Genau darauf zielt – anders als die Zertifizierung nach DIN-ISO-Norm – Total Quality Management unter anderem: Risikoentscheidungen nicht zu unterbinden, Konformitätsdruck aufzuheben, Fehlertoleranz in das Organisationskonzept zu integrieren – was freilich nicht meint: immer gleiche Fehler immer wiederkehrend zu akzeptieren. (Vgl. Pfitzinger 1998, 13)

QM-Handbuch

Das Qualitätsmanagement-Handbuch enthält die zentralen qualitätsbezogenen Zielsetzungen – formuliert als sog. Qualitätspolitik¹⁰² – sowie mittelfristige und operative Vorschriften für die ablaufenden Prozesse. Daraus werden dann Hand-

¹⁰¹ ausführlicher vgl. oben Punkt D. 2.1.4. Leitbild und Zielsystem

¹⁰² Ein ambitionierter Ausdruck: Tatsächlich ist Qualitätspolitik i.d.R. ungefähr so sehr politisch, wie eine Unternehmensphilosophie philosophisch ist. Es ließe sich bei dem hier Gemeinten ohne Schaden statt von ‚Qualitätspolitik‘ auch von bspw. ‚Qualitätsstrategie‘ sprechen.

lungsanweisungen für die MitarbeiterInnen abgeleitet, die in einer Mitarbeitermappe (oder „Pflichtenheft“) zusammengefasst sind. Das QM-Handbuch ist zunächst für Zertifizierungen notwendig. An Hand seiner prüft der Auditor einer Zertifizierungsagentur, ob die Organisation den eigenen Qualitätsstandards entsprechend arbeitet und ob diese Standards *state of the art* sind. Darüber hinaus soll das QM-Handbuch aber auch in der Bewältigung der täglichen Abläufe Wirksamkeit entfalten. Für normierbare Vorgänge kann es in der Tat ein hilfreiches Instrument sein, um Standards zu setzen und in der Folge deren Einhaltung zu sichern.

So wäre es – um ein sehr praktisches Beispiel zu nehmen – denkbar, dass für das Lay-outen von Projektpublikationen, das heute im Regelfall an den Instituten selbst erledigt wird, Qualitätsstandards formuliert und diese in Verfahrensweisungen umgesetzt werden. Die KollegInnen, denen diese Publikationen zur Lektüre empfohlen werden, wären gewiss dankbar für grammatikalische und orthographische Korrektheit, für Übersichtlichkeit des Inhaltsverzeichnisses oder für die optische Erkennbarkeit, ob es sich bei einer Zwischenüberschrift um eine Kapitel-, Abschnitts- oder Unterabschnittsüberschrift handelt. Dergleichen lässt sich nur unzulänglich mündlich überliefern, weshalb hierfür Anleitungen in QM-Handbüchern eine praktikable Alternative sein können. Ebenso können QM-Handbücher für die akademische Lehre insbesondere BerufsanfängerInnen eine beträchtliche Hilfestellung sein.

Abseits der Tatsache, dass durch derartige Anstrengungen am Ende ein unmittelbares Ergebnis in Gestalt des QM-Handbuches vorliegt, kann der Prozess selbst bereits positive Wirkungen haben: Indem für das QM-Handbuch sämtliche qualitätsrelevanten Abläufe dokumentiert werden, steigen die organisationsinterne Transparenz und – so steht zu erwarten – das Qualitätsbewusstsein der MitarbeiterInnen.

Zertifizierungen nach DIN ISO 9000ff.

Bei der DIN-ISO-Normenreihe 9000 handelt es sich um eine Normenreihe des Deutschen Instituts für Normung und der International Standard Organisation. Sie zielt darauf, ein Qualitätssystem systematisch darzulegen.

DIN ISO 9000 („Leitfaden zur Auswahl und Anwendung der Normen über Qualitäts-Nachweisführung“) enthält einen allgemeinen Leitfaden zur Auswahl und Anwendung der Normen 9001 bis 9003 und erläutert Schlüsselbegriffe des Qualitätsmanagements. Die Normen 9001-9003 beinhalten Modelle zur externen Darlegung des QM-Systems eines Unternehmens, d.h. zur Nachweisführung für die geplanten, realisierten, dokumentierten und kontrollierten QM-Maßnahmen:

- 9001 („Qualitätssicherungssysteme. Nachweis über die Eignung der Qualitätssicherung für Entwicklung und Konstruktion, Fertigung, Montage und Kun-

dendienst“) als die umfassendste Darlegung bezieht sich auf Vertragsbeziehungen, welche die Entwicklung und Lieferung eines Produkts regeln, und zielt vornehmlich auf die Verhütung von Fehlern.

- 9002 und 9003 sind Ergänzungen zur 9001:
- 9002 („Qualitätssicherungssysteme. Nachweis über die Eignung der Qualitätssicherung für Fertigung und Montage“) ist anzuwenden, wenn der Lieferant die Fähigkeit nachweisen muss, die Prozesse in der Produktion und Montage so zu lenken, dass die geforderte Produktqualität gewährleistet werden kann.
- 9003 („Qualitätssicherungssysteme. Nachweis über die Eignung der Qualitätssicherung für Endprüfungen“) ist anzuwenden, wenn es lediglich um eine Qualitätssendkontrolle der Produkte geht.
- 9004 stellt einen Leitfaden zum Aufbau eines internen QM für alle Ebenen der Aufbauorganisation und alle Phasen der Ablauforganisation dar.
- 9004 („Qualitätsmanagement und Elemente eines Qualitätssicherungssystems“) Teil 2 enthält einen Leitfaden für Dienstleistungen. Als Anwendungsbereiche werden auch Verwaltung und Wissenschaft sowie Schulung und Ausbildung genannt.¹⁰³
- Im weiteren gehören zur Normenfamilie DIN ISO 9000ff. auch die Teile 8402 (Definitionen zahlreicher QM-Begriffe), 10011 (Leitfaden für das Qualitätsaudit) sowie 10013 (Leitfaden für die Dokumentation des QM-Systems im QM-Handbuch). Die Normen sind vom Comité Européen de Normalisation (CEN) unter der Bezeichnung EN 29000ff. als europäische Normen übernommen worden.

Ein nach DIN ISO 9000 arbeitendes Unternehmen kann damit seinen Kunden gegenüber dokumentieren, dass es Qualitätsanforderungen festgelegt hat und diese erfüllt. Das Qualitätssystem fixiert aufeinander abgestimmt Organisationsstruktur, Verantwortlichkeiten, Verfahren, Prozesse und erforderliche Mittel, die nötig sind, um Leistungserbringung und deren Verbesserung zu realisieren. Die Dokumentation des QM-Systems erfolgt in einem QM-Handbuch. Dieses enthält Verfahrensanweisungen für die ablaufenden Prozesse. Daraus werden dann Handlungsanweisungen für die MitarbeiterInnen abgeleitet, die in einer Mitarbeitermappe (oder „Pflichtenheft“) zusammengefasst sind. Das QM-Handbuch ist bei einer Zertifizierungsagentur einzureichen. Dort prüft ein Auditor, ob das Unternehmen bzw. die Einrichtung auch seinen eigenen Qualitätsstandards entsprechend arbeitet und ob diese Standards *state of the art* sind.¹⁰⁴

Auf diese Weise wird die Qualitätsfähigkeit der Institution sichergestellt und – nach Systemauditierung und Zertifizierung – dokumentiert. Das Zertifikat liefert

¹⁰³ vgl. Deutsche Gesellschaft für Qualität (1996) und DIN (2003)

¹⁰⁴ zu den immanenten Bewertungsaspekten der Zertifizierung vgl. auch unten unter D. 4.3.1. Bewertungsprogramme: „Zertifizierung“

„den Nachweis der positiven Beurteilung des QM-Systems durch einen neutralen Dritten. Es sagt, die Dinge sind in Ordnung“ (Zink 1999, 30).

Dabei ist zu beachten, dass die DIN-ISO-Norm nicht Details regelt, sondern Forderungen an die qualitätsrelevanten Strukturen einer Organisation stellt. „Deshalb ist es ganz wichtig, bei Anwendung der Norm diese nicht zu einem kleinkarierten Netzwerk aus Vorschriften und Regeln zu machen, die kein Mensch liest oder anwendet, sondern markante Eckpunkte zu setzen, an die sich jeder zu halten hat“ (Lang 1996, 18).

Die DIN ISO 9000 Teil 3 (Erstellung von Software) und die DIN ISO 9004 Teil 2 (Erbringungen von Dienstleistungen) gelten als diejenigen, die für Hochschulen adaptionsfähige Modelle bereitstellen. Manche Autoren fordern unterdessen eine eigene Norm für Hochschulen.¹⁰⁵ Hierfür müsste sich allerdings der Zertifizierungsdrang an Hochschulen noch weit stärker als bisher ausprägen. Vorerst sind im Bildungsbereich fast ausschließlich die – meist kommerziell arbeitenden – Weiterbildungsunternehmen zertifiziert. Kritisch wird vermerkt, dass hierbei zwar das korrekte Arbeiten bestätigt, durch die Zertifizierung aber nichts über die Inhalte des jeweiligen Bildungsangebots ausgesagt werde: „So ließe sich auch die ehemalige Friseurin zertifizieren, die ‚präkognitives Strategiemangement‘ anbietet und dabei die Hand auf die Akten legt und das Vibrieren spürt“.¹⁰⁶

Als positive Effekte eines Qualitätsmanagements nach DIN ISO 9000ff. werden über die schlichte Dokumentation der Qualitätsfähigkeit hinaus folgende beschrieben:

- systematische Ist-Analyse,
- systematische Zielstellung,
- innere Klarheit über Kapazitäten als Entscheidungsgrundlage für oder gegen Aktivitäten,
- klare, gegliederte Abläufe: ‚Regelkreise‘,
- Planung, Einführung und Kontrolle abgestimmter Veränderungen,
- Übersicht und Transparenz nach innen,
- Dokumentation der Arbeitsabläufe und -ergebnisse,
- Transparenz nach außen,
- gemeinsame Vision: Sinn der Arbeit und Identifikation damit (Erwachsenenpädagogik Leipzig 1999, 12).

Die DIN-ISO-9000-gesteuerten QM-Initiativen, die es auch an Hochschulen gibt, sind auf die Definition und Einhaltung von Standards gerichtet. Die Zertifizierung dessen bescheinigt einer Einrichtung, z.B. einem Fachbereich, qualitätsfähig im

¹⁰⁵ z.B. Stawicki (1998, 219)

¹⁰⁶ Walter Simon vom Verband DIN EN ISO 9000ff. Zertifizierung e.V. in Schwertfeger (1998)

Hinblick auf feststehende, d.h. relativ stabile und auf Wiederholung angelegte Qualitätsmerkmale zu sein. Dafür gibt es auch im Hochschulbereich zahlreiche Anwendungsfelder, in denen Routinen auf hohem Qualitätsniveau stabilisiert werden sollen.

Allerdings besteht, wie oben herausgearbeitet, Qualität an der Hochschule nicht allein in der mustergetreuen Fertigung, sondern – anders als in der Wirtschaft – wesentlicher noch die Normabweichung bzw. die Erzeugung des Nichtnormierbaren ist. Davon ausgehend muss Qualitätsmanagement an Hochschulen nach DIN ISO 9000 als das Bemühen, Situationen und Prozesse im Dienste mustergetreuer Fertigung zu standardisieren, auf *standardisierbare* Prozesse beschränkt werden. Dort indes – etwa bei Verwaltungsabläufen, aber auch in Bereichen wie der Studienfachberatung – wird es sicher auf große Optimierungsreserven stoßen. Dass mancherorts in solchen Bereichen eine an Mindeststandards orientierte Selbstbindung der Akteure durchaus ein Gewinn wäre, lässt sich schwerlich bestreiten. Hier kann der Wert von QM-Systemen an Hochschulen auch darin liegen, dass Null-Fehler-Programme installiert werden. Diese können z.B. dazu beitragen, kreative Energien der ForscherInnen nicht durch permanentes Fehlermanagement zu absorbieren, sondern sie produktiveren Herausforderungen zuzuführen.

Daneben wird auch versucht, über QM-Systeme akademischen BerufsanfängerInnen den Start in den Alltag der Lehre zu erleichtern. Wenn etwa im QM-Handbuch zur Durchführung von Lehrveranstaltungen steht, dass Folien verwendet werden und welche Formen diese aufweisen sollen, dann mag dies dem einen oder der anderen zunächst banal vorkommen. Doch ist dies eine keineswegs selbstverständliche Auswertung der Erfahrung, dass strukturierende Folien bei den Studierenden das Verständnis des vermittelten Stoffes befördern, dass die graphisch aufbereitete Visualisierung die akustische Aufnahme der Inhalte verstärkt, kurz: dass dadurch die qualitativen Effekte der Lehrveranstaltung gesteigert werden (können).

In allen anderen Bereichen hingegen es ist unverzichtbar, ein explizit zur Normabweichung hin geöffnetes Qualitätsmanagement zu entwickeln. Dafür könnte das Total Quality Management (TQM) Instrumente bereit halten.¹⁰⁷

Qualitätszirkel, Qualitätsgespräche

Diese gruppenarbeitsorientierten Instrumente stammen, wie viele QM-Instrumente, aus Japan. Dort wurden sie in der Form sporadischer, d.h. fallweiser, anlassbezogener Gruppenarbeit entwickelt. Sie dienen zur Steigerung der Qualität von

¹⁰⁷ vgl. zum TQM allgemein oben Punkt D. 3.1.2. Total Quality Management, und zu einzelnen Instrumenten nachfolgend

Produkten, Arbeitsbedingungen und Arbeitsverfahren sowie zur Verbesserung der sozialen Integration.

Die hochschulische Räsionierkultur kann sich diese Instrumente zu Nutze machen und derart die Räsionierkultur mit Zielorientierung versehen. Insbesondere in der Verwaltung, bei der Gestaltung der Lehre und in Bezug auf die uni-klinische Krankenversorgung dürften Qualitätszirkel in konkreten Situationen ein erwägenswertes Instrument darstellen. Sie werden beschrieben als

„eine kleine, institutionalisierte Gruppe von ca. fünf bis zwölf Mitarbeitern, die regelmäßig zusammentreffen, um in ihrem Arbeitsbereich auftretende Probleme freiwillig und selbständig zu bearbeiten. Die Sitzungen werden von einem Kollegen geleitet bzw. moderiert, dauern etwa eine bis zwei Stunden und finden in der Regel wöchentlich während der Arbeitszeit statt. Von den Gruppenmitgliedern selbst ausgewählte, arbeitsbezogene Schwachstellen oder Probleme, häufig aus dem Bereich der Qualitätssicherung, werden diskutiert und systematisch untersucht.“ (Kamiske/Brauer 1999, 240)

Weitere denkbare Formen von Qualitätsgesprächen sind Mitarbeitergespräche und Telefonate von Angehörigen der Führungsebene mit zufallsausgewählten MitarbeiterInnen (Drewes/Klee 1995, 519f.).

Mitarbeitergespräche finden normalerweise ohnehin regelmäßig statt. In diesen sollten die Leitungen das Thema Qualität zu einem festen Tagesordnungspunkt machen. Beschlossene Maßnahmen können dann protokolliert und von allen betroffenen MitarbeiterInnen abgezeichnet werden, um eine symbolisch verstärkte Verbindlichkeit der Verabredungen zu erzeugen.

Telefonate von Angehörigen der Führungsebene mit zufallsausgewählten MitarbeiterInnen sollen die Themen Qualität, Qualitätsprobleme und Möglichkeiten der Verbesserung am jeweiligen Arbeitsplatz zum Inhalt haben. Über die Gespräche werden jeweils Notizen angefertigt, die der oder die MitarbeiterIn erhält. Dieses Verfahren wird besonders für die Implementierungsphase von Qualitätsprogrammen bzw. eines Qualitätsmanagements empfohlen.

Benchmarking

Benchmarking bezeichnet die Suche nach Lösungen, die auf den aktuell besten Methoden und Verfahren beruhen, d.h. die Identifizierung der *best practices*, oder anders gesagt: den Vergleich mit anderen. Darauf aufbauend werden die Ursachen und Verbesserungsmöglichkeiten für eigene Abweichungen von der jeweiligen Bestleistung ermittelt:

„Benchmarking ist der methodische Vergleich von Prozessen und Produkten mit mittels Benchmarks [Referenzpunkte einer gemessenen Bestleistung] als besser identifizierter Vergleichspartner. Die Vergleichspartner werden anhand von Ähn-

lichkeiten in der eigenen oder anderen Organisationen gefunden. Ziel des Benchmarking ist es, die eigenen Prozesse und Produkte durch das Vorbild des Vergleichspartners entscheidend zu verbessern.“ (Siebert 1998, 6f.)

Ein Problem bei der Übertragung von Benchmarking an Hochschulen stellt der Umstand dar, dass dort ein formales eindimensionales Oberziel fehlt. Ein solches aber gilt als eine wesentliche Benchmarking-Voraussetzung: Einerseits können aus dem Oberziel – bspw. Gewinnmaximierung – stringent Einzelziele und daraus wiederum Benchmarking-Ziele abgeleitet werden. Zum anderen sind präzise Zielbestimmungen Voraussetzung dafür, operationable Benchmarks, also die Kriterien des Vergleichs zu definieren. Hochschulen indes leben gerade aus der Integration von eigentlich unverträglichen Zielen, und auch die hochschulgesetzlichen Aufgabenbestimmungen sind auf Grund ihres Katalogcharakters nur beschränkt geeignet für die Bildung operationalisierbarer Unterziele.¹⁰⁸

Alle Teilziele einer Hochschule tragen Sachcharakter, ohne jedoch als Zielsystem einem formalen Oberziel untergeordnet zu sein. Die Sachziele lassen sich unterscheiden in

- *Selbstverwaltungsziele*: Forschung, Lehre incl. Organisation und Durchführung des Forschungs- und Lehrbetriebs, sowie
- *Auftragsverwaltungsziele*: Hausverwaltung, Personalverwaltung, Verwaltung des dem Hochschulzweck dienenden Landesvermögens und dgl. (Sendldorfer 1997, 32f.).

Die besondere rechtliche Situation von Hochschulen eröffnet ihnen in diesen beiden Bereichen unterschiedlich große eigenständige Handlungsspielräume. Für die Auftragsverwaltung ist der rechtliche Rahmen enger gefasst als für die akademische Selbstverwaltung. Externes Benchmarking für den Bereich der Auftragsverwaltung kann aber durchaus auch insofern sinnvoll sein, als sich daraus Änderungsnotwendigkeiten für bestehende Gesetze und Verwaltungsvorschriften ableiten lassen. Die durch das Benchmarking gewonnenen Erkenntnisse können dann als Datenbasis für entsprechende Änderungen Verwendung finden.

Eine entscheidende Größe für die Auswahl von Benchmarking-Objekten ist die Möglichkeit einer aktiven Veränderung der kritischen Variable durch die Organisation selbst. Benchmarking schließt immer mit einer Handlungsempfehlung ab, und diese bezieht sich immer auf die durch die Organisation zu kontrollierenden und zu steuernden Faktoren. Ein schlichter Vergleich von Untersuchungsobjekten ohne Handlungsempfehlungen wäre keine Benchmarking-Untersuchung.

Nun bewegt sich der Handlungsspielraum eines privatwirtschaftlichen Unternehmens zwischen zwei Extrempunkten: Ausweitung des Unternehmens bis zur

¹⁰⁸ Vgl. oben unter D. 1.1. Spezifischer Leistungscharakter der Hochschule und D. 2.1.1. Funktionslogik der Hochschule.

Erreichung einer Monopolstellung mit Preisdiktat einerseits und Verkauf bzw. Teilung des Unternehmens, weil das eingesetzte Kapital in anderen Anlageformen höhere Zinsen erwirtschaftet, andererseits. Solche Extrempunkte mit derartiger Klarheit zu bestimmen ist bei Hochschulen naturgemäß nur sehr viel eingeschränkter möglich.

Dadurch, dass die hochschulische Auftragsverwaltung strengen Rechtsgrundlagen unterliegt, ist dort nur ein begrenzter Handlungsspielraum für die Umsetzung von ermittelten *best practices* vorhanden. Deutlich geringere Beschränkungen bestehen für die Bereiche der universitären Selbstverwaltung. Benchmarking ist jedenfalls an Hochschulen nur sinnvoll einzusetzen, wenn man sich dieser Einschränkungen von vornherein bewusst ist.

Hinsichtlich der Zielproblematik – fehlendes formales Oberziel – liefert Marsch (1997) beachtenswerte Aufschlüsse. Er hat Benchmarking im Hochschulbereich am Beispiel von drei Studiengängen untersucht. Gegenstand waren die Studienzeiten der Studiengänge Elektrotechnik, Maschinenbau und Wirtschaftsingenieurwesen. Das Ziel des Projektes war, „durch eine Veränderung der Studienpläne und eine Verringerung des Umfangs der Prüfungen die Realisierung durchschnittlicher Studienzeiten im Bereich der Regelstudienzeit zu ermöglichen. Als weiteres Ziel sind Anreize für den Studenten für eine kompakte Studienorganisation herauszuarbeiten und ihre Adaptionmöglichkeiten in Kaiserslautern zu überprüfen“ (ebd., 19).

Hierfür wurden die Studienpläne und Diplomprüfungen der jeweiligen Vergleichsuniversitäten untersucht, indem quantitative Maßeinheiten Verwendung fanden: Anzahl der Semesterwochenstunden, Anzahl der Fachprüfungen und Prüfungsvorleistungen, Anzahl der Studienarbeiten, Seminare und Labore sowie Dauer der Diplomarbeit. „Als anzustrebende Größe wurde der jeweils kleinste, an einer Hochschule realisierte Wert des betreffenden Vergleichskriteriums festgelegt“ (93).

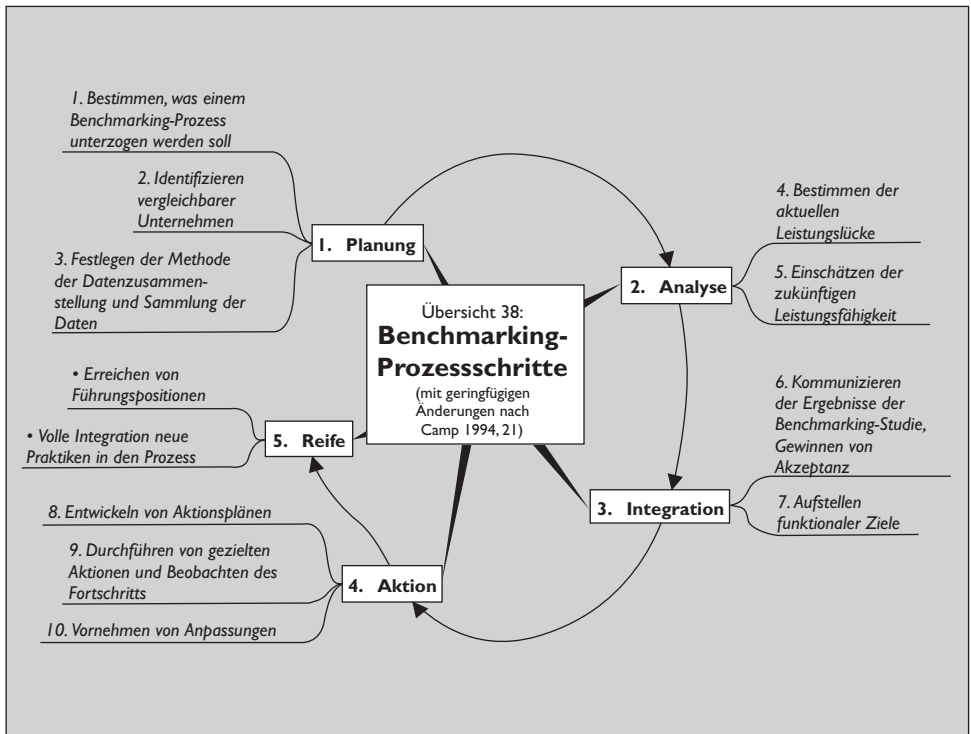
Die daraus entwickelten Empfehlungen für Maßnahmen zur Studienzeitverringerung lassen sich als Orientierung am Mindestmaß beschreiben: Streichung von Stundenzahlen, Verminderung von Prüfungsumfängen und Prüfungsanforderungen, Straffung von Prüfungszeiten, Fristensetzung für Anmeldungen, Abgabe und Abschluss von Studienleistungen und Prüfungen, das Überdenken der Dauer von Berufspraktika. Es handelt sich um keine überraschenden Ergebnisse, wenn das Ziel bedacht wird, unter dem das Benchmarking durchgeführt worden war: Studienzeitverkürzung. Die fachlichen Vorteile aber, die sich an der Universität Kaiserslautern aus den höheren Stundenzahlen, Prüfungsleistungen oder dem längeren Berufspraktikum ergeben, konnten unter der Maßgabe dieses Zieles nicht beachtet werden.

Faktisch standen sich zwei Ziele – umfangreiche fachliche Ausbildung und der Zwang zu Studienzeitverkürzungen aus finanziellen Gründen – gegenüber, ohne in dem Benchmarking von Marsch (1997) abgebildet zu werden. Die Errei-

chung des einen Zieles geht dann immer zu Lasten der anderen. In einem marktwirtschaftlich organisierten Unternehmen würden solche konkurrierenden Ziele dem betrieblichen formalen Oberziel untergeordnet und die Entscheidung zu Gunsten oder Ungunsten eines Teilsachzieles unter der Prämisse eines maximalen Nutzens für das gemeinsame Oberziel gefällt werden. So einfach kann es sich eine Hochschule nicht machen.

Gleichwohl werden im Hochschulsektor selbst Ausstattungs-, Kosten- und Leistungsvergleiche als „Benchmarking“ annonciert, obgleich es sich lediglich um die Zusammenstellung von Kennzahlen handelt. Eine solche Zusammenstellung kann selbstredend auch hilfreich sein, doch handelt es sich zumindest nicht um ein Benchmarking im eigentlichen Sinne. Wenn dann aber die Autoren einer solchen Vergleichserhebung selbst sagen:

„Der durch die Kennzahlen provozierte Erklärungsbedarf ist sowohl innerhalb der Hochschulen als auch zwischen Land und Hochschulen ‚abzuarbeiten‘. Dabei ist die Frage der Qualität von universitären Leistungen zu berücksichtigen, die sich aus den hier vorgelegten Kennzahlen nicht erschließt“ (HIS 2000),



Übersicht 38: Benchmarking-Prozessschritte

dann haben sie immerhin indirekt bestätigt, dass ihr „Benchmarking“ keineswegs ein Benchmarking ist: *Best practice*-Erfahrungen sind dort noch nicht erfasst, und Handlungsempfehlungen als zwingender Benchmarking-Bestandteil werden erst noch zu erarbeiten sein.

Einige Hochschulfachbereiche haben in den letzten Jahren sog. Benchmarking-Clubs gegründet: Innerhalb dieser identifizieren und kommunizieren sie kontinuierlich für einzelne Leistungsprozesse die jeweils besten Lösungen (Übersicht 38). Ein Problem hierbei besteht oft darin, geeignete Benchmarking-Partner zu finden, da die jeweiligen Partner sich gegenseitig Organisationsinterna zugänglich machen. So beruht die Idee, Benchmarking-Clubs zu bilden, auch darauf, sich derart vor unerwünschtem Nachaußendringen von Informationen schützen. Im Falle der Hochschulen besteht etwa das Interesse, bestimmte Schwachstellenkenntnisse nicht unbedingt ins Wissenschaftsministerium dringen zu lassen. Zugleich können aber aus der Klubatmosphäre auch Transparenzprobleme resultieren.

Ein Ablaufschema, das auf Hochschulen abgestimmt ist, wird vom „Innovation Network“ (1993) vorgeschlagen.¹⁰⁹ Es besteht aus sechs Schritten:

1. *Select an area of focus*

(„Simply put, be clear about the ‘big picture’ at your school and its most pressing needs. Improvements to which processes will have the greatest bottom-line impact on quality, student satisfaction, productivity and costs, admissions, retention, etc.?”)

2. *Define a benchmarking approach*

(„Regardless of which approach is chosen, to whom should you compare yourself? Many new benchmarkers become unnecessarily fixated on finding the ‘world class’ performer – frequently an impractical task. Indeed, a school simply better than you can still produce the desired result – which is to improve from your current state.”)

3. *Understand your process*

(„Much of the benefit comes from the required analysis of your school’s own operations. Most schools do not have a precise handle on how well certain processes are functioning.”)

4. *Evaluate external process data*

(„Know what is included in unit cost data. ... Understand the cost/effectiveness trade-off. ... Developing a credible ‘apples to apples’ comparison is important, however do not quickly dismiss a school as ‘too different from us.’ ... Be sure data has been thoroughly verified with your benchmarking partners. ... Imprecise or estimated data by your partners is usually not an insurmountable problem.”)

¹⁰⁹ vgl. auch „Innovation Network“ (1994) mit einer Darstellung der typischen Fehler bei der Anwendung von Benchmarking im Hochschulsektor

5. *Identify gaps & best practices*

(„The bottom line ... is to understand the practices which drive performance. What explains the gap between you and the best performers?“)

6. *Formulate & implement action plans*

(„Lastly, a methodology must exist for transferring practices and innovations identified through benchmarking into the school. The failure of benchmarking to produce results is often tied to the magnitude of organizational change required to achieve that impact. Many schools do not fully appreciate the extent of change required once the benchmarking exercise has been completed.“)

Zielvereinbarungen

Zielvereinbarungen gelten als Chance, Verbindlichkeit bei der Erfüllung anzustrebender Ziele herzustellen, ohne Steuerung im Sinne von Befehl und Eingriff betreiben zu müssen. Aufträge, Anweisungen und Vorgaben werden durch Vereinbarungen ersetzt. In diesem Sinne lässt sich das Konzept auch als ein hochschuladäquater Gegenentwurf zur Ökonomisierung der Hochschulen betrachten. Gleichwohl kommt es ebenfalls aus der Wirtschaft: Dort als *management-by-objectives* firmierend, ist es ein Führungskonzept auf motivationstheoretischer Grundlage, bei dem Vorgesetzte und MitarbeiterInnen gemeinsam Ziele festlegen und die Bewertungsmaßstäbe der Zielerreichung festlegen. Die Vereinbarung wird aus den übergeordneten Organisationszielen abgeleitet und berücksichtigt zugleich individuelle Ziele der MitarbeiterInnen. Aus letzterem ergibt sich Motivation, aber auch aus der möglichst weitgehenden Delegation von Entscheidungskompetenz zur Zielumsetzung. Zielakzeptanz soll durch die Beteiligung an der Zielformulierung erzeugt bzw. erhöht werden. (Staehe 1994, 805-807)¹¹⁰

Leistungsanreizmodelle

Leistungsanreizmodellen können die deutschen Hochschulen künftig nicht mehr ausweichen: Sie werden im Rahmen der W-Besoldung und der entsprechenden landesgesetzlichen Regelungen verpflichtend. Dies ändert nichts daran, dass gegen schlicht auf finanzielle Leistungszuschläge fixierte Modelle mit beträchtlicher Überzeugungskraft argumentiert werden kann. Der gesetzliche Zwang, diese einzuführen, wird die Kritik gewiss nicht verstummen lassen. Eher ist damit zu rechnen, dass die ersten Erfahrungen mit dem neuen Modell der argumentativen Aufmunitionierung der Kritik dienen werden. Es gibt allerdings auch konkurrierende Mo-

¹¹⁰ ausführlicher vgl. oben Punkt D. 2.2.4. Hochschulsteuerung durch vertragsförmige Vereinbarungen?

delle, die nicht allein auf individuelle Besoldungszuschläge fixiert sind: Auf diese wird man sich womöglich nach einigen Jahren Erfahrung mit Leistungszuschlägen hin bewegen müssen.

Leistungsanreizmodelle, die allein besoldungstechnisch gedacht sind und umgesetzt werden, sind zunächst *Bewertungstechnologien* (die sich dann in der Folge individuell in Gestalt eines verminderten, gleichbleibenden oder erhöhten Salärs auswirken). Diese werden daher unten verhandelt.¹¹¹ Konkurrierende Modelle hingegen sind sehr viel stärker auf die *Qualitätsentwicklung* orientiert. Solche favorisieren in erster Linie nichtfinanzielle Gratifikationen bzw. leistungsabhängig differenzier-ten Ressourcenzugriff. Ein Modell, das einem konservativen Leitbild von Universität verpflichtet ist, hat am Jahre 2000 der Deutsche Hochschulverband entwickelt. Es kann hier exemplarisch vorgestellt werden:

Übersicht 39: Deutscher Hochschulverband: Stärkung der Konkurrenzfähigkeit der deutschen Hochschulen

Der Deutsche Hochschulverband schlägt zum Zwecke „einer Stärkung der Konkurrenzfähigkeit der deutschen Hochschulen“ vor:

- „International hat sich kein anderes System für die Messung von individueller wissenschaftlicher Leistung und für die Förderung des wissenschaftlichen Wettbewerbs so bewährt wie das Berufungssystem. Eine wissenschaftsadäquate und dem wissenschaftlichen Wettbewerb entsprechende Gestaltung der Besoldung sollte daher vor allem in der Stärkung und im Ausbau der leistungs- und wettbewerbsfördernden Elemente des vorhandenen Systems bestehen. Dies setzt voraus, dass wettbewerbsfeindliche Elemente beseitigt werden.
- Wettbewerbsfeindlich ist die geltende Regelung, dass ein Hochschullehrer, der jenseits des 50. Lebensjahres steht, nicht an eine andere Hochschule berufen werden darf. Damit wird die individuelle Wettbewerbsfähigkeit auf ein Zeitfenster von rund zehn Jahren eingeschränkt. Der Deutsche Hochschulverband fordert daher die Aufhebung der Altersgrenzen bei der Berufung.
- Wettbewerbsfeindlich ist die geltende Regelung, dass sich C4-Professoren nach einer Rufannahme drei Jahre lang nicht auf eine andere Professur bewerben dürfen. Sie ist als Kartellvereinbarung der Kultusministerkonferenz nicht nur marktfeindlich, sie verhindert auch Flexibilität und Mobilität der Spitzenkräfte, von denen gerade die Wissenschaft lebt. Der Deutsche

¹¹¹ vgl. unten unter D. 4.3.2. Bewertungstechnologien: „Leistungsorientierte Besoldung“

Hochschulverband fordert daher die Aufhebung der Dreijahressperre für C4-Professoren.

- Wettbewerbsfeindlich ist die geltende Standardisierung von Berufungsgewinnen. Diese Regelung würdigt weder angemessen die individuelle wissenschaftliche Leistung noch ermöglicht sie die Ermittlung des Marktwertes von Spitzenforschern. Der Deutsche Hochschulverband fordert daher die Beseitigung der Obergrenzen von Berufungsgewinnen sowie die Ermöglichung ihrer freien Verhandelbarkeit. Um die Mobilität zum Nutzen der Wissenschaft mehr als bisher zu fördern, sind die Berufungsgewinne zu Lasten der Bleibegewinne zu erhöhen.
- Wettbewerbsfeindlich ist das Fehlen jeglichen Anreizes zur Verbesserung der akademischen Lehre. Der Deutsche Hochschulverband fordert daher die Einführung eines intelligenten, fächer- und veranstaltungsspezifischen Hörergeldsystems, das den studentischen Zuspruch zu Lehrveranstaltungen angemessen honoriert.
- Stärker als durch finanzielle Honorierung sind Hochschullehrer durch immaterielle Anreize zu motivieren. Immaterielle Anreize bieten zudem den Vorteil, größtmöglichen Nutzen bei kleinstmöglichen Kosten zu bringen. Der Deutsche Hochschulverband fordert daher, besondere Leistungen (in Forschung und Lehre, bei der Drittmittelinwerbung, in der Übernahme von Aufgaben in der akademischen Selbstverwaltung) durch die Gewährung zusätzlicher Forschungsfreiemester oder durch eine zeitweise Absenkung des Lehrdeputats zu honorieren.
- Wesentlicher Anreiz für die wissenschaftliche Leistung von Hochschullehrern ist das Renommee innerhalb der scientific community. Eine besondere Motivation zu herausragender Leistung ist die öffentliche Anerkennung wissenschaftlicher Leistung. Der Deutsche Hochschulverband schlägt daher die Einrichtung eines jährlich vergebenen und hochdotierten Deutschen Wissenschaftspreises (National Scientific Award) vor, der von Bund und Ländern gemeinsam finanziert wird. Dieser ‚deutsche Nobelpreis‘ wird in den einzelnen Fächern vom Bundespräsidenten verliehen. Darüber hinaus werden Sonderpreise zum Beispiel für exzellente fächerübergreifende Forschung, herausragende Lehre, Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses oder verständliche Vermittlung von Ergebnissen der Wissenschaft in der Öffentlichkeit in Aussicht gestellt.
- Unabhängig von der Berufung schlägt der Deutsche Hochschulverband die Einrichtung von hervorgehobenen ‚distinguished professorships‘ vor. Diese ‚Leuchttürme der Wissenschaft‘ werden auf Vorschlag der Universität vom Land ernannt. Ihre Zahl bestimmt das Land. Die ‚distinguished professorship‘ wird mit einem Festbetrag von monatlich 25.000 DM honoriert.“ (Deutscher Hochschulverband 2000)

Kern dieses Modells sind also die Stärkung und der Ausbau der leistungs- und wettbewerbsfördernden Elemente des Berufungssystems; die Beseitigung wettbewerbsfeindlicher Elemente wie Altersgrenzen bei der Berufung, Berufungssperren oder Obergrenzen von Berufungsgewinnen; die Einführung von Anreizen zur Verbesserung der Lehre durch ein intelligentes, fächer- und veranstaltungsspezifisches Höergeldsystem; die Schaffung von Anreizen zum verstärkten Engagement in der Forschung durch Gewährung von zusätzlichen Freisemestern und zeitweiligen Lehrdeputatsabsenkungen; symbolische Honorierungen durch einen „Deutschen Wissenschaftspreis“ und die Einrichtung hervorgehobener Eckprofessuren. Mit diesen vorgeschlagenen Instrumenten könne man, so der Hochschulverband, „der überwiegend intrinsischen Motivation von Hochschullehrern gerecht werden“, statt sich auf Leistungsanreize durch finanzielle Anreize zu verlassen (Deutscher Hochschulverband 2000a).

Kontinuierliche Verbesserungsprozesse

Bei Kontinuierlichen Verbesserungsprozessen (KVP) handelt es sich um ein wichtiges Element von Total Quality Management-Konzepten. Da Qualitätsverbesserungs-Programme immer auf Perfektion abzielen, sind alle vor diesem Zustand erreichten Stadien noch nicht optimal: Sie müssen daher weiter verbessert werden. KVP sind permanente Fehlersuche und Fehlereliminierungen (vgl. Oess 1993, 84). Es geht also um die Optimierung bestehender Abläufe. Diese sollen unter Einbeziehung neuer Erfahrungen immer wieder angepasst werden.

Der Regelkreis der KVP besteht aus vier Teilvorgängen: Entscheidung über eine Verbesserung und ihre Planung – Ausführung – Erfolgsprüfung – Fixieren der Verbesserung und wieder: Entscheidung/Planung usw. Diese vier Teilvorgänge sind fortwährend zu wiederholen (Deming 1994, 88). Die Wiederholung unterscheidet KVP von Innovationsvorgängen. Innovationen – etwa die Einführung neuer Studiengänge – sind mit der Gefahr verbunden, dass nach abgeschlossenem Vorgang die Qualitätsentwicklung abbricht (Welbers 1998, 113). Dem suchen Kontinuierliche Verbesserungsprozesse entgegenzuwirken.

Qualitätscontrolling, Schwachstellenanalyse, Stärken-Schwächen-Analysen

Qualitätssicherung und -entwicklung, die prozessorientiert gestaltet werden, sich also nicht auf eine Qualitätsendkontrolle beschränken, erfordern eine permanente Prüfung und gleitende Korrektur des Prozessablaufs. Das fortwährende Abgleichen von definierten Zielen und laufendem Prozess einerseits sowie das fortwährende Neujustieren des Prozesses auf die definierten Ziele hin andererseits wird

durch das Controlling geleistet. Hierzu wird ein Informationssystem benötigt, mit Hilfe dessen jederzeit zu ersehen ist, wo die Vorgänge zielorientiert laufen und wo problematische Abweichungen vorkommen. Dazu müssen die Informationen empfängerspezifisch aufbereitet, d.h. der Datenwust zu verständlichen Auskünften entzerrt bzw. verdichtet werden. Controlling koordiniert also die Planung, die Informationsversorgung und die Erfolgskontrolle. Neben der Ermittlung von Plan-Ist-Abweichungen umfasst es Ursachenanalyse, Maßnahmen zur Gegensteuerung und ggf. sofortige Planänderungen (Lotzkat 1997, 62).

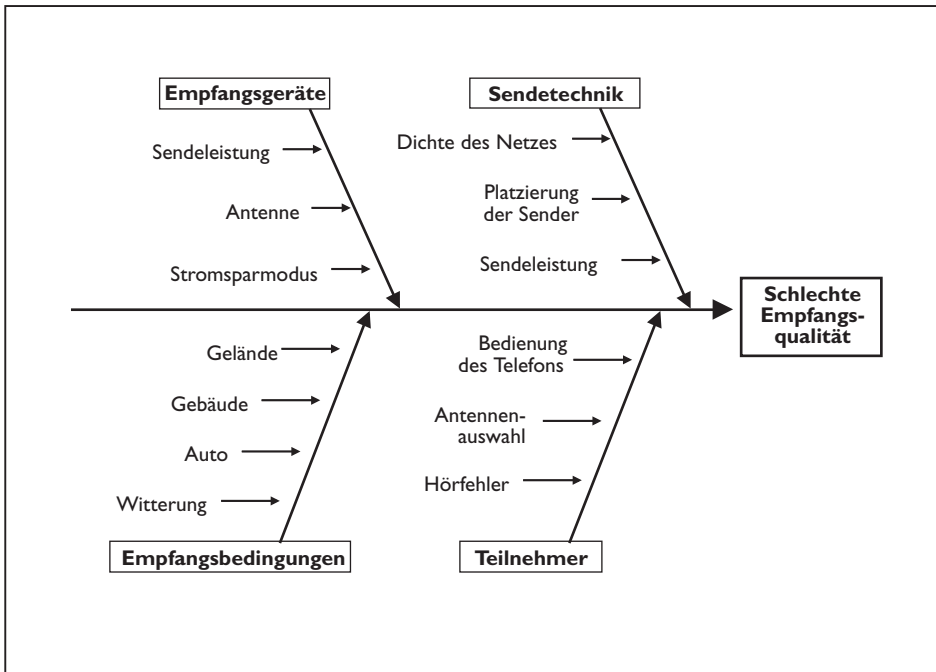
Die Instrumente dieses Qualitätscontrollings sind die der Qualitätsbewertung, wie sie unten erläutert werden. In Abhängigkeit von den Gegenständen der Qualitätsentwicklung und den zur Verfügung stehenden Controllingressourcen sind hierfür Auswahlentscheidungen zu treffen. Dabei empfehlen sich für die spezifischen Bedürfnisse eines hochschulischen Qualitätscontrollings insbesondere Einkreisungstechniken, relationaler Outputvergleich, Benchmarking, Rankings, das Verfahren der unterschiedlichen Perspektiven, Peer review und indikatorengestützte Bewertungen.¹¹²

Wo die Informationen möglichst breit zugänglich gemacht werden – wie es sich etwa an einer Hochschule anbieten würde –, können im Idealfall alle Beteiligten zu Akteuren des Controllings werden. Indem durch gut aufbereitete Informationen Schwachstellen für alle Beteiligten kenntlich werden, lassen sich gezielte Interventionen der Führungsebene zurücknehmen zu Gunsten gleitender Selbstkorrekturen der untergeordneten Ebenen.

Qualitätsmängel haben Ursachen. Diese liegen häufig – wenn sie nicht extern verursacht sind – in prozessimmanenten Schwachstellen. Um solche bearbeiten zu können, müssen sie zunächst identifiziert werden. Dem dienen systematische Schwachstellenanalysen. Ein Beispiel ist die Technik der sog. Fishbone-Analyse, wie sie Bruhn (2003) beschreibt:

„In einem ersten Schritt werden dabei alle potenziellen Einflussfaktoren niedergeschrieben, die ein bestimmtes Qualitätsdefizit in der Leistungserstellung verursachen können. Die Ermittlung dieser Determinanten kann dann über die Brainwriting-Technik erfolgen. Die so ermittelten Faktoren werden in ein Diagramm überführt, das auch als Ishikawa-Diagramm bekannt ist. Am ‚Kopf des Fisches‘ wird das zu lösende Problem eingetragen, die Hauptgräten bilden die zentralen Dimensionen, die auf die Problemstellungen einwirken. Beispiel: Die schlechte Empfangsqualität von Mobiltelefonen“ (Übersicht 40).

¹¹² vgl. unten Punkt D. 4.3. Verfahren der Qualitätsbewertung



Übersicht 40: Beispiel eines Fishbone-Diagramms: Schlechte Empfangsqualität von Mobiltelefonen (aus Bruhn 2000)

Deutlicher unter dem Potenzialaspekt werden Stärken-Schwächen-Analysen vorgenommen. Sie analysieren und bewerten die Ressourcen einer Organisation. Unter Zugrundelegung einer langfristigen Zielperspektive wird dabei – um einen Maßstab zu gewinnen – ein Abgleich mit definierten Standards oder mit vergleichbaren anderen Organisationen vorgenommen. Sowohl im Hinblick auf die anzustrebenden Ziele wie auf die Standards oder Vergleichsorganisationen lassen sich so entwicklungsbedürftige Bereiche bzw. Prozesse identifizieren.

Wissensmanagement, Lernende Organisation

Lernen ist die Voraussetzung für Anpassungen an neue Umweltbedingungen, die den Erfolg des Einzelnen sichern. Das Konzept der Lernenden Organisation überträgt dies auf Organisationen: Allein veränderungsfähige Organisationen können überleben. Lernend ist eine Organisation dann, wenn sie durch Wissensaufnahme, Wissensproduktion und Verfügbarkeitssicherstellung des neuen Wissens ihre Ab-

läufe und die Handlungsorientierungen ihrer Mitglieder ständig an neue Gegebenheiten und Erfordernisse anpasst.

Dabei ist zu berücksichtigen, dass im eigentlichen immer nur Menschen, nicht aber Organisationen als Ganze lernen können, dass aber zugleich Organisationslernen mehr ist als die Summe individuellen Lernens. Das heißt: Es entsteht ein organisationales Wissen, das nicht in den Köpfen der Organisationsmitglieder gespeichert ist, sondern in den Operationsformen der Organisation (Willke 1998, 166). „Organisationales oder institutionelles Wissen steckt in den personenunabhängigen, anonymisierten Regelsystemen, welche die Operationsweise eines Sozialsystems definieren.“ Diese Wissensbasis ist von den Personen zwar getrennt, kommt aber nicht unabhängig von ihnen in Gang; sie ist jedoch unabhängig von *spezifischen* Personen (ebd., 166/168).

Als Voraussetzung des organisationalen Lernens wird ein von den einzelnen unabhängiges Gedächtnis benötigt – nicht zuletzt, um relevantes Wissen einzelner Organisationsmitglieder auch dann verfügbar zu halten, wenn diese die Organisation verlassen. Insoweit baut die Lernende Organisation auf einem erfolgreichen Wissensmanagement auf. Umgesetzt wird das Konzept mittels technischer Lösungen – z.B. internetbasierte Datenbanksysteme und Expertensysteme, um Wissen frei zugänglich zu dokumentieren – und organisatorischer Lösungen: Verfahrensregeln, Leitlinien, Arbeitsprozessbeschreibungen, Pläne, Organisation der Arbeitsteilung, Arbeitsgruppen, in denen die Erfahrungen der Einzelnen ausgetauscht werden können, Rezeptwissen für bestimmte Situationen, Routinen, Traditionen, spezialisierte Datenbanken, spezifische Organisationskulturmerkmale. Es geht beim Wissensmanagement um den Kreislauf von Informationen, durch den das Wissen von Einzelpersonen für ganze Organisationen verfügbar wird.

Wissensmanagement lässt sich als ein aus vier zentralen Elementen bestehendes System modellieren (Mandl/Winkler 2001):

1. *Wissensrepräsentation*: umfasst alle Prozesse, die Wissen transparent machen, also z.B. die Identifikation, Dokumentation, Speicherung, Aufbereitung und Aktualisierung von Wissen; ein Beispiel ist das Erstellen von Wissenslandkarten, die eine Transparenz über einzelne Wissensträger in der Organisation ermöglichen;
2. *Wissenskommunikation*: fasst das Verteilen von Information und Wissen, die Vermittlung von Wissen und die wissensbasierte Kooperation zusammen; dies ist mehr als die Erstellung einer gelungenen technischen Plattform, sondern umfasst vielmehr auch eine Organisationskultur, in der das Teilen von Wissen honoriert wird oder in der den MitarbeiterInnen Zeit für Kommunikation und Kooperation zur Verfügung steht;
3. *Wissensgenerierung*: dazu zählen externe Wissensbeschaffung, die Schaffung personaler und technischer Wissensnetzwerke wie auch die gemeinsame und individuelle Wissensentwicklung; Wissensrepräsentation wie -kommunikation

leisten hierzu einen erheblichen Beitrag, da auf dieser Basis neues Wissen entstehen kann;

4. *Wissensnutzung*: hierzu gehören Prozesse wie das Umsetzen von Wissen in Entscheidungen und Handlungen sowie das Übertragen von Wissen in Produkte und Dienstleistungen; hilfreich hierfür können Kompetenzzentren innerhalb einer Organisation sein oder eine nutzerfreundliche Infrastruktur.

Das Ziel all dieser Bemühungen ist, aus Informationen Wissen werden zu lassen und einen Kreislauf von Wissen zu erzeugen, durch den das Wissen von Einzelpersonen für die ganze Organisation verfügbar wird. Ob eine Organisation dann tatsächlich auch eine lernende ist, erweist sich freilich erst an den Wirkungen: Sie muss Strukturen herausbilden, um ihre Strukturen zu ändern bzw. Regeln entwickeln, um ihre Regeln zu ändern (Ehse et al. 2001, 15):

„Lernen ist hierbei als eine paradoxe Anforderungen zu verstehen: Es ist darauf gerichtet, Formalisierungen einzuziehen, die systematisch und regelgeleitet Erwartungen durchkreuzen und Entformalisierungen bzw. Regelabweichungen ermöglichen. [...] Erst wenn das Neue, Unerwartete, Unübliche aus seinem Zufallsstatus durch Selektion herausgehoben und in die Strukturebene der Organisation eingebaut wird, wird die Abweichung für die Entwicklung der Organisation bedeutsam [...] Organisationales Lernen findet also statt, wenn eine Organisation auf der Basis einer Selbstbeobachtung von der Routine abweichende Entscheidungen trifft und diese Entscheidungen als Prämisse zukünftiger Operationen in ihre Struktur aufnimmt. Qualitätsmodelle dürfen deshalb auch keine Zustände festschreiben, sondern sie müssen organisationales Lernen unterstützen.“ (Ebd., 15-18)

Innovationsmanagement

Innovationen sind ein zentrales Thema für die Qualitätsorientierung an Hochschulen: Neben der Sicherung von Standards ist die Ermöglichung und Durchsetzung von grundsätzlichen Neuerungen wesentliche Aufgabe des Forschungsmanagements, im Weiteren dann aber auch der Nachwuchsförderung und des Lehrbetriebs.

Eine Innovation ist eine solche Änderung des bisherigen dominanten Schemas eines bestimmten Ablaufs, die den Akteuren Vorteile verschafft bspw. ihre Position innerhalb wettbewerblicher Strukturen verbessert. Der Innovationsbegriff enthält zwei miteinander verbundene zentrale Elemente: Zum einen stellt eine Innovation eine Neuheit oder (Er-)Neuerung dar, die sich zum anderen mit einem spürbaren Wechsel verbindet. Prozessual muss eine Innovation zunächst entdeckt oder erfunden und sodann eingeführt, angewandt und institutionalisiert werden. Zugleich ist eine Innovation nicht allein eine Änderung, sondern auch eine Befestigung: „Innovation kann ... als gleichzeitige Grenzüberschreitung und neue sachli-

che, zeitliche wie soziale Eingrenzung verstanden werden ... Grenzüberschreitung findet durch Grenzziehung statt“ (Bechtle 1999, 43).

Management umfasst alle Aktivitäten zur Führung eines Unternehmens bzw. einer Organisation durch Leitungspersonal. Diese bestehen darin, einerseits Differenzierung (Arbeitsteilung), andererseits Integration (Koordination) zu organisieren: Die Arbeitsteilung ist funktional notwendig und zugleich entsteht mit ihr entsteht Koordinationsbedarf. Die wichtigsten Integrationsinstrumente sind Planung, Kontrolle, Organisation und Personalführung. Unterschieden werden üblicherweise drei Managementebenen: (a) normatives Management, das die Unternehmensziele definiert; (b) strategisches Management, das die Voraussetzungen der Zielrealisierung klärt; (c) operatives Management, das die Umsetzung der Ziele organisiert, indem aus (a) und (b) auftrags- und mitarbeiterbezogene Einzelmaßnahmen abgeleitet und deren möglichst optimale Realisierung initiiert und gesteuert werden.

In der Wissenschaft müssen Innovationen häufig gegen soziale Widerstände durchgesetzt werden, da die Träger der bisher dominanten Muster ihre Reputation und Machtpositionen nutzen, um ihre Ansätze – häufig ihr Lebenswerk – gegen Infragestellungen zu immunisieren. Zwar werden Innovationen dadurch nicht dauerhaft verhindert. Raymond E. Spier (2002, 102) hat z.B. nachgewiesen, dass das Peer-Review-System Innovationen durchaus hemmen, aber letztlich nicht verhindern kann: Revolutionäre Ansätze würden, wenn ihre Veröffentlichung in den zentralen Zeitschriften abgelehnt werde, problemlos in zweit- und dritrangigen Journalen publiziert, so dass die Zugänglichkeit gesichert werde, wenn auch verspätet. Doch kann es für leistungsbewusste Hochschulen keine zufriedenstellende Handlungsmaxime sein, Innovationen lediglich nicht zu verhindern. Vielmehr müssen sie durch aktives organisationelles Handeln ermöglicht und ihr Entstehen befördert werden.

In der Wirtschaft ist Innovationsmanagement die strategische und operative Führung und Organisation von Innovationsprozessen, die deren Spezifika systematisch in die Prozessgestaltung einbeziehen. Solche Spezifika sind insbesondere: Risiko- und Fehlertoleranz, daraus folgend die zwingende Notwendigkeit von Rückkopplungen und Überlappungen der einzelnen Prozessstufen. Anwendungsmöglichkeiten eines so verstandenen Innovationsmanagements können im Hochschulsektor in jedem Falle im Bereich der anwendungsorientierten Forschung und des Technologietransfers bestehen.

Hier wird vorgeschlagen, die Techniken des Projektmanagements zu nutzen: Bestimmung von End- und Zwischenergebnissen, Festlegung von End- und Zwischenterminen, Budgetierung, Gestaltung von Kommunikationsstrukturen, Definition von Schnittstellen zwischen den Teilaufgaben, Kontrolle der Vorgaben – jedoch nicht die Vorgabe der Lösungsmethode (Pietsch/Schulte-Zurhausen 2005, 22).

Darüber hinaus muss hochschulisches Innovationsmanagement aber weniger in der zielgerichteten ‚Produktion‘ von bestimmten Innovationen bestehen, sondern in der Erzeugung und Erhaltung eines innovationsgeneigten Organisationsklimas. Dazu gehört insbesondere ein fehlertolerantes Umfeld, denn Innovationsmanagement ist grundsätzlich dilemmatisch und in der Forschung insbesondere: Innovation setzt das voraus, „was sie permanent oder evolutionär, radikal oder inkrementell hinter sich lassen und zerstören muß. Innovation ist *das* Phänomen des so schwierigen ... Verhältnisses von *Struktur* und *Prozeß*, die sich wechselseitig voraussetzen, aber nie deckungsgleich werden“ (Bechtle 1999, 48f.).

Wie etwa lässt sich kalkulierte Zufälligkeit organisieren, auf die Forschungsinnovationen existenziell angewiesen sind? Wäre völlige Fehlervermeidung ein Ziel der Organisation von Forschungsprozessen, dann würden die Beteiligten notwendigerweise Risikovermeidungsstrategien ausbilden. Das würde die Neigung zum Verfolgen unorthodoxer Wege beträchtlich vermindern. Innovationsmanagement benötigt demnach die Akzeptanz von Fehlern und einen angemessenen Umgang mit Fehlern. Letzteres bedeutet: Aus Fehlern muss gelernt werden. (Vgl. Krott 1999, 30) Das Ziel dieses Lernens lässt sich in der Faustregel, dass jeder Fehler immer nur einmal gemacht werden sollte, formulieren. Im Übrigen aber muss gelten, dass Hochschulen das „straffreie Experimentieren mit unsicheren Möglichkeiten“ (Kern 2002, 84) ermöglichen.

An Hochschulen besteht das Problem innovationsbezogenen Handelns hauptsächlich aber darin, dass die Organisation Universität bislang immer „nur dann innovieren (konnte), wenn sie gleichzeitig expandieren konnte“ (von Wissel 1998, 50). Dem steht heute der gern behauptete Zusammenhang von Sparzwängen einerseits und Kreativität und Freisetzung innovativer Impulse andererseits gegenüber. Doch ist ein solcher Zusammenhang durch die jüngere Wissenschaftsgeschichte nicht belegbar:

„Institutionelle Innovation im universitären Wissenschaftsbereich war bislang stets mit Expansion und Addition verbunden. Konflikte mit traditionellen Ansätzen konnten so vermieden werden. Der außerhalb der Hochschule so gerne verwendete Nexus zwischen Sparen und inhaltlicher und organisatorischer Kreativität ist innerhalb der Hochschule bislang Legende geblieben. Folgerichtig führt strukturelle Kontraktion zunächst einmal nicht zu Innovation, sondern zu ihrem Gegenteil, einer Rückbesinnung auf disziplinäre Essentials.“ (Ebd., 49)

Einsparungen aber bewirken nicht allein einen Abbau wissenschaftlicher Potenziale in der Fläche, sondern zugleich eine dadurch geförderte Verhaltensdisposition: „riskante, inter- und transdisziplinäre Erkenntnispfade, die durch die jeweilige akademische Zunft noch nicht ‚abgesichert‘ sind, ... zugunsten einer Konzentration auf das ‚Bewährte‘ zu verlassen“ (Bultmann 1998, 211).

Im Rahmen budgetierter Finanzzuweisungen an Hochschulen dürfte es nur einen Weg geben, um mit diesem Problem umzugehen: die Unterscheidung von volumen-, leistungs- und innovationsbezogener Finanzierung, wie sie der Wissenschaftliche Beirat Niedersachsen (1998, 21) vorgeschlagen hat:

„Die volumenbezogene Finanzierung zielt auf die Kostenerstattung für die im Rahmen von Leistungsaufträgen staatlich definierten Aufgaben der Hochschule ab ... Die leistungsbezogene Finanzierung ... soll Anreize zu Verhaltensänderungen im Sinne staatlicher Leistungsziele erzeugen. Die innovationsbezogene Finanzierung ist auf spezielle Anreize zur Realisierung von Innovationen in Leistungsprogrammen, Strukturen und Prozessen der Hochschulen ausgerichtet. Die Zuweisungskriterien in den drei Bereichen sollten aufeinander abgestimmt sein.“

Partizipatives Management

Partizipatives Management ist ein Führungshandeln, das sämtliche Ebenen der Organisation aktiv einbezieht in die Organisationsentwicklung und dabei den einzelnen MitarbeiterInnen so viel Autonomie wie möglich einräumt. Im Deutschen wird oft auch schlicht von ‚Mitarbeiterbeteiligung‘ gesprochen – wogegen nichts einzuwenden ist, solange sich alle Beteiligten darüber im klaren sind, dass damit ein konzeptioneller Ansatz gemeint ist und nicht lediglich ein alltagssprachlicher Begriff gebraucht wird. Mitarbeiterbeteiligung zielt auf sog. Empowerment: die Beschäftigten sollen in die Lage versetzt werden, eigenverantwortlich zu handeln, Entscheidungen selbständig zu treffen und nicht allein Vorschriften und Anweisungen auszuführen. Die wichtigsten Elemente der Mitarbeiterbeteiligung sind zweierlei: die aktive Beteiligung der einzelnen auf allen Hierarchieebenen und die Schaffung individueller Handlungsspielräume durch Dezentralisierung. Instrumente hierfür können sein (vgl. Stöbe 1998, 150-159):

- die *Mitarbeiterbefragung*: in der Regel am Anfang eines Prozesses platziert, dient der Bestandsaufnahme von Meinungen, Wünschen und Problemen, sollte anonym sein, um auch heikle Dinge offen zu legen, kann später wiederholt werden, um Auswirkungen von Veränderungen feststellen zu können; Inhalte: Arbeitszufriedenheit – Arbeitsklima, Bezahlung usw. –, Beurteilung des Führungsverhaltens der Vorgesetzten, Ermittlung Weiterbildungsbereitschaft und -bedarf, Erfragen des Images der Organisation bei ihren eigenen Mitgliedern, Abfrage von Verbesserungsvorschlägen, Klärung der Akzeptanz von Modernisierungsmaßnahmen;
- *Projektgruppen*: zum einen als Qualitätszirkel, die Alltagsprobleme des Arbeitsprozesses thematisieren und nach Lösungen unter Beteiligung aller betroffenen Personen suchen; zum anderen im Rahmen eines Projektmanagements

für komplexe Problemlösungen: mit einer Lenkungsgruppe und Untergruppen für die Bearbeitung bestimmter Teilfragen;

- *Dezentralisierung*: Verantwortungsübertragung und dezentrale Ressourcenverfügung, also Delegation von Entscheidungsbefugnissen dorthin, wo die größte Sach- und Problemnähe besteht.

Bestandteil eines partizipativen Managements ist die sog. bottom-up-orientierte Willensbildung. Im Zusammenhang mit der Mitarbeiterorientierung wird die Auffassung vertreten, Willensbildungsprozesse müssten von unten nach oben organisiert sein, statt, wie bisher in öffentlichen Verwaltungen und sonstigen Einrichtungen üblich, top-down. Das stärkt die Motivation der MitarbeiterInnen und mobilisiert die individuellen Erfahrungen für kontinuierliche Verbesserungsprozesse. Da jedoch auch Top-down-Prozesse Vorteile bieten, werden in der Praxis meist Mischformen bevorzugt: Top-down sichert eine präzise Benennung der Absichten und eindeutige Terminsetzungen. Bottom-up bezieht die Organisationsmitglieder ein, welche die Veränderungen umsetzen sollen und wirkt dadurch Boykottbemühungen oder Unterlaufensstrategien entgegen.

Balanced Scorecard

Nicht nur an Hochschulen, sondern auch im Bereich erwerbswirtschaftlicher Unternehmen wirkt sich eine Reihe von Nachteilen, welche die meisten Steuerungskonzepte aufweisen, problematisch aus. So ist die Ausrichtung auf Zahlen, wie sie das Rechnungswesen kennzeichnet, per se vergangenheitsorientiert und gibt wenig Auskunft über vorhandene Potenziale und daraus folgende mögliche Entwicklungen (S. G. Müller 2000, 62). Erfolgsaussichten für angestrebte Ziele werden vorrangig intuitiv beurteilt, da die Controlling-Instrumentarien für systematische Prognosen ungenügend sind. Neben den *hard facts* der Organisation – also Daten – spielen die *soft facts* – weiche Erfolgsfaktoren – allenfalls eine ornamentierende Rolle. Eine angemessene Multiperspektivität der Betrachtung blieb bislang unerreicht.

Darauf versucht das Konzept der Balanced Scorecard zu reagieren (vgl. Kaplan/Norton 1997). „Balanced“ meint hier eine gleichgewichtige Berücksichtigung der wesentlichen Perspektiven, die einzubeziehen zur Umsetzung einer Organisationsstrategie notwendig ist. „Scorecard“ beschreibt ein übersichtliches Erfassungs- und Darstellungsschema der einzelnen strategischen Ziele, der dazugehörigen Messgrößen, Zielwerte und Aktivitäten (Röbken 2003, 103).

Konzeptionell besteht Balanced Scorecard aus zwei Elementen: (a) Verknüpfung von vier Betrachtungsperspektiven sowie (b) klare und systematische Ablei-

tung von Zielen, Maßstäben und Aktivitäten einschließlich der Integration eines transparenten Zielsystems¹¹³ und Leistungsindikatorensystems¹¹⁴:

- Die Verknüpfung von vier Betrachtungsperspektiven ist eine gleichgewichtige Berücksichtigung wesentlicher Perspektiven: der finanzwirtschaftlichen, der Kunden-, der internen Prozess- und der Entwicklungsperspektive. Diese Perspektiven bauen aufeinander auf:

„Qualifizierte und motivierte Mitarbeiter sind Voraussetzungen für einen funktionierenden und effizienten Prozess der Leistungserstellung, durch den dann wiederum Kunden gewonnen und an das Unternehmen gebunden werden können, wodurch die Voraussetzung für finanzwirtschaftlichen Erfolg ... gegeben ist.“ (S. G. Müller 2000, 62)

- Die klare und systematische Ableitung von Zielen, Maßstäben und Aktivitäten bedeutet, dass eine formulierte Organisationsstrategie in konkrete Zielvorgaben übersetzt wird, die Zielvorgaben mit Maßstäben der Zielerreichung zu versehen sind, so dass daraus zielführende Aktivitäten abgeleitet werden können.

Röbken (2003, 107) beschreibt, wie die Reykjavik University aus den vier Betrachtungsperspektiven ihre strategischen Ziele formuliert hat. Beispielhaft sei hier die Perspektive der internen Prozesse wiedergegeben. Die strategischen Ziele lauten dort:

- Optimieren der Kommunikationswege, Entwicklung kundengerechter und moderner Verwaltungsprozesse;
- Etablierung einer Forschungskultur;
- Entwicklung bedarfsgerechter Lehrmethoden, Curricula, Studienprogramme.

Sodann waren die für das Erreichen dieser strategischen Universitätsziele wesentlichen Faktoren und die Key Performance Indicators zu bestimmen. Bei letzteren handelt es sich um Kennzahlen bzw. qualitative Indikatoren, die es erlauben, den jeweiligen Zielerreichungsgrad zu erfassen. Als ausgewählte Kennzahlen zur Leistungserfassung hinsichtlich des Zieles „Etablierung einer Forschungskultur“ werden genannt:

- Aufgewendete Arbeitszeit für Forschung : Aufgewendete Arbeitszeit für Lehre;
- Anzahl der Dissertationen : Zahl der jährlichen Abschlussprüfungen;
- Zeitaufwand für Forschungstätigkeit : Gesamtarbeitszeit;

¹¹³ dazu ausführlich auch oben Punkt D. 2.1.4. Leitbild und Zielsystem

¹¹⁴ dazu ausführlich unten Punkt D. 4.3.3 Leistungsindikatoren

- Anzahl der referierten Zeitschriftenartikel : Anzahl des wissenschaftlichen Personals;
- Volumen der akquirierten Forschungsgelder pro Jahr;
- Zahl der Preise, Auszeichnungen und Ehrungen (ebd., 111).

Eine exemplarische Balanced Scorecard für deutsche Fachhochschulen hat Lerchenmüller (2002, 6f.) entwickelt:

Übersicht 41: *Exemplarische Balanced Scorecard für deutsche Fachhochschulen (aus Lerchenmüller 2002, 6f.)*

	Hochschulspezifisch		Hochschulübergreifend	
	Ziele	Maßstäbe	Ziele	Maßstäbe
1. Kundenperspektive				
<i>Direkte Kunden</i>				
Bewerber/innen	Ausfüllung aller Studienanfängerplätze	Anzahl % der Anfängerplätze	Erhöhung der Anzahl der studierwilligen Ausländer	Anzahl % der Plätze
Studierende	Ausfüllung aller Studienplätze	Anzahl % der Studienplätze	Ausfüllung aller Master-Studienplätze	Anzahl % der Master-Studienplätze
Arbeitgeber	Verbesserung der Arbeitsmarktakzeptanz	Anzahl Arbeitgeber Qualität der Arbeitgeber	Image der Hochschulen, Bekanntheitsgrad je Hochschulart	Durchschnittsbewertung, Bekanntheitsquote je Hochschulart
Auftraggeber für Forschung	Erhöhung der Forschungspotenziale	Drittmittel	Erhöhung der Forschungsquoten gesamt	Drittmittel gesamt
Auftraggeber für Fort- und Weiterbildung	Erhöhung der Weiterbildungspotenziale	Weiterbildungseinnahmen	Erhöhung der Weiterbildungspotenziale gesamt	Weiterbildungseinnahmen gesamt
<i>Indirekte Kunden</i>				
Schulen u.ä.	Information und Akquisition	Abschöpfungsquote Abiturienten im Einzugsgebiet	Information und Akquisition gesamt	Abschöpfungsquote Abiturienten gesamt

	Hochschulspezifisch		Hochschulübergreifend	
	Ziele	Maßstäbe	Ziele	Maßstäbe
Gesellschaft (Politiker, Parlamentarier)	Verbesserung der politischen Akzeptanz in der Region	Anzahl politischer Kontakte in der Region	Verbesserung der politischen Akzeptanz insgesamt	Anzahl politischer Kontakte insgesamt
Gesellschaft (Ministerien)	Erhöhung von Akzeptanz und Autonomie der Hochschule	Anzahl akzeptierter hochschulinterner Entscheidungen	Erhöhung von Akzeptanz und Autonomie insgesamt	Anzahl akzeptierter hochschulinterner Entscheidungen insgesamt
Gesellschaft (Öffentlichkeit, Medien)	Erhöhung gesellschaftlicher Akzeptanz, Intensivierung der Medienpräsenz der Hochschule	Befragungsergebnisse bzgl. Hochschule, Anzahl der Medienauftritte der Hochschule	Erhöhung gesellschaftlicher Akzeptanz, Intensivierung der Medienpräsenz der Hochschule	Befragungsergebnisse insgesamt, Anzahl der Medienauftritte der Fachhochschulen insgesamt
2. Finanzperspektive				
Staatliche Hochschulmittel	Erhöhung	Euro-Betrag, Anteil in % am Etat der Hochschulart	Erhöhung	Euro-Betrag, Anteil Hochschuletat am Landesetat in %
Private Hochschulmittel	Erhöhung	Euro-Betrag, Drittmittel, Anzahl Stiftungsprofessuren	Erhöhung	Euro-Betrag, Drittmittel, Anzahl Stiftungsprofessuren
3. Perspektive Lernen und Entwicklung¹¹⁵				
Personalqualifikation	Verbesserung der Qualität bei Berufungen, Verbesserung der Qualität sonstiger Mitarbeiter	Beurteilung durch Berufungskommission Ausbildungshöhe	Verbesserung der Qualität bei Berufungen, Verbesserung der Qualität sonstiger Mitarbeiter	Reduzierung der Abgänge qualifizierter Professoren, Einstufung sonstiger Mitarbeiter

¹¹⁵ „Lernen“ steht hier für Lehren und Studieren; „Entwicklung“ deshalb, da das Modell für Fachhochschulen entwickelt wurde, wo der Autor – ein FH-Professor – offenkundig keine Forschung angesiedelt sieht. „Entwicklung“ kann insoweit auch durch „Forschung“ ersetzt werden.

	Hochschulspezifisch		Hochschulübergreifend	
	Ziele	Maßstäbe	Ziele	Maßstäbe
Personal-motivation	Erhöhung der Beteiligung	Befragungsergebnisse	Verstärkung der Mitarbeit an übergeordneten Aufgaben	Anzahl der Beteiligten an übergeordneten Projekten
Leistungsfähigkeit Info-System	Controlling, Interdisziplinarität	Peer Evaluation	Aufbau Controlling für Hochschulbereich	Länderübergreifende Evaluation
Virtuelle Angebote	Erstellung und Verbreitung	Anzahl Angebote	Erstellung und Verbreitung	Anzahl Angebote insgesamt
4. Perspektive Interne Geschäftsprozesse				
<i>Aufgabengebiete</i>				
Lehre	Qualität, Aktualität	Lehrpreise	Qualität, Aktualität	TQM-Resultate, Evaluationsergebnisse, Akkreditierte Studiengänge
Forschung	Intensität, Qualität	Evaluationsergebnisse, Ist-Plankosten-Vergleich, Forschungspreise	Intensität, Qualität	Evaluation der Forschungsergebnisse, Input-Output-Relationen gesamt
Studiengangsentwicklung	Qualität, Aktualität Senkung der Flop-Rate	Neue Studiengänge pro Jahr, Evaluations- und Akkreditierungsergebnisse	Qualität, Aktualität Senkung der Flop-Rate	Entwicklungskosten gesamt, Auslastungsgrad neuer Studiengänge, Akkreditierungsquote
Studentenverwaltung	Erhöhung der Wirtschaftlichkeit, Erhöhung der Zufriedenheit	Kosten je Student/in je Mitarbeiter, Evaluationsergebnisse	Erhöhung der Wirtschaftlichkeit, Erhöhung der Zufriedenheit	Kosten je Student/in je Mitarbeiter gesamt, Evaluationsergebnisse gesamt
<i>Einsatz von Leistungsfaktoren</i>				
Personal	Wirtschaftlichkeit, zeitliche Anpassung an Arbeitsanfall	Personalstunden/Kosten je Student, Evaluationsergebnisse	Wirtschaftlichkeit, zeitliche Anpassung an Arbeitsanfall	übergreifende Produktivitäten, Evaluationsergebnisse gesamt

	Hochschulspezifisch		Hochschulübergreifend	
	Ziele	Maßstäbe	Ziele	Maßstäbe
Raum	Auslastung	Raumbelegungs-Quoten	Auslastung gesamt	Raumbelegungs-Quoten gesamt
Sachmittel	Auslastung, Senkung der Ausfälle	Mediennutzung, Labornutzung, Ausfallhäufigkeit	Auslastung, Kostensenkung	Nutzungsquoten gesamt, Kosten gesamt

Die so operationalisierten Ziele müssen dann ggf. in Unterziele ausdifferenziert werden, die Maßstäbe sind als Messwerte Soll und Ist zu erfassen, und bei etwaigen Differenzen sind Maßnahmen zu bestimmen, mit deren Hilfe die Differenz zu schließen ist. Ein Beispiel aus der sog. Kundenperspektive:

	Ziele	Messgröße	Messwert		Maßnahmen
			Soll	Ist	
Studierende	Kapazitätsauslastung generell	Auslastungsgrad: % der Studienplätze	100%	75%	Verringerung der Kapazität, Erhöhung der Bewerberzahl
	Kapazitätsauslastung Masterstudienplätze	Auslastungsgrad: % der Master-Studienplätze	100%	50%	Akquisition im Ausland, Werbung an Hochschulen
	Reduzierung Studienabbruch generell	Drop-Out-Quote: % der Studienanfänger	15%	20%	Einrichtung von Tutorien in Fächern mit hoher Drop-Out-Quote
	Reduzierung Studienabbruch in höheren Semestern	Anteil Studienabbrucher je Semester	Bis Sem. 2 80%, Sem. 3-6 20%, Sem. 7-8 0%	60% 30% 10%	Anhebung Anforderungen in Sem. 1-2

Übersicht 42: *Balanced Scorecard: Aufgaben und Zielableitung, Beispiel „Studierende“ (aus Lerchenmüller 2002, 8)*

Bereits die Darstellung der Soll- und Ist-Werte sichert, dass alle Organisationsmitglieder sich jederzeit über Inhalte und Zielerreichungsgrad informieren können. Zudem lassen sich damit negative Entwicklungen frühzeitig erkennen und Gegenmaßnahmen ergreifen.

Röbken (2003, 115-117) fasst an Hand ihrer Auswertung der Reykjaviker Erfahrungen zusammen, welche Vor- und Nachteile Hochschulen aufweisen, um mit einer Balanced Scorecard zu arbeiten. Als hinderlich erweise sich z.B., dass weder ein Konsens über die Organisationsziele existiere noch eine Größe, die in ihrer Orientierungswirkung ähnlich dominierend wäre wie z.B. das Gewinnziel bei erwerbswirtschaftlichen Unternehmen. Es könne daher nicht vorausgesetzt werden, dass der strategische Überbau, den die Balanced Scorecard voraussetzt, bereits vorhanden ist. Überdies sei die Möglichkeit zur intervenierenden Kontrolle reduziert, denn Wissenschaft funktioniert vornehmlich selbstorganisiert und steuerungsresistent: „Insofern mag eine Balanced Scorecard die Hochschulentwicklung zwar besser beobachtbar machen, sie löst aber noch nicht das Problem der Beeinflussung dieser Entwicklung.“ (116)

Desweiteren könne der gestiegene Dokumentationsaufwand beim Hochschulpersonal auf Abwehrreaktionen führen. Hier komme es darauf an, eine Atmosphäre zu schaffen, in der ein ansteigender Administrationsbedarf nicht mit zunehmender Kontrolle von oben gleichgesetzt werde. Schließlich sei die methodische Vorgehensweise zur Verbindung der strategischen Ziele durch Ursache/Wirkungsketten bislang ungeklärt. Oftmals würden die kritischen Erfolgsfaktoren auf Grundlage der Intuition des verantwortlichen Entscheidungsträgers ausgewählt und seien daher stark von aktuellen Problemen geprägt. In der Folge müsse die Balanced Scorecard dann häufig Korrekturen unterzogen werden, was die Akzeptanz sinken lässt.

Förderlich hingegen wirke die an Hochschulen recht stark ausgeprägte Dokumentationskultur: Damit füge sich die Notwendigkeit, Daten in das Leistungsindikatorensystem einzuspeisen, relativ gut in das Organisationsgeschehen einer Hochschule. Auch gebe es häufig bereits eine entwickelte Infrastruktur – etwa Forschungsdatenbanken –, innerhalb derer Daten systematisch erfasst werden. Im Vergleich zu Unternehmen erlaube das im Durchschnitt sehr hohe Ausbildungsniveau des Personals überdies, die Balanced Scorecard in einer sehr dezentralen Weise umzusetzen.

Als wesentliche funktionale Vorzüge der Balanced Scorecard wird – neben der Integration von *hard & soft facts* sowie der transparenzerzeugenden Funktion – beschrieben, dass Entwicklungsszenarien auf ihre Erfolgsaussichten hin überprüft werden können. So lassen sich Entwicklungskosten an der Leistungsfähigkeit der Organisation orientieren und ggf. in verträgliche Teilabschnitte staffeln.

Als Vorgehensweise für die Entwicklung einer Balanced Scorecard empfehlen Kaplan/Norton (1997, 10) einen vierstufigen Prozess: (1.) Vision für die Organisation formulieren; (2.) Strategische Ziele der Organisation festlegen; (3.) Maßstäbe und Zielwerte je Maßstab definieren; (4.) Aktivitäten ableiten.

4.3. Verfahren der Qualitätsbewertung

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

Dennoch stellt selbst die Internationalität als Qualität, die einen Studiengang ganzheitlich durchformt, ein vergleichsweise einigungsfähiges Qualitätsziel dar, über dessen Erfolgs-/Misserfolgsbewertung Konsens herstellbar ist. Bedeutend schwieriger dürfte dies sein, wenn etwa kognitive Qualitätsziele wie „Kritikfähigkeit der AbsolventInnen unseres Soziologiestudiengangs“, „Entwicklung der Fähigkeit zu vernetztem Denken“ oder „Problemlösungskompetenz“ in qualitätsbewertende Verfahren übersetzt werden sollen. Gleiches gilt für die allseits geschätzte „Innovativität“, sobald es nicht bloß um die Erneuerungsrate einer betrieblichen Produktpalette, sondern die derart bezeichnete Qualität von Forschungseinrichtungen geht. Gleichwohl steht eine Vielzahl von Verfahren zur Verfügung, die über intelligente Kombination das Qualitätsbewertungsproblem bearbeitbar gestalten lassen.¹¹⁶

Grundsätzlich stehen für die Bewertung jeglicher Prozessergebnisse und -wirkungen Instrumente auf drei Ebenen zur Verfügung:

¹¹⁶ vgl. ausführlich oben unter D. 3.2.2. Policy Cycle: „Evaluation / Qualitätsbewertung“

- *Bewertungsprogramme* (Evaluation, Zertifizierung, Akkreditierung u.a.),
- *Bewertungstechnologien* (von sozialer Qualitätskontrolle über Prüfungen bis zu Rankings),
- *Leistungsindikatoren* (explizite und implizite: explizit bspw. Drittmittelquote; implizit bspw. Reputation).

Diese drei Ebenen stehen in einem hierarchischen Verhältnis zueinander: Ein Bewertungsprogramm wird aus einer Kombination mehrerer Bewertungstechnologien gebildet, und Bewertungstechnologien benötigen diverse konkrete Leistungsindikatoren (sofern sie nicht allein auf Peer Review bauen). Bewertungsprogramme müssen einem definierten Ziel folgen. Bewertungstechnologien dagegen sind vom Grundsatz her zielblind. Sie können im Rahmen an beliebige Ziele gebundener Bewertungsprogramme eingesetzt werden, soweit sie für den dortigen Bewertungszweck technisch geeignet sind. Je nach Zweck der angestrebten Qualitätsbewertung kann es genügen, nur einige Leistungsindikatoren heranzuziehen, oder aber eine bestimmte Bewertungstechnologie (innerhalb derer mehrere Leistungsindikatoren kombiniert werden) anzuwenden. Für umfangreiche Qualitätsbewertungen müssen große Bewertungsprogramme entwickelt werden. In jedem Falle aber kann eine beliebige Qualität, verstanden als kombinatorischer Effekt, allein durch die Kombination mehrerer Bewertungselemente bewertet werden.

4.3.1. *Bewertungsprogramme*

Eine ganze Reihe der Bewertungsprogramme zeichnet sich dadurch aus, dass sie methodische oder inhaltliche Überschneidungen aufweisen. Aus den jeweiligen Zielsetzungen, Auftraggebern und Adressaten ergeben sich jedoch Spezifika, welche die Unterscheidung notwendig machen. Als Zentraldifferenz, an Hand derer sich die Bewertungsprogramme gruppieren lassen, liegt die Unterscheidung von Prozess- und Ergebnisorientierung nahe:

- *Prozessorientierte Bewertungen* zielen darauf, einen laufenden oder abgeschlossenen Vorgang hinsichtlich seiner Sachangemessenheit zu beurteilen und ggf. Optimierungsvorschläge für den weiteren Prozessfortgang bzw. künftige vergleichbare Vorgänge zu formulieren.
- *Ergebnis- oder wirkungsorientierte Bewertungen* prüfen Effekte und beurteilen Prozesse, wenn überhaupt, nur aus der Perspektive dessen, was sie erbracht haben. Entscheidend ist die Einsicht, dass es wesentlich vom zeitlichen Horizont der Betrachtung abhängt, welche Prozesswirkungen in den Blick geraten und welche anderen Wirkungen ggf. außerhalb der Betrachtung bleiben. So kann etwa ein hohes Publikationsoutput, das auf der Anwendung des Prinzips

der Kleinsten publizierbaren Einheit beruht, vordergründig Leistungsfähigkeit bezeugen, langfristig aber mit Reputationsminderung verbunden sein.

Das traditionell bedeutendste Qualitätsbewertungsprogramm stellt die *systematische Gutachtung* dar, im bundesdeutschen Hochschulsystem bspw. sehr ausgefeilt im Rahmen der Einwerbung von DFG-Forschungsmitteln. *Berichtssysteme* zeichnen sich meist dadurch aus, dass sie von außen auferlegt, von den Berichtsubjekten aber selbst realisiert werden. *Monitoring* bezeichnet eine methodisch kontrollierte Langzeit-Beobachtung. Auf den Techniken der überkommenen (Fremd-)Begutachtung, der (Selbst-)Berichtssysteme und des Monitorings aufbauend, doch weit umfassender angelegt, hat sich die *Evaluation* zu einem immer mehr angewandten Bewertungsprogramm an Hochschulen entwickelt. An Hand der Evaluation zeigt sich auch, dass die Unterscheidung von prozessorientierter Bewertung einerseits und ergebnisorientierter Bewertung andererseits Gruppierungen sowohl zwischen als auch innerhalb einzelner Bewertungsprogramme zulässt: Die formative und die summative Evaluation markiert hier die Unterscheidung. *Komplexe Rankings* sind Versuche, überprüfbare Vergleiche anzustellen, dabei die Komplexität des Gegenstands abzubilden und den jeweiligen Vergleich in einer Rangliste abzubilden. Im Zuge der Öffnung für Qualitätsmanagement gelangt seit kurzem auch die *Zertifizierung* an die Hochschulen. In Zukunft an Bedeutung gewinnen wird daneben die – der Zertifizierung methodisch ähnliche – *Akkreditierung* (die aus Hochschulsystemen anderer Länder, insbesondere im angelsächsischen Raum, bereits länger bekannt ist). Gleiches ist für den *Qualitätsaudit* zu vermuten. *Benchmarking* ist ein prozessorientiertes Qualitätsmanagement-Instrument, wird aber mitunter auch zu Zwecken der Ergebnisbewertung verwendet; es beinhaltet in jedem Falle Qualitätsbewertungsanteile.

Systematische Gutachtung

Als *Bewertungsprogramm* – und nicht nur Bewertungstechnologie – wird die Gutachtung vor allem im Rahmen der Einwerbung von Forschungsdrittmitteln angewandt. Hierbei geht es technisch um eine Prognose über *künftige*, nämlich die beantragten Forschungsvorhaben. Damit ist auch der wichtigste Unterschied zur Evaluation benannt: Diese ist eine Bewertung *erbrachter* Leistungen.

Das Bewertungsprogramm „Systematische Gutachtung“ besteht nicht allein aus der *peer review*,¹¹⁷ sondern beinhaltet auch ausgefeilte Regelungen für die Antragsberechtigung und Antragstellung, die Auswahl der Gutachter (bei der DFG etwa durch *community*-interne Wahlen) und die Definition strategischer Forschungsfelder, die vorrangig gefördert werden. Insbesondere das *Ziel* der Aktivitäten aber

¹¹⁷ dazu sehen unten unter D. 4.3.2. Bewertungstechnologien: „Peer Review“

zeichnet sich durch kaum zu übertreffende Klarheit aus: Es sollen Mittel verteilt bzw. eingeworben werden, diese lassen sich in Euro und Cent angeben, das Verfahren zeitigt also eindeutig quantifizierende Wirkungen. Letzteres führt zu einer gewissen Beliebtheit im Rahmen der Qualitätsbewertung: Eine hohe Drittmittelquote, so wird unterstellt, belege hohe Forschungsqualität. Um die Zuverlässigkeit dieser Annahme zu prüfen, ist das Gutachtungsverfahren in Augenschein zu nehmen.

Zunächst aber müssen die Drittmittel unmittelbarer Interessenten von denen der öffentlichen bzw. quasiöffentlichen Förderorganisationen unterschieden werden. Erstere – etwa Wirtschaftsunternehmen oder öffentliche Verwaltungen – sind meist an direktem Handlungs- oder Produktwissen interessiert. Folglich steht die Passfähigkeit der Forschungsangebote von Wissenschaftsanbietern im Vordergrund. Das heißt: Soweit es hier um Qualität geht, geht es um Qualität im Sinne des *fitness for use*. Die Drittmittel hingegen, welche über Forschungsförderorganisationen – DFG, BMBF, Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, Volkswagen- und Thyssen-Stiftung vor allem – ausgereicht werden, sind in der Regel stärker an innerwissenschaftlichen Erfordernissen orientiert.

Doch auch die dort integrierten Gutachtungssysteme sind nicht über jeden qualitätssichernden Zweifel erhaben. So attestiert eine „Internationale Kommission zur Systemevaluation“ der DFG einen „tendenziell konservative(n) Grundzug des Förderhandelns“, der durch das Gutachtersystem verstärkt werde. Als Gründe werden genannt:

„Die Rekrutierung der Fachgutachter ist grundsätzlich disziplinar orientiert und baut auf Vorschlägen der etablierten Fachgesellschaften auf. Daraus resultieren ein relativ hohes Durchschnittsalter der Fachgutachter, tendenziell geringe Toleranzen gegenüber Innovationen, insbesondere in kleineren Fächern, sowie Akzeptanzprobleme für inter- bzw. transdisziplinäre Forschungsvorhaben.“ (BLK 1999, 20)¹¹⁸

Danach ist das im Regelfall als vorbildlich gelobte DFG-Gutachtersystem zumindest für eines nicht zwingend geeignet: die Identifizierung und/oder Förderung von Normabweichungen. Hierbei können auch Interessenkonflikte eine Rolle spielen, die sich daraus ergeben, dass AntragstellerInnen und Bewertende aus demselben einzelstaatlichen Kontext – hier: Deutschland – kommen. Man kennt sich, hat u.U. gemeinsame Arbeitserfahrungen, steht aber auch in Konkurrenz zueinander. Die Objektivität kann beeinträchtigt sein.

¹¹⁸ Entsprechend lauteten dann auch im Endbericht die Empfehlungen zur Neugestaltung der Gutachterrekrutierung: stärkere Spreizung des Altersspektrums der Gutachter, stärkere Beteiligung von Frauen, größere Öffnung gegenüber internationalen Standards und für transdisziplinäre Projekte, stärkere Beteiligung internationaler Gutachter sowie die vermehrte Bildung von Gutachterkreisen (Forschungsförderung 1999, S. 29f.).

Gleichwohl zeichnen sich die DFG-Verfahren durch hohe Standards aus, die allerdings auch selbst einen beträchtlichen quantitativen Preis haben: Sie sind extrem zeitaufwändig. Allein das Merkblatt für die Beantragung von Sachbeihilfen, das sog. DFG-Normalverfahren, umfasst 20 Seiten. Für die Antragstellung eines Sonderforschungsbereiches (SFB) gelten zwei Jahre Vollarbeitszeit eines Wissenschaftlers/einer Wissenschaftlerin als notwendig.

Es gibt daher Versuche, das DFG-Bewertungsverfahren einerseits hinsichtlich seiner Qualität zu kopieren, andererseits aber zugleich eine weniger aufwändige, zügigere und objektivere Variante zu realisieren. Exemplarisch kann hier ein Auswahlverfahren der Gemeinnützigen Hertie-Stiftung genannt werden. Die Stiftung plante – innerhalb ihrer Forschungsförderung im Bereich der multiplen Sklerose – ein Schwerpunktprojekt „Molekulare Neuroimmunologie“. Einer Arbeitsgruppe sollte die Möglichkeit gegeben werden, mit bis zu 4,6 Millionen Euro ein besonders herausragendes und erfolgversprechendes Projekt zu realisieren. Die Stiftung wählte folgendes Vorgehen (Madeja 2002):

1. Ausschreibung eines zweistufigen öffentlichen Wettbewerbs: Bewerber wurden aufgefordert, innerhalb von zehn Wochen bis zu zehnteilige Konzepte in englischer Sprache einzureichen.
2. Zur wissenschaftlichen Begutachtung wurden sieben Gutachter aus dem nichtdeutschsprachigen Ausland ausgewählt, die jeweils alle eingereichten Anträge bewerteten. Kriterien für die Wahl waren die fachspezifischen Publikationsleistungen und Leitungsfunktionen in neuroimmunologischen Institutionen. Daneben durften die Gutachter während der letzten fünf Jahre nicht mit einer der antragstellenden Gruppen kooperiert haben.
3. Jeder Gutachter wurde gebeten, den Anträgen sog. Qualitätspunkte zu geben: von null („nicht förderungswürdig“) bis zehn („ohne jede Einschränkung förderungswürdig“). Zusätzlich waren schriftliche Kommentare erbeten, deren Länge den Gutachtern überlassen blieb. Die Gutachter hatten acht Wochen Zeit.
4. Die Qualitätspunkte wurden für jeden Antrag summiert. Die beiden am besten bewerteten Forschungsvorhaben wurden für die Endausscheidung ausgewählt und aufgefordert, ihr Forschungsvorhaben detailliert darzustellen und dabei die Kommentare der Gutachter zu berücksichtigen. Dafür gab es eine Frist von fünf Wochen.
5. Die aus der Bewertung der beiden ausführlichen Projektdarstellungen als Erstplatzierte hervorgegangene Gruppe begann ein Jahr nach Ausschreibung des Wettbewerbs ihre Arbeit.

Als substanzielle Kritik an dem Verfahren sei lediglich ein Punkt angesprochen worden: Eine ausschließliche Beurteilung nach den schriftlichen Anträgen reiche nicht aus, auch die tatsächliche Durchführbarkeit des Projekts festzustellen. Die

Hertie-Stiftung hat deshalb die Absicht, in künftigen ähnlichen Verfahren zusätzlich Ortsbesichtigungen bei den in der Endauswahl stehenden Arbeitsgruppen durch weitere Gutachter vornehmen zu lassen.

Wie überzeugend aber auch immer Verfahren systematischer Gutachtung aufgebaut sind und durchgeführt werden: Die Zahl der Fehlentscheidungen lässt sich lediglich minimieren, doch nicht auf Null absenken. Einen Vorschlag, mit diesem Problem produktiv umzugehen, hat Gernot Böhme (2000, 45) unterbreitet: Alle abgelehnten Forschungsanträge sollten veröffentlicht werden, möglichst an einer zentralen Stelle (etwa im Internet) und unter Beteiligung aller Forschungsförderer des Landes. Der Nutzen wäre ein dreifacher. Die Antragsteller erführen eine öffentliche Genugtuung: „Dies wollte ich machen, diese Idee hatte ich, aber leider war das Geld dafür nicht da.“ Die innere Rationalität der Entscheidungen über Forschungsanträge würde erhöht, da die Forschungsförderer einem stärkeren Legitimationsdruck für ihre Ablehnungsentscheidungen ausgesetzt seien. Und: Die Wissenschaft würde nicht nur wissen, was erforscht wurde, sondern auch, was nicht erforscht werden konnte. Böhme: „Wenn nun abgelehnte Forschungsvorhaben veröffentlicht würden, so würde

- erstens die darin enthaltene Forschungsidee ebenso Bestandteil der weiteren Wissenschaftsentwicklung sein wie die tatsächlich ausgeführten Forschungen;
- zweitens hätten die Antragsteller auf diese Weise die Chance, einen Sponsor zu finden, der sich gerade für diese Forschungsidee interessiert und auf den der Antragsteller vielleicht nie von sich aus gekommen wäre;
- drittens würden die in jedem Forschungsantrag in der Regel enthaltenen erheblichen Vorarbeiten für andere Forschungsanträge oder für eine spätere Wiederaufnahme gerade dieses Forschungsvorhabens zur Verfügung stehen;
- viertens könnte – vermittelt über den Wissenschaftsjournalismus – in der Gesellschaft ein Bewusstsein dafür entstehen, was nicht erforscht wird.“

Im Übrigen weist die systematische Gutachtung Schwächen auf, die ihr selbst nur zum Teil zugerechnet werden können, zum anderen Teil vielmehr ihren extern gesetzten Zieldefinitionen zuzurechnen sind. Diese Schwächen haben in der Regel einen von zwei Gründen: die unzulängliche Berücksichtigung der Funktionslogik von Wissenschaft oder die einseitige Betonung eines bestimmten Bewertungsaspekts innerhalb der Forschungsförderung. Sie lassen sich wie folgt zusammenfassen:

1. hinsichtlich des Verhältnisses von Schwerpunkt- und schwerpunktunabhängiger Forschungsförderung:
 - das *Verpassen des Innovativen*, weil es nicht in vorab definierte Schwerpunkte passt (potenzieller Konflikt zwischen Programmförderung und Exzellenzförderung);

- das *Verpassen kritischer Massen*, weil vollständig ohne Schwerpunktbildungen gefördert wird;
 - einseitige Ausrichtungen von Forschungsprogrammen können diverse *Konflikte* erzeugen: zwischen medizinischen, Natur- und Ingenieurwissenschaften einerseits sowie Sozial- und Geisteswissenschaften andererseits, zwischen Grundlagen- und anwendungsorientierter Forschung, zwischen mainstream-orientierten und weniger am Mainstream orientierten Forschern: Es kann der Vorwurf entstehen, keineswegs das Beste, sondern nur das Passende werde gefördert.
2. hinsichtlich des Verhältnisses von Grundlagen- und anwendungsorientierter Forschung:
 - *einseitige Orientierungen* zu Gunsten von *Grundlagenforschung* wirken Transfer-effekten entgegen;
 - *einseitige Orientierungen* zu Gunsten von *anwendungsorientierter Forschung* wirken der langfristigen Sicherung von Vorlauforschung incl. solcher Forschung, die künftige Innovationsfelder erschließt, entgegen;
 3. hinsichtlich des Verhältnisses von Disziplinarität und Interdisziplinarität:
 - *Disziplinarität der Auswahlverfahren* behindert disziplinenübergreifende Projekte;
 - *Interdisziplinarität als zwingendes Antragskriterium* erzeugt u.U. entsprechende Antragslyrik ohne Substanz;
 4. hinsichtlich der Gestaltung von Anträgen und deren Begutachtung:
 - zu ambitionierte *Anforderungen an die Antragstellung* erfordern bereits die Realisierung eines Großteils des zu beantragenden Projekts;
 - Rekrutierung und Zusammensetzung der *Gutachter* kann bewirken, dass eher Mainstream als Innovation positiv bewertet wird;
 - *Transparenz der Begutachtung*: hier gibt es die Auffassung, dass eine nichtanonyme Begutachtung eine detailliertere und sorgfältigere Anfertigung der Gutachten bewirke, „da sich die Gutachter nicht mehr hinter ihrer Anonymität verstecken können“ (Meierhofer 1983: 35); andererseits wird die Position vertreten, dass die Anonymität „die Unabhängigkeit der Urteilsbildung von Gutachtern“ stabilisiere, diese vor allgemeinen Kollegialitätsansprüchen, ihren Freunden und überdurchschnittlich einflussreichen Kollegen schütze: „Ohne den Anonymitätsschutz würde ein ‚bias‘ zugunsten der eh schon Privilegierten ... deutlich stärker durchschlagen“ (Neidhardt 1988: 110);
 - Akzeptanzprobleme des Auswahlverfahrens durch *zu geringe Förderquoten* und in Folge dessen zu geringer Erfolgsaussichten.

Berichtssysteme

Berichtssysteme zeichnen sich meist dadurch aus, dass sie von außen auferlegt, von den Berichtsubjekten aber selbst realisiert werden.

Neben Hochschulstatistik und Rechnungswesen incl. des jährlichen Haushaltsabschlusses sowie dem Jahres- bzw. Forschungsbericht gibt es eine Vielzahl von inhaltlich orientierten, d.h. die Erfüllung des Leistungsauftrags der Hochschule thematisierenden Berichtsformen. Dazu zählen insbesondere der Selbstreport als Bestandteil einer Evaluation, der Leistungsbericht über die Erfüllung eines Hochschulvertrags, der Lehrbericht und die Wissensbilanz.

Zum Berichtssystem wird derartige dann, wenn mehrere Formen und Techniken miteinander kombiniert werden, um die je spezifischen Vorteile zu kumulieren bzw. die je spezifischen Nachteile zu neutralisieren.

Für die regelmäßige Berichterstattung der Hochschulen an das jeweilige Wissenschaftsministerium hat das Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) ein Berichtswesen entwickelt, das eine zentrale Frage zu beantworten sucht: In welchem Umfang darf der Staat welche Informationen von seinen Hochschulen verlangen, ohne in die alten Muster staatlicher Aufsicht und Vorschriften zurückzufallen, die sinnvollerweise überwunden werden sollen? Als wesentliche Anforderung an ein solches Berichtswesen wird formuliert, dass es drei Kernbestandteile umfasse: einen Haushalt neuer Art, eine Dokumentensammlung und einen Geschäftsbericht:

- Der Haushalt neuer Art ersetze die bisherigen Titel durch aussagenkräftige Anlagen. Diese enthielten die Indikatorwerte und finanziellen Ergebnisse der formelgebundenen Mittelvergabe. Damit könne gesichert werden, dass dem Parlament alle relevanten Daten zukommen, die den Vorwurf entkräften, eine Finanzierung nach Formeln beeinträchtigt das parlamentarische Budgetrecht.
- Die Dokumentensammlung bündele ohnehin anfallende Berichte wie Entwicklungspläne, Zielvereinbarungstexte und Evaluationsberichte. Damit werden Ergebnisse der Hochschultätigkeit und Planungen dokumentiert.
- Der Geschäftsbericht schließlich solle die Marketingfunktion des Berichtswesens bedienen, indem der Nachweis der in den einzelnen Leistungsbereichen (Forschung, Lehre usw.) erzeugten Leistungen erbracht wird. Damit soll ein Überblick über die Lage und Zukunftsperspektiven der Hochschule vermittelt werden.

Diese Form der Berichtssystematik bringe den Hochschulen schlanke Berichte ohne Datenballast. (Ziegele 2003, 22-24; ders. 2003a)

Monitoring

Monitoring bezeichnet eine methodisch kontrollierte Langzeit-Beobachtung bekannter Phänomene (im Unterschied zum Scanning, das im Rahmen strategischen Unternehmensmanagements unter dem Namen *environmental scanning* Bestandteil strategischer Frühaufklärung ist: dieses zielt auf die Entdeckung von noch Unbekanntem, z.B. Gelegenheiten für neue Geschäftsideen). In der Formulierung des Qualitätslexikons der Deutschen Gesellschaft für Qualität handelt es sich beim Monitoring um die „laufende Überwachung bestimmter kritischer Informationen“.¹¹⁹ Damit ist zumindest evident, dass die Beobachtung Bezugsgrößen benötigt.

Die Bezugsgrößen eines hochschulbezogenen Monitorings hängen von dessen spezifischen Zielen ab. Diese sind in den einzelnen hochschulischen Leistungsbereichen differenziert. In der Forschung sind Monitoringziele insbesondere die Erfassung und Darstellung von Forschungsfronten sowie die Erfolgsfeststellung bei Forschungsprogrammen oder -schwerpunkten. In der Lehre kann Monitoring vor allem auf die Erfassung von Berufsfeldanforderungen – als Voraussetzungen für entsprechende Anpassungen von Lehrprogrammen – und auf die Erfolgskontrolle von Förderprogrammen zielen.

Kernprozess eines Monitorings ist die Datenerhebung. Diese wird bezugsgrößenabhängig durchgeführt. Die erhobenen Daten können dann im Rahmen von Indikatorensystemen oder von Modellen gruppiert, gewichtet und bewertet werden.

Evaluation

Evaluation bezeichnet systematische Leistungsprüfung und -bewertung. Im Hinblick auf Qualitätsbewertungen liegt der Gebrauchswert einer Evaluation darin, dass „sie nicht über Vergleiche operiert, sondern die vorhandenen Strukturen sozusagen ‚hermeneutisch‘ aufschließt“ (Daxner 1999b, 42).

Im Zuge von formelgebundenen Mittelzuweisungen, Zielvereinbarungen, leistungsorientierten Besoldungen, Zertifizierungen, Akkreditierungen und dergleichen werden Evaluationsbemühungen künftig sehr viel stärker in den Hochschulen präsent sein als in der Vergangenheit. Insbesondere werden sie sich nicht mehr allein auf den Bereich der Lehre beziehen – wo Evaluation bereits seit Ende der 80er Jahre zunehmend angewandt wurde.

Grundsätzlich lassen sich drei Bereiche unterscheiden, in denen Evaluationen an Hochschulen Anwendung finden bzw. finden können: Lehre, Forschung und Verwaltung. Im Bereich der Lehre haben verstetigte Evaluationsbemühungen wäh-

¹¹⁹ <http://www.quality.de/lexikon/monitoring.htm> [Zugriff 29.12.2003].

rend der letzten 15 Jahren eine gewisse Akzeptanz gewonnen. Die Bewertung von Hochschulforschungs- und -verwaltungsleistungen ist bislang noch kein Bestandteil der akademischen bzw. kameralistischen Kultur in Deutschland, doch erhöht sich der entsprechende Druck auf die Hochschulen.

Evaluation der Lehre errang insbesondere im Zuge der Qualität-der-Lehre-Debatten an Bedeutung. Sie bezeichnet eine systematische Beurteilung und Bewertung der Lehr- und Lernprozesse, der Rahmenbedingungen und Organisation des Lehrbetriebs. Indem Defizite und Problembereiche erkannt werden und eine Verständigung über die Kriterien guter Lehre stattfindet, soll die Lehre optimiert werden können. Neben reinen Lehrveranstaltungsevaluationen hat sich auch die Studienfachevaluation, die einen gesamten Studiengang zum Gegenstand hat, herausgebildet (vgl. Winter 2000).

Als größtes Problem dabei gilt, wie die inhaltlichen Qualitäten der Lehre zuverlässig abgebildet werden können. So gelten insbesondere Studierendenbefragungen als Verfahren, die vornehmlich oder ausschließlich die *Zufriedenheit* der StudentInnen mit der Lehre, nicht aber deren Qualität ermitteln. Die Zufriedenheit wiederum, so ein verbreiteter Einwand, sage nicht unbedingt etwas über Wissenszuwächse oder die Entwicklung individueller Fertigkeiten wie Erhöhung der Problemlösungskompetenz aus. Andererseits hat es einiges für sich, die Studierenden als Experten für die Lehrbeurteilung zu akzeptieren. Denn zum ersten sind sie Experten ihrer Situation als zu ‚Belehrende‘. Zum zweiten können Lehr-Lern-Prozesse – aufgefasst als zweiseitige Kommunikationsvorgänge – schlechterdings nicht durch allein eine beteiligte Seite, nämlich die der Lehrenden, umfassend eingeschätzt werden. Überdies kann und sollte bereits der Umstand, dass die Lehrenden mittels (anonymer) Studentenbefragungen ein ungefiltertes Feed-back erhalten, dieser Form der Evaluation ein Mindestmaß an Akzeptanz bescheren.

Bislang noch weniger verbreitet – da methodisch weit aufwendiger – sind Lehr(wirkungs)evaluationen, die sich bemühen, Wissenszuwachs oder die Entwicklung von Problemlösungskompetenzen zu erfassen. Indessen könnte hierdurch ein sehr viel direkterer Zugriff auf Qualitätsphänomene gelingen. Diesbezügliche Erfahrungen liegen durchaus vor – wobei auch auf entsprechende Entwicklungen in der Schulforschung zurück gegriffen werden kann. Sie müssten aber in vergleichsweise unaufwendige Evaluationsdesigns übersetzt werden, um sich für flächendeckende Anwendung zu eignen.

Im Anschluss an die flächendeckende Evaluation der ostdeutschen Forschungslandschaft 1990-1995, die der Wissenschaftsrat organisiert und koordiniert hatte, finden seit Ende der 90er Jahre in Gesamtdeutschland verstärkt auch *Forschungsevaluationen* statt. Bislang beziehen diese sich vornehmlich auf außerhochschulische Einrichtungen – wie etwa bei der systematischen Bewertung aller Blaue-Liste-Institute (vgl. Röbbcke/Simon 2001). Doch ist damit zu rechnen, dass derartige Aktivitäten künftig auch stärker die Hochschulen einbeziehen werden. Dar-

über hinaus ist mit einer systematischen Integration von Lehr- und Forschungsevaluation zu rechnen, nämlich im Rahmen des intensivierten Einsatzes von Hochschulverträgen und Zielvereinbarungen: Die Überprüfung der Erfüllung von kontraktuellen Vereinbarungen wird einen Soll-Ist-Vergleich benötigen, der allein über Evaluationen mit hinreichender Akzeptanz zu versehen sein wird. Schließlich steht zu erwarten, dass auch die Evaluation der individuellen Forschungsleistungen zunehmende Bedeutung gewinnt, nämlich als Voraussetzung leistungsorientierter Besoldung, wie sie in den neueren Personalstrukturkonzepten vorgesehen ist.

Stärker noch als bei der Evaluation der Lehre stehen bei der Forschungsevaluation die Bewertungskriterien im Streit. Der Forschungsindikator Drittmittelquote z.B. könne auch dokumentieren, dass der Einwerbende lediglich risikolose Mainstream-Themen bearbeite und erfolgreiches Netzwerkmanagement betreibe. Über die Qualität seiner Forschung, etwa ihre Innovativität, müssten hohe Drittmittelquoten nichts Zwingendes aussagen.

Die Schwierigkeiten der Bewertung von Qualität sollen dadurch neutralisiert werden, dass die Evaluation durch auswärtige ExpertInnen, sog. *peers*, durchgeführt wird. Solche externen Evaluationen oder Peer Reviews beruhen in der Regel auf einer internen Evaluation. Diese erfolgt meist in Gestalt eines Selbstreports, der quantitative Daten aufbereitet und qualitative Selbsteinschätzungen von Stärken, Schwächen sowie Entwicklungspotenzialen enthält. Eine Begehung der zu evaluierenden Einrichtung durch die *peers*, die Gespräche mit MitarbeiterInnen und Führungspersonal einschließt, mündet dann in die Erstellung des Evaluationsberichts. Dieser leitet aus den gewonnenen Eindrücken und Einschätzungen Veränderungsvorschläge ab.

Ungeklärt ist bislang, wie die sog. wissenschaftliche Exzellenz durch Evaluationen angemessen identifiziert und bewertet werden kann. Exzellenz geht oft mit der Überschreitung bisheriger Paradigmen oder auch nur Üblichkeiten einher und ist typischerweise nicht direkt planbar. Solche Normabweichungen und das Ungeplante sind durch die Spezifik ausgezeichnet, innerhalb standardisierter Verfahren nicht (sofort) als Qualität erkennbar sein müssen, im Rahmen eines engen Nutzenbegriffs als ‚unnützlich‘ zu erscheinen, zugleich aber für den Fortschritt der Wissenschaft und der Gesellschaft unentbehrlich zu sein. Vorherrschend ist ein pragmatischer Umgang mit diesem Bewertungsproblem. Die Kombination verschiedener Indikatoren – Publikationsaktivität, Impact-Faktor, Drittmittelquote, Reputation – gilt als Möglichkeit, die je spezifischen Nachteile einzelner Indikatoren zu neutralisieren.

Peter Weingart (1995, 49) hat eine Reihe von positiven Effekten identifiziert, die aus der „Explosion von Evaluierungsaktivitäten“ herrühren:

1. „Das Grundprinzip der wissenschaftlichen Selbstkontrolle wird teilweise aufgebrochen und ergänzt durch Kontrolle von außen.“

2. Evaluierung ist eine Reaktion auf die Forderung nach und schafft öffentliche Verantwortlichkeit der Wissenschaft. Sie bringt Wissenschaftler und öffentliche Interessenten in einen Dialog.
3. Evaluierung zwingt zu präziserer Zielformulierung.
4. Die herkömmlichen Mechanismen der ‚peer review‘ ... werden ergänzt und kontrolliert durch unabhängig erhebbare Indikatoren“.

Die Evaluation des dritten Leistungsbereiches – *Verwaltung* und sonstige wissenschaftsunterstützende Dienstleistungen – wird z.T. bereits im Rahmen der evaluativen Bewertung von Lehre und Forschung abgedeckt: nämlich die unmittelbar lehr- und forschungsunterstützenden Verwaltungsleistungen. Das sind insbesondere diejenigen, die in den Fachbereichen/Fakultäten bzw. Instituten selbst erbracht werden, also nicht über gesonderte Dienstleistungseinheiten der Hochschulverwaltung. Indem innerhalb der Evaluation von Lehre und Forschung auch deren Rahmenbedingungen erfasst werden, sind dort bereits Bereiche wie Studien- und Prüfungsorganisation, die verwaltungstechnischen Aspekte der Studienfachberatung, der Praktikumsbetreuung und dergleichen einbezogen.

Darüber hinaus wird es im Rahmen des New Public Management künftig auch zunehmend Evaluationen der Leistungen von Hochschulverwaltungen geben. Denkbar sind grundsätzlich zwei Varianten:

- Zum einen kann eine Verwaltung im Rahmen einer Organisationsanalyse evaluiert werden. Dies geschieht als einmaliger Vorgang durch externe Beauftragte, etwa eine Unternehmensberatung, und zielt auf eine strategische Neuausrichtung der evaluierten Einheit.
- Zum anderen kann Evaluation als systematisch integrierter Schritt in Verwaltungsabläufe eingebaut werden. Derart ist sie ein fortwährender Vorgang, durch den die VerwaltungsmitarbeiterInnen eine verstetigte Rückkopplung hinsichtlich der Qualität und Bedürfnisadäquatheit ihrer Tätigkeit bekommen.

Im Unterschied zu den Bereichen der Lehre und Forschung wird Evaluation im Bereich der Hochschulverwaltung nicht immer so genannt. Doch insbesondere die Umstellung von inputfixierter auf outputorientierte Steuerung erzwingt eine systematische Leistungsbewertung auch der Verwaltung. Darauf sollten die Beteiligten sich einstellen, um von vornherein sachkundig an der Lösung des zentralen Problems auch der Verwaltungsevaluation mitwirken zu können: der Beantwortung der Frage, an Hand welcher Kennzahlen und Indikatoren die Leistungen der Hochschulverwaltung festgestellt werden sollen.

Methodisch werden unabhängig vom jeweiligen Leistungsbereich die interne und externe Evaluation sowie die formative und summative Evaluation unterschieden. Daneben gibt es Verfahren, die starke evaluative Anteile haben, wie z.B. Rankings.

Die *interne Evaluation* wird auch Selbstevaluation genannt. Sie kann allein unternommen werden oder aber, um eine externe Evaluation vorzubereiten. Technisch besteht sie aus einer internen Informations- und Datensammlung sowie der Erarbeitung eines Selbstreports. In einigen Landeshochschulgesetzen wird mittlerweile die Erstellung solcher Selbstreports für die Lehre – sog. Lehrberichte – vorgeschrieben. Methodisch kommen hierfür folgende Instrumente in Frage: Auswertung von Daten der Hochschulverwaltungen (Anzahl der Studierenden, Prüfungen und AbsolventInnen, durchschnittliche Studiendauer, Lehrkräfte-Studierenden-Relation usw.), Studierenden- und Absolventenbefragungen, Gruppendiskussionen mit Studierenden und Lehrenden. Auf dieser Grundlage lässt sich eine Stärken-Schwächen-Analyse anfertigen, aus der wiederum Empfehlungen für Veränderungen ableitbar sind.

Die *externe Evaluation* wird von auswärtigen Experten (*peers*) vorgenommen. Diese müssen auf ihre Aufgabe sachangemessen vorbereitet werden, indem sie einen Selbstreport der zu evaluierenden Einheit erhalten. Auf der Grundlage der dadurch gewonnenen Informationen sowie ihres Kontextwissens führen sie eine Vor-Ort-Begehung durch – in der Regel zwei Tage – und verfassen anschließend ein Gutachten. Bestandteil der Begehung sind Gesprächsrunden mit VertreterInnen aller relevanten Gruppen, also (Universitäts-/Fachbereichs-/Instituts-)Leitung, HochschullehrerInnen, Mittelbau, Studierende, bei Verwaltungsevaluationen MitarbeitervertreterInnen. Des weiteren sind vertrauliche Gespräche mit Mitgliedern dieser Gruppen selbst – ohne Vorgesetzte – sinnvoll. Auf diese Weise kann die durch interne Evaluation gewonnene Innensicht durch die Außensicht ergänzt werden.

Die Verbindung von interner und externer Evaluation gilt als ein Weg, mit der Schwierigkeit von Qualitätsbewertungen umzugehen: Die Doppelperspektive, so die Annahme, erhöhe die Chance, Qualitäten identifizieren zu können. Insbesondere bezüglich dieser Funktion von Evaluation hat sich ein gelegentlich probierter Evaluationsweg als problematisch herausgestellt: die Bewertung von Hochschulen oder Fachbereichen durch Consulting-Firmen bzw. Unternehmensberatungen. Ihnen fehlt, so die bisherigen Erfahrungen, das Sensorium und Instrumentarium, die kulturellen Spezifika des akademischen Systems zu erfassen. Erfolgreicher hingegen waren solche Evaluationen mitunter bei der Bewertung von Hochschulverwaltungen.

Formative Evaluation bezeichnet Prozess- bzw. prozessbegleitende Evaluationsvorgänge. Der Prozess ist noch nicht abschließend geformt, so dass die Akteure über Feed-backs in der Prozessentwicklung unterstützt werden können. Zu diesem Zwecke wird nicht primär der Gegenstand eines bestimmten Entwicklungsvorganges selbst in den Blick genommen, sondern es werden vorrangig die ihn bedingenden und beeinflussenden Variablen untersucht. Die Akteure erhalten damit die Möglichkeit, frühzeitig Schwierigkeiten der Implementation zu erkennen und ent-

sprechend zielgerichtet intervenieren zu können. Typische Beispiele für formative Evaluationen sind wissenschaftliche Begleitungen eingeleiteter Reformmaßnahmen. Diese zeichnen sich dadurch aus, dass die Evaluatoren selbst keine Entscheider in den evaluierten Prozessen sind. Dadurch werden Interessenkonflikte und beeinträchtigende Wirkungen von ‚Betriebsblindheiten‘ ausgeschlossen. Deshalb sollten formative Evaluationen auch immer als externe Evaluationen realisiert werden.

Summative Evaluation bezeichnet Ergebnis- bzw. Ertragsprüfungen und -bewertungen. Im Unterschied zur formativen Evaluation stehen nicht geplante, sondern tatsächliche Auswirkungen zur Debatte. Üblicherweise werden die Ergebnisse im Vergleich zu den jeweiligen Prozesszielen bewertet. Neben diesem Soll-Ist-Vergleich bzw. Ziel-Zielerreichung-Abgleich können auch Vorher-Nachher-Vergleiche, Kosten-Wirksamkeits-Analysen oder Vergleiche mehrerer Fälle¹²⁰ durchgeführt werden. Letzteres geschieht bspw. auch im Rahmen von Hochschulrankings, die allerdings eines nicht leisten, was anspruchsvolle Evaluationen durchaus erbringen sollten: nicht allein Ergebniszustände zu konstatieren und übersichtlich aufzubereiten, sondern auch Hypothesen darüber zu formulieren, warum Ziele nicht oder nicht so wie geplant erreicht wurden.

Nicht immer sind formative und summative Evaluationen scharf voneinander abzugrenzen. Wenn etwa die Qualität der Lehre evaluiert wird, ist (in der Regel) ein in Bewegung befindlicher Prozess Gegenstand der Betrachtung, der nur analytisch ‚angehalten‘ werden kann, nicht aber tatsächlich.

Erfolgversprechende Evaluation ist auf große Wahrhaftigkeit und selbstkritische Detailgenauigkeit der Akteure angewiesen. Daher dürfen „ihre Ergebnisse keine unmittelbare Auswirkung auf die Konstruktion finanzwirksamer Indikatoren haben“ (Daxner 1998, 365). Das ist die eine Seite. Zugleich erwarten Politik und Öffentlichkeit gerade wegen der umfangreichen Finanzaufwendungen an den Hochschulsektor, dass plausibel gemacht wird, wozu und mit welchen Effekten diese Mittel verwendet werden. Wem das nicht gelingt, wird wenigstens mittelbare finanzwirksame Auswirkungen zu spüren bekommen. Das ist die andere Seite.

Hinsichtlich der Bewertung von Qualität(en) findet Evaluation sowohl als direktes wie als indirektes Verfahren Anwendung. Wo sich Lehrevaluationen z.B. darauf beschränken, die Zufriedenheit von Studierenden zu ermitteln, handelt es sich um ein indirektes Vorgehen. Diesem liegt die Annahme zu Grunde, studentische Zufriedenheit belege gute Qualität der Lehre. Wo Evaluationen hingegen

¹²⁰ Hier wiederum entweder als Vergleiche von Einheiten, die vergleichbare Entwicklungen mit ggf. dennoch unterschiedlichen Wirkungen absolviert haben, oder nach dem Kontrollgruppenansatz als Mit-/Ohne-Analyse, d.h. als Vergleiche einer Einheit, die von einer bestimmten Maßnahme betroffen war, mit einer anderen Einheit, die von dieser Maßnahme nicht betroffen war.

darauf zielen, Wissenszuwachs oder die Entwicklung von Problemlösungskompetenzen zu erfassen, bemühen sie sich um direkten Zugriff auf Qualitätsphänomene.

Methodisch hat sich in den letzten Jahren ein Standard für Lehrvaluationen durchgesetzt, der auch für Forschungsevaluation adaptiert wird.¹²¹ In Abhängigkeit von jeweiligen Ressourcen, Erkenntnisinteresse und Machtkonstellationen wird der Standard fallspezifisch angepasst. Er besteht im wesentlichen aus vier Elementen:¹²²

1. die jeweilige Einrichtung erstellt selbst kontinuierlich (Lehr-)Berichte: diese enthalten Basisdaten und einige leistungsindikatoren gestützte Aussagen, z.T. auf der Grundlage einer intern durchgeführten Fragebogenerhebung unter den Studierenden;
2. im Abstand einiger Jahre wird eine interne Evaluation durchgeführt: sie basiert auf einer systematischen Analyse der (Lehr-)Berichtsdaten und auf Interviews mit Studierenden und Personal;
3. externe Sachverständige (Peers) führen einen Vor-Ort-Besuch durch, der, nach Kenntnisnahme der internen Selbsteinschätzungen, Gespräche mit StudentInnen und Personal einschließt: daraus entsteht der Evaluationsbericht der Peers (Peer review);
4. ein sog. Follow-up beinhaltet eine Vereinbarung zwischen evaluierter Einrichtung und übergeordneter Leitung, also etwa zwischen Fachbereich und Rektorskollegium über zu ergreifende Maßnahmen.

Neben den Evaluationen einzelner Leistungsbereiche der Hochschulen sind schließlich zwei weitere Arten von Evaluationen hochschulpolitisch relevant. Zum einen die sog. *Systemevaluationen*, wie sie bspw. zur Deutschen Forschungsgemeinschaft durchgeführt wurde (vgl. Forschungsförderung 1999); zum anderen *Programmevaluationen*, die Wirkungsanalysen von Forschungsförderungsprogrammen oder hochschulbezogene Mobilitätsprogramme wie ERASMUS und SOKRATES darstellen. Insbesondere Verlängerungen von (auch kleineren) auslaufenden Förderprogrammen setzen immer häufiger eine Evaluation voraus. Die Basiselemente einer solchen Programmevaluation können im übrigen auch für die Strukturierung qualitätsorientierter Lehr-, Forschungs- oder Verwaltungsevaluationen an Hochschulen adaptiert werden. Nach Kuhlmann/Holland (1995, 17) sind dies folgende zu operationalisierende Fragen:

¹²¹ Vgl. hierzu auch die von der Deutschen Gesellschaft für Evaluation (2002) verabschiedeten „Standards für Evaluation“, die unabhängig vom Evaluationsgegenstand Nützlichkeits-, Durchführbarkeits-, Fairness- und Genauigkeitsstandards beinhalten.

¹²² Um einen ausführlicheren, aber zugleich kompakten Überblick zu gewinnen, kann aus der unüberschaubaren Fülle der entsprechenden Literatur auf Webler (1996) und Reisert/Carstensen (1998) verwiesen werden.

1. Ist das Programm geeignet? Waren die zu Grunde liegenden Annahmen richtig?
2. Wurde die Zielgruppe erreicht?
3. Welche direkten und indirekten Wirkungen gibt es?
4. Wurde die Programmziele erreicht?
5. Waren die Implementation und Verwaltung des Programms effizient?

Komplexes Ranking

Rankings sind Versuche, überprüfbare Vergleiche anzustellen und diese in Ranglisten abzubilden. Die erzeugten Aussagen sind ausschließlich relativer Natur. Da es immer um das Verhältnis zu Vergleichsobjekten geht, werden keine Urteile über ‚gut‘ oder ‚schlecht‘, sondern allein über ‚besser‘ und ‚schlechter‘ abgegeben: „Das heißt aber nichts anderes, als daß – absolut gesehen – die Bedingungen auch in der Spitzengruppe schlecht sein können.“¹²³

Es gibt verschiedene Arten von Rankings: Forschungsrankings und Rankings der Hochschulen nach Studienbedingungen bilden die beiden Kernfunktionen von Hochschulen – Forschung und Lehre – ab. Forschungsrankings lassen sich ausdifferenzieren in Reputations-, Publikations- und Zitationsrankings (Hornbostel 1997, 14). Zudem gibt es Förderrankings: Bei diesen werden Hochschulen und/oder Fachbereiche danach gewichtet, welchen Erfolg sie bei der Einwerbung von bspw. DFG-Forschungsmitteln in einem definierten Zeitraum aufzuweisen hatten.

Die Zuverlässigkeit von Publikations- und Zitationsanalysen wird unten erörtert.¹²⁴ Als Beispiele für Reputationsrankings seien hier drei genannt:

- Umfragen bei ProfessorInnen, in denen um Auskunft gebeten wird, welche Hochschule die Befragten ihren eigenen Kindern als Studienort empfehlen würden;
- statistische Auswertung der Hochschulwahlentscheidungen, welche die ausländischen StipendiatInnen der Alexander von Humboldt Stiftung (AvH) treffen: diese können sich frei die Hochschule ihres Gastaufenthaltes wählen, und die statistische Auswertung wird dann zur Grundlage eines Beliebtheitsrankings der deutschen Universitäten gemacht. So gab es zwischen 1998 und 2002 insgesamt 4.713 AvH-Forschungsaufenthalte in Deutschland, wobei die Hälfte davon auf 21 Universitäten entfiel;¹²⁵

¹²³ Klostermeier (1993), hier zit. nach Bülow-Schramm (2001, 115)

¹²⁴ vgl. unten Punkt D. 4.3.2. Bewertungstechnologien: „Innovativitätsprüfung, Mapping of Science“ sowie „Indikatorengestützte Bewertung“

¹²⁵ vgl. http://www.avh.de/de/aktuelles/presse/pn_archiv_2002/2002_14_3.htm [Zugriff: 8.5.2004] und Alexander von Humboldt Stiftung (2003); ausführlicher vgl. die Jahresberichte der Alexander von Humboldt Stiftung und die Auswertungen der Stiftung über Fünfjahres-Zeiträume; ausführlicher

- die fachspezifische Ermittlung des Rufes von Institutionen und Personen, wie sie z.B. in der Untersuchung „Die deutsche Politikwissenschaft im Urteil der Fachvertreter“ (Klingemann/Falter 1998) unternommen wurde: 316 PolitikwissenschaftlerInnen wurden Fragen wie „An welchen Universitäten und Forschungsstätten der Bundesrepublik werden gegenwärtig die wichtigsten Arbeiten geleistet?“ oder „Wer zählt Ihrer Meinung nach gegenwärtig zu den wichtigsten Vertretern der Politikwissenschaft in der Bundesrepublik Deutschland?“ gestellt. Im Ergebnis wurden z.B. Konzentrationsprozesse festgestellt, insoweit sich von insgesamt 61 nur zwölf Institutionen in sieben politikwissenschaftlichen Forschungsfeldern die jeweils ersten drei Plätze teilten.

Rankings dieser Art übersetzen interpretierende Angaben in bewertende Zahlenwerte, aus denen sich dann Ordinalzahlen ermitteln lassen.

Avancierte Varianten – die wir hier ‚komplexes Ranking‘ nennen wollen –, beziehen mehrere Bewertungstechnologien und Leistungsindikatoren ein, um auf diese Weise der Komplexität der Bewertungsgegenstände gerecht zu werden. Nur so können auch die verbreiteten Vorbehalte gegenüber Rankings produktiv verarbeitet werden, denn: „Je nachdem, welcher Indikator für Forschungsleistung gewählt wird, steht einmal diese, einmal jene Universität an der Spitze“ (Daniel 1988, 100). Durch in der Sache gestützte Kombinationen verschiedener Indikatoren lassen sich aber auch größere Zuverlässigkeiten für einzelne Aussagen erzielen.

So hat das – bislang 1997, 2000 und 2003 vorgelegte – DFG-Forschungsranking in seiner neuesten Ausgabe die Daten zu den DFG-Mittel-Bewilligungsquoten nicht nur hinsichtlich der Ziel-Regionen und -Hochschulen ausgewertet. Vielmehr wurden diese Daten auch mit denen der sonstigen Drittmiteleinwerbungen und mit dem Angaben zum Hochschulwahlverhalten der ausländischen StipendiatInnen der Alexander von Humboldt Stiftung kombiniert. Das Ergebnis stärkt die Aussagekraft der DFG-Bewilligungsdaten: Die Humboldt-Stiftung-GastwissenschaftlerInnen bevorzugen im wesentlichen die selben Hochschulen, die auch von der DFG besonders stark gefördert wurden (DFG 2003, 129), und Hochschulen mit hohen DFG-Mitteleinwerbungen sind auch im übrigen überdurchschnittlich drittmittelstark (127).

Damit ist dieses Ranking inzwischen zu einer beträchtlichen Aussagekraft entwickelt worden. Inhaltlich verfolgt es den Anspruch, sowohl Institutionen wie Regionen hinsichtlich ihrer forschersichen Substanz zu bewerten, aber auch Netzwerke der Forschung zu identifizieren. Hierzu werden die Angaben über DFG-Mittel-Bewilligungen kontrastiert mit solchen zur Einwerbung sonstiger Drittmittel, zur vernetzten Wirkung von Sonderforschungsbereichen, Schwerpunktpro-

zu einzelnen Ranking-Formen, die mit einem einzelnen Indikator arbeiten, unten Punkt D. 4.3.2. Bewertungstechnologien: „Rankings“

grammen, Forschergruppen und Graduiertenkollegs sowie zur Internationalität der Forschung. Im Ergebnis lassen sich eindeutige Spitzen-Forschungsregionen (München und Berlin, gefolgt von Aachen-Bonn-Köln, Mannheim-Heidelberg-Karlsruhe, Stuttgart-Tübingen sowie Sachsen) benennen, gleichzeitig auch Aussagen zu fachlichen Schwerpunkten treffen (Berlin z.B. in den Geistes- und Sozialwissenschaften absolute Spitze, gefolgt von – mit deutlichem Abstand – München, Tübingen und Frankfurt a.M., während in den Naturwissenschaften Berlin und München gleichermaßen vorn liegen, gefolgt von Karlsruhe, Heidelberg, Bonn und Kiel, in den Ingenieurwissenschaften Aachen die stärkste Region ist, und in Medizin/Biowissenschaften neben wiederum Berlin und München auch Heidelberg, Würzburg, Göttingen und Hamburg die vorderen Plätze belegen).

Eine spezifische Ausprägung von Rankings sind Studienführer, die auf dem Vergleich verschiedener Hochschulen oder Fachbereiche bzw. Studiengänge beruhen. Sie bemühen sich, Studieninteressierten relevante Informationen für eine Studienortsentscheidung an die Hand zu geben. Da hierbei davon ausgegangen wird, dass StudieninteressentInnen immer auch bestimmte Qualitätsvorstellungen haben, wird in solchen Studienführern insbesondere versucht, qualitative Aspekte abzubilden. Die durchschlagendste Kritik an den Studienführern setzt freilich auch genau an diesem Punkt an: dem Verhältnis von quantitativen und qualitativen Aussagen.

1998 fragte *Der Spiegel* in einem „Europa-Ranking“ unter anderem: „Sind die Seminare und Vorlesungen selten oder häufig überfüllt?“ Ingo von Münch (1998) replizierte: „Offensichtlich geht der Fragesteller davon aus, daß eine das ‚häufig‘ bejahende Antwort den Rang der getesteten Einrichtungen drückt. Aber kann man nicht auch umgekehrt argumentieren, daß eine überfüllte Vorlesung für die Qualität des Lehrenden spricht?“ Als sich das Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) und die Stiftung Warentest zusammaten, um einen Vergleichenden Studienführer zu erstellen, fasste der Düsseldorfer Universitätsrektor Gert Kaiser (1997) das Vorhaben süffisant mit den Worten zusammen: „es soll möglichst genau der Durchschnitt zwischen Mensaessen, Bibliotheksöffnungen, Lebenshaltungskosten am Studienort und Forschungsprofil ermittelt werden, um so den Rang einer Universität festzustellen“. Für die wenigen Studieninteressierten, die sich ihre Hochschule tatsächlich nach dem Renommee der Lehrenden aussuchen, so Kaiser im weiteren, ist aber der Forschungsrang einer Fakultät das Wesentliche und nicht die subjektive Zufriedenheit der ProfessorInnen und Studierenden an der jeweiligen Hochschule.

Hier zeigt sich, dass der Versuch, die Komplexität einer bestimmten Realität abzubilden, auch beträchtliche Fallstricke birgt. Je mehr verschiedene Fakten in die Erhebung einbezogen werden, desto weniger sagt u.U. der am Ende für die Rangfolgenmittlung zu bildende Durchschnitt über die Einzelindikatoren aus. Dies ist immer dann der Fall, wenn die in Verbindung gesetzten Indikatoren keinen zwin-

genden inhaltlichen Zusammenhang aufweisen und dennoch aus ihnen ein Durchschnitt ermittelt wird – wenn also bspw. aus Zufriedenheitsbewertungen zur Computerausstattungsquote und zur städtischen Umfeldattraktivität Durchschnittswerte gebildet werden. Auch kann ein Umstand wie der, dass Forschungsleistungen in der Bundesrepublik Deutschland weit stärker zwischen Personen als zwischen Institutionen variieren, zu Verzerrungen in Durchschnittsbewertungen führen: „Lediglich drei Prozent der bestehenden Variation an Forschungsproduktivität sind auf Leistungsunterschiede *zwischen* Universitäten zurückzuführen. 97 Prozent der Variation finden sich *innerhalb* der einzelnen Universitäten“ (Daniel 1988, 101). Die Ranking-AutorInnen reagieren allerdings auf die Kritiken.

Das CHE als ‚Marktführer‘ bei deutschen Hochschulrankings hat – „nicht zuletzt in Abgrenzung zu einigen angelsächsischen Rankings“ (Müller-Böling 2003, 3) – ein eigenes Modell entwickelt. Dieses sucht die verbreiteten Vorbehalte auszuräumen und die methodischen Einwände¹²⁶ zu entkräften, indem es multiperspektivisch angelegt ist.

Das CHE-Ranking (Stern/CHE 2002) geht von drei Essentials aus: ‚Die‘ beste Hochschule über alle Hochschulen hinweg gibt es nicht. Auch die Zusammenfassung der einzelnen Indikatoren innerhalb eines Faches zu einem Gesamtwert ist unseriös. Die Auflistung von Rangplätzen birgt die Gefahr, dass minimale Unterschiede im Zahlenwert eines Indikators als Leistungsunterschiede fehlinterpretiert werden. In Berücksichtigung dieser drei Essentials werden die Untersuchungen fachbezogen durchgeführt, die einzelnen Indikatoren in einem multidimensionalen Ranking nebeneinander gestellt, und statt der Ausweisung eines Rangplatzes werden drei Ranggruppen gebildet.

Überdies mobilisiert das CHE ein beträchtliches methodisches Instrumentarium: Es werden sowohl Fakten wie auch subjektive Bewertungen erhoben; Datenquellen sind Befragungen der Fachbereiche, der zentralen Hochschulverwaltungen, der staatlichen Prüfungsämter sowie von Studierenden und ProfessorInnen, Vorlesungs- und Personalverzeichnisse, bibliometrische Analysen, Patentanalysen (in den Ingenieurwissenschaften), Internetrecherchen auf den Hochschulhomepages, Sekundäranalysen von Daten des Statistischen Bundesamtes und des Deutschen Studentenwerks.

Die auf diesen Grundlagen gebildeten Ranggruppen unterscheiden – und zwar wiederum jeweils für die einzelnen Indikatoren – eine Spitzengruppe (die oberen 25%), eine Mittelgruppe (die mittleren 50%) und eine Schlussgruppe (die unteren 25%). Schließlich wird in der Darstellung der Auswertungen den Studieninteressierten die Möglichkeit gegeben, die für ihre individuelle Studien- und

¹²⁶ Zur methodischen Kritik vgl. neben dem nachfolgend noch zitierten Süllwold (1997) insbesondere Bayer (1998) und Ott (1999).

Hochschulwahl wichtigen Indikatoren selbst auszuwählen und in ihrer Bedeutung zu gewichten. (Müller-Böling 2003)

In einer sehr grundsätzlichen Kritik hat Fritz Süllwold (1997, 578) auf ein methodisches Grundproblem von Hochschulrankings, die subjektive Urteile einbeziehen, verwiesen. Ein Ranking, so Süllwold, sei grundsätzlich unstatthaft bzw. unsinnig, „wenn die entsprechenden Schätzurteile von heterogenen lokalen Personenstichproben stammen, die nicht in allen allgemeinen Einflußfaktoren des Urteilsverhaltens exakt parallelisiert sind“:

„Wenn sich die Studentenstichproben aus den einzelnen Universitäten in ... Grundvariablen unterscheiden, kann die aus den studentischen Angaben berechnete Rangreihe der Universitäten hauptsächlich durch die Unterschiede zwischen den Studentengruppen determiniert sein. [...] Es ist ... praktisch unmöglich, die Studentenstichprobe in bezug auf alle Einfluß nehmenden allgemeinen Faktoren des Beurteilungs- oder Schätzverhaltens gleichzeitig repräsentativ zu machen, ganz abgesehen davon, daß die individuellen Ausprägungsgrade wichtiger Einflußgrößen, z.B. des Intelligenzniveaus und der Leistungsmotivation, gar nicht zur Verfügung stehen.“

Das CHE hat auch auf diesen fundamentalen Einwand reagiert. Zum einen werden Fakten, d.h. erhobene absolute Zahlen etwa zu Studierenden und AbsolventInnen oder Bibliotheksöffnungszeiten, und Urteile, die durch Befragungen erhoben werden, deutlich getrennt. Zum anderen werden bei den Urteilen nicht allein die Mittelwerte, sondern auch die Streuung innerhalb eines Fachs an einer Hochschule berücksichtigt.

Da das CHE in seinen Rankings auch die Forschungsstärke der einzelnen Fachbereiche einbezieht, kann es auf dieser Grundlage mittlerweile auch gesonderte Forschungsrankings anbieten (CHE 2002).

Akkreditierung

Akkreditierung bezeichnet ein Verfahren zur formellen Anerkennung der Kompetenz einer Organisation, spezifische Leistungen auszuführen (Deutsche Gesellschaft für Qualität 1995, 178). Es prüft, ob bestimmte Standards erfüllt werden, oder anders gesagt: „Akkreditierung ist der begründete, widerrufbare und auf nachvollziehbaren Kriterien aufbauende Vertrauensvorschuß (Kredit), den die Gesellschaft bzw. der Staat den Institutionen geben“ (Daxner 1999b, 47). In das deutsche Hochschulwesen findet das Verfahren seit kurzem Eingang, um Qualitätsstandards der für Deutschland neuen Bachelor- und Masterstudiengänge zu sichern. Besteht die inhaltliche Funktion der Akkreditierung in der Sicherung von Standards, so ihre hochschulpolitische Funktion in der Minderung des staatlichen Einflusses auf Studiengangsentwicklung. Der Staat überträgt im Zuge seiner Kon-

zentration auf hoheitliche Kernaufgaben die Qualitätssicherung von Studiengängen an Hochschulen und intermediäre Einrichtungen in Gestalt von Akkreditierungsagenturen. Er wird sich künftig darauf beschränken, das Akkreditierungserfordernis gesetzlich zu regeln.

Neben der Nutzung für die Bachelor- und Masterstudiengänge wird Akkreditierung auch eingeführt, um private Hochschulen auf die Einhaltung qualitativer Mindeststandards zu verpflichten (Wissenschaftsrat 2000; vgl. auch Stifterverband 1998). Damit sind auch die beiden wichtigsten Akkreditierungsarten im Hochschulsektor bezeichnet: zum einen Studiengangsakkreditierung und zum anderen institutionelle Akkreditierung. Für letztere fungiert der Wissenschaftsrat als Akkreditierungsagentur. Erst nachdem das dortige Akkreditierungsverfahren erfolgreich durchlaufen wurde, werden seit einigen Jahren privat betriebene Hochschulen dauerhaft staatlich anerkannt (zuvor erfolgt in der Regel eine vorläufige Anerkennung). Das bedeutet, dass dann die Abschlüsse der jeweiligen Privathochschule dieselben Berechtigungen eröffnen wie diejenigen öffentlicher Hochschulen.

Nach den jeweiligen Verfahrensgrundsätzen und den Gegenständen der Akkreditierung lassen sich für den Hochschulbereich begrifflich vier Arten unterscheiden: die Programmakkreditierung, die Clusterakkreditierung, die Prozessakkreditierung und die institutionelle Akkreditierung.

Inhaltlich fragt die Akkreditierung danach, ob etwas ‚gut genug‘ ist, indem sie das Vorhandene bzw. Vorgefundene an einem prädefinierten Standard von Güte misst (Kehm 2001, 190). Es handelt sich also um ein Verfahren zur formellen Anerkennung der Kompetenz einer Organisation, spezifische Leistungen auszuführen – z.B. einen bestimmten Studiengang durchzuführen. Im Unterschied zur Evaluation, die (hochschul-)systemintern betrieben wird, beruht die Akkreditierung auf extern formulierten Qualitätsanforderungen. Erbrachte Leistungen werden zu vorab und extern definierten Mindeststandards ins Verhältnis gesetzt. Tendenziell sind daher Veränderungs- oder Entwicklungsaspekte weniger bedeutsam als Harmonisierung. Deshalb gilt Akkreditierung auch als eher konservativ (Thune 2002, 245).

Im Fokus unseres Themas ist von Interesse, wie die Akkreditierung das Problem der Qualitätsabbildung löst. Wir prüfen es exemplarisch an Hand der Standards der FIBAA (2001), einer Akkreditierungsagentur im wirtschaftswissenschaftlichen Bereich. Die Gesamtschau ergibt: Das Problem der Qualitätsabbildung und -bewertung wird dort auf dreierlei Weise bearbeitet. Neben Versuchen rein quantitativer bzw. formaler Abbildung gibt es explizit qualitativ formulierte Anforderungen ohne Operationalisierung und solche mit Operationalisierung. Im einzelnen:

Zum ersten finden sich die rein quantitativen oder in anderer Weise formalen Anforderungen, etwa: „Übungen sollen nicht mit mehr als 25 Teilnehmern durchgeführt werden“ oder „Die Dozenten ... sollen sich periodisch einer Evaluierung unterziehen“ (ebd., 15/16). Damit werden Qualitäten erster Ordnung abgebildet.

Zweitens finden sich die Anforderungen, die explizit qualitativ formuliert, allerdings nicht operationalisiert sind. So heißt es unter „Grundvoraussetzung des [Studien-]Programms“ zu dessen Konzept: „Es sind die Grundlagen wirtschaftlichen Denkens und Handelns so zu vermitteln, dass die Teilnehmer und Teilnehmerinnen neben der fachlichen Schwerpunktqualifikation eine integrierte und vernetzte Sicht der Funktionen, Prozesse, Entscheidungen etc. in Wirtschaft und Unternehmen gewinnen.“ (11) Unter „Programminhalte“ steht unter anderem zum Thema „Geistige Entwicklung“: „Von den Absolventinnen und Absolventen werden neben einer grundlegenden Befähigung in der wissenschaftlichen Arbeitsweise insbesondere Fähigkeiten zum analytischen Denken, zum Verständnis auch komplexer Sach- und Denkgemeinschaften, zur Synthese von Wissenskomponenten und zum Einbeziehen größerer Zusammenhänge sowie zum Transfer erworbenen Wissens auf andere Problemdarstellungen erwartet.“ (14)

Drittens sind einige wenige qualitative Anforderungen auch operationalisiert. Das Kriterium „Wissenschaftlichkeit“ eines Studienprogramms wird folgenderweise untersetzt: „Das Niveau der wissenschaftlichen Arbeit in einem Studiengang kann sich u.a. ergeben aus Forschungstradition, speziell der im Studiengang Lehrenden; Anzahl der Dissertationen, Anzahl der Doktoranden pro Professor; Prämierungen; gutachterliche Mitwirkungen; Mitwirkung an Sonderforschungsbereichen; Pluralität der Methoden und wissenschaftlichen Schulen; ausreichende Sachmittel- und Personalausstattung für Forschung; Integration des Studiums in den Forschungsprozess; Möglichkeit des kritischen Dialogs zwischen Lehrenden und Lernenden; Wirksamkeit von Forschungstransfer; Berücksichtigung des Wissenschaftstransfers zwischen Forschung und Anwendung in der Lehre.“ Programmanbieter, so heißt es abschließend, „sollten darlegen, wie weit solche Qualitätselemente im Studiengang eine Rolle spielen“ (12).

Die beiden letztgenannten FIBAA-Bearbeitungsweisen des Qualitätsproblems lassen eine ganzheitliche Sicht erkennen, die zumindest grundsätzlich geeignet ist, auch Qualitäten zweiter Ordnung in den Blick zu bekommen. Das subjektive Moment bei der Qualitätsbewertung ist auch hier nicht eliminiert, aber durch die expliziten Formulierungen der Anforderungen eingegrenzt.

Prozessual besteht Akkreditierung im Wesentlichen aus drei Phasen (Schenker-Wicki 2001, 109):

- In der ersten Phase werden Minimalstandards erarbeitet. Diese betreffen vor allem Strukturen, Prozesse und Ergebnisse der hochschulinternen Qualitätssicherung, also: Definition von Zielen, Verantwortlichkeiten von Gremien, Infrastruktur, Forschungsergebnisse, studentische Beteiligung an Entscheidungsprozessen usw. Desweiteren werden Anforderungen an studienangewandte Inhalte und Abläufe formuliert. Ein Vertreter des deutschen Akkreditierungsrates:

„Die Kriterien zielen ab auf die Anforderungen an die Qualität und Internationalität des Curriculums unter Berücksichtigung von Studieninhalten, Studienverlauf und Studienorganisation, auf die Berufsbefähigungen der Absolventinnen und Absolventen aufgrund eines in sich schlüssigen Studiengangskonzepts, auf die Abschätzung der absehbaren Entwicklung in möglichen Berufsfeldern, auf das personelle Potenzial der Hochschule, die räumliche, apparative und sächliche Ausstattung, auf die Zulassungsvoraussetzung bei Master-Studiengängen und zuletzt auf die Übergangsmöglichkeiten zwischen herkömmlichen und gestuften Studiengängen.“ (Börsch 2001, 22)

Diese erste Phase ist dann, wenn eine konkrete Einrichtung die Akkreditierung begehrt, in der Regel bereits abgeschlossen.¹²⁷

- In einem einzelnen Akkreditierungsvorgang beginnt das Procedere mit der Überprüfung durch unabhängige externe ExpertInnen, ob die in Phase 1 definierten Minimalanforderungen eingehalten werden. Die Peer-Group erhält dazu einen von der Einrichtung erstellten Selbstreport mit Angaben zur Erfüllung der Standards. Diese Angaben werden vor Ort stichprobenartig überprüft.
- In der dritten Phase verfassen die ExpertInnen ihren Bericht. In diesem sprechen sie die Anerkennung oder Nichtanerkennung aus; eine mögliche Zwischenvariante ist die Anerkennung mit bestimmten Auflagen, deren Umsetzung zeitlich befristet werden sollte.

Als entscheidend für Qualität und Akkreditierung von (hier Bachelor- und Master-)Studiengängen benennt Heidrun Jahn (2003, 18), dass Kriterien in vier Bereichen zu Grunde gelegt werden:

1. Ziele des Studiengangs, die auf berufsrelevanten studentischen Kompetenzerwerb im Kontext eines lebenslangen Lernprozesses gerichtet sind;
2. deren Umsetzung in einem strukturell und inhaltlich schlüssigen Studiengangskonzept mit Modulen, Credits und studienbegleitende Prüfungen;
3. Gewährleistung der dafür erforderlichen personellen und materiell-technischen Ressourcen;
4. Realisierung notwendiger Qualitätssicherungsmaßnahmen für den Studiengang.

Hinsichtlich der hier unter Punkt 4. genannten Qualitätssicherung hat der Akkreditierungsrat von HRK und KMK als zwingende Anforderung zur Akkreditierung formuliert, dass überzeugende Angaben zu folgenden Maßnahmenbereichen erfolgen:

¹²⁷ Für Deutschland vgl. die vom Akkreditierungsrat beschlossenen (und auf Kriterien und Strukturvorgaben von Hochschulrektoren- und Kultusministerkonferenz aufbauenden) Kriterien unter www.akkreditierungsrat.de >> Mindeststandards/Kriterien.

- Betreuung: Information, Studienfachberatung, Sprechstunden, Unterstützung durch Tutorien, Mentorenprogramme, Kommunikation, z.B. über Internet;
- interne/externe Evaluation während des Studiums;
- Evaluation der Ergebnisse, einschließlich der Praxisrelevanz (z.B. durch Absolventenbefragung, Verbleibsstudien, Berufsweganalysen). (Akkreditierungsrat 1999)

Qualitätsaudit und Zertifizierung

Ein *Qualitätsaudit* ist eine systematische und unabhängige Untersuchung, um festzustellen, ob die qualitätsbezogenen Tätigkeiten und daraus resultierenden Ergebnisse den geplanten Anordnungen entsprechen, sowie ob diese Anordnungen tatsächlich verwirklicht und geeignet sind, die Ziele zu erreichen (vgl. Deutsche Gesellschaft für Qualität 1995, 141). Der Audit validiert die Aussagen oder Zielsetzungen einer Institution und fragt, inwieweit die tatsächlichen Qualitätssicherungsaktivitäten effektiv und in der Lage sind, die Pläne umzusetzen und die Ziele zu erreichen (Woodhouse 1999, 30ff.). Audits finden in der Regel im Rahmen von Zertifizierungen statt.

Zertifizierung heißt das Gesamtverfahren, das ermittelt, inwieweit bestimmte Zertifizierungsforderungen erfüllt sind, und bei dessen erfolgreichem Abschluss ein unparteiischer Dritter für eine Einheit ein Zertifikat ausstellt, das diese Erfüllung bestätigt (Deutsche Gesellschaft für Qualität 1995, 180). Eine Zertifizierung beinhaltet meist mehrere Audits, nach der DIN-ISO-Norm neben dem Zertifizierungsaudit auch sog. Überwachungsaudits ein Jahr bzw. zwei Jahre nach der Erstzertifizierung. Ein Wiederholungsaudit („Re-Audit“) kann zur Verlängerung der ablaufenden, da immer zeitlich befristeten Zertifizierung durchgeführt werden.

Das Verfahren kommt aus dem Qualitätsmanagement und kann für standardisierbare Prozessanforderungen nützlich sein. Indem deren Einhaltung nachgewiesen wird, ist die Annahme plausibel, dass auch die Prozessergebnisse entsprechenden Standards entsprechen. Ein zertifizierter Bereich hat sein Qualitätssystem – aufeinander abgestimmte Organisationsstruktur, Verantwortlichkeiten, Verfahren, Prozesse und erforderliche Mittel – systematisch dargelegt. Er kann damit nach außen dokumentieren, dass er Qualitätsanforderungen festgelegt hat und diese erfüllt.

Auf diese Weise wird die Qualitätsfähigkeit der Institution sichergestellt und dokumentiert. Das Zertifikat liefert „den Nachweis der positiven Beurteilung des QM-Systems durch einen neutralen Dritten. Es sagt, die Dinge sind in Ordnung“ (Zink 1999, 30). Die DIN ISO 9000, Teil 3 (Erstellung von Software) und die DIN ISO 9004, Teil 2 (Erbringungen von Dienstleistungen) gelten als diejenigen, die für

Hochschulen adaptionsfähige Modelle bereitstellen. Manche Autoren fordern unterdessen eine eigene Norm für Hochschulen.¹²⁸

Problematisch wird die Zertifizierung dort, wo Qualität(en) zu beurteilen sind, die (noch) nicht standardisiert sind, etwa weil sie noch zu neu sind oder sich, da kognitiv basiert, jeder Standardisierung entziehen. Die DIN ISO 9004-2 behilft sich mit kompromissloser Kundenorientierung: „Die Beurteilung durch den Kunden ist das endgültige Maß für die Qualität einer Dienstleistung.“ Stawicki (1998, 218) fragt, auf die Hochschule bezogen: „Und ein Kunde, der ‚durchfällt‘?“ Darüber hinaus ist auch eine Zertifizierungsmanie zu vermeiden, in der sich die Faszination über ein das alltägliche Chaos systematisierendes Instrument Bahn bricht und verselbstständigt und nach Anlass, Sinn oder Nutzen nicht mehr gefragt wird. Denn: „Wenn einer habilitierten Oberärztin einer Universitätsklinik nicht zu trauen ist, solange sie nicht zertifiziert ist, handelt es sich um eine Dequalifikation.“ (Hennen 1998, 73)¹²⁹

Schließlich wird kritisch vermerkt, dass eine DIN-Zertifizierung mit erheblichem dokumentarischem Aufwand verbunden ist. Eine „quasibürokratische Steuerung“ könne daher das Ergebnis sein und in einem beträchtlichen Missverhältnis zu den Vorteilen der Zertifizierung stehen (Heckmann 2000). Allerdings ist hierbei auch darauf hinzuweisen, dass die einzelnen Leistungsbereiche der Hochschule unterschiedlich geeignet sind. Wo die Zertifizierung einer Professur womöglich unangemessene Bürokratisierungen bewirkt, kann ein bestätigtes QM-System in einer Hochschulverwaltung Reserven freisetzen und die Klientenorientierung stärken – zum Nutzen der Leistungsbereiche Forschung und Lehre. Letzteres hat etwa die Hochschule Wismar unternommen und zog folgendes Fazit:

„Insgesamt führten die mit der Zertifizierung verbundenen Maßnahmen neben der Erreichung der erhofften Ziele zu einer wesentlichen Verbesserung der internen Kommunikationsstruktur, zur Transparenz der Verwaltungsabläufe und zu einer Grundlage, auf der weitere Verbesserungsmaßnahmen (eventuell andersartige Qualitätsmanagement-Systeme) erforderlichenfalls aufsetzen können. [...] Im Rahmen der Zertifizierung hat sich die Verwaltung nicht, wie ihr häufig vorgeworfen wird, mit sich selbst beschäftigt, sondern mit ihren Kunden und deren Bedürfnissen. Diese Betrachtung hatte sehr positive Auswirkungen auf die Kundenbeziehungen, aber auch auf das Selbstverständnis von Verwaltung bei den Mitarbeitern.“ (Klöver 2001, IV)

¹²⁸ z.B. Stawicki (1998, 219)

¹²⁹ ausführlicher zur Zertifizierung vgl. oben unter Punkt D. 4.2.2. Adaptionsfähige Qualitätsmanagement-Instrumente: „Zertifizierungen nach DIN ISO 9000ff.“

Akkreditierung, Evaluation, Qualitätsaudit und Zertifizierung im Vergleich

Alle drei Verfahren – Akkreditierung, Qualitätsaudit und Zertifizierung – werden im Rahmen des Qualitätsmanagements nach DIN ISO 9000ff. angewandt. Bei den Vertretern des TQM stoßen sie allerdings weithin auf Ablehnung, denn: „man könne auch die Produktion von Betonschwimmwesten zertifizieren lassen“ (Pfitzinger 1998, 15). Voraussetzungen von Akkreditierung, Zertifizierung und Qualitätsaudit sind festgelegte Standards. In Folge dessen sind diese Verfahren nicht geeignet für solche Leistungsprozesse, die unter anderem von der *Normabweichung* leben – wie die kognitiv basierten Kreativbereiche von Forschung und Lehre. Allerdings ist es auch möglich, z.B. die Zertifizierung als Einstieg in einen nach vorn offenen QM-Prozess zu betrachten: In diesem Sinne lässt sich, beginnend mit der Dokumentation der ablaufenden qualitätsrelevanten Prozesse, zunächst zur Zertifizierung gelangen, diese als Ausgangspunkt für nachfolgende kontinuierliche Verbesserungsprozesse nutzen, um schließlich in TQM überzugehen (vgl. Zink 1999, 37).

Woodhouse (1999) hat die Akkreditierung und den Audit ins Verhältnis zur oben verhandelten Evaluation¹³⁰ gesetzt und ein vergleichendes Schema entworfen, das die jeweiligen Leistungsfähigkeiten veranschaulicht:

Aktivität	Prozess	Output
Evaluation	Wie gut seid ihr?	Benotung (incl. bestanden/durchgefallen, aber verbalisiert mit begründeten Abstufungen)
Akkreditierung	Seid ihr gut genug?	Ja/Nein
Audit / Zertifizierung	Wie effektiv seid ihr?	Aktivitäten sind zur Zielerreichung angemessen/nicht angemessen

Übersicht 43: Bewertungsverfahren im Vergleich (nach Woodhouse 1999, 33)

Der entscheidende Unterschied zwischen Akkreditierung und Evaluation ist also, dass erstere grundsätzlich keine Zwischenstufen der Bewertung kennt, letztere hingegen sehr wohl. Eine Akkreditierung wird entweder erteilt oder nicht – und darüber hinaus können höchstens Hinweise gegeben werden, wo bei einer künftigen erneuten Akkreditierung Chancen oder Gefahren liegen könnten. Im Unter-

¹³⁰ vgl. oben unter D. 4.3.1. Bewertungsprogramme

schied dazu zielt eine Evaluation grundsätzlich darauf, die überall vorhandenen Stärken wie die überall vorhandenen Schwächen zu identifizieren und in einer realitätsgerechten Beschreibung neben Schwarz-weiß- auch Grautöne abzubilden. Sofern Entwicklungspotenziale aufgedeckt werden sollen, ist folglich die Evaluation das geeignetere Instrument.

Hochschulpolitisch ist vor allem die Akkreditierung wichtig. Sie wird politisch protegiert, indem die Reduzierung staatlicher Genehmigungsverhalte – etwa bei Studien- und Prüfungsordnungen – an eine erfolgreiche Akkreditierung bei einer unabhängigen Agentur geknüpft wird. Vergrößerte Autonomie ist insoweit nur gegen gesteigerte Rechenschaftspflicht zu haben. Zertifizierungen und Qualitätsaudits sind dagegen eher marktorientierte Instrumente: Mit ihnen suchen Hochschulen, Fachbereiche, Institute bzw. Studiengänge ihre Wettbewerbsstellung auf privat-öffentlichen Bildungsdienstleistungsmärkten zu verbessern.

Benchmarking

Benchmarking ist ein prozessorientiertes Qualitätsmanagement-Instrument, wird aber mitunter auch zu Zwecken der Ergebnisbewertung verwendet; es beinhaltet in jedem Falle Qualitätsbewertungsanteile. Bezeichnet wird damit die Suche nach Lösungen, die auf den aktuell besten Methoden und Verfahren beruhen, d.h. die Identifizierung der *best practices*, oder anders gesagt: dem Vergleich mit anderen. Darauf aufbauend werden die Ursachen und Verbesserungsmöglichkeiten für eigene Abweichungen von der jeweiligen Bestleistung ermittelt.

Ausführlich ist das Modell oben beschrieben und hinsichtlich seiner Anwendbarkeit an Hochschulen diskutiert.¹³¹

Qualitätspreise

Wie der *European Quality Award*, der nach dem oben beschriebenen EFQM-Modell vergeben wird,¹³² für die gewerbliche Wirtschaft, so gibt es auch für nicht-kommerzielle Sektoren Qualitätspreise. Im deutschen Hochschulbereich hat bislang vor allem eine Auszeichnung größere Wirkungen entfaltet, die einen inhaltlich präzise bestimmten Fokus hat: das Total-E-Quality-Prädikat.

Mit dessen Verleihung wird das Ziel verfolgt, „Chancengleichheit von Frauen und Männern in Wirtschaft, Wissenschaft, Politik und Verwaltung zu etablieren, nachhaltig zu verankern und damit einen Paradigmenwechsel in der Personalpolitik herbeizuführen“. Dieses Ziel, so heißt es, ist erreicht, „wenn Begabung, Potenzial

¹³¹ vgl. oben unter D. 4.2.2. Adaptionsfähige Qualitätsmanagement-Instrumente: „Benchmarking“

¹³² vgl. oben Punkt D. 3.1.2. Total Quality Management

und Kompetenz der Geschlechter gleichermaßen (an-)erkannt, einbezogen und gefördert werden“. Daher wird das Total-E-Quality-Prädikat für beispielhaftes Handeln im Sinne einer an Chancengleichheit orientierten Personalpolitik vergeben.¹³³

Das dem Preis zu Grunde liegende Bewerbungsverfahren lässt sich dahingehend zusammenfassen, dass ‚Total Quality‘ z.B. an Hochschulen nicht zu erlangen ist, wenn keine Anstrengungen zur Geschlechtergerechtigkeit unternommen werden. Ein Selbstbewertungsinstrumentarium ist in sieben Aktionsfelder gegliedert, in denen das Bemühen um und das Erreichen von Chancengleichheit zum Ausdruck kommen kann: Personalbeschaffung und Stellenbesetzung; Karriere- und Personalentwicklung; Vereinbarkeit von Erwerbstätigkeit und Familienverantwortung (work-life-balance); Institutionalisierte Gleichstellungspolitik; Planungs- und Steuerungselemente in der Organisationsentwicklung; Organisationskultur; Forschung, Lehre und Studium. „Die Bearbeitung der Aktionsfelder dient neben der Bewerbung ... auch einem Self-Assessment, auf dessen Grundlage im Sinne des Bench-Markings zukünftig ein Vergleich mit anderen wissenschaftlichen Einrichtungen erfolgen kann.“¹³⁴

Das Prädikat besteht aus einer Urkunde und dem Total-E-Quality-Logo, das die Prädikatsträger für Marketing und Öffentlichkeitsarbeit einsetzen können. Es wird für drei Jahre verliehen. Danach kann eine erneute Bewerbung erfolgen. Wenn weitere Fortschritte auf dem Weg zur Chancengleichheit nachgewiesen werden, ist eine wiederholte Auszeichnung möglich. „Entscheidendes Kriterium für die Vergabe des Prädikates ist, dass die Organisationen einen erfolgreichen Konsens zwischen wirtschaftlichen Belangen und den Interessen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mittels geeigneter Personalstrategien zur Umsetzung von Chancengleichheit erzielen.“¹³⁵

Das Total-E-Quality-Prädikat ist ein Beispiel dafür, wie ein bestimmtes Qualitätsanliegen auf dem Wege symbolischer Anerkennung befördert werden kann. Örtlich und regional gibt es hierzu auch andere Beispiele im Hochschulbereich, etwa Lehrpreise, die besondere Anstrengungen bei der Steigerung der Qualität der Lehre würdigen.

4.3.2. Bewertungstechnologien

Ebenso wie Bewertungsprogramme zeichnet sich eine ganze Reihe der Bewertungstechnologien dadurch aus, dass sie methodische oder inhaltliche Überschnei-

¹³³ <http://www.total-e-quality.de/teq/> [Zugriff: 29.2.2004]

¹³⁴ <http://www.cews.uni-bonn.de/total-equality/sbewerbung.html> [Zugriff: 29.2.2004]

¹³⁵ <http://www.total-e-quality.de/teq/teq.php> [Zugriff: 29.2.2004]

dungen aufweisen. Aus den jeweiligen Zielsetzungen ergeben sich jedoch Spezifika, welche die Unterscheidung notwendig machen. Damit ist zugleich das wesentliche Auswahlkriterium für Bewertungstechnologien genannt: Deren Überschneidungen sind vorwiegend technischer Art, doch die Unterschiede resultieren daraus, dass es immer definierte Ziele sind, die einen Bewertungsvorgang steuern. Eine präzise Zielformulierung – wozu soll was bewertet werden? – ist daher die entscheidende Voraussetzung, um die angemessenste Bewertungstechnologie auswählen und ggf. mehrere Techniken kombinieren zu können.

Zu erinnern ist daher noch einmal an den Beginn unserer Betrachtungen: Zweckbestimmungen, so hatten wir festgehalten, inspirieren Zieldefinitionen, und Zieldefinitionen sind elementare Voraussetzungen jeglicher Qualitätsorientierung. Sie erleichtern Effektivitätsanalysen, d.h. den Soll-Ist-Vergleich bzw. den Ziel-Ziel-erreicherungs-Abgleich und Kosten-Wirksamkeits-Analysen. Wo anfangs Ziele definiert worden sind, werden nicht nur Zielverfehlungen und Zielerreichungen deutlich, sondern dort können auch zwar ungeplante, aber dennoch erreichte Ergebnisse präziser identifiziert werden. Als der Alchimist Johann Friedrich Böttger 1703 von August dem Starken in ein Zwangspraktikum verpflichtet wurde, sollte er aus unedlen Metallen pures Gold gewinnen. Am Ende war er daran beteiligt, das europäische Porzellan zu entdecken, dessen fabrikmäßige Herstellung er dann in Meißen organisierte. Das Ziel seiner Festungshaft hatte er gleichwohl verfehlt, denn Gold zu gewinnen war ihm nicht gelungen. Wie würde heute ein wissenschaftliches Praktikum bewertet werden, das derart zielverfehlend ausging, aber gleichzeitig in anderer Hinsicht überraschend erfolgreich war? Es hinge von der Art der Bewertung ab.

Ebenso lassen explizierte Zieldefinitionen aber auch ggf. bestehende Zielkonflikte deutlich werden – und verdeutlichen damit, für welchen Bereich bestimmte Bewertungstechnologien Aussagekraft beanspruchen können, und für welchen Bereich sie ungeeignet sind.

Die technische Erfassung von Qualität ist wie ihre Entwicklung ein kombinatorisches Geschäft. Unterschieden werden können auch hier (a) indirekte und direkte Feststellungsverfahren, (b) traditionelle und nichttraditionelle Bewertungstechnologien sowie (c) inhaltsbezogenes und organisations-/strukturbezogenes Vorgehen. Die Unterscheidungen sind nicht alternativ, sondern überschneiden sich. Es gibt indirekte traditionelle inhaltsbezogene Techniken ebenso wie bspw. indirekte nichttraditionelle organisations-/strukturbezogene.

Wir beginnen hier mit der Vorstellung und Erörterung möglicher indirekter Qualitätsbewertungstechnologien, um uns hernach den direkten zuzuwenden. Abschließend werden die beiden Qualitätsbewertungsverfahren vorgestellt, die üblicherweise als Grundformen aller Bewertung in Hochschule und Wissenschaft gelten: *Peer Review und indikatorengestützte Beurteilung*. Für jede Qualitätsbewertung an Hochschulen ist hier eine methodische Grundentscheidung zu treffen: Entweder

wird die Peer Review angewandt oder eine indikatorengestützte Bewertung oder aber eine Kombination beider Techniken. Letztere Option wird zunehmend zum Standard: So lassen sich Peer Review und Indikatorisierung aus ihrer früheren glaubenskriegeserischen Frontstellung befreien, indem die Nachteile der einen Technik durch die jeweils andere Technik minimiert bzw. zu neutralisiert werden.

Einkreisungstechniken

Als indirekte Bewertungstechnologien lassen sich zunächst Einkreisungstechniken einsetzen. Dazu gehören, soweit es um Qualitätsfeststellung geht, vorrangig zweierlei: zum einen die Einkreisung der hochschulischen Prozess- und Leistungsqualität durch Erfassung von Kontextvariablen, zum anderen die quantitative Einkreisung von Qualität.

Die *Erfassung von Kontextvariablen* bietet sich an, wenn die Qualitätszielerreichung selbst nur schwer oder gar nicht zu überprüfen ist, da der Qualitätsträger nicht direkt zu erfassen ist. Ein Beispiel dafür sind hochschulstatistische Kennziffern und darauf aufbauende Kennzahlenvergleiche, mittlerweile durch das Hochschul-Informationssystem Hannover (HIS) auch zu anspruchsvollen Ausstattungs-, Kosten- und Leistungsvergleichen ausgebaut (vgl. etwa Dölle et al. 2002).

Die *quantitative Einkreisung von Qualität* ist der Versuch, sich der Qualität von der Hoffnung getragen zu nähern, ‚im Durchschnitt‘ nichts falsch zu machen. Im Durchschnitt der Messungen lassen sich damit Plausibilitätsannahmen hinsichtlich der Qualität gewinnen, auch wenn die Belastbarkeit der Qualitätsurteile unter Vorbehalt steht. Geeignet ist diese Technik vorrangig dann, wenn die Ressourcen für die Qualitätsbewertung eng begrenzt sind und daher der Aufwand vergleichsweise gering gehalten werden soll, wenn etwaige Fehltritte ohne allzu großen Schaden korrigierbar sind, und wenn weniger komplexe Dinge als Nobelpreisfähigkeit oder ähnliches den Gegenstand der Bewertung bilden.

Die Erfassung von Kontextvariablen und die quantitative Einkreisung von Qualität beruhen auf der Annahme, es ließen sich diverse Kennziffern und Leistungsindikatoren miteinander kombinieren und zielgenau für den jeweiligen Evaluierungszweck auswählen, und durch die Zusammenschau könne deren Belastbarkeit hinsichtlich ihres Aussagewertes gesichert werden. Die Zusammenschau der Mess- bzw. Beobachtungsergebnisse neutralisiere auch Unzulänglichkeiten, wie sie jeder Indikator für sich genommen durchaus besitzt.

Solche Einkreisungstechniken, die auch für Qualitätsbewertungen nutzbar gemacht werden können, schließen vom Kontext auf den Inhalt. Einen Weg, Kontexte gleichsam als Folie über den Inhalt zu legen und derart den Inhalt zu bewerten, schlägt Adrian C. L. Verkleij (1999, 6) vor. Er geht davon aus, dass der traditionelle Ansatz der Forschungsqualitätsbewertung nicht mehr zeitgemäß sei: „Tra-

ditional research assessment exercises are often based on a classical view of science in which fundamental research, by definition, is seen as ‚better‘ than other research activities like applied research and research to support teaching.“ Diese maßstabsetzende Funktion der Grundlagenforschung sei jedoch nicht mehr gegeben: „Many universities have developed research portfolios which contain mixtures of fundamental research, applied research, technology, development work, etc.“ Daher sei die Dominanz der an Grundlagenforschung orientierten Assessment-Praxis nicht länger zu rechtfertigen. Qualitätsbewertungen der Forschung müssten vielmehr spezifisch in Abhängigkeit von den jeweiligen Zweckbestimmungen der Forschung vorgenommen werden: „fundamental research, applied research, technology, development work, etc.“

Der Erfassung von Kontextvariablen und der quantitativen Einkreisung von Qualität sehr ähnlich ist die *quantitative Wirkungsmessung*. Einer solchen liegt die Annahme zu Grunde, durch die Messung der Effekte eines bestimmten Leistungsprozesses plausible Rückschlüsse auf dessen Prozessqualität gewinnen zu können. Entsprechend werden die Indikatoren ausgewählt (z.B. die AbsolventInnen-Verbleibsquote im ausbildungsadäquaten Berufsfeld) und dann plausibilitätsgestützte Qualitätsurteile formuliert. Auch solche Messungen sollten so gestaltet werden, dass Fehlurteile ohne allzu großen Schaden korrigiert werden können.

Schließlich gehört zu den Einkreisungstechniken die *Technik der indirekten Fragestellung*. So werden etwa gelegentlich Umfragen bei ProfessorInnen durchgeführt, in denen um Auskunft gebeten wird, welche Hochschule die Befragten ihren eigenen Kindern empfehlen würden. Oder es wird die Hochschulwahl der ausländischen StipendiatInnen der Alexander-von-Humboldt-Stiftung – die sich frei die Hochschule ihres Gastaufenthaltes wählen können – statistisch ausgewertet und zur Grundlage eines Beliebtheitsrankings der deutschen Universitäten gemacht. (Vernachlässigt wird dabei, dass die Wahl einer Hochschule immer auch nach der hochschulunabhängigen Attraktivität des jeweiligen Ortes getroffen wird. Dies wiederum ist eine typische Verzerrung, die durch ergänzende und korrigierende Bewertungstechnologien ausgeglichen werden sollte.) Hierbei werden also ExpertInnen befragt bzw. deren Verhalten ausgewertet, ohne deren Bewertungskriterien explizit zu thematisieren. Direkt Qualität gemessen wird dabei selbstredend nicht, aber über eine reputationserfassende Frage etwas erhoben, von dem nach weithin geteilter Meinung Rückschlüsse auf Qualität möglich sind.¹³⁶

¹³⁶ vgl. ausführlicher oben unter D. 4.2.1. Traditionelle Qualitätssicherungsinstrumente an Hochschulen: „Reputation“

Innovativitätsprüfung, Mapping of Science

Wir hatten oben das Beispiel der europäischen Porzellan-Erfindung erwähnt: Meißner Porzellan wurde entwickelt, obwohl es eigentlich ein klar definiertes anderes Ziel gab, nämlich synthetisch Gold zu erzeugen. Nachdem die Qualität des Produkts erkannt war, wurde es zum ‚weißen Gold‘ geadelt (und der daran beteiligte Böttger wurde nicht – im Unterschied zu anderen Alchimisten am sächsischen Hof – bestraft, sondern zum Leiter der Meißner Manufaktur ernannt). Dieses Beispiel verweist auf ein typisches Qualitätsbewertungs-Problem: die Feststellung von Innovativität. Sie ist ein prinzipiell schwieriges Unterfangen. Hier muss oft auf Einkreisungstechniken zurückgegriffen werden. Das heißt: Wenn das Bewertungsziel selbst nicht direkt angezielt werden kann, ist es durch die Kombination mehrerer Indikatoren einzukreisen. Von diesen muss mit plausiblen Gründen anzunehmen sein, dass eine an Hand ihrer entstehende, gemeinsame positive Bewertung den Schluss nahe legt, dass eine Innovation oder eine innovationsgeneigte Situation vorliegt.

Als Beispiel lässt sich der Versuch anführen, die Qualität einer Universitätsorganisation zu bestimmen. Hierzu hat Burton Clark im Ergebnis einer Untersuchung von Hochschulen in verschiedenen Ländern vier Elemente identifiziert. Diese, so Clark, berechtigen, sobald sie vorliegen, zu der Einschätzung, dass man es mit einer innovativen Universitätsorganisation zu tun habe. Die vier Elemente sind:

1. eine innovative selbstdefinierte institutionelle Idee („an ambitious vision“),
2. ein gestärkter und besser integrierter administrativer Kern, der die elementare Einheit der Institution sichert (das zentrale dabei zu lösende Problem ist die Verbindung der „new managerial attitudes with traditional academic perspectives“),
3. eine finanzielle Basis, die offen ist für die Aufnahme beliebiger Gelder, sowie
4. eine entwicklungsfreundliche Peripherie, angesiedelt weitgehend, aber nicht gänzlich außerhalb der traditionellen Hochschulbereiche, die die Hochschule in die Umwelt öffnet (Clark 1996, 417-430).

Indirekt muss die Feststellung von Innovativität häufig deshalb sein, weil Innovativität sehr oft nicht sofort erkennbar ist oder weil sich ein vermeintlich innovativer Ansatz als nicht dauerhaft tragfähig erweist. Ein forschungsbezogener Ansatz, dies zu realisieren, ist das sog. *mapping of science*. Darunter werden Versuche verstanden, Wissenschaftsentwicklungen zu kartografieren. Sie sind von dem Bemühen getragen, Innovation und Fortschritt durch großflächige Analysen zu identifizieren. Es sollen derart kognitive Landkarten entstehen, die Grenzen markieren, spezifische Grenzdurchbrüche zwischen einzelnen Fachgebieten sichtbar machen, Forschungsfronten erkennbar werden lassen, zentrale und periphere Forschungsfelder

sowie deren Beziehungen untereinander veranschaulichen. Weingart/Winterhager (1984, 173-175) empfehlen hierzu die Kozitationsanalyse: Dort, wo Spezialgebiete neu entstehen,

„markieren sie den Verlauf der Forschungsfront, sie verändern sich laufend sowohl in ihren kognitiven Grenzen als auch in ihrer personellen Zusammensetzung, an ihnen läßt sich der jeweils aktuelle Fortschritt der Wissenschaft ablesen [...] Es ist nun nachgewiesen worden, daß sich Spezialgebiete am schnellsten, nämlich schon in ihrer Entstehungsphase, über einige wenige Zeitschriftenartikel identifizieren lassen [...] Diesem Umstand ist es zu verdanken, daß die für die Wissenschaftsforschung und die Wissenschaftspolitik erforderlichen Methoden zur Identifizierung, Beschreibung und Analyse von Spezialgebieten durch die Weiterentwicklung der Zitationsanalyse zumindest in einem bestimmten Sinn verfügbar wurden, und zwar in Form der sogen. Co-Zitationsanalyse.“

Technisch werden hierzu Kombinationen bestimmter Schlüsselbegriffe und Zitationen in verschiedenen Texten identifiziert. Daraus werden dann kognitive Strukturmuster abgeleitet (ebd., 175-185). Qualitätsbewertungen im engeren Sinne lassen sich daraus zwar noch nicht ableiten. Aber ob sich ein bestimmtes Institut eher im Zentrum oder eher an der Peripherie der aktuell dynamischen Forschungsfelder bewegt, kann eine aufschlussreiche Zusatzinformation darstellen. Zudem spielen Innovativitätsprüfungen immer dann eine gewichtige Rolle, wenn einzuschätzen ist, ob bestimmte Förderentscheidungen richtig waren und ggf. durch eine Anschlussförderung perpetuiert werden sollten.

Relationaler Outputvergleich

Sollen nun nicht eine wissenschaftliche Einheit insgesamt, sondern innerhalb eines Instituts oder eines Fachbereichs die einzelnen WissenschaftlerInnen bewertet werden, ist wiederum ein anderes Instrumentarium nötig. Hierfür wird ein Verfahren vorgeschlagen, das *relationaler Outputvergleich* genannt werden soll. Es bezeichnet eine quantitative Bewertungstechnologie, mit Hilfe derer einkreisend zu Qualitätsbewertungen gelangt werden kann. Technisch handelt es sich um eine messende Output-Anteilsrechnung, d.h. die quantitative Erfassung der individuellen Anteile an einem bestimmten institutionellen Leistungsoutput. Es geht hierbei also um eine geschlossene Bewertung, die auf systemüberschreitende Maßstäbe – etwa das „internationale Niveau“ oder dergleichen – verzichtet.

Hierzu werden das Gesamtoutput eines Instituts gleich 100 gesetzt und dann die Anteile v.H. der einzelnen MitarbeiterInnen hinsichtlich Lehrleistung, Prüfungsbelastung, Publikationen, Drittmittelwerbung, Vortragstätigkeit, Selbstverwaltungsbeteiligung usw. bestimmt. Soll dann über diese zunächst reine Quantifizierung eine qualitative Bewertung erfolgen, sind die einzelnen Ergebnisse mit

bewertenden Faktoren zu verbinden. So könnten Veröffentlichungen in referierten Zeitschriften höher bewertet werden als in nichtreferierten, institutsexterne Publikationen höher als institutsinterne. Ein relationaler Outputvergleich könnte auch die Lösung für das Problem darstellen, dass im Zuge leistungsorientierter Besoldung von HochschullehrerInnen besoldungsrelevante – und damit heiß umkämpfte – Leistungsbewertungsmodelle entwickelt werden müssen.

Leistungsorientierte Besoldung

Leistungsorientierte Besoldung ist eine indirekte Bewertungstechnologie, aber nicht a priori eine *Qualitätsbewertungstechnologie*. Doch sollte (zumindest auch) eine Qualitätsbewertung der Zuerkennung leistungsabhängiger Besoldungsbestandteile zu Grunde liegen. Zwar ist hier mit dem grundsätzlichen Einwand umzugehen, dass die Hochschule wie die Einzelnen in ihr aus ihrer Autonomie einen Anspruch auf Freiheit von Beurteilung bezögen. Doch gibt es dazu unterschiedliche Auffassungen. Der Deutsche Hochschulverband als Interessenvertreter von 16.000 HochschullehrerInnen und PrivatdozentInnen meint:

„Aufgrund der besonderen Eigenart wissenschaftlicher Leistung kann der Hochschullehrer nicht wie ein Verwaltungsbediensteter beurteilt werden. Der Hochschullehrer hat keinen Fachvorgesetzten. Das Grundgesetz gewährleistet, daß seine wissenschaftliche Leistung ihrem Inhalt und ihrer Qualität nach beurteilungsfrei ist.“ (Deutscher Hochschulverband 1998a, 308)

Die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) hingegen fordert, dass z.B. bei Berufungen oder in Folge von Bleibeverhandlungen nur noch befristete Zulagen vergeben werden, die an Hand weniger „einfach(er), handhabbar(er) und transparent(er)“ Kriterien gewährt (bzw. entsprechend entzogen) werden (Hochschulrektorenkonferenz 1998, 11).

In den aktuellen Reformvorhaben ist der Anspruch solcher individuenbezogenen Leistungsbewertungsmodelle wenigstens zur Hälfte auch ein qualitätsbewertender: Variable Vergütungsbestandteile – etwa im Rahmen der W-Besoldung – sollen für individuelle Leistungen, aus Anlass von Berufungs- und Bleibeverhandlungen sowie für die Übernahme zusätzlicher Funktionen gezahlt werden. Mit anderen Worten: Belohnt werden sollen die Besseren und die Fleißigeren. Beides fällt nicht zwingend zusammen. Für die Fleißigeren werden Belastungs- und Funktionszulagen vorgeschlagen. Das erscheint weitgehend unproblematisch. Schwieriger ist es indessen mit den Leistungszulagen, denn hier kommt das Problem der Qualitätsbewertung hinein. Sämtliche Kriterienkataloge, die zu diesem Zwecke aufgestellt werden, enden in der Regel bei quantitativen Bewertungen, die auf der plausibilitätsgestützten Annahme aufbauen, mit den ausgewählten Kriterien gelange man einkreisend zu Qualitätsbewertungen.

Wenn an dieser Stelle auf eine Erörterung verzichtet wird, ab welcher Summe ein in der Regel vorrangig intrinsisch motivierter Wissenschaftler durch finanzielle Gratifikationen motivierbar sein mag, dann muss aber zumindest auf eines hingewiesen werden: Wie auch immer ein besoldungsrelevantes Bewertungsmodell gestaltet ist, es muss wenigstens seine mehrheitliche Akzeptanz bei den Bewerteten gesichert werden. Nur so kann Versuchungen gegengesteuert werden, das Instrumentarium durch informelle Obstruktion zu unterlaufen. Daher müssen die Instrumente dem subjektiven Gerechtigkeitsempfinden entsprechen bzw. vom Grundsatz her diesem entsprechen können (ohne dass man es immer allen wird recht machen können). Hilfreich hierfür kann der Einbau von halbautomatisierten Rückkopplungen in die Qualitätsbewertungsprozesse sein.

So muss insbesondere die Weiterentwicklung der Bewertungskriterien auch nach ihrer erstmaligen Festlegung möglich sein. Es könnte etwa die Möglichkeit geschaffen werden, anonymisierte Kommentare an einer benannten Stelle (z.B. in einem Chat-room der Hochschul- oder Fachbereichshomepage) zu hinterlegen, und ein Gremium beauftragt werden, auf der Grundlage dieser Kommentare in zuvor bestimmten Abständen eine transparente Überprüfung des Bewertungsinstrumentariums in Gang zu setzen. Bei all dem dürfte aber auch der gelegentliche Hinweis, dass es *das* perfekte Instrumentarium nicht geben kann, hilfreich sein: Er würde einerseits atmosphärisch entlastend wirken, andererseits plausibilisieren, warum das angewandte Instrumentarium einer regelmäßigen Überprüfung unterliegt.

Im übrigen sind einige wichtige Unterscheidungen zu treffen, um zu einem Bewertungsmodell zu gelangen, auf dessen Grundlage leistungsabhängige Vergütungen vergeben werden können:

- *Soll vorrangig die Bewertung von Leistungsgüte stattfinden oder die von Fleiß?* Dem entspricht die Unterscheidung zwischen Leistungszulagen einerseits sowie Belastungs- und Funktionszulagen andererseits.
- *Soll die Beherrschung der Rollenkomplexität bewertet werden oder Leistungssubstitution zulässig sein?* Dahinter steht, dass die Hochschullehrer-Rolle sich durch erhebliche Komplexität auszeichnet. Zu unterscheiden ist deshalb: Soll die besoldungsrelevante Bewertung darauf zielen festzustellen, inwieweit die oder 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 Punktebewertung oder ein relationaler Outputvergleich stattfinden?* Im ersteren Falle müsste ein Punktesystem geschaffen werden. Mit dessen Hilfe könnten einzelne Leistungen bewertet und zu einer in absoluten Zahlen ausdrückbaren individuellen Gesamtleistung addiert werden. Die dabei bestehende Gefahr ist die Inflationierung: Jede Überarbeitung des Punktesystems bringt mit großer Wahrscheinlichkeit weitere bewertungsfähige Leistungselemente hinein. Im

Falle des relationalen Outputvergleichs würde hingegen das Leistungsoutput einer Organisationseinheit – etwa eines Fachbereichs – in einem bestimmten Zeitraum gleich 100% gesetzt; anschließend wäre zu bestimmen, welche individuellen Anteile die einzelnen Kollegen und Kolleginnen 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. Das hieße konkret: Ein Weg für Leistungsbewertungen im Bereich der Forschung könnte in einer Zweistufigkeit des Verfahrens bestehen, wobei eine erste Stufe zweijährlich durchgeführt wird und der Bewertung offensichtlicher und kurzfristig wirksam werdender Qualitätsmerkmale dient, eine zweite Stufe aller zehn Jahre stattfindet und sich bemüht, langfristige Qualitätswirkungen der Arbeit des jeweils letzten Jahrzehnts (ggf. auch der davor liegenden Zeit) zu identifizieren. Wer bspw. in Folge der zweijährlichen Qualitätsbewertungen regelmäßig auf Leistungszuschläge verzichten muss, hätte dann immer noch die Chance, eine Nachzahlung für die letzten zehn Jahre zu bekommen, sobald sich der bahnbrechende Charakter seiner/ihrer Forschungstätigkeit mit Verzögerungseffekt offenbart. Ersatzweise könnte, wer mit solcher Verspätung als bedeutender Leistungsträger der Hochschule bewertet wurde, auch Anspruch auf zwei zusätzliche Forschungsfreisemester haben – was die Sache wohl besoldungstechnisch vereinfachte. In diese Richtung könnten Versuche gehen, auch die Normabweichung als wesentliches Leistungsmerkmal von Hochschulen in Leistungsbewertungsprozesse einzubeziehen.

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?

Diese Anforderungen an die Entwicklung angemessener Bewertungsprogramme mögen u.U. als zu anspruchsvoll, kompliziert oder aufwändig erscheinen. Sie zu ignorieren oder nur teilweise zu berücksichtigen wird aber mit großer Wahrscheinlichkeit dazu führen, dass besoldungsrelevante Leistungsbewertungen entweder keine hinreichende Akzeptanz finden oder aber informell unterlaufen werden. In beiden Fällen wäre es ressourcenschonender, von vornherein auf Leistungsbewertungen zu verzichten bzw. etwaige gesetzliche Vorgaben dadurch zu bedienen, dass man sich intern darauf einigt, alle gleichermaßen profitieren zu lassen.

Leistungsorientierte Mittelverteilung

Während leistungsorientierte Besoldung die Individualebene betrifft, findet leistungsorientierte Mittelverteilung auf der institutionellen Ebene – Fachbereich oder Hochschule – statt. Theoretisch ist es denkbar, auch mit Hilfe dieses Instrumentes Qualität zu bewerten und abzubilden. Praktisch ist dieser Fall noch nicht untergekommen. Die leistungsorientierte Mittelverteilung geschieht auf der Grundlage von Kennziffern, die in der Regel in einer Formel zusammengefasst werden, welche auch Gewichtungsfaktoren für die einzelnen Kennziffern enthält. Um die Akzeptanz des Instruments zu erleichtern und die Berechnung transparent zu halten, werden typischerweise nur einige wenige Kennziffern herangezogen, und diese beziehen sich dann ausschließlich auf Sachverhaltsquantitäten: Studierende, AbsolventInnen, Drop-out-Quote, Zahl der Studierenden jenseits der Regelstudienzeit, Drittmittel, Promotionen und dergleichen. Qualitative Botschaften sind einigen dieser Kennziffern zwar indirekt zu entnehmen. Doch zu einem tatsächlichen Qualitätsentwicklungsinstrument hat sich die leistungsorientierte Mittelverteilung bislang noch nicht zu entwickeln vermocht. (Vgl. Leszczensky/Orr 2004)

Soziale Qualitätskontrolle

Ein indirektes (und traditionelles) Vorgehen der Qualitätsbewertung im Wissenschaftsbetrieb, das im Regelfall nicht explizit gemacht wird, aber um so wirksamer funktioniert, ist die soziale Qualitätskontrolle innerhalb der wissenschaftlichen Gemeinschaften. Diese Kontrolle ist nicht unbedingt objektiv, da Konkurrenten über Konkurrenten entscheiden. Hinzu kommt, wie Welbers schreibt, dass „durch die Spezialisierung und die große Anzahl der Mitglieder der Forschergemeinschaft das Qualitätssicherungssystem heute kein soziales Gesicht mehr“ hat. Das führe „innerhalb der Kommunikationsgemeinschaft zu einem immensen sozialen Druck durch Angst vor der anonymen Macht der Forschergemeinschaft (die aber letztlich niemand steuert)“:

„In dieser kafkaesken Situation schlägt Qualitäts- in Quantitätsprüfung um. Die Anzahl der Publikationen wird wichtiger als deren Inhalt ... die Wirkung in einer durch neue Unübersichtlichkeit bestimmten Forschergemeinschaft (bleibt) für die Beteiligten im positiven Fall marginal und zufällig, im negativen verheerend, weswegen das System sich selbst paralyisiert hat und heute weitgehend auf Gleichgültigkeit setzt, was zwar häufig kritisiert wird, angesichts der tiefgreifenden Problematik und ihrer Wirkungen aber vielleicht das Beste und Humanste ist.“ (Welbers 1998, 44)

Die soziale Qualitätskontrolle findet ihre materielle Grundlage in Begutachtungen, z.B. in Qualifikationsverfahren, bei referierten Zeitschriften oder im Rahmen von Drittmittelbeantragungen, aber auch in Bewertungen, die der Verleihung wissen-

schaftlicher Preise vorangehen. Neben dem Gutachten sind übliche Formen das Zitat, die Rezension oder die Einbeziehung in *state of the art*-Darstellungen. Ihre Wirkung entfaltet die soziale Qualitätskontrolle dann über die qualitätsbezogene Prestigezuschreibung, welche die Bewerteten anschließend durch ihre jeweilige *community* erfahren. Eine solche qualitätsbezogene Prestigezuschreibung wiederum drückt sich in Reputation, d.h. Aufmerksamkeitskredit (Kaube 2001) aus.

Negativ findet die soziale Qualitätskontrolle ihren Ausdruck in den Wirkungen dessen, was Karl Lauterbach in anderem Zusammenhang – dem Krankenhauswesen – das „denunziatorische Prinzip“ nennt: Derjenige, der meint, ein Konkurrent böte keine hinreichende Qualität, werde diese Ansicht zu verbreiten wissen. Das setze den Mitbewerber unter Druck, den Beweis des Gegenteils anzutreten (C.-P. Müller 2000).

Gelegentlich findet sich soziale Qualitätskontrolle auch explizit gemacht, nämlich immer dann, wenn versucht wird, institutionelle oder individuelle Reputation quantifizierend zu erfassen. Typische Beispiele dafür sind, wenn ProfessorInnen gefragt werden, welche Hochschule sie ihren eigenen Kindern als Studienort empfehlen würden; wenn die Hochschulwahl von StipendiatInnen der Alexander-von-Humboldt-Stiftung zur Grundlage eines Beliebtheitsrankings der deutschen Universitäten gemacht wird; oder wenn Umfragen nach „den zehn bedeutendsten“ Philosophen oder Molekularbiologen des Landes gestartet werden.¹³⁷

Klassifikatorisch vs. komparativ

Wenn nun nach direkten Qualitätsbewertungstechnologien gefragt wird, so kann zunächst auf zwei alternative Gruppen solcher Technologien verwiesen werden, die Carl G. Hempel (1974, 54ff.) vorgeschlagen hat: die *klassifikatorische* und die *komparative*.

Auf dem klassifikatorischen Weg werden Merkmale formuliert, die jedes Objekt des betrachteten Bereichs entweder besitzen oder nicht besitzen muss. So wird zur Bildung von Mengen gelangt. Diese freilich können, da sie auf Gemeinsames abstellen, die je spezifische Güte des einzelnen Objekts nicht widerspiegeln. Zudem sagt der Umstand, ob ein gegebenes Objekt bspw. eisern oder nichteisern ist, noch nichts darüber aus, ob es gut oder schlecht ist. Dafür ist der komparative Weg zu gehen. Auf diesem wird an Hand festgelegter Leistungsindikatoren festgestellt, ob ein Leistungsprozess oder Gut besser oder schlechter als ein anderer Leistungsprozess/ein anderes Gut ist.

Ob sich damit nur Qualität(en) erster Ordnung oder auch solche zweiter Ordnung bewerten lassen, hängt von der Auswahl und Formulierung der Merkma-

¹³⁷ vgl. ausführlicher oben unter D. 4.2.1. Traditionelle Qualitätssicherungsinstrumente an Hochschulen: „Reputation“

le bzw. Leistungsindikatoren ab. Hier ist die Unterscheidung von messenden bzw. beschreibenden Kriterien einerseits und interpretativen Kriterien andererseits heranzuziehen: Ein Lehrkräfte-Studierenden-*Verhältnis* wäre eine messendes, also quantitatives Kriterium. Dieser ist in qualitativer Hinsicht für sich genommen nur von sehr eingeschränkter Aussagekraft. Die Lehrkräfte-Studierenden-*Interaktion* wäre ein beschreibendes, d.h. verbal standardisierbares Kriterium, das schon deutlichere Qualitätsaussagen erlaubte. Dabei handelt es sich um einen qualitative Einzeleigenschaft. Qualität zweiter Ordnung hingegen käme erst in den Blick, wenn man sich bemühte, die Lehrkräfte-Studierenden-*Interaktionswirkungen* zu ermitteln. Dies freilich ginge allein durch Interpretation von Daten und Beobachtungen und benötigte daher gemeinsame diskursive Codierungen aller Beteiligten, um intersubjektiv nachvollziehbar zu sein. Standardisierungen sind hierbei nur eingeschränkt hilfreich, insoweit sie z.B. Fachbereichsspezifika nicht zu erfassen vermögen.

Solche gemeinsamen Codierungen lassen sich vorzugsweise im Rahmen fachinterner Vergleiche unterstellen. Der Vergleich zwischen mehreren Fachbereichen des gleichen Faches an unterschiedlichen Hochschulen nach bestimmten quantitativen Kennziffern vermeidet das Vergleichen von Unvergleichbarem – wie es etwa die Beurteilung fachlich weit voneinander entfernter Institute an einer Hochschule nach formal einheitlichen, aber Fachspezifika nicht berücksichtigenden Kriterien wäre. Große Ausreißer nach unten und oben können im Rahmen fachinterner Vergleiche ohne größere (Legitimations-)Probleme als Grundlage für Entscheidungen herangezogen werden.

In einem weiteren Schritt – um etwa auch solche Qualität in den Blick zu bekommen, die sich gegen herrschende Orthodoxien richtet und die sich deswegen nicht unbedingt starker Nachfrage in der Fachgemeinschaft erfreut – könnte ein Innovationsfaktor oder etwas Vergleichbares eingeführt werden: Mit Hilfe dessen ließe sich z.B. eine einzelne Publikation, die paradigmienstürzend wirkt(e), höher bewerten als serielle publizistische Mainstream-Produktion.

Wissensbilanz

Hochschulen bestehen, um Wissen zu produzieren, zu speichern, zu vernetzen, zu distribuieren und zu transferieren. Ob Hochschulen darin erfolgreich sind, lässt sich weder am Haushaltsabschluss noch an der Absolventenstatistik ablesen. Die Übertragung des Instruments der Wissensbilanz versucht, dem Rechnung zu tragen. Das Konzept kommt aus der Wirtschaft und weckt im Wissenschaftssektor Hoffnungen, zur adäquateren Darstellung qualitativer Sachverhalte beitragen zu können, als dies bisherige Berichts- und Bewertungsformen leisten.

Die Bewertung eines Unternehmens kann sich auf zwei verschiedene Größen beziehen: den Buchwert und den Börsen- bzw. Marktwert des Unternehmens. Der

Buchwert setzt sich aus den Vermögens- und Schuldteilen in der Bilanz des Unternehmens zusammen und wird im jährlichen Geschäftsbericht ausgewiesen. Der Marktwert ist der Preis, den ein Unternehmen bei Verkauf erzielen könnte; bei börsennotierten Unternehmen drückt der Börsenwert – ausgedrückt im aktuellen Aktienpreis – den Marktwert aus. Im Börsen- bzw. Marktwert werden neben dem Buchwert auch Umsatz- und Gewinnerwartungen bzw. Unternehmenspotenziale für die Zukunft wiedergegeben. Dadurch sind Buchwert einerseits und Börsen- bzw. Marktwert andererseits nicht identisch. Um die Lücke dazwischen zu erfassen, muss das Zukunftspotenzial des Unternehmens bestimmt werden. Dies benötigt die Erfassung, Bewertung und Darstellung der immateriellen Vermögenswerte. In wissensbasierten Sektoren bestehen diese im wesentlichen aus dem Wissenskapital. Indem dieses ermittelt wird, ließen sich, so die Erwartung, die nicht fassbaren Vermögen erfassen. Dem dienen Wissensbilanzen. Ihr Ziel ist, die jeweilige Lücke zwischen Buchwert und Börsen- bzw. Marktwert des Unternehmens durch Beschreibung zu schließen. Auf diese Weise lasse sich die Entscheidungssicherheit von Anlegern, Investoren, potenziellen Übernahme- oder Fusionspartnern erhöhen. Die Funktion der Wissensbilanzierung ist insoweit abgeleitet vom Organisationsziel eines Unternehmens, der Gewinnmaximierung.

Die Schwierigkeit des Unterfangens ist offenkundig: Anders als der Buchwert eines Unternehmens lässt sich das Wissen und damit das Wissenskapital nicht metrisch erfassen. Dennoch sind die Differenzen zwischen Buchwert und Marktwert bei unterschiedlichen Unternehmen unterschiedlich groß. Es sollen daher Wege gefunden werden, diese Unterschiedlichkeiten nachvollziehbar zu machen.

Hierzu gilt es als notwendig, dass wissensbasierte Unternehmungen Wissensziele definieren, die dann den finanziellen und immateriellen Ergebnissen der Unternehmenstätigkeit gegenübergestellt werden können. Sodann wird die Erfassung des Wissenskapital dadurch operationalisiert, dass es in seine wesentlichen Bestandteile ausdifferenziert wird: Diese sind das Humankapital und das Strukturkapital; häufig wird zudem auch das Beziehungskapital unterschieden. Sodann können verschiedene Ansätze zur Beschreibung von Strategie, Qualität und wertegenerierenden Prozessen eines Unternehmens miteinander kombiniert werden, um diese verschiedenen Kapitalarten zu beschreiben und zu bewerten.

Im Wissensbilanz-Modell des schwedischen Finanzdienstleisters Skandia wird das Humankapital definiert als der „accumulated value of investments in employee training, competence and future. Might also be described as the employee’s competence, relationship ability and values.“ Das Strukturkapital findet sich dort burschikos, aber treffend so beschrieben: “That is everything that remains when the staff goes home, i.e. databases, manuals etc.”¹³⁸ Das Beziehungskapital schließlich umfasst die Vernetzung mit anderen internen und externen Wissensträgern (vgl. Bie-

¹³⁸ zit. nach Krickl/Milchrahm (2000, 118)

dermann 2003, 488); es stellt also den Link zwischen Human- und Strukturkapital her.

Wichtig sind die Besitzverhältnisse und damit die Verfügung über die einzelnen Kapitalien: Das Humankapital ist nicht im Besitz des Unternehmens, sondern seiner Angestellten. Das Strukturkapital ist (größtenteils) im Besitz des Unternehmens. Das Beziehungskapital wandelt durch Vernetzung Humankapital in Strukturkapital um, sofern die Verstetigung der Vernetzung zu anderen Wissensträgern gelingt.

Bei der Übertragung dieses Modells in den Hochschulsektor soll zweierlei nachvollziehbar werden: Wie funktioniert hochschulintern das Management von Wissen, und welche externen Wirkungen erzielt die jeweilige Hochschule durch die Kommunikation und den Transfer ihres Wissens? Es werden also (a) die Wirkungen (b) des, ökonomisch gesprochen, wichtigsten Produktionsfaktors der Hochschule in den Fokus der Bilanzierung gerückt.

Eine Reihe von Fragen stellt sich dabei: Sind die Wissensarten und die Funktionen von Wissen in kommerziellen und wissenschaftlichen Kontexten identisch? Wird in der Wissenschaft Wissen kapitalisiert, und wie ggf. funktioniert dies? Wie lässt sich Vorratswissen – ein wichtiges Ergebnis von Grundlagenforschung und zentraler Gegenstand von Hochschullehre – angemessen bilanzieren?

Die Wissensbilanz ist ein Instrument im Dienste der Erreichung bestimmter Ziele. Sie soll das Organisationswissen und die organisationalen Wissensprozesse nicht um ihrer selbst willen, sondern zweckgebunden bilanzieren. Hier ist eine bedeutsame Differenz zwischen Unternehmen und Wissenschaftseinrichtungen zu konstatieren:

- Die Organisationszwecke eines kommerziellen Unternehmens sind Umsatz und Gewinn. Wissen ist ein Instrument, um diese Ziele zu erreichen – neben zahlreichen anderen Instrumenten.
- In wissenschaftlichen Einrichtungen verhält sich dies anders: Dort sind Wissensserzeugung und Wissenstransfer keine unterstützenden Instrumente außer ihnen liegender Ziele. Vielmehr sind sie selbst die Organisationszwecke.

Folglich stellen Wissensbilanzen in Unternehmen ein *ergänzendes* Berichtswesen dar und haben lediglich den Status eines Anhangs zum Jahresabschluss. In wissenschaftlichen Einrichtungen hingegen ist die Wissensbilanz, sobald sie als Instrument der Rechenschaftslegung genutzt wird, der *Kern* des Berichtswesens. Nicht die qualitativen Aussagen zu Wissensprozessen ergänzen dort die quantitativen Angaben zum Buchwert, sondern diese Ausstattungsdaten stehen klar hierarchisch im Dienste der qualitativen Darstellungen.

Damit *sind* Wissensziele an Hochschulen zugleich die Organisationsziele, während in kommerziellen Unternehmen die Wissensziele *abgeleitet* sind aus den Organisationszielen. Der zentrale Unterschied zwischen Wissensbilanzen in Wirtschaft

und in Wissenschaft ist also ihr nichtidentischer funktionaler Stellenwert. Dieser Unterschied muss sich niederschlagen in der differenzierten Gestaltung der Wissensbilanzen von Unternehmen einerseits und Hochschuleinrichtungen andererseits.

Dies zu Grunde gelegt, kann die Beschreibung von Wissen an Hochschulen als dort „zentraler Produktionsfaktor“ (ARCS/WBW 2001, 6) als unzulänglich gekennzeichnet werden. Diese Kategorisierung ordnet Wissen als zwar zentrales, aber doch primär *Instrument* in den hochschulischen ‚Produktionsprozess‘ ein. Nicht beantwortet wird damit, worauf der Einsatz dieses Instruments denn eigentlich zielt. Auf Drittmittelinwerbung z.B. zielt er nicht, da dies die Prioritäten verkehrte: An Hochschulen ist Wissen – Wissenserzeugung und Wissenstransfer in Forschung und Lehre – zuerst Organisationsziel und erst dann Instrument zu dessen Erreichung. Drittmittelinwerbung steht im Dienst der Wissensprozesse und nicht umgekehrt.

Dem entspricht eine Differenz hinsichtlich der Innen- und Außenorientierung von Wirtschaft und Hochschulen. In einem Unternehmen interessieren Wissensprozesse vornehmlich als interne Prozesse. Auch externe Wissensbeziehungen, etwa zu Lieferanten und sonstigen Geschäftspartnern, sind für ein Unternehmen allein unter dem Aspekt relevant, wie auf diesem Wege zusätzlich nützliche Wissensbestände internalisiert werden können. Alle diese Wissensprozesse stehen im Dienste der Produkterstellung. Die Verwirklichung des Unternehmenszwecks vollzieht sich nicht im Wissensaustausch, sondern erst mit dem Verkauf des Produkts auf dem Markt.

Anders bei Hochschulen: Diese sind von ihrer Funktionsbeziehung her auf eine Gleichgewichtigkeit interner und externer Wissensbeziehungen orientiert. Forschung vollzieht sich in der Kommunikation innerhalb der Scientific Communities und nicht allein (häufig nicht einmal vornehmlich) innerhalb einer Hochschule oder eines Instituts. Lehre zielt systematisch auf Externalisierung des in der Hochschule vorhandenen Wissens. In Folge dessen sind die Wissensbeziehungen, die Hochschulen pflegen, von vornherein auf eine weitgehendste Aufhebung des Unterschieds von Innen und Außen gerichtet. Unternehmen dagegen müssen aus wirtschaftlichen Gründen diese Unterscheidung – wie ist an externes Wissen zu gelangen, und wie kann das organisationsinterne Wissen vor dem Zugriff von außen geschützt werden? – fortwährend beachten.

Wissensbilanzen in der Wirtschaft stellen den Versuch einer quantifizierenden Beschreibung des Wissenskaptals dar. Diese Übersetzung qualitativer Ressourcen in quantitative Ausdrücke ist der Funktion von Wissensbilanzen in kommerziellen Unternehmungen geschuldet: Sie sollen Anleger-, Investoren-, Kauf-, Kooperations- und Kontraktentscheidungen erleichtern. Für die Übertragung in den Hochschulsektor sind hier Übersetzungsleistungen notwendig.

Der Kapital-Begriff – Human-, Struktur- und Beziehungskapital – ist hierbei für Hochschulen insofern eine Hürde, als es an Hochschulen nicht um Kapitalverwertung geht. Dem stünden bereits die Schwierigkeiten der preislichen Bewertung von Forschungsleistungen entgegen. In Wissensbilanzen kommerzieller Unternehmen geht es um die Erfassung und Darstellung der Gründe für die Differenz zwischen Buchwert und Börsen- bzw. Marktwert. Diese Differenz ist für Hochschulen schwieriger zu bestimmen: Börsennotierungen gibt es nicht, und die Bewertung auf dem Hochschulleistungs,markt’ – der nicht zuletzt durch Öffentlichkeit und Politik konstituiert ist – entzieht sich in großen Teilen einer monetären Bestimmung. Gleichwohl gibt es auch bei Hochschulen eine Differenz, die derjenigen zwischen Buch- und Börsen- bzw. Marktwert vergleichbar ist. Erkennbar ist dies daran, dass zwei identisch ausgestattete Hochschulen sehr wohl ganz unterschiedliche Bewertungen erfahren können. Es ist von öffentlichem Interesse, die Gründe dafür zu erfahren. Daher ist es notwendig, das hochschulspezifische funktionale Äquivalent zum Börsen- bzw. Marktwert zu bestimmen.

Der Börsen- bzw. Marktwert eines Unternehmens drückt künftige Gewinnerwartungen aus. Ein funktionales Äquivalent in der Wissenschaft dazu spiegelt die Attraktivität einer Institution wider und drückt sich aus im sog. Ruf einer Hochschule oder eines Forschungsinstituts. Identisch ausgestattete – hinsichtlich ihres Buchwertes also gleichgestellte – Hochschulen unterscheiden sich häufig in ihrer Attraktivität. Die Motive dafür sind uneinheitlich. Studieninteressenten bringen andere Attraktionskriterien in Anschlag als WissenschaftlerInnen am Beginn einer akademischen Laufbahn und diese wiederum andere als ProfessorInnen auf der Suche nach ihrer karriereabschließenden Station. Doch lassen sich die Attraktionsfaktoren gruppieren.

Der Ruf einer wissenschaftlichen Einrichtung wird bestimmt einerseits von ihrem Reputationswert und andererseits dem jeweiligen Standortwert. Die Reputation drückt – insoweit analog zu den Gewinnerwartungen bei einem Unternehmen – Leistungserwartungen aus.¹³⁹ Der Standortwert hingegen ergibt sich aus der Attraktivität des jeweiligen Umfeldes der Einrichtung. Reputations- und Standortwert können sich teilweise gegenseitig substituieren. Eine mangelnde Reputation etwa eines Fachbereichs kann durch eine besondere Anziehungskraft des Sitzortes ausgeglichen werden, und umgekehrt lässt sich die etwaige Ödnis des Standorts dadurch aufwiegen, dass ein bestimmter Studiengang oder Fachbereich über eine hohe fachliche Reputation verfügt.

Der Standortwert ist hochschulseitig bzw. hochschulpolitisch nicht oder kaum zu bearbeiten, sondern – und auch da nur in Grenzen – regionalstrukturpolitisch. Die Leistungserwartungen aber, die mit einer Hochschule verbunden wer-

¹³⁹ Zur Reputation ausführlicher oben unter Punkt 4.2.1. Traditionelle Qualitätssicherungsinstrumente an Hochschulen.

den, lassen sich durch die Hochschule selbst bzw. die Hochschulpolitik aktiv beeinflussen. Der auf diese Weise zu Stande kommende Reputationswert ist Gegenstand der Wissensbilanz einer Hochschule. Wo eine ökonomische Wissensbilanz die Ursachen der Differenz zwischen Buch- und Marktwert eines kommerziellen Unternehmens beschreibt, da beschreibt die forschungs- und lehrbezogene Wissensbilanz die Ursachen der Differenz zwischen formaler Ausstattung und dem Ruf einer Hochschule.

Mit anderen Worten: Die Wissensbilanz rationalisiert die Reputation. Sie macht sie in ihren Gründen durchschaubar und gibt damit Auskunft darüber, ob die jeweilige Reputation korrekter Ausdruck der Leistungen und Leistungspotenziale ist. Eine Hochschulwissensbilanz hat sich also der Beantwortung zweier Fragen zu widmen: Woraus beziehen eine Hochschule bzw. einzelne ihrer Fachbereiche, Institute oder Professuren ihre Reputation? Und was ist deren Spezifik, die ihnen im Vergleich zu anderen ähnlich ausgestatteten Einrichtungen eine bessere oder schlechtere Reputation verschafft?

Zwischenresümierend lässt sich eine Begriffsbestimmung formulieren: Eine Wissensbilanz in der Wissenschaft ist eine Vergleichbarkeit ermöglichende, quantitativ gestützte qualitative Beschreibung von Wissensbasis, Wissensoutput und Wissenswirkung einer wissenschaftlichen Betriebseinheit, die für einen definierten Zeitraum sowohl zurückliegende und gegenwärtige Wissensprozesse als auch vorhandene Potenzialitäten abbildet.

Die Erfahrungen mit Wissensbilanzen im Wissenschaftsbereich sind noch unterkritisch. So gibt es Vorschläge, die schlicht den methodischen Standard für Selbstreports, wie sie Bestandteil von Evaluationen sind,¹⁴⁰ übernehmen (vgl. ARC/WBW 2001). Daneben wird aber auch an elaborierteren Varianten gearbeitet.

Seit dem Jahr 2000 legt das Deutsche Zentrum für Luft- und Raumfahrt (DLR) eine Wissensbilanz vor. Als deren Ziel wird formuliert, „der Bilanzierung monetärer Größen eine standardisierte inhaltliche Charakteristik zur Seite zu stellen und sie zum Instrument der inneren Führung und Medium der transparenten Darstellung von Leistung und Leistungsfähigkeit zu machen“ (DLR 2002, 3). Denn: „Das richtige Wissen zur richtigen Zeit am richtigen Ort zu haben, entscheidet heute mehr denn je über die dauerhafte Wettbewerbsfähigkeit“. Man müsse schnell reagieren können, innovativ und anpassungsfähig sein.

Daher bestehe eine Hauptaufgabe des Managements in der Zukunft darin, „den Wertschöpfungsprozess mit seinen Teilprozessen Wissenserzeugung, -speicherung, -austausch und -anwendung abzubilden und dessen Steuerung zu unterstützen. Der vom DLR verwendete Ansatz ermöglicht durch die flexible Erhebung monetärer wie nichtmonetärer Indikatoren, schwer greifbares Wissen und Wis-

¹⁴⁰ vgl. oben unter D. 4.3.1. Bewertungsprogramme: „Evaluation“

sensflüsse innerhalb des Unternehmens besser zu erfassen und zu strukturieren“ (ebd., 6).

Wie geschieht das? Seiner Wissensbilanz legt das DLR ein Prozessmodell zu Grunde, das die Zunahme des Wissens als Kreislauf innerhalb des DLR im Zeitverlauf darstellt. Dabei wird das Wissen, da in den Kreislauf eingebunden, sowohl als Input wie als Output verstanden, und es wird in drei Formen aufgefasst: als Human-, Struktur- und Beziehungskapital.

An einer Hochschule ließe sich das Humankapital verstehen als die Lehrenden und Forschenden, das Strukturkapital bilden die Investitionen, und das Beziehungskapital sind diejenigen, die Vernetzungsaktivitäten unternehmen. Exemplarische Wirkungen dieser Wissenskapitalisierungen können sein: Rankingpositionen oder Absolventenqualität (Humankapital), Positionsverbesserung gegenüber Wettbewerbern (Strukturkapital) und Folgeprojekte (Beziehungskapital) (ARC/WBW 2001, 30).

Der Kapital-Begriff erscheint in der Wissenschaft verzichtbar, da es dort nicht um Kapitalverwertung geht. In Hochschulen geht es vielmehr um Ressourcen und deren Nutzung. Es lässt sich also ohne analytischen Schaden von Wissensressourcen statt Wissenskapital sprechen. Analog zur Zusammensetzung des Wissenskapitals (Human-, Struktur- und Beziehungskapital) bestehen dann die Wissensressourcen einer Hochschule, eines Fachbereiches, Instituts oder einer Professur aus Humanressourcen, Strukturressourcen und Beziehungsressourcen.

Analog zu den wissensrelevanten Kapitalien in Unternehmen lassen sich dann die jeweiligen Verfügungsmöglichkeiten bestimmen: Die Humanressourcen sind nicht im Besitz der Hochschule, sondern ihrer Angehörigen, während die Hochschule über die Strukturressourcen gebietet, und die Beziehungsressourcen wandeln durch Vernetzung die Human- in Strukturressourcen um, sofern die Verstärkung der Vernetzung gelingt.

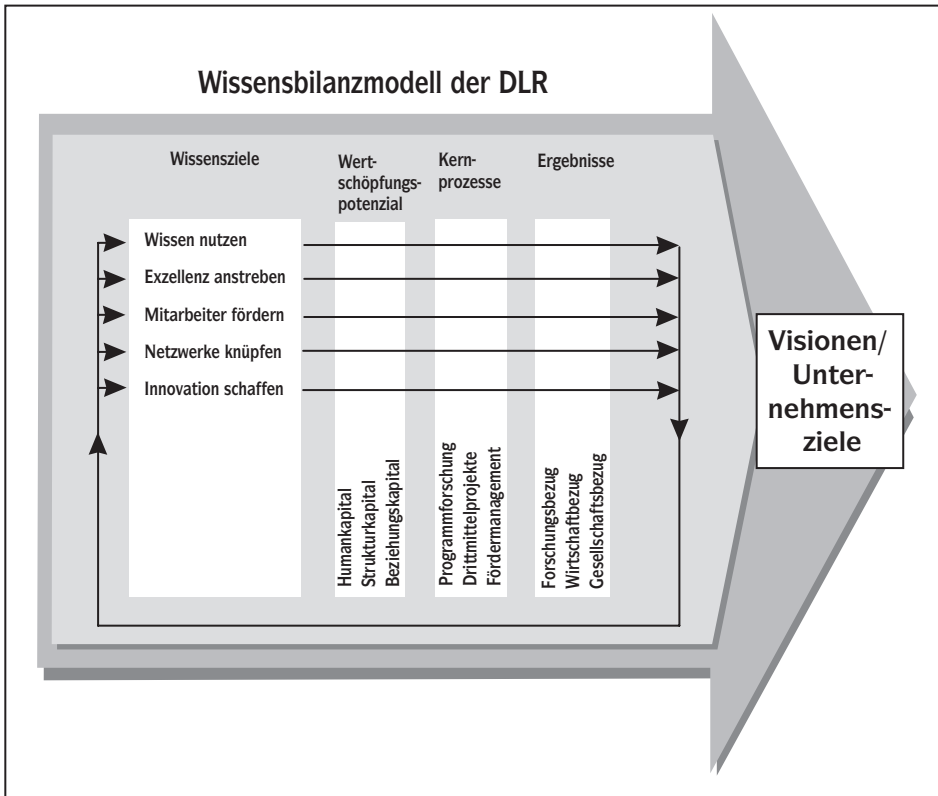
Das DLR-Modell sucht nun, diese unterschiedlichen Formen immaterieller Vermögenswerte durch ein System aus quantitativen und qualitativen Indikatoren darzustellen. Dabei wird die Darstellung, soweit sinnvoll und möglich, mit Zielgrößen versehen. Zusammenhänge und Entwicklungen einzelner Indikatoren werden zusätzlich im begleitenden Text beschrieben.

Am Beginn der Wissensentwicklung wie seiner bilanzierenden Darstellung stehen für das DLR sog. Wissensziele, also wissensbezogene Organisationsziele. Beispiele sind „Wissen nutzen“, „Netzwerke knüpfen“ oder „Innovation schaffen“. Diese Ziele leiten sich aus dem Leitbild und der Mission des DLR ab. Die einzelnen Wissensziele werden dann hinsichtlich ihrer Umsetzung bzw. des Umsetzungsgrades quantitativ bilanziert – in Form tabellarischer Kennzahlendarstellung –, verbal beschrieben und mit qualitativen Bewertungen versehen. Zum Wissensziel „Wissen nutzen“ heißt es etwa:

„Im internationalen Wettbewerb wird das DLR nur erfolgreich bestehen, wenn es das im Unternehmen zur Verfügung stehende implizite und explizite Wissen als wichtigste Ressource zielgerichtet für die Lösung seiner Aufgaben einsetzen kann. Die Kennzeichen impliziten Wissens sind seine mangelnde Dokumentation und eingeschränkte Formalisierbarkeit. Es ist weitgehend aktions- und personengebunden. Explizites Wissen dagegen ist beschreibbares, formalisierbares Wissen, das in Büchern, Dokumenten, Datenbanken, Patenten o.ä. aufbewahrt wird. Eine Strategie zur Mobilisierung des Wissens muss beide Formen des Wissens ansprechen.“ (DLR 2002, 10)

Daran schließen sich dann Ausführungen zu konkreten Projekten an – hier E-Business, Projektmanagement, Risikomanagementsystem und E-Learning-Konzeption. (Übersicht 40)

Zusammenfassende – tabellarische – Darstellungen der Kennzahlen wie auch der Bewertungen schaffen schließlich den Übergang zum „Ausblick“, der zugleich die Grundlage ist für die nächstfolgende Wissensbilanz.



Übersicht 44: Wissensbilanzmodell des Deutschen Zentrums für Luft- und Raumfahrt

Bibliometrie

Unter Bibliometrie wird die Lehre verstanden, die Methoden und Theorien entwickelt, um aus quantitativen Auswertungen des wissenschaftlichen Publikationsgeschehens qualitative Schlüsse zu ziehen. Ein in der Forschungsleistungsmessung üblicher Leistungsindikator, der die Wirkung wissenschaftlicher Publikationen messen soll, ist insbesondere der sog. Impact-Faktor. Er drückt das Verhältnis der Summe der Zitate eines Jahrgangs zur Zahl der Artikel einer bestimmten Zeitschrift in den zwei vorangegangenen Jahren aus. Mit Hilfe des Impact-Faktors werden Publikationen danach bewertet, welchen Stellenwert die jeweiligen Veröffentlichungsorgane haben: Je häufiger eine Zeitschrift zitiert wird, als desto bedeutsamer für die wissenschaftliche Diskussion gilt sie. Kritisiert wird am Impact-Faktor, dass mit seiner Hilfe Quantitäten zur Grundlage qualitativer Bewertungen gemacht werden, obwohl dies keineswegs zwingend richtig sein muss. Bereits die Berechnungstechnik des Impact-Faktors, so eine verbreitete Kritik, bewirke, dass es umso schwieriger ist, einen hohen Impact-Faktors zu erreichen, je mehr Artikel eine Zeitschrift pro Jahr publiziert.

Den bedeutendsten Versuch, bibliometrische Analysen auf der Grundlage elektronischer Daten zu verfertigen, stellt der Science Citation Index (SCI) dar. Dabei handelt es sich um eine multidisziplinäre Datenbank zum Nachweis von Zeitschriftenliteratur in den Naturwissenschaften. Der SCI wertet 5.300 Zeitschriften aus 164 Disziplinen seit dem Erscheinungsjahr 1945 aus. Für den Bereich der Sozialwissenschaften erfüllt der Social Sciences Citation Index (SSCI) eine ähnliche Funktion (1.700 Zeitschriften aus 50 Disziplinen mit dem Erscheinungsjahr 1956 bis heute), für den Bereich der Kunst- und Geisteswissenschaften der Arts and Humanities Citation Index (AHCI) (1.100 Zeitschriften mit dem Erscheinungsjahr 1975 bis heute). Die Datenbanken sind untereinander vernetzt und bieten die Möglichkeit, nach Zitatstellen in den einzelnen Artikeln zu suchen. Die Häufigkeit der Nennung eines Autors im SCI, SSCI oder AHCI wird in Evaluationen und anderen Verfahren der Qualitätssicherung, aber auch bei Berufungen häufig als Ausweis für dessen wissenschaftliche Reputation gewertet.

Üblich sind derart erzeugte Leistungsdaten offenkundig vor allem deshalb geworden, weil sie von durchschlagender Übersichtlichkeit sind. Dabei ist der Impact-Faktor z.B. ein sehr illustratives Beispiel dafür, wie kontrolliert mit tatsächlichen oder vermeintlichen Qualitätsbewertungen umgegangen werden muss. Dies beginnt bereits bei seinem Zustandekommen: Er drückt ein Verhältnis aus, nämlich das der Summe der Zitate eines Jahrgangs, dividiert durch die Zahl der Artikel einer bestimmten Zeitschrift in den zwei vorangegangenen Jahren. Daraus folgt: „Je mehr Artikel eine Zeitschrift pro Jahr publiziert, desto schwieriger ist es, einen hohen Impact-Faktor zu erreichen“ (Midekke 2002).

Hornbostel (1997, 188) erläutert die inhärenten Schwierigkeiten. Zunächst ließen sich verschiedene Wege der ‚Messung‘ des *impact* vorstellen: inhaltsanalytische Untersuchungen von Texten, Interviews mit WissenschaftlerInnen des jeweiligen Spezialgebietes, Analyse von Acknowledgements, Danksagungen in den Vorworten, Zitationsanalysen etc. Jedes dieser Verfahren aber habe mit spezifischen Verzerrungen zu kämpfen:

„Im Interview rationalisieren die Wissenschaftler die tatsächlichen Wirkungen, die andere Arbeiten auf ihr Schaffen gehabt haben, inhaltsanalytischen Untersuchungen entgehen die unterschlagenen Einflüsse, Zitate können auch vergeben werden, obwohl das zitierte Dokument keinerlei Wirkung auf den zitierenden Autor hatte (z.B. um am Prestige des zitierten Autors zu partizipieren), oder Zitate werden nicht vergeben, weil das Dokument so einflußreich und verbreitet ist, daß sich eine Quellenangabe erübrigt. Kurz, jede dieser Meßoperationen ist nur in der Lage, einen Teil des Konzeptes zu erfassen, und ist außerdem mit Meßfehlern behaftet.“

Eine Verfeinerung von Publikationsanalysen stellen Zitationsindices dar, also die Gewichtung von Forschungspublikationen mittels Erfassung ihrer Zitation in weiteren Forschungspublikationen. Insbesondere im naturwissenschaftlichen Bereich ist dies ein weit verbreiteter Outcome-Indikator. Zwar unterliegen solche Indices der Gefahr der Bildung von Zitierkartellen und Seilschaften. Doch auch aus anderen Gründen herrscht im Zitationsgeschehen keine Chancengleichheit:

„Bekannte Autoren werden – ohne Rücksicht auf die Bedeutung der betreffenden Arbeit – häufiger zitiert als unbekannte. Wer viele Freunde hat, schneidet besser ab als ein Einzelgänger. Arbeiten in verbreiteten Zeitschriften finden mehr Beachtung als solche in Zeitschriften mit kleiner Auflage. Veröffentlichungen aus den USA werden in der Regel für wichtiger ... gehalten und häufiger zitiert. Oft erwiesen sich aus unerfindlichen Gründen gewisse Publikationen als Renner, die zu zitieren einfach *chic* ist. Arbeiten viele Wissenschaftler auf einem Gebiet, werden wichtige Arbeiten öfter zitiert, als wenn die Thematik nur einen kleinen Kreis beschäftigt.“ (Kutzelnigg 2001, 303f.)

Dennoch geben Zitationsindices *auch* Auskunft über die qualitative Akzeptanz der Forschungsergebnisse in den einzelnen Fächern. So schlagen Ball/Tunger (2005, 22) z.B. eine „erwartete Zitationsrate“ vor: Dazu wird zu allen Zeitschriften, in denen ein bestimmtes Institut publiziert, der Erwartungswert einer Zitationsrate errechnet. Dies geschieht durch die Ermittlung der durchschnittlichen Zitationsrate aller einbezogenen Journale. Dann wird die tatsächliche Zitationsrate des konkreten Instituts berechnet, und es kann eine Aussage darüber getroffen werden, ob das Institut über oder unter der erwarteten Zitationsrate liegt.

Die auf solchen Wegen gewonnenen Informationen sollten nicht verabsolutiert werden. Sie sind daher sinnvollerweise mit Informationen aus anderen Quel-

len zu kreuzen. Die Begrenzungen, denen Zitationsindices unterliegen, müssen den Nutzern der Daten bewusst sein. Aber die recht aufwendige Erstellung von Zitationsindices erlaubt mit den genannten Einschränkungen Aussagen über Qualität, Erfolg, Sichtbarkeit, Resonanz und dem Beitrag zum Fortschritt des jeweiligen Autors.

Das wichtigste Argument für die Verwendung der so erzeugten Informationen ist die mangelnde Ersetzbarkeit des Instruments: Was Zitationsindices an Information generieren, ist auf keinem anderen Wege in vergleichbarer Weise zu erlangen. Soweit es um die Einschätzung einzelner WissenschaftlerInnen geht, ließe sich auch Kutzelnigg (2001, 305) folgen, der vorschlägt, Zitierlisten allein in negativer Weise zu benutzen: „Wenn die Arbeiten eines Autors, außer von ihm selbst, überhaupt nicht zitiert werden, sind sie möglicherweise nicht besonders wichtig – oder aber ihrer Zeit voraus.“

Zitationsindices können aber auch zur institutionellen Bewertung verwendet werden: In aggregierter Form lassen sich damit bspw. Fachbereiche bewerten. Dabei muss in die vergleichende Betrachtung allerdings auch die Größe der Fachbereiche einbezogen werden, so dass sich die durchschnittlichen Zitationen pro ForscherIn angeben lassen. Andernfalls sind kleine Fachbereiche von vornherein benachteiligt, obgleich sie u.U. eine höhere Produktivität in Relation zu ihrem Personalbestand haben als größere Fachbereiche.

Eine institutionelle Anwendung fand der Leistungsindikator Zitationsindex bspw. im „Produktivitäts- und Zitatindex deutscher Universitäten“ von Spiegel-Rösing (1975). Er wurde dort folgenderweise berechnet: Für jede fünfte im Corporate Index des Science Citation Index aufgeführte Person wurde ausgezählt, wie viele Zitate sie zwischen 1967 und 1971 erhalten hat. Von der Gesamtzahl der Zitate pro WissenschaftlerIn wurden die Selbstzitate abgezogen und die verbleibende Summe durch die Anzahl der zitierten Arbeiten geteilt. Der so ermittelte Index gibt die durchschnittliche Anzahl der Zitate wieder, die WissenschaftlerInnen für jede ihrer in einem bestimmten Jahr zitierten Arbeiten erhalten haben. Sodann wurde hochschulspezifisch eine Summe dieser Indizes gebildet, diese durch die Anzahl der zitierten WissenschaftlerInnen geteilt, und so ergab sich für die untersuchten Jahre der Zitatindex einer Universität.

Eine Herausforderung sind Output-Indikatoren in unserem Kontext – Qualitätsentwicklung – vor allem in einer Hinsicht: Sie können sowohl Aktivität bzw. Produktivität indizieren wie auch Qualität. Beides aber fällt nicht zwingend zusammen. Die Zahl der Publikationen etwa drückt den Fleiß, die Zielstrebigkeit oder die Fähigkeit und Bereitschaft, eigene Forschungsergebnisse zu präsentieren, des Autors bzw. der Autorin aus. Nicht abgebildet werden in dieser Zahl andere individuelle Qualitäten wie Ideenreichtum, Menschenführung oder Gespür für wesentliche Probleme (Kutzelnigg 2001, 302).

Lehrberichte

Eine mittlerweile methodisch weitgehend standardisierte Form der Qualitätsberichterstattung stellen Lehrberichte dar. Sie sind eine Form der Selbstevaluation per Anweisung, da sie in der Regel auf der Grundlage gesetzlicher Verpflichtungen erstellt werden. Die daraus resultierenden Grundprobleme beschreibt Welbers (1998, 216f.) so, dass immer wieder zwei Konflikte zu Tage treten: Wie kann „zwischen dem Auftrag des Gesetzgebers (also eine mehr oder minder verordnete Legitimierung des Handelns in der Hochschule vorzunehmen) und dem Selbstvergewisserungsanliegen der Fachbereiche, aber auch zwischen methodischen Unterschieden von ‚Selbstanalyse‘ einerseits und sozialwissenschaftlich-fundierter empirischer Prüfung andererseits, vermittelt werden“?

In der Regel bestehen Lehrberichte aus statistischen Kennzahlen (Lehrkräfte-Studierende-Relationen, durchschnittliche Studiendauer, Abbrecherquote, Prüfungsanzahl, Abschlussnoten-Durchschnitte und dergleichen), einer Auswertung studentischer Lehrbewertungen, einer Selbsteinschätzung von Stärken und Schwächen sowie Vorschlägen für künftige Verbesserungsmaßnahmen.

Studentische Lehrbewertungen

Studentische Lehrbewertungen sind in der Regel ein Teil von Lehrberichten, werden häufig aber auch unabhängig von einer etwaigen Lehrberichtspflicht durchgeführt. Sie gehören mittlerweile zum Standardrepertoire der Bemühungen um die Verbesserung der Qualität der Lehre. Da sie bereits eine gewisse Tradition aufweisen, sind unterdessen auch zahlreiche der Einwände gegen diese Variante, ein systematisches Feedback zu organisieren, ausgeräumt.

So können, entgegen nach wie vor verbreiteter Ansichten, solche Bewertungen durchaus derart durchgeführt werden, dass sie nicht lediglich Erhebungen der Teilnehmerzufriedenheit darstellen. Auch sind mangelnde Validität und Zuverlässigkeit nicht zwingend. Ebenso kann eine nur eingeschränkte Kompetenz und Reife der Studierenden für solche Bewertungen oder die Abhängigkeit der studentischen Urteile von Faktoren, die nichts mit der Lehrqualität zu tun haben, keineswegs unterstellt werden. Vielmehr beurteilen Studierende wesentliche Aspekte von Lehrveranstaltungen nicht grundsätzlich anders als Dozenten oder Fremdgutachter. Auch sind die Unterschiede zwischen Studierenden mit höherer Sachkenntnis (studentische Hilfskräfte, StudentInnen mit höherer Semesterwochenstunden-Anzahl, Hochschulwechsler) und sonstigen nicht nennenswert unterschiedlich. Selbst die Einflusskraft des Unterhaltungswertes von Lehrveranstaltungen schlägt nur bei Bewertungen solcher Studierenden durch, die in keiner Weise für die Veranstaltungen motiviert sind und in ihr keinen Nutzen erkennen können. (Krempkow 1998, 196f.)

Eingeschränkt ist die Aussagekraft studentischer Lehrbewertungen allerdings hinsichtlich der Vergleichbarkeit gleicher Fachbereiche an verschiedenen Hochschulen. Um hier allen Ansprüchen zu genügen, müssten sie frei sein von externen Einflussfaktoren, die nicht mit der Lehr- und Studienqualität zusammenhängen. Große Zusammenhänge bestehen nach el-Hage (1996) zwischen Lehrbewertung und Noten, Studieninteresse, Leistungsbereitschaft sowie Kursgröße.

Im übrigen gilt auch bei studentischen Lehrbewertungen, dass sie genau dann eingesetzt werden sollten, wenn sie am sachdienlichsten für einen bestimmten Zweck sind. Dazu muss selbstredend der Zweck präzise bestimmt werden.

Ein Beispiel: Wenn studentische Bewertungen dem unausrottbaren (wie nicht gänzlich haltlosen) Verdacht ausgesetzt sind, lediglich Zufriedenheitsmessungen zu sein, dann sollte eine Frage gestellt werden: Besitzen sie darüber hinausgehende Leistungsfähigkeiten, die sowohl Erkenntniswert besitzen wie auch ein hohes Maß an intersubjektiver Vermittelbarkeit aufweisen? Dahlgaard (1999) berichtet von einem entsprechenden Projekt an der Fakultät für Moderne Sprachen der Aarhus School of Business. Dort wurde eine Verbindung zwischen Zufriedenheit und Wichtigkeit hergestellt: Hinter dieser Idee stand der Gedanke, „dass Studenten in einem als sehr wichtig erachteten Bereich auch eine hohe Zufriedenheit erreichen sollten. Wenn sie auf der anderen Seite einen Aspekt als weniger wichtig bewerten, dann muss dort auch die Zufriedenheit nicht so hoch sein“ (ebd., 67). Das Optimum liege dann da, wo in allen Bereichen die Zufriedenheit genau so hoch ist wie die Wichtigkeit.

Dazu wurden ein Fragebogen mit 20 Elementen entwickelt und die Studierenden gebeten, zu jedem Element sowohl die Zufriedenheit wie die Wichtigkeit auf einer Skala von 5 („sehr wichtig“ bzw. „sehr zufrieden“) bis 1 („völlig unwichtig“ bzw. „sehr unzufrieden“) zu bewerten. Die 20 zu bewertenden Elemente sind:

- Beschreibung des Kurses im Studienführer
- Relevanz des Kurses
- Eignung der Unterrichtsform für den Kurs
- Anzahl von Gruppenarbeiten/-präsentationen
- Anzahl individueller Übungen/Berichte
- Planung und Vorbereitung
- Praktische Fähigkeiten, die die Studenten im Rahmen des Kurses erlernen
- Theoretisches Wissen, das die Studenten im Rahmen des Kurses erwerben
- Arbeitsformen für die Gruppenarbeit
- Lehr- und Studienmaterial
- Schwierigkeitsgrad des Kurses
- Übereinstimmung von Kursbeschreibung und tatsächlichem Kursinhalt
- Kommunikation der Ziele einzelner Module durch den Dozenten
- Planung und Vorbereitung einzelner Module durch den Dozenten

- Pädagogische Fähigkeiten des Dozenten
- Motivationsfähigkeit des Dozenten
- Rolle des Dozenten als Trainer oder Coach
- Möglichkeiten der Studenten, Feedback zum Unterricht zu geben
- Eigene Beteiligung der Studenten
- Gesamtbewertung des Kurses.

Die Bewertungsergebnisse werden dann in Hinblick auf die Lücke zwischen Zufriedenheit und Wichtigkeit ausgewertet und in eine Rangordnung gebracht. Dadurch lassen sich die entscheidenden Bereiche identifizieren, die als erstes verbessert werden sollten (ebd., 68).

Rankings

Rankings sind eine typische Variante der komparativen Bewertung. Es handelt sich dabei um Versuche, überprüfbare Vergleiche anzustellen und diese in Ranglisten abzubilden. Soweit sie allein mit einem einzigen Indikator arbeiten, sind sie eine Bewertungstechnologie.

Es lassen sich verschiedene Arten von Rankings unterscheiden: Forschungsrankings und Rankings der Hochschulen nach Studienbedingungen bilden die beiden Kernfunktionen von Hochschulen – Forschung und Lehre – ab. Forschungsrankings lassen sich ausdifferenzieren in Reputations-, Publikations- und Zitationsrankings (Hornbostel 1997, 14). Zudem gibt es Förderrankings, bei denen Hochschulen und/oder Fachbereiche danach gewichtet werden, welchen Erfolg sie bei der Einwerbung von Forschungsmitteln in einem definierten Zeitraum aufzuweisen hatten.

Grundsätzlich sind Rankings, die allein mit einem Indikator arbeiten, hinsichtlich ihrer Aussagekraft mit größter Vorsicht zu behandeln. Wo immer die kapazitären Möglichkeiten vorhanden sind, sollte auf komplexe Rankings orientiert werden.¹⁴¹

Prüfungen

Hochschulen kennen diverse aufeinander aufbauende Prüfungsverfahren: Aufnahme-, Zwischen-, Diplom-/Magisterprüfung, Promotion, Habilitation, Berufungsverfahren. Qualitätssicherung des akademischen Betriebs findet vor allem in den Promotions-, Habilitations- und Berufungsverfahren statt.

¹⁴¹ dazu sehen oben unter D. 4.3.1. Bewertungsprogramme: „Komplexes Ranking“

Am Beispiel der Habilitation¹⁴² lassen sich die (a) qualitätssichernden oder (b) in Qualitätshinsicht wirkungsneutralen oder (c) negativen Wirkungen der weiterführenden akademischen Prüfungen gut illustrieren: Die Qualifikation der im Habilitationsverfahren beteiligten Prüfenden ist notwendig problematisch. Denn nicht nur stammen sie teils aus Nachbarfächern, sondern ist oft auch die thematische Spezialisierung eines Habilitationsanwärters so hoch, dass vom Kenntnisstand her eigentlich nur er (sie) selbst die Arbeit kompetent beurteilen kann – was aus einsichtigen Gründen nicht geht. Daneben ist das Urteil der Prüfenden sozial gebunden: Insofern muss es nicht zwingend intersubjektive Geltung beanspruchen können, doch ist dies andererseits auch nicht prinzipiell ausgeschlossen. Hat eine Person dieses Qualitätssicherungsverfahren durchlaufen, „sind die Konsequenzen für sie im negativen Falle biographisch verheerend, im positiven Falle institutionell verwendbar“ (Welbers 1998, 43).

Abseits dieser sehr grundsätzlichen Strukturfehler birgt das hochschulische Prüfungsgeschehen aber auch eine ganze Reihe potenzieller Fehler, die in konkreten Prüfungssituationen auftreten. Folgende werden in der Literatur genannt:

- *Primacy-Effekt*: der erste oder ein früherer Eindruck dominiert über spätere Eindrücke, so dass etwa die exzellente Antwort auf die erste Frage über weniger gute Antworten auf weitere Fragen hinweg täuschen;
- *Recency-Effekt*: spätere Eindrücke setzen sich nachhaltiger fest, besonders dann, wenn sie früheren Eindrücken diskrepant sind;
- *Halo-Effekt*: die Wahrnehmung und Bewertung einer Eigenschaft beeinflusst – „überstrahlt“ – die Wahrnehmung und Bewertung anderer Eigenschaften;
- *Vorurteile/Vorinformationen*: das Wissen um Leistungen, die zu einem früheren Zeitpunkt erbracht worden waren, beeinflusst die Wahrnehmung und Bewertung der aktuell gezeigten Leistung;
- *Sympathie/Antipathie*: beeinflussen Prüfungsverläufe und Bewertungen;
- *Feblhören/Febldeuten*: als Folge von Antipathie oder Vorurteilen wird das Falsche gehört, obgleich das Richtige gesagt wurde;
- *Milde-Fehler*: Tendenz, positive Urteile zu bevorzugen;
- *Strenge-Fehler*: Tendenz, negative Urteile zu bevorzugen;
- *Zentral-Tendenz*: Tendenz, mittlere Urteile abzugeben und extreme Urteile zu vermeiden;
- *Schwarzmacherei*: Tendenz zur gehäuften Abgabe extremer Urteile;
- *Erwartungs-Bestätigungs-Effekt*: Prüflinge verhalten sich in der Prüfung so, dass der oder die Prüfende die Prüfungsatmosphäre als angenehm erlebt;

¹⁴² vgl. auch oben unter D. 1.2.2. Die Persistenz des Überkommenen: „Beispiel: Die Juniorprofessur“

- *Positions-Effekt*: die Notengebung folgt einem bestimmten Verlaufsmuster: sobald über mehrere Stunden geprüft wird, können sich periodische Verläufe der Benotungen zeigen;
- *Kontrast-Effekt*: individuelle Prüfungsleistungen werden im Vergleich zur Leistung des vorangegangenen oder mitgeprüften Kandidaten bewertet mit dem Effekt, dass einer schlechteren Bewertung eher eine gute folgt und umgekehrt;
- *Ermüdungs-Effekt*: die meisten Prüfenden neigen zu besseren Bewertungen, wenn sie an sich selbst Müdigkeit bemerken;
- *Prüfungsdauer des oder der Prüfenden*: Noten gegen Ende der Prüfungszeit fallen häufig besser aus, während Noten zu Beginn der Prüfungszeit streuungsärmer sind;
- *Dauer einer Prüfung*: je kürzer die Prüfung, desto niedriger der Objektivitätskoeffizient;
- *Beurteilungskriterien*: verändern sich häufig sowohl im Laufe einer Prüfung wie auch von Prüfung zu Prüfung;
- *Prüfer-Beisitzer-Konstellation*: Konflikte zwischen den Prüfenden wirken sich auf den Verlauf der Prüfung und die Beurteilung der Prüfungsleistung negativ aus;
- *Schwierigkeitsgrad der Fragen*: kann zwischen einzelnen Prüflingen differieren, indem z.B. unterschiedlich große Anteile an Wissens- und Urteilsfragen gestellt werden oder indem die Anzahl der Fragen zu den von den Geprüften angegebenen Spezialgebieten zwischen den Prüflingen ungleich ist;
- *Sprechflüssigkeit*: hat häufig einen positiven Einfluss auf die Bewertung von Prüfungsleistungen (Stary 2002, 14-16).

Angesichts dieser Chancenvielfalt, Fehler zu begehen, erscheint die These nicht unberechtigt, Prüfungen könnten überhaupt nur gerechtfertigt sein, solange es noch kein praktikables funktionales Äquivalent gibt. Immerhin: Um die Fehleranfälligkeit von Prüfungsverfahren zu mindern, wird seit langem über den verstärkten Einsatz von studienbegleitenden Prüfungen diskutiert. Im Zuge der Modularisierung, die mit der Einführung gestufter Studiengänge einhergeht, gewinnt dieser Gedanke neuerlich auch wieder mehr Raum – wenn auch bislang häufig mit der eher problematischen Begleiterscheinung einer drastischen Erhöhung der Prüfungsanzahl, weil die einzelnen Module zu klein konzipiert werden. Eine analoge Bewegung ist in der Postdoc-Phase zu beobachten: Auch die Juniorprofessur zielt auf begleitende Leistungsnachweise, indem sie die Habilitation als zeitpunktgebundenen Prüfungsakt ersetzt.

Absolventenbefragungen und Verbleibsstudien

Absolventenbefragungen ermitteln nachgelagert Grade der subjektiven Zufriedenheit mit dem Studium vor dem Hintergrund bereits vorliegender Erfahrungen des Berufseinstiegs und des Berufs. Sie ermöglichen damit insbesondere Aussagen zu den Qualitätsmerkmalen „Berufsqualifizierung“ bzw. „Berufsfeldqualifizierung“ eines Studiengangs.

Während solche Befragungen über die Kumulation subjektiver Ansichten objektivierte Aussagen erzeugen können, lässt sich mit Absolventenstudien der Berufserfolg allein auf der Grundlage von Tatsachendaten ermitteln. Aus dem mehr oder weniger erfolgreichen Verbleib der AbsolventInnen können dann Rückschlüsse zum berufs(feld)qualifizierenden Charakter des jeweiligen Studiengangs gezogen werden.

Verfahren der unterschiedlichen Perspektiven

Perspektivenmischung bzw. Perspektivenkreuzung sind probate Mittel, um subjektive Verzerrungen innerhalb der Qualitätsbewertung zu neutralisieren.

Ein Beispiel: An der Fachhochschule für Technik und Wirtschaft Berlin ist das Verfahren im Rahmen einer Qualitätsentwicklung der zentralen Verwaltungseinheiten genutzt worden. Vier Perspektiven wurden dabei miteinander gekreuzt: Selbsteinschätzung, Fremdeinschätzung, Einschätzung unmittelbar Betroffener und Einschätzung mittelbar Betroffener. In vier Ablaufschritte zergliedert ergab sich folgende Matrix:

	Selbsteinschätzung	Fremdeinschätzung
Einschätzung unmittelbar Betroffener	<p><i>Schritt I:</i> Die jeweilige Verwaltungseinheit definiert: Zu messende / berücksichtigende Bereiche sowie Qualitätsmaßstab</p>	<p><i>Schritt II:</i> Die Nutzer/innen der jeweiligen Verwaltungseinheit beurteilen sowohl Qualitätsmaßstab als auch Breite/Tiefe der zuvor (Schritt</p>
Einschätzung mittelbar Betroffener	<p><i>Schritt III:</i> Interne Peers beurteilen sowohl Qualitätsmaßstab als auch die Breite/Tiefe der zuvor (Schritt I) benannten Bereich</p>	<p>I) benannten Bereiche <i>Schritt IV:</i> Externe Peers beurteilen sowohl Qualitätsmaßstab als auch die Breite/Tiefe der zuvor (Schritt I) benannten Bereich</p>

Übersicht 45: Vier Perspektiven zur Qualitätserfassung (aus Grüner 2003, 2)

Sinnvoll ist es, die im ersten Schritt vorgesehene Aktivität der jeweiligen Verwaltungseinheit als Mitarbeiterbefragung zu starten (vgl. Bruhn 2003). Wenn Fragen wie „Welche Aspekte der Dienstleistungserstellung werden nach Einschätzung der MitarbeiterInnen als besonders positiv bzw. besonders negativ wahrgenommen?“ oder „Wie wird die erstellte Dienstleistungsqualität durch die MitarbeiterInnen direkt beurteilt?“ gestellt und beantwortet wurden, dann fällt es leichter, Qualitätsmaßstäbe zu bestimmen.

Um Probleme zu identifizieren, schlagen Zeithaml et al. zwei Frageformulierungen vor (wobei es sich dort um kommerzielle Dienstleistungsunternehmen handelt): „Welches ist das größte Problem, das sich Ihnen in Ihrem täglichen Bemühen um ein hochqualitatives Angebot an Ihre Kunden stellt?“ und: „Wenn Sie für einen Tag Vorsitzender Ihrer Gesellschaft wären und dürften nur eine einzige Entscheidung in Bezug auf die Verbesserung der Qualität treffen, welche Entscheidung würden Sie treffen?“ (Bruhns 2003)

In hochschulischen Verwaltungsbereichen und wissenschaftsunterstützenden Bereichen wie Bibliotheken, Rechenzentren usw. sind sowohl das Verfahren der unterschiedlichen Perspektiven wie auch die Mitarbeiterbefragung problemlos einsetzbar. Im Kernbereich von Forschung & Lehre wären ggf. Anpassungen erforderlich, um kulturelle Milieuverträglichkeit herzustellen.

Peer Review

Peer Review ist ursprünglich ein Mechanismus der internen Begutachtung und damit der Selbststeuerung der Wissenschaft im Bereich der Grundlagenforschung. Sie „steht für die Begutachtung und Bewertung von Publikationen und Forschungsanträgen, das heißt wissenschaftlicher Wissensbehauptungen durch die dazu allein kompetenten Kollegen („peers“)“ (Weingart 2001, 284f). Mittlerweile hat diese Technik allerdings weit über die Grundlagenforschung sowie Publikationen und Forschungsanträge hinaus Bedeutung erlangt. Insbesondere in Evaluations- und Akkreditierungsverfahren, aber auch hochschulreformerischen Aktivitäten wird die Peer Review eingesetzt. Dabei werden nicht nur Forschungsbereiche außerhalb der Grundlagenforschung, sondern auch die Lehre einbezogen. Ebenso ist es ein Ergebnis neuerer Entwicklungen, dass die Peer Review zunehmend mit dem ursprünglichen Gegenkonzept, der indikatorengestützten Bewertung, kombiniert wird.

Die traditionelle Peer Review innerhalb der Grundlagenforschung ist seit längerem Gegenstand intensiver Debatten. Diese bewegen sich zwischen zwei Polen: der Betonung einerseits, dass es kein funktionales Äquivalent für die Peer Review gebe, sowie harten Angriffen auf subjektive Verzerrungen, Innovationsfeindlichkeit und seilschaftliche Verflechtungen, wie sie die Peer Review fördere, anderer-

seits. Funktional wird die Begutachtung durch FachkollegInnen aus mehreren Gründen benötigt:

- Peer Review sichert die Offenheit der innerwissenschaftlichen Kommunikation, indem die Lizenzierung neuen Wissens derart erfolgt, dass dieses Wissen seitens der Gemeinschaft der kompetenten Kollegen zertifiziert wird. Indem es nicht ausreicht, dass ein einzelner Forscher behauptet, etwas Neues erkannt oder entdeckt zu haben, muss dieses Neue in die Kommunikation der *scientific community* eingespeist werden (vgl. Weingart 2001, 285).
- Peer Review ist eine Technik der sozialen Qualitätskontrolle innerhalb der Wissenschaft und institutionalisiert einen organisierten Skeptizismus. Dies ist notwendig, da „Wissenschaft eine Profession ohne Klientel ist“, und sie deshalb „das Privileg genießt, die Standards ihres Prozedierens und der Qualität ihrer Produkte (gesichertes Wissen) selbst zu bestimmen“. Denn: „Es gibt keine Alternative zur Prüfung und Zertifizierung von Wissensbehauptungen durch *kompetente* Kritik.“ Derart wiederum wird die Verlässlichkeit der Kommunikation gesichert, da das „wechselseitige Vertrauen der Wissenschaftler in die Wahrhaftigkeit der Behauptungen des anderen ... die Voraussetzung für die erfolgreiche Kommunikation“ ist (ebd., 285f.).
- Wie damit schon angedeutet: Peer Review erzeugt Vertrauen, „und zwar nach ‚innen‘ das Vertrauen in die Verlässlichkeit und Wechselseitigkeit der wissenschaftlichen Kommunikation zur Sicherung ihrer Offenheit; und nach ‚außen‘, gegenüber der Öffentlichkeit, Vertrauen in die Verlässlichkeit des produzierten Wissens“ (287).
- Aus all dem folgt: Peer Review ist die Voraussetzung, um die Selbststeuerung der Wissenschaft zu realisieren. Diese wiederum ist der zentrale Mechanismus, der ihre Autonomie konstituiert. Autonomie ohne Selbststeuerung wäre kontrafaktisch. Das Urteil der *stakeholder* der Wissenschaft hingegen kann sich nur darauf richten, ob die angestrebten Ziele eines Forschungsprojekts erreicht wurden. Es vermag aber nicht eine Zertifizierung des in diesem Zusammenhang erzeugten Wissens zu leisten. (286)

Kritisiert werden an der Peer Review dagegen vor allem folgende Punkte:

- eine strukturelle Innovationsfeindlichkeit: „Die Ansicht eines Experten ist eine Sache. Ein Konsens unter Experten ist eine andere, da das wahrscheinliche Ergebnis der kleinste gemeinsame Nenner ist“ (Braben 1998, 33). Friedhelm Neidhardt (1988) hatte das – weithin als vorbildlich gepriesene – Gutachterwesen der DFG untersucht und kam in der Tat zu einem vergleichbaren Ergebnis: Die DFG überlasse sich in „einem außerordentlichen Maße der Eigendynamik der Fächer, ihren Standards und Interessen“. In Folge dessen fördere sie vorrangig *normal science*, aber keine revolutionäre Forschung; der „Selbststeuerungszirkel der DFG“ taue wohl für kleine Fortschritte, aber nicht für große Durchbrüche (135f.). Andererseits hat Raymond E. Spier (2002, 102) nachgewiesen, dass das Peer-Review-System Innovationen zwar

hemmen, aber nicht verhindern könne: Revolutionäre Ansätze würden, wenn ihre Veröffentlichung in den zentralen Zeitschriften abgelehnt werde, problemlos in zweit- und drittrangigen Journalen publiziert, so dass die Zugänglichkeit gesichert werde, wenn auch verspätet.

- eine vermeintlich durchschlagende Subjektivität und Zufälligkeit: Fischer (1998, 19) referiert z.B. eine 1982 durchgeführte experimentelle Studie von Peters/Ceci, bei der bereits (in amerikanischen Psychologie-Fachzeitschriften) veröffentlichte Artikel unter anderem Titel, Namen und anderer Adresse des Autors nochmals eingereicht wurden:

„Nur drei von zwölf eingereichten Artikeln wurden ... als bereits erschienen erkannt. Von den restlichen neun wurden acht aufgrund gravierender methodischer und inhaltlicher Mängel abgelehnt – von den gleichen Zeitschriften, in denen textidentische Artikel 18 bis 36 Monate zuvor erschienen waren. ... Die vermutete Erklärung ... ist, daß die Gutachter sekundäre Kriterien wie Bekanntheitsgrad der Autoren oder das Ansehen der Heimatinstitution der Autoren als primäre Indikatoren für wissenschaftliche Qualität benutzten. Ein wichtiger Teil des Feldexperiments hatte nämlich darin bestanden, prestigeträchtige Namen von Autoren und Institutionen durch frei erfundene und deswegen unbekannte zu ersetzen.“

- Interessenkonflikte und Missbrauchsanfälligkeit: Da WissenschaftlerInnen in Gutachtungsvorgängen die Arbeiten ihrer KonkurrentInnen beurteilen, gebe es Gefahren hinsichtlich unbefangener Gutachtung und missbräuchlicher Verwendung des Informationsvorsprunges. Das System unterstellt in dieser Beziehung, „psychologisch naiv, nicht erwartbare Verhaltensweisen und fördert Unehrlichkeit“ (Weingart 2001, 290). Im übrigen ließen sich bereits durch die Auswahl der GutachterInnen Erfolgsaussichten präjudizieren.
- Forschungsprozessferne: Weder könne auf der Grundlage von Forschungsprojektplänen zuverlässig bestimmt werden, ob damit ein ertragreiches Projekt beschrieben sei. Noch lasse sich dieses Problem durch Plausibilisierung der Ertragserwartung lösen. Denn hierzu müssten große Teile des erst zu leistenden (und zu finanzierenden) Projekts bereits vorliegen.
- Schließlich produzierten Gutachtungssysteme wie das der DFG eine grandiose Zeitverschwendung: Die Zeit, die für Projektanträge verwendet werde, könnte nicht für die eigentliche Aufgabe von ForscherInnen, nämlich Forschen, aufgewandt werden.¹⁴³

In Evaluationsverfahren und hochschulreformerischen Aktivitäten wird versucht, die Vorteile der Peer Review zu nutzen und ihre Mängel zu neutralisieren. Daher erfasst die dort eingesetzte Peer Review insbesondere verdichtete Gesamteindrücke, die in der Regel zwei Quellen haben: Zum einen sind sie reputationsgestützt, d.h. die Peers nutzen ihre intensive Feldkenntnis, um allgemeine Aussagen zum

¹⁴³ Vgl. dazu den oben (4.3.1. Bewertungsprogramme: Systematische Gutachtung) referierten Vorschlag Gernot Böhm (2000, 45), zumindest alle abgelehnten Forschungsanträge zu veröffentlichen.

und Einordnungen des Betrachtungsgegenstands zu treffen. Zum anderen werden auf der Grundlage von indikatorengestützten Bewertungen, die z.B. im Selbstreport der zu evaluierenden Einrichtung aufbereitet sind, generalisierende Urteile erzeugt.

Ein Spezialfall der neueren Verbindung von Peer Review und indikatorengestützten Bewertungen ist die Entwicklung und Nutzung von Indikatoren, die faktisch eine Indikatorisierung der Peer Review darstellen. Wenn etwa Wissenschaftspreise im Rahmen von Forschungsevaluationen ‚verrechnet‘ werden, dann wird ein ursprüngliches Peers-Urteil, das zur Verleihung der Preise führte, zum Indikator. Gleiches gilt für explizite Versuche von Reputationsmessungen: wenn etwa ProfessorInnen gefragt werden, welche Hochschule sie ihren eigenen Kindern empfehlen würden, oder wenn die Hochschulwahl von StipendiatInnen der Alexander-von-Humboldt-Stiftung zur Grundlage eines Beliebtheitsrankings der deutschen Universitäten gemacht wird.¹⁴⁴ Bei solchen Bewertungsversuchen werden also ExpertInnen befragt bzw. deren Verhalten ausgewertet, ohne deren Bewertungskriterien explizit zu thematisieren, und das Ergebnis wird dann als eigenständiger Indikator in Bewertungsvorgänge eingespeist. Direkt Qualität gemessen wird dabei selbstredend nicht, aber über eine reputationserfassende Frage etwas erhoben, von dem nach weithin geteilter Meinung Rückschlüsse auf Qualität möglich seien.¹⁴⁵

Indikatorengestützte Bewertung

In der landläufigen Auffassung handelt es sich bei der indikatorengestützten Bewertung um das Gegenkonzept zur Peer Review: Wo diese qualitative Urteile erzeuge, deren Glaubwürdigkeit unmittelbar von der Reputation und Überzeugungskraft der Peers abhängt, da vermöge die indikatorengestützte Bewertung ein höheres Maß an Objektivität und intersubjektiver Nachvollziehbarkeit bereitzustellen. Allerdings löst sich diese strikte Gegenüberstellung mittlerweile auf.

Indikatoren sind Hilfsgrößen: Direkt mess-, beobacht- bzw. abfragbare Größen werden genutzt, um Phänomene zu erfassen, die nicht unmittelbar zugänglich sind. Benötigt werden Leistungsindikatoren, um bestimmte Bewertungstechnologien operational auszufüllen. Typischerweise sind Qualitätsbewertungen nie mit einem einzelnen Indikator zu bewältigen, sondern benötigen ein Set an Indikatoren. Durch die Kombination verschiedener Indikatoren – bzw. die Kombination von Kennziffern und Indikatoren – lassen sich Bewertungsunsicherheiten, Missperzeptionen und Einseitigkeiten reduzieren. Gleichzeitig erfordert die Kombination von Kennziffern und Indikatoren deren Auswahl, die wiederum rechtfertigen

¹⁴⁴ http://www.avh.de/de/aktuelles/presse/pn_archiv_2002/2002_14_3.htm [Zugriff: 8.5.2004]

¹⁴⁵ vgl. ausführlicher oben unter D. 4.2.1. Traditionelle Qualitätssicherungsinstrumente an Hochschulen: „Reputation“

tigungsfähig sein muss. Es muss transparent begründet werden können, warum „was so wichtig ist, dass es in die Bewertung aufgenommen wird, und was nicht so wichtig ist“ (Pähler 1986, 140). Die Größe der Indikatorensets hängt im konkreten Anwendungsfall neben der sachlichen Angemessenheit immer auch von den Ressourcen ab, die zur Durchführung einer Qualitätsbewertung zur Verfügung stehen.

Zuvor jedoch ist zu bestimmen, worauf sich die Bewertung beziehen soll. Denn Indikatoren in der Wissenschaft haben eine doppeltes inhärentes Problem: Zum einen sind sie „zu gleicher Zeit wissenschaftliche Arbeit (Theorie- und Methodenentwicklung sowie Empirie), für die selbst gilt, was Indikatoren für andere Wissensbereiche indizieren“ (Hornbostel 1997, 17). Und zum anderen gilt für Indikatoren generell: Ob sie Leistungen in der Wissenschaft ‚richtig‘ abbilden, ob sie tatsächlich ‚gut‘ von ‚schlecht‘ unterscheidbar machen, ist nicht abschließend entscheidbar, da mit Indikatoren die Selbstbeobachtung eines paradox konstituierten selbstreferenziellen Systems realisiert wird (ebd., 16).

Daher müssen sich Indikatoren immer auf ein Konstrukt beziehen, d.h. auf etwas, das nicht als Quantität vorfindlich ist, sondern über ein Konzept definiert wird: etwa Effizienz, Effektivität oder dergleichen (ebd., 180). Insoweit bieten Leistungsindikatoren keine neutralen Realitätsbeschreibungen: „Sie stellen vielmehr eine auf ein bestimmtes Ziel hin gerichtete Selektion, Transformation und Kombination von Daten dar, die ohne normative und definitorische Vorgaben nicht möglich ist“ (ebd., 181).

Damit allerdings entsteht auch zugleich das, was Hornbostel als Grundproblem von Wissenschaftsindikatoren identifiziert: Die Indikatoren zielen auf die Abbildung eines Konstruktes, das die Bewertungen einzelner WissenschaftlerInnen bzw. ExpertInnen transzendiert. Als Datengrundlage dienen dabei Handlungen von WissenschaftlerInnen, die als Urteile interpretiert werden. Dabei wird Realität zwar insofern abgebildet, als Urteile, Bewertungen, Auszeichnungen, Ehrungen, Vorstellungen von Qualität usw. tatsächlich im Wissenschaftssystem vorhanden sind. Doch enthebt ein Indikator, der sich auf prozessuale Ereignisse stützt, diese jeweiligen Handlungen ihrer ursprünglichen Kontextgebundenheit:

„D.h. zunächst finden auf der konzeptuellen Ebene Selektionen statt (hier die Orientierung am *impact*), dann wird aus der Menge möglicher Indikatoren ausgewählt (z.B. Zitationsindikatoren) und [werden] Verfahren der Auswahl, Aggregation und Manipulation der Daten bestimmt (z.B. Schwellenwerte für die Clusterbildung einer Cozitationsanalyse), schließlich wird aus der möglichen Menge von Daten abermals selektiert (z.B. nur Zitate, die in einer Datenbank auffindbar sind) und diesen Daten zumindest teilweise die zu indizierende Eigenschaft (Qualitätsurteil, Beitrag zum Fortschritt etc.) zugesprochen. Das Aggregat der Daten (hier Zitate) erscheint nach dieser Kette von Selektionen unmittelbar auf das Konzept (Fortschritt) bezogen, ohne daß mit dem ursprünglichen Handlungsakt (zitieren) eine derartige Bewertung intendiert gewesen sein muß.“ (Ebd., 186f.)

In zweierlei Richtung ist die indikatorengestützte Bewertung zu relationieren:

- Zum einen soll sie die vermeintlich durchschlagende Subjektivität der Peer Review vermeiden. Seit geraumer Zeit wird allerdings daran gearbeitet, auch die Peer Review mit Indikatoren auszustatten, um ihre intersubjektive Vergleichbarkeit, Validität und Reliabilität zu verbessern. Insofern ist über die Entgegensetzung von Peer Review einerseits und indikatorengestützter Bewertung andererseits¹⁴⁶ mittlerweile die Zeit hinweg gegangen.
- Zum anderen ist die indikatorengestützte Bewertung zum Kennziffernvergleich hin abzugrenzen. Im Unterschied zu jenem arbeitet diese nicht allein mit den nackten Zahlen, die dem Betrachter präsentiert und seiner interpretatorischen Fantasie überlassen werden. Vielmehr gehört zur Indikatorenbildung bereits eine interpretatorische Anstrengung: Zahlen werden im Rahmen eines Konzepts ‚lesbar‘ gemacht. Dadurch können die dann heranzuziehenden Kennziffern in einem Interpretationsraster normativ aufgeladen werden. Nutzer solcher Indikatoren, welche die normativen Annahmen teilen, erhalten damit Aussagen, die auf bereits interpretierten Daten beruhen.

Prinzipiell ist die Zahl der konstruierbaren Indikatoren unendlich. Für den hiesigen Zweck muss ein Überblick gewonnen werden, der hernach angemessene Aussagen über Eignung resp. Nichteignung bestimmter Indikatoren im Qualitätskontext erleichtert.¹⁴⁷ Eine Einteilung in bestimmte Indikatorengruppen liegt daher nahe. Die weitläufige Literatur zu dem Thema hält eine Vielzahl von Einteilungen bereit. So wird differenziert zwischen objektiven und subjektiven Indikatoren, Zustands- und Prozessindikatoren, Mess-, Richt- oder Standardindikatoren, definitorischen, korrelativen oder schlussfolgernden Indikatoren. Der britische „Jarratt Report“ (1985) unterscheidet zwischen internen, externen und operativen Indikatoren:

- Die *internen* beinhalten Variablen, die entweder Input in die Hochschule reflektieren oder Bewertungen hochschulinterner Leistungen – z.B. die Lehrqualität – vornehmen.
- Die *externen* Indikatoren spiegeln die Wertschätzung und Beurteilung der Hochschule durch ihre Umgebung wider. Dazu gehören der Arbeitsmarkt für ihre AbsolventInnen, die Abnehmer von Forschungsleistungen sowie die allgemeine Beurteilung durch die gesamte Gesellschaft mit ihren verschiedenen Einrichtungen und Organisationen.
- *Operative* Indikatoren beinhalten Produktivitätsangaben, etwa die Kosten pro Absolvent, und sie reflektieren Variablen, wie z.B. Arbeitsbelastung oder die Verfügbarkeit von Bibliotheksbeständen (Cave et al. 1997, 24.).

¹⁴⁶ so etwa bei Weingart/Winterhager (1984, 247)

¹⁴⁷ vgl. den nachfolgenden Punkt D. 4.3.3. Leistungsindikatoren

Eine konventionelle Typologie stammt aus der Ökonomie und unterteilt die Leistungsindikatoren in *Input-, Prozess- und Output-Indikatoren*. Diese wird von Bottrill/Borden (1994) übernommen, die im Auftrag des britischen Committee of Vice-Chancellors and Principals 250 Leistungsindikatoren identifiziert und als Input-, Output- oder Prozess-Indikatoren klassifiziert haben. Dabei wird Hochschultätigkeit als Prozess aufgefasst, bei dem Input – im wesentlichen die Zeit der Studierenden, die Zeit des wissenschaftlichen und nichtwissenschaftlichen Personals, Verbrauchsgüter, Ausstattung und Immobilien – in Output umgewandelt werden. Prozessindikatoren können hierbei der Analyse von Schwachstellen und Stärken der Lehre und Forschung dienen.

Ergänzen lässt sich diese Typologie um einzelne weitere Indikatorengruppen: Outcome-, Effizienz- und Effektivitäts-Indikatoren. Diese Ergänzung liegt deshalb nahe, da auf diese Weise der hochschulischen Leistungsspezifik angemessener Rechnung getragen werden kann und Teile des Leistungsspektrums durch Input-, Output- und Prozessindikatoren allein nicht zureichend abgebildet würden:

- *Outcome-Indikatoren*: Sie indizieren objektiv feststellbare Auswirkungen. Beispiele sind Technologietransfer, Gutachtertätigkeit, Verbleib der AbsolventInnen im Beruf; Rufe, Preise, Forschungs-, Beratungs- und Gutachtungsaufträge, Kongresseinladungen, Wahlämter in der Wissenschaftsselbstverwaltung. Outcome-Indikatoren können die Grenzbereiche des Leistungserstellungsprozesses erfassen.
- *Effizienz-Indikatoren*: Sie setzen Input und Output zueinander in Beziehung und können daher nicht eindeutig in Input- und Outputindikatoren unterteilt werden. Werden Output und Input in Mengeneinheiten ausgedrückt, so erlauben die entstehenden Indikatoren Aussagen über die technische Effizienz (Technizität) oder Produktivität. Die alloкатive, d.h. ökonomische Effizienz basiert auf Werteneinheiten des Outputs und Inputs. Im Hochschulsektor lassen sich die Inputs in Kosten (Wertangaben) angeben. Für die Outputs werden keine kostendeckenden Preise verlangt und bezahlt, die verlässliche Werteneinheiten für den Output bereitstellen. In der Regel behilft man sich daher mit Hilfskonstrukten, die Schlüsse auf eine mögliche Rentabilität erlauben könnten. Die Messung der Arbeitsergiebigkeit erfordert ebenfalls Werteneinheiten des Outputs (Wertschöpfung), während der Input auf Mengeneinheiten (Anzahl des eingesetzten Personals) basiert. Die meisten Effizienz-Indikatoren beschränken sich aber auf Mengeneinheiten und messen somit die technische Effizienz.
- *Effektivitäts-Indikatoren*: Wird das Input in Werteneinheiten und das Output in Mengeneinheiten angegeben, dann erhält man Effektivitätsindikatoren. Sie messen die Wirksamkeit. Auf Effektivitäts-Indikatoren beruht die Kosten-Wirksamkeits-Analyse (KWA), die z.B. im Bildungswesen angewandt wird (Hanusch 1994, 159). Die KWA stellt dem in Geldeinheiten bewerteten Input in unterschiedlichen (nicht-monetären) Einheiten gemessene Zielwirkungen

(Wirksamkeiten) gegenüber. Dabei werden alle operationalisierbaren Ziele berücksichtigt.

Deutlich wird hier insbesondere eine zentrale Herausforderung jeder Qualitätsbewertung: Sie muss zwar den Betrachter in die Lage versetzen, den Bewertungsgegenstand hinreichend präzise, also auch hinreichend detailliert zu bestimmen. Dabei aber muss sie vermeiden, in eine solche Komplexität des Bewertungsinstrumentariums zu geraten, die den Betrachter überfordert oder aber die intersubjektive Nachvollziehbarkeit der Bewertung durch Dritte verunmöglicht. Zu sichern ist mithin, dass die eingesetzten Bewertungsinstrumentarien dreierlei Bedingungen erfüllen: sachliche Angemessenheit, individuelle Beherrschbarkeit und soziale Akzeptanz.

Soziale Akzeptanz einer konkreten Bewertung ist, wie oben schon erwähnt, zu erzielen, indem das eingesetzte Instrumentarium plausibel an das definierte Ziel der Bewertung gebunden wird. Sachliche Angemessenheit und individuelle Beherrschbarkeit einer konkreten Bewertung sind zu erreichen über eine intelligente Reduktion des potenziell einsetzbaren Instrumentariums auf ein praktikables Maß. Intelligent ist eine solche Reduktion dann, wenn sie mit höherer Komplexität kompatibel sind bzw. diese ggf. erst ermöglicht (vgl. Luhmann 1998, 507).

Wo die Leistungsfähigkeiten und Grenzen von indikatorengestützter Bewertung in der Wissenschaft liegen, erklärt Hornbostel (1997, 188f.) an Hand einer Analogie von plastischer Plausibilität:

„Angenommen, die Bewohner einer bestimmten Gegend verfügten über keinerlei Landkarten ihres Gebietes, aber über eine gute Orientierungsfähigkeit. Zur Orientierung nutzen sie je nach Jahreszeit, Wetterverhältnissen, natürlichen Gegebenheiten, der Entfernung von ihrem Wohnsitz und der Genauigkeit ihrer Ortskenntnis unterschiedliche Orientierungsmarken. Ihr Orientierungswissen ist auf ein bestimmtes Areal begrenzt, und die Weitergabe dieses Wissens setzt beim Orientierungssuchenden die (fehleranfällige) Übernahme des wenig standardisierten Orientierungsschemas der Person mit Ortskenntnis voraus ... Durch eine Landkarte läßt sich nun dieses Orientierungswissen generalisieren. Der Konstrukteur einer Landkarte ist dabei gezwungen, a) ein erhebliches Maß an Abstraktion vorzunehmen ..., b) Standardisierungen einzuführen, c) neue Typen von Informationen zu generieren, die von den Bewohnern so nicht benutzt werden ..., d) den Informationsbedarf der Kartennutzer zu spezifizieren ..., und schließlich muß er e) Kompromisse schließen bei der Abbildungstreue, wenn die dreidimensionale Realität auf die zweidimensionale Karte übertragen wird. Die Karte gibt nun zweifellos etwas von der Realität des Gebietes wieder, selbst dann, wenn die Bewohner keinerlei Ähnlichkeiten ... feststellen ... bzw. der Karte keinerlei für sie relevante Informationen entnehmen können. Mehr noch, das Lesen der Karte verlangt besondere Qualifikationen ...“

Wolle man nun, so Hornbostel weiter, die Güte der Karte beurteilen, so seien grundsätzlich drei Kriterien im Spiel: die ‚Objektivität‘, also z.B. korrekte Durchführung der Höhen- und Entfernungsmessungen und ihrer maßstabsgerechten Verrechnung; die Zulässigkeit und Angemessenheit der Datenmanipulation, etwa bei der Wahl von Klassifikationen für die Abbildung von Ortsgrößen; die Relevanz der selektierten Informationen: die Klimakarte nutzt dem Wanderer nichts, die Wanderkarte der Autofahrerin nur wenig. So, in der Tat, lässt sich auch eine Vorstellung von den Abbildungsschwierigkeiten hochschulischer Qualität gewinnen.

Am Ende kommt Hornbostel zu der gedämpften Einschätzung, dass Indikatoren – wie aber auch die Peer Review – nicht zur Beantwortung der „philosophische(n) Frage“ nach der Qualität von Forschungsergebnissen führen, sondern diese Beantwortung durch Informationen ersetzen, „die verschiedene Aspekte wissenschaftlicher Aktivität und des ‚Erfolges‘ dieser Aktivität sichtbar machen“ (ebd., 326). Doch immerhin: Zwar können Indikatoren nicht besser sein als die Beurteilungspraxen der WissenschaftlerInnen. Allerdings können sie besser sein als die Urteile einzelner Expertengremien: Denn sie versammeln eine solche Menge von Informationen, dass auch ein Experte sie nicht überschauen kann. Darüber hinaus sind Indikatoren nicht von der Kompetenz und Unbefangenheit einzelner Gutachter abhängig: Sie aggregieren vielmehr eine Fülle verschiedener Urteile (Hornbostel 2000, 21).

4.3.3. Leistungsindikatoren

Zunächst ist auf einen wichtigen Unterschied hinzuweisen, der im Kontext von Qualitätsorientierung zentrale Bedeutung hat – die Differenz zwischen Kennziffern und Indikatoren:

- *Kennziffern* drücken schon vorhandene Quantitäten aus und führen zu absoluten Aussagen. Beispiele sind die Anzahl des Forschungspersonals, die Summe eingeworbener Drittmittel oder die Anzahl der Studierenden. Sie gelten unabhängig von bestimmten konzeptionellen Annahmen. Daher können Kennziffern lediglich Voraussetzung einer interpretativen Anstrengung sein und nicht diese ersetzen. Nur so lässt sich vermeiden, was Heise (2001) als Kritikpunkte an schlichten Kennzahlenberichten zusammenfasst: „Fehler bei der Datenzuordnung, unzureichende Methodik, brutale Komplexitätsreduktion wissenschaftlicher Leistungsfähigkeit, drohende Ökonomisierung des Universitätsbetriebs sowie Beschneidung grundgesetzlich garantierter Forschungs- und Lehrfreiheit.“
- *Indikatoren* dagegen werden über ein theoretisches Konzept definiert (wobei aus Kennzahlen durch ein solches Konzept Indikatoren werden können). Indikatoren sind alle quantifizierenden Verfahren, die Voraussetzungen, Prozes-

se oder Ergebnisse in einem numerischen Relativ abbilden (Hornbostel 1997, 180). Die zu Grunde liegenden Konzepte können dabei z.B. Effizienz, Effektivität oder Qualität sein. Die Indikatoren sollen als Hilfsgröße direkt wahrnehmbare Phänomene benennen und Schlüsse auf nicht unmittelbar wahrnehmbare Phänomene zulassen (Schmidberger 1994, 297). Sie sind keine neutralen Realitätsbeschreibungen, sondern selektieren, transformieren und kombinieren Daten, basierend auf normativen und definitorischen Vorgaben. Indikatoren sind „Maßgrößen, die die Realität lediglich ausschnittsweise bzw. stellvertretend abbilden wollen. Sie kommen immer dann zum Einsatz, wenn sich die zu messende Realität wegen ihrer Komplexität einer umfassenden und objektiv nachprüfaren Erfassung entzieht“ (Weber 1996, 81).

Nachfolgend werden die beiden Kernleistungsprozesse an Hochschulen – Forschung und Lehre – einer Betrachtung ihrer indikatorischen Zugänglichkeit unterzogen. Hierzu werden illustrierend typischerweise verwendete bzw. darüber hinaus denkbare Indikatoren kurz erläutert und erörtert.¹⁴⁸ Dabei sollen nicht Detailerläuterungen einzelner Indikatoren im Vordergrund stehen,¹⁴⁹ sondern die Erörterung der verschiedenen Indikatorentypen.

In Abhängigkeit vom je konkreten Informationsbedürfnis oder Bewertungsziel müssen entsprechende Indikatoren fallspezifisch ausgewählt oder entwickelt und miteinander kombiniert werden. Unsere Darstellungen beginnen jeweils mit üblichen, stärker quantifizierenden Indikatoren, um dann überzuleiten zur exemplarischen Erörterung von explizit auf Qualitätserfassung gerichteten Indikatoren. Für weitergehende Anregungen – auch im Hinblick auf die anderen Hochschulleistungsbereiche – kann noch einmal auf die oben erwähnten 250 von Bottrill/Borden (1994) identifizierten Leistungsindikatoren hingewiesen werden.

Forschung

Als *Input-Indikator* für die Leistungsfähigkeit von Forschung kommt insbesondere die erfolgreiche Einwerbung von Drittmitteln in Betracht. An die Aussagekraft dieses Indikators knüpfen sich viele Fragen, von denen hier nur eine genannt sein soll: die Unterschiede zwischen den Fächern. Geistes- und sozialwissenschaftliche Fachbereiche verfügen über weniger Einwerbungsmöglichkeiten als z.B. ingenieurwissenschaftliche Fachbereiche. Das ist insbesondere bei innerhochschulischen Vergleichen in Rechnung zu stellen.

¹⁴⁸ Vgl. dazu auch Altmiks (1999, 192-197). Die Beschränkung auf die Primäraufgaben der Hochschule – Forschung und Lehre – erfolgt hier unter der Annahme, dass sich die Volumina der meisten Sekundäraufgaben proportional zu Lehr- und Forschungsaufgaben verhalten.

¹⁴⁹ Vgl. dazu statt vieler Jarratt Report (1985); Bottrill/Borden (1994); Hornbostel (1997).

Rein technisch gesehen sind Drittmittel als Input definiert. Die Einwerbung von Drittmitteln knüpft aber an schon erbrachte Forschungsleistungen, vorhandene Reputation oder eine hohe Wettbewerbsfähigkeit an. Damit kann in diesem Fall von Input-Indikatoren auch auf die Qualität von Prozess und Output geschlossen werden.

Eine grundsätzlich quantitative Information ist die Anzahl der drittmittelbeschäftigten MitarbeiterInnen. Allerdings kann diese unter Berücksichtigung bestimmter Randbedingungen zu einem qualitativen Indikator der Forschung werden. So wird etwa das Auswahlverfahren der DFG-Forschungsförderung weithin als vorbildlich und exzellenzorientiert bewertet. Wird diese Grundannahme geteilt, so kann die Anzahl der durch DFG-Forschungsmittel finanzierten Projektstellen als qualitativer Indikator genutzt werden.

Gleichwohl ist vor Euphorie bei der Nutzung solcher Indikatoren zu warnen. Die Betrugsaffären der 1990er Jahre – in Deutschland in Medizin und Pflanzengenetik (vgl. Finetti/Himmelrath 1998) – belegen, dass auch glänzende Drittmittelquoten keineswegs umstandslos als Qualitätsausweise genommen werden können. Ebenso sind Drittmiteleinwerbungen beeinflusst von politisch definierten oder wirtschaftlich induzierten Themenkonjunkturen, aus denen nicht per se wissenschaftliche Werturteile ableitbar sind.

Die Definition und Operationalisierung von *Output-Indikatoren* für die Forschung kann auf eine langjährige Praxis externer Evaluation zurückgreifen. Üblich sind vor allem folgende Indikatoren geworden:

- *Anzahl der Promotionen*: Diese bietet eine Möglichkeit, die Forschungsaktivität zu bewerten. Die Zählung von Promotionen an einem Fachbereich beruht freilich auf der Annahme, dass die erfolgreich abgeschlossenen Promotionsverfahren in ihrer Qualität vergleichbar sind und nicht wesentlich voneinander abweichen.
- *Erfolgreich angemeldete Patente*: Sie stellen gleichfalls eine messbare Outputdimension dar. Auch dies ist allerdings wieder ein fachspezifischer Indikator, der in der Regel nur für technisch orientierte Forschungsbereiche in Betracht kommt. Hinzu tritt, dass die von den Hochschulen zu leistende Grundlagenforschung nur ausnahmsweise – in Ingenieur- und Biowissenschaften – von erfolgreich angemeldeten Patenten erfasst werden kann. Schließlich unterscheidet sich der rechtlich normierte Bewertungsprozess und das wesentliche Beurteilungskriterium der Neuigkeit von den Beurteilungen durch die Scientific Community: Patentierungsstrategien zielen zuvörderst auf die Sicherung ökonomischer Verwertungsansprüche, weshalb sie nicht zuletzt von ökonomischen Kalkülen bestimmt sind (Hornbostel 1997, 195).
- *Veröffentlichungen*: Dieser Indikator ist der am weitesten verbreitete und entsprechend hart umstritten. Konsens ist allerdings, dass die unterschiedlichen Arten von Publikationen gewichtet werden müssen. Eine Technik, dies zu er-

reichen, ist der Impact-Faktor, d.h. die Bewertung von Publikationen danach, welchen Stellenwert die jeweiligen Veröffentlichungsorgane haben: Je häufiger eine Zeitschrift zitiert wird, als desto bedeutsamer für die wissenschaftliche Diskussion gilt sie. Durch die Gewichtung der ursprünglich quantitativ gemessenen Publikationen entstehen qualitative Indikatoren.

Üblich sind diese Indikatoren offenkundig vor allem deshalb geworden, weil sie von durchschlagender Übersichtlichkeit sind. Der Impact-Faktor etwa ist ein illustratives Beispiel dafür, wie kontrolliert mit tatsächlichen oder vermeintlichen Qualitätsbewertungen umgegangen werden muss.¹⁵⁰

Die Hoffnung auf die Erfassung von Qualität ist immer dann besonders groß, wenn Indikatoren gewählt werden, die faktisch eine Indikatorisierung der Peer Review darstellen. Peer Review erfasst insbesondere verdichtete Gesamteindrücke, die vornehmlich reputationsgestützt sind. Ganz ähnlich verfahren die meisten Wissenschaftspreise, aber auch explizite Versuche von Reputationsmessungen: wenn etwa ProfessorInnen gefragt werden, welche Hochschule sie ihren eigenen Kindern empfehlen würden, oder wenn die Hochschulwahl von StipendiatInnen der Alexander-von-Humboldt-Stiftung zur Grundlage eines Beliebtheitsrankings der deutschen Universitäten gemacht wird. Bei solchen Bewertungsversuchen werden ExpertInnen befragt bzw. wird deren Verhalten ausgewertet, ohne ihre Bewertungskriterien explizit zu thematisieren. Das Ergebnis der Befragung wird dann als eigenständiger Indikator in Bewertungsvorgänge eingespeist. Direkt Qualität gemessen wird dabei selbstredend nicht, aber über eine reputationserfassende Frage etwas erhoben, von dem nach weithin geteilter Meinung Rückschlüsse auf Qualität möglich seien.¹⁵¹

Gleichwohl: Die in den Hochschulen verbreitete Skepsis gegenüber Indikatoren erreicht bei solchen, die *Forschungsbewertungen* rationalisieren sollen, regelmäßig ihren Höhepunkt. Zugleich ist gerade bei *Forschungsbewertungen* die Neigung, sich auch ohne explizierte Kriterien auf erfolgreichem Wege zum Ziel zu wähnen, besonders ausgeprägt: „Man braucht andere nicht zu fragen, weil man das Wissen in sich trägt. Man weiß zwar nicht, warum, aber man weiß, dass. Das genügt“ (Simon 2000, 15). Die Skepsis gegen das Explizitmachen der Beurteilungskriterien ist keine (oder nicht immer oder nicht nur) Arroganz. Sie ist Ausdruck von unbeherrschbar scheinender Komplexität: „Ein Lippenstift hat Qualität, wenn er nicht schmiert. Eine klare Sache. Ein gewichtiger Aspekt. Leider ist viel zu wenig in der Wissenschaft lippenstiftmäßig“ (ebd., 16).

Dennoch gibt es ambitionierte Versuche, auch *Forschungsbewertungen* sachangemessen zu bewältigen. Zwei seien hier exemplarisch vorgestellt, ein input- und

¹⁵⁰ Vgl. oben unter D. 4.3.2. Bewertungstechnologien: „Bibliometrie“.

¹⁵¹ Vgl. ausführlicher oben unter D. 4.2.1. Traditionelle Qualitätssicherungsinstrumente an Hochschulen: „Reputation“.

ein outputorientierter: Die inputorientierte Indikatorisierung von Forschungsbewertungen lässt sich beispielhaft an der gewichteten Einbeziehung von Drittmiteleinwerbungen zeigen (a). Die inputorientierte Indikatorisierung soll an Hand eines von Hartenstein et al. (1988) entwickelten Beurteilungsrasters veranschaulicht werden (b).

(a) Drittmiteleinwerbung bindet die Hochschulen an wettbewerbliche Mechanismen, wie sie auch für andere gesellschaftliche Sektoren wirksam sind. Zu unterscheiden sind die Drittmittel unmittelbarer Interessenten von denen der Förderorganisationen. Erstere kommen in ihrer qualitätsentwickelnden Wirkung der ökonomischen Qualitätsbestimmung des *fitness for use* am nächsten. Unmittelbare Interessenten sind z.B. Wirtschaftsunternehmen oder öffentliche Verwaltungen. Die Drittmittel, welche über öffentliche oder private Förderorganisationen ausgereicht werden, sind vielfach stärker an innerwissenschaftlichen Erfordernissen orientiert. Solche Förderorganisationen sind in Deutschland vor allem die DFG, das Bundesministerium für Bildung und Forschung mit seiner Projektförderung, der Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft sowie die Volkswagen- und die Thyssen-Stiftung.

Der wettbewerbliche Charakter von Drittmiteleinwerbungen ist das stärkste Argument dafür, diesem Instrument qualitätssichernde Steuerungswirkungen zuzuschreiben. Dies gilt insbesondere dann, wenn der Drittmittelbewilligung eine unabhängige Begutachtung vorausgeht. Eine solche ist bspw. bei der DFG als ein System installiert, das vielfach als maßstabsetzend gilt. Allerdings löst auch dieses eine Reihe von Problemen nicht. Vorrangig bleibt das Problem der Integration von Normabweichungen systematisch ungelöst:

„Der Zugang zum Förderprogramm setzt die Einbindung in das Wissenschaftssystem und gute Beziehungen zu einer etablierten Person bzw. zu Vermittlern voraus: z.B. daß man dem Gelehrten seit längerem bekannt und/oder bereits auf einer Nachwuchsstelle beschäftigt ist; daß man inhaltliche Interessen des Gelehrten teilt; daß diese Interessen zwar innovativ, aber ... nicht zu neuartig sind.“
(Ostner 1997, 10)

(b) Hartenstein et al. (1988) haben einen solchen Versuch unternommen, der hier exemplarisch vorgestellt sein soll. Die AutorInnen generierten Kriterien für die Bewertung der Ergebnisse sozialwissenschaftlicher Forschungsprojekte. Sie kamen dabei zu sechs Dimensionen, die in die Bewertung einbezogen werden sollten, und ordneten diesen jeweils mehrere Aspekte zu:

1. theoretische und methodische Qualität,
2. Berichtsfassung,
3. wissenschaftliche Relevanz der Forschungsergebnisse,

4. praktische Relevanz der Forschungsergebnisse,
5. Wirkung und Erfolg,
6. Zielerreichung.

Eine dieser Dimensionen sei herausgegriffen, um beispielhaft mögliche zuzuweisende Aspekte zu nennen. In einer ersten Fassung hatten die AutorInnen folgende Ausdifferenzierung der Dimension „3. wissenschaftliche Relevanz der Forschungsergebnisse“ vorgenommen (ebd., 411):¹⁵²

- Bezug der Ergebnisse zu Fragestellung und Ausgangshypothesen,
- Integration der Befunde in einer Theorie/in einem Modell,
- Ausschöpfung des im Belegmaterial steckenden Erkenntnispotenzials,
- Beachtung konfundierender Einflüsse auf die ermittelten Ergebnisse,
- Berücksichtigung alternativer Erklärungsmöglichkeiten für die Befunde,
- Fruchtbarkeit der Ergebnisse für den wissenschaftlichen Fortschritt (Erweiterung des Wissens, Schließen von Erkenntnislücken, Klärung kontroverser Ansichten, Methoden- und Instrumentenentwicklung),
- Anregung neuer Ideen für die weitere Forschung,
- Reichweite der neuen Erkenntnisse für weitere Wissenschaft und Forschung.

Auffällig ist, dass die AutorInnen bei einem der Aspekte zusätzliche Erläuterungen, was darunter zu verstehen sei, für nötig erachten: bei der „Fruchtbarkeit der Ergebnisse für den wissenschaftlichen Fortschritt“. In der Tat ist dies derjenige Aspekt, bei dem die intersubjektive Vergleichbarkeit verschiedener individueller Einschätzungen besonders schwierig herzustellen ist.

Eingebettet werden die vorzunehmenden (Noten-)Bewertungen in einen mehrstufigen Bewertungsvorgang (ebd., 413):

1. die quantitative Bewertung des Beurteilungsgegenstandes an Hand der oben genannten Dimensionen, wobei die jeweiligen Einzelaspekte illustrierend genannt sind („Beurteilungsgesichtspunkte könnten hier beispielsweise sein: ...“); jede Dimension wird auf einer Beurteilungsskala von 1 = hervorragend bis 6 = unzureichend eingeschätzt. Da es Projekte geben kann, für die einzelne der Dimensionen unpassend sind, gibt es zugleich die Möglichkeit, sie als „nicht relevant/nicht anwendbar“ außen vor zu lassen;
2. eine knappe, ggf. stichwortartige qualitative Stellungnahme als Begründung der Urteile pro Dimension;
3. die relative Gewichtung der einzelnen Bewertungsdimensionen entsprechend ihrer anteiligen Bedeutung für das Beurteilungsobjekt;

¹⁵² Im endgültigen Fragebogen, der in dem beschriebenen Projekt entwickelt wurde, wurden die Aspekte wieder etwas eingedampft (vgl. Hartenstein et al. 1988, 425-431).

4. die Addition der gewichteten quantitativen Urteile über alle sechs Dimensionen zu einer Gesamtpunktzahl und die Festlegung einer „Gesamtnote“ (die Handlungsanweisung an die Beurteiler lautet: „Zunächst ist jede Bewertungsdimension nach ihrer anteiligen Bedeutung für das Beurteilungsobjekt *zu gewichten*. Alle berücksichtigten Dimensionen zusammengenommen haben das Gewicht ‚100%‘. Die als ‚nicht angemessen‘ angesehenen Dimensionen haben das Gewicht ‚0‘ und werden im Gesamturteil nicht berücksichtigt. Durch Verrechnung der Gewichtungsfaktoren mit den Rangzahlen für die sechs Dimensionen läßt sich eine *Gesamtpunktzahl* ermitteln, die einen Wert zwischen 100 und 600 annehmen kann“ [424]);
5. die Kommentierung des Gesamturteils in einer zusammenfassenden Stellungnahme (Handlungsanweisung: „... wird ein *Gesamturteil* in verbaler Form erbeten [zwischen ‚hervorragend‘ und ‚nicht zufriedenstellend‘], das in einer zusammenfassenden Stellungnahme erläutert werden soll; an dieser Stelle können auch die Gewichtungen begründet und weitere wichtig erscheinende Aspekte kommentiert werden“ [ebd.]).

Was in diesem Modell versucht wird, ist eine Standardisierung der Forschungsleistungsbewertung, die ausdrücklich in Rechnung stellt, dass Forschungsleistungen gegenüber Standardisierungen beträchtliche Widerständigkeit entwickeln. Dass daraus Spannungen entstehen, versteht sich von selbst.¹⁵³

Lehre

Traditionell wurden und werden im deutschen Hochschulsystem *Input-Indikatoren* verwendet. Die personelle und sächliche Ausstattung der Hochschulen war die Grundlage: Die Zahl der Studierenden vergleichend betrachtet ergaben sich Aussagen über die Lehrbelastungen an einzelnen Hochschulen. Die Zahl der StudienanfängerInnen erlaubte Prognosen der künftigen Lehrbelastungen.

Als *Output-Indikator* im Bereich der Hochschullehre wird insbesondere die Anzahl der AbsolventInnen bzw. der Studienabschlüsse gemessen. Über die Qualität der Abschlüsse wird damit selbstredend keine Aussage getroffen. Im weiteren werden auch die Studienzeiten erhoben und die Zahl der Studienabbrecher, gleichsam das Nicht-Output. Faktisch handelt es sich dabei aber nicht um Indikatoren, sondern um Kennzahlen, die erst durch Interpretation Aussagen zu spezifischen Leistungsfähigkeiten erlauben.

Als qualitativer Indikator werden gelegentlich – etwa bei den weitgehend standardisierten Juristenprüfungen – die Notendurchschnitte genutzt. Insbesondere in den Sozial- und Geisteswissenschaften ist dieser Indikator allerdings nicht

¹⁵³ Dazu vgl. oben unter D. 2.1.1. Funktionslogik der Hochschule: „Existenzielle Spannungen“

sehr aussagekräftig, da dort über Jahrzehnte hin eine Inflation guter Noten zu verzeichnen war und ist.

Ein möglicher *Outcome-Indikator* ist die Akzeptanz des Beschäftigungssystems: Je nachdem, wie erfolgreich die AbsolventInnen in den Arbeitsmarkt einmünden, lässt sich ableiten, wie gut die berufs(feld)vorbereitende Qualität des jeweiligen Studiums war. Das Urteil der AbsolventInnen kann hierbei zusätzliche Informationen über die Qualität der Lehre liefern, wenngleich zu berücksichtigen ist, dass es subjektiver Verzerrung unterliegt.

Als *Effizienz-Indikator* wird im Bereich der Lehre oftmals die Betreuungsrelation verwendet, also das quantitative Verhältnis zwischen der Studierendenzahl und der Anzahl des wissenschaftlichen Personals. Die Aussagekraft dieser Angabe ist allerdings zweideutig. Hat ein Fachbereich mit wenig wissenschaftlichem Personal viele Studierende zu betreuen, so könnte ihm eine hohe Produktivität zugeschrieben werden. Betreut die gleiche Anzahl an Personal wenige Studierende, so ließe sich annehmen, dass die Studierenden eine höhere Lehrqualität genießen. Die Betreuungsrelation könnte aber auch in einem trügerischen Sinne Lehrqualität abbilden.

Eine indikatorengestützte Betrachtung der Hochschullehre kann sich allerdings auch gänzlich anders ihrem Gegenstand zuwenden. Ein Beispiel ist die Herangehensweise der Curriculumforschung, die genötigt ist, Aspekte zur Beschreibung und Entwicklung von Studiengängen zu entwickeln. Insbesondere für solche Bewertungen von Studiengängen und Kennzeichnung ihrer jeweiligen Eigenheiten, die hochschulübergreifend vorgenommen werden, sind diese Aspekte auch evaluativ nutzbar. Illustrierend sollen hier exemplarisch zwei Kataloge von Bewertungsaspekten vorgestellt werden. Der britische Curriculumexperte Squires (1990, 74-122) richtet an Studiengänge folgende Fragen:

- Welche Hauptakzente werden in den Zielsetzungen der Studiengänge verfolgt – „general“, „academic“ oder „professional“?
- Welches Verhältnis von Theorie und Praxis wird gesehen?
- Inwieweit akzentuiert das Studienangebot Breite oder Tiefe der Studiengegenstände?
- Ist das Studienangebot stark auf eine Disziplin konzentriert oder interdisziplinär (oder auch multi-, pluri- oder transdisziplinär)?
- Welche Gestalt hat das Curriculum zwischen einem hundertprozentigem Pflichtstudium einerseits und einer völligen Modularisierung andererseits?
- Welches „hidden curriculum“ steht – absichtlich oder unabsichtlich – im Mittelpunkt: etwa in der Betonung eines moralischen Engagements oder moralischer Distanziertheit, in der Förderung einer unternehmerischen oder unternehmensdistanzierten Werthaltung und dergleichen?

- Welches Bild von der kognitiven und der Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden liegt dem Studienangebot zu Grunde?

Ulrich Teichler (1985, 2199f.) unterscheidet nicht unähnlich, aber anders akzentuiert Hochschulcurricula nach sieben Aspekten. Das Ziel ist die Ermöglichung einer internationalen Vergleichbarkeit:

- Inwiefern ist das Studium auf Forschung und Generierung neuen Wissens oder auf die Reproduktion von vorhandenem Wissen orientiert?
- Wie ist das Studium zwischen dem Extrem einer klaren Vorbereitung auf einen bestimmten Beruf und dem anderen Extrem einer Beziehungslosigkeit zu Berufen zugeschnitten?
- Maß der Spezialisierung
- Disziplinäre, disziplinübergreifende oder interdisziplinäre Ausrichtung?
- Wieweit wird ein gemeinsamer Kanon des Lehrangebots betont oder sieht das Studium eine weitgehend offene Wahl vor?
- Inwieweit wird durch das Studium über die primären wissenschaftlichen, kognitiven und berufsbildenden Zielsetzungen hinaus Persönlichkeitsentwicklung angestrebt?
- Inwieweit wird die kulturelle Bereicherung als Ziel *sui generis* verfolgt?

	Kategorie	Quantität/ Qualität	Messziel	Kosten	Ebene
Lehre					
Eingangsqualifikationen	Input	qualitativ: Abiturnote	Nachfrageniveau, oder -stärke	gering, da bereits verfügbar	Fachbereich, Hochschule
Abbruchrate	Input	quantitativ	Inputverschwendg. aber auch Niveau oder mangelnde Selektion	bereits vorhanden	Fachbereich, Hochschule
Wertschöpfung	Output	qualitativ	Zuwachs an Wissen und Fähigkeiten durch Studium	hoher Aufwand	Fachbereich, Disziplin
Erträge des Studiums	(Output) Outcome	qualitativ: Kriminalität sinkt; quantitativ: Einkommen	interne und externe Erträge des Studiums	teuer, Längsschnittstudien erforderlich	Fachbereich, Disziplin
Beschäftigungsrate	Outcome	qualitativ	Akzeptanz auf dem Arbeitsmarkt, QdL; Inadäquanz?	Verbleibsstudien müssen durchgeführt werden	Fachbereich, Disziplin
Absolventenbeurteilungen	Outcome	qualitativ	Ausbildungsqualität	mittlerer Aufwand	Fachbereich, Disziplin
Kosten/Absolventen	Effektivität	quantitativ	Lehreffizienz, nicht Lehrqualität	geringer Aufwand	Fachbereich, Disziplin
Betreuerrelation	Effizienz Prozess	quantitativ: Produktivität qualitativ: Betreuung	Lehreffizienz, auch Lehrqualität	geringer Aufwand	Fachbereich, Disziplin
Studierendenbeurteilungen	Prozess	qualitativ	Lehrqualität	mittlerer Aufwand	Fachbereich, Disziplin
Forschung					
Anzahl der Promovenden	Prozess	qualitativ: Auslese quantitativ: keine Auslese	Nachfrage nach Aufbau- und Promotionsstudien	bereits vorhanden	Fachbereich, Disziplin
Drittmittel	Input	qualitativ: Quellen! quantitativ: Summe	Wettbewerbsfähigkeit	bereits vorhanden	Fachbereich, Disziplin
Publikationen	Output	immer qualitativ, da Gewichtung nötig	Forschungsproduktivität, -qualität	geringer Aufwand	Fachbereich, Disziplin
Patente	Output	qualitativ: Gewichtg. quantitativ: Summe	Forschungsproduktivität	geringer Aufwand	technische Fachbereiche
Peer Review	Output	qualitativ	Forschungsqualität	frequenzabhängig	Fachbereich, Disziplin
Ranking	Output ???	qualitativ (subjektiv)	Reputation	mittlerer Aufwand	Fachbereich, Hochschule
Zitationsindex	Outcome	qualitativ	Forschungsbedeutung	aufwendig	Fachbereich, Disziplin

Übersicht 46: *Ausgewählte Indikatoren der Lehre und Forschung (aus Altmiks 1999, 194)*

Konklusionen: Die qualitätsorientierte Hochschule

„Wenn wir wissen, was der Fall ist, wenn wir überdies wissen, nach welcher Regel, was der Fall ist, sich ändert, wenn wir schließlich wissen, wie sich, was der Fall ist, durch Wirkungen unseres Handelns ändert, so sind wir auch, wenn wir wissen, was wir wollen, in der Lage zu sagen, was wir tun müssen, damit wir können, was wir wollen. Beschreibungen und Theorien sind so in Handlungsregeln transformierbar.“ (Lübbe 1994, 255f.)

1. Problem und Unterscheidungen

Eingangs dieser Untersuchung waren drei Fragen entwickelt worden: Ist Qualität als Hochschulpolitik möglich? Sofern ja: Ist eine angemessene Grundlage solcher Politik ein quantifizierendes Qualitätsverständnis oder ein Verständnis, das Qualität als immanentes Phänomen und also systemfremden Interventionen grundsätzlich unzugänglich begreift – oder aber bedarf es eines so sachlich angemessenen wie hinreichend pragmatisierten Qualitätsverständnisses, das bei dieser Gelegenheit zu formulieren wäre? Und: Welche Steuerungspotenziale vermag Qualitätspolitik in öffentlich unterhaltenen, kulturauftragsrelevanten und autonomiebegünstigten Expertenorganisationen – in unserem Falle: Hochschulen – zu entfalten?

Der Hintergrund der Fragen war die Suche nach einem situationsangemessenen Policy-Ansatz, der sicherstellt, dass Hochschulen sich ändern können, ohne sich als Hochschulen aufgeben zu müssen und damit dann ggf. gesellschaftlich Leistungslücken zu hinterlassen. In einem ersten Zugriff ließ sich die komplexitätsbezogene Korrespondenzhypothese, wie sie in der Organisationsforschung formuliert wurde, mobilisieren: Danach handeln Entscheidungsträger dann effizient und effektiv, wenn die Komplexität der Lösung der Komplexität des Problems entspricht. Ineffizient und ineffektiv handeln die Entscheidungsträger hinge-

gen, wenn ein einfaches, wenig komplexes Problem mit einer vergleichsweise hochkomplexen Lösung bzw. ein hochkomplexes Problem mit einer vergleichsweise simplen Lösung bewältigt werden soll.¹ Im ersteren Falle werden unnötige Kosten verursacht; im letzteren ist zweifelhaft, ob es zu einer sachgerechten Lösung kommen kann (Gmünden 1981, 344). Was wäre eine angemessene Problemlösungskomplexität angesichts der deutschen Hochschulproblemlösungskomplexität?

Um der Antwort auf die Fragen näher zu kommen, war im Laufe der Untersuchung eine Reihe von Unterscheidungen entwickelt worden. Diese seien hier zunächst resümiert:

- Eingangs wurden innerhalb der deutschen Hochschuldebatte drei miteinander konkurrierende Diskursstränge unterschieden: ein *marktliberaler*, ein *konservativer* und ein *emanzipatorischer*. Zwischen jeweils zwei dieser Diskursstränge gibt es inhaltliche bzw. motivationale Überschneidungen, die jedoch unterschiedlich, z.T. gegensätzlich begründet sind.
- Sodann wurden drei verschiedene Öffentlichkeitsebenen, auf denen die Hochschuldebatte geführt wird, voneinander abgesetzt: In der sog. *breiten Öffentlichkeit* wird das Effizienz-Argument in Anschlag gebracht. Die *hochschulspezifisch interessierte Teilöffentlichkeit* verweigert sich grundsätzlich einer Effizienz-Betrachtung, wo diese angemessen scheint, möchten aber auch ziel- und qualitätsbezogene Wirkungsaspekte berücksichtigt sehen, kurz: Effizienz durch Effektivität ergänzt wissen. Die Öffentlichkeitsebene der *professionellen Hochschulanalytiker sowie solcher Reformakteure*, die die Hochschulen als Hochschulen reformieren möchten, ergänzen die Aspekte der Effizienz und Effektivität durch einen dritten Aspekt: den der Legitimität.
- Im weiteren ließen sich zwei politisch relevante Hochschulreformparadigmen identifizieren: Innerhalb des einen wird die offenkundige Legitimitätskrise der Hochschulen in eine Effizienzkrise übersetzt. Deren Lösung liege darin, dass der Hochschulsektor sich am Referenzmodell von Gütermärkten orientiert. Die daraus folgende Ökonomisierung heißt hier: auf Marktsimulation zielend und an wirtschaftlichen Rationalitätskalkülen wie Effizienz orientiert. Dies ist das *Ökonomisierungsparadigma*. Innerhalb des anderen wird die Bewältigung der Effizienzdefizite zum wettbewerbsfördernden Instrument einer Optimierung von Effektivitätsbestrebungen, die zur Wiedergewinnung gesellschaftlicher Akzeptanz der Hochschulen, mithin zur Überwindung ihrer Legitimitätskrise führen. Hier erfolgt die Orientierung an gesellschaftlich relevanten Problemlösungen, d.h. Hochschule wird im gesellschaftlichen Gesamtzusammenhang und als sozialpflichtige Veranstaltung wahrgenommen. Dies ist das *Reproduktionsparadigma*.

¹ vgl. Witte (1980, 635ff.); Hauschildt et al. (1983, 232)

- Dem entspricht, dass – wird von Varianten im Detail abgesehen – hauptsächlich zwei Leitbilder der Gestaltung von Hochschule konkurrieren: Sie lassen sich unter den Labels *Hochschule als Dienstleistungsunternehmen* und *Hochschule als Agentur einer demokratischen Wissensgesellschaft* zusammenfassen.
- Die Debatte über Hochschulqualität ist noch ein wenig differenzierter. Wir hatten im Sinne eines Mappings vier Fraktionen unterschieden: die *Fundamentalskeptiker*, die *Vertreter einer Konzeptabhängigkeit* von Qualitätsorientierung, die *Problembewussten mit eingeschränktem Bewertungsoptimismus* und die *Qualitätsmanager*.
- In vereinfachender Zuspitzung lässt sich hier (mit Teichler 2005, 132) eine Grunddifferenz in den Qualitätsauffassungen identifizieren: diejenige zwischen einem *vor-evaluativen Qualitätsverständnis* (Qualität als das Gute und Exzellente, was man nicht definieren könne, worüber aber alle übereinstimmen) und einem *evaluativen Qualitätsverständnis* (Qualität als das mit Hilfe von Kriterien und Standards Mess-, Vergleich- und Klassifizierbare).
- Im eingeschränkteren Kreis der Hochschulanalytik und Wissenschaftsforschung ist die Diskussion eines Qualitätsbegriffs durch gegenstandsangemessene Problematisierung gekennzeichnet, die wahlweise zu definitorischer Zurückhaltung – seitens der ‚*kategorial Verzagten*‘ – oder zu filigranen Differenzierungen – seitens der ‚*Ausdifferenzierer*‘ – führt.
- Sodann wurden zwei Grundmuster von Qualität herausarbeitet, die für situationsspezifische Qualitätsbestimmungen nutzbar gemacht werden können: Qualität als *isolierbare Einzeleigenschaften* – Qualität erster Ordnung – und als *ganzheitlich durchformende Güte* – Qualität zweiter Ordnung. Gemeinsam ist beiden Qualitäts-Grundmustern, dass sie kombinatorische Effekte beschreiben: Die isolierbaren Einzeleigenschaften ergeben sich aus der Kombination diverser Elemente, die sich auflisten lassen und deren strukturelle Verbindungen modelliert werden können. Ganzheitlich durchformende Güte hingegen stellt einen kombinatorischen Effekt mehrerer kombinatorischer Effekte dar.
- Zugleich wurde unterschieden zwischen *Single-issue-Ansätzen* und *Systemveränderungsansätzen*, wenn es um die konkrete Qualitätsentwicklung geht. Erstere können geeignet sein zur zielgenauen Entwicklung von Qualitäten erster Ordnung. Letztere sind von Nöten, sobald Qualität zweiter Ordnung erzeugt werden soll.
- Um Qualitäten zweiter Ordnung in hochschulpolitische und hochschulische Zieldefinitionen einbeziehen zu können, ist vom *traditionellen, ökonomisch inspirierten Nutzenbegriff* ein *erweiterter Nutzenbegriff* abzusetzen. Dieser hat den infragestellenden, utopischen, visionären, potenziell gesellschaftsverändernden Überschuss, der die Qualität hochschulischer Leistungen auch ausmacht, zu integrieren.
- Damit korrespondieren zwei zu unterscheidende Zweckfunktionen: Hochschulen bedienen einerseits *unmittelbare Zwecke*. Diese betreffen die zielgerich-

tete Lieferung genau definierbarer und definierter Leistungen in Forschung, Lehre, Nachwuchsförderung, Weiterbildung und (universitärer) Krankenversorgung. Andererseits bedienen sie *mittelbare Zwecke*. Sie beziehen sich auf all das, was Hochschulen im Sinne einer gesellschaftlichen Vorratssicherung erbringen, ohne dass dafür bereits ein aktueller Bedarf formuliert wäre, sowie auf all das, was Hochschulen hinsichtlich weicher Wirkungsfaktoren leisten, etwa im Bereich der Bedienung gesellschaftlicher Orientierungsbedürfnisse.

- Die Unterscheidung der Zweckfunktionen der Hochschule wird gekreuzt von der Unterscheidung zweier Wirkungsreichweiten: Zum einen geht es um *Systemfunktionalität*, zum anderen um *Standortfunktionalität*. Erstere bezieht sich darauf, wie angemessen die Organisation und Funktionswahrnehmung des Hochschulsystems ist, um übergreifend Beiträge zur Stabilität und Entwicklung der Gesellschaft zu leisten. Letztere bezieht sich auf die regionale Funktion von Hochschulen und führt zu Bewertungen über deren regionsspezifische Relevanzen.
- Zur Präzisierung der Verfasstheit der Hochschulen wurde die Unterscheidung von Institution und Organisation herangezogen. Hochschulen sind insoweit *Institutionen*, als sie einen Handlungskontext aus Verfahrensregeln, Verantwortlichkeiten, Hierarchien, Rollen, Kontrollspannen, Interaktionsanlässen sowie kulturellen Faktoren wie Verhaltens- und Deutungsmuster, Werte und Normen bereitstellen. Innerhalb dieses Rahmens wird über die Verteilung und Ausübung von Macht, Definition von Zuständigkeiten, Verfügung über Ressourcen, Autoritäts- und Abhängigkeitsverhältnisse usw. entschieden. Dergestalt werden Voraussetzungen dafür geschaffen, dass Hochschulen auch selbst handelnde Akteure sind. Sie sind also auch *Organisationen*, haben mithin die Fähigkeit zur kollektiven Willensbildung und Steuerung des Handelns der eigenen Mitglieder. Hochschule ist staatlich sanktionierte Institution wie soziale Organisation, und zwar genauer: eine spezifische Variante der Expertenorganisation.
- In Vorbereitung auf im weiteren zu bestimmende Steuerungsmodi wurde die Struktur der Hochschule in vier Leistungsbereichsgruppen gegliedert, die funktionsspezifisch zu unterscheiden sind: Die *Gesamtorganisation* umfasst die strategisch integrierte Führung der Hochschule. *Primäre Leistungsbereiche* sind die Kernbereiche der akademischen Autonomie, d.h. Forschung und Lehre einschließlich Nachwuchsförderung. *Sekundäre Leistungsbereiche* stellen die den Kernbereichen der akademischen Autonomie unmittelbar gekoppelten Bereiche dar, d.h. akademische Weiterbildung, Transferaktivitäten, Studienberatung, Bibliotheken, Kustodien usw. *Tertiäre Leistungsbereiche* schließlich umfassen wissenschaftsunterstützende Einrichtungen, also Hochschulverwaltung und sonstige nichtwissenschaftliche Bereiche wie Rechenzentren, Hochschulsport oder universitätsklinische Krankenversorgung.

- Die Unterscheidung von Leistungsbereichen wurde im weiteren zu einer Differenzierung von *zentralen Leistungssystemen* – Lehre und Forschung – und *zugehörigen Referenzsystemen* – z.B. Verwaltung oder Nachwuchsförderung oder Krankenversorgung – entwickelt. Diese Differenzierung ist von Fall zu Fall, also in Abhängigkeit vom konkreten Entwicklungsvorhaben vorzunehmen. Sie sichert die Wahrung von fallweise sinnvollen Prioritäten, ohne die gesamt-systemische Integration zu vernachlässigen.
- Nächst dieser funktionsspezifischen Unterscheidungen ist zur Diagnose des sozialen Systems, innerhalb dessen konkrete Hochschulentwicklungsprojekte betrieben werden sollen, eine Unterscheidung zwischen dem Gesamtsystem und dem Primärsystem vorzunehmen. Das *Gesamtsystem* bezeichnet den strukturellen und funktionalen Zusammenhang, in den ein Vorhaben eingebunden ist. Das *Primärsystem* umfasst alle Personen einschließlich ihrer subjektiven Deutungen, sozialen Regeln und Interaktionsstrukturen, die den jeweiligen Projekterfolg maßgeblich beeinflussen und damit das Projekt relevant behindern oder unterstützen können.
- Hinsichtlich der Steuerung hochschulsystemischer und hochschulischer Entwicklungsprozesse hatten wir das tripolare Koordinationsmodell Burton Clarks einer Ausdifferenzierung für nötig befunden. Clark verortete einzelstaatliche Hochschulsysteme in dem Dreieck von Staat, Markt und akademischer Oligarchie, was durch folgende Unterscheidungen zu präzisieren war: Die *staatliche Autorität* hat sich differenziert in die des *Einzelstaates* und eine *supranationale Ebene*. Der *Markt* ist gleichfalls sowohl *einzelstaatlich* wie auch *international* organisiert. Die alte *akademische Oligarchie* muss sich ihren vormaligen Führungsanspruch mit dem zunehmend institutionalisierten *Hochschulmanagement* teilen.
- Innerhalb dieser sechs wesentlichen Steuerungsdeterminanten konnten fünf Modi der internen und externen Steuerung von Hochschulen identifiziert werden: *hierarchische Staatsintervention*, *kompetitive Marktsteuerung*, *kontraktuelle Vereinbarungen*, *partizipatorische Entscheidungsstrukturen* und *professionalisiertes Hochschulmanagement*.
- Diese Modi ließen sich zu einem Steuerungsarrangement komponieren, das den einzelnen Leistungsbereichen je spezifische Steuerungskoordinationen zuweist: Der *Koordinationsmodus zwischen Staat und Hochschule* besteht in einer Verbindung von staatlicher Kontextsteuerung und vertraglicher Vereinbarung zwischen Hochschule(n) und Staat. Die strategisch integrierte *Führung der Gesamtorganisation* Hochschule geschieht über die Einspeisung der staatlichen Kontextsteuerung in Vertragsaushandlungsprozesse und trifft dort auf die vom Hochschulmanagement vorbereiteten und im Rahmen kuratorialer und partizipatorischer Strukturen beschlossenen hochschuleitigen Vorstellungen. Wo die *primären Leistungsbereiche* und zugleich Kernbereiche der akademischen Autonomie zu gestalten sind, dort sind innerhochschulisch im Zusammen-

wirken von Hochschulmanagement und partizipatorischen Strukturen die operativen Ziele zu bestimmen und in Zielvereinbarungen zwischen Hochschulmanagement und Fachbereichen zu fixieren. In den *sekundären Leistungsbereichen* werden innerhochschulische Vertragsbeziehungen mit marktformiger Steuerung verbunden, soweit die akademische Autonomie davon nicht berührt wird. Die *tertiären Leistungsbereiche* sind vorrangig durch das Hochschulmanagement zu steuern, das sich dabei in sämtlichen geeigneten Bereichen durch den Einsatz kompetitiver Marktsteuerung entlasten kann.

- In diesem Zusammenhang wurde ein *pragmatisiertes Managementverständnis* eingeführt. Dieses baut auf der *Unterscheidung von ökonomischen Nutzenskalkülen und Managementinstrumenten* auf. Unter Vernachlässigung seiner betriebswirtschaftlichen Konnotation lässt sich Management als zielgebundenes Steuerungs-handeln begreifen, mit dem die Organisationsentwicklung so gestaltet wird, dass sie der Erfüllung der Organisationsziele optimal dienlich ist. An Hochschulen sollte es also um ein umcodiertes Management gehen: Das Instrumentarium wird anderen, nämlich hochschulgemäßen Zielbestimmungen unterworfen; im Dienste dieser Zielbestimmungen aber werden die operativen Vorteile des Instrumentariums genutzt. Damit lassen sich Unverträglichkeiten zwischen der Funktionslogik der Wirtschaft (Gewinnstreben, marktformiger Wettbewerb) und der Funktionslogik der Wissenschaft (Erkenntnis- und Problemlösungssuche, reputationsgebundener Wettbewerb) vermeiden: Die zentralen Organisationsziele der Hochschulen können nicht Gewinn bzw. Rentabilität, Umsatz, Kostensenkung oder/und Liquidität zu sein.
- In einem nächsten Schritt wurde hochschulspezifische *Qualitätssicherung* vom nichthochschulspezifischen (gleichwohl in Teilen adaptionsfähigen) *Qualitätsmanagement* abgesetzt. Dies findet seine Begründung darin, dass an Hochschulen Qualitätsentwicklung durchaus vorkommen kann, ohne dass diese zwangsläufig als Qualitätsmanagement realisiert wird. Qualitätssicherung bezeichnet Handlungen, die der Erhaltung und Entwicklung von Qualität dienen, ohne dass dem ein QM-Konzept zu Grunde liegt. Qualitätsmanagement hingegen bezeichnet betriebswirtschaftlich inspirierte Führungskonzepte.
- In einem Vier-Ebenen-Modell konnte nun all das, worum es hier untersuchungsleitend geht, unter den allgemeinen Oberbegriff *Qualitätsorientierung* gefasst werden. Darunter ist eine inhaltliche wie praktische Ausrichtung von Denken und Handeln auf Qualität zu verstehen. Diese Orientierung wird – zweite Ebene – innerhalb dreier Dimensionen umgesetzt: *Qualitätsbestimmung* (was ist das Ziel?), *Qualitätsentwicklung* (wie wird das Ziel erreicht?) und *Qualitätsbewertung* (inwieweit ist das Ziel erreicht worden?). Auf der dritten Ebene sind als zwei voneinander zu unterscheidende Wege der Qualitätsorientierung *Qualitätssicherung* und *Qualitätsmanagement* angesiedelt. Die vierte Ebene versammelt die *Konzepte*, *Quasikonzepte* und *Instrumente*, die zur Umsetzung von Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement benötigt werden.

- Handlungsorientiert wurden die drei Dimensionen der Qualitätsorientierung in das Policy-Cycle-Modell umformuliert: Dazu ist Hochschulqualitätspolitik als Prozess der Problembearbeitung zu fassen, der wiederum in Phasen modellierbar ist. Die drei Prozessphasen sind Programmierung, Implementation und Evaluation. Am Anfang steht die Problemidentifizierung, die – den Willen vorausgesetzt, das erkannte Problem zu lösen – zur Zieldefinition und Formulierung eines Programms führt (*Programmierung*). Es folgt die konkrete Umsetzung der Absichten (*Implementation*). Diese erzeugt Wirkungen, die beobachtet und bewertet werden können (*Evaluation*). Sind die gewünschten Wirkungen eingetreten und unerwünschte Nebenwirkungen ausgeblieben, kann der Vorgang beendet werden. Andernfalls ist die Phase der Evaluation an die Phase der Programmformulierung rückgekoppelt: Das Programm wird mit dem Wissen aus der Evaluation reformuliert – der Policy-Cycle ist geschlossen.
- Die Anwendung dieses Policy-Cycle als handlungsleitendes Modell setzt voraus, dass die Akteure die Reichweite ihres Handelns bestimmt haben. Es waren drei Reichweiten unterschieden worden: Sind (a) *Kontextbedingungen* zu verändern? Ist (b) eine *punktgenaue Intervention* möglich, d.h. das Wirkungsziel kann direkt am exakt bestimmbareren Eingriffsort erreicht werden? Oder geht es (c) um eine *Systemveränderungsstrategie*, d.h. die Integration von verschiedenen Punkt-Veränderungen unter gleichzeitiger Einbeziehung von Kontextänderungen?
- Sodann ließen sich die Instrumente der Qualitätsentwicklung klassifizieren: *Indirekte* Verfahren bezeichnen solche, mit denen ein oder mehrere Subziele angestrebt werden, von denen ein positiver Zusammenhang zum Hauptziel angenommen wird. *Direkte* Verfahren beruhen auf Annahmen unmittelbarer Ursache-Wirkungs-Beziehungen. *Traditionelles* Vorgehen meint ein solches, das bereits seit mehreren akademischen Generationen immer wieder praktiziert und auf Grund wiederholter Erfahrungen der Zielerreichung mit Erfolgsprognosen versehen wird. *Nichttraditionelles* Vorgehen sind Verfahrensinnovationen, die in der Regel aus anderen Sektoren übernommen, ggf. adaptiert werden, wobei Systemverträglichkeit mit dem hochschulischen Sektor angenommen wird. *Inhaltsbezogene* Verfahren bezeichnen kognitive, methodische oder stoffliche Interventionen in kognitive, methodische oder stoffliche Vorgänge bzw. Sachverhalte. Mit Hilfe *organisations-/strukturbezogener* Verfahren wird versucht, durch die Beeinflussung der Kombination jeweils sachrelevanter Elemente und ihrer Relationen Erfolge zu organisieren.
- Identische Unterscheidungen wurden auch für die Qualitätsbewertung getroffen. Desweiteren wurde eine horizontale Schichtung der Qualitätsbewertungsinstrumente vorgenommen: *Bewertungsprogramme*, *Bewertungstechnologien* und *Leistungsindikatoren*. Diese drei Ebenen stehen in einem hierarchischen Verhältnis zueinander: Ein Bewertungsprogramm wird aus einer Kombination mehrerer

Bewertungstechnologien gebildet, und Bewertungstechnologien benötigen konkrete Leistungsindikatoren.

Die zentrale Frage also lautete, ob Qualität als Hochschulpolitik möglich ist. Qualität zu erzeugen heißt an Hochschulen zweierlei: bestehende Standards zu sichern, d.h. deren Unterschreitung zu verhindern, und die Normüberschreitung zu ermöglichen. Hochschulen sollen in der Forschung das bisher noch nicht Entdeckte entdecken und das bisher noch nicht Gedachte denken. In der Lehre sind sie aufgefordert, *keine* bzw. nicht allein geschlossene und kanonisierte Wissensbestände zu vermitteln. Stattdessen sollen sie dem Stand der Forschung entsprechendes, also in seiner Gewissheit fragiles Wissen vermitteln und zugleich die Fähigkeit, dieses Wissen selbständig zu bewerten, zu hinterfragen und die Folgen seiner Anwendung zu beurteilen. Ebenso wenig sollen die Hochschulen ihre Studierenden auf irgendein normiertes Persönlichkeitsbild hin zurichten. Hochschulen sind also ausdrücklich gehalten, Normen zu überschreiten, statt sich von ihnen fesseln zu lassen.

2. Komplexität und Kontingenz

Qualitäten aller Art treffen sich darin, kombinatorische Effekte zu sein. Das heißt: Sie entstehen aus der Relationierung verschiedener Elemente, die zuvor unverbunden waren, bzw. – Qualität zweiter Ordnung – aus der Relationierung von Relationen verschiedener Elemente. Qualität ist also ein komplexes Phänomen. Von Komplexität lässt sich sprechen, sobald eine Auswahl aus möglichen Verknüpfungen nötig ist, wenn also nicht mehr jedes Element mit jedem anderen verknüpfbar ist (Luhmann 1998, 137). Komplexität nun erhöht aber nicht allein die Unübersichtlichkeit, sondern bedeutet auch die Steigerung der kombinatorischen Möglichkeiten, d.h. eine Erweiterung des Möglichkeitsfeldes (ebd., 507f.). Analog schränkt Komplexitätsreduktion die kombinatorischen Möglichkeiten ein, bildet aber sinnvollerweise erst den zweiten Schritt nach der Besichtigung des Möglichkeitsfeldes.

Grundsätzlich ist auch in der Hochschulpolitik 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, 158).

Insoweit gibt es einen Zwang zur Auswahl aus dem Optionenreichtum. Der Vorwurf an beliebige hochschulpolitische Problemlösungsversuche, sie seien unterkomplex, geht dann niemals fehl, ist aber auch trivial. Zu fragen ist vielmehr, ob der bestehende Auswahlzwang durch Komplexitätsuntergrenzen oder Vergleichbares beeinflusst werden soll. Ein Weg wäre, entsprechende Kriterien zu formulieren, bspw. das Kriterium der Strukturhaltung.

Nun wird Komplexität sowohl als Unordnung interpretiert wie auch als Ordnung. In ersterem Fall ist allerdings die Unordnung nur die Fassade einer tieferliegenden Ordnung. Im zweiten Fall wird versucht, Mechanismen zu finden, die erklären können „wie es komplexen Phänomenen gelingen kann, ihre eigene Ordnung zu produzieren und zu erhalten“ (Baecker 1999, 30). In Hochschulentwicklungsprozessen geht es um (fremd- oder selbst-)steuernde Einflussnahme. Deshalb ist dort entscheidend zu berücksichtigen, dass „weder vollkommenes Chaos noch vollkommene Ordnung gezielt verändert, also gesteuert werden können. Steuerungsfähigkeit beruht vielmehr auf einer spezifischen wechselseitigen ‚Infizierung‘ von Chaos und Ordnung, von Freiheit und Notwendigkeit, von Kontextabhängigkeit und Autonomie“ (Willke 1996, 159).

Diese wechselseitige Infizierung ist dem Phänomen der Hochschulqualität inhärent: Isolierbare Einzeleigenschaften – also Qualitäten erster Ordnung – repräsentieren die Ordnung, die Notwendigkeiten und Kontextabhängigkeiten. Ganzheitlich durchformende Güte – Qualität zweiter Ordnung – repräsentiert das Chaotische, die Freiheit und Autonomie. Beide zusammen erst bilden Hochschulqualität, und dies heißt zugleich: Wo Hochschulqualität zweiter Ordnung nicht mehr entwickelt werden kann, dort mögen wohl noch isolierbare Einzeleigenschaften entstehen, jedoch nicht mehr als *Hochschulqualität*.

Wo aber Qualität zweiter Ordnung entwickelt werden kann, dort geschieht das nicht im herkömmlichen Sinne, dass ein übersichtliches Handlungsprogramm die Ursachen erzeugt, als deren Wirkungen dann zwangsläufig Qualität entsteht. Vielmehr *kann* sie dadurch entstehen, dass die *Bedingungen* so gestaltet werden, dass Qualitätserzeugung nicht verhindert wird. Eine Entstehensgarantie ist dies freilich nicht. Einer solchen steht eine Reihe von Abhängigkeiten entgegen: Abhängigkeiten von sozialen Konstellationen, Bewertungen durch die jeweilige 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. usw.

Damit wird auch ein Kriterium formulierbar, das den Zwang zur Auswahl aus bestehenden Optionen so steuern kann, dass sich die Komplexität innerhalb eines gegebenen Handlungsgefüges auf ein kognitiv erfassbares und sozial interventions-

fähiges Maß reduzieren lässt – und zwar ohne komplizierte Formeln einführen zu müssen, wie sie etwa die Bestimmung von Komplexitätsuntergrenzen erforderte. Dieses Kriterium besteht in der *parallelen Präsenz* beider Grundmuster von Hochschulqualität: Sowohl Qualität erster Ordnung wie Qualität zweiter Ordnung müssen in Hochschulentwicklungsprozessen jeglicher Art als Interventionsgegenstände präsent sein. Kein Sonderprogramm, kein Beschluss eines Akademischen Senats, kein Hochschulentwicklungsplan darf sich allein auf eines der beiden Hochschulqualitäts-Grundmuster kaprizieren. Andernfalls wird die Stabilität und Dynamik des Hochschulsystems gefährdet, die Nachhaltigkeit seiner Existenz und Entwicklung ist nicht mehr gesichert, und das Hochschulsystem gerät zu etwas grundsätzlich anderem, als es jetzt ist: Es nimmt etwa den (Quasi-)Charakter eines Berufsschulsystems oder eines Verbundes betrieblicher Forschungsabteilungen an.

Wenn Hochschule dies nicht werden soll, muss sie ihre konstituierenden Spannungen entfalten: die Spannungen zwischen Theorie und Praxis, Forschung und Lehre, Autonomie und staatlicher Aufsicht, akademischer Freiheit und gesellschaftlicher Verantwortung, Subjektivität und Objektivität, Naturwissenschaften und Geisteswissenschaften, Grundlagen- und Anwendungsforschung, Spezialistentum und Generalistentum, Bildung und Ausbildung, Tradition und Innovation, Disziplinarität und Interdisziplinarität.

Deren einzelne Elemente sind auf dem Niveau Qualität erster Ordnung bearbeitbar. Die Spannungen selbst aber sind das, was Hochschule ausmacht, was ihre spezifische Leistungsfähigkeit begründet und reproduziert – die Spannungen selbst sind Qualität zweiter Ordnung. Sie repräsentieren die Elemente der Normabweichung, der Überschreitung von Minimalstandards, der Freiheit und Autonomie, der Ausschreitung von Möglichkeitsräumen, der Zukunftsoffenheit, des vektorieLL nicht Determinierbaren, des Utopischen, des Übergangs vom heute nicht Denkbaren zum morgen Gedachten, der aus Paradoxien angetriebenen Kontingenz.

Indem diese konstituierenden Spannungen der Hochschule all dies repräsentieren und sie dergestalt die paradoxe Konstitution der Hochschule fortdauernd präsent halten, wird zugleich die Möglichkeit eröffnet, die parallele Präsenz beider Qualitätsgrundmuster in jeglichen Hochschulentwicklungsaktivitäten zu realisieren. Dadurch wiederum wird ein systematischer Zusammenhang zwischen der Komplexität der Problemlagen und der Komplexität der Problemlösungen hergestellt, ohne sich auf (unpraktikable) rechnerische Entsprechungen von Komplexitätsgraden einlassen zu müssen. ‚Unterkomplex‘ ist in diesem Sinne dann nicht mehr die Bezeichnung für (zulässigerweise) reduzierte Komplexität, die Handeln erst ermöglicht. Vielmehr sind nun alle Reformaktivitäten ‚unterkomplex‘ zu nennen, die sich entweder nur an Qualität erster oder nur an Qualität zweiter Ordnung orientieren, obgleich beide voneinander nicht zu trennen sind, wenn Qualität an Hochschulen, die Hochschulen bleiben sollen, zu entwickeln ist.

Das heißt: Qualitätsorientierung als Hochschulpolitik vermag erfolgreich zu sein, sofern es ihr gelingt, alle in Hochschulen relevanten Dimensionen von Qualität programmatisch abzubilden, instrumentell zu untersetzen, zuweisungsfähig in Hinblick auf die einzusetzenden Ressourcen zu gestalten und akteursseitig entsprechende motivationale Handlungsorientierungen zu erzeugen. An instrumentellen Hilfsmitteln dafür herrscht kein Mangel, wie die oben unternommene Sichtung der Qualitätsentwicklungs-Werkzeuge in verschiedensten Bereichen gezeigt hat. Die damit zugleich erzeugte Unübersichtlichkeit verweist darauf, was noch fehlt, wenn weder die traditionale Hochschule, noch die Hochschule als staatliche Anstalt, noch die Hochschule als Dienstleistungsunternehmen das leitende Bild abgeben sollen: die strukturgebende Idee.

Benötigt wird ein auf intelligente Weise Komplexität reduzierendes Prinzip, das höhere Komplexität ermöglicht. Intelligente, d.h. nichttriviale Komplexitätsreduktionen minimieren die gegebene Vielfalt so, dass auf dieser Grundlage neue Vielfalt entstehen kann; sie müssen mit höherer Komplexität kompatibel sein bzw. diese ggf. erst ermöglichen (vgl. Luhmann 1998, S. 507); sie haben – das erst macht sie ‚intelligent‘ – angemessene Reaktionsweisen auf Situationen zu ermöglichen, die in ihrer Anordnung vollständig unvorhersehbar waren. Der Komplexitätsreduktionsgrad wird dabei durch die Informations- und Problemverarbeitungskapazität des jeweiligen Systems bestimmt.

Luhmann (1998, 506f.) illustrierte derartiges am Beispiel des Straßennetzes: Dieses reduziere „die Bewegungsmöglichkeiten, um leichtere und schnellere Bewegung zu ermöglichen und damit die Bewegungschancen zu vergrößern, aus denen man konkret auswählen kann“. Das Prinzip ist, „auf der Basis der Restriktion höhere Komplexität organisieren zu können“. Ein Straßennetz vernetzt zwar eingeschränkte, dafür jedoch optimierte Optionen der Fortbewegung. Derart entstünden „konsolidierte Gewinne“, denn die reduzierte Komplexität hat zugleich eine gesteigerte Komplexität ermöglicht, und das bedeutet eine Steigerung der kombinatorischen Möglichkeiten, d.h. Erweiterung des Möglichkeitsfeldes. Zudem ist beim Straßennetz die Voraussetzung dafür, auch soziale Akzeptanz zu erlangen, erfüllt: Die Komplexität des Systems ist so reduziert, dass alle Beteiligten dem zu Grunde liegenden Anliegen folgen und die gefundene Lösung über Verkehrsregeln mitvollziehen können. Die Informations- und Problemverarbeitungskapazität des Systems wird also nicht überfordert.

Welche dem Straßennetz vergleichbare Lösung zur Komplexitätsreduktion der Hochschule bei gleichzeitiger Erzeugung konsolidierter Gewinne – die sowohl einen gemeinsamen hochschulischen Kern bewahren, wie sie einen möglichst großen Optionenreichtum sichern – gibt es? Prüfen wir zunächst die Voraussetzungen, denen diese Lösung, wenn sie strukturgebend sein soll, zu genügen hätte.

Von zweierlei ist auszugehen: der Funktion von Hochschule zum einen sowie den (gegenwärtigen und künftigen) Existenzbedingungen der Hochschule, insbesondere ihre Ressourcenverfügung und interne Organisation, zum anderen.

Zur Funktion von Hochschule hatten wir herausgearbeitet, dass die Hochschulen als Bildungsanstalten insbesondere drei Umstände in Rechnung zu stellen haben: das endgültige Ende der Illusion von der marktwirtschaftlich verfassten Vollbeschäftigungsgesellschaft, die gleichzeitig sich vollziehende Szientifizierung weiter Teile der Arbeitswelt sowie die nicht nur chancenverteilende, sondern auch neue Chancen produzierende Wirkung von Bildung. Aus diesen Umständen ergibt sich einesteils, dass von den Hochschulen weiter steigende Anteile jeden Altersjahrgangs mit wissenschaftlicher Ausbildung zu versorgen sein, als dies bisher bereits der Fall ist. Anderenteils werden an HochschulabsolventInnen erhöhte Flexibilitätsanforderungen gestellt, deren Einlösung Fertigkeiten und Kompetenzen erfordert, die bislang nicht systematisch im Studium vermittelt werden.

Individuelle und gesellschaftliche Interessen lassen sich dann in der Funktionsbestimmung zusammenführen, dass Hochschulbildung die Aufgabe zuwächst, sozialverträgliche Handlungsfähigkeit innerhalb exponentiell wachsender Komplexitäten zu vermitteln. Das heißt: Zu vermitteln ist die individuelle Befähigung zum Entscheiden und Handeln auf der Grundlage möglichst gefahrenneutraler situationsunmittelbarer Komplexitätsreduktion, so dass Akteure entstehen, die in komplexen und riskanten Handlungssystemen, die von gleichfalls komplexen und riskanten Umwelten umgeben sind, folgelastige Entscheidungen zu treffen vermögen. Gefordert ist der mündige Mensch, dessen Mündigkeit in wissenschaftlicher Urteilsfähigkeit gründet. Daher haben die Hochschulen die Aufgabe, aufgeklärte Skepsis in die Welt zu tragen: Denn diese ist die Voraussetzung einer Mündigkeit, die in wissenschaftlich begründeter Urteilsfähigkeit wurzelt.

Die Bindung des Bildungsauftrages der Hochschulen an ihren Forschungsauftrag ist damit evident. Hier haben die Hochschulen vorrangig ein Erfordernis produktiv zu verarbeiten: Es ist ein völlig verändertes wissenschaftliches Wissen über gesellschaftliche Problemlösungsoptionen bereitzustellen, als dies bislang geschieht. Dieses Wissen hat zentral die Abschätzung der wissenschaftlich erzeugten Lösungsvorschläge mitzuliefern, da die beschleunigten Innovationszyklen rasante Steigerungen der Handlungsfeldkomplexitäten bewirken, welche wiederum die (wissenschaftliche) Bereitstellung diverser Optionen der Kontingenzbewältigung benötigen. Das ist ein Erfordernis, welches zuallererst die traditionelle Fächerstruktur infragestellt. Risikoerkundung kann nicht länger in nachgeschaltete ‚Ethiken‘ oder Technikfolgenabschätzungs-Bereiche delegiert werden, sondern wäre in die Kerne der traditionellen Disziplinen zu integrieren (von Wissel 1998, 48-50).

Unter welchen Existenzbedingungen – insbesondere Ressourcenverfügung und interne Organisation – wird all dies umgesetzt werden können und müssen? Quantitative Entwicklungsmöglichkeiten gelten als weithin erschöpft. Wo dies tat-

sächlich so ist, bleiben zur Erschließung weiterer Entwicklungspotenziale allein drei Optionen: Ressourcenumverteilungen, Leistungsverdichtungen und/oder Qualitätsverbesserungen. Vor diesem Hintergrund findet die Qualitätsorientierung in der aktuellen Hochschulpolitik ihre wichtigste politische Begründung in einem ausgesprochen pragmatischen Gedanken: Wo quantitative Entwicklungsmöglichkeiten als erschöpft gelten, Ressourcenumverteilungen politisch schwer durchsetzbar sind und Leistungsverdichtungen natürlichen Begrenzungen unterliegen, dort müssen weitere Potenziale wesentlich über Qualitätsverbesserungen erschlossen werden.

Das sukzessive Mehrheitsfähigkeit erlangende Konzept der Hochschule als Dienstleistungsunternehmen wird hierbei an Grenzen stoßen. Eine solcherweise konzipierte Hochschule wird zweifelsohne hochgestylte QM-Designs entwerfen, sie mit erheblichen Kosten auch umsetzen, doch am Ende regelmäßig erstaunt sein über den Eigensinn des Qualitätsphänomens: Besser sind dann doch wieder nur die anderen. ‚Hochschule als Dienstleistungsunternehmen‘ reduziert zwar radikal die Komplexität, wird aber daran scheitern, die nicht monetär abbildbaren Anteile der Effektivitätsdimension – die an der Hochschule überwiegen – adäquat zu bearbeiten. Zwei Probleme werden bei der Bestimmung konkreter Qualitätsziele einer Hochschule als Dienstleistungsunternehmen fortwährend im Wege stehen: zum einen der Umstand, dass Lehr-, Lern- und Forschungsprozesse *kognitiv basiert* sind; zum anderen der Umstand, dass diese Prozesse nie auf die Einhaltung von Standards allein abonniert sind, sondern immer auch auf die Erzeugung positiver *Normabweichungen*.

Das Dienstleistungsunternehmens-Konzept ist eine Reaktion auf die Insuffizienzen der herkömmlichen Hochschule. Denn diese leistet eine angemessene Funktionswahrnehmung gleichfalls nicht (mehr) hinreichend. Liegt dies allein daran, dass die Hochschulen gefesselt sind und also entfesselt werden müssten, wie dies eine bekannte Reformanleitung (Müller-Böling 2000) nahe legt? Wenn dem so wäre, dann müssten die in den letzten Jahren in beträchtlichem Umfang vorgenommenen ‚Entfesselungen‘ bereits zu massiven Entwicklungsschüben geführt haben. Immerhin: An Hochschulen sind – hochschultypischerweise – ausdrücklich widersprüchliche Interessenlagen, Zieldefinitionen, Funktionalitäten und Geltungsansprüche zusammen zu bringen, statt sie zu eliminieren. Deshalb handelt es sich bei der Gestaltung solcher Strukturen um ein Koordinationsproblem: Funktionale Vielfalt kann nicht durch instrumentelle Einfalt gesichert werden. Das Koordinationsproblem muss durch ein angemessenes Steuerungsmodell bewältigt werden.

Dieses Steuerungsmodell besteht aus einem Arrangement verschiedener Steuerungsmodi, die einzelnen Steuerungsaufgaben zugewiesen werden: Die Beziehungen zwischen Staat und Hochschulen lassen sich in einer Verbindung von staatlicher Kontextsteuerung und vertraglicher Vereinbarung organisieren; die strategi-

sche Führung der Hochschule verbindet in Vertragsaushandlungsprozessen staatliche Kontextsteuerung, kuratoriale Entscheidungen sowie hochschulinterne Ziele; die Kernbereiche der akademischen Autonomie sind im Zusammenwirken von Hochschulmanagement und partizipatorischen Strukturen unter Nutzung des Instruments Zielvereinbarungen zu gestalten; in den sekundären Leistungsbereichen werden hochschulinterne Vertragsbeziehungen mit marktförmiger Steuerung verbunden; die tertiären Leistungsbereiche sind durch das Hochschulmanagement unter Einsatz kompetitiver Marktsteuerung zu steuern.

Kürzer und übersichtlicher lässt sich diese Modellierung so zusammenfassen: Zum einen ist all das, was allein durch eine nichtökonomisierte Hochschule geleistet werden kann, von Ökonomisierungsbestrebungen frei zu halten; das betrifft den Kernbereich der akademischen Autonomie, also die freie Gestaltung von Forschung und Lehre. Zum anderen ist der funktionsspezifische Kern der Hochschule von ökonomisierbaren Assistenzbereichen zu trennen, um durch deren Ökonomisierung Ressourcen für die Kernbereiche frei zu setzen.

3. Struktur des Qualitätshandelns

Was die Hochschule der Zukunft benötigt, ist Komplexitätsreduktion, die höhere Komplexität ermöglicht. Das herkömmlich organisierte Hochschulsystem stößt hier an seine Grenzen, wie sich bspw. bei der Juniorprofessur in zweierlei Richtungen zeigen ließ:² Sowohl das traditionelle akademische Milieu wie die politischen Protagonisten der Dienstrechtsreform sind auf die Habilitation fixiert – die einen positiv, die anderen negativ. Die Vielfalt akademischer Lebensrealität wird damit beiderseits verfehlt. Dagegen hat ein komplexitätsreduzierendes Prinzip, das höhere Komplexität ermöglicht, zweierlei sicherzustellen:

- Zum einen ist zu gewährleisten, dass sich die interne Entwicklungslogik der Hochschule entfalten kann. Das heißt: Es geht um die Bewahrung der konstituierenden Spannungen, aus denen Hochschulen leben, und es geht um die Sicherung von Optionenreichtum, also die Steigerung der kombinatorischen Möglichkeiten, mithin eine Erweiterung des Möglichkeitsfeldes (Luhmann 1998, 507f.). Eine Einschränkung von Möglichkeitsfeldern bediente zwar das Unbehagen derjenigen, die mit der Unfähigkeit geschlagen sind, mit der wissenschafts- und hochschultypischen Erfolgsunsicherheit umzugehen, und dieser Erfolgsunsicherheit einen monokausalistischen Determinismus entgegenzusetzen möchten. Doch die Erzeugung der Normabweichung bzw. des Nichtnormierbaren als das, was Qualität von Hochschule wesentlich ausmacht, würde damit unterlaufen werden.

² vgl. oben unter D. 1.2.2. Die Persistenz des Überkommenen: „Beispiel: Die Juniorprofessur“

- Zum anderen ist zu gewährleisten, dass dieses funktional notwendige Bestehen auf der eigenen Entwicklungslogik nicht zu einer Entkopplung von der Umwelt gerät. Denn hochschulische Neuerungen müssen passfähig zur Umgebungskomplexität sein, da funktionale Differenzierung von Subsystemen immer mit wachsenden Interdependenzen zwischen den Subsystemen einhergeht. Passfähigkeit bedeutet nach Lage der Dinge vor allem, operationale Flexibilität zu sichern. Denn es ist die Riskanz gesellschaftlicher Anwendung von wissenschaftlich erzeugtem Wissen in Rechnung zu stellen. Das betrifft bspw. die „alltägliche Produktion der ‚ökologischen Krise‘ durch die Mechanismen des wissenschaftlichen Normalbetriebs ..., einschließlich der durch ihn geförderten ideologischen Problementorgung und -verdrängung“ (Bultmann 1996, 352) ebenso wie etwa die Risiken der Anwendung hypothetisch basierter pädagogischer Theorien in Kindergärten und Schulen oder psychologischer Theorien in der sozialpädagogischen Arbeit an sozialen Brennpunkten: „Die Wissenschaft konnte nur so lange unbedenklich als Ort der Freiheit gedacht werden, wie man glaubte, daß die Forschung selbst an der Welt nichts ändert, sondern allenfalls die Möglichkeiten freilegt, die in ihr schon angelegt sind“ (Baecker 1999, 67). Operationale Flexibilität ermöglicht die unter solchen Bedingungen nötigen Steuerungsanpassungen, die grundsätzlich nur unvollkommen antizipiert werden können.

Zudem muss dieses komplexitätsreduzierende Prinzip auch noch einigungsfähig sein, denn es besteht das oben herausgearbeitete Dilemma: Einerseits verfügen die einbezogenen Betroffenen über Obstruktionsmöglichkeiten, die potenziell um so größer sind, je mehr die Betroffenen einbezogen werden. Andererseits besteht bei ihrer Nichteinbeziehung die Gefahr der Ausbildung zielignoranten Verhaltens.

Daher benötigt die operative Umsetzung von Qualitätsansprüchen an Hochschulen einerseits pragmatische Vereinfachungen, die andererseits als solche kenntlich bleiben müssen: Die Komplexitätsreduktion muss zu jeder Zeit in fallweise sich als nötig erweisende Komplexitätssteigerungen verkehrt werden können.

So unabdingbar es ist, die innovatorische Normabweichung als zentralen Bestandteil von Hochschulleistungen fortdauernd im Blick zu behalten: Die vollständige Fixierung allein 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. Deshalb werden auch Entlastungstechniken benötigt. Diese aber sind nur Hilfskonstruktionen. Wie kann dies prozessiert werden?

Die Lösung liegt darin, (a) innerhalb eines Komplexitätsverarbeitungsvorganges fortwährend zwei Ausschlussoperationen zu nutzen: den Ausschluss aktuell irrelevanter Kontexte und den Ausschluss aktuell irrelevanter Daten, sowie zugleich (b) diese Ausschlüsse so weit wie möglich provisorisch und reversibel zu halten.

Letzteres heißt: Im Durchlaufen eines solchen Vorgangs gibt es „auf jeder Stufe nicht nur Doppelpentscheidungen über Ausschlüsse von Information, sondern auch mögliche Entscheidungen über die Hereinnahme von Kontexten und Datengruppen, die man an diesen Punkten als sachrelevant erkennt oder annimmt“ (Deutsch/Fritsch 1980, 51).

Auf dieser Grundlage lassen sich Entlastungstechniken anwenden, die eine Verhältnismäßigkeit der Mittel sicherstellen. Qualitätsziele sind von unterschiedlicher Relevanz, benötigen abgestuften Realisierungsaufwand, provozieren differenzierte Widerstände und bergen unterschiedlich große Risiken für den Nichterfolg. Daher müssen sie auch in je eigener Weise instrumentell ausgestattet werden. Salopp gesagt: Nicht jedes Ziel lohnt den brutalstmöglichen Einsatz.

Um die beiden Ausschlussoperationen – Ausschluss aktuell irrelevanter Kontexte und Ausschluss aktuell irrelevanter Daten – zu nutzen und diese Ausschlüsse zugleich so weit wie möglich provisorisch und reversibel zu halten, bedarf es einer komplexitätsreduzierenden Handlungsstruktur.

Der Gesamtzusammenhang von Qualität, so hatten wir oben festgehalten, besteht darin, nicht oder nicht nur Quantität zu sein. Damit war ein Minimum an Integrität von Qualitäten jeglicher Ausprägung benannt worden. Die daran anschließende Argumentation ergab indes weitere Integritätsmerkmale: sinnhafter Überschuss, Komplexität, kombinatorische Effekte sowie Nützlichkeit, die nicht allein durch Größen und Mengen, also Quantitäten entsteht. Zwischen Qualitäten erster Ordnung und Qualität zweiter Ordnung besteht also eine weniger strikte Trennung als zwischen Quantitäten und Qualitäten erster Ordnung. Wie lässt sich dieser Zusammenhang der beiden Qualitätsgrundmuster plausibel beschreiben? Hierzu sind die Kontexte in den Blick zu nehmen, innerhalb derer die beiden Grundmuster identifizierbar werden.

Qualitäten erster Ordnung entstammen sämtlich sozialen Prozessen direkter Aktion: der Qualitätsentwicklung, also der bewussten Erzeugung von Qualitäten. Soziale Prozesse sind kooperative Vorgänge, in denen Individuen und Gruppen auf der Grundlage gemeinsamen Problemverständnisses, geteilter Deutungsmuster und miteinander ausgehandelter Zieldefinitionen handeln. Dafür sind Vereinfachungen nötig, um die unterschiedlichen Anfangsausstattungen der Kooperanden nicht zu unüberwindlichen Kooperationshindernissen werden zu lassen. Solche Vereinfachungen sind Regeln, Typisierungen, Abstraktionen, Klischees oder standardisierte Bearbeitungsmodi (wie etwa in dem Vorschlag formuliert, dass die Erzeugung von Hochschulqualität „an den Brennpunkten von starker Behinderung der Qualität von Hochschulausbildung beginnen“ könnte [Winkler 1993a, 30]).

In Qualitätsentwicklungsprozessen werden diese Vereinfachungen in dem formuliert und prozessiert, was wir Qualitäten erster Ordnung genannt hatten: als Einzeleigenschaften (etwa Fremdsprachenkompetenz und interkulturelle Kommunikationsfähigkeit von Studierenden, Kenntnisse in anderen Wirtschafts-, Rechts-

und politischen Systemen usw.), die plausibel beschreibbar sind, insofern sie an Alltagserfahrungen anknüpfen; die aus Kombinationen diverser Elemente bestehen, welche sich auflisten und deren strukturelle Verbindungen sich modellieren lassen; die über Standards fixiert und damit intersubjektiv vermittelt werden können; die im Rahmen von Single-Issue-Ansätzen (punktgenauen Interventionen oder durch Einkreisung eines isolierbaren Problems) entwickelbar sind; die auf überschaubaren Ursachenkombinationen beruhen und durch gezielte Interventionen mit relativ hoher Erfolgswahrscheinlichkeit erzeugt werden können. Kurzum, es handelt sich bei Qualitäten erster Ordnung um pragmatische Vereinfachungen dessen, was das eigentliche Ziel ist: Qualität zweiter Ordnung.

Mit den Qualitäten erster Ordnung bewegt man sich im Bereich des ‚Uneigentlichen‘. Das eigentliche Ziel jedoch ist jeweils die Gestaltung einer bestimmten ganzheitlich durchformenden Güte, d.h. einer komplexen Eigenschaftsbündelung, die einen Prozess, eine Leistung, eine Organisationseinheit oder ein Gut in seiner bzw. ihrer Gesamtheit prägt (etwa der Charakter eines Studiengangs als internationalisierter Studiengang); die empirisch nicht unmittelbar zu fassen ist, sondern sich nur durch Indikatorenmix einkreisen lässt, qua Interpretation bestimmt werden muss und insofern gemeinsame diskursive Codierungen, also Bedeutungszuweisungen benötigt, um intersubjektiv nachvollziehbar zu sein; die einen kombinatorischen Effekt mehrerer kombinatorischer Effekte darstellt; die einen Systemveränderungsansatz benötigt, um entwickelt werden zu können, d.h. ganzheitliche Veränderungsstrategien, deren multifaktorielle Interventionen auf Grund der hohen Komplexität des kombinatorischen Designs mit hoher Erfolgsunsicherheit behaftet sind.

Qualitäten erster Ordnung also entstammen dem sozialen Prozess der Qualitätsentwicklung, d.h. der bewussten Erzeugung von Qualitäten. Qualität zweiter Ordnung hingegen ist eine Konstruktionsleistung, die kollektiv geteilte Bedeutungszuweisungen verdichtet.

Ein Schichtenmodell ist die Lösung, die heuristisch zusammenführt, was getrennt zusammengehört: Qualität zweiter Ordnung ist die Tiefenschicht hinter der Benutzeroberfläche, auf der die Akteure mit den Qualitäten erster Ordnung operieren. Die Akteure entlasten sich davon, fortwährend das Ganze in seiner chaotischen, d.h. nichtlinearen Verfasstheit zu denken und zu prozessieren, indem sie zu pragmatischen Vereinfachungen flüchten: Die Mehrdimensionalität der Qualität zweiter Ordnung wird in der Zweidimensionalität der Benutzeroberfläche abgebildet. Dort lassen sich in Abhängigkeit von den je zur Verfügung stehenden Bearbeitungskapazitäten bestimmte – einzelne oder mehrere – Qualitäten erster Ordnung fallweise aufrufen und wegklicken. Organisationen, kollektive und individuelle Akteure wären überfordert, unablässig das Ganze in all seinen prozessualen und Bedeutungsverzweigungen zu bearbeiten. Zumal unter Bedingungen unvollständiger Information – also dem Normalfall sozialen Handelns – bietet die Unterschei-

derung von Benutzeroberfläche und Tiefenschicht ein entlastendes Orientierungsmuster.

Diese Form der pragmatischen Vereinfachung ist nicht nur heuristisch, sondern auch handlungsorientiert rational. Sie wird jedoch problematisch, sofern die Oberflächenschicht in der Wahrnehmung der Akteure essentialisiert wird. Wenn also das Bewusstsein, mittels pragmatischer Vereinfachungen auf der Oberfläche einer darunter liegenden Tiefenschicht zu agieren, verloren geht oder auch erst gar nicht entsteht, dann verfehlt Qualitätsentwicklung ihr Eigentliches. Denn – z.B. hochschulische – Leistungsqualität besteht nicht darin, beispielsweise viele Drittmittel einzuwerben. Sondern sie besteht darin, – wiederum z.B. – Wissen zu erzeugen, welches gegebene Zustände so in Frage stellt, dass Optionen eröffnet werden, diese gegebenen Zustände zu verändern, und zwar positiv und reflektiert, d.h. im Wissen um die Risiken jeder Veränderung und im Wissen um die Risiken jeder Nichtveränderung.

Das gesamte instrumentelle Arsenal, das wir oben gemustert hatten – von Prüfungen und Symbolverwaltung über Leitbilder, Benchmarking, Zielvereinbarungen, Stärken-Schwächen-Analysen oder Balanced Scorecard bis hin zu Berichtssystemen, Ranking oder den dabei verwendeten Leistungsindikatoren –, wird auf der Benutzeroberfläche der Qualitätsprogramme eingesetzt. Es erlaubt Annäherungen an das Eigentliche – die Hochschulqualität –, ohne sie tatsächlich in ihrer Tiefenschicht abbilden zu können. Deshalb stehen diese Instrumente auch immer in der Gefahr, Hochschulqualität nicht zu befördern, sie womöglich gar zu verhindern.

Wird etwa ein hoher Impact-Faktor zum Fluchtpunkt aller wissenschaftlichen Bemühung, dann kann z.B. Forschungsinnovation zwar ein zufälliger Kollateraleffekt sein, kann aber ebenso Opfer fehlgeleiteter Energien der ForscherInnen und also u.U. vollständig verfehlt werden. Der Einsatz der Instrumente der Qualitätsorientierung zeigt nichts weiter, aber dieses immerhin an: wie der Entwicklung von Hochschulqualität zweiter Ordnung möglichst *zuträgliche Kontexte* verschafft werden können.

Vor diesem Hintergrund liegt ein pragmatisiertes Verständnis von Qualitätsmanagement an Hochschulen nahe:

- (a) *Management* lässt sich unter Vernachlässigung seiner betriebswirtschaftlichen Konnotation *als zielgebundenes Steuerungsbandeln* begreifen. Ausgehend von der Annahme, dass sich Qualität selbst nicht managen lässt, aber qualitätsförderliche Kontexte gestaltbar sind, ist *QM als Organisationsentwicklung* begreifbar. Wird QM schließlich im Rahmen eines QM-Systems betrieben, dann kommt eine systematisierende Komponente hinzu. Zusammenfassend lässt sich dann formulieren: *Die Einführung und Anwendung von Qualitätsmanagement-Systemen an Hochschulen ermöglicht ein systematisches Steuerungsbandeln, mit dem die Organisations-*

entwicklung so gestaltet wird, dass sie der Erfüllung der Organisationsziele optimal dienlich ist.

- (b) Dem entspricht, dass Qualität von Lehre und Forschung an Hochschulen nicht derart hergestellt wird, dass lediglich ein übersichtliches Handlungsprogramm in Gang zu setzen wäre, welches die Ursachen erzeugt, als deren Wirkungen dann zwangsläufig Qualität entstünde. Das unterscheidet hochschulische Prozesse von industriellen Fertigungsprozessen. Vielmehr *kann* Qualität an Hochschulen dadurch entstehen, dass die *Bedingungen* so gestaltet werden, dass Qualitätserzeugung *nicht verbindert* wird. Eine Entstehensgarantie ist das 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 Anerkennung als Qualitätsleistung) usw. usf. Doch werden qualitätsförderlich gestaltete Organisationskontexte zumindest tendenziell zu höheren Qualitäten führen als solche Kontexte, die gegenüber Qualitätsfragen unsensibel sind.

Wenn also von Qualitätsmanagement an Hochschulen gesprochen wird, dann muss dies als Qualitäts*bedingungs*management verstanden werden: als zielgebundenes kontextgestaltendes Organisieren, das dem Gegenstand seiner Bemühungen Möglichkeiten schafft, ohne ihn einer aussichtslosen Diktatur des Determinismus zu unterwerfen.

An dieses pragmatisierte Verständnis von Hochschul-QM schließt sich an: Da die einschlägigen QM-Instrumente zunächst in ökonomischen Kontexten entwickelt wurden, muss jedes QM-Instrument vor einem Hochschuleinsatz einer Hochschulverträglichkeitsprüfung unterzogen werden. Die Ergebnisse dieser Prüfung im Einzelfall können dreierlei sein: (a) das jeweilige Instrument muss als ungeeignet verworfen werden, (b) es kann durch Anpassungsmaßnahmen adaptiert werden, oder (c) es erweist als unmittelbar integrationsfähig. Zentrales Kriterium dieser Prüfung ist die Beantwortung der Frage, ob das jeweilige QM-Instrument der Umsetzung der Organisationsziele dienlich ist.

Das bedeutet für die beiden Grundformen des Qualitätsmanagements, die Zertifizierung nach DIN ISO 9000ff. und TQM, zweierlei:

- Der Kernbereich der akademischen Autonomie ist nicht zertifizierungsfähig, da sich die immanent angelegte Orientierung auf positive Normabweichungen jeglicher Standardisierung entzieht. Zertifiziert werden können allein Kontexte von Forschung und Lehre, also bspw. die Aufbau- und Ablauforganisation, innerhalb derer Forschung und Lehre stattfinden, oder wissenschaftsunterstützende Bereiche wie Bibliotheken, Rechenzentren, Career-Centers, Sprachenzentren und dergleichen.

- Total Quality Management-Konzepte müssen, sofern sie im Forschungs- und Lehrbetrieb Anwendung finden sollen, entökonomisierend adaptiert werden, denn es geht in den akademischen Kernbereichen nicht um monetär bewertbare Gewinn-Verlust-Bilanzierungen oder Aufwand-Nutzen-Rechnungen. TQM an Hochschulen ist zu beschränken auf Organisationsoptimierungen, die Ressourcenkonzentrationen auf die Kernleistungsbereiche der Hochschule – Forschung und Lehre – befördern, und darauf, die dem traditionellen Modus akademischer Wettbewerbsfähigkeit innewohnenden Wettbewerbshemmnisse (dysfunktionale Hierarchien, Habilitation, Frauenbenachteiligung und dergleichen) zu eliminieren.

Die Trennung von einerseits akademischen Kernbereichen, die von ökonomisierendem Qualitätsmanagement frei zu halten sind, und andererseits Kontextbereichen, die nach Maßgabe ihrer Nähe zur akademischen Freiheit mehr oder weniger ökonomischen Kalkülen unterworfen werden können, muss sich auch auf der Benutzeroberfläche der Qualitätsorientierung niederschlagen: Diese ist entsprechend zu partitionieren.

Aber auch darüber hinaus ist die als pragmatische Vereinfachung genutzte Benutzeroberfläche nicht beliebig gestaltbar, sondern die Mehrdimensionalität der Hochschulqualität zweiter Ordnung ist ihr in Gestalt von Hintergrundregeln eingeschrieben: der normabweichende, infragestellende, utopische, visionäre, potenziell gesellschaftsverändernde, transzendierende und Sinn produzierende Charakter, der verwirklicht wird in kombinatorischen Effekten aus anderen kombinatorischen Effekten, die wiederum einen Prozess oder ein Gut ganzheitlich durchformen, sich vollständiger Standardisierung entziehen, nur im Rahmen von Systemveränderungsansätzen beeinflussbar sind, und deren Nutzung sich typischerweise als wertstabile bzw. wertverbessernde Inanspruchnahme vollzieht.

Akteure, welche die Hintergrundregeln, nach denen Hochschulen eigensinnig funktionieren, nicht zu decodieren vermögen, können diese naturgemäß nicht berücksichtigen und werden also mit großer Wahrscheinlichkeit scheitern bei der Hochschulqualitätsentwicklung. Die Komplettzertifizierung einer Hochschule etwa erzeugt weder sowohl kenntnisreiche wie auch reflektionsfähige AbsolventInnen noch nobelpreisfähige Forschungsergebnisse, sondern Verdross. Denn wo auch das zertifiziert wird, was besser unsertifiziert bliebe – z.B. Wahrheitssuche, oder sagen wir: die Suche nach plausiblen und erklärungskräftigen Konstruktionen –, dort wird lediglich das Personal durch das Ausfüllen der Zertifizierungsbögen enerviert.

Wenn also forsche Hochschulqualitätsmanager auf der Benutzeroberfläche beliebig ihre Instrumente platzieren und durch unbekümmertes Anklicken zu aktivieren suchen, ohne die Funktionslogik der Hochschule in Rechnung zu stellen, dann werden sie fortwährend eines produzieren: erzwungene Deaktivierungen, vergleichbar den ‚Schutzverletzungen‘ älterer Windows-Versionen. Systemabsturz und notwendiger Neustart sind die kurzfristigen Folgen, Programmblockaden die

langfristigen. Danken werden es ihnen die hochschulgemessen agierenden Qualitätsentwickler an anderen Standorten, deren Hochschulen an den alsbald zermanagten Problemfällen vorbeiziehen.

Zusammengefasst: Die pragmatischen Vereinfachungen der Oberflächenschicht sind Komplexitätsreduktionen. Die Mehrdimensionalität der Qualität zweiter Ordnung findet sich in die Zweidimensionalität der Benutzeroberfläche reduziert. Auf dieser Benutzeroberfläche können die Akteure pragmatisch vereinfacht – komplexitätsreduziert – operieren. Unter den – typischerweise gegebenen – Bedingungen unvollständiger Information bietet die Benutzeroberfläche ein entlastendes Orientierungsmuster an. Dieses Schichtenmodell als Operationsraum der beiden Ausschlussoperationen und ihrer permanenten Reversibilität ist zugleich eine *intelligente* Komplexitätsreduktion. Denn es ist mit höherer Komplexität kompatibel, indem es die gegebene Vielfalt so minimiert, dass auf dieser Grundlage neue Vielfalt entstehen kann. Um dies zu sichern, ist allein eines nötig: Die Oberflächenschicht darf nicht essentialisiert werden. Den Akteuren darf das Bewusstsein, lediglich mittels pragmatischer Vereinfachungen auf der Oberfläche einer darunter liegenden Tiefschicht zu agieren, nicht verloren gehen. (Dass manche euphorisierte Qualitätsmanagement-Bemühung genau dieser Essentialisierungsversuchung erliegt, sei hier nicht dementiert.)

Wann eine der beiden Ausschlussoperationen – Ausschluss aktuell irrelevanter Kontexte und Ausschluss aktuell irrelevanter Daten – angewandt wird und wann ein solcher Ausschluss fallbezogen rückgängig gemacht wird, folgt einem inhaltlichen Kriterium: der Zielbindung.

Eine Qualitätspolitik im Rahmen der Handlungsstruktur des Schichtenmodells kann und muss die Vereinfachungen der Benutzeroberfläche nutzen, um sich nicht zu verschleißen an solchen Anliegen, die – aktuell jedenfalls – einen größeren Aufwand nicht lohnen. Aber sie hat zugleich dafür zu sorgen, dass die Benutzeroberfläche als das wahrgenommen wird, was sie ist: pragmatische Vereinfachung, um Handlungsfähigkeit zu sichern, also bewusst *kein* Versuch, der Komplexität von Hochschulqualität *vollständig* gerecht zu werden. Allein in diesem Bewusstsein der Beschränktheit des eigenen Handelns kann Qualitätspolitik der Hochschulqualität überhaupt gerecht werden. Erfolgssicherheit wird derart nicht erzeugt, aber – immerhin – Erfolgsmöglichkeit und, im besseren Falle, Erfolgswahrscheinlichkeit.

Insofern lässt sich Qualitätsentwicklung an Hochschulen pragmatisch als Organisationsentwicklung betrachten – und zwar als eine Organisationsentwicklung, die sich nicht an formalen Vorgaben abarbeitet, sondern das zentrale Charakteristikum der Hochschule in den Blick zu bekommen versucht: die Qualität.

Geht es um den Einsatz konkreter Instrumente, muss eine Hochschulverträglichkeitsprüfung stattfinden. Dabei ist die Frage zu beantworten, ob durch das jeweils zu prüfende und ggf. einzusetzende Qualitätsentwicklungs-Instrument oder -

system bzw. durch die Art und Weise seiner Anwendung die Arbeit der Hochschule gefördert werden würde, ob Wirkungsneutralität zu prognostizieren wäre oder aber ob zu erwarten stünde, dass die Erfüllung der Organisationszwecke behindert würde. Die Ergebnisse solcher Prüfungen können im Einzelfall dreierlei sein: (a) das jeweilige Instrument muss als ungeeignet verworfen werden, (b) es kann durch Anpassungsmaßnahmen adaptiert werden, oder (c) es erweist als unmittelbar integrationsfähig. Zentrales Kriterium dieser Prüfung ist die Beantwortung der Frage, ob das jeweilige QM-Instrument der Umsetzung der Organisationsziele dienlich ist.

Daneben wird die Herausforderung der Zukunft vor allem darin bestehen, die schleichende Entwicklung einer Qualitätsbürokratie zu vermeiden. Die latente Gefahr einer Qualitätsbürokratie besteht (und kann in Großbritannien bereits eindrucksvoll besichtigt werden). Der Grund ist vergleichsweise simpel: Qualitätsmanagement wohnt ein gründlicher Dokumentationsaspekt inne. Ein bürokratischer Apparat mit seiner prozeduralen Eigenlogik, einmal entstanden, würde dann mit rasender Gelassenheit Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen zur formulargestützten Dokumentation ihrer Aktivitäten, Ergebnisse, Vorhaben und Zielverfehlungen antreiben. Dagegen erschiene der bisherige Aufwand für die akademische Selbstverwaltung als seminaristisch verwertbares Beispiel für effektives Zeitmanagement. Eine Ablenkung von den hochschulischen Kernaufgaben – Forschung und Lehre – wäre unausweichlich, und für das eigentliche Ziel, Qualität zu sichern und zu steigern, stünde zwangsläufig weniger Zeit zur Verfügung.

Doch Hochschulen sind solchen Situationen nicht gänzlich ausgeliefert. Sie vermögen vielmehr, Anweisungen, Vorschriften oder subkutane Zumutungen durch Obstruktion zu unterlaufen. Denn Akteure an Hochschulen sind in der Regel wissenschaftlich geschult, sie haben also das Geschäft der Kritik erlernt. Daher sind sie in der Lage, jegliche externe Anforderungen einer Daueranfechtung durch rational begründete Kritik zu unterwerfen. Solange rational begründet kritisiert wird, ist der politische Partner zur Diskussion genötigt, und solange diskutiert wird, muss nicht umgesetzt werden. Nichtumsetzung kann entweder Ermüdung von Politik und Ministerialverwaltung bewirken, oder sie kann dazu führen, Dinge durch Zeitablauf zu erledigen, z.B. in Folge von Regierungswechseln. Die obstruktiven Potenziale, über welche die Hochschulen verfügen, können an *dieser* Stelle – der unbedingten Vermeidung einer Qualitätsbürokratie – zum Besten der Hochschulen eingesetzt werden.

Insoweit lässt sich Qualitätspolitik verstehen als die Summe der intentional unternommenen, dezisionistisch begründeten und ressourcenunterfütterten Handlungen zur Implementation eines strategisch angelegten Programms zur Durchsetzung qualitätszentrierter Prozessgestaltungen. Hinter Qualitätspolitik im Sinne von „Qualität als Politik“ verbirgt sich dann ein politisches Programm im implementationstheoretischen Verständnis, wobei dieses insofern *politisch* ist, als es in

Gestalt interessengeleiteter und normativ begründeter Steuerungsanstrengungen umgesetzt wird.

Resümierend lassen sich die wichtigsten Erfolgs- und Misserfolgskriterien für systematischer Qualitätsentwicklungsanstrengungen benennen. Zentrale Misserfolgskriterien sind:

- *Qualitätsorientierung als schlichte Ausweichreaktion auf Kostendruck* („Qualität statt Kosten!“) – dies produziert Akzeptanzprobleme für Qualitätsentwicklungsmaßnahmen;
- *übermäßig viele Interessenkollisionen durch und Situationsferne* von Qualitätsentwicklungsmaßnahmen, etwa wenn ein QM-System als technisches System auf Forschung und Lehre, die ausdrücklich nicht von technischen Experten, sondern von Professionals getragen werden, angewandt werden soll;
- *Nichtberücksichtigung, dass Forschung und Lehre vom Grundsatz her nichtfinalisierbare Prozesse sind* und Handeln in einer Situation der Ungewissheit darstellen, innerhalb derer Qualitätsziele lediglich pragmatische Zwischenschritte sein können;
- Qualitätsbürokratie;
- *Herausforderung von obstruktivem Handeln* in Folge von Maßnahmen, die durch Unverträglichkeit mit der akademischen Kultur keine Akzeptanz zu erlangen vermögen.

Als wichtige Erfolgsfaktoren können genannt werden:

- *Grundprinzipien* der Einführung von Qualitätssystemen müssen sein: nachvollziehbarer Nutzen für alle Beteiligten und zu Beteiligten; Orientierung an einem Vertrauens- statt einem Kontrollparadigma; Erzeugung von Akzeptanz, die freiwillige Mitwirkung bewirkt;
- *nachvollziehbarer Nutzen der Beteiligung* entsteht insbesondere, wenn bisheriger Aufwand an anderer Stelle vermindert wird, sich Zeitersparnis für die Akteure ergibt, etwa dadurch, dass nicht mehr permanent Folgen mangelnder Prozessqualitäten (Havarien, Mehrarbeit, angespannte Arbeitsatmosphäre und dgl.) zu bewältigen sind, und insoweit eine Erhöhung der Arbeitszufriedenheit bewirkt wird;
- *Autonomie nach unten weitergeben*: Qualitätorientierung nicht zur Implementation von Kontrollinstrumenten, sondern von Organisationsentwicklungsinstrumenten nutzen, indem innerhalb der Qualitätsentwicklung Ziele vereinbart werden, die dem Tauschprinzip „Zielerreichung gegen Entscheidungsautonomie“ folgen;
- *weitestmögliche Vermeidung zusätzlicher Arbeit* für die dezentralen Struktureinheiten, insbesondere durch das nur nötigste dezentrale Zusammentragen statistischer Daten, die Unterbindung von Doppel- oder Dreifach-Datenaufbereitungen und die Bündelung des Berichtswesens der Fachbereiche;
- *Feedbacks ermöglichen* und die Feedbacks erkennbar zur Verbesserung des Qualitätssystemes nutzen;

- *möglichst optimale Gestaltung* der auch bei der Qualitätssicherung entscheidenden *Startphase*: denkbare Ansätze sind hier
 - der Start der Einführung eines Qualitätssystems beim Rektorat (Evaluation der Arbeitsweise, Stärken-Schwächen-Analyse, Peer-Monitoring),
 - die Einführung des Qualitätssystems von außen nach innen, d.h. bei den peripheren Leistungsbereichen beginnen, in einem zweiten Schritt die sekundären und erst dann die Kernleistungsbereiche einbeziehen,
 - der pragmatische Ansatz, mit der Bearbeitung der größten Missstände, d.h. an den Brennpunkten von starker Behinderung der Qualität zu beginnen,
 - eine Kick-off-Phase mit einem ‚Frustr-Wettbewerb‘ zu füllen, also einer Aktion, die den an jeder Hochschule bestehenden Alltagsfrust zum Gegenstand eines Wettbewerbs macht und hochschulöffentlich dazu aufruft, bspw. die absurdeste bürokratische Regelung, die an der Hochschule besteht, oder den Vorgang mit dem schlechtesten Aufwand-Nutzen-Verhältnis zu benennen, für jede einer solchen Kategorie einen Preis auslobt, durch eine Jury die Wettbewerbseinsendungen veröffentlichen lässt (anonymisiert und unter Verzicht auf die bloßen Denunziationen); auf diese Weise kann das Signal ausgesendet werden, dass es mit der Qualitätsentwicklung ernst gemeint ist und Veränderungen, deren positive Auswirkungen allen zu Gute kommen, ins Haus stehen; gleichsam nebenbei erhält eine Hochschule dadurch vglw. aufwandsarm eine recht vollständige Schwachstellen-Übersicht.

4. Struktur und Funktion der Hochschule

Erfolgsmöglichkeiten und Erfolgswahrscheinlichkeiten müssen strukturell abgebildet werden. Leistet das eines der heute miteinander konkurrierenden Leitbilder von Hochschule? „Hochschule als Dienstleistungsunternehmen“, „Hochschule als Standortfaktor“, „Universität als Ort der Zweckfreiheit“, „Hochschule in gesellschaftlicher Verantwortung“ – all diese Leitbilder werden, was ihre strukturelle Ausformung betrifft, üblicherweise entweder sehr einfach oder sehr kompliziert gedacht. Den einen würde der wettbewerbliche Impuls alle Entwicklungshindernisse bei Seite räumen. Die anderen dagegen sehen die Wissenschaftsfreiheit allein dann überlebensfähig, wenn alle Kompliziertheiten deutscher Hochschulen, sofern sie nur aus dem 19. Jahrhundert stammen, bewahrt bleiben.

Hochschule als sowohl – sozial – Expertenorganisation wie – kognitiv – Expertiseproduzentin weist Grenzen der internen Formalisierbarkeit auf. Das ist weniger von Nachteil, als es scheinen mag. Einen hohen Formalisierungsgrad kann hier niemand wollen: Wenn alles penibel reguliert und bis in Kleinste vorgeschrieben ist, dann „beschränken sich Arbeitsprozesse und -ergebnisse auf eingespielte

Routine und Überraschungen bleiben aus“ (Willke 1987, 22). Genau davor müssen sich Hochschulen schützen. Denn sie haben Kontingenz nicht als Faktor mangelnder Vorhersehbarkeit zu eliminieren, sondern sie zu entfalten. Aufbau- und Ablauforganisation sind folglich auf möglichst wenige stabile Faktoren – im Sinne von Unveränderlichkeiten – zu beschränken. Das mag vordergründig die Steuerung erschweren. Es erleichtert aber die Umsteuerung.

Die Notwendigkeit der Umsteuerung ergibt sich daraus,

- dass wissenschaftliche Entwicklungen und politische Initiativen wie etwa der Bologna-Prozess die Universitäten mit einer gesteigerten Umweltkomplexität konfrontieren,
- dass daraus sowohl Chancen wie auch Zwänge erwachsen, insbesondere aber sich wandelnde Bildungsanforderungen,
- dass Universitäten daher sowohl auf eine gestiegene Veränderungsdynamik wie auf Prognoseunsicherheiten reagieren können müssen,
- dass sie folglich weder kanonisierte Curricula und zementierte Studienabläufe noch unverrückbare Strukturen der Forschung benötigen, vielmehr diejenige inhaltliche Beweglichkeit, die ihre Forschung kennzeichnet, permanent eine ebensolche Beweglichkeit bei der Gestaltung der Strukturen sowohl von Lehre und Studium wie der Forschung speisen muss,
- dass Universitäten dementsprechend keine geschlossene Organisation im klassischen Sinne benötigen, sondern eine offene Organisation, die flexible Reaktionen auf prognoseabweichend auftretende Veränderungen ermöglicht,
- dass eine funktionale Hochschulorganisation nicht gegen die akademische Kultur oder gegen spezifische Fachkulturen durchgesetzt werden kann, sie vielmehr die produktiven Energien, die sich aus diesem kulturellen Background speisen, aufnehmen und zielführend orientieren muss, und
- dass zu diesem Zweck bei der Gestaltung von Organisation und Management traditionell-akademische, flach-hierarchische, marktförmige und Netzwerkelemente zu kombinieren sind.

Wenn Qualität zu erzeugen an Hochschulen heißt, sowohl bestehende Standards zu sichern wie die Normüberschreitung bzw. Normabweichung zu ermöglichen, dann geht es im Hinblick auf die Hochschulstruktur um vorrangig eines: Es wird eine Form benötigt, innerhalb derer das Paradox von Stabilität und Veränderung prozessiert werden kann. So ist die Einhaltung methodischer Standards die Voraussetzung für die Erzielung inhaltlicher Normabweichungen, etwa von Erkenntnissen, die paradigmatische Umbrüche einleiten. Ebenso ist die Verfügbarkeit kanonisierter Wissensbestände die Voraussetzung, um sich an deren Erschütterung versuchen zu können. Dementsprechend werden Strukturen benötigt, die sowohl Bewährtes speichern, wie sie dessen Dogmatisierung entgegen wirken.

Die Sicherung des Traditionellen ist kein vorrangiges Problem von Hochschulstrukturen. Denn diese sind allein dadurch, dass es sich um Strukturen handelt, auf Verstetigung angelegt. Das Augenmerk ist vielmehr auf die Ermöglichung des Innovativen zu legen, da erst aus der Konfrontation des Bewährten und dessen Infragestellung Hochschulqualität entstehen kann.

Eine offene Gesellschaft muss ein Interesse daran haben, dass in der Wissenschaft die jeweils vorherrschenden Orthodoxien keine absolute Monopolstellung behaupten. Vielmehr geht das gesellschaftliche Interesse dahin, dass Innovationen eine Chance haben, sich gegen Orthodoxien durchzusetzen. Dies aber leisten traditionell organisierte Hochschulen nicht allein. Gewiss gibt es auch innerhalb der jeweils vorherrschenden Ansätze Weiterentwicklungen. Doch paradigmatische Innovationen, verstanden als Wechsel dominanter Muster, werden typischerweise klein gehalten und sind darauf verwiesen, von den Rändern her zu wachsen. Aus sich selbst heraus innovieren traditionell organisierte Hochschulen nur dann, wenn dies mit zusätzlicher Ressourcenzuweisung verbunden ist: Denn auf diese Weise können Konflikte mit traditionellen Ansätzen vermieden werden. Wenn aber eine Situation eintritt, in der keine zusätzlichen Ressourcen bereitgestellt werden, darf dies nicht zum sofortigen Abbruch aller Innovation führen.

Eine Hochschule, welche die Innovationsermöglichung zu Grunde legt, darf Entwicklungsentscheidungen nicht auf der vorrangigen Grundlage von Bindungen an gegebene Strukturen treffen. Das primäre Kriterium kann auch hier allein die Zielbindung sein. Entwicklungsentscheidungen müssen definierten inhaltlichen Zielen folgen. Strukturopportunismus ist daher deutlich zu reduzieren. Nicht weil eine bestimmte Organisationseinheit existiert, hat sie Anspruch darauf, auch fortzuexistieren, sondern weil – und nur wenn – sie der Erreichung definierter Ziele dient. Lässt sich vor diesem Hintergrund ein vergleichsweise übersichtliches Modell einer wünschbaren Struktur von Hochschule formulieren? Es werden drei leitende hochschulspezifische Prinzipien und drei daraus abgeleitete Organisationsgrundsätze vorgeschlagen.

Die Prinzipien sind: (1) Bewährtes ist dann zu sichern, sofern es auch weiterhin benötigt wird. (2) Neues, Randständiges und Unorthodoxes darf – ohne Rücksicht darauf, ob es *unmittelbar* benötigt wird – nicht verhindert werden, sondern ist so weit, wie es die zur Verfügung stehenden Ressourcen zulassen, zu ermöglichen, um systematisch dem in der Wissenschaft existenziellen Zufall Raum zu schaffen. (3) Die Erstarrung des einstmaligen Innovativen zum Orthodoxen muss strukturell verhindert werden, um auch das künftig Neue zu ermöglichen.

Dies lässt sich in folgende Organisationsgrundsätze übersetzen: Die Qualitäts-, also innovationsorientierte Hochschule der Zukunft benötigt (a) eine explizite Selbstbeschreibung als *Fragment*, (b) ein Bekenntnis zum *Projekt* als einer zentralen Form ihrer Selbstrealisierung und (c) die Selbstorganisation über den Koordinationsmodus der *Matrix*. Aus diesen drei stabilen Faktoren – im Sinne von Un-

veränderlichkeiten – besteht das hier für eine Hochschule der Zukunft vorzuschlagende Komplexitätsreduzierende Organisationsstrukturprinzip, das höhere Komplexität ermöglicht. Die Komplexitätsreduktion hierbei besteht darin, dass es weitere Unveränderlichkeiten nicht mehr gibt. Die qualitätsorientierte Hochschule der Zukunft soll sich als Fragment begreifen, ihre Innovation vorrangig in Projekten realisieren und als Matrix intern organisieren:

- Hochschule als Fragment heißt: unvollendet, ständigem Umschreiben unterworfen, dabei an bisherige Handlungsmuster anknüpfend und diese fortschreibend.
- Projekt als zentrale Form ihrer Selbstrealisierung bedeutet: Zeitlich befristete Projekte werden als *die* Innovationskatalysatoren eingesetzt.
- Matrix als Koordinationsmodus heißt: Es ist eine systematische Verflechtung zwischen den auf Zeit angelegten Projekten und den sonstigen Elementen der Hochschulorganisation zu organisieren.

Keines dieser drei Modellelemente ist prinzipiell neu. Vielmehr waren sie in den letzten Jahrzehnten bereits Bestandteile diverser hochschulreformerischer Bemühungen. Doch hat sich bislang keines der Elemente flächendeckend durchgesetzt.

Qualitätsorientierung bedeutet, Qualität zu sichern und Qualität zu entwickeln. Einmal erreichte Standards sollen nicht wieder unterschritten werden, so dass darauf aufbauend Innovation – Normüberschreitungen – realisiert werden zu können. Die Paradoxie der Innovation besteht darin, dass Innovation einerseits verbreitetes Organisationsziel ist, andererseits aber nicht mehrheitsfähig. Eine Innovation ist eine Änderung des bisherigen dominanten Schemas. Sobald eine Innovation mehrheitsfähig geworden ist, verliert sie augenblicklich ihren Innovationscharakter, denn durch breite Anwendung wird sie Standard. Solange aber eine Innovation, da noch nicht mehrheitsfähig, noch Innovation ist, bleibt sie auf Unterstützung gegen vorherrschende Orthodoxien angewiesen. Diese Unterstützung wiederum benötigt einen sachgemessenen Rahmen.

(1) Wenn Innovation strukturell abgebildet werden soll, ist die gegebene Struktur zunächst grundsätzlich als *fragmentarisch* zu begreifen. Innovation treibt die Strukturen über sich selbst hinaus – was der Grund dafür ist, dass es auch bislang schon Strukturveränderungen in den Hochschulen gab. Die Situation andauernder Mittelverknappung wirft aber die Frage auf, wie sich Innovation künftig strukturell niederschlagen kann. Die Innovationsdynamik eilt der Strukturflexibilität weit voraus und wandert ggf. aus der Hochschule aus, wenn die strukturellen Innovationshemmnisse eine kritische Marke überschreiten.

Der hiesige Vorschlag läuft darauf hinaus, dass Innovation nicht mehr als Zusatzaufgabe definiert werden darf, wenn es darum geht, ihr Raum und Ressourcen zu verschaffen. Statt dessen soll die Innovation als Normalgeschäft begriffen wer-

den. Das wird für zahlreiche Hochschulangehörige selbstredend keine neue Anforderung darstellen, da sie ihre Tätigkeit nie anders verstanden haben. Doch hat die Innovation als Teil des Normalgeschäfts bislang keinen hinreichenden Niederschlag in den Hochschulstrukturen und zuvörderst den Finanzierungsstrukturen gefunden. Erkennbar wird das nicht zuletzt in Situationen auferlegter Mittelkürzungen. Dann wird regelmäßig das institutionell Übliche zum Standard erhoben (Fried et al. 1995, 162), und es „werden etwa Frauenforschungsprojekte gestrichen oder es geraten die Sozial- und Geisteswissenschaften an Technischen Universitäten unter besonderen Legitimations- und Kostensenkungsdruck“ (Bultmann 1996, 330).

Zwei Probleme kennzeichnen den institutionellen Umgang mit innovativen Ansätzen: Sie werden meist entweder nur im Rahmen prekärer Strukturen ermöglicht oder aber – etwa bei wirtschaftlich erfolgversprechenden Innovationen – zu frühzeitig auf Dauer gestellt. Beides ist unangemessen:

- Prekäre Strukturen verschaffen innovatorischen Bemühungen einen über großen Nachteil gegenüber orthodoxen Ansätzen, die in der Dauerabsicherung gepolstert sind und aus dieser komfortablen Lage die strukturell schwache Innovation domestizieren können.
- Wird aber die Innovation zu frühzeitig auf Dauer gestellt, dann findet sich ein wichtiger Aspekt nicht berücksichtigt: Innovation ist auch durch Erfolgsunsicherheit und Riskanz gekennzeichnet. Beides muss in einem angemessenen organisatorischen Rahmen prozessiert werden können. Angemessen heißt hier nicht zuletzt: Jeder Innovation müssen auch zeitnahe Korrekturmöglichkeiten zur Seite gestellt werden. Das spricht gegen frühzeitiges Auf-Dauer-Stellen.

Die Forschungsförderung und die Förderung neuer Initiativen in der Lehre haben hier fortwährend zwei grundlegende Entscheidungen zu treffen.

Grundsatzentscheidung 1: Soll eine *katalytische* oder eine *kompakte* Förderung realisiert werden? Die katalytische Forschungsförderung setzt punktuelle Incentives und vertraut im übrigen auf die inhärente Wettbewerblichkeit des Wissenschaftsbetriebes. Die kompakte Förderung betreibt Rundumförderung definierter Anliegen und versucht, einen engen Steuerungszusammenhang zwischen Ressourceninput und Leistungoutput zu erzeugen. Instrumente einer katalytischen Forschungsförderung sind z.B.: Strukturverbesserungen in Gestalt von Infrastrukturmaßnahmen, die Profilbildung und Schwerpunktsetzungen befördern; Bereitstellung von Zuschüssen für Bleibeverhandlungen, um Schlüsselpersonen im Land zu halten, die aus Hochschulmitteln allein nicht zu halten wären. Instrumente einer kompakten Forschungsförderung sind z.B.: Forschungsplanung mit planabhängigem Ressourcenmanagement; Forschungscontrolling, d.h. permanenter Abgleich von Ist und Soll und daraus folgende Steuerungsinterventionen, um den einmal festgelegten

Kurs zu halten. Beide Varianten sind möglich, doch sollten sie nicht unzutraglich vermischt werden. Entweder man entscheidet sich generell für eine, oder aber die Bereiche, in denen katalytisch gefördert wird, werden präzise abgegrenzt von den kompakt zu fördernden Bereichen.

Grundsatzentscheidung 2: Soll die Förderung *linear oder degressiv* realisiert werden? Einiges spricht für die Degressivität jeder Förderung. Sie könnte das Ende einer Förderung schon am Anfang in den Förderungsvorgang einbauen. Damit wird das irgendwann ohnehin erforderliche Neinsagen vom Vergabesystem gelöst; das erleichtert die Neudefinition bzw. Anpassungen von Förderschwerpunkten. Es gibt den Geförderten einerseits Planungssicherheit und motiviert andererseits frühzeitig zu Bemühungen um Anschlussfinanzierungen. Die Degressivität der Förderung würde besonders gut mit einer katalytisch angelegten Schwerpunktförderung zusammenpassen. Sie ließe sich aber auch bei kompakten Fördervarianten einsetzen.

(2) Das *Projekt* ist die Form eines Inhalts, der bisher noch nicht strukturell repräsentiert war. Es holt Prozesse in die Strukturen hinein: Seine Befristung integriert die Dimension der Zeit in die des Raumes. Die zentrale *praktische* Voraussetzung dafür, Innovation als Normalgeschäft zu begreifen, ist, sie aus dem Gefängnis der Zusatzfinanzierung zu befreien. Das geht nur, indem sie in die Normalfinanzierung der Hochschule überführt wird. Aber, wohlgermerkt: Die Innovation als Anliegen, nicht das einzelne Innovationsprojekt ist in die Normalfinanzierung zu überführen.

Um dies zu realisieren, muss das Projekt als typische Organisationsform innerhalb der Hochschule akzeptiert werden, und zwar nicht – wie bisher schon – aus pragmatischen Gründen der zeitlich beschränkten Finanzierbarkeit, sondern als eines von zwei strukturierenden Prinzipien der Hochschule: Auf der Grundlage stabilerer Formen wie Fachdisziplin, Fachbereich, Studiengang, Zentraleinrichtungen (Bibliothek und Rechenzentrum insbesondere) ist das Projekt dann die zweite typische Organisationsform für hochschulische Inhalte und Ressourcen. Was mit herkömmlichen und neueren Formen der Forschungsförderung wie Sonderforschungsbereich, Forschergruppe, Nachwuchsgruppe, Promotionskolleg und dergleichen bereits angelegt ist, ist fortan von den Hochschulen selbst strukturell aufzunehmen, als typisches, d.h. nicht nur ergänzendes strukturbestimmendes Element zu inkorporieren.

Um eine Zahl zu nennen: Etwa 30 Prozent eines Hochschuletats müssten in zeitlich befristeten Projekte verausgabt werden, um das Projekt als eine typische Organisationsform zu etablieren. Diese 30 Prozent stehen dann selbstredend für die auf Dauer angelegten Organisationseinheiten nicht mehr zur Verfügung. Genauso wenig darf es in der Verfügung der Hochschule stehen, „im Einzelfall“ dann doch einmal Projektmittel für Dauereinheiten zu verwenden. Sobald es eine solche Ausnahmeregelung gäbe, würde sie – erst vereinzelt, dann immer häufiger – auch

genutzt werden. Denn auf Dauer gestellte Einheiten vermögen grundsätzlich besser, ihre Interessen nicht nur zu artikulieren, sondern sie auch in den hochschulischen Interessengeflechten zu verankern.

Das Projekt als organisierendes Prinzip ist die Verabschiedung von dem Leitgedanken bisheriger Innovationsfonds (mit ein bis drei Prozent eines Fachbereichs- oder Hochschulhaushalts), dass im Rahmen der Grundausrüstung der Hochschule zunächst alle Üblichkeiten zu finanzieren seien und dann noch vereinzelte innovative Sahnehäubchen daraufgesetzt werden könnten. Es geht also um eine Radikalisierung der herkömmlichen Innovationspools.

Die Hochschule bestünde dann einerseits aus einer verstetigten Grundstruktur, deren Elemente – Fachbereiche usw. – Minimalausstattungen für die Lehre und die Sicherung des Anschlusses an den Forschungsstand erhalten. Andererseits bestünde sie aus einer temporären Projektstruktur. Wettbewerblich werden die ca. 30 Prozent des Hochschulhaushalts für Projekte hochschulintern verteilt, woraus sich Sachausstattungen, Personalstellen, Hilfskraftmittel, Lehrdeputatsermäßigungen und Freisemester finanzieren lassen. Wer keine Projekte entwickelt oder sich an der Entwicklung solcher nicht beteiligt, verzichtet auf zusätzliche Ausstattungen. Heutzutage wird solcher Ressourcenzugriff über die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Stellenkategorie gesichert, was dann selbstredend hinfällig wäre. Abzusichern ist die *Grundausrüstung* der einzelnen WissenschaftlerInnen, und auszuschließen ist, dass jemand über die Ressourcensteuerung *gezwungen* wird, sich an Projekten zu beteiligen (Trute 2000, 143). Derart wird dem verfassungsgerichtlich formulierten Vorrang der Eigeninitiative der WissenschaftlerInnen Rechnung getragen.³ Mehr als dies aber muss nicht sein.

Evident ist, dass eine solcherart organisierte Hochschule deutlich enthierarchisierter sein muss, als es die heutigen Hochschulen sind. Positionsautorität ohne zugehörige Sachautorität verträgt sich nicht mit wettbewerblicher Leistungsorientierung. Der Kooptationsmechanismus, der am Qualitätssymptom der Reputation orientiert ist, kann über eine Hochschule als Fragment, Projektcluster und Matrix zu wesentlichen Teilen außer Kraft gesetzt werden: Dass „die ‚elder statesmen of science‘ repräsentiert sind, nicht aber diejenigen Forscher, die die neuesten Entwicklungen selbst vertreten“ (Weingart 1995, 48), lässt sich derart unterlaufen.

Die Notwendigkeit einer solchen Enthierarchisierung ergibt sich aus der Beschleunigungsdynamik in der Wissenschaft sowie der potenziellen Riskanz allen Wissens und seiner Umsetzung. Diese erfordern, die wissenschaftliche Entwicklung von den Zyklen der akademischen Generationen zu entkoppeln. Dass sich bestimmte Paradigmen nicht durchzusetzen vermögen oder veraltete Paradigmen noch lange Zeit einflussreich bleiben, weil ihre sozialen Träger noch nicht bzw. immer noch die attraktivsten Ressourcenzugriffe haben, ist innovationsfeindlich,

³ BverfGE 35, 79, 128f.; 43, 242, 268

also wissenschaftsunangemessen, mithin hochschulschädlich. Es ist ja „eher die schöne Ausnahme als die Regel, daß entscheidende Durchbrüche in der Forschung in ihrem Anfangsstadium angekündigt werden als bedeutende Arbeit bedeutender Leute“ (deSolla Price 1974, 15). Schließlich weist Qualität keinen zwingenden Zusammenhang zum Alter auf, weder institutionell noch individuell.

Im Zusammenspiel von Projekt und den stabileren Kontextstrukturen können sämtliche der konstituierenden Spannungen der Hochschule entfaltet werden. Dass die Projekte nicht allein in der Forschung angesiedelt sind, sondern auch Innovationen in der Lehre einschließen, ergibt sich daraus. Ebenso ist mit der gekreuzten Doppelstruktur von Projekten und Grundausrüstung die parallele Präsenz beider Grundmuster von Hochschulqualität organisierbar. Qualitäten erster Ordnung lassen sich durch punktgenaue Interventionen stärken bzw. erzeugen. Qualität zweiter Ordnung bekommt vergrößerte Chancen, insoweit über die Projektschiene dem innovierenden Zufall und der Überschreitung bisheriger Standards verbesserte Rahmenbedingungen geschaffen werden.

Sobald im hier vorgeschlagenen Modell ein Projekt ausgelaufen ist, aber verstetigt werden soll, befindet es sich in der Konkurrenz mit den verstetigten Normalaufgaben. Das heißt: Ein Projekt hat durchaus die Chance, in den Bereich dauerhafter Finanzierung überführt zu werden. Allerdings ist dies nur dann möglich, wenn gleichzeitig eine andere Normalaufgabe finanziell eingeschränkt oder insgesamt abgeschafft wird. Denn das in Rede stehende Projekt selbst verliert dann seinen Projektstatus und wird, sofern weitergeführt, zum Bestandteil der Normalstruktur. Das ist bspw. denkbar bei einem innovativen Studiengang, der sich in der Projektphase bewährt hat und nunmehr ins Regelangebot überführt werden soll. In einer Situation der jedenfalls nicht steigenden Mittelausstattungen für die Hochschulen kann dies allein über die Einschränkung oder Abschaffung eines anderen Studienangebotes geschehen. Die Alternative wäre der Verzicht auf die strukturelle Sicherung für erfolgreich befundener inhaltlicher Innovationen.

(3) Als interner Koordinationsmodus der Hochschule werden die Normalstruktur und die Projekte in einer *Matrix* verflochten. Das gilt für WissenschaftlerInnen, die gleichzeitig einem Fachbereich bzw. einem Studiengang und einem oder mehreren Projekten angehören. Es gilt aber insbesondere auch für die Studierenden.

Auch die StudentInnen wären Angehörige sowohl eines Fachbereichs/Studiengangs wie eines Projekts (oder mehrerer Projekte). Derart können die Studierenden ausbilden, was sie als AbsolventInnen benötigen werden: zugleich Spezialisten und Generalisten zu sein. Es wird hier davon ausgegangen, dass ein Studium dazu befähigen soll, innerhalb wachsender Komplexitäten sozialverträglich – d.h. kontextsensitiv, gefahrenneutral, risikobewusst und folgenabschätzend – handlungsfähig zu sein. Dazu werden Kompetenzen benötigt, die an wenigstens zwei paradigmatisch verschiedenen Anwendungsfällen erworben sind, auf dass die

Hochschulabsolventen in verschiedenen Paradigmen zu denken vermögen und entsprechende Übersetzungskompetenzen besitzen.⁴ Die dafür benötigten kognitiven Adapter werden dabei so ausgebildet, dass sie im Laufe des Studiums automatisiert beherrscht werden, um dann – im Berufsleben – situationsunmittelbares Entscheiden, das möglichst gefahrenneutral und sozialverträglich ist, zu ermöglichen.

Die WissenschaftlerInnen, die ihnen dabei zur Seite stehen, haben zwei Möglichkeiten: Entweder können sie auf die Beteiligung am hochschulinternen Ressourcenwettbewerb zu verzichten und beschränken sich auf ihre gegebene Ressourcenausstattung. Durch diese Möglichkeit wird die individuelle Wissenschaftsfreiheit gesichert. Oder sie haben die Möglichkeit, über die Entwicklung von Projekten bzw. die Beteiligung daran sich Zugriff auf zusätzliche Ressourcen zu organisieren. Die matrizenförmige Verflechtung von Fachbereichen bzw. Studiengängen und Projekten stellt dabei keine prinzipielle Neuerung dar. Sie ist vielmehr eine systematisierende Verallgemeinerung dessen, was dort, wo Sonderforschungsbereiche bestehen, bereits tagtägliche Praxis ist.

Leitende Idee einer derart organisierten Hochschule ist eine entstaatlichte Hochschule in gesellschaftlicher Verantwortung. Entstaatlichung der Hochschulen gibt es in einer neoliberalen und einer republikanischen Variante. Erstere stellt marktförmige Wettbewerblichkeit in den Mittelpunkt, letztere Sozialpflichtigkeit und öffentliche Aneignung der Hochschulen. Die gemäß der hier vorgeschlagenen Struktur organisierte qualitätsorientierte Hochschule vermag auf die Verallgemeinerung des ökonomischen Prinzips zu verzichten. Sie kann ihre spezifische Funktionslogik entfalten und gerade dadurch ihre spezifischen Subsystemleistungen in den gesellschaftlichen Reproduktionszusammenhang integrieren. Sie kann ihre Sozialpflichtigkeit bedienen, indem sie Beiträge zu gesellschaftlicher Entwicklung, Risiko- und Konfliktbewältigung, Sinngebung und Orientierung entlang gesellschaftlich relevanter Problemlösungen und unter aktiver Bearbeitung der inhärenten Gefährdungsaspekte von Wissenschaft erbringt.

Dabei ist jede Struktur lediglich Mittel zum Zweck. Hochschulstrukturen sind folglich Mittel der Umsetzung von Hochschulzwecken. Hochschulzwecke gibt es vielerlei. Politisch formuliert werden sie als Ziele, deren Realisierung anzustreben sei. Die ihnen heute zugrundeliegenden problemanzeigenden Schlagworte sind „Massenhochschule“ „Verlust der aus Forschung gespeisten Lehre“, „Auswanderung der Grundlagenforschung“, „mangelnde Differenzierung der Hochschulbildungsangebote“ oder „Praxisferne“ einerseits, „chronische Unterfinanzierung“ und „Internationalisierungsdruck“ andererseits. Zur Problemlösung wird eine Reihe unterschiedlicher, teils widerstreitender, teils komplementärer Leitbilder offe-

⁴ wie oben ein Strukturvorschlag für das Masters-Studium entwickelt worden war (vgl. Punkt D. 3.3.3. Umsetzung eines neuen Hochschulbildungsprofils)

riert: „Hochschule als Dienstleistungsunternehmen“, „Hochschule im Wettbewerb“, „Hochschule als Standortfaktor“, „Eliteuniversität“, „Universität als Ort der Zweckfreiheit“, „Hochschule in gesellschaftlicher Verantwortung“ usw.

All diese Leitbilder werden, was ihre strukturelle Ausformung betrifft, üblicherweise entweder sehr einfach oder sehr kompliziert gedacht. Manche Protagonisten meinen, der marktwettbewerbliche Impuls würde alle Entwicklungshindernisse bei Seite räumen. Andere dagegen sehen die Wissenschaftsfreiheit allein dann überlebensfähig, wenn alle Kompliziertheiten deutscher Hochschulen, sofern sie nur aus dem 19. Jahrhundert stammen, bewahrt blieben. Dritte kämpfen für die Beibehaltung aller Prozeduren der Gruppenuniversität.

Die damit schon angedeutete typisierende Betrachtung der aktuellen deutschen Hochschulentwicklung lässt die drei konkurrierende hochschulreformerische Zugriffe erkennen: den konservierenden, den liberalisierenden und den emanzipativen. Allen drei Zugriffen ist gemeinsam, dass sie neben je für sich gut begründeten Urteilen die Mobilisierung einer beträchtlichen Zahl an voranalytischen Urteilen benötigen, um normative Durchschlagskraft zu gewinnen. Der konservierende Zugriff stellt vorzugsweise auf objektivierte Begabungsvorstellungen ab, um ein partikularistisches Leitbild der Beteiligung an Hochschule zu begründen (vgl. Lenhardt 2004); der liberalisierende Zugriff neigt dazu, die Frage nach den nichtintendierten und paradoxen Effekten wettbewerblicher Marktorientierung von Hochschulen herunterzuspielen (vgl. Krücken 2004), und der emanzipative Zugriff lehnt vielfach schon die bloße Erwägung der gesellschaftlichen Kosten der Emanzipation als obszön ab.

Gänzlich ohne gesellschaftliche Platzbestimmung der Hochschulen geht es nun allerdings nicht, wenn Ansprüche an Gesellschaft und Politik legitimiert werden sollen. Wo eine analytisch fundierte Einordnung der Hochschulen nicht vorhanden oder durchsetzungsfähig ist, dort greift die Orientierung an gesellschaftlichen Stimmungen. Folglich steuert einstweilen das gegenwärtige „Zeitalter der Kalkulation“ (Muller 1999, 195) die Rezeptionspräferenzen der als Hochschulreformer wirkenden Akteure. In Deutschland wird daher in den einschlägigen hochschulpolitischen Debatten üblicherweise eine systemische Einordnung bemüht, die intersystemische Kopplungen der Hochschulen an die Wirtschaft in den Mittelpunkt rückt.

Daran ist zweierlei richtig: Zum einen ist die Wirtschaft der wesentliche (wenn auch nicht alleinige) Teil des Beschäftigungssystems, dem die Hochschulen Absolventen und Absolventinnen zuliefern. Zum anderen gibt es eine Schnittmenge zwischen Wissenschafts- und Wirtschaftssystem: das Innovationssystem, das wichtige Impulse intellektueller und personaler Art unter anderem aus den Hochschulen benötigt. Gleichzeitig aber weist eine Definition des gesellschaftlichen Platzes der Hochschulen primär über deren Kopplung an das Wirtschaftssystem zweierlei Unzulänglichkeiten auf:

- In der Perspektive des Beschäftigungssystems stellen sich die Hochschulen zunächst nur als Bestandteil des Qualifikationssystems dar. Dies zeigt sich darin, dass Beschäftiger die Hochschulabsolventen weniger zu Absolventen anderer Hochschulen als vielmehr zu Absolventen anderer Bildungswege in Vergleich setzen. Hier wird also eine emotionslose Konkurrenz zwischen verschiedenen Elementen eines insgesamt als Qualifikationsproduktionswesen wahrgenommenen Sektors aufgemacht.
- In der Perspektive des Innovationssystems stellen sich die Hochschulen gleichfalls nur als Bestandteil einer größeren Systemeinheit dar, nämlich als Teil des Wissenschaftssystems. Auch Innovateure sehen – wie die Beschäftiger – die Hochschulen als einen Anbieter, hier von Innovationsmaterial, unter anderen.

Wenn nun aber das Hochschulsystem zwar auch Bestandteil sowohl des Qualifikations- wie des Wissenschaftssystems ist, ohne aber eines dieser beiden Systeme selbst zu sein, so kann doch zumindest festgehalten werden: In dieser Charakterisierung ist zugleich die Spezifik des Hochschulsystems inbegriffen. Das Hochschulsystem stellt den Adapter zwischen Bildungssystem einerseits und Wissenschaftssystem andererseits dar – und ist darin allerdings tatsächlich konkurrenzlos. Dies ist gleichwohl nicht gesicherter Bestandteil des Selbstbildes deutscher Hochschulen. Prägnanten Ausdruck findet das in der dualistischen Zuspitzung, in die seit vielen Jahren die Debatte um die Einheit von Forschung und Lehre regelmäßig mündet.

Innerhalb der innergesellschaftlichen Systemarchitektur haben die Hochschulen in Deutschland seit zirka 25 Jahren keinen hinreichend präzise bestimmten Ort. Sie befinden sich in einer Passage, deren Ziel unbestimmt ist. Diese Unbestimmtheit ist vor dem Hintergrund der wissenschaftsgesellschaftlichen Entwicklungen problematisch.

Die wissenschaftsgesellschaftliche Dynamik wird durch das Bildungssystem und das Wissenschaftssystem geprägt werden. Das Hochschulsystem ist funktional der Adapter zwischen diesen beiden Systemen und muss sich daher in der Systemarchitektur präzise verorten. Insbesondere muss diese Verortung die Hochschulen in die Lage versetzen, die wesentlich durch sie zu leistende Nachhaltigkeit der Kopplung von kultureller und ökonomischer Reproduktion einer Gesellschaft sicherzustellen. Grundsätzlich stehen dem Hochschulsystem für die Platzierung innerhalb der Systemarchitektur zwei Optionen zur Verfügung: entweder (a) identitätsauflösendes Diffundieren, indem sich das Hochschulsystem spaltet und sich mit einem Teil dem Bildungssystem (denkbar: die Fachhochschulen oder aber die Bachelor-Ausbildung) und mit dem anderen Teil dem Wissenschaftssystem (denkbar: die Universitäten oder aber die Masterausbildung und Promotionsphase) zuordnet; oder (b) die Selbstdefinition als einer universalistisch angelegten Schaltstelle, wel-

che die wissenschaftsgesellschaftlichen Schubkräfte so miteinander verkoppelt, dass zusätzliche Dynamiken entstehen.

Es ist zu erwarten, dass diese Entwicklung zu einer Neukonfiguration des Hochschulsystems führen wird. In deren Mittelpunkt werden nicht vorrangig Organisationsfragen – Deregulierung, Entstaatlichung, Globalhaushalte, Rechtsformänderungen und dgl. – stehen, wie sie einen großen Teil der aktuellen deutschen Reformdebatte bestimmen. Vielmehr sind diese organisatorischen Fragen abgeleitet von fundamentalen, nämlich inhaltlichen Entscheidungen.

Deren Notwendigkeit resultiert aus Veränderungen der Wissensproduktion, wie sie als Trendbeschreibung (allerdings noch ohne durchschlagende empirische Härtung) bei Gibbons et al. (1994) und Nowotny et. al. (2001) als „mode 2“ bzw. bei Funtowicz/Ravetz (1993) als „post-normal science“ vorliegen. Als deren Elemente werden beschrieben bzw. vorhergesagt: Wissensproduktion primär im Kontext der Anwendung – woraus sich Reflexivität und gesellschaftliche Verantwortlichkeit ergäben, d.h. eine Produktion sozial robusten Wissens, da die Wissenschaft die gesellschaftliche Wirkung ihrer Erkenntnisse unmittelbar berücksichtigen müsse –; dabei organisatorisch ohne Beschränkung auf Universitäten und/oder herkömmliche Disziplinstrukturen; statt dessen Vervielfältigung der an der Wissensproduktion beteiligten Institutionentypen, hier wiederum eine besondere Rolle von flexiblen und zeitlich begrenzten Organisationen und von fluiden Netzwerken; Transdisziplinarität bei gleichzeitigem Verlust der orientierenden und kontrollierenden Rolle der Einzeldisziplinen; Überschreitung der traditionellen akademischen Kommunikationswege; ein verstärkter Einfluss außerwissenschaftlicher Relevanzentscheidungen auf die Orientierung, Validierung und Fortsetzung von Forschungen.

Solcherart Wissenserzeugung stärkt weder die Gewissheit des Wissens, noch vermindert es die Riskiertheit von wissensbasierten Entscheidungen – was nicht der Wissensproduktion anzulasten ist, sondern aus der Komplexität der Problemstellungen und den geschärften Problemwahrnehmungen resultiert. Sie vermag aber – sofern entsprechend sensibilisiert und orientiert – die Reflexivität des Wissens und der Entscheidungen zu stärken. Daraus ergeben sich veränderte Aufgaben der Hochschulen. Als Ausbildungsstätten künftiger Entscheider haben sie Angebote zu offerieren, die zum reflektierten Umgang mit Risiken befähigen.

Der größte Teil der Hochschulabsolventen und -absolventinnen wird künftig im Berufsleben mit hoher Wahrscheinlichkeit unter Druck komplizierte Sachverhalte entscheiden und in komplexen, risikobehafteten Situationen sicher handeln müssen. Dafür müssen die Absolventen in der Lage sein, Wesentliches von Unwesentlichem zu trennen, Ursache-Wirkungs-Bündel zu selektieren, Paradoxien, Dilemmata, Zielkonflikte, Alternativen und Optionalitäten zu denken, gesellschaftliche Kontextualisierungen und Handlungsfolgenabschätzungen vorzunehmen, Handlungsoptionen auszuwählen, Problemlösungsanordnungen zu organisieren

und Prozesse zu steuern. Der Hochschulbildung wächst mithin die Aufgabe zu, sozialverträgliche Handlungsfähigkeit innerhalb exponentiell wachsender Komplexitäten zu vermitteln, und zwar für diejenigen Segmente des Beschäftigungssystems, in denen zur Bewältigung der Aufgaben wissenschaftliche Urteilsfähigkeit benötigt wird.

Das hier zu Grunde liegende Absolventenleitbild ist das eines Akteurs, der in komplexen und riskanten Handlungssystemen, die von gleichfalls komplexen und riskanten Umwelten umgeben sind, folgelastige Entscheidungen treffen muss, und der deshalb Komplexitätsreduktionen solcher Art vornehmen können muss, wie sie auf Grund allein fachlicher Kenntnisse nicht vornehmbar sind. Die dafür nötige Souveränität erfordert, dass Studierende sich neben den äußeren auch der inneren Bedingungen ihres Handelns bewusst werden. Eine bloße Praxisorientierung der Hochschulbildung allein vermag dies nicht zu leisten, da erst die bewusst hergestellte *Distanz* zum profanen Alltag optimal zur anschließenden Bewältigung dieses Alltags und seiner Aufgaben befähigt. Hochschullehre hat hier die Voraussetzungen bereitzustellen.

Die Quelle dieser Bereitstellung ist die Kopplung der Lehre an die Forschung (die dafür ihrerseits reflexiv, kontextualisierend und folgenabschätzend sein bzw. werden muss). Eine sich im Zuge funktionaler Differenzierung der Bildungs- und Wissenschaftssysteme vollziehende Entkopplung von Hochschulausbildung einerseits und Grundlagenforschung andererseits wäre wissenschaftsgesellschaftlich dysfunktional und riskant. Sie kann aber auch nicht durch eine schlichte Aktualisierung der Humboldtschen Universitätsreform-Ideen umgekehrt werden. Vielmehr benötigt sie eine neue Systemarchitektur, innerhalb derer das Hochschulsystem zum einen die Adapterfunktion zwischen Bildungssystem und Wissenschaftssystem wahrzunehmen vermag, zum anderen die Nachhaltigkeit der Kopplung von kultureller und ökonomischer Reproduktion einer Gesellschaft verbürgt. Diese neue Systemarchitektur muss statt einer mechanisch verstandenen (und faktisch nie wirklich realisierten) Einheit von Forschung und Lehre eine reflexive Kopplung von Forschung und Lehre ermöglichen, eine Kopplung, mit der „auch die Geisteshaltung und intellektuelle Disziplin vermittelt werden sollen, die in der Forschungspraxis verlangt werden“ (Bourgeois 2002, 39).

Im Mittelpunkt der Neukonfiguration des Hochschulsystems sollte daher eine zentrale inhaltliche Frage stehen (die sich mit der Einführung gestufter Studiengänge unterdessen auch in der deutschen Debatte Geltung verschafft): Wie weit und in welcher Weise wird Hochschule durch die Kopplung von Forschung und Lehre gekennzeichnet, wie also wird Hochschulbildung künftig aus Forschung gespeist sein? Aus der Beantwortung dieser Frage ergibt sich die Verortung des Hochschulsystems innerhalb der Architektur von Bildungssystem und Wissenschaftssystem in der Wissensgesellschaft.

Die systematischen Voraussetzungen der identifizierten Problemlage lassen sich als Dreischritt formulieren: Wenn das Hochschulsystem der Adapter zwischen Bildungssystem und Wissenschaftssystem ist, dann hat es die Integration zweier Systemlogiken zu leisten. Wenn das Hochschulsystem wesentlich die Nachhaltigkeit der Kopplung von kultureller und ökonomischer Reproduktion einer Gesellschaft zu leisten hat, dann hat es zwei weitere Systemlogiken zu integrieren. Mithin ist systematisch die Integration von vier Systemlogiken zu bewerkstelligen: gesellschaftlich unterstützte individuelle Selbstermächtigung (Bildung), wissensgeleitete Erzeugung von Erklärungen und daraus abgeleiteten Handlungsoptionen (Wissenschaft), sinngeladene Orientierung (Kultur) sowie ressourcengebundene Bedürfnisbefriedigung (Ökonomie).

Daran, ob diese Integration gelingt, wird sich der Erfolg oder Misserfolg von Qualitätsorientierung als Operationsmodus der Hochschulentwicklung erweisen.

* * *

Literatur

- ABS = Aktionsbündnis gegen Studiengebühren (Hg.) (2001): Gebühren für „Langzeit“-Studierende? Fakten zur Debatte, Bonn, URL: <http://www.asta.tu-darmstadt.de/abs/> [Zugriff: 12.1.2003].
- Akerlof, George A. (1970): The market for “lemons”. Quality uncertainty and the market mechanism, in: *Quarterly Journal of Economics* 3/1970, S. 489-500.
- Akkreditierungsrat (1999): Akkreditierung von Akkreditierungsagenturen und Akkreditierung von Studiengängen mit den Abschlüssen Bachelor/Bakkalaureus und Master/Magister. Mindeststandards und Kriterien, Bonn, 30.11.1999, URL: www.akkreditierungsrat.de [Zugriff: 18.11.2003].
- Albach, Horst (1985): Lehre und Forschung als Kuppelproduktion, in: *Zeitschrift für Betriebswirtschaft* 8/1985, S. 862-864.
- Albert-Ludwigs-Universität Freiburg (1998): Selbstkontrolle in der Wissenschaft. Verabschiedet vom Senat in seiner Sitzung am 16. Dezember 1998, URL: <http://www.uni-freiburg.de/universitaet/kommissi.druck.htm> [Zugriff: 25.5.1999].
- Albrecht, Stephan (1998): Wissenschaft als hermetische Öffentlichkeit, in: *Gegenworte* H. 1/Frühjahr 1998, S. 47-51.
- Alewell, Karl (1993): Autonomie mit Augenmaß. Vorschläge für eine Stärkung der Eigenverantwortung der Universitäten, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen.
- Alexander von Humboldt Stiftung (2003): Zur Verteilung der AvH-Gastwissenschaftler auf deutsche Forschungseinrichtungen, URL http://www.humboldt-foundation.de/de/aktuelles/doc/ranking_2003pdf
- Altmiks, Peter (1999): Leistungsindikatoren. Systematisierung und Problematisierung, in: J.-H. Olbertz/P. Pasternack (Hg.), *Profilbildung – Standards – Selbststeuerung*, Weinheim, S. 187-205.
- Amendt, Gerhardt (1994): Über das Suzen und Diezen an der deutschen Reformuniversität, in: *Leviathan* 3/1994, S. 307-317.
- Andresen, Sünne/Maria Oppen/Dagmar Simon (1999): Karrieren und Barrieren im Wissenschaftsbetrieb. Geschlechtsdifferenz als Ergebnis von Aushandlungsprozessen in Organisationen. Hrsg. vom Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung, Berlin.
- Antos, Gerd (1987): Grußworte in Festschriften als „institutionelle Rituale“. Zur Geschichte einer Textsorte, in: W. Klein (Hg.), *Sprache und Ritual*, Göttingen, S. 9-40.
- Aristoteles (1998): Die Kategorien, Verlag Philipp Reclam jun., Stuttgart.
- Arnold, Lutz (1995): Neue Wachstumstheorie: Ein Überblick, in: *Ifo-Studien* 3/1995, S. 409-444.
- Aumayer, Jürgen/Hans-Martin Wacker (2000): Den Kopf für das Wesentliche freihalten. Vergabe von IT-Leistungen durch Einrichtungen der Lehre und Forschung an professionelle Dienstleistungsunternehmen, in: *Wissenschaftsmanagement* 2/2000, S. 1-7.
- ARC/WBW = Austrian Research Centers/Institut für Wirtschafts- und Betriebswissenschaften, Montanuniversität Leoben (2001): Wissensbilanzierung für Universitäten. Auftragsprojekt für das BMBWK, URL: <http://www.weltklasse-uni.at/upload/attachments/137.pdf> [Zugriff: 13.4.2003].
- Ash, Mitchell G. (Hg.) (1999): Mythos Humboldt. Vergangenheit und Zukunft der deutschen Universitäten, Böhlau Verlag, Wien/Köln/Weimar.
- AWMF = Arbeitsgemeinschaft der Wissenschaftlichen Medizinischen Fachgesellschaften (2001): Wissenschaftlich basierte Leitlinien nutzen!, URL: http://idw-online.de/public/zeige_pm.html?pmid=38271 [Zugriff: 27.8.2001].
- Badura, Bernhard/Gesine Grande/Heinz Janßen/Thomas Schott (1995): Qualitätsforschung im Gesundheitswesen. Ein Vergleich ambulanter und stationärer kardiologischer Rehabilitation, Juventa Verlag, Weinheim/München.
- Backes-Gellner, Uschi (1989): Zum Verhältnis von Forschung und Lehre in sozialwissenschaftlichen Fachbereichen, in: C. Helberger (Hg.), *Ökonomie der Hochschule I*, Berlin, S. 51-76.

- Baecker, Dirk (1999): *Organisation als System*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt a.M.
- (1999a): Die Universität als Algorithmus. Formen des Umgangs mit der Paradoxie der Erziehung, in: *Berliner Debatte Initial* 3/1999, S. 63-75.
- Baethge, Martin/Wolfgang EBBach (Hg.) (1983): *Soziologie: Entdeckungen im Alltäglichen*, Campus Verlag, Frankfurt/New York.
- Ball, Rafael/Dirk Tunger (2005): *Bibliometrische Analysen – Daten, Fakten und Methoden. Grundwissen Bibliometrie für Wissenschaftler, Wissenschaftsmanager, Forschungseinrichtungen und Hochschulen*, Forschungszentrum Jülich, Jülich.
- Bandemer, Stephan von/Bernhard Blanke/Frank Nullmeier/Göttrik Wewer (Hg.) (1998): *Handbuch zur Verwaltungsreform*, Leske + Budrich, Opladen.
- Bandscherus, Ulf (2005): Studierendenauswahl als Instrument der Qualitätssicherung?, in: *Hochschulrektorenkonferenz/Projekt Qualitätssicherung* (Hg.), *Hochschulen entwickeln, Qualität managen: Studierende als (Mittel)punkt. Die Rolle der Studierenden im Prozess der Qualitätssicherung und -entwicklung*, Bonn, S. 98-104.
- Barbaro, Salvatore (2001): Profitieren die *Reichen* auf Kosten der *Armen* von der öffentlichen Hochschulfinanzierung? Tragen Akademiker die Kosten ihres Studiums? Einige methodologische Anmerkungen zum Forschungsstand über die Verteilungswirkungen der öffentlichen Hochschulfinanzierung in der Bundesrepublik Deutschland, in: *hochschule ost* 1/2001, S. 254-289.
- Barro, Robert J./Sala-i-Martin, Xavier (1995): *Economic Growth*, MacGraw-Hill, New York et al.
- Bastian, Bärbel (1994): Aus dem Senat, in: *CRASH! Die Greifswalder Studentenzeitung* 6/1994, S. 5.
- Bauer, Leonhard (1997): Notizen zur österreichischen Universitätsreform. Die autonome Universität, in: *Kurswechsel* 2/1997, S. 121-127.
- Bayer, Christian R. (1998): Zur Analyse und Bewertung von Hochschulrankings, in: *Beiträge zur Hochschulforschung* 4/1998, S. 353-374.
- Bechtle, Günter (1999): Innovation und Organisation: Ein immerwährendes Dilemma, in: *Berliner Debatte Initial* 3/1999, S. 43-49.
- Beck, Ulrich (1988): *Gegengifte. Die organisierte Unverantwortlichkeit*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt a.M.
- (1993): *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt a.M.
- Bechmann, Gotthard (Hg.) (1993): *Risiko und Gesellschaft. Grundlagen und Ergebnisse interdisziplinärer Risikoforschung*, Westdeutscher Verlag, Opladen.
- Beckmeier, Carola/Neusel, Ayla (1991): *Entscheidungsverflechtung an Hochschulen. Determinanten der Entscheidungsfindung an bundesdeutschen und französischen Hochschulen am Beispiel der Studiengangentwicklung*, Campus Verlag, Frankfurt/New York.
- Berendt, Brigitte/Hans-Peter Voss/Johannes Wildt (Hg.) (2003): *Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten*, Raabe Verlag, Berlin.
- Behrens, Kai (Hg.) (1997): *Unternehmen Universität. Zehn Streitgespräche zur Hochschulreform*, VAS, Frankfurt a.M.
- Berendt, Brigitte/Hans-Peter Voss/Johannes Wildt (Hg.): *Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten*, Raabe Verlag, Stuttgart.
- Belliger, Andrea/David J. Krieger (Hg.) (1998): *Ritualtheorien. Ein einführendes Handbuch*, Westdeutscher Verlag, Opladen.
- /— (1998a): Einführung, in: dies. (Hg.), *Ritualtheorien*, Opladen, S. 7-33.
- Berchem, Theodor (1998): Fremdkörper Hochschulrat, in: *Deutscher Hochschulverband* (Hg.), *Streitfall Hochschulrat*, Bonn, S. 83-87.
- Bergesen, Albert (1998): Die rituelle Ordnung, in: Belliger/Krieger (Hg.), *Ritualtheorien*, Opladen, S. 49-76.
- Bericht der Expertenkommission „Reform des Hochschuldienstrechts“, URL: www.bmbf.de/deutsch/veroeff/presse/aktuell.htm (Zugriff 24.4.2000).
- Berichte und Diskussionen auf der Tagung der Vereinigung der Deutschen Staatsrechtslehrer in Köln vom 28. September bis 1. Oktober 1983, Berlin/New York 1984, S. 7-45.

- Berry, Leonard (1986): Big Ideas in Services Marketing, in: M. Venkatesan/D. M. Schmalensee/C. Marshall (Hg.), *Creativity in Services Marketing*, Chicago u.a., S. 6-8.
- Beschluss des Fachbereichsrates des Fachbereich Kunststofftechnik an der FH Darmstadt, Darmstadt 1998, dok. in: Hochschulrektorenkonferenz (Hg.), *Qualitätsmanagement in der Lehre TQL 98*, Bonn 1998, S. 108.
- Beyer, Lothar (1998): Reengineering, in: St. v. Bandemer et al. (Hg.), *Handbuch zur Verwaltungs-Reform*, Opladen, S. 106-115.
- Beyer, Lothar (1998): Kameralistik oder Doppik, in: St. v. Bandemer et al. (Hg.), *Handbuch zur Verwaltungs-Reform*, Opladen, S. 304-314.
- Bischoff, Friedrich (1992): *Hochschul- und Wissenschaftsrecht von A-Z*, Deutscher Taschenbuch Verlag, München.
- BLK (1999) = Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hg.): *Forschungsförderung in Deutschland. Bericht der internationalen Kommission zur Systemevaluation der Deutschen Forschungsgemeinschaft und der Max-Planck-Gesellschaft (Vorabexemplar)*, Bonn o.J. [1999].
- (2002): *Modularisierung in Hochschulen. Handreichung zur Modularisierung und Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Erste Erfahrungen und Empfehlungen aus dem BLK-Programm „Modularisierung“*, Bonn.
- (2003): *Frauen und Führungspositionen an Hochschulen und außerhochschulischen Forschungseinrichtungen. Siebte Fortschreibung des Datenmaterials*, Bonn.
- Blohm, Manfred (Hg.) (2001): *Die Idee einer Universität (=Zeitschrift für Kultur- und Bildungswissenschaften 12)*, Flensburg.
- Blomert, Reinhard (2005): Applaus auf dem Zauberberg. Die Manager kündigen den Gesellschaftsvertrag, in: *Berliner Zeitung*, 2.4.2005, S. M01.
- BMBF = Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (Hg.) (2002): *Hochschulrahmengesetz*, Bonn.
- (Hg.) (2003): *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2003*, Bonn/Berlin.
- Bogumil, Jörg (1997): *Modernisierung des Staates durch Public Management. Stand der aktuellen Diskussion*, in: E. Grande/E. Prätorius (Hg.), *Modernisierung des Staates?*, Baden-Baden, S. 21-44.
- Böhme, Gernot (2000): Was ich nicht erforschen durfte, in: *Gegenworte* H. 5 (2000), S. 41-45.
- Bolman, Lee G./Terrence E. Deal (1991): *Reframing Organizations. Artistry, Choice and Leadership*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Bonorden, Volker/Reinhard Rieger (1998): *Dienstrechtsreform*, in: St. v. Bandemer et al. (Hg.), *Handbuch zur Verwaltungs-Reform*, Opladen, S. 209-216.
- Borden, Victor M.H./Trudy W. Banta (eds.), *Using Performance Indicators to Guide Strategic Decision Making. New Directions for institutional Research*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Börsch, Franz (2001): *Standards für Akkreditierungsverfahren*, in: Hochschulrektorenkonferenz (Hg.), *Internationalisierung = Evaluation + Akkreditierung?*, Bonn, S. 21-32.
- Bottrill, Karen V./Victor M.H. Borden (1994): *Appendix: examples from the literature*, in: V. Borden/T. Banta (eds.), *Using Performance Indicators to guide strategic Decision Making*, San Francisco, S. 107-119.
- Bourgeois, Etienne (2002): *Zukunftsforschung zur Entwicklung der Beziehungen zwischen Hochschulausbildung und Forschung mit Blick auf den Europäischen Forschungsraum*, hrsg. von der Europäischen Kommission/Generaldirektion Forschung, Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, Luxemburg.
- Bourdieu, Pierre (1975) : *The Specificity of the Scientific Field and the Social Condition of the Progress of Reason*, in : *Social Science Information* 6/1975, S. 19-47.
- /Luc Boltanski (1981a): *Titel und Stelle. Zum Verhältnis von Bildung und Beschäftigung*, in: P. Bourdieu et al., *Titel und Stelle*, Frankfurt a.M., S. 89-115.

- /—/Monique des Saint Martin/Pascale Maldidier-Pargamin (1981): Titel und Stelle. Über die Reproduktion sozialer Macht, Europäische Verlagsanstalt, Frankfurt a.M.
- Braben, Donald W. (1998): Forschung ist keine Ware, in: *Wirtschaft & Wissenschaft* 3/1998, S. 30-35.
- Braun, Hubert (1993): Die Entwicklung und Bedeutung hochschulstatistischer Kennzahlen, in: Neusel et al. (1993, 11-28).
- (2000) : Bachelor und Master. Gestufte Studiengänge und -abschlüsse im deutschen Studiensystem, in: *Freiheit der Wissenschaft* 2/2000, S. 4-6.
- Brenner, Peter J. (Hg.) (1993): Geist, Geld und Wissenschaft. Arbeits- und Darstellungsformen von Literaturwissenschaft, Suhrkamp Verlag, Frankfurt a.M.
- (1993a): Habilitation als Sozialisation, in: ders. (Hg.), Geist, Geld und Wissenschaft, Frankfurt a.M., S. 318-356.
- Brenzikofer, Barbara (2002): Reputation von Professoren. Implikationen für das Human Resource Management von Universität, Rainer Hampp Verlag, München und Merig.
- Bretschneider, Falk/Peer Pasternack (Hg.) (1999): Akademische Rituale. Symbolische Praxis an Hochschulen, Leipzig.
- /— (1999a): Rituale der Akademiker, in: dies. (Hg.), Akademische Rituale, Leipzig, S. 9-46.
- Brezinka, Christoph (1992): Wissenschaftliche Promotion in den Niederlanden, in: *Mitteilungen Ärztekammer für Tirol*, Okt./Nov./Dez. 1992, S. 11.
- Brinkmann, Gerhard (1991): Die Produktionsfunktion der Universität, in: C. Helberger (Hg.), Ökonomie der Hochschule I, Berlin, S. 53-71.
- Bröckling, Ulrich/Susanne Krasmann/Thomas Lemke (Hg.) (2000): Gouvernamentalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen, Suhrkamp Verlag, Frankfurt a.M.
- Bruhn, Manfred (1995): Qualitätssicherung im Dienstleistungsmarketing. Eine Einführung in die theoretischen und praktischen Probleme, in: ders./B. Stauss, Dienstleistungsqualität, Wiesbaden, S. 19-46.
- (2003): Messung der Anforderungen an die Dienstleistungsqualität, in: W. Hansen/G. F. Kamiske (Hg.), Qualitätsmanagement im Dienstleistungsbereich, 2. erw. Aufl., Düsseldorf, S. 7-43 (URL: <http://www.symposion.de/qm-service/qm-service01.htm> [Zugriff: 8.9.2003]).
- /Stauss, Bernd (Hg.) (1995): Dienstleistungsqualität. Konzepte – Methoden – Erfahrungen, 2., überarb. u. erw. Aufl., Verlag Gabler, Wiesbaden.
- Buchmann, Kirsten (1998): Mit Beffchen und Baret. Die Talare werden entstaubt: Dekane werfen sich wieder in Schale, in: *Süddeutsche Zeitung*, 24.1.1998.
- Buck-Bechler, Gertraude (1999) (Moderation): Profilierung durch Selbststeuerung: Maßstäbe entwickeln und Qualität fördern. Eine Podiumsdiskussion, in: J.-H. Olbertz/P. Pasternack (Hg.), Profilbildung – Standards – Selbststeuerung, Weinheim, S. 265-287.
- Bultmann, Torsten (1996): Die standortgerechte Dienstleistungshochschule, in: *Prokla* 104, 3/1996, S. 329-355.
- (1998): F&T-Politik der konservativ-liberalen Koalition. Deutschland als Wissenschaftsstandort, in: H. Meyer/ H. Steiner (Hg.), Wissenschaft und Politik – Diskurs, Berlin, S. 201-213.
- (1998a): Lernen auf Abruf – Quintessenz neoliberaler Hochschulpolitik, in: *junge Welt Uni-Spezial*, 23.4.1998.
- /Rolf Weitkamp (1997): Betriebswirtschaft als Leitwissenschaft. Zum Diskussionsstand in der Hochschulpolitik, in: *Forum Wissenschaft* 2/1997, S. 10-12.
- /— (1999): Hochschule in der Ökonomie. Zwischen Humboldt und Standort Deutschland, BdWi-Verlag, Marburg.
- Bülow-Schramm, Margret (Hg.) (1997): Gestufte Studiengänge an Universitäten. Fakten, Meinungen, Tendenzen; hrsg. vom Interdisziplinären Zentrum für Hochschuldidaktik, Hamburg.
- (2001): Evaluation, in: A. Hanft (Hg.), Grundbegriffe des Hochschulmanagements, Neuwied/Kriftel, S. 111-118.
- Bundeskonferenz der Frauen- und Gleichstellungsbeauftragten an Hochschulen, Kommission Globalhaushalt/Evaluation (Hg.) (1995): Reader Finanzautonomie und Frauenförderung, Berlin.

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.) (1999): Programm „Qualitätssicherung“ 1992-1996. Abschlußbericht, Bonn.
- Bundesverfassungsgericht (2005): Leitsatz zum Urteil des Zweiten Senats vom 26. Januar 2005 - 2 BvF 1/03 -, URL http://www.bundesverfassungsgericht.de/entscheidungen/fs20050126_2bvf00103 [Zugriff 2.3.2005].
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hg.) (1999): Forschungsförderung in Deutschland. Bericht der internationalen Kommission zur Systemevaluation der Deutschen Forschungsgemeinschaft und der Max-Planck-Gesellschaft (Vorabexemplar), Bonn o.J. [1999].
- Burkhardt, Anke (2000): Wissenschaftlerinnen – Stiefkinder der ostdeutschen Hochschulerneuerung?, in: B. Kraus (Hg.), *Wissenschaftskultur und Geschlechterordnung*, Frankfurt/New York, S. 171-194.
- Caduff, Corina/Joanna Pfaff-Czarnecka (Hg.) (1999): *Rituale heute. Theorien – Kontroversen – Entwürfe*, Reimer Verlag, Berlin.
- /— (1999a): Vorwort, in: dies. (Hg.), *Rituale heute*, Berlin, S. 7-17.
- Camagni, Roberto (1991): Local ‚Milieu‘, Uncertainty and Innovation Networks, in: ders. (ed.), *Innovation Networks*, London/New York, S. 121-144.
- Camagni, Roberto (ed.) (1991a): *Innovation Networks. Spatial Perspectives*, Belhaven Press, London/New York.
- Camp, Robert C. (1994): *Benchmarking*, Carl Hanser Verlag, München/Wien, 349 S.
- Cave, Martin/Maurice Kogan/Stephen Hanney (1997): *The Use of Performance Indicators in Higher Education. The Challenge of the Quality Movement*, Jessica Kingsley, London.
- Cerych, Ladislav/Aylâ Neusel/Ulrich Teichler/Helmut Winkler (1981): *Gesamthochschule – Erfahrungen*, Hemmnisse, Zielwandel, Campus Verlag, Frankfurt a.M./New York.
- CHE = Centrum für Hochschulentwicklung (2002): CHE Forschungsranking. Forschungsstarke Fakultäten an deutschen Universitäten, *DUZspecial*, Raabe Verlag, Berlin.
- CHE/Stifterverband = Centrum für Hochschulentwicklung/Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (1999): *InvestiF und GefoS. Modelle der individuellen und institutionellen Bildungsfinanzierung im Hochschulbereich*, Gütersloh/Essen.
- Clark, Burton R. (1983): *The Higher Education System. Academic Organization in Cross-National Perspective*, University of California Press, Berkeley.
- (1996): Substantive growth and innovative organization: New categories for higher education research, in: *Higher Education* 1996, S. 417-430.
- (1998): The Entrepreneurial University: Demand and Reponse, in: *Tertiary Education and Management* 1/1998, S. 5-16.
- (1998a): *Creating Entrepreneurial Universities. Organizational Pathways of Transformation*, IAU Press by Pergamon Press, Paris/Oxford/New York/Tokyo.
- Cohen, Michael D./James G. March (1974): *Leadership and Ambiguity. The American College President*, McGraw-Hill, New York.
- Conert, Hansgeorg (1990): *Die Ökonomie des unmöglichen Sozialismus. Krise und Reform der sowjetischen Wirtschaft unter Gorbatschow*, Verlag Westfälisches Dampfboot, Münster.
- Corsten, Hans (1985): *Die Produktion von Dienstleistungen. Grundzüge einer Produktionswirtschaftslehre des tertiären Sektors*, Verlag E. Schmidt, Berlin (West).
- Creutzfeldt, W[erner] (1999): Konsensuskonferenzen und Leitlinien: eine Illusion, in: *HNO-Informationen* 4/1999, S. 19-23.
- Dahlgaard, Jens J. (1999): Erfahrungen mit der Implementierung von TQM an Hochschulen, in: Hochschulrektorenkonferenz (Hg.), *Qualität an Hochschulen*, Bonn, S. 55-72.
- Dahrendorf, Ralf (1977): *Autonomie der Universität?*, in: Andreas Flitner/Ulrich Herrmann (Hg.), *Universität heute. Wem dient sie? Wer steuert sie?*, München/Zürich, S. 13-31.

- Damkowski, Wulf/Claus Precht (1998) (Hg.): *Moderne Verwaltung in Deutschland*. Public Management in der Praxis, Kohlhammer, Stuttgart.
- Daniel, Hans-Dieter (1988): *Forschungsleistungen wissenschaftlicher Hochschulen im Vergleich*. Eine Synopsis fächerübergreifender Untersuchungen, in: ders./R. Fisch (Hg.), *Evaluation von Forschung*, Konstanz, S. 93-104.
- (2001): *Wissenschaftsevaluation*. Neuere Entwicklungen und heutiger Stand der Forschungs- und Hochschulevaluation in ausgewählten Ländern, Zentrum für Wissenschafts- und Technologiestudien CEST, Bern.
- /Rudolf Fisch (1986): *Messung von Forschungsleistungen*. Eine annotierte Bibliographie (1910-1985) und Synopsis, Deutsche Gesellschaft für zeitgeschichtliche Fragen, Erlangen.
- /— (1988) (Hg.): *Evaluation von Forschung*. Methoden – Ergebnisse – Stellungnahmen, Universitätsverlag Konstanz, Konstanz.
- Darmstadt-Kassel-Runde (1998) (Hg.): *Neue Studienabschlüsse (BA/MA)*. Etikettenschwindel oder neue Studienperspektiven? (=hochschule innovativ 1/November 1998), Lemmens Verlag, Bonn.
- Daxner, Michael (1991): *Entstaatlichung und Veröffentlichung*. Die Hochschule als republikanischer Ort, in: ders., *Entstaatlichung und Veröffentlichung* / J. Lühje/H. Schrimpf, *Eine neue Hochschulpolitik*, Köln, S. 17-167.
- (1997): *Berliner Regionalverbund*. Ein Gutachten im Auftrag von Bündnis 90/Die Grünen, Berlin. Unter Mitarbeit von Karsten Gerlof, Yorck Hener, Henning Schrimpf, unveröff., Oldenburg.
- (1997a): *Wie ein Wirtschaftsbetrieb, aber nicht als Wirtschaftsbetrieb*, in: K. Behrens (Hg.), *Unternehmen Universität*. Zehn Streitgespräche zur Hochschulreform, Frankfurt a.M., S. 71-90.
- (1998): *Hochschulentwicklung, Evaluation und Indikatoren*, in: W. Damkowski/C. Precht (Hg.), *Moderne Verwaltung in Deutschland*, Stuttgart, S. 357-370.
- (1998a): *Die deutschen Universitäten, der Aufmerksamkeit der Öffentlichkeit empfohlen! Plädoyer für eine neue Hochschulpolitik*, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte* B 15/1998, S. 12-19.
- (1998b): *Die Gute Universität*. Eine nicht gehaltene Rede, Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg, Oldenburg.
- (1999): *Leitbilder – Leitplanken auf der Bildungsschiene?*, in: *Gegenworte* 3/Frühjahr 1999, S. 53f.
- (1999a): *Akademische Rituale der Gruppenuniversität*, in: F. Bretschneider/P. Pasternack (Hg.), *Akademische Rituale*, Leipzig, S. 58-67.
- (1999b): *Evaluation, Indikatoren und Akkreditierung*. Auf dem Weg in die Rechtfertigungsgesellschaft, in: *Hochschulrektorenkonferenz* (Hg.), „Viel Lärm und nicht?“ *Evaluation von Studium und Lehre und ihre Folgen*, Bonn, S. 41-49.
- (2001): *Qualitätssicherung*. Die Steuerungsrelevanz von Qualitätsorientierung, in: J.-H. Olbertz/P. Pasternack/R. Kreckel (Hg.), *Qualität – Schlüsselfrage der Hochschulreform*, Weinheim/Basel, S. 71-75.
- (2005): *Kein Stein bleibt auf dem anderen – für eine erneuerte Hochschulpolitik*, in: Bündnis 90/Die Grünen im Landtag Nordrhein-Westfalen (Hg.), *Quo vadis Hochschule? Perspektiven für die Hochschullandschaft in NRW*, Düsseldorf, S. 5-20.
- /Jürgen Lühje/Henning Schrimpf (1991): *M. Daxner: Entstaatlichung und Veröffentlichung*. Die Hochschule als republikanischer Ort / J. Lühje/H. Schrimpf: *Eine neue Hochschulpolitik: ökologisch, demokratisch und sozial*, Heinrich-Böll-Stiftung, Köln.
- Deming, W. Edwards (1994): *Out of Crisis*. Quality, Productivity and Competitive Position, Massachusetts Institute of Technology/University Press, Cambridge, Mass.
- Deutsch, Karl W./Bruno Fritsch (1980): *Zur Theorie der Vereinfachung*. Reduktion von Komplexität in der Datenverarbeitung für Weltmodelle, Athenäum Verlag, Königstein/Ts.
- Deutsche Gesellschaft für Evaluation (2002): *Standards für Evaluation*, Köln.
- Deutsche Gesellschaft für Qualität (Hg.) (1995): *Begriffe zum Qualitätsmanagement*, Beuth Verlag, Berlin.
- (1996): *Anleitung zur prozessorientierten Betrachtung von QM-Systemen nach DIN EN ISO 9001-9003*, Beuth Verlag, Berlin.
- (o.J.): *Das QM-Lexikon*, URL: <http://www.quality.de/lexikon.htm> [Zugriff 12.7.2002].

- Deutsche Gesellschaft für Qualitätsforschung (Pflanzliche Nahrungsmittel) (Hg.) [1992]: XXVII. Vortragstagung. Qualitätsforschung an pflanzlichen Nahrungsmitteln in Deutschland. Stand der Kenntnisse. Probleme der nahen Zukunft, 30./31. März 1992 in Bergholz-Rehbrücke, München o.J. (1992).
- Deutscher Akademischer Austauschdienst (Hg.) (1998): Tagungsdokumentation Bachelor und Master in den Ingenieurwissenschaften, Bonn.
- (Hg.) (1999): Tagungsdokumentation Bachelor und Master in den Geistes-, Sprach- und Kulturwissenschaften, Bonn.
- Deutscher Hochschulverband (Hg.) (1998): Streitfall Hochschulrat, Bonn.
- (1998a): Leistungsorientierte Besoldung. Resolution des Deutschen Hochschulverbandes vom 28. März 1998, in: *Forschung & Lehre* 6/1998, S. 308.
- (2000): Positionspapier des Deutschen Hochschulverbandes zum Bericht der Expertenkommission zur Reform des Dienstrechts und zur leistungsorientierteren Besoldung von Hochschullehrern, URL: <http://www.hochschulverband.de/presse/pm1100b.html> [Zugriff: 5.5.2003].
- (2000a): Deutscher Nobelpreis, Hörergeld, Eckprofessuren und immaterielle Anreize, Presseinformation Nr. 11/2000, Bonn, den 5. Juni 2000, URL: http://tu-clausthal.de/public/zeige_pm.html?pmid=21531 [Zugriff: 5.6.2000].
- (o.J. [2002]) (Hg.): Die Juniorprofessur. Eine Dokumentation November 1998 – Februar 2002, Bonn.
- DFG = Deutsche Forschungsgemeinschaft (1998): Vorschläge zur Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis. Empfehlungen der Kommission „Selbstkontrolle der Wissenschaft“. Denkschrift, Wiley-VCH, Weinheim.
- (2003): Förder-Ranking 2003. Institutionen – Regionen – Netzwerke. DFG-Bewilligungen und weitere Basisdaten öffentlich geförderter Forschung, Bonn (URL: www.dfg.de/ranking).
- Dicke Luft, in: *test* 1/2000, S. 42-46.
- Dietel, Clauss (1973): Von den veredelnden Spuren des Nutzens oder Patina des Gebrauchs, in: *form + zweck* 1/1973, S. 38-42.
- Dilger, Alexander (1998): Eine ökonomische Argumentation gegen Studiengebühren, Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald, Rechts- und Staatswissenschaftliche Fakultät, Greifswald.
- DIN = Deutsches Institut für Normung (2003): Qualitätsmanagement-Verfahren. Ausgabe 2003-04, Beuth Verlag, Berlin.
- Diodato, Virgil (1994): Dictionary of Bibliometrics, Haworth Press, New York.
- DLR = Deutsches Zentrum für Luft- und Raumfahrt (2002): Wissensbilanz 2001, Köln.
- Dölle, Frank/Peter Jenkner/Michael Leszczensky/Martin Schacher/Gert Winkelmann (2002): Ausstattungs-, Kosten- und Leistungsvergleich Universitäten 2000. Kennzahlsergebnisse für die Länder Berlin, Bremen, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern und Schleswig-Holstein, HIS Hannover, Hannover.
- Donabedian, Avedis (1980-1985): Explorations in quality assessment and monitoring. Vol. I: The definition of quality and approaches to its assessment, 1980; Vol. II: The criteria and standards of quality, 1982; Vol. III: The methods and findings of quality assessment and monitoring: an illustrated analysis, 1985, Health Administration Press, Ann Arbor, Mich.
- Dörner, Klaus (2000): Der gute Arzt. Lehrbuch der ärztlichen Grundhaltung, Verlag Schattauer, Stuttgart/New York.
- Drewes, Winfried/Jürgen Klee (1995): Messung der Dienstleistungsqualität und Qualitätsmanagement bei Kreditinstituten – am Beispiel einer deutschen Großsparkasse, in: M. Bruhn/B. Stauss (Hg.), Dienstleistungsqualität, Wiesbaden, S. 495-524.
- Durkheim, Emile (1994 [frz. 1912]): Die elementaren Formen des religiösen Lebens, Suhrkamp Verlag, Frankfurt/M.
- EFQM (1999) = European Foundation for Quality Management (ed.): The EFQM Excellence Model 1999, Brussels.

- Ehse, Christiane/Jürgen Heinen-Tenrich/Rainer Zech (2001): Das lernerorientierte Qualitätsmodell für Weiterbildungsorganisation, 2. überarb. Aufl., Expressum-Verlag, Hannover.
- Eichmann, Rainer (1996): Ordnung durch Beobachtung. Zur Funktion von Staat und Staatsaufgaben bei der Genese und Abstimmung politischer Prozesse, in: D. Grimm (Hg.), Staatsaufgaben, Frankfurt a.M., S. 177-197.
- Eitel, F./E. A. M. Neugebauer/W. E. Mutschler (2002): Evidenzbasierte Unfallchirurgie, in: *Unfallchirurgie* 8/2002, S. 666-674.
- el-Hage, Natalija (1996): Studentische Urteile über die Lehr- und Studienqualität. Analysen zu ihrer Validität anhand der Indikatoren und Skalen im Studierendensurvey, AG Hochschulforschung/Universität Konstanz, Konstanz.
- Endruweit, Günter (1981): Organisationssoziologie, de Gruyter, Berlin/New York.
- Engel, Johann Jakob (1990 [1802]): Denkschrift über Begründung einer großen Lehranstalt in Berlin (13. März 1802), in: E. Müller (Hg.), Gelegentliche Gedanken über Universitäten, Reclam-Verlag, Leipzig, S. 6-17.
- EP [Eduard von Pechmann] (1999): Fränkisch feierlich. Der neue Talar des Rektors zeigt Würde, in: *Journal der Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald* April 1999, S. 13.
- Erfurter Deklaration zur Autonomie und Verantwortung der Universität im 21. Jahrhundert. Erfurt, März 1996, in: K. D. Wolff (ed.), *Autonomy and External Control*, München, S. XIX-XXII.
- Erhart, Walter/Stefanie Hofmann/Bärbel Bastian (1999) (Hg.): Vom Kopf auf die Füße. Modularisierte Bachelor- und Masterstudiengänge an der Philosophischen Fakultät der Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald, Greifswald.
- Ermert, Karl (Hg.) (1998): Hochschulmanagement. Perspektiven der „Organisationskultur“ der Hochschulen, hrsg. von der Evangelischen Akademie Loccum, Loccum.
- Erst zahlen, dann studieren. Studiengebühren in Deutschland, URL: www.studis-online.de/StudInfo/Gebuehren/index.php3 (Zugriff: 25.11.2002).
- Erwachsenenpädagogik Leipzig (1999) = Professur für Erwachsenenpädagogik der Universität Leipzig: Qualitätsmanagement an Universitäten. Leitfaden zur Einführung eines Qualitätsmanagementsystems nach DIN EN ISO 9000ff. im Arbeitsbereich von Professuren bzw. Lehrstühlen, Universität Leipzig, Leipzig.
- Etzioni, Amitai (1997): Die Verantwortungsgesellschaft. Individualismus und Moral in der heutigen Demokratie, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt.
- Europarat Ministerkomitee (1998): Gender Mainstreaming. Konzeptueller Rahmen, Methodologie und Beschreibung bewährter Praktiken. Schlussbericht über die Tätigkeit der Group of Specialists on Mainstreaming (EG-S-MS) (Expertengruppe für Mainstreaming), Straßburg.
- European Organization for Quality Control EOQC (1976): Glossary of terms used in quality control, hrsg. von der Deutschen Gesellschaft für Qualität, Frankfurt a.M.
- Fachbereich Kunststofftechnik (1998) = Beschluss des Fachbereichsrates des Fachbereich Kunststofftechnik an der FH Darmstadt, Darmstadt 1998, dok. in: Hochschulrektorenkonferenz (Hg.), *Qualitätsmanagement in der Lehre TQL 98*, Bonn 1998, S. 108.
- Fachhochschule Erfurt (1999): Erklärung: Hochschulpolitik unter falschen Voraussetzungen!, Pressemitteilung FH Erfurt, 29.1.1999.
- Färber, Christine (1995): Anreizsysteme zur Frauenförderung an der FU Berlin, in: Bundeskonferenz der Frauen- und Gleichstellungsbeauftragten an Hochschulen, Kommission Globalhaushalt/Evaluation (Hg.), *Reader Finanzautonomie und Frauenförderung*, Berlin 1995, S. 33-42.
- (1997): Unabhängige Beteiligung von Frauen. Gleichstellungspolitik als Bestandteil neuer Steuerungsmodelle an Hochschulen, in: *Forum Wissenschaft* 2/1997, S. 18-22.
- Fedrowitz, Jutta/Erhard Krasny/Frank Ziegele (Hg.) (1999): Hochschulen und Zielvereinbarungen. Neue Perspektiven der Autonomie, Verlag Bertelsmann Stiftung, Gütersloh.
- Feess-Dörr, Eberhard (1991): Mikroökonomie. Eine Einführung in die neoklassische und klassisch-neoclassische Preis- und Verteilungstheorie, Metropolis Verlag, Marburg.

- FIBAA = Foundation for International Business Administration Accreditation (2001): Standards der FIBAA. Selbstdokumentation. Musterbericht, Bonn.
- Finetti, Marco/Armin Himmelrath (1998): Der Sündenfall. Betrug und Fälschung in der deutschen Wissenschaft, Raabe-Verlag, Bonn.
- /— (1999): Zwischen Lehrstuhl und Sozialhilfe. Aufstiegsrituale und Absturzgefahren für den Nachwuchs: ein guter Nährboden für wissenschaftliche Unredlichkeit, in: F. Bretschneider/P. Pasternack (Hg.), *Akademische Rituale*, Leipzig, S. 151-158.
- Fischer, Klaus (1998): Evaluation der Evaluation Teil I, in: *Wissenschaftsmanagement* 5/1998, S. 16-21.
- (1998a): Leistung, nicht Konsens messen! Evaluation und Finanzierung aus der Sicht eines Wissenschaftshistorikers, in: *Forschung & Lehre* 8/1998, S. 399-402.
- (1998b): Evaluation der Evaluation Teil II, in: *Wissenschaftsmanagement* 6/1998, S. 17-23.
- Flitner, Andreas/Herrmann, Ulrich (1977) (Hg.): *Universität heute. Wem dient sie? Wer steuert sie?*, Piper, München/Zürich.
- Flöhl, Rainer (1999): Viele Arzneimittelschäden vermeidbar, in: *F.A.Z.*, 16.6.1999, S. N1f.
- Fögen, Marie Theres (1999): Ritual und Rechtsfindung, in: C. Caduff/J. Pfaff-Czarnecka (Hg.), *Rituale heute*, Berlin, S. 149-163.
- Forschungsförderung in Deutschland. Bericht der internationalen Kommission zur Systemevaluation der Deutschen Forschungsgemeinschaft und der Max-Planck-Gesellschaft, Hannover 1999.
- Fortschreibung der Verträge gemäß Artikel II des Haushaltsstrukturgesetzes 1997 zwischen dem Land Berlin und [Name der Hochschule] für 2001-2002, in: Abgeordnetenhaus von Berlin, Drs. 13/3804, Berlin 2000.
- Forum Bildung (2001): *Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im internationalen Wettbewerb. Vorläufige Empfehlungen und Expertenbericht*, Arbeitsstab Forum Bildung in der Geschäftsstelle der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, Bonn.
- Foucault, Michel (1981): *Archäologie des Wissens*, Suhrkamp Taschenbuchverlag, Frankfurt a.M.
- (1999): Die Ordnung des Diskurses. Inauguralvorlesung am Collège de France, 2. Dezember 1970, in: ders., *Botschaften der Macht*, Stuttgart, S. 54-73.
- (1999a): *Botschaften der Macht. Der Foucault-Reader, Diskurs und Medien*, hrsg. von Jan Engelmann, Deutsche Verlags-Anstalt, Stuttgart.
- François, Etienne/Matthias Middell/Dorothee Wierling/Emmanuel Terray (Hg.) (1997): *1968 – ein europäisches Jahr?*, Leipziger Universitätsverlag, Leipzig.
- Franz, Peter (1998): *Innovative Milieus. Extrempunkte der Interpenetration von Wirtschafts- und Wissenschaftssystem*, hrsg. vom Institut für Wirtschaftsforschung Halle, Halle/S.
- Franzpötter, Reiner (1997): *Organisationskultur. Begriffsverständnis und Analyse aus interpretativ-soziologischer Sicht*, Nomos Verlagsgesellschaft, Baden-Baden.
- Die Frauenbeauftragten der Berliner Universitäten (Hg.) (2002): *Zielvereinbarungen als Instrument erfolgreicher Gleichstellungspolitik. Ein Handbuch*, Hoho-Verlag Hoffmann und Hoyer, Kirchlinteln.
- Freie Universität Berlin/Frauenbeauftragte: *Anreizsystem zur Frauenförderung an der Freien Universität Berlin*, Pressemitteilung vom 9.7.1996.
- Freie Universität Berlin, Zentralinstitut für Sozialwissenschaftliche Forschung, *Forschungsschwerpunkt „Ökonomische Theorie der Hochschule“* (Hg.) (1984): *Hochschule zwischen Plan und Markt*, Berlin.
- Freimuth, Joachim/Jürgen Haritz/Bernd U. Kiefer (Hg.) (1997): *Auf dem Wege zum Wissensmanagement. Personalentwicklung in lernenden Organisationen*, Verlag für angewandte Psychologie, Göttingen.
- Fried, Barbara/Christina Kaindl/Morus Markard (1995): *Psychologie an der FU Berlin. Modell für die Einsparung bzw. Entsorgung kritischer Wissenschaft*, in: *Forum Kritische Psychologie* 1995, S. 156-172.
- Fries, Marlene/Sigrid Gensch/Götz Schindler: *Bachelor-Studiengänge an deutschen Universitäten. Ein neues Modell oder Orientierung am angelsächsischen oder am amerikanischen Modell?*, in: *Beiträge zur Hochschulforschung* 1-2/2000, S. 69-83.

- Fuhr, Horst (1998): Qualitätsmanagement im Bildungssektor, in: Hochschulrektorenkonferenz (Hg.), Qualitätsmanagement in der Lehre TQL 98, Bonn, S. 47-65.
- Funtowicz, Silvio O./Jerome R. Ravetz (1993): The Emergence of Post-Normal Science, in: R. von Schomberg (ed.), Science, Politics, and Morality. Scientific Uncertainty and Decision Making, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht/Boston/London, S. 85-123.
- Gabler (1988) = Gabler Wirtschaftslexikon, Betriebswirtschaftlicher Verlag Gabler, Wiesbaden, 6 Bde.
- Galtung, Johan (1983): Struktur, Kultur und intellektueller Stil. Ein vergleichender Essay über saxonische, teutonische, gallische und nipponische Wissenschaft, in: *Leviathan* 2/1983, S. 303 - 338.
- Garvin, David A. (1984): What Does "Product Quality" Really Mean?, in: *Sloan Management Review* Fall 1984, S. 25-43.
- Gaston, Jerry (1975): Soziale Organisation, Kodifizierung des Wissen und das Belohnungssystem der Wissenschaft, in: N. Stehr/R. König (Hg.), Wissenschaftssoziologie, Opladen 1975, S. 287-303.
- March, James G./Johan P. Olsen (1972): A garbage can model of organizational choice, in: *Administrative Science Quarterly* 1/1972, S. 1-25.
- Garvin, David A. (1984): What does Product Quality Really Mean?, in: *Sloan Management Review* Fall 1984, S. 25-43.
- Geertz, Clifford (1987 [1973]): Dichte Beschreibung. Beiträge zur Interpretation kultureller Systeme, Suhrkamp Verlag, Frankfurt/M.
- Geertz, Clifford (1987a): "Deep play" – Ritual als kulturelle Performance, in: ders., Dichte Beschreibung, Frankfurt/M., S. 202-260.
- Gennep, Arnold van (1999 [frz. 1909]): Übergangsriten (*Les rites de passage*), Campus Verlag, Frankfurt a.M./New York/Paris.
- Gensch, Sigrid Kristina/Götz Schindler (2003): Bachelor- und Masterstudiengänge an den staatlichen Hochschulen in Bayern, Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung, München.
- Geppert, Jochen /Ulrike Gonzales/Till Heyer-Stuffer/Michael Kellner (2000): Neue Wege der Hochschulentwicklung durch demokratische Steuerungsmodelle, URL: <http://basis.gruene.de/bag.hochschule/bag-wht-thema/bag-wht-thema-autonomie/Text-Geppert%20Neue-Wege-der-Hochschulentwicklung%2009-2000.rtf>
- Gesetz über die Berufsakademien im Lande Baden-Württemberg (Berufsakademiegesetz - BAG) vom 1. Februar 2000, URL: <http://www.mwk-bw.de/uebersicht/index.html> (Zugriff: 10.10.2000).
- Gesetz zur Beseitigung des strukturellen Ungleichgewichts des Haushalts (Haushaltsstrukturgesetz 1997) vom 12. März 1997, in: *Gesetz- und Verordnungsblatt für Berlin* Nr. 12/1997, ausgegeben am 20.3.1997.
- GEW = Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (1999): Differenzierung und Durchlässigkeit. GEW-Diskussionspapier zu Bachelor- und Masterstudiengängen, o.O. [Frankfurt a.M.], Nov. 1999, unveröff.
- Geyer, Christian (2002): Geht's auch anders, Doc? Ärzte-Leid mit Leitlinien, in: *F.A.Z.*, 28.8.2002, S. N3.
- Gibbons, Michael/Camille Limoges/Helga Nowotny/Simon Schwartzman/Peter Scott/Martin Trow (1994): The New Production of Knowledge. The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies, Sage Publ., London.
- Gies, Horst (1997): Verhungern oder verdursten. Wird Berlin zum Modellfall für die Hochschulreform?, in: *Forschung & Lehre* 4/1997, S. 189-191.
- Gil, Thomas (2001): Bewertungen, Berlin Verlag Arno Spitz/Nomos Verlag, Berlin.
- Glaser, Horst Albert (Hg.) (1982): Hochschulreform – und was nun? Berichte, Glossen, Perspektiven, Ullstein Verlag, Frankfurt a.M./Berlin/Wien.
- Globaler Wettbewerb um Studierende. Gründungsboom bei privaten Hochschulen, in: *Wirtschaft und Wissenschaft* 3/1998, S. 8f.

- Goffman, Erving (1998): Interaktionsrituale, in: A. Belliger/D. J. Krieger (Hg.), Ritualtheorien, Opladen, S. 323-338.
- Gonschorrek, Ulrich (1997): Personalmanagement, Berlin Verlag Spitz, Berlin.
- Graff, Michael (2003): Hochschulbildung und Wirtschaftswachstum: Neuere empirische Ergebnisse, in: Uschi Backes-Gellner/Corinna Schmidtke (Hg.): Hochschulökonomie. Analysen interner Steuerungsprobleme und gesamtwirtschaftlicher Effekte, S. 105–128, Berlin.
- Grande, Edgar/Rainer Prätorius (Hg.) (1997): Modernisierung des Staates?, Nomos Verlag, Baden-Baden.
- Greven, Michael Th. (Hg.) (1998): Demokratie – eine Kultur des Westens? 20. Wissenschaftlicher Kongreß der Deutschen Vereinigung für Politische Wissenschaft, Leske + Budrich, Opladen.
- Grimm, Dieter (Hg.) (1996): Staatsaufgaben, hrsg. unt. Mitarb. v. Evelyn Hagenah, Suhrkamp Verlag, Frankfurt a.M.
- (1996): Vorwort, in: ders. (Hg.), Staatsaufgaben, Frankfurt a.M., S. 9-14.
- Grönroos, Christian (1982): Strategic Management and Marketing in the Service Sector, ed. by the Swedish School of Economics and Business Administration, Helsingfors.
- Grossmann, Ralph (1997) (Hg.): Besser Billiger Mehr. Zur Reform der Expertenorganisationen Krankenhaus, Schule, Universität, Springer Verlag, Wien/New York.
- /Ada Pellert/Victor Gotwald (1997): Krankenhaus, Schule, Universität: Charakteristika und Optimierungspotentiale, in: R. Grossmann (Hg.), Besser Billiger Mehr, Wien/New York, S. 24-35.
- Grözinger, Gerd/Erich Hödl (1994) (Hg.): Hochschulen im Niedergang? Zur Politischen Ökonomie von Lehre und Forschung, Metropolis Verlag, Marburg.
- Gruber, Hans (1998): Wie denken und was wissen Experten?, in: H. Gruber/W. Mack/A. Ziegler (Hg.), Wissen und Denken, Wiesbaden, S. 193-209.
- /Wolfgang Mack/Albert Ziegler (Hg.) (1998): Wissen und Denken. Beiträge aus Problemlösepsychologie und Wissenspsychologie, Wiesbaden.
- Grüner, Herbert (2003): Qualitätssicherung der zentralen Verwaltungseinheiten der FHTW (QualIntern), 19.06.2003, unveröff.
- Gützkow, Frauke (Hg.) (1996): Modelle der Ausbildungsförderung in der Diskussion, Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, o.O. [Frankfurt a.M.].
- Gützkow, Frauke/Sabine Kiel/Torsten Bultmann (1998): Eckpunkte für eine qualitative Studienreform, URL: www.bdwi.org/texte/studienreform.htm (Zugriff 12.5.2000).
- Gützkow, Frauke/Gerd Köhler (Hg.) (1999): Als Bachelor fitter für den Arbeitsmarkt? Über die Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen an deutschen Hochschulen, hrsg. von der GEW, Vorstandsbereich Hochschule und Forschung, Frankfurt.
- Habermas, Jürgen/Niklas Luhmann (1971): Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Was leistet die Systemforschung?, Suhrkamp Verlag, Frankfurt a.M.
- Habermeyer, Wolfgang (1996): Schreiben über fremde Lebenswelten. Das postmoderne Ethos einer kommunikativ handelnden Ethnologie, ISP, Köln.
- Haerdle, Benjamin (2000): Gesucht: Der Maximalist, in: *Deutsche Universitätszeitung* 18/2000, S. 18f.
- Hamburger Muff-Talare in Berlin. Pressemitteilung der Universität Hamburg, 20.05.1999.
- Handbuch Hochschullehre. Informationen und Handreichungen aus der Praxis für die Hochschullehre, Raabe Verlag, Stuttgart 1996ff. (Loseblattsammlung).
- Hanft, Anke (Hg.) (2001): Grundbegriffe des Hochschulmanagements, Luchterhand Verlag, Neuwied/Kriftel.
- Hansen, Wolfgang/Gerd F. Kamiske (Hg.) (2003): Qualitätsmanagement im Dienstleistungsbereich. Assessment - Sicherung - Entwicklung, 2. erw. Aufl., Symposion Verlag, Düsseldorf.
- Hanusch, Horst (1994): Nutzen-Kosten-Analyse, Vahlen-Verlag, München.
- Hanzehogeschool, Hogeschool van Groningen, on behalf of the HBO Expert Group (1998): Method for improving the quality of higher education based in the EFQM Model, Groningen.

- Hartenstein, Wolfgang/Margarete Boos/Walter Bertl: Entwicklung und Erprobung von Kriterien für die Bewertung der Ergebnisse sozialwissenschaftlicher Forschungsprojekte, in: H.-D. Daniel/R. Fisch (Hg.), *Evaluation von Forschung*, Konstanz, S. 397-432.
- Harvey, Lee (1998): An Assessment of Past and Current Approaches to Quality in Higher Education, in: *Australian Journal of Education* 3/1998, S. 237-255.
- Harvey, Lee/Diana Green (1993): Defining Quality, in: *Assessment & Evaluation in Higher Education* 1/1993, S. 9-34.
- Haslinger, Franz (1994): Effizienzvergleiche als Grundlage der Hochschulpolitik. Einige kritische Anmerkungen, in: G. Grözinger/E. Hödl (Hg.), *Hochschulen im Niedergang?*, Marburg, S. 165-172.
- Häuser, Karl (1983): Ist Hochschulbildung ein öffentliches Gut?, in: M. Zöller (Hg.), *Bildung als öffentliches Gut?*, Stuttgart, S. 15-33.
- Haubrichs, Wolfgang/Gerhard Sauder (1984) (Hg.): *Wissenschaftsgeschichte der Philologen (=Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 53-54)*, Göttingen.
- Heckmann, Carsten (2000): Gegen den Strom, in: *DUZ* 5/2000, S. 23.
- Heidemann, Winfried (1998): Lernendes Unternehmen, in: *Die Mitbestimmung* 7/1998, S. 62f.
- Heimken, Norbert (1989): Der Mythos von der Freizeitgesellschaft : "Im Entschwinden der Freizeitgesellschaft". Soziologische Konzepte in der Kritik, Lit Verlag, Münster.
- Hein, Eckhard/Peer Pasternack (1998): Effizienz und Legitimität. Zur Übertragbarkeit marktwirtschaftlicher Steuerungsmechanismen auf den Hochschulsektor, in: *Das Hochschulwesen* 3/1998, S. 141-146.
- Heine, Christoph (1999): Gestufte Studiengänge und -abschlüsse im deutschen Studiensystem. Was erwarten Studierende von Bachelor, Master und Credit-System? Ausgewählte Ergebnisse aus der Längsschnittbefragung der Studienberechtigten 94 (=HIS-Kurzinformationen A 3/99), Hannover 1999.
- Heinze, Rolf G. (1998): Die blockierte Gesellschaft. Sozioökonomischer Wandel und die Krise des „Modell Deutschland“, Westdeutscher Verlag, Opladen.
- Heise, Steffen (2001): Was bedeutet eigentlich AKL?, in: *proUni* 1/2001, S. 15.
- Heither, Dietrich (1999): Traditionsbestände studentischer Männerbünde, in: F. Bretschneider/P. Pasternack (Hg.), *Akademische Rituale*, Leipzig, S. 104-122.
- Helberger, Christof (Hg.) (1989): *Ökonomie der Hochschule I*, Duncker & Humblot, Berlin.
- Helmers, Sabine (1990): Theoretische und methodische Beiträge der Ethnologie zur Unternehmenskulturforchung, Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung, Berlin.
- Hempel, Carl G. (1974): *Grundzüge der Begriffsbildung in der empirischen Wissenschaft*, Bertelsmann Universitätsverlag, Düsseldorf.
- Henkel, Imke (1998): Ziel statt Befehl, in: *Deutsche Universitätszeitung (DUZ)* 23/1998, S. 14-15.
- Hennen, Manfred (1998): Leitbilder zur Evaluation der Lehre. Das Evaluationskonzept an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz, in: Hochschulrektorenkonferenz (1998a, 61-77).
- Henze, Jürgen (1998): "Qualität" als Zauberstab akademischer Hexerei. Die Diskussion um die Reform der Hochschulen wird zunehmend vom Kosten-Nutzen-Denken bestimmt, in: *UnAufgehört* 94/Juni 1998, S. 20f.
- Heublein, Ulrich/Robert Schmelzer/Dieter Sommer/Heike Sprangenberg (2002): *Studienabbruchstudie 2002. Die Studienabbrecherquoten in den Fächergruppen und Studienbereichen der Universitäten und Fachhochschulen*, Hochschul-Informationssystem, Hannover.
- Hermanns, Arnold/Anton Glogger (1998): *Management des Hochschulsponsorings. Orientierungshilfen für die Gestaltung und Umsetzung von Sponsoringskonzepten an Hochschulen*, Luchterhand, Neuwied/Kriftel/Berlin.
- Herzberg, Markus (1997): Hochschulen ganz privat. Ein Überblick über nicht-staatliche Hochschulen, in: *Forum Wissenschaft* 2/1997, S. 42-45.
- Heß, Jürgen (Iv.) (2000): Die Schlagkraft erhöhen, in: *Deutsche Universitätszeitung DUZ* 24/2000, S. 10-13.
- Hillmann, Karl-Heinz (1999): *Überlebensgesellschaft. Von der Endzeitgefahr zur Zukunftssicherung*, Carolus Verlag, Würzburg.

- HIS = Hochschul-Informations-System (1995): Ausstattungsvergleich niedersächsischer Universitäten und Fachhochschulen, Hannover.
- (2000): Pilotprojekt „Benchmarking für Universitäten“. Pressemitteilung, 27.7.2000, Hannover.
- Hochschulrektorenkonferenz (1998): Zum Dienst- und Tarif-, Besoldungs- und Vergütungsrecht sowie zur Personalstruktur in den Hochschulen. Empfehlungen des 186. Plenums der Hochschulrektorenkonferenz, Bonn.
- (Hg.) (1998a): Evaluation und Qualitätssicherung an Hochschulen in Deutschland. Stand und Perspektiven, Bonn.
- (Hg.) (1998b): Qualitätsmanagement in der Lehre TQL 98. Tagung des hessischen Arbeitskreises „Qualitätsmanagement in der Lehre“ und der Hochschulrektorenkonferenz, Wiesbaden, 4. Februar 1998, Bonn.
- (Hg.) (1999): Qualität an Hochschulen. Fachtagung der Universität Kaiserslautern und der Hochschulrektorenkonferenz, Kaiserslautern, 28./29. September 1998, Bonn.
- (Hg.) (1999a), „Viel Lärm und nicht?“ Evaluation von Studium und Lehre und ihre Folgen. Tagung an der Universität Rostock vom 6. bis 8. September 1998, Bonn.
- (Hg.) (2001): Hochschulgesetzliche Regelungen zur Qualitätssicherung. Hochschulrahmengesetz und Hochschulgesetze der Länder. Stand: 31.5.2001, Bonn.
- (Hg.) (2001a): Internationalisierung = Evaluation + Akkreditierung? 3. Nationales Expertenseminar zur Qualitätssicherung, Bonn, Wissenschaftszentrum, 7./8. September 2000, Bonn.
- (2001b): HRK-Votum an die Länder: Keine Unterstützung der Reform der Professorenbesoldung bei strikter Kostenneutralität! Beschluss des 195. Plenums vom 6. November 2001, URL: <http://www.hrk.de/beschluesse/1530.htm> [Zugriff 12.1.2002].
- (2004): Zur künftigen Finanzierung der Hochschullehre. Beschluss vom 8. Juni 2004, Bonn, URL <http://www.hrk.de/de/download/dateien/Finanzierung.pdf> [Zugriff 2.3.2005].
- Hödl, Erich (1994): Ökonomische Anreizsysteme zur Hochschulsteuerung, in: G. Grözinger/ E. Hödl (Hg.), Hochschulen im Niedergang?, Marburg, S. 147-163.
- Hödl, Erich/Wolf Zegelin (1999): Hochschulreform und Hochschulmanagement. Eine kritische Bestandsaufnahme der aktuellen Diskussion, Metropolis Verlag, Marburg.
- Höher, Friederike/Peter Höher (1999): Handbuch Führungspraxis Kirche. Entwickeln, Führen, Modernisieren in zukunftsorientierten Gemeinden, Gütersloher Verlagshaus. Gütersloh.
- Hornbostel, Stefan (1997): Wissenschaftsindikatoren. Bewertungen in der Wissenschaft, Westdeutscher Verlag, Opladen.
- (2000): Einen Galilei evaluiert man nicht, in: *Gegenworte* H. 5 (2000), S. 18-21.
- Horstkotte, Hermann (2003): Was Qualität ist. Die Leibniz-Gemeinschaft ist ein Vorreiter der Evaluierung wissenschaftlicher Leistung in Deutschland, in: *Leibniz* 3/2003, S. 6f.
- Hortschansky, Klaus (1997): Qualitätsentwicklung in Forschung, Lehre und Organisation. Die Philosophische Fakultät der Universität Münster, in: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (Hg.), Qualitätsentwicklung in einem differenzierten Hochschulsystem, Essen, S.13-19.
- Huber, Joseph/Georg Thurn (Hg.) (1993): Wissenschaftsmilieus. Wissenschaftskontroversen und soziokulturelle Konflikte, Edition Sigma, Berlin.
- /— (1993a): Divergente wissenschaftliche und soziale Milieus, in: dies. (Hg.), Wissenschaftsmilieus, Berlin, S. 7-10.
- Huber, Ludwig (1983): Hochschuldidaktik als Theorie der Bildung und Ausbildung, in: ders. (Hg.), Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule (= Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Bd. 10), Stuttgart, S. 114-138.
- (1998): Festigung oder Verflüssigung? Nachdenken über fachspezifischen Habitus und fächerübergreifendes Studium heute, in: J.-H. Olbertz (1998) (Hg.), Zwischen den Fächern – über den Dingen?, Opladen, S. 83-109.
- (1999): Drei Probleme der Forschung über Hochschulen. Diskutiert am Beispiel des Wissenschaftlichen Zentrums für Berufs- und Hochschulforschung der Universität Gesamthochschule Kassel, in: *Das Hochschulwesen* 2/1999, S. 54-59.

- Hüfner, Klaus/Thomas Hummel/Einhard Rau (1984): Ansätze zur Messung der Qualität von Hochschulen, in: Freie Universität Berlin, Zentralinstitut für Sozialwissenschaftliche Forschung, Forschungsprojektschwerpunkt „Ökonomische Theorie der Hochschule“ (Hg.), Hochschule zwischen Plan und Markt, Berlin, S. 77-123.
- Humboldt, Wilhelm von (1993): Werke in fünf Bänden, Bd. IV: Schriften zur Politik und zum Bildungswesen, hrsg. von Andreas Flitner/Klaus Giel, 4. Aufl., Cotta, Stuttgart.
- (1993a): Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin [1810], in: ders., Werke in fünf Bänden, Bd. IV, Stuttgart, S. 255-266.
- (1993b): Antrag auf Errichtung der Universität Berlin, Mai 1809, in: ders., Werke in fünf Bänden, Bd. IV, Stuttgart, S. 29-37.
- (1993c): Antrag auf Errichtung der Universität Berlin, Juli 1809, in: ders., Werke in fünf Bänden, Bd. IV, Stuttgart, S. 113-120.
- (1993d): Der Königsberger und der Litauische Schulplan [1809], in: ders., Werke in fünf Bänden, Bd. IV, Stuttgart, S. 168-195.
- Husen, Torsten/T. Neville Postlethwaite (Hg.) (1985): The International Encyclopedia of Education. Research and Studies, Pergamon Press, Oxford/New York/Toronto/Sydney/Paris/Frankfurt.
- Immel, Susanne (1994): Bildungsökonomische Ansätze von der klassischen Nationalökonomie bis zum Neoliberalismus, Verlag Peter Lang, Frankfurt a.M./Berlin/Bern/New York/Paris/Wien.
- The Innovation Network (1993): Applying Benchmarking to Higher Education: Part II. Steps in the Process, URL: <http://www.innovnet.com/ben2.htm> [Zugriff: 28.10.1998].
- (1994): Applying Benchmarking to Higher Education: Part III. Common Mistakes, URL: <http://www.innovnet.com/ben3.htm> [Zugriff: 28.10.1998].
- Jäger, Siegfried (1999): Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung, Duisburger Institut für Sprach- und Sozialforschung, Duisburg.
- Jahn, Heidrun (1998): Zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen in Deutschland. Sachstands- und Problemanalyse, HoF, Wittenberg.
- (2000): Bachelor und Master in der Erprobungsphase. Chancen, Probleme, fachspezifische Lösungen, HoF, Wittenberg.
- (2003): Zur Praxis der Akkreditierung. Hinweise für Hochschulangehörige, in: H.-P. Behrend/B. Voss/J. Wildt (Hg.), Neues Handbuch der Hochschullehre, Teil I Evaluation, I 3. Akkreditierung, Berlin, 24 S.
- Jann, Werner (1981): Kategorien der Policy-Forschung, Hochschule für Verwaltungswissenschaften, Speyer.
- (1983): Staatliche Programme und „Verwaltungskultur“. Bekämpfung der Jugendarbeitslosigkeit und des Drogenmißbrauchs in Schweden, Großbritannien und der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich, Westdeutscher Verlag, Opladen.
- Jansen, Stephan A./Birger P. Priddat (2005): Goodbye, Doktor! Für ein neues Bildungsverständnis, in: *Die Zeit*, 27.10.2005.
- Jarratt Report (1985): Report of the Steering Committee for Efficiency Studies in Universities, Committee of Vice-Chancellors and Principals, London.
- Jobelius, Sebastian/Reinhold Rünker/Konstantin Vössing (Hg.) (1999): Bildungs-Offensive. Reformperspektiven für das 21. Jahrhundert, VSA Verlag, Hamburg.
- Jongbloed, Ben/Koelman, Jos (1994): Die Kosten von Hochschulsystemen und die relative Effizienz von Hochschulen. Konzepte und eine Anwendung bezüglich Deutschland und den Niederlanden, in: G. Grözinger/E. Hödl (Hg.), Hochschulen im Niedergang?, Marburg, S. 127-146.
- Kahle, Franz (1995): Der Mißbrauch von Titeln, Berufsbezeichnungen und Abzeichen. Rechtsgut, Schutzzweck und Anwendungsbereich des § 132a StGB, Elwert, Marburg.
- Kaiser, Gert (1997): Ich und mein Magnum cum laude. Die etwas andere Art Babynahrung: Deutsche Universitäten im Warentest, in: *F.A.Z.*, 30.6.1997, S. 33.

- Kamiske, Gerd F./Jörg-Peter Brauer (1999): Qualitätsmanagement von A-Z. Erläuterungen moderner Begriffe des Qualitätsmanagements, Carl Hanser Verlag, München/Wien.
- Kämmerlings, Richard (1998): Im Säurebad des Diskurses, in: *F.A.Z.*, 16.12.1998, S. 37.
- Kant, Immanuel (1984 [1789]): Der Streit der Fakultäten, Verlag Philipp Reclam jun., Leipzig.
- (1964 [1803]): Über Pädagogik, in: ders., Werke, Bd. XII, Suhrkamp Verlag, Frankfurt a.M., S. 691-761.
- Kaplan, Robert S./David P. Norton (1997): Balanced Scorecard. Strategien erfolgreich umsetzen, Verlag Schäffer-Poeschel, Stuttgart.
- Kasper, Helmut (1987): Organisationskultur, Sevice-Fachverlag an der Wirtschaftsuniversität, Wien.
- Kaube, Jürgen (2001): Der Preis gedruckter Wahrheit, in: *F.A.Z.*, 4.9.2001, S. 55.
- Kaufmann, Franz-Xaver (1996): Diskurse über Staatsaufgaben, in: D. Grimm (Hg.), Staatsaufgaben, Frankfurt a.M., S. 15-41.
- Keedy, J. Leslie (1999): In Stufen zum Ziel. Zur Einführung von Bachelor- und Mastergraden an deutschen Universitäten, Raabe, Bonn.
- Kehm, Barbara M. (1999): Higher Education in Germany. Developments, Problems and Perspectives, CEPES/HoF Wittenberg, Wittenberg/Bucharest.
- (1999a): Charismatiker, Gremienhengste und Paradiesvögel. Zur Stereotypenbildung im Hochschulroman, in: F. Bretschneider/P. Pasternack (Hg.), Akademische Rituale, Leipzig, S. 123-142.
- (2001): Qualität und Internationalisierung – Internationalisierung der Qualität. Optionen der Qualitätsentwicklung in Europa, in: B. M. Kehm/P. Pasternack, Hochschulentwicklung als Komplexitätsproblem, Weinheim/Basel, S. 171-202.
- (2001a): Grenzen der Evaluation von Qualität im Hochschulbereich. 18 Thesen, in: J.-H. Olbertz/H.-U. Otto (Hg.), Qualität von Bildung, Wittenberg, S. 79-83.
- /Peer Pasternack (2001): Hochschulentwicklung als Komplexitätsproblem. Fallstudien des Wandels, Beltz Verlag, Weinheim/Basel.
- /— (2001a): Interventionen in ein komplexes System überdurchschnittlich reformresistenten Charakters, in: dies., Hochschulentwicklung als Komplexitätsproblem. Fallstudien des Wandels, Weinheim/Basel, S. 205-240.
- Kern, Horst (2002): Steuern durch Zielvereinbarungen, in: Th. Oppermann (Hg.), Vom Staatsbetrieb zur Stiftung, Göttingen, S. 83-91.
- Kertzner, David I. (1998): Ritual, Politik und Macht, in: A. Belliger/D. J. Krieger (Hg.), Ritualtheorien, Opladen, S. 365-390.
- Kielmansegg, Peter Graf (1980): Nachdenken über die Demokratie. Aufsätze aus einem unruhigem Jahrzehnt, Klett-Cotta, Stuttgart
- Kieser, Alfred (1999): Nur Geld sparen durch die Hintertür, in: *Berliner Morgenpost*, 3.12.1999.
- Klein, Alfred (1998): Zielvereinbarung zur Strukturanpassung zwischen der Universität und dem Wissenschaftsministerium, in: *Potsdamer Uni-Zeitung (PUTZ)* 7/1998, S. 4.
- Klein, Wolfgang (Hg.) (1987): Sprache und Ritual (= *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* H. 65), Vandenhoeck und Ruprecht, Göttingen.
- (1987a): Einleitung, in: ders. (Hg.), Sprache und Ritual, Göttingen 1987, S. 7-8.
- Klemperer, Anne/Marijk van der Wende/Johanna Witte (2002): Die Einführung von Bachelor- und Master-Programmen an deutschen Hochschulen, hrsg. vom Deutschen Akademischen Austauschdienst DAAD, Bonn.
- Klenk, Peter (1997): Controllingbezogene Ausrichtung eines universitären Führungssystems am Beispiel der Universität Regensburg, Verlag Peter Lang, Frankfurt a.M.
- Klima, Rolf/Ludger Viehoff (1977): The Sociology of Science in West Germany and Austria, in: R.K. Merton/J. Gaston (eds.), *The Sociology of Science in Europe*, London/Amsterdam, S. 145-192.
- Klingemann, Hans-Dieter/Jürgen W. Falter (1998): Die deutsche Politikwissenschaft im Urteil der Fachvertreter, in: M. Th. Greven (Hg.), Demokratie – eine Kultur des Westens?, Opladen, S. 305-341.
- Klockner, Clemens (1999): Das Professoriat an Fachhochschulen, in: F. Bretschneider/P. Pasternack (Hg.), Akademische Rituale, Leipzig, S. 195-213.

- Klostermeier, J. (1993): Hochschul-Ranking auf dem Prüfstand, Diplomarbeit, Universität Hamburg, unveröff.
- Klöver, Bernd (2001): Zertifizierung einer Hochschulverwaltung, in: *DUZ Extra*, Beilage zur *DUZ* 8/2001.
- KMK (1997) = Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder: Hochschulen und Hochschulpolitik vor neuen Herausforderungen. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 28.02.1997, o.O. [Bonn].
- (2003): 10 Thesen zur Bachelor- und Masterstruktur in Deutschland. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.06.2003, unter <http://www.kultusministerkonferenz.de/doc/beschl/BM-Thesen.pdf>
- /HRK (1999) = Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder/Hochschulrektorenkonferenz (Hg.): Neue Studiengänge und Akkreditierung. Beschlüsse und Empfehlungen von Kultusministerkonferenz und Hochschulrektorenkonferenz, Bonn.
- Köck, Christian/Hans Pechar (1997): Ökonomische Impulse für die Veränderung von Krankenhäusern und Universitäten. Christian Köck und Hans Pechar im Gespräch mit Ralph Grossmann, in: Grossmann (1997, 43-53).
- Kocka, Jürgen (1982): Hoffnungen der Reform – Sieg der Bürokratie, in: H. A. Glaser (Hg.), Hochschulreform – und was nun?, Frankfurt a.M./Berlin/Wien, S. 122-143.
- Köhler, Gerd (Hg.) (2002): Alternativen denken – Blockaden überwinden – strategisch handeln. Management of Change in Hochschule und Forschung, Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Frankfurt a.M.
- Kolodrujask, M. (1992): Neue Aspekte eines erweiterten Qualitätsbegriffes mit besonderer Ausrichtung auf die Produktion pflanzlicher Rohstoffe/Produkte für Lebensmittel, in: Deutsche Gesellschaft für Qualitätsforschung (Pflanzliche Nahrungsmittel) (Hg.), XXVII. Vortragsstagung, Qualitätsforschung an pflanzlichen Nahrungsmitteln in Deutschland..., München o.J. (1992), S. 22-35.
- Konferenz der Präsidenten und Rektoren deutscher Kunsthochschulen (2000): Anlage zu TOP 8 des Ergebnisprotokolls der Konferenz der Präsidenten und Rektoren deutscher Kunsthochschulen, Kassel, 7.-9. Juni 2000, gekürzt veröff. in: *Forschung & Lehre* 8/2000, S. 424.
- König, Eckard/Gerda Volmer (1999): Was ist Systemisches Projektmanagement?, in: dies. (Hg.), Praxis der systemischen Organisationsberatung, Weinheim, S. 11-25.
- /— (1999a): Praxis der systemischen Organisationsberatung, Deutscher Studien Verlag, Weinheim.
- Kopetz, Hedwig (2001): Forschung und Lehre. Die Idee der Universität bei Humboldt, Jaspers, Schelsky und Mittelstraß, Böhlau-Verlag, Wien/Köln/Graz.
- Kopp, Daniel (1998): New University Management. Aktuelle Hochschulreformen am Beispiel der Universität Basel, hrsg. vom Wirtschaftswissenschaftlichen Zentrum der Universität Basel, Basel.
- Kosta, Jiri (1984): Wirtschaftssysteme des realen Sozialismus. Probleme und Alternativen, Bund-Verlag, Köln.
- Krais, Beate (Hg.) (2000): Wissenschaftskultur und Geschlechterordnung. Über die verborgenen Mechanismen männlicher Dominanz in der akademischen Welt, Campus Verlag, Frankfurt/New York.
- Kreckel, Reinhard (Iv.) (1999): Talare über Latzhosen, in: F. Bretschneider/P. Pasternack (Hg.), Akademische Rituale, Leipzig, S. 68-78.
- Krempkow, René (1998): Ist „gute Lehre“ meßbar? Die Verwendbarkeit studentischer Lehrbewertungen zur Darstellung der Lehrqualität und weiteren Maßnahmen, in: *Das Hochschulwesen* 4/1998, S. 195-199.
- (1999): Ist „gute Lehre“ meßbar? Untersuchungen zur Validität, Zuverlässigkeit und Vergleichbarkeit studentischer Lehrbewertungen, Tectum Verlag, Marburg.
- Kriszio, Marianne (1994): Mechanismen akademischer Selbstrekrutierung. Zu den Spielregeln von Berufungsverfahren, in: *hochschule ost* 4/1994, S. 9-27.
- Krott, Max (1999): Qualität durch Controlling. Fallbeispiel: Österreichische Kulturlandschaftsforschung – Einsatzoptionen für F & E-Einrichtungen, in: *Wissenschaftsmanagement* 3/1999, S. 24-32.

- Krücken, Georg (2004): Wettbewerb als Reformpolitik: De- oder Re-Regulierung des deutschen Hochschulsystems?, in: Jürgen Beyer/Petra Stykow (Hg.), *Gesellschaft mit beschränkter Hoffnung. Die ungewisse Aussichtslosigkeit rationaler Politik*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden [i. Ersch.], auch unter <http://www.homes.uni-bielefeld.de/kruecken/importe/KrueckenWiesenEnd.pdf>
- Krueger, Alan B./Lindahl, Mikael (2001): Education for Growth. Why and For Whom?, in: *Journal of Economic Literature* 4/2001, S. 101-136.
- Krüger, Hartmut (1998): Der Hochschulrat aus verfassungsrechtlicher Sicht, in: *Deutscher Hochschulverband* (Hg.), *Streitfall Hochschulrat*, Bonn, S. 69-82.
- Kühne, Lothar (1981): *Gegenstand und Raum. Über die Historizität des Ästhetischen*, Verlag der Kunst, Dresden.
- Kuhlmann, Stefan/Doris Holland (1995): *Evaluation von Technologiepolitik in Deutschland. Konzepte, Anwendungen, Perspektiven*, Physica-Verlag, Heidelberg.
- Künzel, Rainer (1999): Quality Assurance – Internationale Erfahrungen, in: *Hochschulrektorenkonferenz* (Hg.), *Qualität an Hochschulen*, Bonn, S.180-186.
- Künzel, Wolfgang (1999): Die Qualität ärztlichen Handelns in Gynäkologie und Geburtshilfe. Neue Antworten zu einem alten Thema, in: *Jahrbuch 1998 der Deutschen Akademie der Naturforscher Leopoldina (Halle/Saale)*, S. 465-488.
- Kusicke, Susanne (1999): Alles Theater. Die Welt als Bühne und Vorstellung: Die DFG hat einen neuen Zentralschlüssel für die Kultur, in: *F.A.Z.*, 2.7.1999, S. 45.
- Kutzelnigg, Werner (2001): Kann man wissenschaftliche Leistung messen? Über die Aussagekraft von Publikationslisten und Zitierhäufigkeiten, in: *Forschung & Lehre* 6/2001, S. 302-305.
- Kvale, Steinar (1972): *Prüfung und Herrschaft. Hochschulprüfungen zwischen Ritual und Rationalisierung*, Beltz, Weinheim/Basel.
- Laewen, Hans-Joachim (1997): Qualität statt Kostendruck, in: *Unterwegs in schwierige Zeiten. Zur Notwendigkeit der Formulierung eines Bildungsauftrags für Kindertagesstätten (= klein&groß 7-8/1997)*, S. 7-12, 32-35.
- Landgraf, G[ünther] (1993): *Rektoren wollen alte Traditionen neu beleben*, in: *Dresdner Universitätsjournal* 14/1993, S. 5.
- Landtag von Baden-Württemberg, 13. Wahlperiode (2003): *Antrag der Fraktion Grüne und Stellungnahme des Ministeriums für Wissenschaft, Forschung und Kunst: Mischfinanzierung Hochschule und Forschung. Hier: BAföG, Drucksache 13/2140, 05.06.2003*; URL http://www3.landtag-bw.de/WP13/Drucksachen/2000/13_2140_d.pdf
- Lang, Franz (1996): *ISO 9000. Schritt für Schritt zum Vertrauen zwischen Marktpartnern*, Metropolitan Verlag, Düsseldorf/München.
- Lang, Sabine/Sauer, Birgit (1997) (Hg.): *Wissenschaft als Arbeit – Arbeit als Wissenschaftlerin*, Campus Verlag, Frankfurt a.M./New York.
- Laske, Stephan/Michael Habersam/Ekkehard Kappler (Hg.) (2000): *Qualitätsentwicklung in Universitäten. Konzepte, Prozesse, Wirkungen*; Rainer Hampp Verlag, München/Mering.
- Laske, Stephan/Tobias Scheytt/Claudia Meister-Scheytt/Claus Otto Scharmer (Hg.) (2000a): *Universität im 21. Jahrhundert. Zur Interdependenz von Begriff und Organisation der Wissenschaft*, Rainer Hampp Verlag, München/Mering.
- Leszczensky, Michael/Dominic Orr (2003): *Staatliche Hochschulfinanzierung durch indikatorgestützte Mittelverteilung, Hochschul-Informationssystem*, Hannover.
- Lemke, Thomas/Susanne Krasmann/Ulrich Bröckling (2000): *Gouvernementalität, Neoliberalismus und Selbsttechnologien*, in: U. Bröckling/S. Krasmann/Th. Lemke (Hg.), *Gouvernementalität der Gegenwart*, Frankfurt a.M., S. 7-40.
- Lenhardt, Gero (2004): *Europäische und deutsche Perspektiven der Hochschulpolitik*, in: *die hochschule* 2/2004, S. 17-28.
- (2005): *Hochschule, Fachmenschentum und Professionalisierung*, in: Manfred Stock/Andreas Wernet (Hg.), *Hochschule und Professionen (= die hochschule 1/2005)*, Wittenberg, S. 92-109.

- Lerchenmüller, Michael (2002): Die Balanced Scorecard als Instrument zur Steuerung von Hochschulen, in: *V/HW-Mitteilungen* 1/2002, S. 4-10.
- Lewin, Dirk (1999): Auswahlgespräche an der Fachhochschule Altmark. Empirische Untersuchung eines innovativen Grundelements, hrsg. von HoF Wittenberg – Institut für Hochschulforschung, Wittenberg.
- Lewin, Dirk/Lischka, Irene (2004): Passfähigkeit beim Hochschulzugang als Voraussetzung für Qualität und Effizienz von Hochschulbildung. HoF Wittenberg – Institut für Hochschulforschung, Wittenberg.
- Lewin, Dirk/Lischka, Irene (2004a): Passfähigkeit – ein neuer Ansatz beim Hochschulzugang?, in: Peer Pasternack (Hg.), *Konditionen des Studierens*, Wittenberg, S. 81-95.
- Lindner, Burkhardt (1984): Habilitationsakte Benjamin. Über ein ‚akademisches Trauerspiel‘ und über ein Vorkapitel der „Frankfurter Schule“ (Horkheimer, Adorno), in: W. Haubrichs/G. Sauder (Hg.), *Wissenschaftsgeschichte der Philologien*, Göttingen, S.147-165.
- List, Juliane (2000): Bachelor und Master. Sackgasse oder Königsweg?, hrsg. vom Institut der deutschen Wirtschaft, Köln.
- Locke, John (1979): *An Essay concerning Human Understanding*, Oxford University Press, Oxford.
- Lotzkat, Nanne (1997): Controlling ist mehr als nur Kontrolle, in: *Mitbestimmung* 9/1997, S. 62f.
- Lübbe, Hermann (1994): *Im Zug der Zeit. Verkürzter Aufenthalt in der Gegenwart*, Springer Verlag, Berlin/Heidelberg.
- Luhmann, Niklas (1968): Selbststeuerung der Wissenschaft, in: *Jahrbuch für Sozialwissenschaft*, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, S. 147-170.
- (1971): *Soziologische Aufklärung I*, Leske + Budrich, Opladen.
- (1971a): Sinn als Grundbegriff der Soziologie, in: J. Habermas/N. Luhmann, *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie*, Frankfurt a.M., S. 25-100.
- (1981): Zwei Quellen der Bürokratisierung in Hochschulen, in: ders., *Universität als Milieu*, Bielefeld 1992, S. 74-79.
- (1983): *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt.
- (1992): *Universität als Milieu*, hrsg. von André Kieserling, Haux, Bielefeld.
- (1993): Die Moral des Risikos und das Risiko der Moral, in: G. Bechmann (Hg.), *Risiko und Gesellschaft*, Opladen 1993, S. 327-338.
- (1998): *Die Gesellschaft der Gesellschaft*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt a.M., 2 Bde., 1.164 S.
- Lundgreen, Peter (1999): Mythos Humboldt in der Gegenwart: Lehre – Forschung – Selbstverwaltung, in: M. G. Ash (Hg.), *Mythos Humboldt. Vergangenheit und Zukunft der deutschen Universitäten*, Wien/Köln/Weimar 1999, S. 145-169.
- Lüpertz, Markus (1999): Ein Mysterium. Kunst verträgt keine Kontrolle, in: *Süddeutsche Zeitung*, 10.8.1999.
- Lühje, Jürgen (1998): Gestufte Studienabschlüsse – eine Möglichkeit für Sozial- und GeisteswissenschaftlerInnen?, in: *Verbund Norddeutscher Universitäten, Geschäftsstelle* (Hg.), *Gestufte Studienabschlüsse. Eine Möglichkeit für Sozial- und Geisteswissenschaften?*, Hamburg 1998, S. 1-6.
- (2002): Zielvereinbarungen als Instrument strategischer Steuerung, in: G. Köhler (Hg.), *Alternativen denken – Blockaden überwinden – strategisch handeln*, Frankfurt a.M., S. 55-60.
- Madeja, Michael (2002): Modell erprobt, in: *Deutsche Universitätszeitung* DUZ 6/2002, S. 26.
- Maier, Harry (1994): Die Interdependenz zwischen Bildungsexpansion und Beschäftigungssystem, in: G. Grözinger/E. Hödl (Hg.), *Hochschulen im Niedergang?*, Marburg, S. 15-31.
- Malik, Fredmud (1984): *Strategie des Managements komplexer Systeme*, Haupt, Bern/Stuttgart.
- Mandl, Heinz/Katrin Winkler (2001): Im Mittelpunkt steht der Mensch, in: *Die Mitbestimmung* 8/2001, S. 17-19.
- Marsch, Jürgen (1997): Übertragung und Anwendung des Benchmarking auf den Hochschulbereich am Beispiel von drei Studiengängen der Universität Kaiserslautern, *Universität Kaiserslautern/Hochschulcontrolling*, Kaiserslautern.

- Martin, Ben R./John Irvine (1983): Assessing Basic Research. Some Partial Indicators of Scientific Progress in Radio Astronomy, in: *Research Policy* 1/1983, S. 61-90.
- Marx, Karl (1976 [1875]): Randglossen zum Programm der deutschen Arbeiterpartei, in: K. Marx/F. Engels, Werke, Bd. 19, Dietz Verlag, Berlin [DDR], S. 15-32.
- Marx, Karl (1983 [1857/1858]): Grundrisse der Kritik der politischen Ökonomie, in: K. Marx/F. Engels, Werke, Bd. 42, Berlin [DDR].
- /Friedrich Engels (1983 [1848]): Manifest der Kommunistischen Partei, in: dies., Werke, Bd. 4, Dietz Verlag, Berlin [DDR], S. 459-493.
- Marx, Werner/Hermann Schier/Michael Wanitschek (1998): Kann man Forschungsqualität messen? Zitierungszahlen als Resonanzmaß für wissenschaftliche Aktivität, in: *MPG-Spiegel* 3/1998, S. 24-30.
- Matthäusevangelium = Das Evangelium nach Matthäus, in: Die Bibel oder die ganze Heilige Schrift des Alten und Neuen Testaments nach der Übersetzung Martin Luthers, Evangelische Haupt-Bibelgesellschaft zu Berlin und Altenburg 1980, S. 5-42 (NT).
- Mayntz, Renate (1980): Die Entwicklung des analytischen Paradigmas der Implementationsforschung, in: dies., Implementation politischer Programme, Königstein/Ts., S. 1-19.
- (1980a) (Hg.): Implementation politischer Programme. Empirische Forschungsberichte, Athenäum Verlag, Königstein/Ts.
- /Fritz W. Scharpf (1995): Der Ansatz des akteurzentrierten Institutionalismus, in: dies. (Hg.), Gesellschaftliche Selbstregelung und politische Steuerung, Frankfurt a.M., S. 47-92.
- /— (1995a) (Hg.): Gesellschaftliche Selbstregelung und politische Steuerung, Campus Verlag, Frankfurt a.M./New York.
- Mediziner veranstalteten Fackelzug als Dank für Rufablehnung, in: *Dresdner Universitätsjournal* 9/1998, S. 5.
- Merton, Robert K. (1985): Entwicklung und Wandel von Forschungsinteressen. Aufsätze zur Wissenschaftssoziologie, Suhrkamp Verlag, Frankfurt a.M.
- (1988): The Matthew Effect in Science, II. Cumulative Advantage and the Symbolism of Intellectual Property, in: *ISIS*, S. 606-623; URL: <http://www.garfield.library.upenn.edu/merton/matthewii.pdf> [Zugriff: 8.5.2004].
- /Jerry Gaston (eds.) (1977): *The Sociology of Science in Europe*, Carbondale Southern Illinois University Press, London/Amsterdam.
- Mey, Dorothea (2001): Zielvereinbarungen und Zielvereinbarungskultur, in: P. Pasternack (Hg.), Flexibilisierung der Hochschulhaushalte, Marburg 2001, S. 133-139.
- Meyer, Hansgünter/Helmut Steiner (1998) (Hg.): *Wissenschaft und Politik – Diskurs. Kolloquien-Beiträge zu aktuellen Problemen der F&T-Politik*, WiSoS, Berlin.
- Meyer-Guckel, Volker (2000): Keine Einigkeit wegen unterschiedlicher Fächerkulturen. Bachelor und Master in den Naturwissenschaften, in: *Wirtschaft & Wissenschaft* 3/2000, S. 8-9.
- Meyer zu Drewes, H. [1992]: Der europäische Binnenmarkt – eine Herausforderung auch für die Qualitätsforschung, in: Deutsche Gesellschaft für Qualitätsforschung (Pflanzliche Nahrungsmittel) (Hg.), XXVII. Vortragsstagung. Qualitätsforschung an pflanzlichen Nahrungsmitteln in Deutschland..., München o.J. (1992), S. 9-21.
- Midekke, Martin (2002): Koenig ist besser als König. Einige Autoren und medizinische Fachjournale aus Deutschland werden systematisch benachteiligt, in: *Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung*, 3.2.2002, S. 67.
- Middell, Matthias (1997): Das Beispiel Hochschulreform, in: E. François/M. Middell/D.Wierling/E. Terray (Hg.), 1968 – ein europäisches Jahr?, Leipzig 1997, S. 125-146.
- Miegel, Meinhardt (1997): Arbeitsgesellschaft der Zukunft, <http://www.procterundgamble.de/unternehmen/swa-gespr/media/miegel-manuskript.doc> (Zugriff 7.10.1998)
- Ministerium für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.) (1993): *Hochschulreform von A-Z*, Düsseldorf.
- Mintzberg, Henry (2005): *Manager statt MBAs. Eine kritische Analyse*, Campus Verlag, Frankfurt/New York.

- Mittelstraß, Jürgen (1992): *Leonardo-Welt. Über Wissenschaft, Forschung und Verantwortung*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt a.M.
- Moll, Kuno/Beate Hase (1996): *Konzepte der Qualitätsförderung*, RKW, Eschborn.
- Monopolkommission (2000): *Wettbewerb als Leitbild für die Hochschulpolitik. Sondergutachten der Monopolkommission gemäß § 44 Abs. 1 Satz 4 GWB*, Bonn, 30. Juni 2000.
- Morgan, Gareth (1998): *Images of Organization. The Executive Edition*, Sage Publications, San Francisco.
- Müller, Claus-Peter (2000): „Gravierende Defizite in der medizinischen Versorgung“. Wissenschaftler fordern mehr Konkurrenz unter den Kliniken, in: *F.A.Z.*, 17.4.2000, S. 15.
- Müller, Ernst (Hg.) (1990): *Gelegentliche Gedanken über Universitäten*, Reclam-Verlag, Leipzig.
- Muller, Steven (1999): *Deutsche und amerikanische Universitäten im Zeitalter der Kalkulation*, in: M. G. Ash (Hg.), *Mythos Humboldt. Vergangenheit und Zukunft der deutschen Universitäten*, Wien/Köln/Weimar, S. 195-199.
- Müller, Susanne Gesa (2000): *Trendbegriff Balanced Scorecard*, in: *Die Mitbestimmung* 7/2000, S. 62-63.
- Müller-Böling, Detlef (1995): *Qualitätssicherung in Hochschulen. Grundlage einer wissenschaftsbasierten Gesellschaft*, in: D. Müller-Böling (Hg.), *Qualitätssicherung in Hochschulen*, Gütersloh, S. 27-45.
- (1995a) (Hg.): *Qualitätssicherung in Hochschulen. Forschung – Lehre – Management*, Verlag Bertelsmann-Stiftung, Gütersloh.
- (1995b): *Überlegungen zur Organisationsstruktur von Hochschulen – unter Einbeziehung internationaler Erfahrungen*. 4. Mitgliederversammlung der Mitgliedergruppe Fachhochschulen in der HRK, 24. Oktober 1995. Ms., Gütersloh.
- (2000): *Die entfesselte Hochschule*, Verlag Bertelsmann-Stiftung, Gütersloh.
- (2001): *Qualitätsmanagement*, in: A. Hanft (Hg.), *Grundbegriffe des Hochschulmanagements*, Neuwied/Kriftel, S. 388-395.
- (2003): *Das CHE-Hochschulranking*, in: *VHW-Mitteilungen* 4/2002+1/2003, S. 3-7.
- /Ulrich Schreiterer (1999): *Hochschulmanagement durch Zielvereinbarungen. Perspektiven eines neuen Steuerungsinstrumentes*, in: J. Fedrowitz et al. (Hg.), *Hochschulen und Zielvereinbarungen*, Gütersloh, S. 9-25.
- Münch, Ingo von (1998): *Die ungleiche Gleichheit. Über Sinn und Unsinn des akademischen Rankings*, in: *F.A.Z.*, 17.7.1998, S. 38.
- Musikhochschulen (1999) = 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*, HRK, Bonn.
- Naschold, Frieder/Jörg Bogumil (1998): *Modernisierung des Staates. New Public Management und Verwaltungsreform*, Leske und Budrich, Opladen.
- Naumann, Jens (1989): *Qualitätsabstufungen und Leistungswettbewerb zwischen Fachbereichen. Objektive Gegebenheiten und subjektive Bewertungen*, in: C. Helberger (Hg.), *Ökonomie der Hochschule I*, Berlin, S. 23-50.
- Negt, Oskar (1999): *Was künftig gelernt werden sollte. Schlüsselqualifikationen für die Zukunft*, in: S. Jobelius/R. Rünker/K. Vössing (Hg.), *Bildungs-Offensive*, Hamburg, S. 58-70.
- Neidhardt, Friedhelm (1988): *Selbststeuerung in der Forschungsförderung. Das Gutachterwesen der DFG*, Westdeutscher Verlag, Opladen.
- (2000): *Über die Kunst der Selbstverteidigung. Und dass sie manchmal nichts nützt*, in: *Gegenworte* 5/Frühjahr 2000, S. 26-29.
- Neusel, Aylá (1993): *Selbstregulierung oder staatliche Steuerung? Wandel der Hochschulpolitik in den neunziger Jahren*, in: A. Neusel/U. Teichler/H. Winkler (Hg.), *Hochschule - Staat – Politik*, S. 11-28.
- /Ulrich Teichler/Helmut Winkler (Hg.) (1993): *Hochschule – Staat – Politik*. Christoph Oehler zum 65. Geburtstag, Campus Verlag, Frankfurt a.M./New York.

- Neave, Guy R./Frans A. van Vught (eds.) (1991): Prometheus Bound. The Changing Relationship Between Government and Higher Education in Western Europe, Pergamon Press, Oxford/New York.
- Nitsch, Wolfgang (1992): Hochschule und Gesellschaft: Der akademische Raum zwischen sozialesozialmanzipativen und systemdynamischen Autonomisierungstendenzen, in: *hochschule ost* 4/1992, S. 3-10.
- Nowotny, Helga/Peter Scott/Michael Gibbons (2001): Re-Thinking Science. Knowledge and the Public in an Age of Uncertainty, Polity Press, Cambridge.
- Oberkofler, Gerhard (1999): Universitätszeremoniell. Ein Biotop des Zeitgeistes, Passagen Verlag, Wien.
- OECD (2003): Education at the glance 2003, Paris.
- (2004): Bildung auf einen Blick. OECD-Indikatoren 2004, Paris.
- /IMHE (Hg.), Quality and Internationalisation in Higher Education, Paris, S. 29-44.
- Oess, Attila (1993): Total Quality Management. Die ganzheitliche Qualitätsstrategie, Gabler Verlag, Wiesbaden.
- Oevermann, Ulrich (2005): Wissenschaft als Beruf. Die Professionalisierung wissenschaftlichen Handelns und die gegenwärtige Universitätsentwicklung, in: Manfred Stock/Andreas Wernet (Hg.), Hochschule und Professionen (= *die hochschule* 1/2005), Wittenberg, S. 15-51.
- Offe, Claus (1985): Politische Herrschaft und Klassenstrukturen, in: R. Steinberg (Hg.), Staat und Verbände. Zur Theorie der Interessenverbände in der Industriegesellschaft, Darmstadt, S. 208-227.
- (1996): Die Aufgabe von staatlichen Aufgaben: „Thatcherismus“ und die populistische Kritik der Staatstätigkeit, in: D. Grimm (Hg.), Staatsaufgaben, Frankfurt a.M., S. 317-352.
- Olafsson, Einar B./Charles H. Peterson/William G. Ambrose jr. (1994): Does recruitment limitation structure populations and communities of macro-invertebrates in marine soft sediments: the relative significance of pre- and post-settlement processes, in: *Oceanography and Marine Biology* 1/1994, S. 65-109.
- Olbertz, Jan-Hendrik (1998): Und wenn die Kunden unzufrieden sind? Ganz ernsthafte Überlegungen zur Zertifizierung nach ISO 9000 ff. im Hochschulbereich, in: Karl Ermert (Hg.), Hochschulmanagement. Perspektiven der „Organisationskultur“ der Hochschulen, Loccum, S. 74-81.
- (Hg.) (1998a): Zwischen den Fächern – über den Dingen? Universalisierung versus Spezialisierung akademischer Bildung, Leske und Budrich, Opladen.
- /Hans-Uwe Otto (Hg.) (2001): Qualität von Bildung. Vier Perspektiven, hrsg. von HoF Wittenberg - Institut für Hochschulforschung, Wittenberg.
- Olbertz, Jan-Hendrik/Peer Pasternack (Hg.) (1999): Profilbildung – Standards – Selbststeuerung. Ein Dialog zwischen Hochschulforschung und Reformpraxis, Deutscher Studien Verlag, Weinheim.
- Olbertz, Jan-Hendrik/Peer Pasternack/Reinhard Kreckel (2001) (Hg.): Qualität – Schlüsselfrage der Hochschulreform, Beltz Verlag, Weinheim/Basel.
- Oppermann, Thomas (Hg.) (2002): Vom Staatsbetrieb zur Stiftung. Moderne Hochschulen für Deutschland, Wallstein Verlag, Göttingen.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (1994): Die internationalen Bildungsindikatoren der OECD: ein Analyserahmen. Ein OECD/CERI-Bericht, Peter Lang Verlag, Frankfurt a.M.
- Ostner, Ilona (1997): Forschungsförderung im Patronagesystem, in: *Soziologie* 1/1997, S. 8-11.
- Ott, Robert (1999): Darstellung und Beurteilung von Hochschul-Rankings in Deutschland, in: *Beiträge zur Hochschulforschung* 4/1999, S. 309-322.
- Pähler, Klaus (1986): Qualitätsmerkmale wissenschaftlicher Theorien. Zur Logik und Ökonomie der Forschung, Verlag J.C.B. Mohr, Tübingen.
- Parsons, Talcott (1968): Professions, in: David L. Sills (ed.), International Encyclopedia of the Social Sciences. Volume 12, New York, p. 536-547.

- /Gerald M. Platt (1973): The American University, Cambridge.
- Pasternack, Peer (1998): Effizienz, Effektivität & Legitimität. Die deutsche Hochschulreformdebatte am Ende der 90er Jahre, hrsg. von HoF Wittenberg – Institut für Hochschulforschung, Wittenberg.
- (2000): Die Hochschulqualitätsdebatte. Anlässe, Voraussetzungen und Struktur, in: *Das Hochschulwesen* 2/2000, S. 38-43.
- (2000a): Besoldete Qualität? Qualitätsbewertung und leistungsgerechte Besoldung, in: *Wissenschaftsmanagement* 4/2000, S. 8-13.
- (2001): Qualitätssicherung als Komplexitätsphänomen. Die Handhabung eines Zentralthemas der Hochschulreform, in: B. M. Kehm/P. Pasternack, Hochschulentwicklung als Komplexitätsproblem, Weinheim/Basel, S. 145-169.
- (2001a): Die Diskussion um gestufte Abschlüsse und die Funktionen von Hochschulbildung, in: B. M. Kehm/P. Pasternack, Hochschulentwicklung als Komplexitätsproblem, Weinheim/Basel, S. 93-120.
- (Hg.) (2001b): Flexibilisierung der Hochschulhaushalte. Handbuch für Personalräte und Gremienmitglieder, Schüren Verlag, Marburg.
- (2001c): Hochschulqualität: ein unauflösbares Problem und seine Auflösung, in: J.-H. Olbertz/H.-U. Otto (Hg.), Qualität von Bildung, Wittenberg 2001, S. 105-126.
- (2001d): Qualitätsorientierung. Begriff und Modell, dargestellt am Beispiel von Hochschulen, in: *Sozialwissenschaften und Berufspraxis* 1/2001, S. 5-20.
- (2001e): Bachelor und Master – auch ein bildungstheoretisches Problem, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 2/2001, S. 263-281.
- (2001f): Eine Hand evaluiert die andere? Was eine besoldungsrelevante Qualitätsbewertung zu beachten hätte, in: *Die neue Hochschule* 3-4/2001, S. 30-31.
- (2001g): Die Reform von Hochschulverwaltung, -organisation und -finanzierung. Glossar, in: ders. (Hg.), Flexibilisierung der Hochschulhaushalte, Marburg, S. 267-333.
- (2002): Hochschulqualität in einer integralen Perspektive, in: Th. Reil/M. Winter (Hg.), Qualitätssicherung an Hochschulen, Bielefeld, S. 177-190.
- (2003): Über Gebühr. Was spricht denn nun noch eigentlich gegen die studentische Beteiligung an der Hochschulfinanzierung?, in: *Das Hochschulwesen* 2/2003, S. 67-74.
- (2003a): Hochschulverträge und Zielvereinbarungen. Grundlagen, Modellreferenzen und Berliner Erfahrungen, in: *die hochschule* 1/2003, S. 136-159.
- (2003b): Berufungspolitik als Qualitätspolitik, in: Heidemarie Wüst (Hg.), Professorinnen an die Hochschulen! Hochschulentwicklung durch Berufungspolitik, Landeskonferenz der Frauenbeauftragten an Berliner Hochschulen LaKoF, Berlin, S. 12-22.
- (2004): Steuerungskoordination auf Sylt und an Hochschulen, in: Frauke Gützkow/Gunter Quaißer (Hg.), Hochschule gestalten. Denkanstöße aus Hochschulpolitik und Hochschulforschung. Festschrift zum 60. Geburtstag von Gerd Köhler, UniversitätsVerlag Webler, Bielefeld, S. 107-122.
- (2004a): Hochschulbildung: zweckfrei oder nützlich? Über eine falsch gestellte Frage, in: *Prokla. Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft* 137=4/2004, S. 551-563.
- (2004b): Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung an Hochschulen, in: Falk Bretschneider/Johannes Wildt (Hg.), Handbuch Akkreditierung von Studiengängen. Eine Einführung für Hochschule, Politik und Berufspraxis, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2004, S. 80-94.
- (2005): Wechselwirkungen von Politik und Neuen Steuerungsmodellen im Hochschulreformprozess, in: Rudolf Fisch/Stefan Koch (Hg.), Neue Steuerung für Bildung und Wissenschaft. Schule – Hochschule – Forschung, Lemmens Verlag, Bonn, S. 131-143.
- (2005b): Studiengebühren als Hochschulfinanzierung?, in: Stefanie Schwarz/Ulrich Teichler (Hg.), Wer zahlt die Zeche für wen? Studienfinanzierung aus nationaler und internationaler Perspektive, UniversitätsVerlag Webler, Bielefeld 2004, S. 35-39.
- (2005c): Dazwischen und mittendrin. Der Platz der deutschen Hochschulen in einer wissenschaftlichen Systemarchitektur, in: Michael Craanen/Ludwig Huber (Hg.), Notwendige Ver-

- bindungen. Zur Verankerung von Hochschuldidaktik in Hochschulforschung, UniversitätsVerlag Weblar, Bielefeld, S. 9-16.
- (2005d): Studiengebühren als Instrument der Qualitätsentwicklung?, in: Hochschulrektorenkonferenz/Projekt Qualitätssicherung (Hg.), Hochschulen entwickeln, Qualität managen: Studierende als (Mittel)punkt. Die Rolle der Studierenden im Prozess der Qualitätssicherung und -entwicklung, Bonn, S. 87-97.
- (2006): Leistungsindikatoren als Qualitätsindikatoren. Eine Wegbeschreibung, in: Hochschulrektorenkonferenz/Projekt Qualitätssicherung (Hg.), Von der Qualitätssicherung der Lehre zur Qualitätsentwicklung als Prinzip der Hochschulsteuerung, Bonn, S. 251-260.
- (2006a): Möglichst bruchloser Bruch. Die Gestaltung der Schnittstelle Schule – Hochschule, in: *Zeitschrift für Beratung und Studium* 1/2006, S. 10-16.
- /Barbara M. Kehm (2001): Angemessen komplex? Zum Verhältnis von Hochschulproblemen und Hochschulreform, in: B. M. Kehm/P. Pasternack, Hochschulentwicklung als Komplexitätsproblem. Fallstudien des Wandels, Weinheim/Basel, S. 13-32.
- Pasternack, Peer/Martin Winter (Hg.) (2002): Szenarien der Hochschulentwicklung, HoF Wittenberg, Wittenberg.
- Pellert, Ada (1999): Die Universität als Organisation. Die Kunst, Experten zu managen, Böhlau Verlag, Wien/Köln/Graz.
- Pfeifer, Tilo (1996): Interview mit Prof. Dr.-Ing. Dr. h.c. Tilo Pfeiffer, in: *Wissenschaftsmanagement* 4/1996, S. 209f.
- /Matthias Wunderlich (1996): Qualitätsmanagementsysteme nach DIN EN ISO 9000 ff. in Forschungseinrichtungen. Erfahrungen aus einer Einführung, in: *Wissenschaftsmanagement* 4/1996, S. 202-208.
- Pfützing, Elmar (1998): Der Weg von DIN EN ISO 900 ff zu Total Quality Management (TQM), hrsg. vom Deutschen Institut für Normung, Berlin.
- Pietsch, Wolfram/Manfred Schulte-Zurhausen (2005): Lässt sich Kreativität strukturieren? Prozesse in der Grundlagenforschung sollten Zufall und Systematik verbinden, in: *Wissenschaftsmanagement special* 2/2005, S. 20-23.
- Pirsig, Robert M. (1998 [1974]): Zen und die Kunst ein Motorrad zu warten. Ein Versuch über Werte, Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt a.M.
- Preißer, Rüdiger (1994): Die Außeralltäglichkeit der deutschen Hochschulen: Hochschule als paradoxe Bürokratie, in: *Beiträge zur Hochschulforschung* 2/1994, S. 151-186.
- „Privat“-Unis in Baden-Württemberg, in: *Forum Wissenschaft* 2/1998, S. 4.
- Qualität, URL: www.quality.de/lexikon/qualitaet.htm [Zugriff 20.10.2003].
- Radunski, Peter (1997) (Iv.): Sparzwang und Reformpflicht, in: *Deutsche Universitätszeitung* (DUZ) 6/1997, S. 14f.
- RAND Institute (1998): What is quality and how is it measured?, www.rand.org/publications/RB/RB4524 (Zugriff: 12.5.1999).
- Reform-Fakultäten: Wer macht was?, in: *Wirtschaft & Wissenschaft* 3/1999, S. 9.
- ReformFakultäten als Meilensteine für die Erneuerung von Forschung und Lehre, in: *Wirtschaft & Wissenschaft* 2/2000, S. 10f.
- Rehburg, Meike (2005): Hochschulreform. Information zur Tagung des „Netzwerks Bildung“ bei der Friedrich-Ebert-Stiftung am 2. Februar 2005, o.O., unveröff.
- Reichard, Christoph (1998): Personalmanagement, in: St. v. Bandemer/B. Blanke/F. Nullmeier/G. Wewer (Hg.), Handbuch zur Verwaltungs-Reform, Opladen, S. 166-173.
- Reil, Thomas/Martin Winter (Hg.) (2002): Qualitätssicherung an Hochschulen. Theorie und Praxis, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.
- Reimers, Karl Friedrich (1997): Von der DDR-Journalistik an der Karl-Marx-Universität zur Kommunikations- und Medienwissenschaft an der heutigen Universität Leipzig, in: *hochschule ost* 1/1997, S. 9-32.

- Reinschke, Kurt (1997): Professuren und Professoren. Gedanken wider den Verfall akademischer Umgangssprache, in: *Dresdner Universitätsjournal* 12/1997, S. 4.
- Reissert, Reiner/Doris Carstensen (1998): Praxis der internen und externen Evaluation. Handbuch zum Verfahren. Hrsg. von Hochschul-Informationssystem HIS Hannover, Hannover.
- Reumann, Kurt (2000): Bachelor, Master, Diplom. Wildwuchs und Traditionstreue an deutschen Hochschulen, in: *F.A.Z.*, 4.3.2000, S. 12.
- (2000a): Humboldts Krieger wollen kämpfen, in: *F.A.Z.*, 10.4.2000, S. 16.
- Richter, Roland (1998): 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.
- Richter, Walter/Matthias Dreyer: Cost Center und Profit Center im Kontext kommunaler Aufgabengebiete, in: St. v. Bandemer/B. Blanke/F. Nullmeier/G. Wewer (Hg.), *Handbuch zur Verwaltungs-Reform*, Opladen, S. 295-303.
- Ritz, Adrian (1999): Die Evaluation von New Public Management (NPM). Grundlagen für ein Evaluationsmodell und Ergebnisse aus einer empirischen Studie, Institut für Organisation und Personal der Universität Bern, Bern.
- Röbbcke, Martina/Dagmar Simon (2001): Reflexive Evaluation. Ziele, Verfahren und Instrumente der Bewertung von Forschungsinstituten, Editino Sigma, Berlin.
- Robert Bosch Stiftung/Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (o.J. [2004]): Brücken zur Wissenschaft. Empfehlungen zur Verstärkung der Zusammenarbeit von Schulen und Hochschulen, Stuttgart/Essen.
- Röbken, Heinke (2003): Balanced Scorecard als Instrument der Hochschulentwicklung. Projektergebnisse an der Reykjavik University, in: *Beiträge zur Hochschulforschung* 1/2003, S. 102-120.
- Rosenstiel, Lutz von (1999): Kultur des Vertrauens. Unternehmenskultur und Wissenschaftsmanagement, in: *Wissenschaftsmanagement* 4/1999, S. 9-17.
- Sachse, Gerd-Uwe/Senden, Manfred (1999): Wirtschaftlichkeitsrechnung in der Wissenschaft, in: *Wissenschaftsmanagement* 2/1999, S. 47f.
- Sachverständigenrat Bildung bei der Hans-Böckler-Stiftung (1998): Für ein verändertes System der Bildungsfinanzierung, Hans-Böckler-Stiftung, Düsseldorf.
- Sahm, Stephan (2001): Die Buchhalterfinger weg! Fünfzehnhundert Veröffentlichungen: Eine Leitlinienmedizin zementiert das Mittelmaß, in: *F.A.Z.*, 4.10.2001, S. 52.
- Sandberger, Georg (1996): Rechtsfragen der Organisationsreform der Hochschulmedizin, Leipziger Universitätsverlag, Leipzig.
- Sauder, Gerhard (1984): Von Formalitäten zu Politik: Georg Lukács' Heidelberger Habilitationsversuch, in: W. Haubrichs/G. Sauder (Hg.), *Wissenschaftsgeschichte der Philologen*, Göttingen, S. 79-107.
- Scharpf, Fritz W. (1988): Verhandlungssysteme, Verteilungskonflikte und Pathologien politischer Steuerung, in: M. G. Schmidt (Hg.), *Staatstätigkeit. International und historisch vergleichende Analysen*, Opladen, S. 61-87.
- (1991): Die Handlungsfähigkeit des Staates am Ende des zwanzigsten Jahrhundert, in: *Politische Vierteljahresschrift* 4/1991, S. 621-634.
- Schenker-Wicki, Andrea (1996): Evaluation von Hochschulleistungen. Leistungsindikatoren und Performance Measurements, Deutscher Universitätsverlag, Wiesbaden.
- (2001): Akkreditierung und Qualitätssicherung. Das schweizerische Modell, in: *Das Hochschulwesen* 4/2001, S. 107-112.
- Schimank, Uwe (2001): Festgefahrene Gemischtwarenläden. Die deutschen Hochschulen als erfolgreich scheiternde Organisationen, in: Erhard Stölting/Uwe Schimank (Hg.), *Die Krise der Universitäten*, Wiesbaden, S. 221-242.
- Schlicht, Uwe (1999): Vordiplom mit Sahnehäubchen, in: *Tagesspiegel*, 1.12.1999.
- Schmid, Josef (1999): Die Moralgesellschaft. Vom Elend der heutigen Politik, Herbig, München.

- Schmidt, Manfred G. (1988) (Hg.): Staatstätigkeit. International und historisch vergleichende Analysen, Westdeutscher Verlag, Opladen.
- Schmidberger, Jürgen (1994): Controlling für öffentliche Verwaltungen. Funktionen – Aufgabenfelder - Instrumente, 2. aktualis. Aufl., Verlag Gabler, Wiesbaden.
- Schneider, Wolfgang L. (1988): Grenzen der Standardisierbarkeit bei der Bewertung von Forschungsergebnisse. Einige Überlegungen aus der Sicht der Wissenschaftstheorie, in: H.-D. Daniel/R. Fisch (Hg.), Evaluation von Forschung, Konstanz, S. 433-444.
- Schoser, Franz (2000): In der Weiterbildung werden neue Weichen gestellt. Statement am 25. Mai 2000 im DIHT, Bonn, URL: <http://www.diht.de/flash.html> (Zugriff: 10.10.2000).
- Schubert, Klaus (1991): Politikfeldanalyse, Verlag Leske + Budrich, Opladen.
- Schulze, Gerhard (1996): Die Erlebnis-Gesellschaft. Kulturosoziologie der Gegenwart, Campus Verlag, Frankfurt a.M./New York.
- Schuppert, Gunnar Folke (1996): Institutional Choice im öffentlichen Sektor, in: D. Grimm (Hg.), Staatsaufgaben, Frankfurt a.M., S. 647-683.
- Schuster, Mark E./Elizabeth A. McGlynn/Robert H. Brook (1998): How Good Is the Quality of Health Care in the United States?, in: *Milbank Quarterly* 4/1998, S. 517-563.
- Schwarz, Helmut (1998): Grundlagenforschung ist wie das Verfassen von Sonetten. Eine Unterhaltung mit dem Naturwissenschaftler Helmut Schwarz, aufgezeichnet von Hazel Rosenstrauch, in: *Gegenworte* H. 1/Frühjahr 1998, S. 35-37.
- Schwarzburger, Heiko (1999): Autonomie auf sächsisch, in: *DUZ* 14/1999, S. 13f.
- Schwertfeger, Bärbel (1998): Wenn die Friseur präkognitives Strategiemanagement anbietet. Aussagekraft von Qualitätssiegeln in der Weiterbildung begrenzt, in: *F.A.Z.*, 6.6.1998, S. 53.
- Sendldorfer, Kurt R. (1997): Controlling in Unternehmen und öffentlichen Verwaltungen und Möglichkeiten der Übertragung auf die Universität, Universität Kaiserslautern/Hochschulcontrolling, Kaiserslautern.
- Siebert, Gunnar (1998): Prozeß-Benchmarking. Methode zum branchenunabhängigen Vergleich von Prozessen, Fraunhofer-Institut für Produktionsanlagen und Konstruktionstechnik Berlin, Berlin.
- Simon, Dieter (1997): Die Wahrheit muß erfunden werden. Wozu die Wissenschaft dient: Über glitschige Kröten, dramatisierte Kurven und andere Geburtshelfer des Fortschritts, in: *F.A.Z.*, 18.12.1997, S. 40.
- (2000): Aspekte der Qualität, in: *Gegenworte* H. 5 (2000), S. 15-17.
- (2000a): Editorial, in: *Gegenworte* H. 5 (2000), S. 2f.
- Soeffner, Hans-Georg (1992): Die Ordnung der Rituale. Die Auslegung des Alltags 2, Suhrkamp Verlag, Frankfurt a.M.
- Soegtrop, Ulrike (2003): Nachhaltiger Wandel im Kloster. Organisationale Veränderungsprozesse in der Benediktinerinnenabtei Burg Dinklage, Nomos Verlag, Baden-Baden.
- deSolla Price, Derek John (1974): Little Science, Big Science. Von der Studierstube zur Großforschung, Suhrkamp Verlag, Frankfurt a.M.
- Spiegel-Rösing, Ina (1975): Zur Messung von Forschungsleistungen von Institutionen. Wissenschaftliche Produktivität westdeutscher Universitäten. Eine explorative Untersuchung, in: dies. et al., Beiträge zur Messung von Forschungsleistung, Bonn, S. 15-80.
- Spiegel-Rösing, Ina/Peter M. Fauser/Helmut Baitsch (1975): Beiträge zur Messung von Forschungsleistung. Institutionen, Gruppen und Einzelpersonen, hrsg. vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, Verlag Gersbach & Sohn, Bonn.
- Spier, Raymond E. (2002): Peer Review and Innovation, in: *Science and Engineering Ethics* 1/2002, S. 99-108.
- Spitzer, Manfred (1999): Die Idee der Universität. Studium als Selbsterfahrung im „Jahrzehnt des Gehirns“, Universitätsverlag Ulm, Ulm.
- Squires, Geoffrey (1990): First Degree. The undergraduate curriculum, The Society for Research into Higher Education/Open University Press, o.O.
- Stacey, Ralph D.: Unternehmen am Rande des Chaos. Komplexität und Kreativität in Organisationen, Schäffer-Poeschel, Stuttgart 1997.

- Staehe, Wolfgang H. (1994): Management. Eine verhaltenswissenschaftliche Perspektive, 7. Aufl., bearb. v. Peter Conrad/Jörg Sydow, Vahlen, München.
- Stary, Joachim (1994): Hodegetik oder „Ein Mittel gegen das Elend der Studierunfähigkeit“. Eine historische Betrachtung zu einem Dauerproblem der Universität, in: *Das Hochschulwesen* 4/1994, S. 160-164.
- (2002): „Doch nicht durch Worte nur allein ...“. Die mündliche Prüfung, in: B. Berendt/H.-P. Voss/J. Wildt (Hg.), *Neues Handbuch Hochschullehre*, Stuttgart, H. 2.1.
- Stawicki, Michael (1998): Qualitätsmanagement an Hochschulen. 9 Thesen samt Pro- und Epilog, in: Hochschulrektorenkonferenz (Hg.), *Evaluation und Qualitätssicherung an Hochschulen in Deutschland*, Bonn, S. 215-222.
- (2001): Warum QM-Systeme nicht genügen, in: J.-H. Olbertz/H.-U. Otto (Hg.), *Qualität von Bildung*, Wittenberg, S. 96-103.
- Stehr, Nico/René König (Hg.) (1975): *Wissenschaftssoziologie (=Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie Sonderheft 18/1975)*, Westdeutscher Verlag, Opladen.
- Steinberg, Rudolf (Hg.) (1985): *Staat und Verbände. Zur Theorie der Interessenverbände in der Industriegesellschaft*, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt.
- Steiner Udo (1984): *Kulturauftrag im staatlichen Gemeinwesen*, in: *Berichte und Diskussionen auf der Tagung der Vereinigung der Deutschen Staatsrechtslehrer in Köln vom 28. September bis 1. Oktober 1983*, Berlin/New York, S. 7-45.
- Stekeler-Weithofer, Pirmin (1997): Überlegungen zu Ausbildungsproblemen an der Massenhochschule, in: *hochschule ost* 3-4/1997, S. 256-266;
- (1999): Thesen zur Einführung von modularen Studiengängen, insbesondere eines Bakkalaureats, in: *Deutscher Akademischer Austauschdienst (Hg.), Tagungsdokumentation Bachelor und Master in den Geistes-, Sprach- und Kulturwissenschaften*, Bonn, S. 197-207.
- Stemmler, Gunter (2002): Die Rektorkette – eine kreierte Insignie, in: *Das Hochschulwesen* 2/2002, S. 55-57.
- Stephan, Petra (1994): *Qualitätsmanagement in Weiterbildungseinrichtungen*. Hrsg. von Qualitäts-Entwicklungs-Management QUEM, Berlin.
- Stern/CHE=Centrum für Hochschulentwicklung (2002): *Der Studienführer 2002, Stern spezial Campus & Karriere*, Hamburg.
- Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (Hg.) (1997): *Qualitätsentwicklung in einem differenzierten Hochschulsystem. Dokumentation eines Symposiums*, Wissenschaftszentrum Bonn, 9. Januar 1997. Verwaltungsgesellschaft für Wissenschaftspflege, Essen.
- (1998): *Checkliste für die Bewertung privater internationaler Hochschulen und Hochschuleinrichtungen*, unter http://www.stifterverband.de/private_hochschulen_checkliste.html (Zugriff: 7.2.2000).
- (Hg.) (2002): *Qualität durch Wettbewerb und Autonomie. Landeshochschulgesetze im Vergleich*, Essen.
- Stifterverband startet neues Aktionsprogramm „ReformFachhochschulen“, in: *Wirtschaft & Wissenschaft* 2/2000, S. 4-7.
- Stifterverband misst Hochschulgesetze: Niedersachsen vorn, in: *dpa-Dienst für Kulturpolitik* 35/2002, S. 23f.
- Stifterverband-Jury kürt fünf Sieger. Hochschulreform-Wettbewerb „ReformFakultäten“, in: *Wirtschaft & Wissenschaft* 3/1999, S. 8f.
- Stöbe, Sibylle (1998): *Mitarbeiterbeteiligung*, in: St. v. Bandemer et al. (Hg.), *Handbuch zur Verwaltungs-Reform*, Opladen, S. 150-159.
- Stock, Manfred: *Hochschule, Professionen und Modernisierung. Zu den professionssoziologischen Analysen Talcott Parsons'*, in: Manfred Stock/Andreas Wernet (Hg.), *Hochschule und Professionen (=die hochschule 1/2005)*, Wittenberg, S. 72-91.
- /Andreas Wernet (2005): *Hochschulforschung und Theorie der Professionen*, in: dies. (Hg.), *Hochschule und Professionen (=die hochschule 1/2005)*, Wittenberg, S. 7-14.

- Stölting, Erhard/Uwe Schimank (Hg.) (2001): Die Krise der Universitäten, Westdeutscher Verlag, Wiesbaden.
- Stürmer, Klaus Michael (1997): Leitlinien in der Unfallchirurgie. Richtschnur oder Fessel?, in: Langenbecks Archiv für Chirurgie Supplement II (Kongreßbericht 1997), S. 114-122.
- (1999): Leitlinien. Gratwanderung zwischen Therapiefreiheit und Bevormundung, in: *DGU-Mitteilungen und Nachrichten* 1/1999, S. 39-41.
- (2000): Die Unfallchirurgie – ein oft unterschätztes Fach. Leitlinien für das Qualitätsmanagement, in: *F.A.Z.*, 19.1.2000, S. N2.
- Sturn, Richard/Gerhard Wohlfahrt (2000): Der gebührenfreie Hochschulzugang und seine Alternativen, Verlag Österreich, Wien.
- Südkamp, Karin (1998): Projektcontrolling. Definition – Nutzen – Relevanz für die Forschung, in: *Wissenschaftsmanagement* 4/1998, S. 50f.
- Süllwold, Fritz (1997): Ranking ist oft ein Synonym für Unsinn. Hinweis auf ein meßtheoretisches Grundproblem, in: *Forschung & Lehre* 11/1997, S. 578-579.
- Süskind, Patrick (1997): Der Kontrabaß, Diogenes, Zürich.
- Teichler, Ulrich (1985): Higher Education: Curriculum, in: T. Husen/T. Nevill Postlethwaite (Hg.), *The International Encyclopedia of Education*, vol. 4, Oxford/New York/Toronto/Sydney/Paris/Frankfurt, S. 2196-2208.
- (1990): Das Hochschulwesen in der Bundesrepublik Deutschland. Ein Überblick, in: ders., *Das Hochschulwesen in der Bundesrepublik Deutschland*, Weinheim, S. 11-42.
- (Hg.) (1990a): *Das Hochschulwesen in der Bundesrepublik Deutschland*, Deutscher Studien Verlag, Weinheim.
- (1994): Hochschulforschung. Situation und Perspektiven, in: *Das Hochschulwesen* 4/1994, S. 169-177.
- (1998): Managementreformen an deutschen Hochschulen. Einige Betrachtungen aus der Distanz, in: K. Ermert (Hg.), *Hochschulmanagement. Perspektiven der „Organisationskultur“ der Hochschulen*, Loccum, S. 9-33.
- (1999): Gestufte Studiengänge und -abschlüsse in den Geistes- und Sozialwissenschaften, in: Deutscher Akademischer Austauschdienst (Hg.), *Tagungsdokumentation Bachelor und Master in den Geistes-, Sprach- und Kulturwissenschaften*, Bonn, S. 37-143.
- (1999a): Profilierungspfade der Hochschulen im internationalen Vergleich, in: J.-H. Olbertz/P. Pasternack (Hg.), *Profilbildung – Standards – Selbststeuerung*, Weinheim, S. 27-38.
- (2005): Was ist Qualität?, in: *Das Hochschulwesen* 4/2005, S. 130-136.
- /Jürgen Enders/Hans-Dieter Daniel (Hg.) (1998): *Brennpunkt Hochschule. Neuere Analysen zu Hochschule, Beruf und Gesellschaft*, Campus Verlag, Frankfurt/New York.
- /—/— (1998a): „Hochschule und Gesellschaft“ als Gegenstand der Forschung. Bilanz und Perspektiven, in: dies. (Hg.), *Brennpunkt Hochschule. Neuere Analysen zu Hochschule, Beruf und Gesellschaft*, Frankfurt/New York, S. 219-249.
- Thomas, Konrad (1998): Forschen – Lernen – Pauken. Anmerkungen zu Ludwig Huber „Forschen des Lehren und Lernen – eine aktuelle Notwendigkeit“ (HSW 1998/1: 3-10), in: *Das Hochschulwesen* 4/1998, S. 223-226.
- Thune, Christian (1998): The European Systems of Quality Assurance. Dimensions of Harmonisation and Differentiation, in: *Higher Education Management* 3/1998, S. 9-25.
- (2000): Internationalisierung der Hochschulen und Qualitätssicherung in Europa. Thesenpapier zum Kongress der HRK „Zukunftsaufgabe Qualitätsentwicklung – 3 Jahre Projekt Q“ am 11. und 12.12.2000 in Bonn
- (2002): Evaluating University Continuing Education, in: *Lifelong Learning in Europe* 4/2002, S. 239-246.
- Thys-Clement, Françoise (1995): The crisis of university funding, Referat auf der 44. Konferenz der Vereinigung der Europäischen Universitäten vom 17. bis 20. 5. 1995 in Aarhus, Dänemark, veröffentlicht als: *La crise de financement des universités*, in: *CRE-action* Nr. 106 (1995), S. 19-41.

- Trute, Hans Heinrich (2000): Die Rechtsqualität von Zielvereinbarungen und Leistungsverträgen im Hochschulbereich, in: *Wissenschaftsrecht* 2/2000, S. 134-160.
- TU Dresden (o.J. [1998]) = Technische Universität Dresden, der Kanzler (Hg.): Dezentrale Budgetverantwortung. Einführung in die Instrumente der Kosten- und Leistungsrechnung an der TU Dresden, o.O. [Dresden] o.J. [1998].
- TU Magdeburg (2000): Neue Studienangebote an unserer Universität, in: *Uni-Report* 8/Okttober 2000, S. 1.
- Türk, Klaus (1990): Neuere Entwicklungen in der Organisationsforschung, Enke, Stuttgart.
- Turner, George (1994): Das Fischer Hochschullexikon. Unter Mitarbeit von Joachim Weber, Fischer Taschenbuchverlag, Frankfurt a.M.
- Turner, Victor (1989 [am. 1969]): Das Ritual. Struktur und Antistruktur, Campus Verlag, Frankfurt/M.
- Uerpmann, Robert (1999): Rechtsfragen von Vereinbarungen zwischen Universität und Staat, in: *Juristische Zeitschrift* 13/1999, S. 644-653.
- UNSECO (ed.) (1995): Policy Paper for Change and Development in Higher Education, Paris.
- (1998): Higher Education in the Twenty-first Century. Vision and Action. Working Document World Conference in Higher Education, Paris, 5-9 October 1998, Paris.
- Universität Leipzig, Pressestelle: Presseinformation und Einladung: Feierliche Amtseinführung des Rektors. 20.11.97.
- Universität Mannheim, Rektorat: Zwischenbericht über das Projekt: „Stärkung der Fakultätsebene“. Vorgelegt beim Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, Mannheim, 04.11.98, unveröff.
- Universität Wien (1999): Sponsionsformel für das Magisterium der Philosophie / der Naturwissenschaften / Sozial- und Wirtschaftswissenschaften, unveröff.
- Venkatesan, M./Diane M. Schmalensee/Claudia Marshall (Hg.) (1986): Creativity in Services Marketing. What's new, what works, what's developing, American Marketing Association, Chicago.
- Verband Norddeutscher Universitäten, Geschäftsstelle (Hg.) (1998): Gestufte Studienabschlüsse. Eine Möglichkeit für Sozial- und Geisteswissenschaften?, Hamburg.
- Verkleij, Adrian C. L. (1999): Different approaches to defining reasearch quality, in: *Bulletin. News for the human sciences*, March 1999, S. 2-6.
- Vertrag gemäß Artikel II des Haushaltsstrukturgesetzes 1997 zwischen dem Land Berlin und [Name der Hochschule] (Hochschulverträge 1997-2000), in: Abgeordnetenhaus von Berlin, Drs. 13/1781, Berlin 1997.
- Vertrag gemäß Artikel II des Haushaltsstrukturgesetzes 1997 zwischen dem Land Berlin und der [Name der Hochschule] (Hochschulverträge 2003-2005), in: Abgeordnetenhaus von Berlin, Drs. 14/1464, Berlin 2001 (URL: http://www.science.berlin.de/navigation/start_framesets/politik_start.htm [Zugriff: 12.9.2002]).
- Vogd, Werner (2002): Professionalisierungsschub oder Auflösung ärztlicher Autonomie? Die Bedeutung von Evidence Based Medicine und der neuen funktionalen Eliten in der Medizin aus system- und interaktionstheoretischer Perspektive, in: *Zeitschrift für Soziologie* 4/2003, S. 294-315.
- Vogt, Irmgard/Sebastian Scheerer (Hg.) (1989): Drogen und Drogenpolitik. Ein Handbuch, Campus Verlag, Frankfurt a.M./New York.
- /— (1989a): Drogen und Drogenpolitik, in: S. Scheerer/I. Vogt (Hg.), Drogen und Drogenpolitik, Frankfurt a.M./New York, S. 5-50.
- Volkswagen-Stiftung (Hg.) (1999): Leistungsfähigkeit durch Eigenverantwortung. Hochschulen auf dem Weg zu neuen Strukturen, Hannover o.J. [1999].
- Vroeijenstijn, A. I. (1993): Some Questions and Answers with Regard to External Quality Assessment, in: *Higher Education in Europe* 3/1993, S. 49-66.
- Vroey, Michel de (1991): Der Markt – von wegen einfach..., in: *Prokla* Nr. 82=1/1991, S. 7-22.
- V.S. [Volker Schulte] (1997): Amtseinführung des neuen Rektors, in: *Universität Leipzig* 7/1997, S. 7-10.

- Wagner, Thomas (1999): Bitte das nächste Dia. Wir sind das Fach: Der fünfundzwanzigste deutsche Kunsthistorikertag in Jena, in: *F.A.Z.*, 24.3.1999, S. 59.
- Wagner, Wolf (2003): Reputationsmaschine Hochschule. Zur Strategiebestimmung der Fachhochschulen, in: *Die neue Hochschule* 6/2003, S. 28-31.
- Warnecke, Günter (1999): Begrüßung und Eröffnung [zur Tagung "Qualität an Hochschulen", Kaiserslautern, 28./29.9.1998], in: Hochschulrektorenkonferenz (Hg.), *Qualität an Hochschulen*, Bonn, S. 7-37.
- Weber, Max (1980 [1922]): *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriß der verstehenden Soziologie*, Mohr, Tübingen.
- Weber, Jürgen (1996): *Hochschulcontrolling. Das Modell WHU*, Schäffer-Poeschel Verlag, Stuttgart.
- Webler, Wolff-Dietrich: Neue Hochschule für die funktional differenzierte, arbeitsteilige Gesellschaft?, in: *Das Hochschulwesen* 6/1992, S. 254-257.
- (1996): Qualitätssicherung in Fachbereichen. Ein erster Modellvergleich, in: *Das Hochschulwesen* 1/1996, S. 16-27.
- Welbers, Ulrich (1998): *Die Lehre neu verstehen – die Wissenschaft neu denken. Qualitätsentwicklung in der germanistischen Hochschullehre*, Westdeutscher Verlag, Wiesbaden.
- (2001) (Hg.): *Studienreform mit Bachelor und Master. Gestufte Studiengänge im Blick des Lehrens und Lernens an Hochschulen. Modelle für die Geistes- und Sozialwissenschaften*, unt. Mitarbeit v. Jessica Waldeyer, Luchterhand Verlag, Neuwied/Kriftel.
- Weick, Karl E. (1976): Educational Organizations as Loosely Coupled Systems, in: *Administrative Science Quarterly* 1/1976, S. 1-19.
- Weingart, Peter (1993): Der Forschungsindex. Welche Forschung ist gut?, in: *Bild der Wissenschaft* 5/1993, S. 34-39.
- (1995): Prospektion und strategische Planung. Konzepte einer neuen gesellschaftsorientierten Wissenschaftspolitik, in: *Wirtschaft & Wissenschaft* 3/1995, S. 44-51.
- (2001): Die Stunde der Wahrheit? Zum Verhältnis der Wissenschaft zu Politik, Wirtschaft und Medien in der Wissensgesellschaft, Verlag Velbrück Wissenschaft, Weilerswist.
- /Matthias Winterhager (1984): *Die Vermessung der Forschung. Theorie und Praxis der Wissenschaftsindikatoren*, Campus Verlag, Frankfurt a.M./New York.
- Wennerås, Christine/Agnes Wold (1997): Nepotism and sexism in peer-review, in: *Nature* 387/22. May 1997, S. 341-343.
- Westebbe, Achim/Ekkehard Winter/Oliver Trost (1997): *Hochschul-Sponsoring. Ein Leitfaden für die Sponsoring-Praxis an Hochschulen*, Raabe, Stuttgart.
- Westermann, Klaus (1997): Die lernende Organisation, in: *Die Mitbestimmung* 1/1997, S. 62f.
- Westholm, Gunnar (1994): Die Arbeit des OECD-Direktorats für Wissenschaft, Technologie und Industrie auf dem Gebiet von Statistik und Indikatoren, in: *Die internationalen Bildungsindikatoren der OECD - ein Analyserahmen. Ein OECD/CERI-Bericht*, Frankfurt a.M., S. 100-131.
- Wewer, Göttrik (1998): Leitbilder und Verwaltungskultur, in: St. v. Bandemer et al. (Hg.), *Handbuch zur Verwaltungs-Reform*, Opladen, S. 141-150.
- Wiegand, Herbert Ernst (1983): Nachdenken über wissenschaftliche Rezensionen. Anregungen zur linguistischen Erforschung einer wenig erforschten Textsorte, in: *Deutsche Sprache* 3/1983, S. 122-137.
- Wiggershaus, Rolf (1991): *Die Frankfurter Schule. Geschichte, theoretische Entwicklung, politische Bedeutung*, Deutscher Taschenbuch Verlag, München.
- Wilhelm, Jürgen (1983): Die Stammeskultur der Ordinarienuniversität, in: M. Baethge/W. Eßbach (Hg.), *Soziologie: Entdeckungen im Alltäglichen*, Frankfurt/New York, S. 477-495.
- Willems, J./W. Gijsselaers/D. de Bie (1994): *Qualitätssorge in der Lehre. Leitfaden für die studentische Lehrevaluation*, Luchterhand, Neuwied.
- Willke, Helmut (1987): *Systemtheorie. Eine Einführung in die Grundprobleme*, G. Fischer, Stuttgart/New York.

- (1988): Staatliche Intervention als Kontextsteuerung. Am Beispiel EUREKA, in: *Kritische Vierteljahresschrift für Gesetzgebung und Rechtswissenschaft* 2/1988, S. 214-229.
- (1996): Ironie des Staates. Grundlinien einer Staatstheorie polyzentrischer Gesellschaft, Suhrkamp Verlag, Frankfurt a.M.
- (1996a): Die Steuerungsfunktion des Staates aus systemtheoretischer Sicht. Schritte zur Legitimierung einer wissensbasierten Infrastruktur, in: D. Grimm (Hg.), *Staatsaufgaben*, Frankfurt a.M., S. 685-711.
- (1998): Organisierte Wissensarbeit, in: *Zeitschrift für Soziologie* 3/1998, S. 161-177.
- Winkler, Helmut (Hg.) (1993): *Qualität der Hochschulausbildung. Verlauf und Ergebnisse eines Kolloquiums an der Gesamthochschule Kassel*, Verlag Jenior & Preßler, Kassel.
- (1993a): *Qualität der Hochschulausbildung – was ist das?*, in: ders. (Hg.), *Qualität der Hochschulausbildung*, Kassel, S. 27-30.
- Winter, Martin (2000): *Evaluation und Qualitätsentwicklung von Studium und Lehre*, in: *Das Hochschulwesen* 6/2000, S. 185-191.
- Wissel, Carsten von (1998): *Disziplinäre Kontraktion anstatt Interdisziplinarität. Überlegungen zur Nachhaltigkeit von Universität*, in: *Forum Wissenschaft* 2/1998, S. 48-50.
- /Bernd Fick (1997): *Vorschlag für einen Lehr- und Forschungsverbund Umweltwissenschaften – ein profilbildender Schwerpunkt für die TU Berlin*, 15.7.1997 (Ms.).
- Wissenschaftlicher Beirat Niedersachsen = Wissenschaftlicher Beirat zur Begleitung des Modellvorhabens für eine Erprobung der globalen Steuerung von Hochschulhaushalten (1998): *Ein neues Verfahren der staatlichen Mittelvergabe an die Universitäten in Niedersachsen: Anforderungen, Prinzipien und Umsetzungsvorschläge*, Gütersloh.
- Wissenschaftsrat (1993): *10 Thesen zur Hochschulpolitik*, Berlin, 22.1.1993.
- (1998): *Empfehlungen zur Chancengleichheit von Frauen in Wissenschaft und Forschung*, Mainz.
- (2000): *Empfehlungen zur Akkreditierung privater Hochschulen*, Berlin 2000 (Drs. 4419/00).
- (2000a): *Empfehlungen zur Einführung neuer Studienstrukturen und -abschlüsse (Bakkalaureus/Bachelor – Magister/Master) in Deutschland*, Drs. 4418/00, Berlin.
- (2000b): *Thesen zur künftigen Entwicklung des Wissenschaftssystems in Deutschland*, Berlin, 7. Juli 2000.
- (2004): *Empfehlungen zur Reform des Hochschulzugangs*, Berlin.
- Wolff, Klaus Dieter (1997) (ed.): *Autonomy and External Control. The University in Search of the Golden Mean*, Iudicium, München.
- Wolter, André (2001): *Von den artes liberales zur Marktsteuerung. Der Übergang von der Schule zur Hochschule im Wandel*, in: Busch, Friedrich W./Herbert Schwab (Hg.), *Intellektualität und praktische Politik. Dem Wissenschaftler und Kommunalpolitiker Wolf-Dieter Scholz zum 60. Geburtstag*, Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg, Oldenburg, S. 19-65.
- Woodhouse, David (1999): *Quality and Quality Assurance*, in: OECD/IMHE (Hg.), *Quality and Internationalisation in Higher Education*, Paris, S. 29-44.
- WRK = Westdeutsche Rektorenkonferenz (1969): *Entschliebung der Westdeutschen Rektorenkonferenz: Zur Reform des Habilitationswesens. Empfehlungen der 69. Westdeutschen Rektorenkonferenz*, Bad Godesberg, 21. Januar 1969.
- www.quality.de/lexikon.

- Zechlin, Lothar (1996): *Globalhaushalte und Produktinformationen an Hochschulen. Anmerkungen zu dem „Neuen Steuerungsmodell“*, in: *Kritische Justiz* 1/1996, S. 68-74.
- Ziegele, Frank (2003): *Das Berichtswesen im Verhältnis Hochschulen – Staat in Brandenburg. Bestandsaufnahme, Soll-Konzept und Vorschläge zur Weiterentwicklung*, Centrum für Hochschulentwicklung, Gütersloh, URL: <http://www.che.de/Intranet/upload/AP47.pdf> [Zugriff 7.1.2004].
- (2003a): *Sauber abliefern*, in: *Deutsche Universitätszeitung DUZ* 13/2003, S. 26.
- Zimmerling, Wolfgang (1990): *Akademische Grade und Titel*, Heymann, Köln/Berlin/Bonn/München.

- Zimmermann, Karin (1997): Wissenschaftliche Netzwerke im deutsch-deutschen Wissenschaftstransfer, in: S. Lang/B. Sauer (Hg.), *Wissenschaft als Arbeit – Arbeit als Wissenschaftlerin*, Frankfurt a.M./New York, S. 247-262.
- (1999): Die soziale Konstruktion der Passfähigkeit in Personalauswahlverfahren. Am Beispiel der Reorganisation ostdeutscher Universitäten, in: F. Bretschneider/P. Pasternack (Hg.), *Akademische Rituale. Symbolische Praxis an Hochschulen*, Leipzig, S. 171-194.
- Zink, Klaus J. (1999): Qualitätsmanagement – ein Überblick, in: *Hochschulrektorenkonferenz (Hg.), Qualität an Hochschulen*, Bonn, S. 28-37.
- Zöller, Michael (1983) (Hg.): *Bildung als öffentliches Gut? Hochschul- und Studienfinanzierung im internationalen Vergleich*, Horst Poller Verlag, Stuttgart.

Über den Autor

Peer Pasternack, Jg. 1963. Fahrzeugschlosserlehre und sechs Jahre Berufskraftfahrer, zweiter Bildungsweg. 1994 Diplom (Institut für Politikwissenschaft, Universität Leipzig), 1998 Promotion (FB Pädagogik, Universität Oldenburg), 2005 Habilitation (FB Gesellschaftswissenschaften, Universität Kassel). 1989–1994 Studentensprecher der Universität Leipzig und Sprecher der ostdeutschen Konferenz der StudentInnenenschaften, seit 1991 Herausgeber der Zeitschrift „hochschule ost“ bzw. „die hochschule“, 1997–2001 Hochschulforscher und For-



Foto: TU Berlin/Pressestelle

schungskoordinator am Institut für Hochschulforschung (HoF) an der Universität Halle-Wittenberg, 1997–2002 Lehrbeauftragter für Politikwissenschaft an der Universität Leipzig, 2002–2003 Staatssekretär für Wissenschaft und Forschung im Senat von Berlin, seit 2004 Forschungsdirektor am HoF Wittenberg. Arbeitsschwerpunkte: Hochschulorganisation, Hochschulpolitik, ostdeutsche Wissenschaftsgeschichte. peer.pasternack@hof.uni-halle.de; <http://www.peer-pasternack.de>

schungskoordinator am Institut für Hochschulforschung (HoF) an der Universität Halle-Wittenberg, 1997–2002 Lehrbeauftragter für Politikwissenschaft an der Universität Leipzig, 2002–2003 Staatssekretär für Wissenschaft und Forschung im Senat von Berlin, seit 2004 Forschungsdirektor am HoF Wittenberg. Arbeitsschwerpunkte: Hochschulorganisation, Hochschulpolitik, ostdeutsche Wissenschaftsgeschichte. peer.pasternack@hof.uni-halle.de; <http://www.peer-pasternack.de>

Bisher in der Reihe „Wittenberger Hochschulforschung“ erschienen:

Burkhardt, Anke/König, Karsten (Hrsg.)

Zweckbündnis statt Zwangsehe. Gender Mainstreaming und Hochschulreform.

Bonn: Lemmens, 2005, 260 S.

Kreckel, Reinhard:

Vielfalt als Stärke. Anstöße zur Hochschulpolitik und Hochschulforschung.

Bonn: Lemmens, 2004. 203 S.

Lischka, Irene/Wolter, Andrä (Hrsg.)

Hochschulzugang im Wandel? Entwicklungen, Reformperspektiven und Alternativen.

Weinheim, Basel : Beltz Verl., 2001. 302 S.

Olbertz, Jan-Hendrik/Pasternack, Peer/Kreckel, Reinhard (Hrsg.)

Qualität – Schlüsselfrage der Hochschulreform. Weinheim, Basel : Beltz Verl., 2001. 341 S.

Kehm, Barbara M./Pasternack, Peer:

Hochschulentwicklung als Komplexitätsproblem. Fallstudien des Wandels.

Weinheim: Deutscher Studien Verl., 2001. 254 S.

Pasternack, Peer (Hrsg.)

DDR-bezogene Hochschulforschung. Eine thematische Eröffnungsbilanz aus dem HoF

Wittenberg. Weinheim: Deutscher Studien Verl., 2001. 315 S.

Altmiks, Peter (Hrsg.)

Gleichstellung im Spannungsfeld der Hochschulfinanzierung.

Weinheim: Deutscher Studien Verl., 2000. 107 S.

Olbertz, Jan-Hendrik/Pasternack, Peer (Hrsg.)

Profilbildung – Standards – Selbststeuerung. Ein Dialog zwischen Hochschulforschung und Reformpraxis, hrsg. unter Mitarb. v. Gertraude Buck-Bechler und Heidrun Jahn.

Weinheim : Deutscher Studien Verl., 1999. 291 S.

Pasternack, Peer:

Hochschule & Wissenschaft in SBZ/DDR/Ostdeutschland 1945 - 1995. Annotierte

Bibliographie für den Erscheinungszeitraum 1990-1998.

Weinheim: Deutscher Studien Verl., 1999. 567 S.

Pasternack, Peer:

Demokratische Erneuerung. Eine universitätsgeschichtliche Untersuchung des ostdeutschen Hochschulumbaus 1989-1995. Mit zwei Fallstudien: Universität Leipzig und Humboldt-Universität zu Berlin. Weinheim: Deutscher Studien Verl., 1999. 427 S.

Jahn, Heidrun/Olbertz, Jan-Hendrik (Hrsg.)

Neue Stufen – alte Hürden? Flexible Hochschulabschlüsse in der Studienreformdebatte.

Weinheim : Deutscher Studien Verl., 1998. 120 S.

Reinhard Kreckel

Vielfalt

WITTENBERGER HOCHSCHULFORSCHUNG

Vielfalt als Stärke

Anstöße zur Hochschulpolitik
und Hochschulforschung

2004, broschüriert, 206 Seiten, 32,- Euro, ISBN 3-932306-58-9

Lemmens 

Die Vielfalt ist eine besondere Stärke der deutschen Hochschulen: Sechzehn Bundesländer stehen untereinander in föderalistischer Konkurrenz, mit einem breiten Spektrum von klassischen Volluniversitäten, jüngeren Regional- und Schwerpunkuniversitäten, Technischen Hochschulen, Fachhochschulen, Kunstakademien, konfessionell gebundenen Hochschulen und Bundeswehruniversitäten. Ihr gemeinsames Markenzeichen ist die enge Verbindung von Forschung und Lehre und die große Selbstständigkeit des Studiums.

In der deutschen Hochschultradition steht nicht die Elitenauswahl im Vordergrund. „Spitzenleistungen bedürfen einer breiten Qualitätsplattform“, so befindet Reinhard Kreckel, Direktor des HoF-Institut

für Hochschulforschung Wittenberg und ehemaliger Rektor der Universität Halle-Wittenberg. Seine These lautet: Die Reform des deutschen Hochschulsystems kann gelingen, wenn historisch gewachsene Strukturen und institutionelle Selbstverständlichkeiten mobilisiert werden, statt gegen sie anzukämpfen.

Aus dem Inhalt:

- Die Universität im Zeitalter ihrer ökonomischen Rationalisierung
- Hochschulsteuerung und Hochschulreform im Osten
- Hochschulpolitische Anstöße und Vorstöße
- Im Spannungsfeld von Hochschulpolitik und Hochschulforschung



Lemmens Verlags- & Mediengesellschaft mbH
Matthias-Grünewald-Str. 1-3
53175 Bonn

Telefon: +49 (0)2 28/4 21 37-0
Fax: +49 (0)2 28/4 21 37-29
E-Mail: info@lemmens.de
Internet: www.lemmens.de

GENDER

WITTENBERGER HOCHSCHULFORSCHUNG

Zweckbündnis statt Zwangsehe

Gender Mainstreaming und Hochschulreform

2006, broschüriert, 264 Seiten, 32,- Euro, ISBN 3-932306-73-2

Lemmens 

Die Verbindung von Hochschulreform und Gleichstellungsfortschritt stellt ein hochschulpolitisches Ziel dar, über dessen Realisierungswege die Meinungen nach wie vor auseinander gehen.

Gegenwärtig gilt „Gender Mainstreaming“ als die erfolgversprechendste Strategie. Der Begriff droht jedoch, zur inhaltsleeren Reformfloskel zu verkommen. Die Autorinnen und Autoren dieses Bandes gehen der Frage nach, wie die ursprünglich für Politik und Verwaltung konzipierte Strategie in der Expertenorganisation Hochschule umgesetzt werden kann.

Aus dem Inhalt:

- Gender Mainstreaming: Spagat zwischen „Paralleluniversum“ und „Systemstandard“ (Anke Burkhardt)
- Neue Tendenzen der europäischen Gleichstellungspolitik und die „European Platform of Women Scientists“ (Isabel Breuer)
- Wie kommt Gender Mainstreaming in die Hochschulen? Der nordrhein-westfälische Weg (Brigitte Lohkamp)
- Zur Verträglichkeit von Qualitätsmanagement und Gleichstellungspolitik in der Forschung. Das Beispiel der Max-Planck-Gesellschaft (Dirk Hartung)
- Gender Mainstreaming – auch eine „Chefsache“ (Klaus Semlinger)



Lemmens Verlags- & Mediengesellschaft mbH
Matthias-Grünewald-Str. 1-3
53175 Bonn

Telefon: +49 (0)2 28/4 21 37-0
Fax: +49 (0)2 28/4 21 37-29
E-Mail: info@lemmens.de
Internet: www.lemmens.de

Robert D. Reisz / Manfred Stock

Inklusion

WITTENBERGER HOCHSCHULFORSCHUNG

Inklusion in Hochschulen

Beteiligung an der Hochschulbildung
und gesellschaftliche Entwicklung in Europa
und in den USA (1950-2000)

2006, broschiert, ca. 200 Seiten, 32,- Euro, ISBN 3-932306-79-1

Lemmens



Robert D. Reisz und Manfred Stock untersuchen die Expansion und die Kontraktion der Hochschulen in Europa und in den USA im Zeitraum von 1950 bis 2000. Im Zentrum steht die Frage, wie sich die Beteiligung an der Hochschulbildung verändert hat und welche Gründe es dafür gibt. Dabei werden nicht, wie zumeist üblich, Fallstudien der Hochschulentwicklung einzelner Länder gegenübergestellt. Stattdessen werden Daten aus fast allen europäischen Ländern und aus den USA in der Form längerer Zeitreihen anhand von Regressions-

modellen analysiert. Die Inklusion in Hochschulen wird im Zusammenhang mit der gesellschaftlichen Entwicklung betrachtet. Sie wird untersucht insbesondere in Abhängigkeit von der wirtschaftlichen Entwicklung, der Demokratisierung sowie der Institutionalisierung weltweit geteilter normativer Erwartungen, die mit höherer Bildung in Verbindung gebracht werden. Zudem geht es um die Frage, ob und auf welche Weise sich in diesen Zusammenhängen regionale Unterschiede Geltung verschaffen.



Lemmens Verlags- & Mediengesellschaft mbH
Matthias-Grünewald-Str. 1-3
53175 Bonn

Telefon: +49 (0)2 28/4 21 37-0
Fax: +49 (0)2 28/4 21 37-29
E-Mail: info@lemmens.de
Internet: www.lemmens.de