

Universität Potsdam

Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Fakultät

Spiele um Studium und Lehre?

Zur mikropolitischen Nutzung von
Qualitätsmanagementsystemen an Hochschulen in
Deutschland

Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades einer
Doktorin der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (Dr. rer. pol.)

vorgelegt von Alexa Kristin Brase

Datum der Disputation: 18. September 2019

Erstgutachter: Prof. (em.) Dr. Werner Jann

Zweitgutachter: Prof. Dr. Philipp Pohlenz

Soweit nicht anders gekennzeichnet ist dieses Werk unter einem Creative Commons Lizenzvertrag lizenziert:
Namensnennung 4.0 International. Dies gilt nicht für zitierte Inhalte anderer Autoren.
Um die Bedingungen der Lizenz einzusehen, folgen Sie bitte dem Hyperlink:
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Online veröffentlicht auf dem
Publikationsserver der Universität Potsdam:
<https://doi.org/10.25932/publishup-43737>
<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:kobv:517-opus4-437377>

Danksagung

Es ist gemeinhin bekannt, dass eine solche Arbeit nie ohne Unterstützung zu einem Ende findet. Großer Dank gebührt daher zuvorderst meinen Gutachtern Prof. (em.) Dr. Werner Jann und Prof. Dr. Philipp Pohlenz, die meine Ideen stets unterstützt und mir die Freiheiten gelassen haben, die ich zum Schreiben neben den Projektaktivitäten brauchte. Ebenfalls geht mein besonderer Dank an Dr. Markus Seyfried, ohne den es das WiQu-Projekt nicht gegeben hätte und der mir ganz nebenbei noch große Freude an der Lehre vermittelt hat, meinen geschätzten Kollegen Moritz Ansmann für den immer anregenden Gedankenaustausch und Dr. Isabel Steinhardt für das hervorragende Methodencoaching. Vielen Dank außerdem an Prof. Dr. Isabel Proeller, Prof. Dr. Udo Kelle und Dr. Florian Reith für die wertvollen Hinweise in den Kolloquien, an Prof. Dr. Gabi Reinmann für die ansteckende Begeisterung für Bildung und Wissenschaft und die Ermunterung zum Beenden der Arbeit, an meine Kolleginnen, Kollegen und Kolloquiumsmitstreiterinnen und -mitstreiter in Potsdam und Hamburg für ihr hilfreiches Feedback sowie an unsere Interviewpartnerinnen und -partner im WiQu-Projekt für die Offenheit.

Der herzlichste Dank geht selbstverständlich an mein privates Umfeld, an meine Freundinnen und Freunde und meine Familie für die Rücksichtnahme, die zuweilen sehr willkommene Ablenkung und stetige Unterstützung.

Hamburg, April 2019

Alexa Brase

Inhaltsverzeichnis

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	VII
Abkürzungsverzeichnis.....	VIII
1 Einleitung: „Qualität“ zwischen Lehrfreiheit und Verantwortung	1
1.1 Problemstellung.....	3
1.2 Ein Einblick in den Fachdiskurs	5
1.2.1 Internationale Perspektiven	6
1.2.2 Perspektiven im deutschsprachigen Raum	9
1.3 Ein Überblick über die Arbeit	15
2 Kontext und Perspektiven: Einblicke in die Forschungslandschaft	17
2.1 Prägende Bilder akademischer Geschichte.....	18
2.1.1 Akademische Freiheit.....	19
2.1.2 Von der traditionellen Universität zu zwei Hochschulsystemen.....	20
2.1.3 Wettbewerb, Evaluation und erste Schritte in der Qualitätssicherung.....	22
2.2 Entwicklung der hochschulpolitischen Rahmenbedingungen.....	24
2.2.1 Neue Hochschulsteuerung	24
2.2.2 Der Gemeinsame Europäische Hochschulraum	26
2.2.3 Das Akkreditierungssystem	28
2.2.4 Exzellenz als neue Leitidee des Wissenschaftssystems	30
2.2.5 Programme für Qualität in Studium und Lehre	32
2.3 Folgen und Begleiterscheinungen der Reformen	35
2.3.1 Die Hochschule als Akteur, lose Kopplung und Bürokratie	35
2.3.2 Reaktionen von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern	38
2.3.3 Die neue Rolle der Hochschulleitung.....	40
2.4 Macht und Mikropolitik an Hochschulen	42
2.4.1 Macht als Tabu und Statussicherung innerhalb von Hochschulen	42
2.4.2 Transintentionalität im Hochschulsystem.....	44

2.5	Qualitätsmanagement im Kontext	46
2.5.1	Qualitätssicherung und (Mikro-)Politik	46
2.5.2	Qualitätsmanagement als Teil des Reformprogramms	48
3	Der theoretische Rahmen: Mikropolitik und Strukturation.....	50
3.1	Akteur, Struktur und Spiele	51
3.1.1	Giddens' Theorie der Strukturierung.....	53
3.1.2	Croziers und Friedbergs strategische Organisationsanalyse	58
3.2	Einsatz und Weiterentwicklung mikropolitischer Analytik.....	63
3.2.1	Der Begriff der Mikropolitik und die Taktiken	63
3.2.2	Routinespiele, Innovationsspiele und Zuschauertribünen.....	65
3.2.3	Entscheidungskorridore als Wiederentdeckung der Pfadabhängigkeit.....	68
3.3	Anpassung des Rahmens und Präzisierung der Fragestellung	69
3.3.1	Schlüsselkonzepte des theoretischen Rahmens.....	70
3.3.2	Forschungsleitende Fragen	71
4	Methodisches Vorgehen: Interviews und Fallvergleich	73
4.1	Zwischen Theorie und Forschungspraxis: Verknüpfungen und methodologische Anmerkungen.....	74
4.1.1	Verschiedene Pfade der Erkenntnisgewinnung.....	75
4.1.2	Gütekriterien qualitativer Sozialforschung und Komplementarität von Methoden.....	78
4.2	Forschungsdesign und angewandte Methoden	80
4.2.1	Erste Fallauswahl.....	82
4.2.2	Feldzugang.....	84
4.2.3	Datenerhebung.....	85
4.2.4	Datenaufbereitung und inhaltsanalytischer Ansatz.....	86
4.2.5	Grobkodierung und weitere Fallauswahl.....	88
4.2.6	Auswertung der ausgewählten Interviews.....	90
4.3	Hinweise zur Ergebnisdarstellung.....	93
5	Ergebnisse I: Die Fälle und die Freiheit zur Mikropolitik.....	95
5.1	Kurze Fallportraits	96

5.1.1	Hochschule 1: Qualitätsmanagement als <i>Window Dressing</i>	96
5.1.2	Hochschule 3: Qualitätsmanagement als Transmitter	97
5.1.3	Hochschule 4: Qualitätsmanagement als Entwicklungsförderer	98
5.1.4	Hochschule 5: Qualitätsmanagement als Hochschulmanagement	98
5.1.5	Hochschule 7: Qualitätsmanagement als sinnvolle Zumutung.....	99
5.1.6	Hochschule 8: Qualitätsmanagement zwischen Kontrolle und Unterstützung.....	100
5.1.7	Hochschule 9: Qualitätsmanagement über Austausch und Unterstützung.....	100
5.1.8	Hochschule 11: Qualitätsmanagement als schlanke Koordination.....	101
5.1.9	Hochschule 12: Qualitätsmanagement als Vorgabenumsetzer.....	102
5.1.10	Vielgestaltiges Qualitätsmanagement.....	102
5.2	Fallübergreifende Beschreibungen	103
5.2.1	Qualitätsmanagement-Modelle und -Instrumente.....	103
5.2.2	Einführung des Qualitätsmanagementsystems und formale Organisationsstruktur.....	108
5.2.3	Hochschulformen und Fachkultur	110
5.2.4	(Selbst-)Verständnis der Prorektorinnen	111
5.2.5	(Selbst-)Verständnis der Qualitätsmanagement-Mitarbeiterinnen..	114
5.2.6	(Selbst-)Verständnis der Studiendekaninnen.....	117
5.2.7	Der Begriff des Qualitätsmanagements in der Hochschulpraxis	118
5.2.8	Regeln und Ressourcen als Grundlage und Ergebnis des Handelns .	121
6	Ergebnisse II: Spiele in konkreten Handlungssystemen, real und ideal.....	123
6.1	Fallgruppe A: Steuerungs-, Widerstands- und Fassadenspiele	125
6.1.1	Prorektorinnen und Rektorat.....	126
6.1.2	Qualitätsmanagement-Mitarbeiterinnen	130
6.1.3	Studiendekaninnen und Fakultäten.....	134
6.1.4	(Macht-)Beziehungen und Spiele	138
6.2	Fallgruppe B: Koordinierungs- und Verhandlungsspiele	139
6.2.1	Prorektorinnen und Rektorat.....	139
6.2.2	Qualitätsmanagement-Mitarbeiterinnen	143
6.2.3	Studiendekaninnen und Fakultäten.....	146

6.2.4	(Macht-)Beziehungen und Spiele	149
6.3	Fallgruppe C: Kommunikationsspiele	149
6.3.1	Prorektorinnen und Rektorat.....	150
6.3.2	Qualitätsmanagement-Mitarbeiterinnen	152
6.3.3	Studiendekaninnen und Fakultäten.....	154
6.3.4	(Macht-)Beziehungen und Spiele	154
6.4	Erfolgreiche Strategien, nachhaltiger Spielwechsel? Übergreifende Anmerkungen	155
6.5	Eine Typologie der Spiele	157
6.5.1	Kurzzusammenfassung der Fallgruppen	157
6.5.2	Konstruktion des Merkmalsraums.....	159
6.5.3	Spieltypen der Qualitätsmanagementsysteme an Hochschulen	161
7	Einordnung und Diskussion: Bezüge auf die Erkenntnisgemeinschaft	164
7.1	Theoretische Einordnung der Ergebnisse	165
7.1.1	Qualitätsmanagementsysteme als konkrete Handlungssysteme?....	165
7.1.2	Freiheit zur Mikropolitik – wozu genutzt?.....	167
7.1.3	Kritische Betrachtung des theoretischen Rahmens	168
7.2	Einordnung der Ergebnisse in die Forschungslandschaft	170
7.2.1	Akademische Freiheit und Systemakkreditierung.....	171
7.2.2	Steuerung, Verhandlung und Kommunikation.....	172
7.2.3	Hochschulinterne Kritik, Widerstand und Unterlaufen.....	174
7.2.4	Legitimation, Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung.....	175
7.2.5	Professionalität der Qualitätsmanagement-Beschäftigten.....	177
7.3	Kritische Betrachtung des methodischen Vorgehens	178
7.3.1	Auswahl von Fällen und Material.....	179
7.3.2	Antwortverhalten und Auswertungsprozess	180
7.3.3	Begründete Annahmen	182
8	Fazit: „Qualität“ zwischen Lehrfreiheit und Verantwortung revisited	184
8.1	Zusammenfassung.....	185
8.2	Implikationen für Praxis und Wissenschaft.....	189
8.3	Ausblick.....	192

Literaturverzeichnis	194
Anhang.....	215

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildung 1: Grundgedanke der Dualität von Struktur	55
Abbildung 2: Dimensionen der Dualität von Struktur	56
Abbildung 3: Codesystem, Screenshots aus MAXQDA	89
Abbildung 4: Themen in 15 Jahren der Zeitschrift <i>Quality in Higher Education</i> . ..	216
Abbildung 5: Einblick in die Interviewauswertung mit MAXQDA.....	226
Tabelle 1: Bund-Länder-Programme zur Förderung von Hochschulen	33
Tabelle 2: Dreistufige Fallauswahl	83
Tabelle 3: Feldzugang.....	85
Tabelle 4: Merkmalsraum und Spieltypen	161
Tabelle 5: Taktiken und Strategien nach Fall- und Akteursgruppe	227

Abkürzungsverzeichnis

BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
EHEA	European Higher Education Area; Gemeinsamer Europäischer Hochschulraum
ENQA	European Association for Quality Assurance in Higher Education
ESG	Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area; gemeinsame Standards für Qualitätssicherung der am Gemeinsamen Europäischen Hochschulraum beteiligten Länder
EU	Europäische Union
GWK	Gemeinsame Wissenschaftskonferenz; Konferenz von Bund und Ländern zur Koordination der Wissenschaftsförderung
HRK	Hochschulrektorenkonferenz
HS01, ..., HS12	Hochschule 1, ..., Hochschule 12; analysierte Hochschulen in anonymisierter Form
HS01PR	Prorektorin oder Prorektor an Hochschule 1 in anonymisierter Form
HS01QM	Qualitätsmanagement-Mitarbeiterin oder -Mitarbeiter an Hochschule 1 in anonymisierter Form
HS01SD	Studiendekanin oder Studiendekan an Hochschule 1 in anonymisierter Form
IEKE	Internationale Expertenkommission zur Evaluation der Exzellenzinitiative
KMK	Kultusministerkonferenz
NPM	New Public Management; Leitbegriff für management-orientierte Reformen im Verwaltungsbereich seit den 1990er Jahren
PDCA-Zyklus	Plan, do, check, act; auch Deming Cycle als eine Weiterentwicklung des Shewhart Cycle; Darstellung eines iterativen Verbesserungsprozesses
QE	Qualitätsentwicklung
QM	Qualitätsmanagement
QMS	Qualitätsmanagementsystem
QPL	Qualitätspakt Lehre, Bund-Länder-Programm mit dem Ziel der Verbesserung von Studium und Lehre mit einem Fördervolumen von rund zwei Milliarden Euro
QS	Qualitätssicherung

ZLV

Ziel- und Leistungsvereinbarung; besteht häufig sowohl zwischen Hochschulen und den für Wissenschaft zuständigen Landesministerien als auch zwischen Hochschulleitungen und Fakultäten

1 Einleitung: „Qualität“ zwischen Lehrfreiheit und Verantwortung

Hochschulen spielen als Institutionen der Bildung und Forschung eine tragende Rolle in der Entwicklung einer Gesellschaft. Mit ihren Aufgaben geht ebenso eine besondere Verantwortung wie ein besonderes Privileg einher. „Kunst und Wissenschaft, Forschung und Lehre sind frei“, heißt es in Artikel 5 Absatz 3 des Grundgesetzes für die Bundesrepublik Deutschland. Wie diese Freiheit angesichts der Verantwortung zu interpretieren und zu gestalten ist, das ist nicht nur von juristischen Auslegungen, sondern ebenso auf unterschiedlichen Ebenen von politischen wie gesellschaftlichen Einflüssen geprägt. Letztlich sind es jedoch immer die Menschen, die verschiedenen Hochschulakteurinnen und -akteure¹, die mit diesen Einflüssen umgehen, sie interpretieren und in konkretes Handeln umsetzen. So zeigt sich trotz vieler Parallelen lokal in jeder Hochschule eine eigene Entwicklung, auch angesichts der großen, international diskutierten Themen, die mit der Erfüllung der grundlegenden Aufgaben der Hochschulen unmittelbar im Zusammenhang stehen. Eines dieser Themen, das seit einigen Jahren erhöhte Aufmerksamkeit erfährt, ist die Qualität von Studium und Lehre.

Während die Lehre lange Zeit als ungeliebtes Stiefkind der Hochschulpolitik und karriereversierter Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler galt, ist sie mit der Schaffung des Gemeinsamen Europäischen Hochschulraums (*European Higher Education Area*, EHEA), der Einführung eines Akkreditierungssystems in Deutschland sowie einer breit angelegten Förderung mit Bundes- wie Landesmitteln aus der Nische persönlichen Engagements von Lehrenden heraus auf die Agenda der Hochschulen gerückt. Instrumente der Qualitätssicherung (QS) und -entwicklung (QE) in Lehre und Studium wurden zunehmend eingeführt, schließlich auch – zumeist in Vorbereitung auf die Systemakkreditierung, die Hochschulen seit ihrer

¹ Zur geschlechtergerechten Sprache gibt es keine allgemeinen oder disziplinspezifischen Standards, jedoch etliche Leitfäden, in denen zumeist neutrale Formen (z.B. Studierende, Lehrende) oder Paarformen (z. B. Professorinnen und Professoren) empfohlen werden, so auch an der Universität Potsdam (vgl. Koordinationsbüro für Chancengleichheit der Universität Potsdam, 2012). Diesen Empfehlungen wird in der vorliegenden Arbeit weitgehend gefolgt. Eine Ausnahme bildet dabei die Benennung der interviewten Personen und weiterer fallrelevanter Einzelpersonen vor allem im Ergebniskapitel: Da das Geschlecht der Funktionsträgerinnen und -träger aufgrund des Deanonymisierungsrisikos nicht genannt werden soll, eine permanente Doppelnennung bei Einzelpersonen jedoch zu einem kaum lesbaren Text führen würde und ein Großteil der Interviewten Frauen sind, wird hier ausschließlich die weibliche Form verwendet (z.B. Prorektorin, Studiendekanin, QM-Mitarbeiterin).

Einführung 2008 ein eigenverantwortliches Qualitätsmanagement (QM) bescheinigen kann –, in Qualitätsmanagementsystemen (QMS) verbunden.

Die Frage der Qualität berührt ein sehr konstitutives Thema, dessen Bedeutung für die Erfüllung der Aufgaben der Hochschulen und damit ihre Existenzberechtigung groß ist. Sie bringt jedoch auch, wie schon vielfach diagnostiziert wurde (vgl. z. B. Harvey & Green, 1993; Harvey & Williams, 2010a; Pasternack, 2006), besondere definitorische Herausforderungen mit sich:

„At some point, every essay that is written about quality assurance addresses the challenge of defining what quality actually means in higher education. The general understanding of quality has evolved with each passing decade and continues to adapt to changing contexts and exigencies.” (Altbach, Reisberg, & Rumbley, 2009, S. 53)

Was an Hochschulen unter Qualität verstanden wird, unterliegt also Anpassungen an Kontexte und Anforderungen. Was im zitierten UNESCO-Bericht auf globaler Ebene beschrieben und in der Folge mit kulturellen und nationalen Unterschieden erläutert wird (vgl. Altbach u. a., 2009, S. 53 ff.), setzt sich auf anderen Ebenen fort, die an einer Definition von Qualität beteiligt sind: in Deutschland etwa vom Akkreditierungsrat bis hin zur einzelnen Lehrperson, die aus ihren Handlungskontexten heraus eigene Vorstellungen zur Qualität ihrer Lehre sowie zu einem qualitätsfördernden Kontext hat.

Dem entsprechend unterscheiden sich auch die Definitionen von QM sowohl in der Literatur als auch in der Hochschulpraxis in hohem Maße. In dieser Arbeit wird QM als übergreifender Begriff verwendet, der auch QS und QE umfasst (siehe auch Deutsche Gesellschaft für Qualität, 2014, S. 15 ff.). Eine A-priori-Festlegung auf eine konkretere Definition mit Ausdifferenzierungen und der Zuordnung von Instrumenten jedoch soll hier nicht erfolgen. Vielmehr ist die Vielfalt der QM-Begriffe auch und gerade innerhalb der Hochschulen von besonderer Relevanz. In den dem empirischen Teil dieser Arbeit zugrundeliegenden Interviews wird – an dieser Stelle sei ein kleiner Vorgriff erlaubt – deutlich, dass sich das Verständnis in der Praxis zwischen zwei Extremen bewegt: Während einige Hochschulakteurinnen und -akteure QM lediglich als Service verstehen, der Entscheidungsträgerinnen und -trägern Informationen wie beispielsweise Evaluationsdaten zur Verfügung stellt, setzen andere QM mit Hochschulmanagement gleich. Hiermit sind nicht nur unterschiedliche theoretische Definitionen von QM erfasst, sondern auch bereits unterschiedliche Arten der Umsetzung von QM angedeutet.

1.1 Problemstellung

Vor dem Hintergrund verschiedener Verständnisse von Qualität und QM ist nicht verwunderlich, dass Vorgaben im Bereich QM und institutionelle QMS innerhalb der Organisationen häufig umstritten sind. Belege dafür finden sich unter anderem in einer Befragung von jeweils hochschulweit zuständigen QM-Mitarbeitenden (n=294), die im Rahmen des Forschungsprojektes WiQu² stattfand. 78 Prozent der Befragten an Universitäten und 57 Prozent der Befragten an Fachhochschulen gaben an, mit Widerständen seitens der Fachbereiche konfrontiert zu sein (vgl. Ansmann u. a., 2015, S. 8). Das ist nicht ohne Folgen für die Erfüllung von Kernaufgaben der Hochschulen und ihre Qualität; sind es doch die Akteurinnen und Akteure vor Ort, die im Zusammenspiel Studium, Lehre und so das Lernen der Studierenden mitgestalten und begleiten. Kann gute Lehre so überhaupt gefördert werden? Dies ist, wie noch zu zeigen sein wird, durchaus nicht unbestritten (siehe auch Harvey & Williams, 2010b). Neben Zweifeln an der Erreichung der mit QM verbundenen Ziele aufgrund von Zusatzbelastungen für Lehrende (vgl. z. B. Pasternack, Schneider, Trautwein, & Zierold, 2018) stellt sich die Frage nach weiteren Nebenfolgen auf verschiedenen Ebenen. Auch für die hochschulinternen Akteurskonstellationen und ihre Machtbeziehungen können QMS und der Umgang mit ihnen Veränderungen mit sich bringen (vgl. Kaufmann, 2012, S. 217 ff.) und so weitreichendere Wirkungen über die Mikroebene hinaus entfalten.

In Gesetzgebung und förderpolitischer Konzeption sowie der strategischen Planung der Hochschulen ist die Vielfalt der Folgen und Begleiterscheinungen einer Einführung von QMS kaum wirklich vorauszusehen. Zu unterschiedlich kann der Umgang mit den geschaffenen Regeln, Strukturen und Instrumenten sein. In einer Beschreibung von Organisationen als „Arenen heftiger Kämpfe, heimlicher Mausechelen und gefährlicher Spiele“ (Küpper & Ortmann, 1992, S. 7) legen Willi Küpper und Günther Ortmann eine Grundannahme offen, der auch in dieser Studie gefolgt wird:

„Kontingenz heißt das Lösungswort. Daß vieles auch anders möglich und nichts determiniert ist, weder durch den Markt noch durch die Technologie noch durch eine wie auch immer sonst definierte Umwelt, eröffnet die Freiheit zur Mikropolitik.“ (Küpper & Ortmann, 1992, S. 8)

² Das Verbundprojekt *WiQu – Wirkungsforschung in der Qualitätssicherung von Lehre und Studium* (gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01PY13003) ist auch der Ursprung der vorliegenden Arbeit und der ihr zugrundeliegenden Interviewdaten (siehe dazu auch Kapitel 4). Die Autorin war von November 2013 bis Dezember 2016 am Lehrstuhl von Prof. Dr. Werner Jann für das WiQu-Teilprojekt der Universität Potsdam tätig.

Die Organisationsforscher geben so nicht nur eine Definition des Problems, sondern eröffnen auch einen Weg, mit diesem umzugehen: Sie stellen die Mikropolitik als untersuchenswertes Phänomen heraus. Schon als der britische Soziologe Tom Burns den Begriff *Micropolitics* für organisationsinternes, politisches Handeln zur Durchsetzung eigener Interessen erstmals verwendet, bezieht er sich auf die Nutzung von neuen Ressourcen und ihren Einfluss auf den Wandel sozialer Systeme (vgl. Burns, 1961). Als eine solche Ressource kann auch das QM betrachtet werden: Es kann (nicht jedoch: muss) von Hochschulmitgliedern auf unterschiedliche Art und Weise entsprechend der eigenen Wahrnehmungen und zur Durchsetzung eigener Vorstellungen, Ideen und Interessen eingesetzt oder eben abgelehnt werden, was auch Veränderungen für die Organisation als Ganze mit sich bringen kann.

Um das Wirken von unterschiedlichen QMS besser zu verstehen, erscheint es also sinnvoll, die Freiheit zur Mikropolitik einzubeziehen und den täglichen Umgang mit QM-Strukturen und -Instrumenten an den Hochschulen zum Teil der Analyse zu machen. Um den Beschreibungen zum QM an Hochschulen eine Perspektive hinzuzufügen, die den strukturellen Gegebenheiten, aber auch den Spielräumen der Hochschulmitglieder gerecht wird, wird die folgende Frage zum Ausgangspunkt der vorliegenden Studie genommen:

Wie nutzen Akteurinnen und Akteure an deutschen Hochschulen die Qualitätsmanagementsysteme ihrer Organisationen?

Die Ausgangsfrage wird im Verlauf der Arbeit kontextuell eingebettet, mit theoretischem Vokabular und Unterfragen präzisiert und erweitert und dann empirisch anhand von fallbezogenen und fallvergleichenden qualitativen Analysen adressiert. Vor allem grundlegende Ideen aus Anthony Giddens' Theorie der Strukturierung (1992) und das Begriffssystem von Michel Croziers und Erhard Friedbergs strategischer Organisationsanalyse schärfen die Fragestellung und verdeutlichen ihre Relevanz (siehe Kapitel 3). Im semantischen Kern jedoch bleibt es die benannte Frage, die die vorliegende Studie und vor allem die empirischen Analysen (siehe Kapitel 5) anleitet. Sie verlangt nach Beschreibungen, die einen Einblick geben in die alltägliche Arbeit im QM an deutschen Hochschulen. In diesen Beschreibungen sind es vor allem Differenzen, die einen Erkenntnisgewinn versprechen: Die Vielfalt der QMS und ihrer Kontexte lassen sich unter den Prämissen analysieren, dass jenes Element, das für ein QMS konstituierend ist, für ein anderes eher unerheblich sein kann und dass diejenigen Vorgaben, die für ein Hochschulmitglied bindend sind, für ein anderes als Auslegungssache erscheinen. Mit der Betrachtung der Differenz an der Schnittstelle von Handeln und Struktur kann die Arbeit ein Gegengewicht darstellen zur undifferenzierten Ablehnung jeglicher QM-Aktivitäten sowie zur Suche nach dem One-best-Way zur Qualität von

Studium und Lehre. Darüber hinaus sind solche Unterschiede nicht ohne Implikationen für die einleitend thematisierte Lehrfreiheit als Teil der Wissenschaftsfreiheit. Die akademische Lehrfreiheit zieht sich als übergreifendes, die Fragestellung einbettendes und sich verschiedentlich konkretisierendes Thema durch die Arbeit. Ein Einblick in den Fachdiskurs zum QM an Hochschulen zeigt, dass das Verhältnis von autonomer Wissenschaft und QM auch international schon länger diskutiert wird.

1.2 Ein Einblick in den Fachdiskurs

Zwar ist anzunehmen, dass Reflexionen zu guter Lehre etwa so alt sind wie die Lehre selbst – man denke etwa an Platons Darstellungen der sokratischen Methode –, doch ist die Verbreitung des Begriffs der „Qualität“ in dem Zusammenhang relativ neu. Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Qualität von Studium und Lehre – also explizit unter diesem Ausdruck – hat sowohl international als auch in Deutschland zugenommen. Die Publikationsraten sind vor allem seit 2005 deutlich angestiegen (vgl. Steinhardt, Schneijderberg, Götze, Baumann, & Krücken, 2016; Alzafari, 2017). Während es im englischsprachigen Raum jedoch bereits seit mehr als 20 Jahren spezialisierte Fachzeitschriften wie die *Quality in Higher Education* gibt (erste Ausgabe 1995), existiert mit der *Qualität in der Wissenschaft (QiW)* erst seit 2007 eine deutschsprachige Zeitschrift, die sich exklusiv hochschulbezogenen Qualitätsfragen widmet, wenn auch mit Beiträgen aus Forschung und Praxis gleichermaßen. Mit einschlägiger Projektförderung, in der auch diese Studie ihren Ausgangspunkt hat, gibt auch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) der Forschung zum QM seit einigen Jahren ganz explizit Impulse. Zuvor war das Thema als analytischer Gegenstand häufig in der Forschung zur Evaluation verortet (z. B. Kromrey, 1996; Bülow-Schramm, 2000; Mittag, 2006), kam aus dem Beratungskontext oder stellte sich als Nebenprodukt der noch jungen QM-Praxis an Hochschulen dar, was jedoch nicht immer den Ansprüchen wissenschaftlicher Kommentatoren genügte (vgl. Moldaschl, 2001, S. 116).

Noch heute mischen sich im Diskurs Stimmen aus Praxis und Wissenschaft, was angesichts der wissenschaftsnahen Schnittstellentätigkeit der QM-Beschäftigten, die häufig als wissenschaftliche Mitarbeiter beschäftigt sind oder es zuvor waren (vgl. Kloke, 2014, S. 209, 293), nicht verwundert. Auch in der vorliegenden Arbeit finden unterschiedliche Stimmen ihren Ausdruck: Wissenschaft, Praxis, ebenso Politik sind in die anhaltende Diskussion um QMS und teilweise auch in die Ausgestaltung ihrer politischen Rahmenbedingungen und ihre Implementation involviert. Eine Betrachtung verschiedener Perspektiven auf das Thema verdeutlicht, welchen Beitrag die vorliegende Studie zu diesem Diskurs leisten kann. Es

wird aufgezeigt, welche Erkenntnisse und Blickrichtungen sowohl im deutschsprachigen Raum als auch anderswo bestehen. Eine Einordnung in den breiteren Kontext der Entwicklungen des Hochschulsystems und der sich wandelnden Bedeutung der Wissenschaftsfreiheit folgt in Kapitel 2.

1.2.1 Internationale Perspektiven

In zwei umfassenden Überblicksartikeln lassen die beiden Hochschulforscher Lee Harvey und James Williams (2010a, 2010b) die ersten 15 Jahre der Zeitschrift *Quality in Higher Education* Revue passieren. Schon ein Blick auf die behandelten Themen (siehe Abbildung 4: Themen in 15 Jahren der Zeitschrift *Quality in Higher Education*, im Anhang) zeigt, wie vielfältig die Auseinandersetzung mit Qualität an Hochschulen ist: Forschungsgegenstände erstrecken sich von der Makroebene (z. B. Bolognaprozess) über die Mesoebene (z. B. internes QM, Management und Führung) bis zur Mikroebene (z. B. transformatives Lernen, studentisches Feedback). Darüber hinaus sind Studien in vielen Ländern zu unterschiedlichen nationalen Programmen und Systemen durchgeführt worden. Die damit einhergehende Vielfalt an Perspektiven zeige sich bereits in den unterschiedlichen Versuchen, Qualität zu definieren. Harvey und Williams stellen resümierend fest, dass eine Qualitätsdefinition immer auf einen konkreten Zweck und Kontext bezogen sein müsse. Außerdem zeigen sie schon an diesem grundlegenden Thema auf, dass Qualität eine politische Dimension hat und es um wesentlich mehr als die Zufriedenheit von Studierenden geht (vgl. Harvey & Williams, 2010a, S. 7). Sie bemerken jedoch auch, dass es verhältnismäßig wenige Studien zur Wirkung von QM gibt, was auch außerhalb des Journals zu beobachten sei (vgl. Harvey & Williams, 2010b, S. 102). Einige der wenigen Analysen stammen bereits aus dem Jahr 1997. In einer Sonderausgabe zum Wirkungsthema heben am Beispiel einzelner Länder einige Autoren das Verbesserungspotenzial hervor, das in den Verfahren stecke (vgl. Harvey & Williams, 2010b, S. 103): So könne beispielsweise ein verbesserungsorientierter Ansatz externen Monitorings in Schweden sowohl QE als auch strategisches Management fördern (vgl. auch Askling, 1997) und ein auf Zusammenarbeit von Lehrenden setzendes System in Wales führe zu einer Dissemination von *Best Practices* (vgl. auch Newton, 1997). Auch spätere Beiträge geben sich optimistisch in Bezug auf positive Effekte des QM, sehen einen Kulturwandel in der Folge staatlicher Steuerung durch Akkreditierung oder aber eine effektive QS durch organisationsinterne Prozesse (vgl. Harvey & Williams, 2010b, S. 103 f.).

Bereits in der erwähnten Sonderausgabe jedoch weist Gabrielle Baldwin am Beispiel Australien nicht nur auf Erfolge, sondern auch auf Kritikpunkte hin: Zwar würden an der untersuchten Hochschule Studiengänge strenger geprüft, Studie-

rendenperspektiven stärker einbezogen und die Lehre insgesamt mehr Aufmerksamkeit erfahren. Damit einher gingen jedoch eine starke Bürokratisierung von Prozessen, teilweise verbunden mit Pedanterie und übertriebenem Legalismus, ein großer bürokratischer Aufwand für akademisches Personal, ein Formalismus, der Kreativität und Individualität schade, sowie eine Deprofessionalisierung von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, womit eine Überwachungsmentalität und Vertrauensverluste verbunden seien (vgl. auch Baldwin, 1997). Diese Aspekte begleiten die Analysen zum QM an Hochschulen in unterschiedlichen Ländern und Systemen bis heute.

Insgesamt stellt die kritische Auseinandersetzung mit stark management- und wettbewerbsorientierten QM-Ansätzen, die z.B. in Australien oder dem Vereinigten Königreich bereits seit mehr als 20 Jahren großen Einfluss an Hochschulen ausüben (vgl. Lange & Schimank, 2007, S. 529 ff.; Baldwin, 1994), einen der Schwerpunkte in der englischsprachigen Literatur dar. Bemängelt werden unter anderem Veränderungen von Machtbeziehungen zum Nachteil von Lehrenden – auch als Autonomieverluste zu deuten – sowie ein Qualitätsverständnis, das Qualität von Studium und Lehre nicht fördert, sondern behindert. So setzt sich etwa Ming Cheng (2017) auf der Grundlage von fünf auf das Vereinigte Königreich bezogenen Forschungsprojekten kritisch mit zwei der dort am häufigsten zum Ausdruck kommenden Qualitätsverständnissen auseinander: *fitness for purpose*, verstanden als zielbezogener System- und Prozesskontrollansatz, und *value for money* im Sinne einer Kundenorientierung gegenüber Studierenden. Beide Auslegungen bezögen sich vor allem auf Ziele des Managements, was die wirklichen Bedürfnisse von Lehrenden und Studierenden ignoriere. Gerade Engagement und Fähigkeiten dieser beiden Gruppen gelte es jedoch zu fördern:

„This paper reclaims the idea of quality from a purely managerialist approach. It interprets quality as a virtue of professional practice, which can be achieved through developing students' capability to learn, rebuilding trust in academic professionalism and improving quality evaluation systems to increase academics' and students' commitment to teaching and learning. Virtue here refers to forms of love for teaching and learning, not simply of compliance to pre-determined standards and criteria.” (Cheng, 2017, S. 157)

Cheng schlägt ein Evaluationssystem vor, das über Peer-Review, Lehrpreise und ein Netzwerk zur Qualitätsunterstützung *Best Practices* zu identifizieren und verbreiten hilft (vgl. Cheng, 2017, S. 163). Auf eine andere Ebene hebt bereits ein paar Jahre zuvor Louise Morley (2003) die Kritik am QM britischer Universitäten, indem sie in Frage stellt, ob qualitätsbezogene Strukturen, Prozesse und Instrumente überhaupt mit akademischer Arbeit in Einklang zu bringen seien. Qualität als politische Technologie habe Auswirkungen auf den akademischen Habitus: Während manche Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler neue Perspektiven und Kar-

rieremöglichkeiten für sich sähen und nutzten, empfänden andere QM als Misstrauen gegen sich, als Quelle der Zeitverschwendung und Frustration. Es fände eine Machtverschiebung statt, die mit Missachtung und neuer Ungleichheit einhergehe. Mit Verweis auf einen Begriff Pierre Bourdieus (2014) vertritt Morley die These, dass QM eine Form symbolischer Gewalt sein könne (vgl. Morley, 2003, S. 170 f.).

Ebenfalls mit den Auswirkungen auf Wahrnehmungen und Handeln von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern befasst sich eine Studie von Gina Anderson (2008), allerdings mit Bezug auf australische Universitäten. Anderson beschreibt den Umgang des akademischen Personals mit den an sie gestellten Anforderungen unter Rückgriff auf Michel Foucault und James Scott. Unter „Academic Resistance“ fasst sie sowohl subversive Taktiken als auch offenen Protest zusammen und verdeutlicht, wie diese Handlungsweisen mit einer geteilten Rahmung verbunden sind, die traditionelle akademische Kultur in einen Widerspruch zum wahrgenommenen Managerialismus stellt:

„The academics in this study employed a range of responses to the introduction of various managerial techniques and mechanisms. Much of this resistance was ‘everyday’, or ‘routine’ in nature, and only accessible through ‘close-up’, fine-grained forms of qualitative research. The resistance that emerged was underpinned and shaped by understandings embedded in traditional academic culture. Academics framed their opposition and resistance to managerialism with reference to particular elements of this valued component of their self-identity. They contrasted what they perceived as the limited or flawed understandings of managerialism, with those of their own shared academic culture.” (Anderson, 2008, S. 266 f.)

Anderson schließt mit dem Hinweis, dass die Taktiken der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler wirksam seien und das Hochschulmanagement nicht umhinkäme, mit ihnen zu rechnen (vgl. Anderson, 2008, S. 267).

Auf nicht-intendierte Effekte im Zusammenhang mit dem reaktiven Handeln betroffener Personen beziehen sich auch Studien zur Verwendung von Kennzahlen und Rankings: An Veränderungen wie der Neuallokation von Ressourcen in Reaktion auf Rankings zeige sich, wie solche Konstrukte reale Veränderungen nach sich zögen anstatt eine wie auch immer definierte Qualität abzubilden (vgl. Espeland & Sauder, 2007). Auch in anderen Formen der Evaluation zeigten sich solche Effekte (vgl. Rijcke, Wouters, Rushforth, Franssen, & Hammarfelt, 2016).

Neben einer optimistischen Perspektive, die gestiegene Aufmerksamkeit für Studium, Lehre und Studierende oder gar einen Kulturwandel angestoßen sieht, gibt es im internationalen wissenschaftlichen Diskurs zum QM also vielfältige kritische Stimmen gegenüber Staat und/oder Institutionen, die nicht (mehr) vor allem der Wissenschaft dienen. Außerdem zeigen sich immer wieder Konflikte

zwischen dem Qualitätsverständnis unterschiedlicher Akteursgruppen sowie dem Streben nach Verbesserung, meist bezogen auf Lehre und Lernen, und nach Legitimation auf organisationaler Ebene. Die offene Frage von Harvey und Williams danach, ob die Qualität von Hochschulbildung möglicherweise ohne elaborierte QMS effizienter und effektiver hätte verbessert werden können (vgl. Harvey & Williams, 2010, S. 107), ist vor dem Hintergrund nachvollziehbar. Allerdings erscheint eine solche Frage in Anbetracht der verschiedenen Systeme kaum allgemein beantwortbar. Schon kleine Unterschiede können ein System im Vergleich zu einem anderen weit mehr oder weniger effektiv oder akzeptiert machen.

1.2.2 Perspektiven im deutschsprachigen Raum

Die Zahl der systemakkreditierten Hochschulen in Deutschland nimmt stetig zu. Ende 2018 waren einer Datenbank des Akkreditierungsrats zufolge 74 Hochschulen systemakkreditiert, darunter 61 in öffentlich-rechtlicher Trägerschaft, davon 33 Universitäten, 25 Fachhochschulen, zwei Pädagogische Hochschulen und eine Hochschule für Musik und Theater (vgl. Akkreditierungsrat, 2018). Auch die Anzahl der Hochschulen mit Organisationseinheiten mit hochschulweiter QM-Zuständigkeit ist insbesondere seit den Jahren 2007/2008 stark angestiegen (vgl. Seyfried & Ansmann, 2018, S. 1067 f.). Mit einiger Verspätung im Vergleich zum Vereinigten Königreich oder Australien ist das QM also an deutschen Hochschulen angekommen. Der Kontext jedoch ist ein völlig anderer (vgl. Lange & Schimank, 2007). Dem entsprechend gestaltet sich der deutschsprachige Diskurs zum QM anders als der englischsprachige: Er ist auf andere QMS und andere Kontexte bezogen (siehe auch Kapitel 2). Dennoch finden sich hier auch Motive und Argumente der internationalen Diskussion wieder.

Schon zu einem Zeitpunkt, an dem QMS zumindest an deutschen Hochschulen noch nicht selbstverständlich sind – im Jahr der Einführung der Systemakkreditierung –, stellt Sigrun Nickel vom CHE Centrum für Hochschulentwicklung ein empirisch gestütztes QMS-Modell vor (2008). Durch Workshops, Kurse, Beratungen und die Jahresgruppe QM-Systeme, die das CHE seit 2010 anbietet und an der bereits Mitarbeitende von mindestens 60 Hochschulen teilgenommen haben (CHE Centrum für Hochschulentwicklung, 2018) prägen die Perspektiven des CHE die QMS vieler Hochschulen in Deutschland. Nickel stellt Modelle der institutionellen Evaluation (Zürcher und Mainzer Modell), die Kopplung dieser Evaluation mit strategischer Steuerung sowie Systeme auf der Basis von Total Quality Management und der ISO-9000-Normenfamilie vor, die jedoch jeweils an den Hochschulen nicht in Reinform vorkämen, sondern Schwerpunkte darstellten (vgl. Nickel, 2008, S. 25). Übergreifend sei erkennbar, dass QMS sowohl in der Literatur als auch an Hochschulen als Steuerungssysteme verstanden würden. Nickel leitet

daraus Ansprüche an ein funktionierendes QMS ab, aus dem sie ein "Grundmodell für hochschulweite QM-Systeme" entwickelt. Dieses Modell könne an Hochschulen als Checkliste zur Prüfung ihrer QMS genutzt werden. Die Heterogenität der Hochschulsteuerung sowie die dezentrale Ausrichtung sind, wie sie selbst einräumt, hier zugunsten einer Systemsicht nicht berücksichtigt. Eine längerfristige Anpassung an die jeweilige Organisation sei somit wichtig. Als Erfolgskriterien benennt Nickel zudem: die strategische Verankerung von QMS, Verantwortung der Führungskräfte, also in Rektoraten und Dekanaten, die Kooperation aller Hochschulebenen, die fächerspezifische Anpassung von Instrumenten, die Schließung des institutionellen Qualitätskreislaufs, unter anderem mit einem Qualitätscontrolling, und partizipative Prozesse anstelle eines Durchregierens (vgl. Nickel, 2008, S. 26 ff.).

Nickels Ausführungen zeigen eine managementorientierte Perspektive: QM wird als Steuerungsmöglichkeit gerahmt. Die Autorin stellt eine Beteiligung des akademischen Personals zwar als wichtig dar (wenn auch im Falle interner Zielvereinbarungen als überbetont gegenüber strategischen Erwägungen, vgl. Nickel, 2009, S. 281). Angesichts der Gegebenheit, dass Studium und Lehre im Kern von eben diesen zu beteiligenden Personen getragen und somit in ihrer Qualität bestimmt werden, wirken die Begriffe Beteiligung und Partizipation jedoch fremd: Wo Lehrende über Partizipation zu einem QM hinzugezogen werden sollen, scheint dieses QM vom Lehrbetrieb weit entfernt zu sein. Eine akademische Selbstverwaltung und Autonomie auf individueller Ebene (siehe auch Kapitel 2.1.1) sind in einem solchen Verständnis nicht mehr erkennbar.

Ebendies nehmen auch Teile der Lehrenden wahr: Beiträge von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern äußern ein Unbehagen unter anderem über Kommentare und offene Briefe, z. B. in der Zeitschrift *Forschung und Lehre* des Deutschen Hochschulverbands:

„Selbstverantwortete Praxis wird durch von außen vorgeschriebene und erzwungene Kontroll-, Evaluierungs- und Akkreditierungsmaßnahmen erstickt. Die Fixierung von Lehre und Forschung auf wenige Zielbereiche und den dort meßbaren *output* verändert die Tätigkeiten und die Beziehungen in diesen Einrichtungen.“
(Gruschka, Herrmann, Radtke, Rauin, Ruhloff, Rumpf, & Winkler, 2005, S. 480)

Die Autoren beziehen sich dabei sowohl auf Schulen als auch auf Hochschulen und zudem nicht nur auf QM, sondern eine „technokratische Umsteuerung des Bildungswesens“ im breiteren Sinne (auch hierzu siehe Kapitel 2). Der Bezug vor allem zur QS jedoch ist bereits aus den zitierten Sätzen heraus eindeutig. Die Innovationsinstrumente, so fahren die Autoren fort, hätten sich gegenüber ihren ursprünglichen Zwecken verselbständigt (vgl. Gruschka u. a., 2005, S. 481). Nicht immer richtet sich Kritik jedoch auch gegen hochschulinterne Verfahren, sondern

häufig vor allem gegen die durch die Landeshochschulgesetze vorgegebene Akkreditierung³. So fordert der Deutsche Hochschulverband eine Abschaffung der Akkreditierungspflicht, die für die Hochschulen hohe Kosten und Bürokratie mitbringe, und ein eigenverantwortliches QM der Hochschulen ohne die Belastung einer regelmäßigen Re-Akkreditierung (Deutscher Hochschulverband, 2009). Weitere Kritik an der Akkreditierung kommt aus Sicht der kritischen Theorie, die ihr eine Form der Wissenschaftskontrolle bescheinigt, die „weder demokratisch ist noch demokratisch kontrolliert wird“ (Demirović, 2015, S. 26).

Die anhaltende Kritik, insbesondere an der Programmakkreditierung, sowie der Rechtsstreit einer privaten Fachhochschule mit einer Akkreditierungsagentur führt 2016 zu einem Beschluss des Bundesverfassungsgerichts zur Unvereinbarkeit von Vorgaben zur Akkreditierung im Landeshochschulgesetz Nordrhein-Westfalens mit der im Grundgesetz festgelegten Wissenschaftsfreiheit (BVerfG, Beschluss des Ersten Senats vom 17. Februar 2016 - 1 BvL 8/10 - Rn. (1-88)). In der Folge fordern Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in einem vieldiskutierten Aufruf in der Frankfurter Allgemeinen Zeitung erneut die Abschaffung des Akkreditierungssystems („Offener Brief“, 2016). Zwar sichert der im Nachgang durch die Länder ausgehandelte Studienakkreditierungsstaatsvertrag eine gesetzeskonforme Beteiligung von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern an der Akkreditierung, der grundsätzlichen Kritik am Akkreditierungssystem wird so jedoch nicht begegnet. Es ist also anzunehmen, dass die Auseinandersetzung mit dem Thema die deutsche Hochschullandschaft weiterhin beschäftigen wird. Vor allem Beiträge von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern als Betroffene legen nahe, dass mindestens die Akkreditierung, zum Teil aber auch das interne QM als Bedrohung der Wissenschaftsfreiheit wahrgenommen wird. Die Steuerungsperspektive wird somit auch von Kritikerinnen und Kritikern aufgenommen, aber das QM als nicht wissenschaftsadäquat abgelehnt.

Einen analytischen Blick auf die Akkreditierung wirft Benedikt Kaufmann in seiner Dissertationsschrift zur Akkreditierung als Mikropolitik (2012). Der Autor interessiert sich für die organisationsinternen Auswirkungen von Reformmaßnahmen am Beispiel der Akkreditierung und greift theoretisch auf mikropolitische sowie neo-institutionalistische Ansätze zurück. Er arbeitet heraus, dass die hochschulischen Statusgruppen die Akkreditierung unterschiedlich wahrnehmen: Hochschulleitungen fühlten sich einerseits gestärkt, sähen sich aber auch neuen Anforderungen ausgesetzt. Sie müssten sich entscheiden, die Akkreditierung strategisch einzubinden, was zu Konflikten mit Fachbereichen führen könnten,

³ Interne QMS und Akkreditierung sind eng verknüpft. Eine Untersuchung interner Systeme ohne die Integration der externen QS-Verfahren wäre somit nicht sinnvoll, weshalb auch die Akkreditierung hier – jedoch immer explizit – in die Beschreibungen aufgenommen wird.

oder die Aufgaben ohne eigene Einmischung in die Fachbereiche weiterzureichen. Dekaninnen, Dekane sowie Professorinnen und Professoren sähen sich einer großen Belastung gegenüber: Die Autonomie gegenüber der Hochschulleitung sei vermindert, es gäbe hohe bürokratische Anforderungen und Unzufriedenheit mit Akkreditierungsagenturen und Gutachtergruppen. Vorherrschend im Umgang damit sei jedoch "nicht der offene Widerstand gegen die mit den Verfahren verbundenen Belastungen, sondern deren Umgehung" (Kaufmann, 2012, S. 219). Beschäftigte im Hochschulmanagement hingegen hätten an Einfluss gewonnen und sähen die Akkreditierung als vorteilhaft zur Sicherung von Mindeststandards sowie zur Stärkung der eigenen Stellung (vgl. Kaufmann, 2012, S. 217 ff.). Kaufmann resümiert, dass sich kein einheitliches Bild ergibt:

„Inwieweit es sich bei der Umsetzung der neuen Steuerungsmaximen und ihrer Instrumente um Fassaden handelt, wird jeweils im Einzelfall nachzuprüfen sein. Am Beispiel der Programmakkreditierungen ist deutlich geworden, dass der dafür benötigte organisationsinterne Konsens nicht vorhanden ist. Vielmehr versuchen einzelne Gruppen, die Verfahren im Sinne mikropolitischen Spiele zur Durchsetzung eigener Positionen zu nutzen. Damit bleibt 'Entkopplung' nur noch als Strategie für Einzelne, die versuchen sich den neuen Anforderungen zu entziehen.“ (Kaufmann, 2012, S. 223)

Diese Befunde machen deutlich, dass Reformen an Hochschulen Machtverschiebungen und Möglichkeiten mit sich bringen können, die von unterschiedlichen Akteursgruppen nicht einheitlich gedeutet werden. Zu verknüpfen ist dies unter anderem mit Zielkonflikten im QM (vgl. Seyfried, 2015). Sowohl die Diskussionen zur Akkreditierung als auch zum internen QM bewegen sich in einem Spannungsfeld zwischen strategischer Steuerung und QE (vgl. Steinhardt, Schneijderberg, & Baumann, 2017) – und somit zwischen nicht immer vereinbaren Zielen. Hier wird eine Analogie zu unterschiedlichen Funktionen deutlich, die aus dem Bereich der Evaluation schon seit langem bekannt sind (vgl. Stockmann, 2002). Denn die QE im Sinne einer über Mindeststandards hinausgehenden Verbesserung von Studium und Lehre profitiert weniger durch Kontrolle und Legitimationsdruck als durch Freiräume und die Einbindung der Hochschuldidaktik und ihrer Erkenntnisse, die jedoch – auch zugunsten alltäglicher Erfordernisse der QM-Arbeit – nicht immer Berücksichtigung findet (vgl. Ansmann & Seyfried, 2018).

Von Interesse sind vor diesem Hintergrund auch die Wahrnehmungen und Arbeitskontexte der QM-Mitarbeiterinnen und -Mitarbeiter selbst. Aus der Perspektive der Professionstheorie untersucht Katharina Kloke (2014) Handlungsbedingungen, Tätigkeiten und Rollen des QM-Personals (bei Kloke als „Qualitätsentwickler“ bezeichnet). Mit einer Faktorenanalyse arbeitet Kloke vier Tätigkeitskomplexe heraus, die für die Arbeit der QM-Beschäftigten von Bedeutung sind: die direkt auf QM (bei Kloke QE) bezogenen Tätigkeiten wie die

Koordination und Umsetzung von QS-Maßnahmen oder die Erschließung neuer Konzepte – diese haben einer Online-Umfrage sowie Interviews folgend die höchste Relevanz –, Tätigkeiten der Kontaktpflege und Zusammenarbeit mit Organisationsexternen – hier zeigt sich geringere Relevanz –, Tätigkeiten der internen Zusammenarbeit mit Studierenden und Verwaltung sowie Management und Verwaltung der eigenen Organisationseinheit. Die Tätigkeitsprofile hingen dabei unter anderem vom hierarchischen Gefüge und dem Stand der Einführung des QM ab (vgl. Kloke, 2014, S. 223 ff.). In Bezug auf den Einfluss von QM-Beschäftigten auf Entscheidungen an Hochschulen sei besonders ihre Anbindung an die Hochschulleitung relevant: Sie lieferten der Leitung Hintergrundinformationen und berieten sie zu Ergebnissen und Auswirkungen von QM-Maßnahmen. Sie selbst hätten keine formalen Machtbefugnisse. Außerdem hätten sie häufig eine Kontaktposition inne, vermittelten zwischen unterschiedlichen Akteursgruppen (vgl. Kloke, 2014, S. 249 ff.). Insgesamt resümiert Kloke, dass die QM-Beschäftigten mit unterschiedlichen Handlungslogiken konfrontiert seien und selbst kaum Einfluss auf die Hochschule ausüben könnten, wenn sie nicht durch die Hochschulleitung unterstützt und von den Lehrenden akzeptiert würden (vgl. Kloke, 2014, S. 343 ff.; Kloke & Krücken, 2012).

Doch nicht nur organisational, auch inhaltlich sähen die QM-Beschäftigten Herausforderungen, wie in einem Artikel von Kloke und Krücken deutlich wird:

„Im Einklang mit wissenschaftlichen Forschungen werden unisono die Schwierigkeiten der Quantifizierung von Qualität, Wissen und Wissensgrenzen zum Thema 'gute Lehre' sowie die besondere Bedeutung der intrinsischen Motivation betont. Zudem spielen hybride Netzwerke, Tagungen und Zeitschriften im Grenzbereich von Wissenschaft und Praxis eine wichtige Rolle für das berufliche Selbstverständnis.“ (Kloke & Krücken, 2012, S. 317)

Trotz der Herausforderung von QM-Beschäftigten, eigentlich unmögliche Anforderungen erfüllen zu müssen wie die Quantifizierung von Qualität, wird von einer intrinsischen Motivation gesprochen. Zudem scheint die Identifikation der QM-Beschäftigten ebenso auf der Schnittstelle zwischen Wissenschaft und Management oder Verwaltung zu liegen wie viele ihrer Tätigkeitsprofile. Eine weitere Studie geht noch stärker auf die Deutungen der QM-Mitarbeiterinnen und -Mitarbeiter ein. Mit der Dokumentarischen Methoden geht Matthias Hahn (2017) ihren Deutungspraktiken auf den Grund. Insbesondere untersucht er, welches Modell der Hochschule als Bezugsrahmen für die Deutungen dient: das der Hochschule als Akteur oder das der Hochschule als besondere Organisation. Schon in dem einen Interview mit zwei Qualitätsmanagerinnen und -managern, das seiner Auswertung zugrunde liegt, findet er eine vielfache Brechung von Hochschulentwürfen: „Die Qualitätsmanager 'promoten' den Entwurf der Hochschule als Akteur erst dann, wenn der primäre akademisch-professionelle Rahmen

keinerlei Anschlussmöglichkeiten mehr bietet“ (Hahn, 2017, S. 184). So bestätigten sie mit ihren Deutungen zunächst die Hochschule als besondere Organisation, hielten sich jedoch auch andere Modelle in opportunistischer Manier zur Rechtfertigung bereit (vgl. Hahn, 2017, S. 186).

Oliver Vettori (2018) bringt unterschiedliche Deutungen zurück auf die Diskursebene. Am Beispiel Österreich arbeitet er verschiedene Muster aus dem QM-Diskurs heraus, die konkurrierende latente Sinnstrukturen in sich tragen. Sein Ausgangspunkt ist die auch hier bereits in der Einleitung erwähnte Unschärfe des Qualitätsbegriffs: "In many ways, quality has the rather dubious honour of being one of the most intangible key concepts in higher education discourse" (Vettori, 2018, S. 85). Vettori identifiziert ein *consumer protection pattern*, ein *educative pattern*, ein *entrepreneurial pattern*, ein *managerial pattern* und ein *quality engineering pattern* (vgl. Vettori, 2018, S. 92 ff.). Diese einflussreichen Denkmuster, mit denen verschiedene Problemdefinitionen einhergehen, kämen jedoch selten direkt zur Sprache, wodurch sich ein oberflächlicher Konsens bildet. Gemeinsame Ziele könnten so nicht gesetzt werden, da verschiedene Probleme adressiert würden. Der Autor plädiert daher für eine stärkere Auseinandersetzung mit latenten Widersprüchen (vgl. Vettori, 2018, S. 98). Ein solches Plädoyer geht auch am Diskurs zum QM an deutschen Hochschulen nicht vorbei: Die österreichische und deutsche QM-Community stehen in einem regen Austausch.

Ein Einblick in die Perspektiven auf das QM muss an dieser Stelle zwangsläufig unvollständig bleiben, um die genannten Standpunkte hinreichend erläutern zu können. Insgesamt zeigt sich jedoch auch bereits auf Grundlage dieser Schlaglichter, dass die Beobachtung, Analyse und Reflexion des QM an Hochschulen vielfältig sind: Es lassen sich verschiedene Standpunkte ausmachen, die Arbeit der QM-Mitarbeiterinnen und -Mitarbeiter ist auch von innen dokumentiert und von außen eingeordnet. Einige tieferegehende Studien arbeiten konkurrierende Deutungen in Praxis und Diskurs heraus und auch die mikropolitische Nutzung von Teilen des QMs wurde bereits in den Fokus genommen. Allerdings ist es gerade die Vielfalt der QMs an Hochschulen, die eine Mikropolitik einbeziehende Analyse hier so vielversprechend macht. Unterschiedliche Strukturen und Instrumente gehen mit unterschiedlichen Möglichkeiten für die Akteure einher. Genau hier setzt die vorliegende Studie an. Als empirischer Beitrag bringt sie Beschreibungen und Interpretationen in die Debatte ein, die andere empirische und theoretische Arbeiten ergänzen sowie verbinden soll.

1.3 Ein Überblick über die Arbeit

In Kapitel 2 erfolgt zunächst eine kurze historische Einordnung. Die deutsche Universitätsgeschichte hat Bilder und Bezugspunkte hervorgebracht, die auch den heutigen Hochschuldiskurs prägen. Darüber hinaus eröffnet die Kontrastierung jüngerer Formen von Hochschulsteuerung mit klassischen Vorstellungen von Universität einen breiteren Horizont. Daher werden in aller Kürze der Mythos Humboldt und die akademische Freiheit bzw. Autonomie thematisiert, bevor Hochschulentwicklungen und -reformen der Nachkriegsgeschichte in Ost und West nachgezeichnet werden. Im zweiten Teil des Kapitels stehen die Einführung von Instrumenten der durch das New Public Management (NPM) inspirierten Neuen Hochschulsteuerung, der EHEA und das Akkreditierungssystem im Fokus, ergänzt durch Ausführungen zur Förderpolitik des BMBF, die mit ihren Schwerpunkten auch das QM an deutschen Hochschulen prägt. Kapitel 2.3 widmet sich verschiedenen Folgen und Begleiterscheinungen der zuvor diskutierten Reformen, bevor in Kapitel 2.4 Studien zu Macht und Mikropolitik an Hochschulen vorgestellt werden, die einen ersten Eindruck von den Spezifika des Handelns an Hochschulen und transintentionalen Tendenzen im Hochschulsystem geben. Am Ende des zweiten Kapitels wird das QM noch einmal explizit in den Fokus gestellt und vor dem Hintergrund seines Kontextes als Teil des Reformprogramms mit seinen Folgen eingeordnet.

In Kapitel 3 folgt eine Einführung in die theoretische Perspektive der Arbeit. Diese basiert auf der Grundidee der Theorie der Strukturierung von Anthony Giddens, der Dualität von Struktur als Basis und Folge des Handelns, die im ersten Unterkapitel vorgestellt wird. Es folgt eine Einführung in das Vokabular von Michel Crozier und Erhard Friedberg. Mit Giddens sowie Crozier und Friedberg wird auf Klassiker zurückgegriffen, die bereits häufiger zusammengebracht, als theoretischer Rahmen empirischer Analysen genutzt und weiterentwickelt wurden. Einige der Erkenntnisse dieser empirischen und Entwicklungsarbeit werden für die Ausarbeitung der theoretischen Grundlage dieser Arbeit aufgegriffen. Schließlich werden die theoretischen Ausführungen in Vorbereitung einer Anwendung am empirischen Material in einem Begriffssystem zusammengeführt und die forschungsleitende Frage wird theoretisch ausgearbeitet. Neben der Nutzbarkeit in der Auswertungsarbeit dienen die theoretischen Ausführungen somit als so genannte „sensitizing concepts“ (Blumer, 1954) der Prägung des Blicks auf die empirische Wirklichkeit.

Kapitel 4 ist methodologischen und vor allem methodischen Fragen gewidmet. Aus dem vorliegenden Erkenntnisinteresse und der theoretischen Rahmung ergibt sich der Bedarf eines detaillierten Einblicks in zurückliegendes wie aktuelles

Organisationsgeschehen, das am ehesten durch Interviews mit Organisationsmitgliedern gewonnen werden kann. Ausgehend von einem kurzen Exkurs in die unterschiedlichen Ziele und Arbeitsweisen sozialwissenschaftlicher Forschung werden relevante Gütekriterien für die vorliegende Studie herausgestellt. Es folgen Begründungen und Erläuterungen zum Forschungsdesign und zum konkreten methodischen Vorgehen in der Vorbereitung, Durchführung und Auswertung der zur Bearbeitung der Forschungsfrage genutzten Interviews mit QM-Beschäftigten, Prorektorinnen und -rektoren sowie Studiendekaninnen und -dekanen. Das Methodenkapitel abschließend werden einige Entscheidungen zur Ergebnisdarstellung erläutert.

In Kapitel 5 und 6 werden die Ergebnisse der empirischen Studie schrittweise erarbeitet und dokumentiert. Zunächst werden in Kapitel 5 in kurzen Fallportraits die neun in mehreren Schritten ausgewählten Hochschulen vorgestellt, auf deren Analyse die Ergebnisse beruhen. Es folgen fall- und damit hochschulübergreifende Beobachtungen, die zum einen aufgrund ihrer Relevanz für den wissenschaftlichen Diskurs zum QM nicht unerwähnt bleiben sollten und zum anderen die mikropolitischen Möglichkeiten aufzeigen, die QM-Instrumente, Formalstrukturen und Deutungen der Hochschulmitglieder ergeben. Auf der Grundlage werden in Kapitel 6 mikropolitische Spiele in Gruppen von Fällen mit ähnlichen spielrelevanten Eigenschaften beschrieben. Eine Typologie der Spiele am Ende des Kapitels spitzt die Ergebnisse in prägnanter Form zu.

In der sich anschließenden Diskussion (Kapitel 7) werden die Ergebnisse sowohl in die Diskurse zum QM, zur Hochschulentwicklung und zur Wissenschaftsfreiheit eingeordnet als auch auf die Theoriediskussion zurückbezogen. Außerdem erfolgt eine kritische Betrachtung des eigenen Vorgehens im Sinne einer theoretischen und methodologischen Forschungsreflexion. Am Ende der Arbeit werden die Ergebnisse zusammengefasst und Implikationen für die weitere Forschung sowie für die QM-Praxis herausgestellt.

2 Kontext und Perspektiven: Einblicke in die Forschungslandschaft

„The university is an autonomous institution at the heart of society differently organised because of geography and historical heritage; it produces, examines, appraises and hands down culture by research and teaching.

To meet the needs of the world around it, its research and teaching must be morally and intellectually independent of all political authority and economic power.”

(Auszug aus der Magna Charta Universitatis, 1988)

Die Unabhängigkeit der Hochschulen von politischer und ökonomischer Macht wird in der Magna Charta als Prämisse ihrer Aufgabenerfüllung gerahmt. Sie ist auch für die Qualität von Studium und Lehre konstitutiv und verdeutlicht, dass ein erweiterter Blick auf den Forschungsgegenstand notwendig ist, um Erkenntnisse zum QM einordnen zu können. Welche Kontextbedingungen stehen in Wechselwirkung mit dem Hochschul-QM und welche Perspektiven wirft die wissenschaftliche Literatur auf diesen Kontext? Die in diesem Kapitel vorgenommene kontextuelle Einbettung des Forschungsgegenstands auf der Grundlage bestehender Forschungsliteratur dient zum einen dem besseren Vorverständnis der Zusammenhänge und Akteurskonstellationen auf der Makroebene und trägt so direkt zur Vorbereitung der empirischen Studie bei. Zum anderen bereitet sie durch den Einblick in unterschiedliche Perspektiven die Grundlage für eine spätere Einordnung der hier eingenommenen Forschungsperspektive und der gewonnenen Ergebnisse in die wissenschaftliche Diskussion.

Verschiedene Varianten der Einbettung wären hier möglich und sinnvoll. So könnte ein Nachzeichnen der historischen Entwicklungen im Hochschulbereich beispielsweise die Bedeutung traditioneller Rollenverständnisse und gegenwärtiger Ereignisse veranschaulichen (siehe z. B. Hüther, 2010, S. 43 ff.; Serrano-Velarde, 2008, S. 39 ff.) oder eine Abhandlung zur Diskussion um das QM in anderen Ländern eine Kontrastierung mit der hiesigen ermöglichen (siehe z. B. Auferkorte-Michaelis, 2005, S. 12 ff.). Letzteres wurde bereits in der Einleitung thematisiert, weshalb hier nach einem kurzen Exkurs in die deutsche Universitätsgeschichte vor allem die jüngeren Entwicklungen und Erkenntnisse zu ihren Auswirkungen innerhalb der Hochschulen im Fokus stehen.

Die Arbeit fügt sich somit in die wissenschaftliche Diskussion um die Folgen der Hochschulreformen der letzten drei Jahrzehnte ein. Die Entwicklungen auf der Makroebene, bilden, wie im Folgenden herausgearbeitet wird, einen Rahmen für

das Verständnis der gegenwärtigen Veränderungen innerhalb der Hochschulen in Deutschland. Auf einen kurzen geschichtlichen Überblick aufbauend wird die Entwicklung der Governance⁴ im Hochschulbereich ebenso aufgearbeitet wie die beabsichtigten und unbeabsichtigten Folgen der beschriebenen Reformen. Den zugrundeliegenden Fragen mit ihrem Fokus auf Handlungsspielräumen von Akteursgruppen und Machtbeziehungen innerhalb der Hochschulen entsprechend wird daraufhin bestehenden Studien zu diesen Aspekten ein eigenes Unterkapitel gewidmet. Schließlich wird das QM in die zuvor nachgezeichneten Entwicklungen eingeordnet.

2.1 Prägende Bilder akademischer Geschichte

Das deutsche Universitäts- und Wissenschaftssystem hat im Verlauf des 20. Jahrhunderts zwei Weltkriege, Diktaturen, Weltwirtschaftskrisen und weitere große Einschnitte erlebt. Dennoch hat sich ein Mythos durch die unterschiedlichen Phasen erhalten und immer wieder aktualisiert. Die Ideale der neuhumanistischen Humboldt'schen Universität wie die Ideen der Einheit und Freiheit von Forschung und Lehre sowie der Primat reiner, zweckfreier Wissenschaft vor der akademischen Berufsbildung gälten zwar als kaum je verwirklicht, seien jedoch „mentalitätsbildend“ gewesen (vgl. Paletschek, 2002, S. 184 f.). Die Historikerin Sylvia Paletschek bescheinigt dem Rekurs auf Humboldt und seiner stetigen Neukonstruktion im 20. Jahrhundert in Ost wie West das Vermögen einer „Allzweckwaffe“ sowie Ausstrahlungskraft bis in die Gegenwart hinein (vgl. Paletschek, 2002, S. 204).

⁴ Governance ist ein verschiedentlich genutzter, zuweilen auch kritizierter Begriff, der sich inzwischen jedoch in Wissenschaft wie Politik und Praxis durchgesetzt hat (vgl. Benz, 2004). Werner Jann und Kai Wegrich setzen den Begriff in Beziehung zu einem Wandel des verwaltungs-politischen Leitbilds vom in den neunziger Jahren dominanten Management zur Governance (vgl. Jann & Wegrich, 2004). Einleitend sei hier eine Begriffsklärung der Verwaltungswissenschaftler vorangestellt:

„Governance bezeichnet eine veränderte Sichtweise des Regierens, der Strukturen und Prozesse des ‚Politikmachens‘ (policy making), der Politikformulierung und -umsetzung. Neue Formen der Kooperation zwischen staatlichen und nichtstaatlichen Akteuren, der horizontalen Koordination und Integration, von Vertrauen und Legitimität geraten zunehmend in das Aufmerksamkeitsfeld der Forschung und gelten als Chance für die Gewinnung politischer Gestaltungsspielräume (und nicht mehr lediglich als Hindernis für die Durchsetzung gemeinwohlorientierter Politik). Governance als neuartiges Konzept des Regierens (und nicht nur als Kürzel für die Analyse von Regierungsstrukturen und -prozessen) stellt damit das traditionelle Verständnis und Instrumentarium politischer Verhaltensweisen und Steuerung zunehmend in Frage (...).“ (Jann & Wegrich, 2004, S. 194)

Die Adäquanz eines solchen Governance-Begriffes für die Aufarbeitung der Entwicklungen des Hochschulsystems sollte im Verlauf des Kapitels deutlich werden.

Grüttner et al. bezeichnen die daraus entstehenden Spannungen zwischen Selbstbild und Alltag als ein „ungelöstes Grundproblem, das als kulturpessimistischer Mythos durch gegenwärtige Reformdebatten geistert“ (Grüttner, Hachtmann, Jarausch, John, & Middell, 2010, S. 14). Die Wirkungen eines solchen akademischen Selbstbildes in die politischen Diskussionen der Gegenwart bezeugen die Relevanz geschichtlicher Entwicklung und Deutung. Der folgende kurze Einblick in die Geschichte geht den Fragen nach, wie sich das deutsche Hochschulsystem entwickelt hat und welche Geschehnisse der Vergangenheit die Hochschullandschaft und ihre Diskurse auch heute noch prägen. Je näher die Ereignisse der Gegenwart kommen, desto näher kommen sie auch den aktuellen Diskursen, weshalb die Betrachtung jüngerer Entwicklungen ungleich mehr Raum einnehmen.

2.1.1 Akademische Freiheit

Neben dem Mythos Humboldt ist ein weiterer Leitbegriff schon seit langer Zeit prägend für die akademische Geschichte, wenn auch auf vielfältige Art und Weise: der Begriff der akademischen Freiheit bzw. – zunehmend in verwandter Bedeutung verwendet – der der Autonomie. Rudolf Stichweh fasst den Verlauf semantischer Verschiebungen über die Jahrhunderte zusammen:

„Die Semantiken der Freiheit, wenn auch das Wort ‚Freiheit‘ noch nicht da ist, spielen von Anfang an in der Geschichte der europäischen Universität eine Rolle. Es sind aber am Anfang eher Semantiken der Macht und der Privilegierung, mit denen sich diese Thematiken verbinden. Dann haben wir eine lange Phase, ca. von 1500 bis 1900, in der wir der Ausformulierung einer Multiplizität von Begrifflichkeiten, die mit akademischer, wissenschaftlicher und universitärer Freiheit zu tun haben, zusehen können. Und nach 1900, oder vor allem in den späteren Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts, beobachten wir einen erneuten semantischen Wandel.“ (Stichweh, 2016, S. 19)

Stichweh nennt drei semantische Ebenen der Freiheit, die sich durch die Geschichte zögen: die Freiheit des Funktionssystems Wissenschaft, die einzelner Universitäten oder eines Organisationsverbunds und die der Profession, mit der die Unabhängigkeit von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern einhergeht. Letzteres sei die „Fassung des 20. und 21. Jahrhunderts, dass Wissenschaftler und Universitätsprofessoren sich gleichsam als unabhängige Entrepreneurs verstehen, die in der Organisation Universität ein eigenes kleines Unternehmen verwalten und der Universität gegenüber Freiheiten beanspruchen“ (Stichweh, 2016, S. 20).

Eine solche individuelle Freiheit könne man auch auf Studierende übertragen, da es hier um die Rechte einzelner Individuen gehe. Nach dieser Einleitung zeichnet Stichweh historisch unterschiedliche Semantiken nach und bezieht dabei die

Ebenen und Vielfalt von Verständnissen ein, die sich mit akademischer Freiheit verknüpfen, "von denen einige wieder verschwunden sind, aber viele bis in unsere Gegenwart präsent sind" (Stichweh, 2016, S. 21). Schließlich bezieht er die akademische Freiheit auf die so genannten *Grand Challenges*, die großen Probleme der Gesellschaft: Sehe man die gesellschaftliche Aufgabe der Wissenschaft in der Ausrichtung von Forschung auf gesellschaftliche Probleme, so sei eine offene Frage, was der Begriff der Freiheit der Wissenschaft dann bedeute (vgl. Stichweh, 2016, S. 34 f.).

Eben diese Frage, die sich direkt auf den bereits in der Einleitung erwähnten Zusammenhang zwischen Freiheit und Verantwortung beziehen lässt, ist auch im Kontext des QM an Hochschulen von Relevanz: Schränkt das QM die akademische Freiheit einzelner unzulässig ein oder kann es etwa dazu beitragen, die Übernahme gesellschaftlicher Verantwortung durch die Wissenschaft zu gewährleisten? Ein Aspekt, der in diesem Zusammenhang Aufmerksamkeit erfährt, ist der der didaktischen Expertise. Peter Tremp zeichnet in einer ebenfalls historischen Betrachtung nach, wie Freiheitsräume in der Lehre bereits in der mittelalterlichen Universität zu einem gewissen Grad gegeben waren, sich als Lehrfreiheit im 17. Jahrhundert etablierten und in der Humboldtschen Universität mit Wissenschaftlichkeit verknüpft wurden (vgl. Tremp, 2016, S. 68, 71). Seit der Bildungsexpansion werde jedoch zunehmend didaktische Expertise eingefordert:

„Lehrfreiheit, so können wir für diese ‚curriculare Phase‘ zusammenfassen, wird nun mit Lehrexpertise verbunden – wenn diese auch nicht Teil eines ‚core value‘ wird, sondern notwendiger Anspruch. Die Lehrexpertise ihrerseits findet in der wissenschaftlichen Hochschuldidaktik ihre zentrale Referenz, mit Implikationen auf akademische Qualifizierungs- und Laufbahnwege.“ (Tremp, 2016, S. 78)

So käme auch Studierenden wieder mehr Aufmerksamkeit zu, wenn auch nicht mit ihren Freiheiten, sondern „vor allem als Lernende mit Qualitätsansprüchen an das Bildungsangebot der Hochschulen“ (Tremp, 2016, S. 78). Die Diskussionen um das QM, so zeigt sich hier einmal mehr, schließt an Diskurse an, die sich durch Jahrhunderte ziehen. Dies gilt für die Lehrfreiheit ebenso wie für den Verweis auf Humboldts Idee der Universität.

2.1.2 Von der traditionellen Universität zu zwei Hochschulsystemen

Fließt der „Mythos Humboldt“ (Ash, 1999b) in Debatten ein, so häufig als Gegenbild zur von den zeitgenössischen Kommentierenden als krisenhaft erlebten Situation der Hochschulen. Krisenrhetorik zieht sich schon lange als beinahe ständiger Begleiter durch Hochschulpolitik wie -forschung (vgl. z. B. Ash, 1999a, S. 7 f.; Grüttner u. a., 2010, S. 16; Jessen, 2010, S. 274; Schimank & Stölting, 2001). Die zugespitzte Kontrastierung von guter alter Zeit und aktueller Krise vor allem

durch Professorinnen und Professoren in unterschiedlichen Phasen der Hochschulgeschichte verleitet zu der These, dass der Mythos in Zeiten starker Veränderungen des Hochschulsystems zum Versuch des Statuserhalts eingesetzt wurde (vgl. Ash, 1999b). Ein Blick in die Nachkriegsgeschichte lässt eine solche Lesart nicht unplausibel erscheinen.

Nach 1945, aber vor der Entwicklung hin zur so genannten Massenuniversität, also der Ausweitung des Hochschulzugangs für breitere Teile der Bevölkerung in den späten sechziger und frühen siebziger Jahren, wird die westdeutsche Universität in Anknüpfung an traditionelle Strukturen noch mit dem Begriff der Ordinariuniversität beschrieben (vgl. Jarausch, 1999, S. 61; Kaiser, 2010, S. 248). Dazu gehören die weitgehende Autonomie der Professoren und (wenigen) Professorinnen. Erst in der Folge der Publikation aufsehenerregender Diskursbeiträge zum Stand des gesamten Bildungssystems und seiner wünschenswerten Veränderung (Picht, 1965; Dahrendorf, 1965), einer umfassenden Reformdiskussion und der ins kollektive Gedächtnis eingegangenen Proteste der so genannten 1968er sei mit Einführung der Gruppenuniversität eine wirkliche Strukturreform eingeleitet worden:

„Auch wenn das Bundesverfassungsgericht der Professorenschaft schon im Mai 1973 die Stimmenmehrheit in allen Fragen sicherte, bei denen Forschung und Lehre betroffen waren, wurde die Ordinarienaokratie doch deutlich eingeschränkt.“
(Jessen, 2010, S. 271)

Doch nicht nur die Universitäten waren von Veränderungen betroffen. Im Zuge einer Reihe von Reformen des gesamten Bildungssystems erfuhr das Hochschulsystem eine Erweiterung: Ausgehend vom *Abkommen der Länder in der Bundesrepublik Deutschland zur Vereinheitlichung auf dem Gebiet des Fachhochschulwesens* im Jahr 1968 wurden höhere Fachschulen, z. B. Ingenieurschulen und höhere Wirtschaftsschulen als Fachhochschulen von einem Teil des Schulwesens zu einem Teil des Hochschulwesens (vgl. Schulz-Hardt & Fränz, 1998). Der Berufsdidaktiker Jörg-Peter Pahl berichtet, dass die neuen Hochschulen schon in der Anfangszeit große Unterschiede zu ihren Vorgängerinstitutionen aufwiesen, z. B. durch eine bessere Vorbildung der Studierenden aufgrund veränderter Zugangsvoraussetzungen, eine andere Art der Lehre und den Bezug zu den angewandten Wissenschaften (vgl. Pahl, 2012, S. 139).

Die Umstrukturierung der Universitäten und die Etablierung der neuen Hochschulen ließen auch die Qualitätsfrage in neuem Licht erscheinen. Die Autonomie der für Qualität bürgenden Ordinarien war nicht mehr in gleichem Umfang gegeben. Die Soziologin Kathia Serrano-Velarde führt dazu aus:

„Der Übergang von der Ordinariuniversität zur Gruppenuniversität ging mit einem Autonomie- und Identitätsverlust einher, gleichzeitig aber blieben die individuellen Freiheitszugeständnisse, wie z.B. die Lehr- und Lernfreiheit, de jure intakt.“

Wer also konnte in dieser Phase der Umstrukturierung als Garant für die Qualität der Hochschulbildung fungieren, wenn nicht der Staat? Einzig der Staat verfügte noch über die Mittel, um für die Leistungsqualität an Hochschulen zu bürgen.“ (Serrano-Velarde, 2008, S. 55)

Mit der Verantwortung für Qualität änderte sich auch der Modus ihrer Planung: Zu ihrem wichtigsten Instrument seien die Kapazitätsberechnung und eine entsprechende staatliche Mittelzuweisung geworden, um der gestiegenen Nachfrage nach Studienplätzen gerecht werden zu können (vgl. Serrano-Velarde, 2008, S. 55). Für das Hochschulwesen sind aus den Diskussionen der sechziger Jahre in der Folge somit weitreichende Strukturveränderungen hervorgegangen. Weitere Reformideen seien jedoch in den siebziger und achtziger Jahren „in inkonsequenten Halbheiten“ (Jessen, 2010, S. 268) stecken geblieben. Die Massenuniversität und die dem Ausbau nicht angepassten Ressourcen hätten ihren Teil dazu beigetragen, dass inkrementelle Anpassung und Geldmangel in den Achtzigern die zuvor beschworenen Ideen verdrängten. Außerdem hätten Steuerungs-pessimismus und mangelnder politischer Konsens den Reformeifer gelähmt (vgl. Jessen, 2010, S. 269; Serrano-Velarde, 2008, S. 59).

Die Entwicklungen in der Deutschen Demokratischen Republik (DDR) zeigten einen großen Kontrast zu denen in der Bundesrepublik, wenngleich sich noch in den sechziger Jahren zum Teil erstaunlich ähnliche Modernisierungsvorhaben abgezeichnet hätten (vgl. Jessen, 2010, S. 262 ff.). Studienplätze seien jedoch nach einer kurzen Phase des Ausbaus nicht weiter geschaffen, sondern vielmehr reduziert worden. Mit der so genannten Dritten Hochschulreform sei ab Ende der sechziger Jahre zudem eine radikale Umstrukturierung vollzogen worden, die mit der Einführung von Sektionen, zentraler Hierarchisierung und einer Übertragung der Kaderplanung auf die Personalpolitik der Hochschulen die ehemaligen Institutsleitungen entmachtet habe. Darüber hinaus sei die Profilbildung der einzelnen Hochschulen durch eine enge Verzahnung mit der lokalen Industrie angestrebt worden (vgl. Jessen, 2010, S. 268).

2.1.3 Wettbewerb, Evaluation und erste Schritte in der Qualitätssicherung

Während die Mitglieder der DDR-Hochschulen mit den Folgen der starken Veränderungen leben mussten, hätten sich in der Debatte in der Bundesrepublik nach und nach neue prägende Motive etabliert, allen voran das des Wettbewerbs zwischen Hochschulen. 1989 publizierte *Der Spiegel* das erste Mal ein Ranking zur Lehre über mehrere Fächer (*Der Spiegel*, 1989), woraufhin andere Zeitungen und Zeitschriften dem Beispiel folgten (siehe z. B. *Stern*, 1993). Ralph Jessen sieht hierin den Vorboten einer grundlegenden Umverteilung hochschulpolitischen Einflusses:

„Dies war nicht nur der Startschuss zu einer neuen Hochschulreformdebatte, die unter den Schlagwörtern Wettbewerb und Differenzierung vor allem ab der zweiten Hälfte der neunziger Jahre Fahrt bekam, sondern auch die Premiere eines neuen hochschulpolitischen Akteurs. Mit ihren Rankings verließen die Massenmedien nämlich die Rolle des feuilletonistischen Begleiters und mutierten zusammen mit CHE und anderen hochschulpolitischen think tanks zu einem eigenständigen Machtfaktor der Universitätsentwicklung.“ (Jessen, 2010, S. 277)

Das hochschulpolitische Feld wird Jessens Diagnose nach also komplexer. Neue Akteure – so wenig die Stärke ihres Einflusses auch erfassbar ist – werden relevant. Hier deutete sich ein Trend an, der sich auch nach der deutschen Wiedervereinigung fortsetzen sollte.

Der Wettbewerb zwischen den Hochschulen wurde zum beständigen Argument der Hochschulpolitik und hier vor allem als Mittel gegen den wahrgenommenen Mangel an Effizienz und Effektivität gesehen. Das CHE war an dieser Entwicklung nicht nur durch die Erstellung von Rankings beteiligt. Detlef Müller-Böling, langjähriger Leiter des Unternehmens, wirbt für ein Leitbild für Hochschulen, das seit der CHE-Gründung 1994 entwickelt worden sei. Es verbindet den Aspekt des Wettbewerbs mit denen der Wirtschaftlichkeit, Internationalität, virtuellen Lehre, Profilbildung, (organisationsbezogenen) Autonomie und Wissenschaftlichkeit (vgl. Müller-Böling, 2000, 2010, S. 360 ff.). Dieses Leitbild – schärfsten Kritikern zufolge Teil einer langfristigen Agenda, die vor allem der Bertelsmann-Stiftung selbst nützt (vgl. Alidusti, 2010) – und die zunehmende Verbreitung von Rankings im Bereich Studium und Lehre zeigten sich als Teil einer vielschichtigen Entwicklung.

Neben den Rankings spielte so auch ein anderes Instrument eine zunehmende Rolle, das ebenfalls zur Problemlösung in der finanziell angespannten Situation genutzt worden sei: die interne Lehrveranstaltungsevaluation (vgl. Bülow-Schramm, 2000). Zwar habe es bereits Ende der sechziger Jahre studentische Kritik an Lehrveranstaltungen gegeben, allerdings sei diese eher inhaltlicher Art gewesen. Im Laufe der siebziger Jahre seien die Lehrmethoden zunehmend in den Fokus gerückt. Doch erst in den Neunzigern habe sich die Evaluation der Lehre flächendeckend etablieren können. Vor allem um das Jahr 1993 habe die Evaluation im Kontext der QS auf Initiative einiger Länder eine neue Interpretation erfahren (vgl. Bülow-Schramm, 2000, S. 172 ff.; Serrano-Velarde, 2008, S. 62). 1998 sei außerdem das BMBF-finanzierte „Projekt Qualitätssicherung“ ins Leben gerufen worden:

„Das ‚Projekt Qualitätssicherung‘ sollte sich in den Folgejahren als eine der wichtigsten Koordinations- und Informationsplattformen für Qualitätssicherung im deutschen Hochschulraum behaupten. Mit ihrem relativ frühen Engagement für Qualitätssicherung klinkte sich die HRK in einen Diskurs ein, der bereits Anfang der

1990er Jahre die Länder und Hochschulen für eine Politik der Leistungsqualität mobilisierte.“ (Serrano-Velarde, 2008, S. 65)

So wurde QS Ende der neunziger Jahre auch auf Bundesebene zum Thema (siehe für bundesweite Förderung auch Kapitel 2.2.5). Ergebnisse aus der Auswertung der Befragung im Rahmen des WiQu-Projekts deuten jedoch darauf hin, dass hochschulweite Evaluationsverfahren an den meisten Hochschulen erst mehrere Jahre später, vor allem zwischen 2005 und 2010, etabliert wurden (vgl. Seyfried & Ansmann, 2018, S. 1067 f.).

2.2 Entwicklung der hochschulpolitischen Rahmenbedingungen

Wie an den letztgenannten Beispielen ersichtlich wird, sind sowohl Treiber als auch Phänomene der Entwicklung hin zu mehr Wettbewerb, zu Rankings und zur QS in den neunziger Jahren durchaus innerhalb Deutschlands zu finden. Dennoch ist für dieses und das folgende Jahrzehnt auch eine Einbettung in den internationalen und europäischen Kontext von besonderer Relevanz. Unterschiedliche Trends und Reformprogramme, die auch für das QM an Hochschulen wesentlich sind, verwoben sich und wurden auf unterschiedlichen Ebenen (global, europäisch, national, Länder, Hochschulen) entwickelt und implementiert. Der Hochschulforscher Karsten König spricht von der „doppelten Dynamik von New Public Management in den Verwaltungen einerseits und ‚Bologna-Prozess‘ andererseits“ (König, 2007, S. 6), mit der die Entwicklungen der Folgejahre geprägt wurden. Ausgehend von einem Nachzeichnen dieser doppelten Dynamik werden hier die aktuelleren Entwicklungen des deutschen Hochschulsystems thematisiert, die bis in die Gegenwart hinein strukturprägend sind.

2.2.1 Neue Hochschulsteuerung

Der Reformbewegung des NPM wird als globaler Trend ein großer Einfluss auf den öffentlichen Sektor und damit auch auf den Hochschulbereich bescheinigt. Die Ziele der Vermarktlichung nationaler Systeme, Wettbewerb und Output-Steuerung seien trotz unterschiedlicher Ausgestaltung weltweit prägend für den Hochschulbereich gewesen: „In the last two decades these reforms have been the strongest single driver of change“ (Marginson & Wende, 2007, S. 8). Als Grund für NPM-Reformen wird häufig auf die Ressourcenknappheit und damit verbundene Sparzwänge verwiesen, jedoch auch auf eine veränderte Rolle der Hochschulen in der „knowledge-based economy“, die eine unmittelbare Verwertbarkeit der Hochschulleistungen für die Wirtschaft einfordere (vgl. Degn & Sørensen, 2015, S. 932).

Ein am NPM orientiertes neues Steuerungsmodell habe sich in Deutschland in einer weniger radikalen Variante etabliert als beispielsweise in Großbritannien

(vgl. Schimank, 2009; Lanzendorf & Pasternack, 2009, S. 17). Dennoch ist eine grundlegende Änderung der Hochschul-Governance im gesamten föderal organisierten Hochschulsystem⁵ seit den neunziger Jahren nachvollziehbar (vgl. König, 2007, S. 21): Mit dem Ziel der Ablösung der bisherigen bürokratischen Input-Steuerung durch eine leistungsorientierte Output-Steuerung seien in allen Ländern Elemente des NPM-Modells umgesetzt worden. Die Art der Umsetzung brachte den Ländern Kritik ein, allerdings erst spät:

„In Anlehnung an internationale Entwicklungen bildete sich in Deutschland ein Konzept des NPM heraus, das sich – in bemerkenswert unkritischer Art und Weise – der Lehre und Praxis privatwirtschaftlicher Managementtheorien bediente. Die mangelnde Reflexion bei der Rezeption und Verarbeitung des NPM in Deutschland sollte erst Jahre später eine Welle der Kritik auslösen. Der Grundstein NPM-orientierter Hochschulreformen war da allerdings schon gelegt.“ (Serrano-Velarde, 2008, S. 60)

Anteil an diesen Reformen habe auch der Bund, der den Ländern mit einer Novellierung des Hochschulrahmengesetzes mehr Freiheiten für neue Steuerungsansätze eingeräumt habe (vgl. Serrano-Velarde, 2008, S. 66 f.).

Ute Lanzendorf und Peer Pasternack benennen fünf Handlungsfelder der Reformen, die ihren Ausdruck vor allem in den Novellen der Landeshochschulgesetze fanden: Sie nennen die Erweiterung der institutionellen Autonomie der Hochschulen und den damit verbundenen Rückzug des Staates aus der Detailsteuerung. Außerdem seien neue Steuerungsinstrumente eingeführt worden, darunter vor allem Kontraktmanagement durch Ziel- und Leistungsvereinbarungen (ZLV), indikatorbasierte Finanzierung, die Einbindung von Akkreditierungsagenturen und die Etablierung von Hochschulräten. Neben der Hochschulverwaltung sei ein Hochschulmanagement aufgebaut worden und es habe eine Neuregelung der Hochschulorganisation gegeben. Auch die Neugestaltungen im Dienstrecht (z. B. Besoldungsreform) sowie das Erschließen neuer Finanzierungsquellen (z. B. Studiengebühren) werden mit diesen Reformfeldern benannt (vgl. Lanzendorf & Pasternack, 2009, S. 17 f.). In einigen Bereichen, zum Beispiel bei der Einbindung von Hochschulräten⁶ und der indikatorbasierten Finanzierung, bestünden deut-

⁵ Während das Hochschulrahmengesetz dem Bund in den neunziger Jahren noch Mitsprache in Organisation und Verwaltung der Hochschulen einräumte, wurde diese und damit auch die verbindlichen Rahmenprüfungsordnungen mit der Novelle 1998 abgeschafft (4. HRG-ÄndG vom 20.8.1998). Seit der Föderalismusreform 2006 verfügt der Bund über keine Rahmengesetzgebungskompetenz im Hochschulbereich mehr (GGÄndG vom 28.8.2006).

⁶ Mit den Hochschulräten trat eine neue Akteursgruppe ins Hochschulsystem ein, deren Einfluss sich jedoch als eher begrenzt erwies:

„Hochschulräte als gemischt intern/extern oder rein extern besetzte Gremien sind inzwischen in den meisten Hochschulsystemen als zentrale Veto-Spieler in den lokalen Universitätsstrukturen installiert worden, die formell (!) eine hohe Autorität über die Strategie und Ent-

liche Unterschiede zwischen den Ländern. Jedoch seien in allen Ländern ZLV zwischen Ministerien und Hochschulen eingeführt worden (vgl. Lanzendorf & Pasternack, 2009, S. 21; König, 2007).

Laut der Studie von König seien mit der Einführung der vertragsförmigen Vereinbarungen häufig Erwartungen für eine verbesserte QS verbunden gewesen (König, 2007, S.31). Die Ausgestaltung dieser ebenfalls vom CHE beworbenen Vereinbarungen sei unterschiedlich verlaufen, habe jedoch häufig den Einfluss der mit der Wissenschaftsadministration verhandelnden Hochschulleitung gestärkt, während die partizipativen Gremien nicht an den Verhandlungen beteiligt worden seien. Die Themen neue Mitbestimmungsstrukturen und partizipatives Management, u. a. durch interne ZLV, befänden sich seitdem auf der Agenda einschlägiger Wissenschaft und Beratung und würden nach und nach auch umgesetzt (vgl. König, 2007, S. 21 ff.; siehe auch Nickel, 2009; Jäger, 2006).

2.2.2 Der Gemeinsame Europäische Hochschulraum

Der so genannte Bologna-Prozess weist mit Standards und Richtlinien, die nach organisationaler Hochschulsteuerung verlangen, eine große Nähe zu den NPM-Reformen auf und führte den auf Wettbewerb und Wirtschaftlichkeit ausgelegten Trend weiter, der sich selbst in Deutschland schon Ende der achtziger Jahre angedeutet hat. Nur vereinzelt wird die Annahme geäußert, der Ruf nach stärkerer Effizienz und Effektivität sei in der Zeit vor dem Bologna-Prozess „kein Thema“ (Langenbeck, Suchanek, & Hölscher, 2011, S. 269) gewesen.

Als einer der Ausgangspunkte des Prozesses wird die Unterzeichnung der Magna Charta Universitatum durch die Leitungen europäischer Universitäten in Bologna im Jahr 1988 gesehen. Die Magna Charta hält grundlegende Prinzipien und Maßnahmen fest, mit denen universitäre Unabhängigkeit und die Erfüllung der gesellschaftlichen Bildungsverantwortung, auch im Sinne des Respektes zukünftiger Generationen für die Umwelt und das Leben an sich, gewährleistet werden sollen. Zur in der Charta festgelegten Agenda gehört auch eine enge Zusammenarbeit insbesondere der europäischen Universitäten (vgl. *Magna Charta Universitatum*, 1988; Neave & Maassen, 2007, S. 135; siehe auch Observatory of the Magna Charta, 2018).

Zehn Jahre später wurden auf politischer Ebene Schritte zur Vereinheitlichung des europäischen Hochschulsystems unternommen, erstens mit der Sorbonne-Erklärung (Ministerial Conference Sorbonne, 1998) durch die zuständigen Minister

wicklung sowie interne Mittelverteilung besitzen, jedoch in Fragen der Lehre als auch in Fragen von Neuberufungen und anderen Personalfragen relativ wenig zu sagen haben.“ (Krettek & Dragsic, 2012, S. 126 f.)

Deutschlands, Frankreichs, Italiens und des Vereinigten Königreichs 1998 sowie zweitens mit der Bologna-Erklärung (European Ministers of Education, 1999), die 1999 von Vertretenden von 29 europäischen Staaten unterzeichnet wurde. Mit ihr wurde die Etablierung der EHEA festgelegt und eine kontinuierliche Zusammenarbeit an der Umsetzung beschlossen, womit auch regelmäßige Folgekonferenzen einhergehen sollten (vgl. Neave & Maassen, 2007, S. 135 f.). Mit der Magna Charta hatte die Bologna-Erklärung jedoch nur noch wenig gemein: Die akademische Freiheit – in Ersterer zentral – findet in Letzterer zwar Erwähnung und wird auch in der weiteren Entwicklung immer wieder betont, verliert jedoch ihre zentrale Bedeutung (vgl. Tresp & Tresch, 2016, S. 8).

Während in Bologna unter anderem vergleichbare Abschlüsse, die zweistufige Studienstruktur und ein einheitliches Kreditpunkte-System festgelegt wurde, wurde dem Thema QM zunächst noch wenig Verbindlichkeit gegeben: Kooperation im Bereich der QS solle gefördert werden. Eine Konkretisierung erfolgte erst in Berlin 2003. Im Nachgang zur Konferenz der europäischen Minister wurden die *Standards and Guideline for Quality Assurance in the European Higher Education Area* (ESG) durch die *European Association for Quality Assurance in Higher Education* (ENQA) ausgearbeitet und 2005 schließlich von der Folgekonferenz in Bergen beschlossen (vgl. ENQA, 2005; Maeße, 2010, S. 195). Die ESG beinhalten Standards für interne und externe QS sowie externe QS-Agenturen, zielt auf *fitness for purpose* und bieten seit ihrer Verabschiedung einen Bezugspunkt für die Ausgestaltung des nationalen Akkreditierungssystems auch in Deutschland – wohlgermerkt auf Basis einer zwischenstaatlichen Vereinbarung, nicht einer verbindlichen EU-Verordnung.

Der Soziologe Jens Maeße (2010) zeichnet den Bologna-Prozess in einer diskursanalytischen Arbeit nach und beobachtet, wie Zuständigkeiten verschleiert werden. Er schreibt:

„Die politische Logik des Bologna-Prozesses lässt sich in nationalstaatlichen Kategorien nicht mehr beschreiben. [...] Verantwortung wird im Bologna-Prozess weder über Wahlen noch über institutionelle Zuständigkeit definiert, sondern auf unterschiedliche Weise unsichtbar gemacht.“ (Maeße, 2010, S. 243)

Verantwortung für eine der folgenschwersten Reformen des deutschen Hochschulsystems sei somit schwierig zuzuordnen. Das Modell, das sie transportiert, werde jedoch als von außen kommendes, globales Bildungsmodell dargestellt (vgl. Maeße, 2010, S. 245, 249). Maeße selbst findet die Verantwortung auf anderen Ebenen:

„Der Bologna-Prozess wurde nicht in Paris, Bologna, Berlin oder Bergen erfunden, sondern überall dort, wo sich Reformakteure und Bildungsexperten auf unter-

schiedlichen institutionellen Ebenen auf die Suche nach dem 'Sinn' von 'Bachelor' und 'Master', 'ECTS' und 'Qualität' begeben haben.“ (Maeße, 2010, S. 251)

In der Umsetzung in den unterschiedlichen Ebenen innerhalb des nationalen Systems trifft der Bologna-Prozess auf die dort bereits vorangebrachten Initiativen (vgl. auch Serrano-Velarde, 2008, S. 69 f.).

2.2.3 Das Akkreditierungssystem

Noch vor der Bologna-Erklärung richtete die Kultusministerkonferenz (KMK) Ende 1998 den Akkreditierungsrat ein. Der Rat wurde mit der Akkreditierung von Agenturen betraut, die wiederum mit der Akkreditierung von Studiengängen anhand fachlich-inhaltlicher Mindeststandards und der Berufsrelevanz von Bachelor- und Masterabschlüssen beauftragt werden konnten. Ländergemeinsame Strukturvorgaben und das Hochschulrahmengesetz sollten außerdem in der Akkreditierung beachtet werden, auch wenn ihre Einhaltung noch in der Verantwortung der Länder lag, die neue Studiengänge genehmigten (siehe Kultusministerkonferenz, 1998). Die Akkreditierung habe zum einen über die Prüfung und Bescheinigung von Standards Transparenz fördern, zum anderen die Detailsteuerung durch Landesministerien zumindest teilweise ersetzen sollen (vgl. Bülow-Schramm & Heumann, 2012, S. 18). Die externe QS sei zunächst „nicht nur von Hochschulleitungen und Ministerien, sondern auch von der Wissenschaft sowie Akteuren aus der außerhochschulischen Berufspraxis“ (Bülow-Schramm & Heumann, 2012, S. 13) getragen worden.

Durch die Länder wurde die Programmakkreditierung von den Hochschulen zunehmend gefordert und zur Voraussetzung der Genehmigung neuer Studiengänge gemacht. Gleichzeitig sah die Akkreditierung sich größer werdender Kritik ausgesetzt (siehe hierzu auch Kapitel 1). Ein wenig überschaubares Akkreditierungssystem und die schlichte Masse an Studiengängen, die die Akkreditierung zu einem zeitaufwendigen (Stichwort Akkreditierungsstau) und teuren Verfahren machten (vgl. Schmidt & Horstmeyer, 2008, S. 42 f.) ließen die Hochschulen für Alternativen aufgeschlossen sein. Kritik gebe es, so bestätigt eine weitere Studie, vor allem an zeitlicher Belastung, aber auch dem Gefühl, "Objekte einer von außen gesteuerten Veränderung" (Suchanek, Künzel, Futterer, & Pietzonka, 2012, S. 90) zu sein, an willkürlichen inhaltlichen Veränderungen von Studiengängen, unscharfen Qualitätskriterien und fehlendem empirischen Nachweis des Nutzens (vgl. Stoetzer & Klaus, 2016, S. 117 ff.). Betrachtet man den Akkreditierungsprozess und Kriterien, verwundert diese Kritik wenig:

„Im Ergebnis reduziert sich die Qualitätsprüfung auf die ‚Dokumentationsqualität‘, die völlig unabhängig von der realen Ergebnisqualität in den bürokratischen Prozessen ein Eigenleben führt. Die Ausführungen zur Qualität von Studiengängen

des Akkreditierungsrates und der Agenturen vermeiden peinlichst jeden klaren Bezug auf quantifizierbare Kriterien. Dies ist kein Zufall: Nur durch wolkige Unbestimmtheit der beschworenen Qualitätssicherung lässt sich die Illusion aufrechterhalten, man hätte sich auf Qualitätskriterien (über formale Aspekte oder Allgemeinplätze hinaus) geeinigt und könnte diese überprüfen.“ (Stoetzer & Klaus, 2016, S. 125)

Wie in Kapitel 1 ausgeführt ist die Programmakkreditierung weiterhin Kritik ausgesetzt. Zwar bekam sie mit dem Studienakkreditierungsstaatsvertrag⁷ 2018 eine neue Rechtsgrundlage, die wesentliche Kritikpunkte jedoch nicht adressierte.

Die Programmakkreditierung wurde somit erhalten, das Akkreditierungssystem jedoch bereits 2008 erweitert. Mit der Systemakkreditierung wurde die Möglichkeit geschaffen, anstelle einzelner Studiengänge ein ganzes hochschulinternes QMS akkreditieren zu lassen. Die Verantwortung für qualitätsgesicherte Studiengänge liegt dabei direkt bei den Hochschulen (vgl. Akkreditierungsrat, 2013), wodurch „ein gewisses Maß an Autonomie“ (Pietzonka, 2014, S. 211) an die Hochschulen übertragen würde. Einige Jahre später wurde mit der Experimentierklausel eine weitere Möglichkeit der Akkreditierung eröffnet (vgl. Akkreditierungsrat, 2014), die im Studienakkreditierungsstaatsvertrag durch die Möglichkeit des Einsatzes „alternativer Verfahren“ ersetzt wurde (Art. 3 Abs. 1 Nr. 3).

So ergibt sich ein wenig stringentes Bild von der Einführung des Akkreditierungssystems, das mit Akzeptanzproblemen zu kämpfen hat. Serrano-Velarde, die den Prozess der Einführung mit der Programmakkreditierung umfassend aufarbeitet, kritisiert die Inkohärenz der staatlichen Deregulierung und die strategielose Einführung neuer Steuerungselemente. Zwar seien den Hochschulen Aufgaben der eigenen QS übertragen worden, jedoch hätten die Länder nicht auf politische Sanktionsmöglichkeiten verzichtet:

„Man kommt nicht um die Feststellung herum, dass die selektive Übertragung privatwirtschaftlich inspirierter Managementkonzepte die Entwicklung einer ausgereiften Steuerungspolitik im Hochschulbereich verhindert hat. Anstatt

⁷ Mit dem Studienakkreditierungsstaatsvertrag wurde vor allem die Wissenschaftsmehrheit bei fachlich-inhaltlichen Fragen im Akkreditierungsrat strukturell festgelegt (vgl. Neuhaus & Grünewald, 2017, S. 264) sowie das Verhältnis zwischen Akkreditierungsrat und Agenturen neu geregelt: „Auch die künftige Konzeption gemäß Studienakkreditierungsstaatsvertrag sieht eine Zwei-Ebenen-Struktur mit einer Aufgabenteilung von Agenturen und Akkreditierungsrat vor. Dabei sind jedoch drei wesentliche Verschiebungen zu verzeichnen: Die Befugnis, Akkreditierungsentscheidungen zu treffen, geht von den Agenturen auf den Akkreditierungsrat über (Art. 5 Abs. 3 Nr. 1 Staatsvertrag). Sämtliche Befugnisse zur Regelsetzung, die bisher teilweise beim Akkreditierungsrat angesiedelt waren, gehen auf die Länder über (Art. 5 Abs. 3 Nr. 6 Staatsvertrag). Die bisher vom Akkreditierungsrat durchgeführte materielle Prüfung der Agenturen geht auf das europäische Agenturenregister EQAR über (vgl. Art. 5 Abs. 3 Nr. 5 Staatsvertrag).“ (Bartz & Mayer-Lantermann, 2017)

Verantwortung und Autonomie 1:1 an die Hochschulen zu delegieren, scheint sich das Delegationsprinzip auf die erste Dimension (die der Verantwortung) zu konzentrieren.“ (Serrano-Velarde, 2008, S. 74)

Vor dem Hintergrund knapper Mittel beständen bei den Hochschulen „existenzielle Ängste vor einer Instrumentalisierung von Evaluations- bzw. Akkreditierungsergebnissen zur Kostensenkung“ (Serrano-Velarde, 2008, S. 208). Hinzu kommt, dass die Akkreditierungsagenturen eigene Interessen mitbringen. Mit dem Akkreditierungswesen haben sich somit neue Beteiligte im Hochschulsystem etabliert, die neben ihren Aufgaben in der QS neue Interessen und Handlungslogiken mit ins Spiel bringen. Ihr Einfluss lässt sich, wie noch zu zeigen sein wird (siehe Kapitel 5 und 6), auch innerhalb der Hochschulen durch ihre Mitglieder instrumentalisieren.

2.2.4 Exzellenz als neue Leitidee des Wissenschaftssystems

Nicht nur Strukturreformen, sondern auch umfangreiche Förderprogramme sind Teil der hochschulpolitischen Rahmenbedingungen, die Hochschulen und ihre intraorganisationalen Dynamiken prägen und die daher hier Erwähnung finden sollen. Eines dieser Programme hat eine besonders hohe Aufmerksamkeit erfahren: die Exzellenzinitiative. Internationale Wettbewerbsfähigkeit und Sichtbarkeit der Spitzenforschung seien die erklärten Ziele des 2005 beschlossenen Programms gewesen, durch das in zwei Förderphasen etwa 4,6 Mrd. EUR in wettbewerblichen Verfahren an deutsche Hochschulen⁸ vergeben wurden (vgl. Internationale Expertenkommission zur Evaluation der Exzellenzinitiative (IEKE), 2016, S. 8). Die Lehre habe dabei eine untergeordnete Rolle gespielt:

„Es ist bemerkenswert, dass die Exzellenzinitiative keinen Bezug auf das Humboldt'sche Bildungsideal der Einheit von Lehre und Forschung nimmt bzw. die Beiträge exzellenter Forschung auf die Lehre (und umgekehrt) nicht explizit hervorhebt. In der Exzellenzvereinbarung II [Verwaltungsvereinbarung zwischen Bund und Ländern über die Fortsetzung der Exzellenzinitiative] kommt der Begriff Lehre nur ein einziges Mal vor [...]“ (IEKE, 2016, S. 24)

Doch auch wenn das Bund-Länder-Programm die Lehre nicht direkt adressiert hat, ist es doch für das gesamte Wissenschaftssystem von Relevanz. Einen Zusammenhang beleuchtet, wenn auch gerade nicht mit Sorge um die Lehre, die so genannte Imboden-Kommission, die unter Vorsitz des Physikers Dieter

⁸ Fachhochschulen wurden in der Exzellenzinitiative nicht berücksichtigt. Jedoch wurde ein gesondertes Programm zur Förderung der Forschung an Fachhochschulen aufgesetzt, das seit 2005 kontinuierlich verlängert und dessen Fördervolumen vergrößert wurde. Ein Überblick und weitere Verweise finden sich auf der Übersichtsseite der GWK (Gemeinsame Wissenschaftskonferenz, 2019b).

Imboden und im Auftrag der Gemeinsamen Wissenschaftskonferenz (GWK) die Exzellenzinitiative evaluiert hat:

„Insgesamt hat die Exzellenzinitiative im Zusammenhang mit der Ausbildung von Studierenden in jenen Problembereichen, welche die Entwicklung zu international sichtbaren Spitzenuniversitäten behindern, kaum etwas verbessert. Hindernisse für auch in der Lehre exzellente Universitäten sind insbesondere, dass

- sie Zahl und Qualität der Studierenden in der Regel nicht selbst steuern können;
- die Basisfinanzierung von der Anzahl Studierender abhängt;
- die Kapazitätsverordnung die Schaffung neuer Professuren ‚bestraft‘;
- die Lehrverpflichtung der Dozierenden zu hoch ist.“ (IEKE, 2016, S. 25)

Die Lehre wird im Zusammenhang mit der Exzellenzinitiative somit vor allem als Hindernis auf dem Weg zur Exzellenz betrachtet. Eine solche Betrachtungsweise legt Hochschulleitungen und Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern mit Ambitionen, z. B. in Bezug auf die der Exzellenzinitiative folgenden Exzellenzstrategie (vgl. Gemeinsame Wissenschaftskonferenz, 2016), nicht unbedingt nahe, eine engagierte und innovative Lehre zu fördern.

Eine geringe Wertschätzung für die Lehre lässt sich auch aus der Betrachtung des Wissenschaftssystems als Ganzes im Hinblick auf die Exzellenzinitiative erkennen. Verschiedene Forschungsbeiträge setzen die Initiative mit dem Wandel der Leitideen im Wissenschaftssystem in Zusammenhang: Exzellenz und Wettbewerb hätten sich im Diskurs zunehmend durchgesetzt (vgl. Münch, 2007; Neumann, 2015). Richard Münch nimmt in seinem vieldiskutierten Buch *Die akademische Elite: zur sozialen Konstruktion wissenschaftlicher Exzellenz* (2007; zur Rezeption siehe z. B. Kaube, 2007) eine Unterteilung der geschichtlichen Entwicklung in Deutschland in drei Epochen vor: die klassische Epoche des nationalen Feldes bis 1965, die sozialdemokratische Epoche des nationalen Feldes 1966–1982 und die neoliberale Epoche des internationalisierten Feldes seit 1983. Leitideen letzterer Epoche seien Exzellenz, Elite, Leuchtturm, Wettbewerb und Bildung als Humankapital (vgl. Münch, 2007, S. 377).

Doch argumentiert Münch, dass die Exzellenzinitiative als auf symbolisches Kapital von ganzen Organisationen konzentriertes Verfahren eben gerade nicht Wettbewerb fördere, sondern dies nur postuliere. Die Folge seien stattdessen eine stärkere Konzentration von Forschungsmitteln auf bereits dominierende Standorte (vgl. dazu auch M. Hartmann, 2010), die Herausbildung von Kartell- und Monopolstrukturen, die Herrschaft einer dominierenden Lehrmeinung über außergewöhnliche und innovative Wissenschaft sowie eine Vergrößerung der Kluft zwischen Mythos und Realität „exzellenter“ Forschung, was wiederum langfristig zu Glaubwürdigkeitsverlusten führe. Nur eine Rückkehr zur Förderung

verschiedener, auch einzelner Forschender anstelle ganzer Standorte könne diese Kluft wieder verringern (vgl. Münch, 2007, 373 ff.). Unterstützt wird letzteres Argument auch von Michael Hartmann, der in der Folge der Exzellenzinitiative keine langfristige Verbesserung von Forschungsleistungen erwartet:

„Soweit der Konkurrenz in der Wissenschaft neben dem freien Austausch von Ideen und der arbeitsteiligen Kooperation überhaupt eine erhebliche Relevanz für den wissenschaftlichen Fortschritt zugesprochen werden kann, ist es die Konkurrenz zwischen Wissenschaftlern, nicht die zwischen Hochschulen, die zu neuen Erkenntnissen führt.“ (Hartmann, 2010, S. 385)

Nicht nur der Forschung legt Hartmann eine ungünstige Prognose nahe. In einer durch Exzellenz geprägten Umstrukturierung des Wissenschaftssystems habe auch die Lehre wenig Raum. Sie verliere gegenüber der Forschung weiter an Bedeutung (vgl. Hartmann, 2010, S. 378 ff.).

Noch während der laufenden Exzellenzinitiative sind jedoch – wenn auch nicht in gleichem Umfang wie die Spitzenforschung – Studium und Lehre als eigene Themen auf die Förderagenda von Bund und Ländern gerückt.

2.2.5 Programme für Qualität in Studium und Lehre

Vor allem der Belastung durch stark erhöhte Studienanfängerzahlen, aber auch weiteren die Lehre direkt oder indirekt betreffende Unzulänglichkeiten des Hochschulsystems begegneten Bund und Länder vor dem Hintergrund des Kooperationsverbots, das eine direkte, dauerhafte Förderung von Hochschulen durch den Bund unterbindet, mit einer Reihe gemeinsamer Förderprogramme (vgl. Tabelle 1: Bund-Länder-Programme zur Förderung von Hochschulen).⁹

⁹ Nicht nur der Bund in Zusammenarbeit mit den Ländern prägt und prägt das QM an Hochschulen mit eigenen Programmen. Weitere nennenswerte Förderer sind die einzelnen Länder mit jeweils eigenen Förderprogrammen sowie der Stifterverband für die Wissenschaft und die über den Verband organisierten Stiftungen, teilweise in Zusammenarbeit mit der KMK oder auch der HRK. So wurde beispielsweise der 2008 beschlossene, auf 10 Mio. EUR dotierte Wettbewerb *Exzellente Lehre* von KMK und Stifterverband, in dessen Rahmen zehn Hochschulen gefördert wurden, explizit ausgeschrieben, um Lehre aus dem „Schatten der Forschung“ herauszuholen und finanzielle Anreize für exzellente Lehre zu schaffen (vgl. Kultusministerkonferenz, 2008). Aufgrund der Höhe der Förderung und der bundesweiten Bedeutung konzentrieren sich die Ausführungen an dieser Stelle dennoch auf Bund-Länder-Programme, insbesondere auf den Qualitätspakt Lehre, der für das QM an Hochschulen von breiter Relevanz ist.

Tabelle 1: Bund-Länder-Programme zur Förderung von Hochschulen

(eigene Darstellung nach Gemeinsame Wissenschaftskonferenz, 2019a; IEKE, 2016)

Programm	Laufzeit insgesamt	Volumen (EUR) ¹⁰
Exzellenzinitiative	2005-2017 (Überbrückung bis 2019)	4,6 Mrd.
Forschung an Fachhochschulen	seit 2005	variabel, 10,5-60 Mio. jährlich
Forschungsbauten, Großgeräte, nationales Hochleistungsrechnen	seit 2007	variabel, ab 2019: 633,5 Mio. jährlich
Hochschulpakt 2020	2007-2020 (Ausfinanzierung bis 2023)	etwa 38,3 Mrd.
Professorinnenprogramm zur Förderung der Gleichstellung von Frauen und Männern in Wissenschaft und Forschung an deutschen Hochschulen	2008-2022	500 Mio.
Bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre (Qualitätspakt Lehre)	2011-2020	etwa 2 Mrd.
Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschule	2011-2020	250 Mio.
Qualitätsoffensive Lehrerbildung	2014-2023	bis zu 500 Mio.
Förderung des Wissenschaftlichen Nachwuchses (Tenure-Track-Professuren)	2017-2032	bis zu 1 Mrd.
Innovative Hochschule	2018-2027	550 Mio.
Exzellenzstrategie	seit 2019	533 Mio. jährlich
Programm zur Förderung der Gewinnung und Entwicklung von professoralem Personal an Fachhochschulen	2019-2028	431,5 Mio.

Während die Milliarden des Hochschulpaktes 2020 vor allem dem Ausbau des Studienangebots dienen sollten und kleinere Programme die Förderung spezifischer Zielgruppen adressierten, war der Qualitätspakt Lehre (QPL) als dritte

¹⁰ Die Zusammensetzung der Summen ist in der angegebenen Quelle nicht immer ganz eindeutig. Zudem beziehen sich einige Angaben auf die Vergangenheit, andere auf die Zukunft. Die Angaben zum Fördervolumen können daher nur der ungefähren Orientierung dienen.

Säule des Hochschulpaktes mit einem Volumen von etwa 2 Mrd. direkt auf die Verbesserung von Studium und Lehre angelegt:

„Ziele des Programms sind

- a) eine Verbesserung der Personalausstattung von Hochschulen für Lehre, Betreuung und Beratung,
- b) die Unterstützung von Hochschulen bei der Qualifizierung bzw. Weiterqualifizierung ihres Personals für die Aufgaben in Lehre, Betreuung und Beratung und
- c) die Sicherung und Weiterentwicklung einer qualitativ hochwertigen Hochschullehre.“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2010)

Unter den zu fördernden Maßnahmen wird in der Verwaltungsvereinbarung zwischen Bund und Ländern zum QPL auch die „Einführung, Weiterentwicklung und hochschulweite Nutzung von hochschulinternen Systemen zu Qualitätsmanagement und Qualitätssicherung in der Lehre“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2010) aufgeführt.

In der Projektdatenbank zum Programm (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2016) sind bundesweit 98 Projekte angegeben, die durch beide Förderperioden hindurch (also 2011–2020) im Bereich QMS/Prozessoptimierung gefördert wurden und werden. Viele Hochschulen unterstützen den Aufbau ihrer QMS also mit Projektmitteln. Einerseits ist davon auszugehen, dass damit geringere Akzeptanzprobleme innerhalb der Hochschulen verbunden sind, als es mit einem Aufbau aus Haushaltsmitteln der Fall wäre, andererseits kann eine solche Förderung Herausforderungen mit sich bringen. So stellen sich langfristige Fragen der unter dem Stichwort Nachhaltigkeit diskutierten Verstetigungsoptionen für QM-Konzepte sowie – vor dem Hintergrund des Wissenschaftszeitvertragsgesetzes – für die vielen wissenschaftlicher Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die befristet beschäftigt sind, deren wissenschaftliche Qualifizierung im Rahmen der Projekte jedoch nicht vorgesehen ist. Beiden Herausforderungen kann nur durch die Implementation der Konzepte und einer zwar reduzierten, aber verstetigten Personalausstattung innerhalb der Hochschulstrukturen begegnet werden, wenn QMS und Expertise erhalten bleiben sollen (vgl. Schmidt u. a., 2016, S. 77 ff.).

Da die zweite Förderphase des QPL noch nicht abgeschlossen ist, ist noch nicht absehbar, ob und wie diese Implementation gelingt. Eben diese Situation legt die Annahme nahe, dass innerhalb des Förderzeitraums (und damit auch bereits zum Zeitpunkt der Durchführung der Interviews, die dieser Studie zugrunde liegen) an den im Bereich QMS/Prozessoptimierung geförderten Hochschulen auch Diskussionen um die Verstetigung von Projekten eine Rolle spielen.

2.3 Folgen und Begleiterscheinungen der Reformen

Einige Diskussionen zu Veränderungen im Zuge von Reformen wurden bereits mit den Beschreibungen zur Vorgeschichte und zu den Reformen selbst erläutert, zum Beispiel diejenige um die Genese der Exzellenzinitiative und ihre Auswirkungen auf die Wissenschaft oder die Kritik an der Akkreditierung. Andere Diskursstränge sind erst in einer Gesamtschau in die Entwicklungen des Wissenschaftssystems einzuordnen.

Einer dieser Stränge ist der um die Hochschule als Akteurin, der mit dem Thema Autonomie eng verbunden ist. Aber auch weitere Querschnittsthemen lassen sich identifizieren, wie das der losen Kopplung verschiedener organisationaler Ebenen in Reaktion auf Managerialisierung, die Bürokratisierung, die Widerständigkeit der Professorenschaft gegenüber Reformen sowie die Rollenverschiebung seitens der Hochschulleitung. Eben diese Aspekte, die noch einmal mehr die enge Verknüpfung verschiedener Entwicklungen und Reformen untereinander verdeutlicht, sollen im Folgenden diskutiert werden.

2.3.1 Die Hochschule als Akteur, lose Kopplung und Bürokratie

Schon lange wird die Universität als Organisation beschrieben, die in hohem Grad durch eine Profession geprägt ist¹¹. Sie verleiht ihren Trägerinnen und Trägern, den Professorinnen und Professoren, traditionell ein hohes Maß an Autonomie (vgl. auch Kapitel 2.1). Diese Besonderheit der Universität wird einerseits damit in Zusammenhang gebracht, dass Lehre und Forschung unklare Technologien sind, also „keiner algorithmischen Vorplanung unterworfen werden können“ (Schimank, 2016, S. 42) und damit professionellen Handelns bedürfen, andererseits auf die lose Kopplung der Organisationseinheiten und Arbeitsprozesse bezogen (vgl. Schimank, 2016; Musselin, 2007; Luhmann & Schorr, 1982; Weick, 1976). In verschiedenen nationalen Hochschulsystemen haben sich diese Eigenschaften unterschiedlich ausgeprägt. Das „traditionelle deutsche Governance-Muster“ (Meier, 2009, S. 110) wird vor allem durch eine starke akademische Selbstverwaltung auf der einen und eine ebenfalls starke regulative Rolle des Staates auf der anderen Seite beschrieben (vgl. Lange & Schimank, 2007, S. 542; Meier, 2009, S. 110 ff.), was der Universität als Organisation wenig Gestaltungsraum lässt. Doch

¹¹ Henry Mintzberg benennt Universitäten in seiner Organisationstypologie als Beispiel für die „professional bureaucracy“, einen Organisationstyp, der sich durch eine stark dezentralisierte Struktur, einen großen Einfluss und die notwendige Autonomie der „professionals“ auszeichnet (vgl. Mintzberg, 1979, S. 348 ff.).

sind diese traditionellen Zuschreibungen dem aktuellen Hochschulsystem noch angemessen?

Frank Meier nimmt die Hypothese zum Ausgangspunkt seiner Untersuchung, dass sich Universitäten mit den Hochschulreformen zu Akteurinnen entwickeln würden. Akteure sind seiner Definition nach „plausible Adressen der Zurechnung von Handlungen; an sie werden Erwartungen adressiert, und sie erkennen Erwartungen als für sich gültig an, die einem gesellschaftlichen Akteurmodell entsprechen" (Meier, 2009, S. 240). Sein Fazit deutet auf eine weitgehende Veränderung der Rolle der Hochschulorganisation:

„In der Gesamtschau ließen sich die Reformelemente und die damit verbundenen Strukturbildungen in den Hochschulen tatsächlich als Aktualisierungen eines Akteurmodells der Universität lesen. Durch sie erscheint die Hochschule als verantwortlicher Handlungsträger. Sie wird gegenüber dem Staat und anderen externen Stakeholdern einer als Rechenschaftlichkeit ausbuchstabierten Verantwortlichkeit unterworfen, sie wird auf der Grundlage ihrer Leistungen belohnt oder bestraft, sie wird Vertragspartner des Staates, sie richtet Stellen ein, die eine organisationale Zuständigkeit für verschiedene selbstgewählte Ziele demonstrieren.“ (Meier, 2009, S. 241)

Verantwortung liege diesem Modell nach also in den Händen der Organisation, nicht mehr denen des Staates oder der Profession der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, was deren Autonomie einschränke. Teilbereiche der Hochschulen und Einzelpersonen würden jedoch ebenfalls als Akteure gesehen, die Hochschule als Akteurin erscheine noch im Werden begriffen (vgl. Meier, 2009, S. 245, 254). Ein Aspekt, der in diesem Zusammenhang eine große Rolle spielt, ist der der Hochschulfinanzierung. Wo Drittmittel eine immer höhere Bedeutung haben und die Grundfinanzierung zunehmend ersetzen, statt sie zu ergänzen, seien akademische Freiheit und Qualität der Erfüllung hochschulischer Aufgaben Risiken ausgesetzt (vgl. Tremp & Tresch, 2016, S. 13). Darüber hinaus seien Förderungen an Bedingungen geknüpft, die das Modell der unternehmerischen Hochschule förderten und eine „auf Effizienz getrimmte Mentalität“ verlangten (Masschelein, 2016, S. 38, 46 ff.). Es liegt nahe, dass auch die Beziehung der Hochschulen zu ihren Mitgliedern von solchen Förderbedingungen geprägt wird.

In einem Artikel zu nicht-intendierten Folgen der Hochschulreformen in Deutschland fasst Georg Krücken (2014) Erkenntnisse zusammen, aus denen er eine Forschungsagenda ableitet. Dabei greift er unter anderem die Transformation der Hochschulen in Akteurinnen auf und bezeichnet die Herausbildung eines Hochschulmanagements als "distinct professional project in higher education" (Krücken, 2014, S. 1446). Die Formalisierung von Entscheidungsstrukturen an Hochschulen habe Prozesse jedoch nicht einfacher, sondern vor allem informelle

Strukturen komplexer gemacht. Hierarchisierung und Managerialisierung passten nicht zur traditionellen professoralen Kollegialität und dem hohen Status der Professorinnen und Professoren, was anstelle von mehr Effektivität eher Kontrollempfinden und Demotivation bei Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern mit sich gebracht habe (Krücken, 2014, S. 1446 f.). Über die Notwendigkeit eines Managements gebe es dennoch breite Einigkeit:

„Though there is broad agreement that the sheer complexity and size of present-day universities require stronger internal management capacities, there is equally widespread criticism that the construction of such capacities has led to an increased bureaucratization within universities.” (Krücken, 2014, S. 1447)

Allgemein sei eine größere Beachtung von sich kreuzenden und konfliktären Trends sinnvoll. Aus einer neo-institutionalistischen Perspektive weist Krücken auch darauf hin, dass politische Initiativen für Qualität in Studium und Lehre mit „organizational window dressing and loose coupling“ (Krücken, 2014, S. 1444) einhergehen würden¹². Er schließt an:

„In higher education research, one should be very careful not to take the creation of formal and externally visible organizational units as indicators for far-reaching organizational and institutional change.” (Krücken, 2014, S. 1444)

Eine nur scheinbar tiefgreifende Veränderung als mögliche Reaktion auf politische Initiativen thematisieren bereits 2002 Frank Meier und Uwe Schimank (Meier & Schimank, 2002) in einem Artikel zur politisch gewünschten Profilbildung von Hochschulen – einer Forderung, die später unter anderem in Exzellenzinitiative und -strategie ihren Ausdruck fand. Die Autoren bezweifeln eine positive Wirkung der Bildung eines die gesamte Organisation betreffenden Profils und machen drei Szenarien auf: das Szenario einer „Profilbildung durch talk“ (Meier & Schimank, 2002, S. 83)¹³, in denen vor allem Leitbilder, die Einrichtung von Stellen und die Kommunikation ohnehin bestehender Schwerpunkte das Profil ausmachen; das Szenario der Nachahmung, in dem Hochschulen von Erfolgreichen, Stathöhernen oder „Vorbildern der Andersartigkeit“ (Meier & Schimank, 2002, S. 86) kopieren; schließlich das Szenario der Mikroprofile, in denen einzelne Fächer und Studiengänge die Ebene der Profilbildung darstellen. Letzteres wird von den

¹² „Loose coupling“ wurde schon in den siebziger Jahren von dem Organisationspsychologen Karl E. Weick als funktionales Mittel beschrieben, die Teilbereiche von Bildungseinrichtungen (in dem Fall in den USA) zu koordinieren und ihnen einen Umgang mit der sich schnell wandelnden Umwelt zu ermöglichen. Für die Organisationsforschung jedoch bringe dies methodische Herausforderungen mit sich (vgl. Weick, 1976).

¹³ Der Begriff *talk* ist ein Verweis auf den durch den schwedischen Organisationsforscher Nils Brunsson eingebrachten, breit rezipierten Dreiklang von *talk*, *decision* und *action* als Ebenen organisationalen Handelns. Durch eine mögliche Entkopplung der Ebenen seien Organisationen in der Lage, internen wie externen Anforderungen zugleich gerecht zu werden (Brunsson, 1989).

Autoren als sich hoffentlich selbst erfüllende Prophezeiung hervorgehoben (vgl. Meier & Schimank, 2002, S. 84 ff.). Auch die Profilbildung, zu der auch das QM herangezogen wird, kann also mehr Schein als Sein darstellen, womit weitere Arbeitslast entsteht, die außerhalb der Kernprozesse von Studium und Lehre liegt.

Mit einem spezifischen Fokus auf tatsächliche und wahrgenommene Belastungen durch Verwaltung und Bürokratie betrachten Peer Pasternack, seine Kollegin und Kollegen (Pasternack u. a., 2018) die Reformfolgen an Hochschulen. Governance-Reformen in Anlehnung an NPM und Bologna-Prozess hätten Entbürokratisierung und Entlastung versprochen, ihre Folgen würden jedoch eher als gegenteilig wahrgenommen. Und tatsächlich sei der Zeitaufwand für organisatorische Tätigkeiten gestiegen. Vier Strategien des Umgangs von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern mit solch rollenfremden Tätigkeiten werden herausgearbeitet: die korrekte Erledigung (zulasten von Forschung, Lehre oder Freizeit), die Aufwandsminimierung (zulasten des Anspruchs), das Delegieren sowie das Ignorieren, Liegenlassen oder Vergessen. Die Strategien des Unterlaufens können dabei sehr unterschiedlich aussehen - allen gemein sei, dass sie vor Überforderung schützten und so die Hochschule funktionsfähig hielten (vgl. Pasternack u. a., 2018, S. 13 ff.). Neue Prozesse an Hochschulen, die auf Leistungs- und Qualitätssteigerung zielten, gingen mit hohen Dokumentationsanforderungen einher und könnten so genau das Gegenteil des eigentlich Intendierten bewirken: "Es entstehen Risiken für die Qualität von Lehre und Forschung, die ihre Ursache gerade in Bemühungen um die Entwicklung der Qualität von Lehre und Forschung haben" (Pasternack u. a., 2018, S. 16). Das Hochschulmanagement manage nicht Forschung und Lehre, sondern deren Bedingungen. Im Unterschied zur traditionellen Verwaltung, die auf Regelkonformität ausgerichtet sei, beziehe es sich jedoch auf die Zielerreichung. Das Fazit des Buches ist vielsagend mit "Hochschulermöglichungsmanagement" überschrieben - und als klarer Auftrag an das Hochschulmanagement formuliert. So könne etwa ein Be- und Entlastungsmonitoring als Handlungsgrundlage bei der Einführung neuer Prozesse gewährleisten, dass Lehrende nicht weitere Belastungen erfahren, ohne dafür im Gegenzug an anderer Stelle entlastet zu werden. Zudem könne ein solches Monitoring, das Lehrende als Experten einbeziehen sollte, nicht-intendierte Effekte identifizieren, die so langfristig in die Entwicklungsplanung einbezogen werden könnten (Pasternack u. a., 2018, S. 291, 307, 319 ff.).

2.3.2 Reaktionen von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern

Während Pasternack et al. Kritik und Feinseligkeiten von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern gegen Reformen bereits andeuten, stellt Uwe Schimank sie

stärker in den Fokus: Einige der Universitätsprofessorinnen und -professoren schwelgten angesichts von Reformen im Zusammenhang mit NPM, Bologna-Prozess und Exzellenzinitiative „hemmungslos in Untergangsrhetorik“ (Schimank, 2015, S. 80). Schimank erklärt die Offenheit, mit der Unmut von Professorinnen und Professoren nicht nur innerhalb von Universitäten, sondern auch öffentlich geäußert wird, mit ihrem Beamtenstatus: Es bedürfe „keines besonderen Mutes, öffentlich kritisch, renitent oder gar rollendeviant aufzutreten“ (Schimank, 2015, S. 292). Jedoch sei ein solches Auftreten nicht nur mit der Wahrung eigener Interessen verbunden, sondern auch mit der Behauptung einer professionellen Identität, die durch Reformen in Frage gestellt würde. Bestärkt würde dies durch Hochschulleitungen, die den Aspekt der Interessenwahrung einseitig hervorheben:

„Wann immer Organisationsreformer auf ein Amalgam aus Interessen und Identität stoßen, legt sich ihnen – je überzeugter sie von ihren Reformmaßnahmen sind, desto mehr – ein Bild der Lage nahe, in dem der Widerstand als rein interessenbedingt erscheint. Professoren wollen ihre Privilegien und Besitzstände wahren, wollen nicht dazulernen, verweigern ihren Beitrag zur Verbesserung von Lehre und Forschung; und die akademischen Ideale sind nichts als vorgeschobener ideologischer ‚Überbau‘. Die Professoren hingegen sehen sich genau entgegengesetzt als pure Identitätsbehaupter – und dies sogar umso mehr, je mehr ihnen bloße Interessenverfolgung nachgesagt wird. Jeder von ihnen kann dann gar nicht mehr anders, er muss als ‚Humboldts letzter Krieger‘ auftreten (...).“ (Schimank, 2015, S. 292 f.)

Anstelle einer Regulierung innerhalb der Universitäten sollten ihre Leitungen auf empathisches *Double Talk* setzen: Identitätsbehauptung durch Professorinnen und Professoren ernst nehmen, sich auf ein *Arguing* einlassen und die Suche nach einer angepassten professionellen Identität unterstützen (vgl. Schimank, 2015, S. 294 f., siehe auch Schimank, 2008)¹⁴.

Während viele Professorinnen und Professoren den Reformen insgesamt eher kritisch gegenüberstehen, wüssten doch zumindest einige sie individuell für sich zu nutzen. Isabel Steinhardt untersucht die Studiengangentwicklung im Kontext der Studienstrukturereform. Sie greift dabei auf theoretische Ansätze zurück, die auch in der vorliegenden Studie verwendet werden, insbesondere auf die strategische Organisationsanalyse von Crozier und Friedberg. Im Zuge der Entwicklung einer Grounded Theory zeichnet Steinhardt nach, wie Professorinnen und Professoren ihre Machtquellen nutzen, um die Einführung der neuen

¹⁴ Der Begriff des *double-talk* wird bereits durch Erving Goffman genutzt, um einen verschwörerischen Informationsaustausch zu beschreiben, der offizielle Rollen der Beteiligten unterläuft. Zu diesem sowie dem alltagssprachlichen Gebrauch des Begriffs siehe Goffman, 2013 (erstmalig erschienen 1959 im amerikanischen Original), S. 176 f., 248.

Studiengänge im Sinne ihrer eigenen Forschung und den Möglichkeiten ihrer Weiterführung zu gestalten (vgl. Steinhardt, 2015).

Die letztgenannte Studie macht deutlich, dass das Handeln von Professorinnen und Professoren sowie ihre Positionierung gegenüber den verschiedenen Entwicklungen und Reformen nicht einseitig betrachtet werden kann. Nicht nur vertritt die Professorenschaft keine geschlossene Position zu den vielfältigen und sie in verschiedener Hinsicht betreffenden Reformen; auch könnten ein und dieselben Akteurinnen und Akteure etwas offen ablehnen, es aber gleichzeitig, wo es nun schon einmal da ist, im Verborgenen für ihre Zwecke nutzen.

Insgesamt zeigt sich, wie Reformen in Akteurskonstellationen und Machtverhältnisse an Hochschulen eingreifen. Verschiedene Akteursgruppen nutzen die mit Reformen einhergehenden Umstrukturierungen oder suchen eine solche Nutzung durch andere zu verhindern. Mit der Tendenz der Hochschulen zum Akteurstatus, die auch durch die Förderprogramme von Bund und Ländern und die Systemakkreditierung unterstützt wird, gehen tendenziell Verschiebungen von Autonomie und Einfluss einerseits vom Staat und andererseits von der wissenschaftlichen Profession auf die Organisation und ihre Leitungen über. Letzteren Aspekt gilt es nun noch genauer zu betrachten.

2.3.3 Die neue Rolle der Hochschulleitung

Mit den Reformfolgen auf Ebene der Organisation gehen auch Verschiebungen des Einflusses und der Rolle der Rektorinnen, Rektoren, Präsidentinnen und Präsidenten der Hochschulen einher. Ausgehend von einem Forschungsdesiderat in diesem Bereich nimmt sich Bernd Kleimann (2016) dem Selbstverständnis und der Leitungspraxis dieser Akteursgruppe an.

Einheitliche Erwartungen an die Hochschulleitungen und homogene Rollen seien dabei nicht auszumachen, vielmehr ein „Amalgam verschiedener Rollenzuschreibungen“ (Kleinmann, 2016, S. 833; vgl. hierzu auch Schimank, 2008a), zu denen auch Selbstansprüche und eigene Interessen zählten. Die so verbundenen Teilrollen seien jedoch nicht einfach nebeneinanderzustellen, sondern widersprüchen sich. Es zeige sich, „dass die bei der Selbstcharakterisierung erwähnten Rollen zwischen den Extremen einer veränderungsfokussierten Entscheiderrolle und einer integrationsfokussierten Kollegenrolle situiert sind“ (Kleimann, 2016, S. 834, 836). Kleimann führt weiter aus:

„Die präsidiale Rolle ist demnach durch strukturelle Konflikte zwischen Erwartungen gekennzeichnet, die sich widersprüchlichen Rollen zuordnen lassen. So ist der Präsident als Entscheider, Manager oder Modernisierer aufgefordert, die Universität aktiv umzugestalten und zukunftsfähig zu machen, während seine Aufgabe

als Katalysator in der Anregung universitärer Entwicklungen, als Gärtner in der sorgsamsten Pflege der Einrichtung und als Moderator in der Begleitung der Kommunikationsprozesse zwischen Akteuren besteht.“ (Kleimann, 2016, S. 834)

Für die Hochschulleitenden sei diese Widersprüchlichkeit ein Dilemma, dem sie im zeitlichen Verlauf durch Rollenwechsel begegneten. Weiterhin sei das soziale, sachliche und zeitliche Ausbalancieren der Erwartungen wichtig, vor allem dort, wo ein Rollenwechsel aufgrund von Abhängigkeiten und häufigen Konflikten nicht möglich sei, z. B. im Kontext von Reformprojekten. Vergleiche hätten in diesen Beschreibungen keine wesentlichen Unterschiede zwischen Universitätstypen, Reformprojekten oder Ländern gezeigt, so dass zumindest heuristisch von einem hybriden Leitungsmodell ausgegangen werden könne. Dieses gleiche weder einem Primus inter Pares noch einer Hochschulmanager-Figur. Stattdessen seien beide in einem hybriden Typ verbunden (vgl. Kleimann, 2016, S. 835 ff.).

Die Hybridität und die Versuche des Ausbalancierens spiegeln sich auch in Kleimanns Beschreibung der Praktiken von Hochschulleiterinnen und -leitern wider, darunter Praktiken der Überzeugung und des Netzwerkens, aber auch des Aufbaus von Druck und des Konstruierens von Narrativen. Die Leitungspersonen müssten „interne Dissense in externe Einstimmigkeiten“ (Kleimann, 2016, S. 850) verwandeln:

„Da für die Universität im Ringen mit den staatlichen Mittel- und Gesetzgebern weder eine Dominanzchance noch eine Exit-Option besteht, kann der Präsident die Spannung zwischen Heteronomie und Autonomie nicht grundsätzlich beseitigen, sondern nur versuchen, sie durch einen geschickten Mix von Beobachtungs- und Einflusspraktiken, die er in Verhandlungen mit den internen und externen Stakeholdern einsetzt, abzufedern. Hier ist es die strukturell spannungsreiche Janusköpfigkeit der Universität zwischen Staatsanstalt und unabhängiger Körperschaft, die unmittelbar auf das Anforderungsprofil und die Praktiken der Präsidenten durchschlägt.“ (Kleimann, 2016, S. 851)

Das Agieren von Hochschulleitungen im Spannungsfeld zwischen Innen- und Außenorientierung nimmt auch Uwe Schimank (2008a) mit seiner bereits im vorhergehenden Unterkapitel erwähnten Strategie des Double Talk zum Ausgangspunkt eines Beitrags. In einem unter anderem durch Erving Goffman und Heinz Abels inspirierten kommunikativen Dreischritt von Bestätigung, Überleitung (einschließlich Selbstrelativierung) und Mahnung in Richtung beider Adressaten könnten Hochschulleiterinnen und -leiter Brücken bauen und nachhaltig vermitteln (vgl. Schimank, 2008a, S. 164 ff.).

Wie bereits vielfach deutlich wurde, sind auch die Bemühungen um die Qualität von Studium und Lehre in ein Spannungsfeld verschiedener, sich widersprechender Ansprüche eingebunden. Es sollte somit nicht verwundern, wenn das hybride

Leistungsmodell und die Strategie des Double Talk im weiteren Verlauf dieser Studie noch einmal thematisiert würden.

2.4 Macht und Mikropolitik an Hochschulen

Einzelne Studien, die verschiedene machttheoretische Konzepte oder mikropolitischen Vokabular für Analysen im Hochschulkontext nutzen oder Akteursstrategien beschreiben, wurden in den vorangegangenen Ausführungen bereits erwähnt (vgl. Steinhardt, 2015; Kaufmann, 2012; Anderson, 2008; Morley, 2003; Schimank, 2015). Jedoch gibt es weitere Analysen, die mit einem Fokus auf Machtbeziehungen und Akteursstrategien sehr aufschlussreiche Einblicke in deutsche Hochschulen geben.

Hierbei werden sowohl rein intraorganisationale Akteursbeziehungen betrachtet als auch das Verhältnis zwischen unterschiedlichen Ebenen des Hochschulsystems. Mit dem Ziel, ein besseres Vorverständnis von Hochschulen als durch Machtbeziehungen strukturierte Handlungsfelder zu erlangen, wird eine kleine Auswahl dieser Studien hier vorgestellt.

2.4.1 Macht als Tabu und Statussicherung innerhalb von Hochschulen

Ausgehend vom Machtbegriff Max Webers setzt Rainer Paris in einem Aufsatz zur Hochschule als Idee und Betrieb (2001) den Machtbegriff in Beziehung zur Freiheit, indem er Macht als Freiheit konzipiert, die die Freiheit anderer vernichten könne. Er thematisiert die Nutzung von Machtmitteln und -methoden an Hochschulen und stellt dabei fest, dass offene Drohungen hier äußerst selten sind, die Werte der Universität einen Sanktionsschutz bieten und Machtasymmetrien kaschiert werden. Hingegen spielten Anreize und das Vorenthalten von (symbolischen) Gratifikationen eine Rolle. Paris nennt hier unter anderem unsichere Arbeitsverhältnisse und Patronage. Einen besonderen Stellenwert nähme jedoch die „Bewaffnung mit Gründen“ ein, wobei die Argumentation auf die Delegitimierung anderer Deutungen ziele (vgl. Paris, 2001, S. 196 ff.). Durch diesen Primat der Argumentation werde Macht tabuisiert:

„Universitäre Konflikte, Streitigkeiten um Ressourcenverteilungen, Bewertungen oder Stellenbesetzungen, sind stets an die normative Grundvorstellung der argumentativen Legitimierbarkeit aller Entscheidungen gebunden. Wo immer Machtasymmetrien zum Tragen kommen, soll dies in letzter Instanz durch Gründe gerechtfertigt sein. Insofern ist auch die Handhabung von Sanktionen und Gratifikationen idealerweise als Folgewirkung und Konsequenz der Beeinflussung durch Überzeugen, also gerade nicht als Machtausübung, konstruiert. Die Hochschule arbeitet unter der handlungsleitenden Funktion, keine andere Macht

als die der Vernunft anzuerkennen. Im Weiteren ist deshalb zu fragen, wie diese Tabuisierung der Macht strategisch instrumentalisiert und somit selbst wiederum in eine Machtquelle verwandelt werden kann.“ (Paris, 2001, S. 201)

Paris wirft somit eine Frage auf, die auch für diese Arbeit von Relevanz ist. Zunächst wäre jedoch zu fragen, ob die von ihm beschriebene Tabuisierung noch immer spürbar ist und wie sie sich insbesondere im Bereich Studium und Lehre zeigt.

Um eine noch sehr viel konkretere Nutzung von Machtressourcen und Strategien geht es in verschiedenen Aufsätzen eines Buches zur Selbstorganisation und Governance in künstlichen und sozialen Systemen (Lüde, Moldt, & Valk, 2009). Thematisiert wird hier unter anderem die Unberechenbarkeit von Entscheidungen in Selbstverwaltungsgremien, die vor allem auf Interessenkonflikte und einen professoralen Habitus zurückzuführen seien. Universitäre Selbstverwaltung, in der Akteurinnen und Akteure um Ressourcen, institutionelle Zugehörigkeit, Amtsinhaberschaft und wissenschaftliche Reputation konkurrierten, sei durch Hierarchien geprägt: die Hierarchie der Statusgruppen, die der organisationalen Entscheidungsebenen sowie die derer, die formal gleichgestellt sind, aber bedingt durch Ressourcen und Ansehen unterschiedlichen Status innehaben. Zudem seien Spannung zwischen inhaltlichen und rechtlich-ökonomischen Sphären prägend (vgl. Langer, Lüde, & Spresny, 2009, S. 174, 204 ff.). Entscheidungsprozesse in Selbstverwaltungsgremien würden zu "Schauplätzen jener Konkurrenz um Ansehen, ökonomische Mittel und Stellen; sie stellen sich als einer der entscheidenden Orte wechselseitiger mikropolitisch Beeinflussung universitärer Akteure und Einrichtungen dar" (Langer u. a., 2009, S. 179). Seien die Statusinteressen von Akteurinnen und Akteuren hingegen nicht berührt, seien sie auch am Prozess nicht interessiert. Die Folge sei ein "meinungsloses Sich-Treiben-Lassen" und ein gutes Ergebnis sei "irgendein (!) Ergebnis" (Langer u. a., 2009, S. 181). So sei auch das häufig fehlende Interesse an Gremienarbeit zu erklären: Nachteile wie die hohe zeitliche Belastung überstiegen zumeist positive Folgen eines Engagements. Die Leitungsfunktionen der Selbstverwaltung hingegen spielten eine große Rolle für die Gestaltung von Entscheidungsprozessen an Universitäten, vor allem durch die Möglichkeit der Vorstrukturierung und Lenkung von Entscheidungen. Doch auch die Leitung gehe nicht nur mit Vorteilen einher:

„Das Ausüben universitärer Leitungsfunktionen ist angesichts mikropolitisch ausgetragener Statuskonkurrenzen zwischen habituell egozentrischen Akteuren bei fortgesetztem politischen Einsparungszwang zu permanentem Krisenmanagement verurteilt.“ (Langer u. a., 2009, S. 184)

Was das bedeutet, wird deutlich, wenn die Autoren Strategien zur Statussicherung von Professorinnen und Professoren erläutern:

„Durchaus theatralisch inszenieren sie u. a. Beleidigtsein und Entrüstung, wenn ein Ansinnen gegen ihre Statusinteressen verstößt, und verweisen auf inhaltliche, formale oder moralische Falschheit dieses Ansinnens, auf vergangene und künftige Fehlentwicklungen, die dem Ansinnen geschuldet sind bzw. sein werden.“ (Langer u. a., 2009, S. 188)

Die Regel seien dennoch der Überlastung geschuldete Zurückhaltung und Desinteresse, wodurch Leitung und Verwaltung im Vorteil seien. Die Autoren sprechen von einem „rechtlich gerahmten mikropolitischen Dschungel der Universität“, deren Entscheidungsprozesse von Akteurinnen und Akteuren „politische Fähigkeiten“ verlangten (Langer u. a., 2009, S. 190, 192).

2.4.2 Transintentionalität im Hochschulsystem

In einem weiteren Beitrag im gleichen Band arbeitet Roman Langer (2009) transintentionale Governance-Dynamiken heraus, die davon ausgehen, dass im Hochschulsystem als Mehrebenensystem unterschiedliche Problemdefinitionen aufeinandertreffen. Während politische Akteurinnen und Akteure dazu neigten, ihrem hochschulischen Gegenüber „starrköpfige und dumme Besitzstandswahrung“ vorzuwerfen, sei der gegenläufige Vorwurf die „willkürliche, ignorante und zerstörerische Machtpolitik“ (Langer, 2009, S. 578). Ein Sich-Einlassen auf die Problemdefinition anderer gehe mit Risiken einher. So käme es zu einer Zuspitzung, die Auswirkungen auf die Governance der Hochschulen habe:

„Unter Bedingungen getrennter und zugespitzt widersprüchlicher Problemdefinitionen zweier Akteure, die interdependent (und nicht etwa unabhängig voneinander) sind, ist es *nicht mehr möglich, dirigistische Politik einzusetzen. Stattdessen muss symbolische Politik betrieben werden.* (...) Dirigismus ist ein Politikstil, der geeignet ist, um eine Sozietät in 'ruhigen Zeiten' zu verwalten - oder, um in Verhältnissen starker Ungleichheit das Verhalten der untergeordneten Akteure zu regulieren. Im Gegensatz zu symbolischer Politik, die auf Kommunikation, Überzeugen und Überreden setzt (...), bedient sich dirigistische Politik formaler Macht. Sie kommuniziert zwar auch symbolisch, nämlich unter Verweis auf formal kodifizierte Normen und Sanktionspotenziale mittels Weisung, Verfügung oder Befehl. Sie versucht dabei aber nicht, die Erwartungsstrukturen der Adressaten zu verändern, sondern setzt vielmehr deren Fügsamkeit voraus.“ (Langer 2009, S. 579)

Wie sich hier bereits andeutet, arbeitet Langer verschiedene Strategien symbolischer Politik heraus. Er nennt Leistungs- und Erfolgsdemonstration, die Negation von Fehlern und die Externalisierung von Problemursachen, die Wieder-

holung der eigenen Problemdefinition, die symbolische Aufwertung der Adressaten (darunter auch: Betonung von Gemeinsamkeiten statt Unterschieden), die Bezugnahme auf anerkannte Autorität und potenziell bedrohliche Macht (darunter auch: Bezugnahme auf anerkannte Rationalitätsmythen und gemeinsame Feinde) sowie den Entwurf positiver und negativer Zukunftsvisionen, einhergehend mit der Gleichsetzung des Eigeninteresses mit dem Allgemeinwohl und der positiven Vision (vgl. Langer, 2009, S. 583 ff.). Wenn mehrere Akteure diese Strategien nutzten, verhindere das eine wirksame Problembearbeitung. Im Bildungsbereich seien Strategien symbolischer Politik verbreitet. Durchsetzen würden sich vor allem diejenigen, die ohnehin über strukturgestaltenden Einfluss verfügten. Symbolischer Protest gegen als direktionsistisch wahrgenommene Initiativen seien wenig wirksam: Problemen auf unteren Ebenen werde systematisch keine Aufmerksamkeit geschenkt (vgl. Langer, 2009, S. 587 ff.). Dennoch komme es nicht zu Durchsteuerung, sondern zu Transintentionalität. Ausschlaggebend sei hier das Handeln der Hochschulmitglieder, die ihre Praxis von der Symbolik entkoppelten: "Dabei werden die Reformelemente uminterpretiert und umgeformt, bis sie zur eigenen Praxis passen (...)." (Langer, 2009, S. 594). Langer führt weiter aus:

„Zunehmend beginnen die Universitäten, vorgegebenen Reformnormen symbolisch konform zu entsprechen, aber ihre Praxis, ihre Aktivitätsstruktur möglichst unberührt zu lassen.“ (Langer, 2009, S. 595)

Entkopplung zeige sich hier als Strategie der Machtlosen, die in ihrer eigenen Praxis ein Machtmittel fänden. Neben eine solche Hierarchisierungsdynamik stellt Langer die Konkurrenz-Konservations-Dynamik, die durch eine inoffizielle Einigung auf Konfliktvermeidung getragen werde (Langer, 2009, S. 602 ff.). Insgesamt kritisiert er das Zurückdrängen der Selbstverwaltung an Hochschulen und die Wiedereinführung autoritärer Strukturen und setzt sich für ein „sach- und humanadäquates Organisieren" der Wissensarbeiterinnen und -arbeiter ein (Langer, 2009, S. 608).

Hier zeigt sich bereits, was im Verlauf der weiteren Arbeit auch theoretisch untermauert werden soll: Eine einfache Top-Down-Steuerung erscheint trotz ungleicher Machtverteilung an Hochschulen nicht möglich. Anschließend an Ausführungen zur Mikropolitik an Hochschulen und mit Verweis auf Norbert Elias stellt Uwe Schimank heraus:

„Je mehr Akteure sich in einer bestimmten Gestaltungsarena tummeln, je weiter ihre Interessen und Zielsetzungen auseinander gehen und je symmetrischer die Machtpotentiale verteilt sind, desto wahrscheinlicher wird ein transintentionales Ergebnis der Auseinandersetzung. Dies kann entweder der Art sein, dass der Status quo zementiert bleibt, was manchen Beteiligten auch sehr recht ist. Den

berückichtigten ‚Reform-Stau‘ gibt es ja nun einmal keineswegs bloß in der großen Politik. Oder es stellt sich eine Veränderung ein, die keiner der Beteiligten auch nur annähernd so gewollt und auch niemand vorausgesehen hat.“ (Schimank, 2008b, S. 159)

Auch die Gestaltungsarena, in der ein Hochschul-QMS zum Einsatz kommt, ist fraglos eine mit vielen Akteuren, Interessen und Zielsetzungen. Wie sich das QM in diesen Kontext einordnet, soll im Folgenden noch einmal explizit aufgegriffen werden, bevor in Kapitel 5 auch mutmaßlich transintentionale Ergebnisse von makro- wie mikropolitischen Auseinandersetzungen sichtbar werden können.

2.5 Qualitätsmanagement im Kontext

Das deutsche Hochschulsystem hat seit dem Ende des Zweiten Weltkrieges Strukturreformen erfahren, die die Machtverhältnisse zwischen politischen und hochschulischen Akteurinnen und Akteuren sowie innerhalb der einzelnen Hochschulen verändert haben. Die Einführung von QS-, QE- und QM-Instrumenten und -Verfahren erscheint in Relation dazu zunächst wenig dramatisch. Dennoch ist sie Teil dieser Entwicklungen, mit der Einführung neuer Steuerungsinstrumente, dem Bologna-Prozess und dem Akkreditierungssystem eng verbunden und in Bezug auf die Auswirkungen innerhalb der Hochschulen kaum separat zu betrachten.

Die in diesem Kapitel bereits beschriebenen Folgen der starken Veränderungen des Hochschulsystem sowie die Machtbeziehungen und das mikropolitische Handeln von Akteurinnen und Akteuren innerhalb der Hochschulen stehen mit dem QM in einem mal loserem, mal engeren Verhältnis. Zum einen auf Grundlage eines noch nicht behandelten Beitrags zu den makro- und mikropolitischen Konfliktlinien im Zusammenhang mit der QS an Hochschulen, zum anderen durch eine kurze Zusammenfassung zu einigen der behandelten Aspekte, die auch als Zwischenfazit gelesen werden kann, soll dieses Verhältnis expliziert werden.

2.5.1 Qualitätssicherung und (Mikro-)Politik

Für einen Beitrag in einem Handbuch - und somit einen an Praktikerinnen und Praktiker adressierten Text - zeichnet Uwe Schimank makro- und mikropolitische Konfliktlinien mit direktem Bezug auf die QS nach. Mit den makropolitischen Konfliktlinien „Finanzminister vs. Hochschulpolitik - Länder vs. Bund - Studierende und Gerichte vs. Politik - Universitäten vs. Fachhochschulen“ (Schimank, 2011, S. 7) verweist er auf die miteinander in Wechselwirkung stehenden Themen Unterfinanzierung, Studiengebühren, Kapazitätsverordnung

und unzureichender Fachhochschulausbau, zudem auf das „unausgesprochene Motto: Wer produziert die billigsten Abschlüsse?“ (Schimank, 2011, S. 8).

Die mikropolitische Konstellation fasst er ebenso explizit vereinfacht zusammen:

„Vereinfacht lassen sich die Konfliktlinien der mikropolitischen Akteurskonstellation so zeichnen, dass als Proponenten einer stärkeren Qualitätssicherung der Lehre oftmals die Hochschulleitungen, die neu eingestellten oder weitergebildeten Qualitätssicherungs-Experten, vereinzelt Professoren sowie - als von außen wirkende Akteure - die Akkreditierungsagenturen, die HRK und auch die zuständigen Landesministerien aufgetreten sind. Hauptopponenten sind nach wie vor die allermeisten Professoren. Unentschieden oder indifferent haben sich die Studierenden, aber auch die Hochschulverwaltung und manche Hochschulleitungen verhalten.“ (Schimank, 2011, S. 8)

Nicht ohne Weiteres nachvollziehbar sei dabei die mehrheitliche Zustimmung der Hochschulleitungen sowohl zu EHEA und NPM als auch zur QS, habe sie doch traditionell das Selbstverständnis als Primus inter Pares (lateinisch für Erster unter Gleichen) an die Kollegialität mit der Professorenschaft gebunden. Schimank erklärt diese Entwicklung mit zunehmenden „Profilierungschancen jenseits der Wissenschaftlerkarriere“ (Schimank, 2011, S. 10), dem Rechtfertigungsdruck, z. B. in Bezug auf Rankings, dem Hochschulleitungen ungeachtet ihres eigentlichen Einflusses innerhalb der Hochschulen ausgesetzt seien, sowie der leistungsorientierten Mittelvergabe an die Hochschulen, die Entscheidungen zur internen Weiterverteilung der Mittel erfordere. Hochschulleitungen sähen sich zunehmend als Träger des neuen Akteurstatus der Hochschule (vgl. Schimank, 2011, S. 10 ff.).

Insgesamt ordnet Schimank verschiedene Kräfteverhältnisse zwischen Proponenten und Opponenten der QS in vier Typen ein: den Typus der blockierten Hochschule, in der höchstens gesetzlich Vorgegebenes umgesetzt werde; den Typus der symbolischen Politik, bei dem QS als Fassade diene, hinter der alles beim Alten bleibe; den Typus der blauäugigen Politik, bei dem ein QS aufgebaut werde, das in der Folge ungenügende Unterstützung erfahre; sowie den seltenen Typus der bescheidenen Erfolge, bei dem durch Beharrlichkeit iterativ kleine Erfolge in Gestalt von Standards, Verfahren und Konsequenzen erzielt werden könnten. Die wichtigste Erfolgsbedingung läge in der klaren Unterstützung durch die Hochschulleitung. Diese wiederum könne die Mechanismen Außendruck durch Landeshochschulgesetze und ZLV, wechselseitige Beobachtung der Hochschulen und Beratung durch Experten einsetzen (vgl. Schimank, 2011, S. 12 ff.). Dennoch sei es realistisch, bezüglich des Erfolgs der QS der Lehre an deutschen Hochschulen „bestenfalls gedämpft optimistisch“ (Schimank, 2011, S. 18) zu sein.

Mit den Schilderungen Schimanks sind bereits Fragen aufgegriffen worden, die auch in der vorliegenden Studie im Fokus stehen. Schimank zeichnet in einer stark vereinfachten Art und Weise nach, wie sich verschiedene Akteursgruppen im Bereich QS zueinander verhalten. Der Verschiedenheit struktureller Aspekte sowie der Nutzung von QMS durch (zumal eigensinnige) Akteurinnen und Akteure wird jedoch nur angedeutet. Auch wenn andere Studien hier in Bezug auf einzelne Aspekte (z. B. die Programmakkreditierung, vgl. Kaufmann 2012) weiter gehen, fehlt es an tiefergehenden empirischen Studien zum Handeln der relevanten Akteursgruppen im Zusammenspiel mit verschiedenen QMS und einem nuancierteren Bild der QM betreibenden Hochschulen sowie der Handlungsspielräume und Wahrnehmungen ihrer Mitglieder. Ein solch nuancierteres Bild, das eine eigene Perspektive auf QMS mitbringt, ist das Ziel der vorliegenden Arbeit.

2.5.2 Qualitätsmanagement als Teil des Reformprogramms

Die Rahmenbedingungen des Hochschulsystems haben sich stark verschoben. Mit dem Mythos Humboldt und dem Rekurs auf akademische Freiheit (vgl. Kapitel 2.1) sind dennoch zwei bereits sehr alte Motive benannt, die den Diskurs um das Wissenschaftssystem noch heute prägen. So ist auch die Frage, ob das QM die akademische Freiheit einschränkt, keine ungestellte. Dem Spannungsfeld zwischen Wissenschaftsfreiheit und Management widmen selbst einschlägige Handbücher einige Aufmerksamkeit (vgl. Deutsche Gesellschaft für Qualität, 2014, S. 9).

Mit einem sehr viel später geprägten Leitbild steht das QM in einem anderen Verhältnis: Was sich Ende der achtziger Jahre in Ansätzen zeigte – die Idee eines Wettbewerbs von Hochschulen – hat in den Exzellenzwettbewerben ihren vorläufigen Höhepunkt erreicht (vgl. Kapitel 2.2). Ein QM könnte gut in die Exzellenzwelt passen, postuliert es doch bereits mit seinem Namen die Steuerung hin zu hoher Güte, die in Exzellenz gipfelt. Das QM im Bereich Studium und Lehre hingegen befindet sich in einem Bereich, in dem Ressourcenmangel und eine damit einhergehende Überlastung eher die Regel als die Ausnahme sind (zur Lage der Hochschulfinanzierung siehe Wissenschaftsrat, 2018, S. 8 ff.). Zudem werden Forschung und Lehre, wie das Beispiel Imboden-Bericht gezeigt hat, teilweise gegeneinander ausgespielt. Doch auch wenn sich widersprüchliche Anforderungen zeigen, ist das QM unbestreitbar Teil des Reformprogramms und mit anderen Entwicklungen teilweise eng verflochten. So gehen Instrumente der neuen Hochschulsteuerung mit dem QM Hand in Hand. Zu nennen wären hier beispielsweise die ZLV und die leistungsorientierte Mittelvergabe, die in den Hochschulen auch als interne Instrumente ihre Entsprechung haben.

Im sogenannten Bologna-Prozess wurde die QS auch auf supranationaler Ebene auf die Agenda gesetzt. So sind die ESG zu einem der wichtigsten Orientierungs-

dokumente im QM geworden, insbesondere im Zusammenhang mit der Akkreditierung (vgl. Pohlenz & Mauermeister, 2013). Der Ausbau des Akkreditierungssystems als externes QS-System bringt einen hohen Einfluss auf hochschulinterne Abläufe mit und hat die Schaffung von QMS vielfach überhaupt erst motiviert (vgl. Ansmann u. a., 2015). Weiterhin gefördert wurden die QMS vieler Hochschulen durch die Programmförderung von Bund und Ländern, allen voran den QPL. So stehen bereits die vergangenen Entwicklungen und Reformen an sich in einem engen Verhältnis zum QM. Die Folgen der Reformen (vgl. Kapitel 2.3) können somit nur bedingt unabhängig vom QM betrachtet werden und das QM umgekehrt nicht unabhängig von ihnen.

Bereits in der Einleitung sind einige mögliche Folgen von – wohlgemerkt verschiedenen – QMS erläutert worden, die in der deutschen und internationalen Hochschulforschung diskutiert werden. Breit thematisiert werden unter anderem Bürokratisierungstendenzen und eine große Arbeitsbelastung für Lehrende, Konflikte innerhalb von Organisationen sowie mit Gutachtergruppen und die Reaktionen von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern auf Einschränkungen durch Formalismus sowie Verlust an Einfluss und Autonomie. Diese Aspekte finden sich zu einem großen Teil auch in der Literatur zu den Folgen der Reformen im Zusammenhang mit NPM und dem Bologna-Prozess wieder.

Es ist anzunehmen, dass das auch für die vorliegende Studie relevant ist: Wenn die Hochschulen insgesamt reformbewegt und Machtverschiebungen ein über QM hinausreichendes Thema sind, dann erscheint es umso wichtiger, QMS nicht wie separierbare Objekte mit Blick auf formalstrukturelle Zuständigkeiten und Instrumente zu betrachten. Die QMS existieren nur im Kontext der Hochschulen mit ihren internen ZLV, den Bachelor- und Masterstudiengängen, den Systemakkreditierungsplänen und -erfolgen, Exzellenzambitionen, QPL-Projekten sowie den durch all dies beeinflussten Akteurskonstellationen und -beziehungen. Die Einführung und Entwicklung von QM ist Teil der Reformprogramme, mit denen vielfältige Umstrukturierungen, Reaktionen von Handelnden und somit insgesamt Veränderungen der Handlungszusammenhänge einhergehen. Es bringt neue Akteurinnen und Akteure ins Spiel, die den Folgen der Reformen in ihren je spezifischen Situationen ausgesetzt sind. Der Rolle verschiedener QMS in diesen Zusammenhängen und den Umgang der Hochschulmitglieder mit ihnen gilt es in dieser Arbeit nachzuspüren – mit Theorien und Methoden, die der Komplexität der Zusammenhänge gerecht werden.

3 Der theoretische Rahmen: Mikropolitik und Strukturation

„Theory, inquiry and empirical fact are interwoven in a texture of operation with theory guiding inquiry, inquiry seeking and isolating facts, and facts affecting theory. The fruitfulness of their interplay is the means by which an empirical science develops.”

Herbert Blumer

(1954, S. 3)

Auf welcher theoretischen Grundlage lässt sich die Frage nach dem Zusammenspiel von strukturellen Aspekten und dem Handeln von Hochschulmitgliedern im QM-Bereich angehen? Für die vorliegende Studie wird auf Arbeiten aus der Sozial- und Organisationstheorie zurückgegriffen, die zwar einige Jahrzehnte alt sind und Klassikerstatus haben (siehe z. B. Kaesler, 2003), an Aktualität jedoch nicht verloren haben. Nach wie vor ermöglichen die Anregungen von Anthony Giddens sowie von Michel Crozier und Erhard Friedberg neue Perspektiven auf aktuelle Forschungsgegenstände.

Nicht ohne Grund wird an die Hochschulforschung neben den Forderungen aus Politik und Hochschulmanagement nach empirischen Studien auch immer wieder der Ruf nach einer verstärkten Theorienutzung und -entwicklung herangetragen (vgl. z. B. Wissenschaftsrat, 2014, S. 18–19, 27). Nicht nur unterschiedliche Theorieströmungen, sondern auch das Verständnis von dem, was Theorie ist¹⁵ und wie sie genutzt werden kann, lassen Forschenden viele Möglichkeiten und prägen auch die Ergebnisse empirischer Arbeiten in starkem Maße. Der Theoriebegriff, der – häufig implizit – wissenschaftlichen Arbeiten zugrunde liegt, steht außerdem mit erkenntnistheoretischen Annahmen und Forschungszielen im Zusammenhang.

¹⁵ Anthony Giddens selbst führt zum Theoriebegriff aus: „Eine bestimmte Begriffsfassung genöß besonders unter einigen Vertretern des orthodoxen Konsensus Ansehen, wird aber heute nur noch selten vertreten. Es handelt sich dabei um die von bestimmten Spielarten des Logischen Empirismus in der Wissenschaftstheorie der Naturwissenschaften beeinflusste Ansicht, die einzige Form von ‚Theorie‘, die diesen Namen auch verdiene, sei eine deduktive Verknüpfung von Gesetzen beziehungsweise Verallgemeinerungen. Es hat sich jedoch herausgestellt, dass diese Begriffsfassung selbst in den Naturwissenschaften einen sehr begrenzten Anwendungsbereich besitzt. (...) Jeder, der diesen Begriff auf die Sozialwissenschaften anwenden wollte, käme zu dem Ergebnis, daß es (bislang) überhaupt keine Theorie gibt; ihre Formulierung ist eher ein Wunsch, der in die ferne Zukunft hinausgeschoben wird, und ein Ziel, nach dem es zu streben gilt, als ein tatsächlicher Bestandteil gegenwärtiger sozialwissenschaftlicher Tätigkeit.“ (Giddens, 1992, S. 31)

In der vorliegenden Arbeit lenkt Theorie den Blick auf komplexe Kontexte, indem als besonders relevant identifizierte Eigenschaften und Zusammenhänge benannt und in den Fokus gestellt werden. In der empirischen Untersuchung dient die Theorie somit als Orientierungshilfe, die im Prozess der Datenauswertung Deutungen prägt – und das auf zweierlei Ebenen: zum einen als Grundverständnis sozialer Zusammenhänge, das in der empirischen Arbeit eher implizit wirksam wird, und zum anderen als Operationalisierung dieses Grundverständnisses in Form eines analytischen Begriffssystems. So kann auch schon ein kleines theoretisches Vokabular Phänomene fallübergreifend beschreibbar, Kategorien übertragbar und Muster sichtbar machen.

Das im Folgenden erläuterte offene Rahmenkonzept mit besonderem Augenmerk auf Machtbeziehungen und den Interdependenzen von Handeln und Struktur lässt sich auf Basis des Forschungsgegenstands, dem entsprechenden bisherigen Forschungsstand und den Zielen dieser Arbeit begründen. Die noch wenig institutionalisierten, vielfältigen Prozesse und Strukturen im Bereich des QM, die im Mittelpunkt des Interesses der Arbeit stehen, und die damit verbundene geringe wissenschaftliche Durchdringung tieferer Zusammenhänge legen nicht nur ein exploratives Vorgehen nahe, sondern damit auch den Rückgriff auf theoretische Ansätze, die die Untersuchung zwar unterstützen, aber nur wenig einschränken.

Das Entdecken und Verstehen unbekannter oder wenig beachteter Strukturen und Zusammenhänge erfordert eher eine Forschungsheuristik als enge Hypothesen (vgl. Kelle & Kluge, 2010, S. 37). Das Theoriekapitel dient hier also nicht der Herleitung zu prüfender Hypothesen, sondern der Diskussion von Perspektiven, Fachvokabular und Hilfskonstrukten, die einen Analysefokus für die qualitative Auswertung von Interviews – den methodischen Schwerpunkt dieser Arbeit (vgl. Kapitel 4) – festlegen. Die folgende Abhandlung hat jedoch nicht nur die Operationalisierung der Forschungsfrage zum Ziel, sondern auch die Einführung in ein Konstrukt, das ein spezifisches Grundverständnis des Forschungsgegenstands verdeutlicht. Die Werke, auf die sich die folgenden Ausführungen beziehen, sind allesamt Bücher mit einer großen Fülle theoretischer Gedanken und Modelle, mit etlichen Verweisen auf Vordenker und Abgrenzungen von anderen Ansätzen. In dieser Arbeit können nur diejenigen Aspekte aufgegriffen werden, die die Kernidee des jeweiligen Ansatzes in sich tragen und die für die weitere Arbeit relevant erscheinen.

3.1 Akteur, Struktur und Spiele

Mit Anthony Giddens' Theorie der Strukturierung (Giddens, 1992) und der strategischen Organisationsanalyse nach Michel Crozier und Erhard Friedberg (Crozier

& Friedberg, 1993) werden Theorien der 1970er und 1980er Jahre als Ausgangspunkt für die Entwicklung des theoretischen Rahmens herangezogen.

Giddens' Werk spannt mit einem sozialontologischen Anspruch einen großen Rahmen auf. Nichts geringeres als die „Neufassung der Vorstellungen vom menschlichen Sein und menschlichen Handeln, von der gesellschaftlichen Reproduktion und der gesellschaftlichen Veränderung“ (Giddens, 1992, S. 34) ist es, was Giddens sich und anderen Sozialtheoretikern zur Aufgabe macht. Die darauffolgend erörterten Ansätze liegen auf einer anderen Ebene. Sie fügen sich in eine lange Tradition der Rationalitätskritik in der Organisationsforschung ein.

Günther Ortmann, der selber an der Weiterentwicklung des mikropolitischen Analysevokabulars arbeitet, bezeichnet die Werke von Organisationstheoretikern wie James March und Herbert Simon, von John W. Meyer und Brian Rowan, um nur einige zu nennen, als "Meilensteine der Desillusionierung der Organisationsforschung in Sachen rationaler Gestaltung von Organisationen" (Ortmann, 1995, S. 37). Theoretisch fruchtbare Forschungsarbeiten, die eine alternative Perspektive auf organisationale Realitäten bieten, liegen somit schon seit Jahrzehnten vor. Im Alltäglichen der organisationalen Praxis jedoch erscheint der Erfolg von Rationalitätsmythen, die ja schon per definitionem institutionalisierte Strukturen und damit kaum hinterfragbar sind (vgl. J. W. Meyer & Rowan, 1977, S. 343 f.), ungebrochen. Ortmann et al. beschreiben beispielhaft das "glänzende Gewand umfassender Rationalität, in dem sich strategische Konzepte des Managements zu präsentieren pflegen" (Ortmann u. a., 1990, S. 559).

Nicht ohne Grund werden die Klassiker daher immer wieder aufgegriffen. Das gilt auch für Giddens sowie Crozier und Friedberg: Ihre Ansätze haben sich als Vorstellungsrahmen, als Analyse- und Reflexionsinstrumente bewährt, die Einsichten jenseits von Mythen und Praxistheorie erlauben (vgl. z. B. Bogumil & Schmid, 2001; Ortmann, 1995). Ihr Einsatz verspricht damit nicht nur wissenschaftlich aufschlussreiche, sondern am Ende möglicherweise auch für die Praxis hilfreiche Einblicke in den Forschungsgegenstand.

Dennoch: Die mikropolitischen Studien, in deren Kategorie im weitesten Sinne die vorliegende Arbeit eingeordnet werden könnte, waren lange weniger zahlreich und populär, als das Alter der ihnen zugrundeliegenden theoretischen Ansätze vermuten lässt. Erklärungsversuche setzen an der Diagnose an, dass es in dieser Tradition kein direkt operationalisierbares Theoriemodell und keinen umfassenden Erklärungsanspruch gibt (vgl. Neuberger, 1995, S. 332; Ortmann, 1988, S. 22; Bogumil & Schmid, 2001, S. 70). Die Studien begnügen sich mit einer Heuristik, die Phänomene auf der Mikro- und Mesoebene beschreibbar macht und sie in einen kontextspezifischen systemischen Zusammenhang einzugliedern versucht. Sie bringen nicht den Anspruch mit sich, den Ausgangspunkt für

Theorien großer Reichweite zu bilden. Vielmehr gründen sie sich auf der Annahme, dass solche Theorien in sozial- und organisationswissenschaftlichen Gegenstandsbereichen kaum erreichbar sind.

3.1.1 Giddens' Theorie der Strukturierung

Theoretischer Ausgangspunkt dieser Arbeit ist die Annahme, dass formalstrukturelle Faktoren und Normen die Wirkungen von Organisationshandeln nur bedingt erklären können. Zwar soll keineswegs bestritten werden, dass Landeshochschulgesetze, ZLV oder der formale Aufbau einer Hochschule einen großen Einfluss auf die Entwicklung der Hochschulen und das, was an ihnen passiert, haben. Doch sind viele Phänomene hiermit zu wenig erklärbar, um die wissenschaftlichen Untersuchungen nur auf strukturelle Variablen zu beschränken: Die Enttäuschung mancher mit großem Idealismus ins Hochschul-QM gekommener Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die Hinweise aus der Praxis auf Probleme, die mit Einzelpersonen in Verbindung gebracht werden, deuten komplexe Wechselwirkungen an. Hier drückt sich die Kontingenz aus, die Organisationen innewohnt, die Unvorhersehbarkeit des Handelns der Individuen. So liegt es nahe, sich auch (keineswegs jedoch: nur) der individuell-subjektiven Seite der sozialen wie organisationalen Wirklichkeit anzunehmen.

Hinter diesem Vorhaben steht eines der alten Probleme der Sozialwissenschaften: Betrachtet man die Gesellschaft als Ganze, gerät das Individuum aus dem Blick. Werden jedoch nur das Wahrnehmen und Handeln von Individuen untersucht, werden strukturelle Faktoren häufig unsichtbar. Diese Erkenntnis ist keine neue. In einer umstrittenen Zuspitzung postuliert Alan Dawe die unvereinbare Existenz zweier Soziologien, „a sociology of social system and a sociology of social action“ (Dawe, 1970, S. 214).

In Abgrenzung zu einem solchen Dualismus von Gesellschaft auf der einen, Individuum auf der anderen Seite entwickelte Anthony Giddens in den 1970er und frühen 1980er Jahren seine Grundlegung einer Theorie der Strukturierung (auch: Strukturierungstheorie, siehe v. a. Giddens, 1992) und versuchte damit einen theoretischen Brückenschlag. Er schreibt:

„So klafft die konzeptuelle Lücke zwischen dem Subjekt und dem sozialen Objekt so weit wie eh und je. Die Theorie der Strukturierung basiert auf der Prämisse, daß dieser Dualismus begrifflich neu als eine Dualität gefaßt werden muß - die Dualität von Struktur.“ (Giddens, 1992, S. 34)

Während der Begriff des Dualismus die Gegensätzlichkeit zweier Dinge betont, wird mit dem Begriff der Dualität eine enge Beziehung zwischen ihnen herausgestellt. Giddens bezieht sich hier unter anderem auf Erving Goffman, der in

seinen Analysen alltägliche Routinen der Menschen betrachtet. Giddens sieht hier Einsichten für die soziale Integration: „Die Stabilität institutioneller Formen existiert nicht trotz oder außerhalb der Begegnungen des Alltagslebens, sondern sie ist *gerade in diese Begegnungen einbegriffen*“ (Giddens, 1992, S. 121). Die durch diese Integration charakterisierte Dualität von Struktur bildet den Grundgedanken der Theorie, der hier nachgezeichnet wird.

Struktur besteht Giddens' Definition zufolge aus Regeln und Ressourcen in einer je spezifischen Definition. Sie lassen sich ausdifferenzieren in:

- Regeln der Sinnkonstitution (Signifikation): kognitive Ordnung, Deutungsschemata, Symbole, sinnlich-ästhetische Aspekte;
- Regeln der Sanktionierung sozialen Handelns: Legitimation, normative Ordnung, praktizierte und formulierte Regeln;
- Allokative Ressourcen: Produktionsmittel und Geld;
- Autoritative Ressourcen: Organisation von Raum und Zeit und Chancenverteilung (vgl. Giddens, 1992, S. 45 f., 67 ff., 81; Ortmann & Becker, 1995, S. 55 f.).

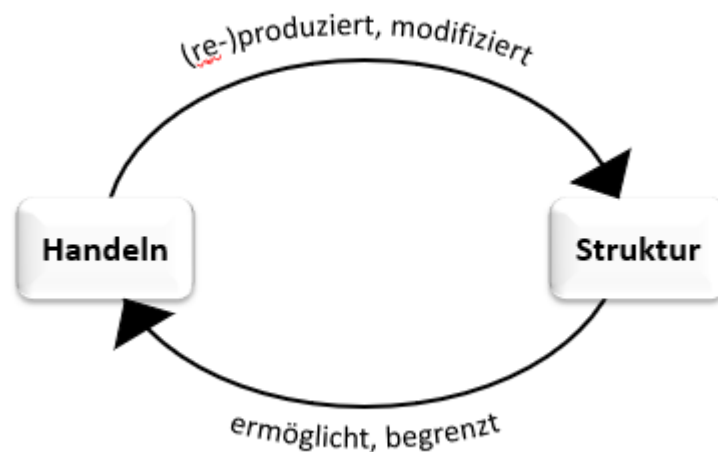
Struktur stehe in einem doppelten Zusammenhang mit dem Handeln, sei gleichzeitig sein Medium und Resultat in Form von Strukturmomenten sozialer Systeme. Stellt man das Handeln in den Mittelpunkt der Betrachtung, bedeutet dies, dass es durch Strukturen erst ermöglicht, aber auch eingeschränkt wird. Zudem (re-)produziere und verändere Handeln die Strukturen (vgl. Giddens, 1992, S. 34, 77 f.; Ortmann & Becker, 1995, S. 55 f., siehe Abbildung 1: Grundgedanke der Dualität von Struktur).

Regeln und Ressourcen seien demnach ohne diejenigen, die sie nutzen, die mit ihnen umgehen, die ihr Handeln von ihnen restringieren lassen, nicht relevant. Günther Ortmann sieht in dieser engen, von manchen kritisierten Verknüpfung der sonst getrennt betrachteten Aspekte die Stärke von Giddens' Theorie:

„Es ist Giddens gelegentlich zum Vorwurf gemacht worden, daß im Begriff der Strukturation der Unterschied zwischen Handlung und Struktur verwischt oder zum Verschwinden gebracht wird. Mir scheint im geraden Gegenteil eben darin, daß Struktur bei Giddens so unablässig ans Handeln gebunden wird, die besondere Stärke seiner Theorie zu liegen. Der beklagte Mangel ist keiner der Theorie, sondern, sozusagen, einer der sozialen, sozial konstruierten Realität: *Die* hat es an sich, daß Strukturen - Regeln und Ressourcen - erst im Handeln Existenz gewinnen und ansonsten nur in unseren Erinnerungen und Erwartungen vorkommen.“ (Ortmann, 1995, S. 91)

Abbildung 1: Grundgedanke der Dualität von Struktur

eigene Darstellung nach Giddens, 1992



An Schärfe gewinnt die Dualität von Struktur mit einem weiteren zentralen Begriff: dem der Macht. Giddens definiert ihn als Vermögen, das eigene Handeln zu wählen und damit „fähig zu sein, in die Welt einzugreifen bzw. einen solchen Eingriff zu unterlassen“ (Giddens, 1992, S. 65). Doch auch in einer vergleichsweise weniger machtvollen Position gegenüber anderen Handelnden, selbst unter Bedingungen sozialen Zwangs sei Handeln möglich: „[A]lle Formen von Abhängigkeit stellen gewisse Ressourcen zur Verfügung, mit denen die Unterworfenen die Aktivitäten der ihnen Überlegenen beeinflussen können“ (Giddens, 1992, S. 67).

Macht steht somit in einem engen Zusammenhang mit der Struktur nach Giddens' Definition. Prozesse der Strukturbildung oder Strukturierung als „Bedingungen, die die Kontinuität oder Veränderung von Strukturen und deshalb die Reproduktion sozialer Systeme bestimmen“ (Giddens, 1992, S. 77) wirkten auch auf Machtbeziehungen ein und seien von diesen geprägt. Soziale Systeme, definiert als reproduzierte Akteursbeziehungen, die als regelmäßige soziale Praktiken organisiert sind (vgl. Giddens, 1992, S. 77), seien so über Zeit und Raum hinweg veränderbar. Die Veränderbarkeit durch Strukturierung sei also gegeben – jedoch nicht beliebig. Ein weiterer Begriff, der Grenzen der Veränderbarkeit aufzeigt, ist der der Institution:

„Die wichtigsten Aspekte der Struktur sind Regeln und Ressourcen, die rekursiv in Institutionen eingelagert sind. Institutionen sind definitionsgemäß die dauerhafteren Merkmale des gesellschaftlichen Lebens. Wenn ich von den Strukturmomenten sozialer Systeme spreche, meine ich jene institutionalisierten Charakteristika, die ihre kontinuierliche Existenz über Raum- und Zeitspannen hinweg sicherstellen. Ich gebrauche das Konzept der ‚Strukturen‘, um die Transformations- und Vermittlungsbeziehungen erfassen zu können, welche die

„Schaltkreise“ sind, die den beobachteten Bedingungen der Systemreproduktion zugrundeliegen.“ (Giddens, 1992, S. 76)

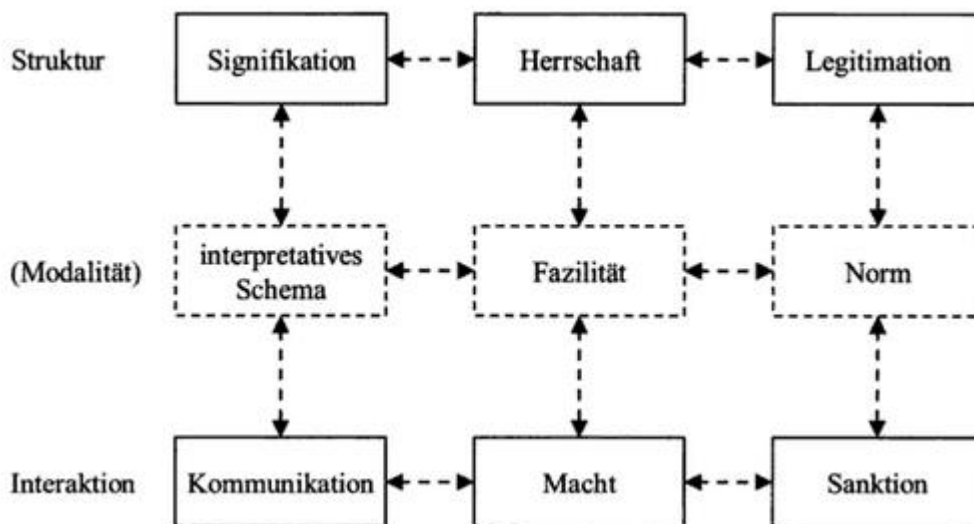
Während Regeln und Ressourcen nicht per definitionem bereits längere Zeitspannen überbrücken, sind sie institutionalisiert von Dauer. Giddens betont mit dem Institutionenbegriff die Stabilität von Struktur als Gegengewicht zu ihrer Veränderbarkeit im Rahmen der Strukturierung.

Um sowohl das Verhältnis von Handeln und Struktur in sozialen Systemen näher zu bestimmen als auch eine Ordnung verschiedener Institutionen einzuführen und so ihre Analyse zu ermöglichen, verweist Giddens über drei (lediglich analytisch trennbare) Dimensionen der Dualität hinweg auf die Art und Weise der Vermittlung, die Modalitäten (siehe Abbildung 2: Dimensionen der Dualität von Struktur):

„Mit dem Begriff der ‚Strukturierungsmodalitäten‘ ziele ich auf die grundlegenden Dimensionen der Dualität von Struktur, wie sie in Interaktionen zur Geltung kommen; es geht darum, die Bewußtheit der Akteure mit den strukturellen Momenten sozialer Systeme zu vermitteln. Akteure beziehen sich auf diese Modalitäten in der Reproduktion der Interaktionssysteme, und im selben Zug rekonstituieren sie deren Strukturmomente.“ (Giddens, 1992, S. 81)

Abbildung 2: Dimensionen der Dualität von Struktur

Quelle: Scherm & Pietsch, 2007, S. 91 nach Giddens, 1984



Giddens unterscheidet als strukturelle Dimensionen sozialer Systeme Signifikation, Herrschaft und Legitimation, die untereinander in Verbindung stehen. Interpretative Schemata (als Wissensvorräte, auf die Akteure in der Interaktion zurückgreifen), Fazilitäten (als Möglichkeiten, allokativen und autoritativen Machtquellen zu nutzen) und Normen verbinden die strukturellen Dimensionen mit der Interaktionsebene – Kommunikation (in einer weiten Definition), Macht und Sank-

tion. Die Beziehungen der Strukturdimensionen zueinander definieren die institutionellen Ordnungen symbolische Ordnungen, politische, ökonomische und rechtliche Institutionen (vgl. Giddens 1992, S. 81 ff.).

Empirisch ließe sich dieses Verständnis auf zweierlei Arten einsetzen: in Form einer institutionellen Analyse, die über Strukturmomente das soziale System betrachtet, oder in Form der Analyse strategischen Verhaltens, die die Bezugnahme von Handelnden auf Strukturmomente analysiert. Diese methodischen Ausprägungen stellt Giddens jedoch lediglich als Schwerpunktsetzungen dar: So oder so müsse die Dualität von Struktur im Fokus stehen (vgl. Giddens, 1992, S. 342 f.).

Um der Reproduktion des sozialen Systems oder seiner Veränderung, den stabilisierenden Einflüssen oder Verschiebungen von Machtbeziehungen auf die Spur zu kommen, kann also die Nutzung von Struktur, von Regeln und Ressourcen durch Handelnde Hinweise geben. Diese Schlussfolgerung aus den Grundzügen der Strukturierungstheorie bildet ein Verständnis sozialer Beziehungen und Prozesse ab, das eine Fokussierung der Schnittstellen sozialer Integration nahelegt, ist für eine empirische Analyse des Organisationsgeschehens aber nicht eben instruktiv. Die Begriffe Handeln, Struktur, Strukturierung, Macht, soziales System und Institution befinden sich so, wie sie Giddens verwendet, auf einer hohen Abstraktionsebene¹⁶. Neuberger berichtet von nur wenigen Versuchen der Operationalisierung, die eher Listen möglichst zu beachteter Aspekte seien (vgl. Neuberger, 1995, S. 332; siehe auch Ortman u.a., 1990).

Giddens' Grundgedanken zur Dualität von Struktur stellen für die vorliegende Arbeit daher eher einen theoretischen Hintergrund als ein zu operationalisierendes analytisches Konzept dar. Als analytisches Vokabular hingegen bietet sich eher das noch früher verfasste, organisationstheoretische Werk von Crozier und Friedbergs an, das mit der Strukturierungstheorie gewisse Analogien und

¹⁶ Diese starke Abstraktion, zudem Vorsicht und Selbstbezüglichkeit in der Theorieformulierung ist es auch, die Giddens wissenschaftstheoretische Kritik einbringt:

„In a sense, Giddens's strengths also reveal his weaknesses. It is in fact difficult to find logical gaps or contradiction in his theory of structuration. Whenever pressed on a particular aspect of social life, he appears able to point out successfully the extent to which this issue can be accommodated within the parameters of the theory. However, he is able to avoid criticism and to 'absorb' reality within his work precisely because of the nature of the theoretical construction provided. Core parts of Giddens's theory of structuration constitute a mode of theorizing about which we have been warned ever since Karl Popper's *Logic of Scientific Discovery*(...). In contrast to other grand theorists, Giddens on the whole abstains from providing bold conjectures - quite a few of the basic statements actually verge on the tautological. It is difficult to argue against his notion that people's knowledgeability is always bounded by unacknowledged conditions and unforeseen consequences - how could it be otherwise? Many aspects of Giddens's carefully worked-out theory are simply immune to refutation, being as self-evident as logical formulae." (Baert & Silva, 2010, S. 167 f.; vgl. auch Neuberger, 1995, S. 312 ff., 326)

weitgehende Kompatibilität aufweist und am Ende auch wieder durch diese ergänzt und präzisiert werden kann.

3.1.2 Croziers und Friedbergs strategische Organisationsanalyse

Michel Crozier und Erhard Friedberg gehen bescheiden an ihre erstmals 1979 erschienene Schrift heran: Als wissenschaftlichen Essay zur Reflexion über die Beziehung zwischen sozialem Akteur und System bezeichnen sie *Die Zwänge kollektiven Handelns: Über Macht und Organisation* (1993, S. 3). Sie verbinden darin ähnlich wie Giddens zwei Denkweisen mit verschiedenen Schwerpunkten, die sie strategisches und systemisches Denken nennen, entwerfen damit jedoch keine Sozialtheorie, sondern beziehen sich explizit auf Organisationen. Als verbindendes Element zwischen den beiden Denkweisen bringen sie einen Schlüsselbegriff ein, der für kollektives Handeln steht: den des Spiels (vgl. Crozier & Friedberg, 1993, S. 3). Sie führen aus:

„Systeme definieren keine Verhaltensregeln, sondern Spiele, deren Beschaffenheit und Regeln eine begrenzte Anzahl von Gewinnstrategien festlegen. Unter diesen können und müssen die Akteure ihre eigene Strategie auswählen. Ihr Verhalten ist also nicht das Produkt passiven Gehorsams oder einer einfachen Konditionierung durch ‚das System‘. Es ist das Ergebnis einer aktiven Wahl zwischen mehreren möglichen Strategien.“ (Crozier & Friedberg, 1993, S. 4)

Die Spielregeln, die auch das Fortbestehen der Organisation selbst sicherten, seien auch für vergleichsweise mächtige Handelnde bindend, da „auch ihre Gewinnchancen durch diese Spielregeln definiert werden, selbst wenn sie in der Lage sind, diese weitgehend zu ihren Gunsten zu beeinflussen“ (Ortmann & Becker, 1995, S. 54). Crozier und Friedberg nutzen den Begriff des Spiels, um zu beschreiben, wie durch kollektives Handeln in Organisationen häufig eben genau das nicht erreicht wird, was die einzelnen Handelnden bezwecken: „Der kontraintuitive Effekt ist im Zentrum jeden kollektiven Vorhabens“ (Crozier & Friedberg, 1993, S. 8). Zurückzuführen sei dies darauf, dass die Rationalität, aus der heraus Akteurinnen und Akteure handelten, von willkürlichen Konstrukten ausgehe. Unter der „scheinbaren Dominanz der Rationalität des Profits“ handelten Akteursgruppen in Organisationen nach sehr unterschiedlichen Rationalitäten¹⁷,

¹⁷ Crozier und Friedberg verweisen auf den Begriff der begrenzten Rationalität nach Herbert Simon (1959): „Alle Akteure haben nur eine beschränkte Freiheit und sind dementsprechend nur zu einer begrenzten Rationalität fähig. Anders gesagt, die Akteure – ihre Freiheit und ihre Rationalität, ihre Ziele und ihre ‚Bedürfnisse‘, oder, wenn man so will, ihre Affektivität – sind soziale Konstrukte und keine abstrakten Größen.“ (Crozier & Friedberg, 1993, S. 33)

In einer Arbeit über verschiedene Rationalitätskonstrukte schreibt Helmut Brentel zu Crozier und Friedberg: „Insbesondere der entscheidungstheoretische Rationalitätsbegriff, der auf autonom entscheidende Akteure abhebt, ohne die Beziehungskonstellationen dieser Akteure zu unter-

die mit unterschiedlichen Problemdefinitionen einhergingen und miteinander um die Vorherrschaft rängen (vgl. Crozier & Friedberg, 1993, S. 10, 226; siehe auch Brentel, 1999, S. 252 ff.).

In diesem Ringen in den organisationalen Spielen werden die Strategien der Akteurinnen und Akteure sichtbar¹⁸. Der Strategiebegriff der strategischen Organisationsanalyse ist spezifisch und muss als solcher immer expliziert werden: Er umfasst nicht nur sorgsam geplantes Handeln, sondern auch jenes, das nicht durchdacht, zum Teil nicht einmal bewusst ist; Handeln, das keinen klaren Zielen und Plänen folgt, die Akteurinnen und Akteure oftmals ohnehin nicht hätten. Stattdessen könnten Strategien ihren Sinn z.B. aus dem Verhalten anderer in einer spezifischen Situation, aus der jeweiligen Handlungsgelegenheit und dem Kontext ziehen. Sie seien also in hohem Maße vom Spiel anhängig (vgl. Crozier & Friedberg, 1993, S. 33). Jörg Bogumil und Josef Schmid führen dazu aus:

„Der Begriff der Strategie dient hier zum Aufdecken von Strukturen und nicht zum Aufdecken der Motivation. Es ist nicht wichtig, ob die Verhaltensregelmäßigkeiten bewusst sind oder nicht, sie geben als Verhaltensregelmäßigkeiten Auskunft über Systemzwänge. Unter Strategie werden *die vom Analytiker ex-post gefolgerten Rationalitäten* aufgrund empirisch beobachteter Verhaltensregelmäßigkeiten verstanden. Strategie ist damit ein Erklärungs-begriff für das beobachtbare Verhalten der Akteure im organisatorischen Kontext. Das Verhalten des Akteurs lässt sich nur innerhalb des Kontextes begreifen, aus dem er seine Rationalität bezieht.“ (Bogumil & Schmid, 2001, S. 57)

Der Strategiebegriff erscheint in Anbetracht seiner sonstigen Nutzung im Unternehmenskontext etwas ungünstig gewählt, ist er doch zumeist auf die

suchen, wird durch eine strategisch-systemische Logik kollektiven Handelns substituiert, die Machtphänomenen - im Sinne strategischer Beziehungen innerhalb strukturierter Handlungsfelder - eine zentrale Stelle einräumt.“ (Brentel, 1999, S. 253)

¹⁸ Die Einbindung der Mikroebene, auf der die Strategien der Akteurinnen und Akteure beobachtbar sind, ist eine der Stärken des mikropolitischen Ansatzes. Doch gibt es auch - wie so häufig - Parallelen zu anderen theoretischen Strömungen. So bemerkt Ortman, „daß sich heute auch andernorts - und in ganz anderen wissenschaftlichen Lagern - Ansätze konstatieren lassen, denen es bei allen Unterschieden doch ganz ähnlich um einen theoretischen Rahmen geht, innerhalb dessen Platz ist für politisches Handeln von Akteuren in Betrieben, das nicht durch objektive Strukturen restlos determiniert ist“ (Ortman, 1995, S. 34). Auch wenn er sich mit dieser Bemerkung noch auf andere als die hier behandelten Ansätze bezieht, so ist die Beobachtung doch die gleiche: Unterschiedliche Theorieströmungen weisen in Teilen zuweilen erstaunliche Parallelen auf. Der Neo-Institutionalismus, der in der Organisationssoziologie große Aufmerksamkeit erfahren hat und nach wie vor erfährt, hat auf der Handlungsebene häufig einen blinden Fleck. Einige Weiterentwicklungen neo-institutionalistischer Theorie jedoch schließen diese Lücke, indem sie den so genannten *institutional entrepreneur* - einen institutionell eingebetteten Innovationsagenten - als Schlüsselfigur in ihre Analysen integrieren. Werden Machtverhältnisse und Strategien dabei thematisiert, nähert sich die Perspektive augenscheinlich einer mikropolitischen an (vgl. Battilana, Leca, & Boxenbaum, 2009; R. E. Meyer, 2004, 2014; Krücken & Rübken, 2009, S. 339).

Erreichung langfristiger Ziele gerichtet (siehe z.B. Dillerup & Stoi, 2013, S. 161 ff.). Doch genau in der Abgrenzung von diesem Verständnis sehen die Autoren die Stärke des Begriffs: eben darin, dass er sich auf geplantes, leicht nachvollziehbares ebenso wie auf in einer Außenperspektive irrational erscheinendes Verhalten beziehen lässt. Erkennbar seien Strategien von Individuen somit nicht in ausformulierten Plänen, sondern vielmehr rückblickend durch die Beobachtung von Verhaltensmustern (vgl. Crozier & Friedberg, 1993, S. 33 f.).

Crozier und Friedberg unterscheiden zwischen offensiven Strategien, mit denen Handelnde ihre Position verbesserten, und defensiven, die zur Erhaltung der Handlungsfähigkeit dienen. Sie seien also unmittelbar auf Handlungsspielräume gerichtet. Wie Anthony Giddens führen auch Crozier und Friedberg den Begriff der Macht ein, der mit diesen Spielräumen eng verknüpft ist: Macht strukturiere jedes Handlungssystem, sei nicht als Eigenschaft, sondern Beziehung definiert und gehe aus der Kontrolle von Ungewissheitszonen hervor. Ungewissheitszonen seien Bereiche, die von Individuen kontrolliert würden und die daher Ungewissheiten für andere mit sich brächten. Vier Ungewissheitszonen stünden Organisationsmitgliedern als möglich Machtquellen zur Verfügung: Expertenwissen, Umweltbeziehungen, Informationsflüsse bzw. Kommunikationskanäle und die Nutzung von organisationalen Regeln (vgl. Crozier & Friedberg, 1993, S. 50 ff.). Ortman kommentiert hierzu in einem Querverweis auf die Strukturierung:

„Diese Systematik von Crozier und Friedberg gibt nun einen ersten Hinweis darauf, daß organisationale Strukturen einen erheblichen Einfluss auf die Machtverteilung und die Möglichkeiten der Machtausübung - und damit ja auch die Fähigkeit autonomen Handelns der Akteure in einer Organisation ausüben.“ (Ortman & Becker, 1995, S. 53)

In dieser Perspektive sind die Handelnden in Organisationen immer den Strukturen ausgesetzt, die sie produziert haben und die sie reproduzieren. Ein neutrales Handlungsfeld existiert nicht. Das Handeln der Organisationsmitglieder muss sich somit auf Ressourcen stützen, über die sie wirklich verfügen. Es bedarf daran angepasster Strategien, um im organisationalen Spiel erfolgreich zu sein.

In einer späteren Schrift unterlegt Friedberg den Machtbegriff und die Folgen der Machtstrukturierung mit weiteren Erläuterungen. Macht sei demnach auch definierbar als „die *gleichzeitige Fähigkeit*, (a) für die anderen relevante Probleme an ihrer Stelle zu lösen, d.h. für sie relevante *Ungewissheiten* an ihrer Stelle zu kontrollieren, und (b) die Bereitschaft zu eben dieser Problemlösung zu vermeiden“ (Friedberg, 1988, S. 42 f.). Eine Monopolposition mache eine Beziehung somit ungleicher, da der monopoltragende Gegenspieler schwierig ersetzbar und in einer stärkeren Position sei (vgl. Friedberg, 1988, S. 43). Viele Probleme in

Organisationen, die von Außenstehenden als unverständlich wahrgenommen werden, können Friedberg zufolge in den Ungewissheitszonen ihre Ursache haben:

„Die immer wieder beobachtbaren und beklagten Tendenzen der Organisationen zur Verkrustung, zu Sklerose, zu Undurchsichtigkeit und bürokratischen Abschottungen u.a.m. finden in dieser Dynamik ihre Erklärung. Offene, unbeschränkte Kommunikation, Transparenz des Organisationsgeschehens und durchgehende Flexibilität der Strukturen sind mit der Dynamik von Machtbeziehungen unvereinbar, die immer wieder die zu ihrer Ausübung notwendigen Strukturen erzeugen und reproduzieren.“ (Friedberg, 1988, S. 43)

Das unterschiedlichen Rationalitäten folgende Handeln der Organisationsmitglieder erfolgt also auf der Grundlage von Machtquellen und bezieht sich auf Spiele, die das Handeln unterschiedlicher Akteurinnen und Akteure integrieren. Wie aus den Ausführungen von Crozier und Friedberg sowie den Ergänzungen Friedbergs hervorgeht, finden diese Spiele in Organisationen statt. Dennoch ist damit nicht eindeutig beschrieben, wer noch an Spielen teilnimmt und auf wessen Handeln somit wechselseitig Bezug genommen wird. Als Ort kollektiven Handelns führen die Autoren ein weiteres Konstrukt ein: das des konkreten Handlungssystems:

„Letztlich können wir also ein konkretes Handlungssystem definieren als *ein strukturiertes menschliches Gebilde, das die Handlungen seiner Angehörigen durch relativ stabile Spielmechanismen koordiniert, und seine Struktur, d.h. die Stabilität seiner Spiele und der Beziehungen zwischen diesen, durch Regulierungsmechanismen aufrechterhält, die wiederum andere Spiele darstellen.*“ (Crozier & Friedberg, 1993, S. 172; Hervorhebung im Original)

Das konkrete Handlungssystem kann als Arena für die Spiele betrachtet werden. Organisationen könnten meist als konkrete Handlungssysteme mit einer starken Strukturierung, klaren Zielen und einer starken Formalisierung gefasst werden (vgl. Crozier & Friedberg, 1993, S. 173). Der Blick auf konkrete Handlungssysteme und somit häufig Organisationen als Ganze bringt, so stellen es Crozier und Friedberg dar, eine andere Perspektive mit als die Betrachtung von Handlungsstrategien auf der Mikroebene. Das Handlungssystem als nicht natürliches, kontingentes Konstrukt produziere Systemeffekte, die durch die Systemeigenschaften wie Regulierungsweisen oder vorherrschende Spielarten verstehbar würden. Bei der Analyse problematischer oder nicht unmittelbar verständlicher Phänomene gehe es nicht darum, Schuldige oder einen Strukturfehler zu suchen, sondern um eine Diagnose des Systems mit mehr oder weniger Offenheit, seinen spezifischen Rationalitäten und daraus entstehenden Effekten (vgl. Crozier & Friedberg, 1993, S. 131 ff., 167).

An Beispielen, die ihres Erachtens unterschätzte Phänomene behandeln, zeigen die Autoren auf, mit welchen Erkenntnissen diese Perspektive einhergehen kann: So werde Hierarchie häufig überbetont, kreuzweise Kontrolle, die sie vielfach beobachten, unterschätzt: „Die hierarchische Ideologie hat uns vernebelt, und wir haben a priori hierarchische Autorität mit sozialer Kontrolle völlig gleichgesetzt“ (Crozier & Friedberg, 1993, S. 174). Das zweite Phänomen, das sie als unterschätzt beschreiben, ist die „Regulierung qua Ausnahme“ (Crozier & Friedberg, 1993, S. 175), das die Beziehung zwischen formalen und informellen Elementen des Systems betrifft.

Spiele wie die, die Crozier und Friedberg hier als wechselseitige Kontrollspiele und Ausnahmespiele beschreiben, lassen die Zusammenhänge zwischen mehr oder weniger offensichtlichen Machtbeziehungen, bestimmten Gewinnstrategien und daraus entstehenden Systemeffekten sichtbar werden. Eine solche Analyse habe das Potenzial, das „wirkliche Organigramm der Organisation“ (Crozier & Friedberg, 1993, S. 55) aufzudecken, denn die Organisationsmitglieder allein seien „Träger und Zeuge des organisatorischen Konstrukts“ (Crozier & Friedberg, 1993, S. 39). Diese dann wiederum mit den Ergebnissen einer strategischen Organisationsanalyse zu konfrontieren, habe einen merklichen Effekt: Das Organisationsgeschehen werde als weniger deterministisch wahrgenommen und es gebe ein Bedürfnis nach Teilhabe. Mitarbeitende engagierten sich stärker und gingen in konkrete Verhandlungen um Probleme (vgl. Crozier & Friedberg, 1993, S. 261 f.). Der Anspruch der Analyse, wie ihn die Autoren formulieren, geht so über einen rein wissenschaftlichen hinaus: Crozier und Friedberg sehen auch in der Praxisrelevanz eines der Ziele ihres Vorgehens.

Insgesamt entsteht über das Hauptwerk von Crozier und Friedberg hinweg, in das hier nur überblicksartig eingeführt werden kann, ein System miteinander in Beziehung stehender Begriffe, das zum einen mit dem Grundverständnis von Giddens' Strukturierungstheorie vereinbar ist und zum anderen Anknüpfungspunkte für empirische Arbeiten bietet. Dies soll in der vorliegenden Arbeit nutzbar gemacht werden, indem mit dem Vokabular zum einen die Fragestellung noch einmal geschärft und zum anderen die empirische Analyse gestützt wird. Zuvor jedoch werden die vorgestellten Ansätze in konstruktiver Weise kritisch beleuchtet werden; konstruktiv insofern, dass Weiterentwicklungen in die Überlegungen zur theoretischen Perspektive dieser Arbeit einbezogen werden sollen.

3.2 Einsatz und Weiterentwicklung mikropolitischer Analytik

Der Einsatz des mikropolitischen Vokabulars für empirische Studien hat nicht nur Potenziale und Grenzen des Vorgehens aufgezeigt und zur Formulierung erfahrungsgesättigter Kritik geführt, sondern auch eine begriffliche wie theoretische Ausdifferenzierung und Weiterentwicklung angestoßen. So hat zum Beispiel Günther Ortman mit Kollegen ausführlich theoretisch wie empirisch mit Giddens' sowie Croziers und Friedbergs Theorien gearbeitet (vgl. Ortman, 1988, 1995, 2009; Ortman u. a., 1990). Entsprechend vielfältig sind seine Ansätze der Veranschaulichung, der Kritik, der Schärfung und Weiterentwicklung. An spezifischen Fällen wird die Dynamik von Spielen herausgearbeitet, die als besonders charakteristische Spiele auch von fallübergreifender Relevanz sind und deren Erläuterung für die vorliegende Studie daher hilfreich sein kann. Aber auch andere Verwaltungs- und Organisationsforscher haben das Vokabular mikropolitischer Analytik erweitert.

Ausgehend von einer übergreifenden Betrachtung Oswald Neuberger wird im Folgenden zunächst der Begriff der Mikropolitik eingehender betrachtet sowie die Zusammenschau häufig genannter mikropolitischer Taktiken. Im Anschluss werden die häufig beobachteten Routine- und Innovationsspiele beschrieben sowie der Begriff der Entscheidungskorridore als Erweiterung des theoretischen Vokabulars eingeführt.

3.2.1 Der Begriff der Mikropolitik und die Taktiken

Der Organisationspsychologe Oswald Neuberger hat sich in zwei Büchern (1995, 2006) dem Phänomen der Mikropolitik sehr umfassend gewidmet. In *Mikropolitik: der alltägliche Aufbau und Einsatz von Macht in Organisationen* (1995) gibt er einen breiten Überblick über mikropolitische Ansätze, von dem die Spiele von Crozier und Friedberg sowie die Strukturationstheorie von Giddens nur ein Teil sind. In *Mikropolitik und Moral in Organisationen: Herausforderung der Ordnung* (2006) legt er einen Schwerpunkt auf die Beziehung zwischen mikropolitischem und moralischem Handeln. Nicht alle Ausführungen Neuberger, in denen organisationspsychologische, organisationssoziologische und betriebswirtschaftliche Perspektiven zusammenkommen, sind mit den bisher vorgestellten theoretischen Werken kompatibel, weshalb hier nur auf einige Auszüge seiner Arbeiten verwiesen wird und ergänzend weitere Beiträge zur Mikropolitik angeführt werden.

Erstens gibt Neuberger einen Überblick zum Begriff der Mikropolitik an sich: In einem der Klassiker der mikropolitischen Theorie – dem vorausgehend vorgestellten Werk von Crozier und Friedberg –, ist zwar vom politischen Charakter

menschlicher Systeme (vgl. Crozier & Friedberg, 1993, S. 16), nicht jedoch von Mikropolitik die Rede. Dennoch beziehen sich viele Studien, die mikropolitische Fragestellungen untersuchen, auf das Werk der beiden Autoren; viele, nicht jedoch alle, denn: Mikropolitik wird nicht einheitlich definiert. Neuberger zeigt durch eine Sammlung verschiedener Definitionen, dass die Vorsilbe *mikro*, der Begriff des Politischen¹⁹ sowie der Begriff der Mikropolitik insgesamt mit sehr verschiedenen Bedeutungen versehen werden (vgl. Neuberger, 2006, S. 5 ff., 27 ff.). So seien auch die „Kriterien, durch die mikropolitisch Handeln von anderem Handeln (z.B. sachzielbezogenem oder rationalem) abgegrenzt wird, (...) außerordentlich umstritten“ (Neuberger, 2006, S. 4).

Schon hier zeigt sich die in ihrem Rationalitätsbegriff begründete Ferne Croziers und Friedbergs zu anderen Mikropolitik-Konzepten: Indem sie jegliches Handeln als in ihrem Sinne rationales Handeln definieren, ist eine Polarität von mikropolitischem Handeln und nicht-mikropolitischem Handeln mit ihrer Theorie nicht vereinbar. Scherm und Pietsch zufolge könne ihr Verständnis als eine konzeptuale im Gegensatz zu einer aspektualen Interpretation von Mikropolitik verstanden werden. Letztere betone individuell-verhaltenswissenschaftliche Aspekte, beschreibe einen Typ des Mikropolitikers als nach Macht strebenden, andere instrumentalisierenden Idealtypus und vernachlässige so die soziale Dynamik des Spiels (vgl. Scherm & Pietsch, 2007, S. 80 f., 88 beziehend auf Bosetzky; siehe Bosetzky, 1988; Bosetzky, Heinrich, & Schulz zur Wiesch, 2002; vgl. auch Neuberger, 2006, S. 159). Andere Definitionen bezögen sich auf Ziele und Ergebnisse des Handelns, eingesetzte Mittel oder Situationsmerkmale wie Konflikte oder Ungewissheit (vgl. Neuberger, 2006, S. 11 ff.). Mikropolitik im Sinne Croziers und Friedbergs sei hingegen „ein die gesamte Organisation durchdringendes Alltagsphänomen“ (Scherm & Pietsch, 2007, S. 83). Als solches wird sie auch im weiteren Verlauf dieser Arbeit verstanden: als Alltagsphänomen, das als „organisationale Innenpolitik“ (Ortmann, 1995, S. 32) beschrieben werden kann und dessen Analyse die Machtbeziehungen einbezieht, die diese Innenpolitik strukturiert.

Zweitens sind es Neuberger's Versuche, eine Übersicht über mikropolitisch Handeln zu geben, die hier von Interesse sind. Neuberger unterscheidet zwischen den Analyseebenen der Haltung als dauerhafte Disposition, der Strategie als steuerndes Prinzip oder Kombination von Taktiken und eben diesen Taktiken, auf

¹⁹ So könne *mikro* auf einen kleinen Aufwand mit großer Wirkung hindeuten, aber ebenso auf eine mickrige, armselige, moralisch kleine Politik (vgl. Neuberger, 2006, S. 7 f.) und damit geradezu gegensätzliche Konnotationen mitbringen. Beim Politikbegriff könnten auch im inner-organisationalen, mikropolitischen Zusammenhang *polity*, *policy* und *politics* unterschieden werden (vgl. Neuberger, 2006, S. 28 f.), also die Dimensionen der Form, des Inhalts und des Prozesses.

die sich die meisten mikropolitischen Studien fokussierten (vgl. Neuberger, 1995, S. 107). Typischerweise genannt würden dabei:

- (1) Druck, Bestrafung, dominantes Auftreten;
- (2) Belohnen, Vorteile verschaffen, Tauschhandel;
- (3) Appell an höhere Autoritäten bzw. geachtete Institutionen oder moralische Prinzipien;
- (4) rationales Argumentieren, Sachlichkeit, vernünftiger Dialog;
- (5) Koalitionsbildung;
- (6) Ausspielen der persönlichen Anziehungskraft oder Vorbildwirkung;
- (7) Idealisierung oder Ideologisierung (vgl. Neuberger, 1995, S. 107).

In diesen Beispielen zeigt sich ein Vorteil der Taktiken in der Analysearbeit, der vor allem darin liegt, dass sie auch an einzelnen Handlungen festgemacht und somit besser beobachtet werden können als die komplexeren Strategien. Neuberger selbst benennt jedoch auch die Grenzen der Fokussierung auf Taktiken: Diese sei isolierend, kontextfrei und undynamisch (vgl. Neuberger, 1995, S. 107). Ihre Beobachtung, jedoch einhergehend mit einer Einbettung in den Kontext ist für die Rekonstruktion von Strategien jedoch grundlegend, auch wenn selbst Taktiken nicht leicht zu beobachten sind. Zur Planbarkeit und Wahrnehmung von Handeln schreibt Neuberger:

„Akteure handeln, ohne alles zu wissen. Diese Trivialität hat es in sich. Sie können nicht 'ewig' warten und nicht nicht handeln – weil sie nicht allein sind und Nichtstun von den Beobachtern/Dritten als Form von Tun gedeutet wird. Es sind jeweils Differenzen zu erwarten zwischen dem Gewollten, dem Geplanten, dem Getanen, dem (von anderen) Wahrgenommenen und dem Bewirkten. Dies ist Teil der unausweichlichen Ambiguität, die Handeln kennzeichnet – auch wenn es scheinbar (!) sichtbar praktiziert wird. Nur auf Grund von Intransparenz und Mehrdeutigkeit ist mikropolitisch Agieren möglich; bei vollkommener Information ließe sich jedes Problem mit Algorithmen abarbeiten.“ (Neuberger, 2006, S. 552)

Der Autor verweist damit auf die doppelte Kontingenz, die mit dem wechselseitigen Wissen um die Kontingenz einhergeht. Routinen und Institutionen sorgen dafür, dass Handeln dennoch stattfindet und nicht durch allseitige Risikowahrnehmung blockiert werde (vgl. Neuberger, 2006, S. 552 f.). Routinen sind auch eines der Grundthemen des folgenden Abschnitts, der ebenso von Einsichten aus empirischen Studien ausgeht.

3.2.2 Routinespiele, Innovationsspiele und Zuschauertribünen

In der Studie *Computer und Macht in Organisationen* (Ortmann u. a., 1990), die Günther Ortmann gemeinsam mit Albrecht Becker, Arnold Windeler und Hans-Joachim Schulz publiziert hat, steht die Frage im Mittelpunkt, mit welchen

mikropolitischen Mitteln und mit welchem Ergebnis die Informatisierung in Betrieben beeinflusst wird (vgl. Ortmann u. a., 1990, S. 7). Mit Verweis auf Charles Perrow (1983) werden zwei Typen von Spielen herausgearbeitet, die in ihrem Zusammenspiel den Prozess der Informatisierung in den untersuchten Organisationen in hohem Maße prägen: Routine- und Innovationsspiele. In einem späteren Text erläutert Ortmann:

„In Prozessen organisationaler Innovation ist ein mikropolitischer Konflikt in ganz spezifischer Hinsicht strukturell angelegt: der Konflikt zwischen Routine und Innovation. Es stehen sich dabei zwei unterschiedliche Typen von organisationalen Spielen gegenüber, die unterschiedlichen Logiken folgen. Routinespiele beziehen sich auf die Regelung der unerlässlichen alltäglichen Routinetätigkeiten, die die Organisation erst am Laufen halten: die Produktionssteuerung, die alltäglichen Arbeitsprozesse in Einkaufs- und Vertriebsabteilungen, in der Produktion etc. (...) Den Routinespielen stehen Innovationsspiele gegenüber. Ihre Logik ist die der Veränderung der Routinespiele; in dieser Hinsicht sind sie Meta-Spiele im Verhältnis zu den Routinespielen.“ (Ortmann & Becker, 1995, S. 63 f.)

Mikropolitische Konflikte seien in Innovationsprozessen daher strukturell angelegt und zeigten sich auch in der Computerstudie: Während Routinespielerinnen und -spieler vor allem auf Kooperation und die Einhaltung von Normen setzten, versuchten häufig karriereversierte Angehörige des Managements in Innovationsspielen durch Projekte Routinen aufzubrechen und zu verändern. Als Ursache von Konflikten mit Routinespielern würden jedoch nicht unterschiedliche Rationalitäten anerkannt. Stattdessen käme es zu gegenseitigen Zuschreibungen vermeintlich schlechter Eigenschaften, wodurch sich der Konflikt mitsamt seinen unterschiedlichen Deutungsmustern manifestiere (vgl. Ortmann u. a., 1990, S. 464 ff.). Mit der Einführung neuer Technik gingen besonders einflussreiche Innovationsspiele einher: Das Potenzial der Computer, diejenigen, die sie für sich zu nutzen wüssten, in eine (noch) stärkere Machtposition gegenüber anderen zu bringen, werde hier deutlich. Diese Machtverschiebung sei unter anderem durch fehlenden Einblick der Betriebsräte möglich gewesen, die durchaus Einfluss gehabt hätten, denn große Reorganisationen seien empfindlich und das obere Management schätze Anzeichen des Widerstands der Beschäftigten nicht:

„Die gesellschaftliche und betriebliche Sensibilität für weitgehende persönliche Überwachung hat selbst dann, wenn sie nur punktuell oder in milden Formen praktisch wird, gute Chancen, als Barriere gegen Orwellsche Kontrollbedürfnisse zu wirken.“ (Ortmann u. a., 1990, S. 589)

Ob sich eine solche These in aktuellen Studien noch bestätigen ließe, sei dahingestellt. Doch sie lässt sich auch als allgemeinen Appell lesen, den man auf theoretischer Ebene sehr einfach zusammenfassen kann: Wer Spiele wie die

Routine- und Innovationsspiele durchschaut und die Interessen und Strategien der Gegenspieler kennt, spielt besser.

Auch Jörg Bogumil und Leo Kießler (1998) nutzen die Begriffe der Routine- und Innovationsspiele und wenden sie auf drei Fälle an. In ihrer Studie zu Modernisierungsprozessen in der Verwaltung arbeiten sie so einen weiteren, theoretisch relevanten, wenn auch nicht unbedingt unstrittigen Aspekt heraus: "Wer in Organisationen agiert, ist noch lange kein 'Akteur'" (vgl. Bogumil & Kießler, 1998, S. 299). Beschäftigte seien im untersuchten Prozess über Qualitätszirkel in eine umfassende Verwaltungsmodernisierung eingebunden worden. Über grundlegende neue Regeln sei aber anderswo entschieden worden: in den Routinespielen der Politik, in der Wählermaximierung und Verhandlungslogiken dominant seien, und denen der Verwaltung mit ihrer Hierarchie, die einem Großteil der Beschäftigten keine Definitionsmacht verleihe (vgl. Bogumil & Kießler, 1998, S. 305, 316):

„Partizipation entpuppt sich damit als soziales Ausschließungsinstrument. Sie erlaubt wenigen die Beteiligung an der Regelproduktion durch Teilnahme am ‚Hierarchiespiel‘. Die meisten bleiben auf der Zuschauertribüne und damit Agierende: Sie stören nicht das ‚Hierarchiespiel‘ der traditionellen Akteure.“ (Bogumil & Kießler, 1998, S. 315)

Die Autoren schließen daraus, dass Agierende, also in Organisationen handelnde Personen, nur durch einen wirklichen Spielwechsel zu Akteuren werden können, da sie im Routinespiel ausgeschlossen bleiben. Nur Innovationsspiele könnten eine Beteiligung von Beschäftigten an der Produktion neuer Regeln mit sich bringen (vgl. Bogumil & Kießler, 1998, S. 317).

Die Kontrastierung der beiden Studien zeigt einerseits, dass Routine- und Innovationsspiele übergreifende Spielkategorien darstellen, die insbesondere in Kontexten organisationaler Veränderung hilfreiche analytische Vokabeln sein können. Gleichzeitig wird deutlich, auf welcher unterschiedlichen Ebenen Spiele in Organisationen stattfinden können: Das organisationale Spiel hat innerhalb des Handlungssystems nicht nur einen Schauplatz, sondern mehrere miteinander verbundene. Und nicht immer seien, so stellen es Bogumil und Kießler heraus, alle Organisationsmitglieder am Spiel beteiligt. Wer nicht über Definitionsmacht verfüge, sei zum Zusehen verdammt.

Diese These lässt wenig Gestaltungsspielraum für Personen unterer Hierarchieebenen, während beispielsweise Giddens stets betont, dass auch in asymmetrischen Machtbeziehungen, selbst unter sozialem Zwang relevantes Handeln möglich ist (vgl. Giddens, 1992, S. 67; Kapitel 3.1.1). In diese Diskussion reiht sich eine Bemerkung Ortmanns zu den Grenzen des Spielbegriffs von Crozier und Friedberg ein: Nicht alles ließe sich mit diesem Begriff verstehen. Unter

anderem am Beispiel von Als-ob- und Sabotage-Spielen von Arbeitern stellt Ortmann fest, dass ein spielerischer Ausdruck von Dissens einen Konsens für das Spiel an sich erzeugt (vgl. Ortmann, 1988, S. 23). Eigene Rationalitäten ließen sich hinter solchen Spielen nur schwierig finden: Im starken Kontrast zu den Machtspielen seien hier Verwandlungsspiele, Rollenspiele, ekstatische Spiele zu beobachten: „Erstere machen den Ernst des Lebens aus, dem sich letztere gerade entziehen wollen“, führt Ortmann aus und bezeichnet Letztere als „Spiele der Machtlosen, die sich in der Machtlosigkeit einrichten“ (Ortmann, 1988, S. 24)²⁰. Macht sei so nicht das, worum es in diesen Spielen ginge. Sie werde vielmehr überspielt.

So zeigten sich Konsens und Macht als voneinander abhängig (vgl. Ortmann, 1988, S. 24 f.) und der Spielbegriff als mit Vorsicht zu verwenden. Die Frage nach den Spielräumen in Positionen vermeintlicher Machtlosigkeit stellt sich auch in der vorliegenden Arbeit als empirische Frage dar.

3.2.3 Entscheidungskorridore als Wiederentdeckung der Pfadabhängigkeit

Crozier und Friedberg stellen in ihrem Werk zwei Denkweisen vor, die sich ergänzen sollen. Ortmann jedoch attestiert ihnen eine „gewisse Überbetonung der Rolle der Akteure“ (Ortmann, 1995, S. 41), die gelegentlich durchscheine. Ortmanns Lösung, die er auch bereits in früheren Texten anführt (z.B. Ortmann, 1984; Ortmann u. a., 1990), ist der Begriff des Entscheidungskorridors:

„Es gibt eine Freiheit der Akteure, aber nicht alles ist möglich. Entscheidungskorridor legt die Betonung auf den handlungstheoretischen Aspekt struktureller Zwänge. Andererseits sind Entscheidungskorridore, sind Strukturen ihrerseits das Produkt von Handlungen und Entscheidungen.“ (Ortmann, 1995, S. 41)

Der Begriff veranschaulicht die Handlungsspielräume in Organisationen und ihre Grenzen, die bei Crozier und Friedberg eine große Rolle spielen. Mit ihm bringt Ortmann unter Rückgriff auf Cyerts und Marchs *A Behavioral Theory of the Firm* (Cyert & March, 1992, erstmals erschienen 1959) den Gedanken einer Pfadabhängigkeit ein:

„Die Korridormetapher soll das Bild einer allmählichen, teils intendierten, teils unintendierten Verengung der Bandbreite der Kontingenz im Zuge sequenzieller organisationaler Entscheidungsprozesse evozieren. Was Cyert und March als Stabilität positiv beschreiben, erscheint unter Gesichtspunkten der Flexibilität und Entscheidungsfreiheit in einem anderen Licht. Es wird zu Schwerfälligkeit, zu organisationaler Trägheit, zu womöglich bedauerlichem Kontingenzverlust. Eine

²⁰ Siehe hierzu auch die Unterscheidung der englischen Begriffe *game* und *play* (Scherer & Pietsch, 2007, S. 87; Neuberger, 1995, S. 193).

psychologisch, organisatorisch, mikropolitisch, technologisch, wirtschaftlich oder auch kulturell bedingte *Entscheidungsremanenz* verstellt den Weg zurück und auch den Richtungswechsel.“ (Ortmann, 2009, S. 73)

Ein Entscheidungskorridor in einer Organisation lasse ein Stoppen, ein Ausbrechen oder ein Zurück kaum zu, doch lasse er immer gewisse Spielräume, unterschiedliche Wege innerhalb des Korridors zu beschreiten. Diese jedoch seien klein: „Es lassen sich nur begrenzte, partielle Ziele ins Auge fassen und in kleinen Schritten ansteuern: Inkrementalismus, muddling through, Stückwerk“ (Ortmann, 1995, S. 128). Insbesondere die mikropolitisch bedingten Barrieren lassen erahnen, wie eng (einstige) Kontingenz und Pfadabhängigkeit im Organisationsgeschehen verbunden sein können. Ortmann schreibt: „Mikropolitisch einmal Ausgehandelt wird nur ungern angetastet, weil es in aller Regel ein recht fragiles Arrangement unterschiedlicher Interessen bildet“ (Ortmann & Becker, 1995, S. 63).

Albrecht Becker zeigt an einem Beispiel, wie beharrlich sozial konstruierte Barrieren eines Entscheidungskorridors sein können: Trotz schlechter Erfahrungen mit dem Anbieter eines Software-Produktes werde in einer Firma intern für die Anschaffung weiterer Module des Produktes entschieden, da die bereits entstandenen Kosten sehr hoch seien, wie einige interne Förderer des Anbieters nicht müde würden zu betonen. Der so entstandene Eindruck – die Entscheidungsbarriere –, dass Geld ansonsten verschwendet würde, habe sich im Entscheidungsgremium am Ende durchgesetzt, obwohl eine langfristige Perspektive für die Wahl eines besseren Produktes gesprochen hätte (vgl. Becker, 1996, S. 235). An diesem Beispiel zeigt sich, wie Einschränkungen der Entscheidungsfreiheit, die sich empirisch zeigen, durch den Entscheidungskorridor nachvollziehbar gemacht werden können.

Seinen Zweck, die trotz aller systemischen Integration starke Betonung der Handlungsfreiheit bei Crozier und Friedberg auszubalancieren, erfüllt die Metapher des Entscheidungskorridors, ohne die strategische Organisationsanalyse grundsätzlich zu hinterfragen. Auch im Rahmen dieser Arbeit kann sie eine Hilfe sein, die Ergebnisse der empirischen Studie zu interpretieren und die analysierten konkreten Handlungssysteme umfassender zu betrachten.

3.3 Anpassung des Rahmens und Präzisierung der Fragestellung

Die beschriebenen Werke prägen den theoretischen Ansatz der vorliegenden Arbeit zum einen durch das Grundverständnis der Strukturierung, zum anderen durch analytische Begrifflichkeiten der strategischen Organisationsanalyse, die teils direkt in ein Schema zur Kodierung von Interviews (vgl. Kapitel 4) übersetzt, teils zur Beschreibung und Interpretation von Zusammenhängen genutzt werden

können. In die theoretische Interpretation fließen auch Konzepte der Studien ein, die im vorangegangenen Unterkapitel vorgestellt wurden.

Neben einer Auswahl von Schlüsselkonzepten und einer der Analyse vorausgehenden Einschätzung zu Möglichkeiten und Grenzen der empirischen Analyse sind jedoch einige Anpassungen notwendig. Diese sollen im Folgenden diskutiert werden. Außerdem erfolgt eine Transformation der eingangs leitenden Fragestellung in eine theoretisch ausgearbeitete Forschungsfrage.

3.3.1 Schlüsselkonzepte des theoretischen Rahmens

In hohem Maße relevant für die Auswertungen sind zum einen die sich abzeichnenden Spielräume, die Handelnde unter anderem durch Instrumente und Formalstrukturen des QM gewinnen. Im Interviewmaterial finden sich dazu nicht nur Beschreibungen zu tatsächlichem Handeln, sondern vielfältige Wahrnehmungen und Einschätzungen, die diese Spielräume umreißen. An dieser Stelle wird auch eine Einschränkung deutlich: In den Spielräumen spiegelt sich der Theorie folgend auch die jeweilige Rationalität, die nach Crozier und Friedberg das Handeln prägt. Dabei wird nicht von einer Rationalität im Sinne von *rational choice*, ausgegangen, sondern von einer vielfach eingebetteten Grundlage des Handelns: kognitive, emotionale, soziale Prägungen der Akteurinnen und Akteure und ihre Suche nach Anerkennung prägen ihre Entscheidungen und ihr Verhalten ebenso wie situative Faktoren. Es wäre somit vermessen anzunehmen, dass die Black Box der Handlungsrationalitäten in einer solchen Studie wie der vorliegenden ausgeleuchtet werden könnte. Es können lediglich Handlungsbegründungen der Interviewten angeführt und eingebettet werden.

In engem Zusammenhang mit den strukturellen Handlungsspielräumen steht das Handeln selbst. Die Taktiken und Strategien verschiedener Hochschulmitglieder stellen einen wichtigen Anker in den Auswertungen dar, denn vor allem sie sind es, die aus dem Interviewmaterial herausgearbeitet werden können. Die Spiele, die aus dem Zusammenwirken der Strategien entstehen, lassen sich erst aus einem sich anschließenden Gesamtblick auf die Interaktion der Akteurinnen und Akteure ableiten. Auch der Spielbegriff ist als integrierendes Konzept somit ein Schlüsselbegriff der Auswertung.

Eine Anpassung der strategischen Organisationsanalyse ist zudem durch das Konzept der Entscheidungskorridore sowie in einer Öffnung des Konzeptes der Ungewissheitszonen vorgesehen. Verschiedene Diskussionsbeiträge verweisen auf eine nicht erschöpfende Definition der Machtquellen durch Crozier und Friedberg. Eine Studie zur Mikropolitik des Widerstands von Thomas und Davies (2005) stellt diskursive Ressourcen als Machtquelle in den Fokus. Diskurse haben

auch in den Handlungssystemen von Hochschulmitgliedern einen Ort, sei es über das Lesen und Verweisen, über Schulungen, Tagungen und alltägliche Kommunikation. Sie prägen Wahrnehmung und Handeln der Akteurinnen und Akteure und geben Aufschluss über Deutungsschemata und als legitim wahrgenommene Praktiken. So stellen auch sie eine (Argumentations-)Ressource dar, derer sich Handelnde bedienen können, denn: Eine weithin als legitim wahrgenommene Argumentation eröffnet die Kontrolle einer Ungewissheitszone, die mit der Reaktion Dritter zusammenhängt – gerade an der Hochschule mit ihrer Utopie der Machtfreiheit (vgl. Paris, 2001; siehe auch Kapitel 2). Auch Scherm und Pietsch kritisieren die Machtkonzeption von Crozier und Friedberg, der ausschließlich Bezug auf organisationale Aspekte nehme. Der Einfluss von beispielsweise Charisma, Habitus und Geschlecht werde so vernachlässigt (Scherm & Pietsch, 2007, S. 89). Ortman und Becker verweisen auf eine sehr grundlegende Kategorie: „Die Macht der Beschäftigten basiert schlicht darauf, daß sie den Ablauf der Produktion gewährleisten“ (Ortman & Becker, 1995, S. 54). Schließlich legen auch die Strukturationsmodalitäten Giddens‘ (siehe Kapitel 3.1.1) einen erweiterten Begriff der Machtressourcen nahe. Anstatt die Ausgangsheuristik entsprechend zu erweitern und eine Vielzahl möglicher Ressourcenarten zu berücksichtigen, wird die Kategorie der Machtquellen in der vorliegenden Arbeit anhand der Empirie, also induktiv ausgearbeitet.

Der Machtbegriff selbst soll - trotz der Relevanz des Konzepts für die Arbeit - keineswegs überbetont oder zur Grundlage allen Handelns gemacht werden. Ortman u. a. (1990) beschreiben die Möglichkeit der Machtausübung im kollektiven Handeln als ausschlaggebend. Die wirkliche Relevanz der Machtbeziehungen sei eine empirische Frage. Als eben solche wird sie auch in dieser Arbeit mit in die empirische Analyse genommen.

3.3.2 Forschungsleitende Fragen

Das grundlegende Gesellschaftsverständnis der Strukturationstheorie und die analytischen Begrifflichkeiten der strategischen Organisationsanalyse mit der Ortman’schen Erweiterung der Entscheidungskorridore bieten die Möglichkeit, vergleichsweise tief in Organisationen hineinzublicken und die innerorganisationalen Zusammenhänge dennoch nicht aus den Augen zu verlieren. Schwerpunkte in diesem Spannungsfeld ergeben sich durch die Arbeit mit dem empirischen Material. Geleitet wird die Analyse durch ein Set von Fragen, das die Bearbeitung der übergreifenden Forschungsfrage unterstützt und den Fokus, ganz im Sinne der explorativen Ziele der Studie, zunächst wieder erweitert.

Die in der Einleitung allgemeinverständlich formulierte Frage, wie Akteurinnen und Akteure an deutschen Hochschulen die QMS ihrer Organisationen nutzen,

kann anhand des theoretischen Vokabulars präzisiert und mit forschungsleitenden Unterfragen ergänzt werden. Die Fragestellung lautet somit: Welche mikropolitischen Spiele, die durch die Mitglieder unterschiedlicher Akteursgruppen gespielt werden, charakterisieren die konkreten Handlungssysteme staatlicher Hochschulen in Deutschland im Bereich QM von Studium und Lehre?

Damit eng zusammenhängend und für die empirische Bearbeitung der Forschungsfrage (Kapitel 5 und 6) und die Interpretation der Ergebnisse (Kapitel 7) leitend sind zudem die Fragen:

- Welche Strategien nutzen Hochschulmitglieder unterschiedlicher Akteursgruppen im Bereich QM von Studium und Lehre?
- Auf welche Machtquellen greifen sie dabei zurück?
- Inwiefern strukturieren sie mit ihrem Handeln die QMS?
- Sind Entscheidungskorridore im QM erkennbar und mit welchen Einschränkungen und Freiheiten sind die beschreibbar?
- Welche Implikationen haben die Ergebnisse mit Blick auf die Entwicklung des Hochschulsystems in Deutschland?

In den Fragen spiegelt sich einmal mehr die bereits thematisierte Schwierigkeit, Handeln und Struktur zu integrieren, eben das Zusammenwirken, das verschiedene Aufeinander-Einwirken zum zentralen Thema zu machen. Der Spielbegriff als integrierendes Konzept in den Mittelpunkt zu rücken stellt den Versuch dar, der Dualität von Struktur gerecht zu werden.

Wie gut das am Ende gelingt, ist nicht nur eine theoretische Frage. Die weitere Operationalisierung der Forschungsfrage und der unterschiedlichen theoretischen Konzepte erfolgt im Verlauf der eigentlichen Auswertungsarbeit. Das folgende Kapitel knüpft an die bisherigen Ausführungen an und stellt mit einer umfassenden Beschreibung des Vorgehens auch heraus, wie Theorie und Empirie miteinander verknüpft werden.

4 Methodisches Vorgehen: Interviews und Fallvergleich

„Jedes einzelne Interview, jede Erzählung und jeder Kommentar, ganz gleich, wie trivial sie erscheinen mögen, werden dem Analytiker mit einem verwirrenden Aufgebot an Erklärungen über das Wie und Warum jeder Handlung versorgen. Sozialwissenschaftler werden erschöpft in den Schlaf sinken, lange bevor die Akteure damit aufhören, sie mit Daten zu versorgen. (...) Wir müssen dem Gedanken widerstehen, daß irgendwo ein Wörterbuch existiert, mit dessen Hilfe sich all die mannigfaltigen Wörter der Akteure in die wenigen Wörter eines sozialen Vokabulars übersetzen ließen.“

Bruno Latour

(2010, S. 83)

In den Sozialwissenschaften haben sich unterschiedliche Methoden herausgebildet, um mit dem „verwirrenden Aufgebot an Erklärungen“ umzugehen, um Erkenntnisse über menschliches Handeln und gesellschaftliche Zusammenhänge zu gewinnen, die über das unmittelbar Wahrnehmbare hinausgehen (vgl. Reichertz, 2008, S. 7). Die Art und Weise, Daten zu erheben und mit ihnen umzugehen, ist von zumindest impliziten theoretischen Vorannahmen geleitet und hat große Auswirkungen auf die Ergebnisse der Forschung und ihre Validität, deren Beurteilung je nach theoretischem Standpunkt unterschiedlich ausfallen kann.

Das Ziel dieses Kapitels ist die transparente Erläuterung des methodischen Konzeptes auf Basis der vorgestellten theoretischen Ansätze sowie einiger Grundzüge der erkenntnistheoretischen und methodologischen Diskussion in den Sozialwissenschaften. Die Wahl des methodischen Instrumentariums ist eine voraussetzungsreiche Angelegenheit. Um sich in möglichst geringem Ausmaß der Willkür unreflektierter Methoden Anwendung in „methodologischem Niemandsland“ (Kelle, 2008, S. 25) auszusetzen, erfolgt unter Rückgriff auf einschlägige Literatur zunächst eine kurze Auseinandersetzung mit den Zielen und Eigenschaften verschiedener Methoden. Sowohl Anthony Giddens als auch Michel Crozier und Erhard Friedberg legen in ihren Werken zur Strukturation und zur strategischen Organisationsanalyse explizit viel Wert auf das methodische Vorgehen und seine methodologischen Grundlagen. Die theoretische Perspektive, die die Untersuchung von Strukturen und Handeln verbindet, verlangt nach einem empirienahen Vorgehen und bringt methodische Implikationen mit sich.

Wie im Verlauf der Arbeit bereits angedeutet wird, beruhen die Ergebnisse dieser Studie vor allem auf der qualitativen Auswertung von Interviews. Zwar wurden im Verbundforschungsprojekt WiQu, aus dem diese Studie hervorgeht, auch Daten mittels einer standardisierten Befragung erhoben, doch sind die Ziele einer Analyse mikropolitischen Handelns weder mit einer Herauslösung von Daten aus ihren Kontexten noch mit einer detaillierten Vorab-Definition zu erhebender Variablen besonders gut vereinbar (siehe auch Kapitel 4.2). Die Exploration von Deutungen und Handlungsstrategien erfordert vielmehr Gespräche mit situierten Akteurinnen und Akteuren oder eine teilnehmende Beobachtung. Beobachtungen versprechen einerseits Einblicke, die Teilnehmende am Geschehen aus verschiedenen Gründen nicht äußern oder selbst nicht wahrnehmen können, andererseits sind sie durch die Synchronität mit dem zu beobachtenden Geschehen auf spezifische Situationen und kurze Zeitspannen beschränkt. In der vorliegenden Arbeit jedoch geht es um organisationsinterne Entwicklungen und die Strategien von Organisationsmitgliedern. Interviews und ihre qualitative Auswertung sind somit das Mittel der Wahl.

In einem zweiten Schritt werden die Methoden der Erhebung und Auswertung erläutert, die den Ergebnissen dieser Studie zugrunde liegen. Da qualitative Forschung aufgrund ihrer vielfältigen Zwecke und ihrer Kontextsensibilität weitaus weniger standardisierbar ist, als es ein statistisches, hypothesenprüfendes Vorgehen ist, bedarf es im Sinne methodischer Transparenz und der Einhaltung adäquater Gütekriterien nicht nur des Verweises auf Methodensliteratur, sondern auch einer genauen Beschreibung des Vorgehens.

4.1 Zwischen Theorie und Forschungspraxis: Verknüpfungen und methodologische Anmerkungen

Dass Auswertungen standardisiert erhobener, quantitativer Daten komplementär neben qualitative Ergebnisse gestellt werden, wie es auch im WiQu-Projekt erfolgt ist, ist zwar zunehmend üblich, jedoch noch immer nicht selbstverständlich. Grundlegende Unterschiede in den Forschungszielen, in den angewandten Methoden und in den Gütekriterien verschiedener Arten von Sozialforschung erschweren ein einfaches Nebeneinanderstellen, ermöglichen jedoch andererseits eine erhellende Einordnung. Die leitenden Fragen dieses Kapitels lauten: Wie ordnet sich das gewählte Vorgehen in das Methodenrepertoire der Sozialwissenschaften ein? Welche Gütekriterien empirischer Sozialforschung sollten im Verlauf der Datenerhebung und -auswertung Beachtung finden?

Diese Fragen sollen jedoch nicht die Erwartung wecken, die Erläuterungen im Rahmen dieser Arbeit würden der Vielfalt der möglichen methodischen Heran-

gehensweisen gerecht, wie es der Anspruch einer Arbeit mit methodischem Schwerpunkt wäre. Es wird auf eine Ausdifferenzierung verzichtet, die über die notwendigen Erläuterungen im Sinne der Ziele dieser Studie weit hinausgehen würde. Die Zuordnung qualitativer und quantitativer Methoden zu epistemologischen Grundlagen und Forschungszielen, wie sie hier heuristisch genutzt wird, stellt eine stark verkürzte Sicht dar (vgl. Biesta, 2010, S. 102; Kelle, 2008, S. 42; Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2008, S. 26), die jedoch einige der Unterschiede gut verdeutlichen kann. Ziele der kurzen Ausführungen sind ein Verständnis der Kontroversen, die Offenlegung von Stärken und Schwächen unterschiedlicher Forschungsansätze und die transparente Herleitung von relevanten Gütekriterien für die folgenden Untersuchungen.

4.1.1 Verschiedene Pfade der Erkenntnisgewinnung

Der Disput um die Grenzen und Möglichkeiten der Erkenntnis durch die Anwendung wissenschaftlicher Methoden mit seinen wiederholt aufkommenden Diskussionen um epistemologische Grundlagen und mit diesen im Zusammenhang stehende, immer wieder beschworene Gegensätze prägen die Sozialwissenschaften seit Jahrzehnten. So wurden pauschalisierend etwa qualitative und quantitative Methoden der empirischen Sozialforschung lange als Ansätze mit unvereinbaren Grundlagen wahrgenommen (vgl. Kelle, 2008, S. 35, 37; Johnson & Onwuegbuzie, 2004, S. 14).²¹ Die Spaltung der sozialwissenschaftlichen Gemeinschaft hat viele Nachteile, führt jedoch auch zur Explikation von Stärken und Schwächen der Ansätze, weshalb einige Aspekte des Disputes hier Erwähnung finden sollen.

Einige Vertreterinnen und Vertreter der jeweiligen Ansätze sparten nicht an Kritik am jeweils anderen Ansatz: Qualitativ Forschenden würden fehlende Objektivität, Reliabilität und Generalisierbarkeit ihrer Ergebnisse vorgeworfen. Diese argumentierten dagegen u. a. mit der stärkeren praktischen Relevanz ihrer Ergebnisse, die mit quantitativen Methoden nicht erreichbar sei (vgl. Kelle, 2008, S. 35; für eine ausführliche Darstellung siehe auch Homann, 1989). Solche Argumente spiegeln durchaus plausible Stärken und Schwächen der verschiedenen Vorgehensweisen wider. Die kleinen Fallzahlen, die in qualitative Studien eingehen, bringen die Risiken mit sich, dass eigentlich untypische Fälle beschrieben werden und die Geltungsreichweite induktiv gewonnener Hypothesen nicht überprüft werden kann. Begegnet werden könne diesen Risiken durch eine überlegte oder sogar

²¹ Häufig fällt in dem Zusammenhang der umstrittene Begriff des Paradigmas. Zum so genannten Paradigmenwechsel in der Geschichte der Naturwissenschaften siehe Kuhn, 2012, zur Übertragung auf die Sozialwissenschaften siehe unter anderem Guba & Lincoln, 1994; kritisch auch Kelle, 2008, S. 40 ff.

statistisch unterstützte Fallauswahl sowie eine Überprüfung der Geltungsreichweite gefundener Muster anhand einer größeren Stichprobe (vgl. Kelle, 2008, S. 139 ff.). Außerdem ist ein transparenter Umgang mit der Geltungsreichweite von Forschungsergebnissen wünschenswert – und zwar in allen Methodentraditionen.

Dem hypothetiko-deduktiven Modell der Forschung, das einem großen Teil der quantitativen Forschung zugrunde liegt, bescheinigt der Methodenforscher Udo Kelle zunächst vordergründige Plausibilität. Jedoch stehe es vor den Problemen, dass zu prüfende Theorie zunächst gebildet werden und theoretische Konzepte valide operationalisiert werden müssen (vgl. Kelle, 2008, S. 107 ff.). Unterschiedliche Fallzahlen und Grade der Standardisierung sind jedoch nur die augenscheinlichsten Charakteristika, die verschiedene Forschungsarten unterscheiden. Mit diesen sind auch unterschiedliche Grundannahmen, Ziele und Prioritäten der Forschenden verbunden. So herrschen in den verschiedenen Forschungsströmungen unterschiedliche Ansichten zum Umgang mit theoretischem Vorwissen und subjektiven Deutungen vor (vgl. Meinefeld, 2010, S. 266).

Bei aller Heterogenität nähern sich qualitative Verfahren ihrem Forschungsgegenstand zumeist über die „Rekonstruktion der subjektiven Sichtweisen und Deutungsmuster der sozialen Akteure“ (Flick, Kardorff, & Steinke, 2000, S. 20). Aglaya Przyborski und Monika Wohlrab-Sahr unterscheiden darunter zwei idealtypische, sich in der Forschungspraxis häufig vermischende Ziele der qualitativen Forschung. Zum einen nennen sie die Konstruktionen zweiten Grades nach Alfred Schütz, die eine deskriptive Rekonstruktion der Alltagstheorien der Beforschten darstellen (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2008, S. 32; siehe auch Schütz, 2016, S. 6, erstmals erschienen 1932). Zum anderen sprechen sie die Analyse der Sinnstrukturen an, die dem beobachtbaren Handeln und Kommunizieren von Akteurinnen und Akteuren zugrunde liegen (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2008, S. 34). Der Sozialpsychologe Jürgen Straub nimmt vor allem den zweitgenannten Typus auf, um eine Abgrenzung vom Erklärungsanspruch anderer Formen der Sozialwissenschaften vorzunehmen. Er beschreibt:

„Die Analyse bzw. das *Verstehen* von Handlungen ist als rationale Rekonstruktion handlungskonstituierender oder -definierender Regeln anzulegen, nicht aber als Kausalanalyse von Verhaltensweisen. Nicht kontingente empirische Regelmäßigkeiten oder Regelmäßigkeiten im Sich-Verhalten, sondern regelmäßiges Handeln von Akteuren, die ihr Tun und Lassen eben an bestimmten Regeln orientieren und ausrichten, bilden den Gegenstand einer verstehenden Sozialwissenschaft.“ (Straub, 1999, S. 199, Hervorhebung im Original)

Hier deutet sich an, wie und mit welchem Anspruch Erkenntnis aus Beobachtung sozialer Wirklichkeit gewonnen wird: Über das beobachtbare, regelmäßige Handeln werden Regeln rekonstruiert, die dem Handeln zu Grunde liegen, es

jedoch nicht kausal bestimmen. Eine solche Rekonstruktion geht idealtypisch von der Empirie, nicht von der Theorie aus, und ist somit induktiv. Beispielhaft für einen solchen Umgang mit Theorie sei hier das vornehmlich induktive Vorgehen der Vertreterinnen und Vertreter der Grounded Theory (Glaser & Strauss, 2009, erstmals erschienen 1967) genannt, die Theorie aus dem empirischen Material heraus entwickeln und großen Wert auf das Prozesshafte, die Theorie als „ever-developing entity, not as a perfected product“ (Glaser & Strauss, 2009, S. 32) legen. Die Reichweite solcher Theorie kann sehr begrenzt sein, ist sie doch am Fall entwickelt und entsprechend kontextualisiert. Udo Kelle setzt solch ein induktives Vorgehen in den größeren Zusammenhang. Er nennt qualitative, insbesondere fallvergleichende Methoden im Kontext der Exploration „unverzichtbare Werkzeuge der empirischen Sozialforschung“ (Kelle, 2008, S. 180), weist jedoch auch darauf hin, dass sie zur Entwicklung und Prüfung von fallübergreifenden Kausalaussagen kaum ausreichend sind (vgl. Kelle, 2008, S. 180).

Eine solche Prüfung von Kausalaussagen wird gemeinhin als das Ziel der deduktiv vorgehenden, quantitativen Forschungsarbeiten angesehen. Falsifizierbare Hypothesen werden aus Theorie abgeleitet, die nach einem kritisch rationalen Verständnis anhand der empirischen Daten getestet werden (vgl. z. B. Schnell, Hill, & Esser, 2008, S. 53 ff.). Parallelen zu gängigen Vorgehensweisen in den Naturwissenschaften legen nahe, dass es auch bei den Vorannahmen Überschneidungen gibt (vgl. Giddens, 1992, S. 401). Kelle schreibt dazu:

„Klassische Konzepte der Hypothesentestung beruhen sowohl in ihren deterministischen als auch in statistischen Spielarten auf dem Grundgedanken, dass raumzeitlich universell gültige Gesetzhypothesen geprüft werden.“ (Kelle, 2008, S. 245)

Zwar wird auch in quantitativ ausgerichteten Lehrbüchern betont, dass solche Gesetze in den Sozialwissenschaften nicht bekannt sind (vgl. Schnell u. a., 2008, S. 59). Dennoch spiegelt sich ein solcher Grundgedanke, der auf die Anfänge der Sozialwissenschaften zurückgeführt werden kann (vgl. Douglas, 1976, S. 2), auch in den Gütekriterien wider, die an die Messinstrumente quantitativer Sozialforschung üblicherweise angelegt werden. Auch hier drücken sich Zielsetzungen und „knowledge claims“ (Creswell, 2003, S. 6) der Forschenden aus. Die Hauptkriterien Validität, Objektivität und Reliabilität stehen dabei für die angemessene, durch die forschende Person möglichst unbeeinflusste, genaue und verlässliche Erfassung des Forschungsgegenstands (vgl. Schnell u. a., 2008, S. 149 ff.).

4.1.2 Gütekriterien qualitativer Sozialforschung und Komplementarität von Methoden

Die Angemessenheit der Kriterien für die qualitative Forschung gilt als umstritten. Während es einige Versuche der Anpassung und Neudefinition für qualitative Verfahren gibt, werden die Kriterien von anderen als nicht erreichbar oder irrelevant zurückgewiesen (vgl. Steinke, 2008, S. 319 ff.).

Steinke argumentiert in Abgrenzung sowohl zur Übertragbarkeit der Kriterien quantitativer Sozialforschung als auch zur kompletten Ablehnung einheitlicher Kriterien für die Anpassung von Kernkriterien an die jeweilige Untersuchung. Ziel der methodischen Ausführungen jeglicher empirischen Forschung sei eine möglichst hohe intersubjektive Nachvollziehbarkeit. Als weitere Kriterien führt Steinke die Gegenstandsangemessenheit des Vorgehens, eine angemessene empirische Verankerung, Kohärenz der Konzept- und Theorieentwicklung sowie Relevanz an (vgl. Steinke, 2008, S. 324 ff.). Zudem sollten die Grenzen der Gültigkeit erarbeiteter Ergebnisse und die Rolle der Forschenden offengelegt werden (vgl. Steinke, 2008, S. 329 f.). Auch Przyborski und Wohlrab-Sahr nehmen die intersubjektive Nachvollziehbarkeit zum Ausgangspunkt ihrer Überlegungen zu Legitimitätskriterien unterschiedlicher Arten der Forschung. Die Autorinnen weisen zudem auf die Notwendigkeit eines gemeinsamen Vokabulars hin, das sowohl die Güte qualitativer als auch quantitativer Forschung beschreiben kann (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2008, S. 35). Wechselseitige Wahrnehmung von Erkenntnissen, Anerkennung und wechselseitige Ergänzung würden so möglich.

Bisher jedoch sind grundlegende Uneinigkeiten sowie fehlende wechselseitige Bezugnahmen zwischen den Vertreterinnen und Vertretern der unterschiedlichen Schulen nach wie vor nicht von der Hand zu weisen. Dies bestätigt sich eindrucksvoll an der Debatte um die im Sommer 2017 erfolgte Gründung der Akademie für Soziologie, die sich unter anderem für replizierbare Studien einsetzt und zum kumulativen Erkenntnisaufbau beitragen will (Akademie für Soziologie, 2017) und deren Positionierung als Herausforderung zum einen für die Deutsche Gesellschaft für Soziologie, zum anderen für das uneinheitliche Selbstverständnis der Disziplin verstanden werden kann (vgl. Esser, 2018). Die Forschungspraxis zeichnet dennoch häufig ein weniger rigoroses Bild vom Vorgehen der Forschenden, als die disziplinpolitischen Stellungnahmen und reklamierten Grundsätze es nahelegen (vgl. Baur & Blasius, 2014, S. 49). So verweist Kelle auf die Empfehlung zu qualitativen Vorstudien in Lehrbüchern, die der qualitativen Forschung gleichzeitig ihre Fähigkeit zur Generierung valider Forschungsergebnisse absprechen (vgl. Kelle, 2008, S. 241). Weiterhin könnten auch in quantitativer Forschung, beispielsweise Befragungen, trotz des eng begrenzten

Fokus neue, nicht ins Schema vorab formulierter Hypothesen passende Ergebnisse entstehen. Die qualitative Forschung hingegen könne sich nicht von den Einflüssen von Vorwissen und Theorien freimachen, wie manche Methoden es – zumindest theoretisch – erforderten (vgl. Meinefeld, 2010, S. 268 ff.).

Vor dem Hintergrund erscheint naheliegend, der Beschreibung des methodischen Vorgehens und seiner Reflexion großzügigen Raum zu geben. Die Interpretation der Forschungsergebnisse kann so in einer transparenten Art und Weise erfolgen, ohne Schwächen der Methoden verschweigen zu müssen. Zwar unterliegen auch Interpretation und Reflexion unterschiedlichen Grundannahmen und können so unterschiedlich ausfallen, doch ist es – je nach wissenschaftlicher oder praktischer Relevanz des Forschungsthemas – auch eine Frage der Forschungsethik, Begrenztheit und Unsicherheiten der Erkenntnisgewinnung so offen zu kommunizieren wie möglich (vgl. Unger, Narimani, & M'Bayo, 2014, S. 24).

Nur so kann auch einem grundlegenden Problem, das über unterschiedliche Methoden hinweg auftritt, begegnet werden: dem der Subjektivität nicht nur der Beforschten, sondern auch der Forschenden. In der Einleitung eines Methodenhandbuches heißt es: „Der kommunikative Charakter sozialer Wirklichkeit lässt Rekonstruktion von Konstruktionen sozialer Wirklichkeit zum Ansatzpunkt der Forschung werden“ (Flick u. a., 2000, S. 22). Anthony Giddens' Begriff der doppelten Hermeneutik im Sinne der Unvermeidlichkeit eines doppelten Interpretationsprozesses in der Sozialforschung (vgl. Giddens, 1992, S. 338 ff.) greift diese Problematik auf und verdeutlicht damit, dass „jegliche Sozialforschung einen notwendig kulturellen, ethnographischen bzw. ‚kultur-anthropologischen‘ Aspekt“ (Giddens, 1992, S. 338) besitzt. Er nimmt diesen Gedanken zum Ausgangspunkt der Analyse unterschiedlicher Forschungsmethoden, an deren Ende er die vermeintliche Unvereinbarkeit qualitativer und quantitativer Methoden auf den „Pseudodualismus“ (Giddens, 1992, S. 386) von Struktur und Handeln zurückführt. So seien Struktur und Handeln – ganz im Sinne seiner Theorie der Strukturierung (vgl. Kapitel 3) – untrennbar miteinander verbunden, ihre Erforschung mit qualitativen und quantitativen Methoden „sollte man eher als komplementäre denn als gegensätzliche Aspekte der Sozialforschung betrachten“ (Giddens, 1992, S. 390).

Damit ist nicht der Anspruch formuliert, dass eine Integration der Aspekte in jeder Studie umgesetzt werden solle – ein überhöhter, häufig nicht sinnvoller Anspruch, wie die Bildungsforscherin Anna Brake (2011) herausstellt, sowie ein Anspruch, den auch die vorliegende Studie nicht erfüllt. Dennoch ist die Komplementarität verschiedener Methoden Teil des methodologischen Grundverständnisses dieser Arbeit. Die Rekonstruktion des Sinns, der die Grundlage des Handelns und des Umgangs mit Struktur darstellt, soll Ergebnisse hervorbringen, die sowohl für den

praktischen Diskurs als auch für weitere Forschung anschlussfähig sind, und zwar auch für diejenige, die mit einer anderen methodischen Herangehensweise verbunden ist. Gerade die Suche nach Mustern und die Bildung von Typen können in diesem Sinne vielfältige Anknüpfungspunkte liefern (vgl. Kuckartz, 2016, S. 38 ff.). Um einerseits solche Anknüpfungspunkte für weitergehende Forschung und Praxis zu bieten, andererseits aber auch die Stärken des qualitativen Vorgehens nutzen zu können, liegt den Ergebnissen der Studie ein mehrstufiges Vorgehen zu Grunde, das im Folgenden erläutert wird.

4.2 Forschungsdesign und angewandte Methoden

Das Ziel der methodisch geleiteten Erhebungen und Auswertungen ist die Rekonstruktion von Strategien und Spielen, die das Zusammenwirken des Handelns der verschiedenen Akteurinnen und Akteure innerhalb der jeweiligen Hochschule verstehbar machen können. Hierfür wurden in mehreren Schritten der Fallauswahl auf der Grundlage von Internetseiten, Dokumenten und Interviews neun Hochschulen als Fälle ausgewählt. Die Hochschulen, nicht die einzelnen interviewten Personen, sind somit die maßgeblichen Merkmalsträger der Analysen. Nach der Auswahl der Fälle und parallel zu Kodierung der Interviews wurden theoretisch strukturierte Fallbeschreibungen zu den ausgewählten Hochschulen angefertigt und in Memos festgehalten, die auf Interviews mit Angehörigen von mindestens zwei unterschiedlichen Akteursgruppen der Hochschule beruhen. Auf Grundlage der Fallbeschreibungen wurden in einem fallvergleichenden Verfahren Muster identifiziert, die über den Einzelfall hinaus beobachtbar sind. So wurden Strategien, relevante Strukturmerkmale und Spiele herausgearbeitet, die zwar zunächst in Fallstudien und damit kontextbezogen beobachtet werden, teilweise durch fallübergreifendes Auftreten im Forschungsfeld jedoch eingeschränktes Generalisierungspotential aufweisen. Auf Grundlage der beobachteten Muster wurden Fallgruppen konstruiert und im weiteren Auswertungsverlauf überprüft. Schließlich wurden auf Grundlage der Fallgruppen Idealtypen gebildet.

Die Erhebungen wurden in enger Zusammenarbeit mit den Kollegen im Forschungsprojekt WiQu vorbereitet und durchgeführt. Im Rahmen des Projektes wurden auch Erhebungen vorgenommen, die in dieser Arbeit nicht berücksichtigt werden. Beim Forschungsdesign des Gesamtprojektes handelt es sich um ein sequenzielles Mixed-Method-Design (vgl. Kuckartz, 2014, S. 162 f.), das Vorrecherchen über Dokumente und Webseiten, Interviews und eine standardisierte Befragung verbindet. Das qualitative Material geht dabei weit über das hinaus, was in einem explorative Vorstudienmodell üblich wäre. Durch die sorgfältige Vorbereitung, die Länge und Anzahl an Interviews und die Offenheit der häufig

selbst an der Forschung interessierten Interviewten ist Interviewmaterial entstanden, das zur Untersuchung der zugrunde liegenden Forschungsfrage und beim aktuellen Stand der Forschung die wertvollsten Erkenntnisse verspricht (vgl. Kelle, 2008, S. 240). Michel Crozier und Erhard Friedberg selbst empfehlen in einem methodenbezogenen Anhang zu ihrem theoretischen Werk die Nutzung von Interviews (vgl. Crozier & Friedberg, 1993, S. 295). Zwar könnte zusätzliches Material zur Kontextualisierung und Kontrastierung beitragen und die Analyse zusätzlicher Aspekte ermöglichen. Theoretisch wäre sogar eine „Untersuchung der Geltungsreichweite und Verallgemeinerbarkeit von qualitativ entwickelten Kategorien und Typologien“ (Kelle, 2008, S. 227; vgl. auch Bryman, 2006, S. 106; Brake, 2011, S. 45) denkbar. Doch die Mikropolitik entzieht sich der statistischen Erfassung weitgehend, auch wenn dies immer wieder versucht wird (vgl. Staehle, 1988, S. 160; siehe auch Neuberger, 2006), und so haben auch die Ergebnisse der Befragung im WiQu-Projekt zur zugrundeliegenden Fragestellung wenig beizutragen.

Die Darstellung und Interpretation der Forschungsdaten erfolgt auf Basis der in Kapitel 3 skizzierten theoretischen Grundannahmen und mithilfe der diskutierten Konzepte. Die Vorannahmen gehen einher mit einem Bewusstsein über die Nicht-Erreichbarkeit der Objektivität von Forschungsergebnissen, auch im Sinne der doppelten Hermeneutik (vgl. Giddens, 1992, S. 338). Die Erhebung, Auswertung und Ergebnisdarstellung erfolgte und erfolgt unter Beachtung der Diskussion um besondere Gütekriterien der qualitativen Forschung (siehe Steinke, 2008; Flick, 2010). Steinkes Vorschlag nach einer Anpassung von Kernkriterien an die jeweilige Untersuchung folgend soll eine möglichst hohe intersubjektive Nachvollziehbarkeit (vgl. Steinke, 2008, S. 324 ff.) durch ausführliche Methodendokumentation, einen im Forschungsverbund erarbeiteten Interviewleitfaden sowie die Auswertung nach einem auf dem Leitfaden basierenden und zunächst in der Gruppe ausgeweiteten Kategoriensystem gewährleistet sein. Außerdem wird die Gegenstandsangemessenheit des Vorgehens (vgl. Steinke, 2008, S. 326 ff.) in wiederholten Reflexionen zu Methodenwahl und Sampling überprüft. Eine angemessene empirische Verankerung sowie Kohärenz (vgl. Steinke, 2008, S. 328 ff.) der Konzept- und Theorieentwicklung ergibt sich durch die Nutzung von Belegen aus dem Material, der Offenlegung eventueller Widersprüche sowie den Austausch über die generierten Konzepte und Theorien bei internen wie öffentlichen Tagungen, Symposien, Kolloquien und Workshops, die teilweise auch von QM-Beschäftigten besucht werden. Aus Letzterem ergibt sich auch eine Prüfung der Relevanz. Die Grenzen der Gültigkeit erarbeiteter Ergebnisse (vgl. Steinke, 2008, S. 329 f.) werden in der Methodenreflexion (siehe Kapitel 6) thematisiert. Hier erfolgt außerdem eine Reflexion über die Rolle der Forschenden (Steinke 2008, S. 330 f.).

Im Folgenden wird das Vorgehen in Datenerhebung und Auswertung Schritt für Schritt erläutert. Mithilfe detaillierter Beschreibungen und der Illustration durch Beispiele soll der Forschungsprozess intersubjektiv nachvollziehbar gemacht werden (vgl. Steinke, 2008, S. 324-326).

4.2.1 Erste Fallauswahl

Halb-standardisierte Interviews mit für Qualitätsfragen in Studium und Lehre zuständigen Prorektorinnen und Prorektoren bzw. Vizepräsidentinnen und Vizepräsidenten sowie QM-Beschäftigten an Hochschulen wurden im Kontext des WiQu-Projektes geplant, um das Feld des Hochschul-QM in Deutschland zu explorieren. Die Auswahl der untersuchten Fälle hat bei einem solchen Vorgehen einen großen Einfluss auf den Gang der Forschung und ihre Ergebnisse. Um valide Erkenntnisse zu erlangen und den Rezipienten eine Beurteilung der Güte dieser Erkenntnisse zu ermöglichen, wurde im WiQu-Projekt besondere Sorgfalt und Transparenz im Auswahlprozess angestrebt, Letzteres lediglich mit der Einschränkung, die Anonymität der Interviewten nicht zu gefährden.

Die Auswahl der Fälle für die Interviews im Rahmen des WiQu-Projekts (erste Stufe der Fallauswahl, vgl. Tabelle 2: Dreistufige Fallauswahl) beruht auf theoretischen Kriterien und Vorwissen aus Recherchen (vgl. Kelle & Kluge, 2010, S. 43 ff.; Leuffen, 2007, S. 202, 209 ff.). Ziel der Fallauswahl ist die Varianzmaximierung innerhalb der Gruppe der Hochschulen, die ein QMS etabliert haben. Die hohe Varianz wird angestrebt, damit „Handlungsmöglichkeiten unter variierenden Bedingungen beschreibbar werden“ (Kelle, 2008, S. 249). Vor allem im sich stark wandelnden Feld der Hochschulen kann von den unterschiedlichen und besonderen Fällen angenommen werden, dass sie sich eignen, die verschiedenen Handlungsmöglichkeiten für eine im Feld noch vergleichsweise wenig etablierte Akteursgruppe zu verdeutlichen.

Als Ausgangspunkt der Auswahl dient die Hochschulliste der Hochschulrektorenkonferenz (HRK; Stand Dezember 2013, Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.), 2013). Die folgenden Kriterien werden in den Prozess einbezogen (vgl. Tabelle 2: Dreistufige Fallauswahl):

- Land des Hochschulstandorts
- Art der Hochschule
- Anzahl der Studierenden
- Fortschritt in der Einführung eines hochschulweiten QMS
- Organisationale Anbindung des hochschulweiten QMs

Tabelle 2: Dreistufige Fallauswahl

Stufe der Fallauswahl	Zeitpunkt	Kriterien	Ziele	Anzahl ausgewählter Fälle
Erste Stufe (WiQu-Sample)	nach ersten Recherchen	Land, Hochschulart, Anzahl Studierender, Fortschritt QMS, organisationale Anbindung des QM	maximale Varianz	23
Zweite Stufe	nach den Interviews und erster Grobkodierung	Anzahl der Interviews je Hochschule, Fortschritt QMS	ausreichend auswertbares Datenmaterial je Hochschule	16
Dritte Stufe	im Verlauf der Feinkodierung	Informationsdichte, Qualität der Daten, Varianz	ausreichend relevantes Datenmaterial je Hochschule	9

Dem Einfluss der unterschiedlichen Landeshochschulgesetze sowie der Ziele und Strategien der Akteure des politisch-administrativen Systems, die sich z. B. in ZLV mit den Hochschulen niederschlagen können, auf die Governance und damit auch auf das QM der Hochschulen wurde in der Forschung lange wenig Aufmerksamkeit zuteil (vgl. Hüther, 2010, S. 449). Viele vergleichende Studien beziehen sich auf Hochschulen innerhalb eines Landes. Im WiQu-Projekt hingegen wurde die Einbeziehung aller Länder angestrebt, um Daten aus ganz Deutschland zu gewinnen. An Universitäten wie Fachhochschulen in sämtlichen Ländern sind QM-Einrichtungen etabliert worden oder befinden sich im Aufbau. Es wird zudem angenommen, dass die Art der Hochschule aufgrund der Unterschiedlichkeit ihrer Aufgaben – in Fachhochschulen also mit dem Schwerpunkt auf der Lehre mit entsprechend höherem Lehrdeputat des Lehrpersonals – Auswirkungen auf das QM hat. So sind 15 Universitäten und acht Fachhochschulen im Sample der ersten Auswahlstufe vertreten. Unterschiede in der Größe der Hochschule bzw. der Anzahl ihrer Studierenden gehen mit unterschiedlichen Budgets und Möglichkeiten zur funktionalen Ausdifferenzierung einher. Daher wurden große, mittelgroße wie kleine Hochschulen ins Sample aufgenommen. Schließlich wurden noch Kriterien einbezogen, die das QM direkt betreffen: der Fortschritt in der Einführung sowie die organisationale Anbindung. Im Sample befinden sich Hochschulen, die bereits die Systemakkreditierung erlangt haben, solche, die sich

im Prozess befinden sowie solche, die sich (bisher) nicht im Prozess der Systemakkreditierung befinden. Außerdem gibt es Interviews mit Verantwortlichen in Stabsstellen, zentralen Einrichtungen und Verwaltungsabteilungen.

4.2.2 Feldzugang

Der Erstkontakt zu den für Qualität in Lehre und Studium zuständigen Vertretern der Hochschulleitung der zunächst ausgewählten Hochschulen erfolgte schriftlich im Februar 2014. Im Nachhinein wurde eine Erinnerung verschickt. Außerdem erhielten nach den Prorektorinnen und Prorektoren, die darüber in Kenntnis gesetzt wurden, auch QM-Beschäftigte selbst Einladungen zum Gespräch. Eine zweite Einladungswelle startete im Dezember 2014. Konkrete Termine mit Prorektorinnen und -rektoren sowie mit QM-Mitarbeitenden wurden telefonisch oder per E-Mail vereinbart. Der Feldzugang erwies sich als verhältnismäßig unkompliziert. Vielfach wurde Interesse am Thema signalisiert und entsprechende Unterstützung zugesagt. An insgesamt 23 von 32 kontaktierten Hochschulen konnten jeweils ein bis vier Interviews von jeweils etwa 90 bis 120 Minuten Länge geführt werden (siehe Tabelle 3: Feldzugang). Insgesamt konnten 48 Interviews persönlich geführt werden. Interviewort war die jeweilige Hochschule. Vier Interviews wurden aufgrund terminlicher Probleme telefonisch durchgeführt. In der Regel wurden die Interviewten allein befragt. Auf (teilweise zuvor unangekündigten) Wunsch der Interviewten wurden in Ausnahmefällen zwei oder drei Personen gemeinsam befragt.

An ausgewählten, vor dem Hintergrund der Projektfragestellungen besonders interessanten Hochschulen, an denen bereits Interviews geführt worden waren, gab es im Juni und Juli 2015 zusätzlich sechs etwa halbstündige Telefoninterviews mit Studiendekaninnen und -dekanen, darunter eine bezüglich der Entwicklung des QM sehr fortgeschrittene (systemakkreditierte) Hochschule, zwei ambitionierte Hochschulen mit sehr unterschiedlichen Strukturen und eine sich eher früh im Einführungsprozess eines QMS befindliche Hochschule. Um die Kontrastierung möglichst unterschiedlicher Perspektiven zu ermöglichen, wurden Vertretende von Fachbereichen ausgewählt, die in den anderen Interviews an der entsprechenden Hochschule als in der Zusammenarbeit besonders schwierig sowie solche, die in QM-Fragen als besonders ambitioniert dargestellt wurden. Die Kontaktaufnahme erfolgte direkt per E-Mail. Von zehn kontaktierten Studiendekaninnen und -dekanen standen sechs für ein Interview zur Verfügung.

Tabelle 3: Feldzugang

Kontaktierte Hochschulen, Anzahl der Hochschulen, an denen mind. ein Interview stattfand, sowie Anzahl der Interviews

	Erste Welle	Zweite Welle	Zur Auswertung ausgewählt
Anzahl der kontaktierten Hochschulen	23	9	n. a.
Anzahl der Hochschulen, an denen mindestens ein Interview stattfand	17	6	9
Anzahl Interviews	40	12	26
<u>Davon</u>			
mit Prorektorinnen	15	5	10
mit QM-Mitarbeitenden	20	6	11
mit Studiendekaninnen	5	1	5

4.2.3 Datenerhebung

Um die thematische Breite der Forschungsinteressen innerhalb des Verbundprojektes abzudecken, den Interviewten aber dennoch die Möglichkeit eigener Schwerpunktsetzung und Narrationen zu ermöglichen, wurden im Rahmen des WiQu-Projektes halb-standardisierte Interviews mithilfe eines flexibel einsetzbaren Leitfadens durchgeführt. Die Interviews sind als Experteninterviews einzuordnen. Nach Aglaja Przyborski und Monika Wohlrab-Sahr sind Expertinnen und Experten Personen, die „über ein spezifisches Rollenwissen verfügen, solches zugeschrieben bekommen und diese besondere Kompetenz für sich in Anspruch nehmen“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2008, S. 132). Solches Rollenwissen haben auch Prorektorinnen und -rektoren sowie QM-Beschäftigte im Bereich des Hochschul-QM. Allerdings zielen die Interviews nicht ausschließlich auf das Rollenwissen ab.

Die Akteurinnen und Akteure selbst sind in die Wirkungszusammenhänge vieler qualitätsbezogener Maßnahmen eingebunden, da sie für Planung und Umsetzung entsprechender Aktivitäten verantwortlich sind. Sie sind somit auch Handelnde sowie Betroffene des Handelns anderer Hochschulmitglieder. Das Betriebswissen, die Handlungslogiken und Deutungsmuster dieser Expertinnen und Experten sind damit von großem Wert für die Erforschung der Wirkungszusammenhänge (vgl. Meuser & Nagel, 2009, S. 472; Bogner & Menz, 2002, S. 33 ff.) und die Analyse der konkreten Handlungssysteme. Nur die Handelnden selbst können über diese

Aspekte Auskunft geben. Die Interviews werden als qualitativer Zugang verstanden, dessen Auswertung auf die Rekonstruktion von Handlungsweisen und subjektiven Theorien ausgerichtet ist sowie – vor allem im Vergleich – auf die Analyse von Strukturen, die sich in diesen Rekonstruktionen und in den Erzählungen der Interviewten zeigen. Die Interviews werden in Form von Leitfadeninterviews durchgeführt (vgl. Meuser & Nagel, 2009, S. 472), die eher narrative Anteile mit Teilen verbindet, in denen Anreize durch die Vorlage von Materialien gesetzt wurden. So wurden die Interviewten gebeten, Definitionen und Listen zu kommentieren (siehe Anhang II). Die Leitfäden (siehe ebenfalls Anhang II), die vor dem Einsatz mit zwei QM-Mitarbeitern auf ihre Verständlichkeit geprüft und erprobt wurden, umfassen folgende thematische Einheiten:

- Angaben zur Person
- Angaben zur Einrichtung und deren Entstehungsgeschichte
- Qualität von Lehre und Studium
- QM allgemein, Ziele und Strategien
- Prozesse
- Vernetzung und Zusammenarbeit
- Kompetenzen
- Abschluss

Nicht alle der angesprochenen Themen sind für die vorliegende Arbeit von großer Relevanz. Sie decken vielmehr das gesamte Spektrum an Forschungsfragen innerhalb des WiQu-Projektes ab.

4.2.4 Datenaufbereitung und inhaltsanalytischer Ansatz

Um eine systematische Auswertung zu gewährleisten, wurden sämtliche sowohl persönlich als auch telefonisch geführten Interviews transkribiert. Dabei wurden Transkriptionsregeln (Kuckartz, 2012, S. 136 f.) angewendet, die eine einfache wörtliche und leicht sprachlich glättende Übertragung der Interviews ins Schriftliche vorsehen²². Für die Auswertung wurden die Transkripte anschließend in ein Projekt der Datenanalyse-Software MAXQDA importiert, die eine Kennzeichnung (Kodierung) von Textstellen mit selbst definierten Kategorien und eine

²² Die direkte Anonymisierung des Datenmaterials durch das Entfernen jeglicher Angaben, die „einen Rückschluss auf die befragte Person erlauben“ (Kuckartz, 2012, S. 137) war in dieser Phase der Aufbereitung noch nicht möglich. Die Beschreibungen der Interviewten zu ihren Aufgabebereichen sowie zum Qualitätsmanagementsystem ihrer Hochschule sind für die Auswertungen sehr wichtig, würden in einer Gesamtdarstellung jedoch Rückschlüsse ermöglichen. Aus diesem Grund können die Transkripte nicht komplett veröffentlicht werden. Sie stehen nur den WiQu-Projektbeteiligten für die wissenschaftliche Auswertung zur Verfügung. Siehe hierzu auch die noch folgenden Ausführungen zur Ergebnisdarstellung.

daran anschließende gegenüber anderen Verfahren erheblich vereinfachte Analyse ermöglicht.

Nicht nur die Art der Datenerhebung oder die Aufbereitung zur Analyse, auch der Umgang mit qualitativem Datenmaterial in der Auswertung ist in der Forschungspraxis, aber auch schon in der Methodenliteratur und -diskussion sehr heterogen. Dies zeigt sich beispielsweise bei einem Blick ins Programm des „Berliner Methodentreffens“, einer jährlich ausgetragenen Veranstaltung mit einem Fokus auf qualitativen Forschungsmethoden. Die insgesamt 24 verschiedenen Forschungswerkstätten, die von 2002 bis 2015 angeboten wurden (vgl. Mey & Mruck, 2015), verdeutlichen die große Methodenauswahl. Diese schränkt sich allerdings ein, bezieht man Art und Umfang des vorliegenden Datenmaterials, die Forschungsfrage sowie bereits getroffene theoretische Vorannahmen und Prioritäten in die Überlegungen ein.

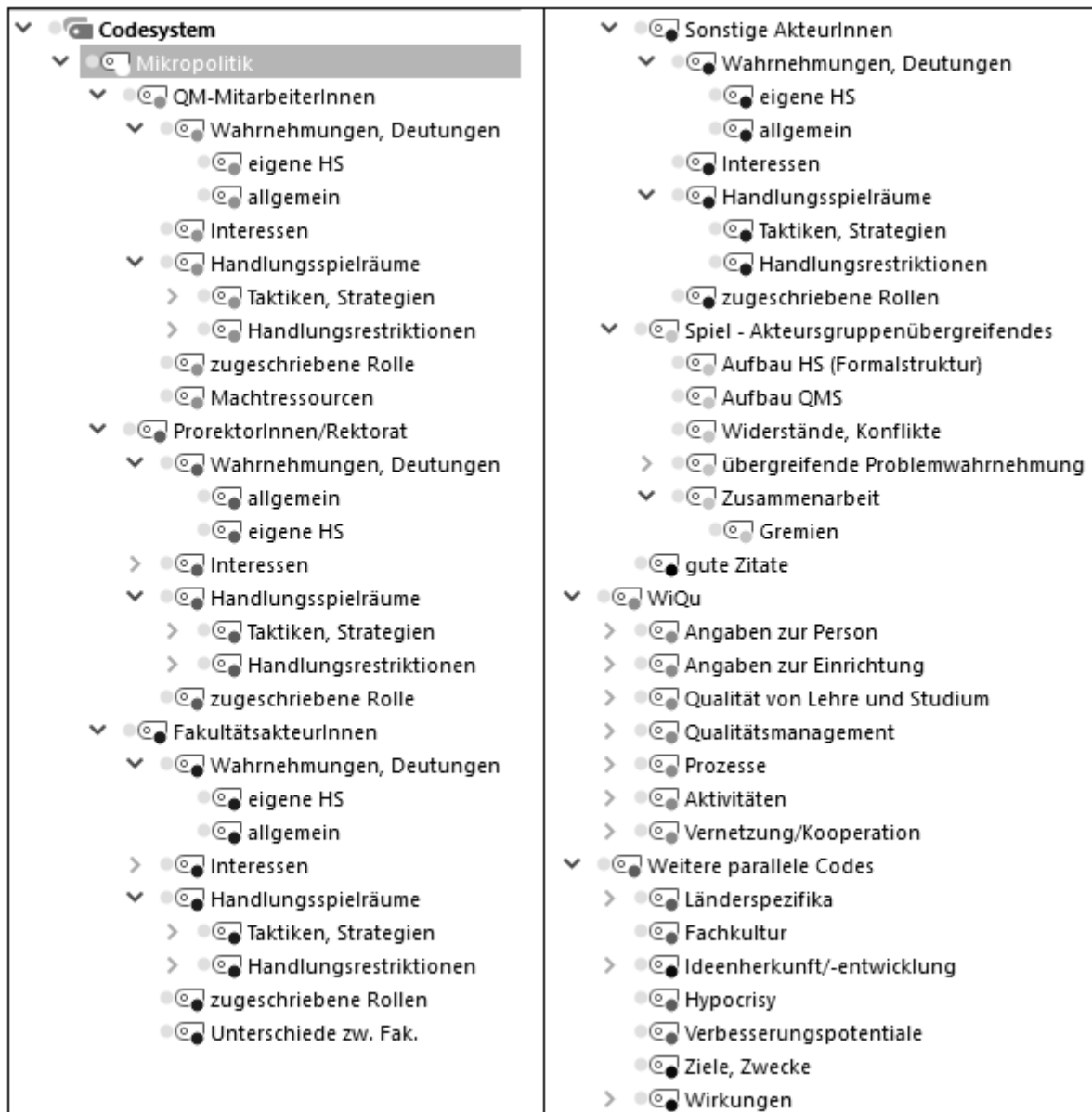
Für die vorliegende Arbeit bietet sich eine qualitative inhaltsanalytische Auswertung an, die es ermöglicht, im umfangreichen Material relevante Textstellen zu identifizieren und diese dann tiefergehend auszuwerten. Dass jedoch auch mit einer solchen Entscheidung im Grunde noch gar keine gefällt wurde, zeigt Margrit Schreier: „Die qualitative Inhaltsanalyse gibt es nicht, und es besteht kein Konsens darüber, was qualitative Inhaltsanalyse ausmacht“ (Schreier, 2014, Abs. 4). Sie vergleicht die unterschiedlichen Verfahren anhand der Entstehung und Entwicklung von Kategorien und der Einbeziehung von Informationen. Die meisten von ihr betrachteten Verfahren ordnet sie der strukturierenden Inhaltsanalyse zu, die dadurch gekennzeichnet ist, dass „ein Kategoriensystem entwickelt, im Rahmen einer Probekodierung sukzessive modifiziert und schließlich in seiner Gesamtheit auf das Material angewandt wird“ (Schreier, 2014, Abs. 48). Die konkrete Entstehung und Weiterentwicklung des Kategoriensystems zeichnet jedoch wiederum ein heterogenes Bild: Deduktive und induktive Schritte werden unterschiedlich bewertet und kombiniert. Die Ausführungen von Udo Kelle und Susann Kluge zu Fallvergleich und Typenbildung (2010), die auf der Reflexion unterschiedlicher Methoden, u.a. der Grounded-Theory-Methode in der von Juliet Corbin und Anselm Strauss (2008) ausgearbeiteten Version basieren, sowie die Darstellungen von Udo Kuckartz zur qualitativen Inhaltsanalyse (2012) und zur Typenbildung (2016) geben dem Auswertungsprozess eine Orientierung. Die angewandte Vorgehensweise ist somit durch unterschiedliche Traditionen inspiriert und außerdem durch die eingesetzte Software geprägt, weshalb im Folgenden das Vorgehen beschrieben und begründet wird.

4.2.5 Grobkodierung und weitere Fallauswahl

Die Vorstrukturierung der Interviews durch den Leitfaden legt zunächst nahe, nach dem ersten Lesen der vollständigen Interviews mit einem thematisch strukturierten Kategoriensystem an das Datenmaterial heranzutreten (vgl. Kelle & Kluge, 2010, S. 57 ff.). Die thematische Kodierung durch die Autorin dieser Arbeit und zwei weitere Mitarbeiter des WiQu-Forschungsprojektes erfolgte auf Grundlage eines Schemas, das die im Interviewleitfaden enthaltenen Themen widerspiegelt. Nach der gemeinsamen Festlegung der Kategorien durch definitorische Erläuterungen und einzelne Textbeispiele wurden die Interviews zur Kodierung auf die Beteiligten verteilt. In mehreren Schleifen wurden im Nachgang Veränderungen am Kodierschema vorgenommen, insbesondere in Form von Ergänzungen. Themen, die als relevant bewertet wurden, die in den Interviews aber nicht explizit angesprochen werden konnten oder erst durch die Interviewten eingebracht wurden, konnten so einer induktiven Logik folgend in den Kodierprozess aufgenommen werden. Zudem wurden Unklarheiten gemeinsam erläutert und führten nicht selten zur Anpassung der Kategorie-definitionen.

Der Projektkontext, in dem das Interviewmaterial entstanden ist, ermöglichte die große Anzahl von Interviews, brachte jedoch auch mit sich, dass Teile der Interviews für die vorliegende Arbeit nicht nutzbar waren. Es wurden daher einige Kategorien ausgeschlossen, in deren Codings sich in der Regel keine Aussagen zum konkreten Handlungssystem, sondern eher allgemeine Einschätzungen fanden. Die restlichen, größeren Interviewteile wurden neu kodiert. Einige Kategorien der ersten Kodierung wurden weiterhin verwendet (im Kategoriensystem Abschnitt „WiQu“), einzelne auch in einen neuen Abschnitt des Kategoriensystems („Mikropolitik“) integriert. Die Codes sind nicht überschneidungsfrei, d. h. einzelne Textstellen sind häufig mehrfach in das Kategoriensystem eingeordnet, um ihr Auffinden in jeder Auswertung zu gewährleisten, für deren Fragen sie relevant sind. Der zweite Abschnitt, der die Grundlage der an die strategischen Organisationsanalyse angelehnte Auswertung darstellt, trägt die mikropolitische Perspektive in sich. Er beinhaltet zentrale analytische Kategorien, die innerhalb des Kategoriensystems operationalisiert wurden. Abbildung 3 (Codesystem, Screenshots aus MAXQDA) zeigt die Ebenen 1, 2 und Teile der Ebenen 3 und 4 aus dem genutzten Kategoriensystem. Subcodes auf weiteren Ebenen, die hier nicht abgebildet sind, sind inhaltliche Codes, die induktiv aus dem Interviewmaterial erarbeitet wurden.

Abbildung 3: Codesystem, Screenshots aus MAXQDA



Parallel zum Umbau und Ausbau des Kategoriensystems erfolgten zwei weitere Stufen der Fallauswahl für die folgenden Auswertungen. Sie orientierten sich an der Menge, Tiefe und Relevanz des zum jeweiligen Fall vorliegenden Materials sowie erneut an der Varianz der Fälle. Es werden also nicht alle im Rahmen des WiQu-Projektes geführten Interviews verwendet. In einer zweiten Auswahlphase nach der Erhebung zur Bestimmung der Fallstudien für die vorliegende Arbeit wurden die Anzahl der Interviews pro Hochschule und der Fortschritt des QMS, das bereits als solches vorhanden sein sollte, zugrunde gelegt. So wurden vorliegende Daten nicht zur Auswertung herangezogen, wenn weniger als zwei Interviews mit Vertreterinnen und Vertretern unterschiedlicher Akteursgruppen der entsprechenden Hochschule vorlagen. In einer dritten Auswahl wurden

(theoretische) Relevanz- und Varianzkriterien angelegt. Wenn sich im Laufe des Auswertungsprozesses offenbarte, dass nicht genügend auswertbare Informationen zum QM der Hochschule und dem Handeln unterschiedlicher Akteurinnen und Akteure vorliegen oder im Vergleich zu anderen Fällen keine zusätzlichen Einsichten offenbarten, wurden die entsprechenden Fälle ausgeschlossen. In die Detailauswertung zu den hier zugrundeliegenden Fragestellungen gehen 26 Interviews mit Mitgliedern von neun Hochschulen ein (vgl. Tabelle 2: Dreistufige Fallauswahl).

4.2.6 Auswertung der ausgewählten Interviews

Die Auswertung des Interviewmaterials zu den verbleibenden neun Fällen begann mit der Anfertigung von Fallzusammenfassungen und der Vorbereitung des Fallvergleichs. Eine Feinkodierung erfolgte zunächst an einem Interview. Die im vorhergehenden Kapitel diskutierten theoretischen Begriffe wurden hierbei als „sensibilisierende Konzepte“ (Kelle & Kluge, 2010, S. 30) eingesetzt, um die Forschungsergebnisse dem Untersuchungskontext angemessen interpretieren zu können. Mit Verweis auf Herbert Blumer, der den Begriff in den 1950er Jahren prägte, erläutern Kelle und Kluge:

„Sensibilisierende Konzepte dürfen also nicht vor einer empirischen Untersuchung (etwa durch eine genaue Definition und Operationalisierung) präzisiert werden, ihre Konkretisierung muss vielmehr in Auseinandersetzung mit der untersuchten Lebensform stattfinden.“ (Kelle & Kluge, 2010, S. 30)

Die empirisch noch gehaltvollen Konzepte von Strategie und Spiel trafen somit in der Analyse auf die Schilderungen der Interviewten und wurden im Prozess des Kodierens sukzessive ausgearbeitet und empirisch gefüllt (vgl. Kelle & Kluge, 2010, S. 61 ff.). Der Prozess der Ausarbeitung und des In-Beziehung-Setzens der dann inhaltlich aufgefüllten Kategorien erinnert in einer theoretisch angepassten Weise an den des achsialen Kodierens bei Anselm Strauss und Juliet Corbin (vgl. Corbin & Strauss, 1990, S. 13; Kelle & Kluge, 2010, S. 63 f.; Steinhardt, 2015, S. 151 f.). Der Codebaum der Feinkodierung entwickelte sich entsprechend mit der Hinzuziehung weiteren Datenmaterials. In Schleifen wurden bereits bearbeitete Interviews erneut analysiert. Beispielsweise wurden so Codings (d.h. indizierte Textpassagen), die zuvor einer vagen Oberkategorie zugeordnet waren, den inzwischen neu entstandenen Codes zugeordnet.

Beim Kodieren hat sich schnell gezeigt, dass Handlungsweisen häufig beschrieben werden, während sowohl Interessen als auch Ressourcen bereits nicht immer explizit, sondern eher implizit angesprochen sind. Der Versuch, Interessen und Machtressourcen der Akteursgruppen direkt zu kodieren, erwies sich als wenig ergiebig. Das heißt jedoch nicht, dass über die verwendeten Ressourcen keine

Aussagen getroffen werden können. Jedoch sind sie selten direkt aus einzelnen Interviewpassagen ersichtlich. Vielmehr ergeben sie sich erst aus dem Gesamtbild und sind hier eng mit den Strategien der Akteurinnen und Akteure verknüpft. Ähnlich ist es mit dem Begriff des Spiels, der in der Kodierung lediglich genutzt wurde, um weitere Hinweise auf die Spiele im konkreten Handlungssystem zu sammeln. Der Schwerpunkt der Kodierung liegt somit bei der Beschreibung des eigenen Handelns von Prorektorinnen und -Rektoren, QM-Personal und Studiendekaninnen und -dekanen. Auch das beschriebene Handeln anderer Akteure, z.B. von Rektorinnen und Rektoren wurde in die Auswertung aufgenommen. Die sich daraus ergebenden und übergreifenden Konzepte wurden in fallbezogene Memos aufgenommen, die kodierungsbegleitend erstellt wurden (siehe Abbildung 5: Einblick in die Interviewauswertung mit MAXQDA im Anhang).

Zur Herausarbeitung der Wahrnehmungen und Handlungsweisen einzelner Akteurinnen und Akteure sowie zur bestmöglichen Rekonstruktion von Handlungsspielräumen, -restriktionen, den mit diesen verbundenen Rollen und Machtbeziehungen wurden Codings und Notizen schließlich zunächst innerhalb eines Falles zusammengebracht und kontrastiert. Auch dieser Prozess wurde durch das Verfassen von Notizen begleitet. Die bereits angesprochenen Memos wurden stetig weiterentwickelt. In diesen zentralen Falldokumenten wurden Paraphrasen und Zusammenfassungen ebenso festgehalten wie vorläufige Thesen, Interpretationen und offene Fragen. Geordnet wurden die Notizen nach Akteursgruppen und einigen Überblicks- sowie den zentralen Auswertungskategorien. Die Fallmemos stellen somit eine theoretisch strukturierte Zusammenfassung der Fälle dar, in denen bereits eine erste Kontrastierung und Dateninterpretation vorgenommen wurde, um die im konkreten Handlungssystem dominierenden Ideen und Akteursgruppen sowie das Zusammenspiel des Handelns der unterschiedlichen Akteurinnen und Akteure charakterisieren zu können.

Die Entscheidung, kurze Fallanalysen und nicht thematische, fallübergreifenden Analysen an den Anfang der Auswertungen zu stellen, folgt aus dem theoretischen Hintergrund und methodologischen Überlegungen: Der Kontext der einzelnen Fälle und die Zusammenhänge der konkreten Handlungssysteme sollen nicht ausgeschlossen, sondern in die Analysen einbezogen werden. Auf Grundlage der Fallmemos, die eine erhebliche Reduzierung des Materials sowie erste Interpretationen mit sich brachten, konnte im nächsten Schritt die Fallkontrastierung vorgenommen werden. Die Kontrastierung diente dem Herausarbeiten von Mustern, die als Grundlage für eine Gruppierung und schließlich eine Typenbildung nutzbar waren. Eine Tabelle, die Angaben zu manifesten Eigenschaften der Organisationen (Größe, Land, Status bzgl. der

Systemakkreditierung, formale Einbindung der QM-Einrichtung in die Gesamtorganisation, QM-Instrumente) mit einem Überblick zu den herausgearbeiteten Akteurskonstellationen und Taktiken verbindet, hat den Vergleichsprozess zusätzlich begleitet. So wurden anhand der vorliegenden Memos und der Tabelle nach und nach Merkmale sichtbar, die das Spiel in den konkreten Handlungssystemen verhältnismäßig stark zu prägen scheinen. Die Vielfalt an Handlungssystemen in Fachhochschulen und Universitäten in Deutschland ist – auch im gelegentlich unter Einheitlichkeitsverdacht gestellten Bereich QM – nicht ad hoc in drei, fünf oder zehn homogenen Typen zusammenzufassen. Dennoch sind im Datenmaterial Muster zu beobachten, die die gegenseitige Bedingtheit gewisser Aspekte nahelegt. Dieser Annahme folgend wurden die Fälle vorläufig gruppiert und die Gruppen auf ihre interne Homogenität (also innerhalb der Gruppe) und externe Heterogenität (also zwischen den Gruppen; vgl. Kelle & Kluge, 2010, S. 91) geprüft. Ein Fall wurde daraufhin in eine andere Gruppe verschoben.

Auf Basis der Fallgruppen wurde durch eine starke, an maximaler Kontrastierung orientierte Reduktion auf wenige Merkmale eine Spieltypologie der Hochschul-QMS konstruiert. Dafür werden aus den Fallgruppen heraus konstituierende Merkmale identifiziert und in einem Merkmalsraum abgebildet, der alle theoretisch möglichen Merkmalskombinationen umfasst. Durch den Rückbezug der Fallgruppen auf diesen Raum werden die Typen konstruiert und beschrieben (vgl. Kuckartz, 2016, S. 35; Kelle & Kluge, 2010, S. 90 f.)²³. Die Typologie ermöglicht eine Fokussierung auf die hypothetisch wichtigsten Merkmale, eine sehr prägnante Form der Darstellung und erleichtert die Anknüpfung an den Fachdiskurs. Allerdings spiegelt sie nicht mehr die Vielfalt und Widersprüchlichkeit der empirischen Wirklichkeit wider. Die Typologie ist daher nicht als das Kerneergebnis dieser Arbeit anzusehen, sondern lediglich als eine zuspitzende Ergänzung.

Neben der Möglichkeit, die vorliegenden Fälle anhand dominierender Spiele zu gruppieren und daraus eine Typologie zu konstruieren, wurden auch bestimmte Gemeinsamkeiten oder fallgruppenunabhängige Unterschiede deutlich, die ebenfalls exploriert und dokumentiert wurden. Auch sie stellen trotz ihrer nachgelagerten Bearbeitung einen wesentlichen Teil des Ergebnisses der vorliegenden Studie dar und werden in der Ergebnisdarstellung vor die

²³ Der Methodenliteratur folgend ist das Vorgehen im Rahmen einer Typenbildung üblicherweise ein anderes: Dort steht die Bestimmung des Merkmalsraumes am Anfang des mehrstufigen Prozesses. Das hier dargestellte umgekehrte Verfahren wird als Substruktion bezeichnet. Es zeichnet sich dadurch aus, dass Beschreibungen zunächst der Empirie folgen und eine spätere Bestimmung des Merkmalsraums die Arbeit um neue Perspektiven erweitern kann (vgl. Kuckartz, 2016, S. 35 f.).

Fallgruppenanalyse gezogen, da sie vielfach strukturelle Grundlagen mikro-politischer Spiele darstellen.

4.3 Hinweise zur Ergebnisdarstellung

Eine besondere Herausforderung, die sich an den Analyseprozess anschließt, ist die Darstellung der Ergebnisse für die Veröffentlichung. Neben der Problematik, dass ein lesbarer Text auf der Basis umfangreicher qualitativer Interviews ohnehin nur durch eine starke Selektion von Daten und Interpretationen konstruiert werden kann, ist hier vor allem der Schutz personenbezogener und -beziehbarer Daten relevant (vgl. Häder, 2009, S. 5 f.; Saunders, Kitzinger, & Kitzinger, 2015). Die ausführliche Beschreibung weniger einzelner Fälle belegt durch relevante Interviewsequenzen und Paraphrasierungen brächte ein großes Risiko der Deanonymisierung mit sich. Saunders et al. zeigen eindrücklich, wie wenig vor dem Hintergrund ein standardisiertes Vorgehen möglich ist: So brächten Interviewte mögliche deanonymisierende Aspekte, zum Teil mit besonderer Relevanz in Bezug auf den Forschungsgegenstand immer wieder ein (siehe Saunders u. a., 2015, S. 627). Die stellt auch im vorliegenden Forschungsfeld eine Herausforderung dar: Fallstudien in einem so übersichtlichen und heterogenen Forschungsfeld wie dem zum QM an deutschen Hochschulen sind mit der Wahrung der Anonymität nur mühsam zu vereinbaren. Sowohl die heterogenen QMS mit ihren teils sehr spezifischen Instrumenten und Schwerpunktsetzungen als auch die Akteurskonstellationen verrieten einer Leserschaft mit guten Feldkenntnissen bereits zu viel. Dennoch ermöglicht erst die Zusicherung der Anonymität gegenüber den Interviewpartnerinnen und -partnern den Zugang zu den Informationen, die einer Organisationsanalyse, wie sie hier stattfindet, zu Grunde liegen. Der Preis für die Einhaltung der Datenschutzpflichten ist damit die teilweise abstrahierte Darstellung ausgewählter, im Zuge der Auswertung als besonders relevant erachteter Aspekte. In der Darstellung der Fallvergleiche anhand ohnehin ausgewählter, relevanter Vergleichskriterien bis hin zur Herausarbeitung hochschulübergreifender Muster wird dies unproblematischer.

Eine durchgehende Herausforderung stellen die Benennungen von Funktionen, Einrichtungen und Instrumenten dar. Die Benennung von Gremien und Positionen an Hochschulen ist ein Politikum. So bemerkt schon 1972 der damalige Rektor der Ludwig-Maximilians-Universität München Nikolaus Lobkowicz:

„Wer Wert darauf legt, als fortschrittlich zu gelten, gebraucht 'Fakultät' und 'Rektor', als ob diese Bezeichnungen für antediluvianische Monstren wären und besteht darauf, daß die Grundeinheiten der Universität 'Fachbereich' und der Leiter der Universität 'Präsident' heißen müsse.“ (Lobkowicz, 1972, S. 10)

Obwohl diese Benennungen also keineswegs irrelevant sind, ist ihre Unterscheidung im Kontext der hier vorliegenden Forschungsfrage verzichtbar. Vor allem aber stellt die Differenzierung der unterschiedlichen Leitungspositionen ein Deanonymisierungsrisiko dar. In der Erläuterung der Ergebnisse werden daher die traditionelleren und bei den ausgewählten Fällen häufiger vorkommenden Bezeichnungen Rektor und Rektorin auch für Hochschulpräsidentinnen und -präsidenten verwendet. Passend dazu werden ihre Stellvertreterinnen und Stellvertreter als Prorektorinnen und Prorektoren bezeichnet. Der Begriff der Fakultät bezeichnet auch Fachbereiche, ihr Leitungspersonal wird als Dekanin und Dekan benannt, die für Lehre zuständigen Vertretenden als Studiendekanin und Studiendekan.

Ähnliches trifft für spezifische QM-Instrumente und -Modelle zu. Während sprachliche Feinheiten an der ein oder anderen Stelle wichtig sind, um richtig zu interpretieren und relevante Differenzen aufzuspüren, sind an anderer Stelle Vereinheitlichungen möglich und sogar geboten, um eine Identifizierung der Interviewten zu vermeiden. Es erfolgt daher die Nutzung von Standardbegriffen anstelle von Eigennamen.

5 Ergebnisse I: Die Fälle und die Freiheit zur Mikropolitik

„Dem ruhigen Betrachter Wilhelm von Humboldt, der an die Verhältnisse in Rom gewöhnt war und den August 1789 in Paris verbrachte, war die Aufregung seines Reisebegleiters Campe fremd. Das Attribut ‚merkwürdig‘ wollte er den Ereignissen zusprechen, die er um sich herum beobachtete und die ihm theaterhaft erschienen.

Das Wort ‚bedeutsam‘ dagegen nicht. [...]

Überhaupt lasse sich das Geschehen nicht von einem beobachtenden, sondern nur von einem teilnehmenden Standpunkt aus begreifen. Ich habe aber nur meinen eigenen Standpunkt zur Verfügung, beschied ihn Humboldt.“

Alexander Kluge

(2011, S. 103)

Um in den Ereignissen und Deutungen, die den Erzählungen der interviewten Hochschulmitglieder zu entnehmen sind, auch die bedeutsamen zu erkennen, wird neben den Bedeutungszuschreibungen der Interviewten selbst der theoretische Rahmen genutzt, der eine Relevanzsetzung für das Datenmaterial mit sich bringt. Darüber hinaus erlaubt ein Vorgehen in mehreren Schritten, verschiedenen Aspekten ausgiebig Aufmerksamkeit zu widmen.

An allen Hochschulen, die als Fälle in diese Studie aufgenommen wurden, wurden Instrumente in einem QMS zusammengeführt oder direkt im Rahmen eines QMS aufgebaut sowie Personalressourcen zur Verfügung gestellt. Der Einfluss der Instrumente sowie die Aufgaben und Möglichkeiten des Personals an den verschiedenen Hochschulen erweisen sich jedoch als sehr unterschiedlich. Auch der Umgang mit QM-Instrumenten und der verschiedenen Akteursgruppen miteinander unterscheiden sich. Solche Unterschiede, aber auch die Gemeinsamkeiten der untersuchten Fälle sind wesentlicher Inhalt dieses sowie des folgenden Kapitels. Während Kapitel 5 überblicksartige Beschreibungen zu den untersuchten Fällen und fallübergreifenden Beobachtungen gibt, steht in Kapitel 6 der Vergleich im Fokus.

Vier Schritte führen insgesamt durch die zugrundeliegenden Daten, davon die beiden ersten in diesem Kapitel:

Kurze Fallportraits leiten die Beschreibungen ein. Sie stellen lediglich einige wesentliche Eigenschaften des jeweiligen QMS sowie grundlegende Wahrnehmungen und Verhaltensweisen zentraler Akteursgruppen dar, um die Einzelfälle

sichtbar zu machen, ohne jedoch ihre Anonymität im zuweilen für Eingeweihte im Erhebungszeitraum noch überschaubaren Feld zu gefährden (vgl. Kapitel 4).

Daran schließt sich eine extensivere, fallübergreifende Analyse an. Hier sollen einige Gemeinsamkeiten der Hochschulen sowie strukturelle Unterschiede beschrieben werden, die für das Verständnis der Zusammenarbeit im Bereich QM relevant sind. Die Beschreibungen eröffnen Perspektiven auf die verschiedenen Strukturdimensionen und auf die Freiheit zur Mikropolitik, die QM-Instrumente, formale Organisationsstrukturen, die Deutungen zentraler Akteurinnen und Akteure und ihr Selbstverständnis mit sich bringen.

5.1 Kurze Fallportraits

In kurzen, überblicksartigen Fallportraits werden die untersuchten Hochschulen und ihre QMS vorgestellt und zentrale Wahrnehmungen und Strategien verschiedener Akteursgruppen bereits angedeutet. Die Portraits geben einen ersten Einblick in die Fälle, bereiten die weiteren Beschreibungen sowie Interpretation vor, zeigen aber auch im Kontrast zur später folgenden Gruppierung die Singularität der Kontexte auf.

Folgende Fragen liegen den knappen Beschreibungen zugrunde: Welche Organisationseinheiten tragen oder unterstützen das QMS der jeweiligen Hochschule? Wie ist das QMS gestaltet? Welche Instrumente, Stellen und Gremien werden vor allem mit ihm verbunden? Welche Deutungen und Strategien relevanter Akteurinnen und Akteure werden sichtbar? Welches Verhältnis zeigt sich zwischen den Akteursgruppen?

5.1.1 Hochschule 1: Qualitätsmanagement als *Window Dressing*

An Hochschule 1 (HS01) wurde eine Organisationseinheit für das QM geschaffen, um die Akkreditierung zu begleiten und Projekte umzusetzen. Eine Systemakkreditierung wird angestrebt, obwohl diese seitens mehrerer Fakultäten nicht befürwortet wird. In der Ausgestaltung des QMS wurde auf eine Einbeziehung der Fakultäten geachtet, jedoch deuten ein zentrales Evaluationssystem, standardisierte Instrumente und die Zusammenführung von Daten auf eine starke Ausrichtung auf die Systemakkreditierung sowie Steuerungsansprüche des Rektorats, die auch von mehreren Akteurinnen benannt werden.

Die interviewte Prorektorin (HS01PR) verweist auf Vorgaben und festgelegte Verfahren, an die alle sich zu halten haben. Es würden Daten zentral zur Verfügung gestellt, um Problemanalysen zu ermöglichen. Eine QM-Mitarbeiterin (HS01QM2) erläutert, wie sie Probleme offen zu benennen versucht, damit jedoch beim Rekto-

rat nicht immer gut ankommt. Sie und eine Kollegin (HS01QM1) üben Kritik am QMS in seiner derzeitigen Ausgestaltung insgesamt, geben jedoch an, einzelne QM-bezogene Projekte und Aspekte ihrer Arbeit als sehr sinnvoll zu bewerten. Widerstände von Fakultätsakteurinnen und -akteuren werden von allen Interviewten als eindeutig vorhanden geschildert. Die Machtbeziehungen zwischen Hochschulleitung und Fakultäten erscheinen ungeklärt. Ein „window dressing“ im Sinne des Anscheinerweckens eines funktionierenden QMs wird von Interviewten als solches benannt und sowohl nach außen als auch intern beschrieben. Durch unklare Ziele von Evaluationen und fehlendes Vertrauen in die Hochschulleitung würden Fakultäten dazu ermutigt, Sachverhalte zu beschönigen. Dennoch zeigen sich an den Fakultäten auch Anteile einer dezentralen, fachnahen QE, die neben dem zentralen QMS steht.

5.1.2 Hochschule 3²⁴: Qualitätsmanagement als Transmitter

An Hochschule 3 (HS03) wurden Verwaltungsstellen für das QM zur Verfügung gestellt, um vor allem Gremien und Arbeitsgruppen operativ zu unterstützen. Die relevanten Aushandlungsprozesse zum QMS und dem laufenden QM finden in ebenenübergreifenden Gremien statt. Dieses Prinzip bildet sich auch in den QM-Instrumenten ab: Es gibt zentrale Bestandteile, die in Gremien beschlossen wurden und die an allen Fakultäten genutzt werden. Dateninterpretation und die Ableitung von Maßnahmen erfolgen jedoch ebenso dezentral wie die Ausgestaltung weiterer Instrumente. Pilotprojekte werden vom Rektorat unterstützt. Weiterhin fördert die zuständige Prorektorin Aushandlungsprozesse von Fakultätsvertretenden.

Die Prorektorin (HS03PR) selbst sieht ihre Aufgabe vor allem im Finden von Lösungen für fakultätsübergreifender Probleme, z.B. in der Diskussion um die Umsetzung der ländergemeinsamen Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen und in Aushandlungsprozessen mit dem Ministerium. Die QM-Beschäftigten arbeiten sehr eng mit der Prorektorin zusammen. Eine Interviewte (HS03QM) sieht ihre Schwerpunkte in der Weitergabe von Informationen, im Vermitteln innerhalb der Hochschule sowie zwischen Hochschule und Ministerium. Sie setzt auf die Zusammenarbeit mit der Prorektorin und nutzt das Vertrauen, das dem Rektorat seitens der Professorenschaft entgegengebracht werde. Dieses proklamierte Vertrauen findet auch in den Interviews mit Studiendekaninnen zweier Fakultäten keinen

²⁴ Die nicht durchgängige Nummerierung der Hochschulen ergibt sich aus der mehrstufigen Fallauswahl. So wurden erst in der Auswertung der Interviews einzelne Hochschulen (z.B. Hochschule 2) aufgrund unzureichender Informationen von der weiteren Auswertung ausgeschlossen (siehe auch Kapitel 4).

Widerspruch: Kritik wird weniger an der Hochschulleitung oder dem QMS geäußert als vielmehr an Vorgaben aus der Akkreditierung und dem zuständigen Wissenschaftsministerium.

5.1.3 Hochschule 4: Qualitätsmanagement als Entwicklungsförderer

Hochschule 4 (HS04) hat eine Einrichtung für das QM geschaffen, die für konzeptionelle Fragen zuständig ist und eng mit Teilen der Verwaltung zusammenarbeitet und QE fördern soll. Wichtige Teile des QMS der Hochschule sind Prozessmanagement, QM-Beauftragte, verschiedene Gesprächsanlässe und Gremien, in denen Vertretende der Fakultäten und der Hochschulleitung sowie Fakultätsvertretende untereinander sich austauschen. Evaluationen liegen in dezentraler Verantwortung.

Die Prorektorin (HS04PR) legt Wert darauf, alle einzubinden und den Arbeitsaufwand im Zusammenhang mit dem QM für die Fakultäten klein zu halten. Ein Nicht-Einhalten der festgelegten Prozesse werde jedoch nicht akzeptiert. Die interviewte QM-Mitarbeiterin (HS04QM) setzt vor allem auf Kommunikation und will Fakultäten überzeugen, an einem funktionierenden QM mitzuarbeiten. Die Ziele der Fakultäten, die in einer internen ZLV festgehalten werden, werden mit der Hochschulleitung gemeinsam definiert, wobei Wert auf große Spielräume für die Fakultäten gelegt wird. Dies wird auch durch eine Studiendekanin bestätigt. Sie gibt an, strategische Ziele der Fakultät in die ZLV einzubringen und in der Systemakkreditierung einen Vorteil für die Fakultäten zu sehen.

5.1.4 Hochschule 5: Qualitätsmanagement als Hochschulmanagement

An Hochschule 5 (HS05) wurde das QMS stark in zuvor bereits bestehende Strukturen integriert. Eine Organisationseinheit unterstützt vor allem das zentrale Prozessmanagement konzeptionell. Verantwortliche aller Bereiche sind eingebunden. Evaluationen werden dezentral durchgeführt. Die detaillierte, datenbasierte Bewertung von Studiengängen erfolgt zunächst in dezentralen Gremien, in einem zweiten Schritt in einem zentralen Gremium auf Basis eines Berichts, der einheitliche Kriterien beinhaltet.

Die Prorektorin (HS05PR) unterscheidet QM und Hochschulmanagement insgesamt nicht, weshalb diejenigen, die Studium und Lehre tragen, auch mit dessen Qualität betraut sein sollten. Dennoch zeigt sie Möglichkeiten auf, strategische Interessen, z.B. der Profilbildung, durch das QM umsetzen zu können. Widerstände, die als vorhanden wahrgenommen werden, gebe es bei Veränderungen immer. Das *Was*, aber nicht das *Wie* der Evaluationen werde den Fakultäten vorgeschrieben. Konflikte im Bereich der Lehre würden eher im Hintergrund über

Gespräche gelöst als öffentlich. Es wird deutlich, dass die Lehre hier gegenüber der Forschung als geringerer Anlass zum Konflikt angesehen wird: Die interne Ressourcenverteilung mache sich an v. a. forschungsbasierten Kennziffern fest. In Verhandlungen zu internen ZLV würden starke Konflikte ausgetragen. Im Bereich der Lehre sieht die Prorektorin eher Probleme mit Vorgaben der Akkreditierung, die sie als auslegbar betrachtet. Die interviewte QM-Mitarbeiterin (HS05QM) zeigt Gestaltungswillen, möchte hochschulweite Kompromisse konzeptionell vorbereiten und befördern, äußert aber Schwierigkeiten im Bereich der Kooperation mit den Zuständigen. Sie setzt auf Argumente, doch wird deutlich, dass sie sich in innerhochschulischen Konflikten heftiger Kritik ausgesetzt sieht, zum Teil Beleidigungen hinnehmen muss. Gestaltungsspielräume, an denen die Mitarbeiterin ein Interesse äußert, zeigen sich hier nicht. Fakultätsangehörige sehen sich den Beschreibungen aus den Interviews zufolge großen Belastungen durch Bürokratie und Gremienarbeit im Rahmen des QM ausgesetzt. Anforderungen, die durch Prozesse des QMS vorgegeben sind, würden häufig nicht erfüllt.

5.1.5 Hochschule 7: Qualitätsmanagement als sinnvolle Zumutung

Hochschule 7 (HS07) hat ein QMS mit einem Schwerpunkt im Bereich Evaluation, der durch eine zentrale Organisationseinheit über Instrumente, Befragungen, Auswertungen und die Erstellung von Berichten unterstützt wird. Auch dezentral sind Stellen eingerichtet worden. Ein zentrales QM-Gremium übernimmt wichtige Aufgaben in der daten- und gutachtenbasierten Weiterentwicklung der Studiengänge.

Die interviewte Prorektorin (HS07PR) sieht ihre Aufgabe vor allem im Finden von Konsenslösungen von Problemen, im Schaffen von Freiräumen für Studierende wie Lehrende gegenüber Akkreditierungsvorgaben sowie in der Zusammenarbeit mit dem zuständigen Landesministerium. Sie zeigt reges inhaltliches Interesse an QM-bezogenen Fragen und unterstützt thematisch ausgerichtete Arbeitsgruppen. Die interviewte QM-Mitarbeiterin (HS07QM) äußert ein großes Gestaltungsinteresse. Sie gibt an, den Mehraufwand für Lehrende gering halten zu wollen und Akkreditierungsanforderungen nicht so streng auszulegen. Sie zeigt Verständnis für Widerstände gegenüber den Anforderungen des QM, achtet auf eine klare und zielgerichtete Kommunikation und bietet Unterstützung an. Sowohl die Prorektorin als auch die QM-Mitarbeiterin setzen die Aufgaben der Hochschule in einen größeren gesellschaftlichen Kontext. Dementsprechend nutzen beide auch das QMS nicht als Selbstzweck oder reines Legitimationsinstrument, sondern erscheinen bestrebt, es im Sinne des Bildungsauftrags der

Hochschule einzusetzen. Aus den Fakultäten seien Klagen über eine hohe Arbeitsbelastung durch das QM zu vernehmen.

5.1.6 Hochschule 8: Qualitätsmanagement zwischen Kontrolle und Unterstützung

An Hochschule 8 (HS08) wurde eine zentrale Organisationseinheit eingerichtet, die unterschiedliche Aufgaben im Bereich des QM übernimmt, u.a. die standardisierte Lehrveranstaltungsevaluation durchführt, Akkreditierungen betreut und für Gremien Prozesse dokumentiert. Es gibt keine neu geschaffenen QM-Gremien, doch ein zentrales Gremium trägt Entscheidungen im Bereich QM. Ein wichtiger Bestandteil des QMS ist darüber hinaus eine geteilte Datenbasis, die von sowohl Hochschul- als auch Fakultätsleitung u. a. zur Vorbereitung der internen ZLV genutzt wird.

Die zuständige Prorektorin (HS08PR), die sich in enger konzeptioneller Zusammenarbeit mit dem QM-Team sieht, plädiert für ein vorsichtiges Vorgehen mit dem Ziel, die Hochschule als Ganze zu unterstützen. Die Fakultäten werden auch personell unterstützt. Fehlende Ressourcen stellten jedoch eine Herausforderung dar. Eine kennzahlenbasierte Mittelvergabe und die zentrale Nutzung von Evaluationsdaten, unter anderem um zu verhindern, dass Fakultäten in den ZLV bereits erreichte Ziele angeben, sprechen für einen Kontrollansatz, der auch von einer interviewten QM-Mitarbeiterin (HS08QM1) benannt wird. Die QM-Mitarbeiterinnen bemühen sich dagegen um ein gutes Verhältnis zu den Funktionsträgern der Fakultäten, stoßen Pilotprojekte an und unterstützen die Gremienarbeit. In der Berichtslegung sieht eine der Mitarbeiterinnen kleine Gestaltungsspielräume: Die Aufbereitung von Daten für die Hochschul- und Fakultätsleitungen sowie Gremien werde möglichst so erledigt, dass sich schnell Wichtiges erkennen lasse, um die Nutzung der Daten zu erhöhen. In den Fakultäten gebe es Widerstände gegenüber der hohen Bedeutung der Lehrveranstaltungsevaluation sowie der hohen Arbeitsbelastung.

5.1.7 Hochschule 9: Qualitätsmanagement über Austausch und Unterstützung

An Hochschule 9 (HS09) wurde eine Einheit eingerichtet, die direkt einer Prorektorin unterstellt ist und das QM operativ begleitet. Grundsatzentscheidungen im Bereich QM werden in einem zentralen Gremium getroffen. Evaluationsinstrumente sind fakultätsspezifisch und werden in dezentralen Gremien diskutiert, aber zentral verwaltet. Evaluationen sind in den Beschreibungen der Interviewten eine Selbstverständlichkeit, jedoch wird ihnen keine große Bedeu-

tung im Rahmen des QMS zugesprochen. Als relevant wird vielmehr der Austausch zwischen Fakultätsvertretenden genannt, die in dem Rahmen Probleme lösen und sich auch an spezifischen Workshops zu QM-Themen beteiligen. Die Gremienarbeit profitiere unter anderem von *peer pressure* innerhalb der Professorenschaft.

Eine interviewte Prorektorin (HS09PR2) setzt sich für ein schlankes, möglichst ressourcenschonendes QMS ein. Sie bindet das akademische Personal über ein zentrales Gremium ein, um nicht nur akzeptierte Entscheidungen herbeizuführen, sondern auch die Umsetzung zu gewährleisten, und sieht sich dabei in einer moderierenden Rolle. Eigene Ziele würden in den internen ZLV in die Verhandlung eingebracht. Eine QM-Mitarbeiterin (HS09QM1) beschreibt, wie Lehrende vom QM überzeugt werden sollen: durch eine starke Einbeziehung in Entscheidungen zum QM, durch das Nachweisen auch kleiner Erfolge sowie dadurch, den Lehrenden die Arbeit zu erleichtern statt weitere Arbeit zu schaffen. Die QM-Mitarbeiterinnen geben Impulse in das zuständige Gremium.

5.1.8 Hochschule 11: Qualitätsmanagement als schlanke Koordination

An Hochschule 11 (HS11) wurde ein QMS mit eher dezentraler Verantwortlichkeit etabliert, das aus der Verwaltung koordinativ unterstützt wird. Dezentrale Gremien und Stellen setzen Evaluationsergebnisse und Kennzahlen in Entwicklungsvorhaben um. Die Anbindung an die Hochschulleitung erfolgt über Berichte und Gesprächsanlässe.

Die zuständige Prorektorin (HS11PR) unterstützt die Fakultäten in ihren QM-Aktivitäten und befürwortet unterschiedliche Evaluationsmethoden. Über regelmäßige Gespräche verschaffe sie sich einen Einblick, achte außerdem auf die Klärung von Konflikten mit der zentralen Verwaltung. Die Hochschulleitung strebe insgesamt an, Ressourcen möglichst direkt für Studium und Lehre einzusetzen und keine große, gesonderte QM-Einrichtung zu schaffen. Die interviewte QM-Mitarbeiterin (HS11QM) achte auf die Einbeziehung aller Fakultäten in die Ausarbeitung gemeinsamer Standards auf einer für alle Disziplinen auslegbaren Ebene, die vorsichtig in die Hochschule eingebracht werden. Dabei achtet sie u. a. auf ein Wording, das an der Hochschule akzeptiert ist. Es wird deutlich, dass sie Räume zur Mitgestaltung des QMS für sich sieht. Sie hat sich zum Ziel gesetzt, Prozesse zu verschlanken und übermäßigen Aufwand für Lehrende wie Studierende zu vermeiden. Die QM-Mitarbeiterin sorgt sich jedoch darum, ob die Strategie des Rektorats, die alleinige Verantwortung der Fakultäten über ihre Studiengänge zu unterstützen, im Rahmen der Systemakkreditierung dauerhaft haltbar ist.

5.1.9 Hochschule 12: Qualitätsmanagement als Vorgabenumsetzer

An Hochschule 12 (HS12) wurde eine zentrale Organisationseinheit eingerichtet, die vor allem die Systemakkreditierung und Lehrveranstaltungsevaluationen begleitet. Dezentral gibt es keine Stellen zur Unterstützung des QM. Ein zentrales Gremium erarbeitet Beschlussempfehlungen für den Senat. Befragungen und Evaluationen sind standardisiert.

Die für das QM zuständige Prorektorin (HS12PR) erläutert, wie sie sich für QM-Themen einsetzt, das zuständige Gremium nutzt, um Hochschulmitglieder zu überzeugen, und Kritik am QM aushält. Sie ist selbst im Bereich Prozessmanagement engagiert. Im Umgang mit der Gesetzgebung sieht sie ihre Aufgabe vor allem darin, Vorgaben auch umzusetzen, wo Fakultäten gerne mehr Freiräume hätten. Personelle Unterstützung für das QM in den Fakultäten sieht sie als nicht sinnvoll an. Eine QM-Mitarbeiterin (HS12QM1) macht deutlich, dass sie sich für die Autonomie der Hochschule als Ganze gegenüber den Akkreditierungsagenturen einsetzt. Bezüglich der Fakultäten äußert sie den Wunsch, dass Dekaninnen und Dekane für die Lehrenden ihrer Fakultät mehr Verantwortung übernehmen und so ihren festgelegten Pflichten nachkommen. Die aufwendige Programmakkreditierung wird intern als Argument verwendet, um Lehrende vom hochschuleigenen QMS zu überzeugen. Lehrenden werden Angebote gemacht und theoretisch-konzeptionelle Ideen über die Prorektorin in die Gremiendiskussion eingebracht. Es werden jedoch insgesamt wenige Berührungspunkte der QM-Beschäftigten mit Fakultätsvertretenden und Lehrenden benannt. Der Einschätzung einer QM-Mitarbeiterin nach sehen Lehrende im QM ein notwendiges Übel. Auch die Lehrveranstaltungsevaluation sei bei Lehrenden sowie bei Studierenden umstritten.

5.1.10 Vielgestaltiges Qualitätsmanagement

Schon der kurze, einleitende Überblick über die QMS und Akteurskonstellationen der untersuchten Hochschulen offenbart, dass unterschiedliche Instrumente und Gremien im Fokus der Aufmerksamkeit der Interviewten stehen, von der Lehrveranstaltungsevaluation zum Prozessmanagement, vom entscheidungsfähigen, zentralen Gremium zu den Fakultätsgremien. Auch die Wahrnehmungen und das Handeln der Interviewten und weiterer relevanter Akteurinnen und Akteure erscheinen heterogen: Prorektorinnen verbinden mit dem QM unterschiedliche Ziele, wollen für die Hochschule als Ganze eigene Vorstellungen durchsetzen, Lehrende (mutmaßlich) kontrollieren oder einen stärkeren Austausch zu Studium und Lehre fördern. QM-Mitarbeiterinnen sehen in ihrer Tätigkeit kleinere Gestaltungsmöglichkeiten in der Berichtslegung oder größere in der Informationsvermittlung innerhalb der gesamten Hochschule und die Bewertung der Sys-

temakkreditierung an den Fakultäten reicht von Widerstand bis Unterstützung. Eine Gemeinsamkeit hingegen scheinen die Klagen über den Aufwand zu sein, der mit dem QM einhergeht.

Auch deutet sich in diesen ersten Beschreibungen bereits an, dass die fallbezogene strategische Organisationsanalyse geeignet ist, im Bereich QM an Hochschulen relevante Unterschiede aufzuspüren: relevant für die Dynamik innerhalb der Hochschulen, für Studium und Lehre sowie hinsichtlich der Bedeutung der Lehrfreiheit für verschiedene Prorektorinnen. Der Strategiefokus erscheint somit für eine tiefergehende, vergleichende Analyse vielversprechend. Um diese ersten Eindrücke ordnen und für eine fallbezogene, mikropolitisch sensibilisierte Identifikation von Mustern und Zusammenhängen vorbereiten zu können, sollen fallübergreifende Beschreibungen den Blick nun zunächst auf die strukturellen Aspekte der QMS lenken.

5.2 Fallübergreifende Beschreibungen

Auch wenn ein Fokus der vorliegenden Studie auf den Differenzen zwischen Fallgruppen liegt, sind doch auch die Gemeinsamkeiten und (nicht zwingend fallgruppenbezogenen) Unterschiede in einer Gesamtbetrachtung von Interesse. Sie tragen zum Aufbau eines Bildes der Hochschul-QMS bei und bieten Anknüpfungspunkte für differenziertere Auswertungen. Die fallübergreifenden Beschreibungen sind noch nicht so stark am Vokabular der strategischen Analyse orientiert. Sie stellen vielmehr Grundlagen und Auswirkungen des Handelns im Sinne von Giddens' Dualität von Struktur dar.

Als solche sind sie für sich, aber auch für die darauffolgenden fallgruppenbezogenen Auswertungen relevant: Mit dem formalen Aufbau von QMS und ihren Instrumenten können Regeln der Sanktionierung sozialen Handelns (vgl. Kapitel 3.1.1) verbunden sein. Außerdem können sie den Handelnden als Ressourcen dienen. Selbstverständnis und Verständnis (im Sinne von Deutungen) zentraler Akteurinnen drücken Regeln der Sinnkonstitution aus, beinhalten interpretative Schemata und können über Rationalitäten im Sinne Croziers und Friedbergs (vgl. Kapitel 3.1.2) das Handeln beeinflussen und gleichzeitig Ausdruck von Handlungsspielräumen sein. Die Instrumente, Formalstrukturen und Wahrnehmungen zum QM, die fallübergreifend beschrieben werden, implizieren also mikropolitische Spielräume, die im Folgekapitel aufgegriffen werden.

5.2.1 Qualitätsmanagement-Modelle und -Instrumente

Aus der Industrie bekannte QM-Modelle wie das EFQM-Modell, TQM oder Six Sigma werden an den untersuchten Hochschulen nicht als bereits umgesetzte

oder umzusetzende Systeme benannt. Es gibt jedoch gelegentliche Verweise auf eine Orientierung an den Normen DIN EN ISO 9001 (QM) und 9004 (EFQM-Ansatz) sowie – häufig bereits ohne Nachfrage – den PDCA-Zyklus, der einerseits als selbstverständlich kommentiert wird („Ich meine, wenn Sie einkaufen gehen, machen Sie auch einen PDCA-Zyklus“, HS09QM3: 148), in der Umsetzung jedoch aus Sicht vieler eine Herausforderung darstellt. Eine Orientierung an Normen und dem Zyklus drückt sich unter anderem in Ansätzen des Prozessmanagements aus, das Prozessverantwortlichkeiten und -abläufe mehr oder weniger detailliert festlegen kann und das an allen Hochschulen des Samples betrieben wird. Zu einem sinnvollen Detaillierungsgrad und der Funktion von festgelegten Prozessen bestehen jedoch durchaus unterschiedliche Ansichten: Eine QM-Mitarbeiterin sagt, durch das Dokumentieren z. B. des Prozesses zur Einrichtung von Studiengängen seien viele „Baustellen“ aufgeräumt worden; hier zeige QM Wirksamkeit (HS03QM: 51). Die für Lehre und Studium zuständige Prorektorin der gleichen Hochschule legt nach eigenen Angaben jedoch auch viel Wert darauf, nicht in eine "kleinteilige Regelungswut" zu verfallen, die sie nicht für sinnvoll hält (HS03PR: 31). Zwei weitere Prorektorinnen benennen Prozessbeschreibungen in umfassender Form als Spielerei und Beispiel für ein eigentlich zu komplexes QM, das an einzelnen Prozessen getestet wurde. Eine von ihnen räumt jedoch gleichzeitig ein, dass dadurch nur die Komplexität der Vorgänge deutlich würde. Die Bewertung sei ambivalent (HS09PR1: 40-42, HS09PR2: 196-198). An einer anderen Hochschule führten festgelegte Prozesse zu Konflikten mit einzelnen Fakultäten (HS04PR: 40) und an einer weiteren würde das Prozessmanagement vom Rektorat genutzt, um nicht mehr passende Studiengänge abzusetzen (HS09QM1: 87-92). So scheint es, dass eine mikropolitische Nutzung des Prozessmanagements möglich, nicht jedoch in jedem Fall gegeben ist.

Ebenso stark verbreitet wie die Dokumentation und Festlegung von Prozessen sind Evaluationen. Hier sind insbesondere die Lehrveranstaltungsevaluationen zu nennen, die an allen untersuchten Hochschulen zum Standard gehören. Zur Bewertung von Funktion und Wirksamkeit dieses Instruments gibt es jedoch geteilte Ansichten: Während einige QM-Mitarbeiterinnen und auch Prorektorinnen es für sehr wichtig halten und überlegen, wie sie es im Sinne einer Top-Down-QS entweder aufgrund von Akkreditierungsaufgaben oder als Steuerungsmittel stärker zentral einbinden können (HS08QM: 127; HS07PR: 87), halten andere es nur als dezentrales Entwicklungsinstrument für sinnvoll (HS09QM2: 247), für allgemein nicht valide (HS04SD: 11-17) oder für aufwendig und wenig ertragreich (HS01QM2: 80; HS09QM3: 113-115), sofern es nicht als Gesprächsanlass genutzt wird (HS07QM: 373). Eine QM-Mitarbeiterin erläutert dazu:

„Es ist sozusagen das am wenigsten strukturell relevante Instrument. Das ist glaube ich tatsächlich so das Entscheidende. Damit macht man irgendwie keine großen

Sprünge. Und es hängt ganz viel davon ab, was die Einzelperson dann schlussendlich damit macht. Und da kann man natürlich versuchen, irgendwie diese Verpflichtung von „Es werden Feedbackgespräche geführt“ – das steht bei uns tatsächlich in der Evaluationsordnung drin – mit in die Ordnung zu schreiben und so weiter. Das finde ich ja wirklich eigentlich dann ganz wichtig, dass das dann so ein Anlass ist, sich darüber auszutauschen, was hier eigentlich passiert und hat das funktioniert oder nicht. Aber das kann man ja im Einzelnen nicht kontrollieren oder sehen.“ (HS07QM: 373)

Solche Erfahrungen und die Skepsis gegenüber der Wirksamkeit des Instruments schlagen sich an manchen Hochschulen in den QMS nieder: An einer der Hochschulen wird der Turnus der Lehrveranstaltungsevaluation bereits wieder verändert: Sie seien nun – auf einen Impuls aus dem QM hin – wesentlich seltener vorgegeben (HS01QM1: 109; HS01QM2: 122). An anderen Hochschulen sind sie dezentralisiert, d. h. die Fakultäten sind frei in ihrer Gestaltung und Auswertung (HS04QM: 88) oder nur ein optionales Angebot an die Fakultäten, die das regelmäßig wahrnehmen: „Wir haben Fachbereiche, die evaluieren jede Lehrveranstaltung, da können wir noch so sehr sagen: müsst ihr nicht machen“ (HS11QM: 322). Eine Prorektorin betont, dass es ein Fehler gewesen sei, anfangs eine standardisierte Lehrveranstaltungsevaluation einzuführen: So seien Vorbehalte gegenüber QM entstanden, die mit QM an sich nicht viel zu tun hätten (HS11PR: 59). Es kommt jedoch ebenfalls vor, dass die Lehrveranstaltungsevaluation zur Kontrolle eingesetzt wird (HS08QM1: 75) und sogar eine leistungsorientierte Mittelvergabe an die Ergebnisse von Lehrveranstaltungsevaluationen gebunden ist. Hier gäbe es zwar Kritik von Lehrenden, die zuständige Prorektorin könne diese auch nachvollziehen, teile sie jedoch nicht (HS08PR: 53). Eine QM-Mitarbeiterin an derselben Hochschule habe versucht, diese Bindung zu verhindern, da Lehrende so für Rahmenbedingungen zur Rechenschaft gezogen würden, auf die sie keinen Einfluss hätten, aber das zuständige Gremium habe das beschlossen (HS08QM1: 129). An anderer Stelle greift die Mitarbeiterin das Thema erneut auf:

„Und die Profs haben gemahnt von Anfang an, dass das so wird und ich hab gesagt, wir müssen einfach auch den Fragebogen so machen, dass das schwierig ist ((Lachen)), so dass die Aufgabe klar ist, also die Didaktik zu verbessern und zu gucken, was kann man besser machen und nicht eine Kennzahl generieren. Aber wenn man natürlich eine Gesamtnote abfragt, hat man natürlich eine Kennzahl. Da darf man auch ... Da muss man ehrlich sein und sagen: Natürlich haben wir eine Kennzahl. Und ich kann es nicht VERHINDERN, dass sie benutzt wird. Das ist leider so und das wurde halt so. Und das, glaube ich, kam ... Das hat bei vielen schon einen Bruch bewirkt.“ (HS08QM1: 222)

So zeigt sich gerade an der stark umstrittenen Lehrveranstaltungsevaluation, dass mit ihrer unterschiedlichen Ausgestaltung, den mit ihr verbundenen Zwecken und ihrer Nutzung verschiedene Dynamiken einhergehen und auch Machtbeziehungen sichtbar gemacht sowie reproduziert oder verändert werden können: Es gibt Raum für mikropolitische Handeln, der sich bereits durch gegebenenfalls zunächst unerheblich erscheinende Details verändern kann.

Eine weitere wichtige Evaluation ist die Studiengangevaluation, wie sie im Rahmen der Programmakkreditierung als externes Verfahren die Regel ist. Sie spielt auch im internen QMS im Zusammenhang mit der Systemakkreditierung eine wichtige Rolle. Ihre Ausgestaltung und Einbindung unterscheiden sich jedoch. Teilweise werden Kennzahlen- oder Zielsysteme verwendet (HS03QM: 63; HS04QM: 38), um damit u. a. auf Studiengangebene Daten komprimiert darzustellen. An anderen Hochschulen werden in Berichten oder Audits dokumentierte und erhobene Daten gebündelt und bewertet (HS05QM: 36, 85, 145). Eng mit solchen Kennzahlen- und Berichtssystemen verknüpft ist das Steuerungsinstrument der internen ZLV, die in fast allen Hochschulen des Samples Anwendung findet. Hier werden in Verhandlungen zwischen Hochschulleitung und Fakultäten Ziele gesetzt, die innerhalb eines festgelegten Zeitraums erreicht werden sollen, sowie Ressourcen, die aus dem Globalhaushalt der Hochschule zur Verfügung gestellt werden. Die Ziele aus der ZLV sind häufig Bestandteil oder Grundlage von Selbstberichten auf Fakultätsebene – und damit Teil einer institutionellen Evaluation, wenn auch häufig nicht als solche benannt. Es besteht die durchaus plausible Annahme, dass die Verhandlungsmacht und ihre Nutzung durch die beteiligten Akteursgruppen jedoch sehr unterschiedlich sind. Konkretere Analysen dazu lassen sich auf Basis der vorliegenden Daten – ohne Daten aus einer teilnehmenden Beobachtung beispielsweise – nicht durchführen.

Eine enge Verknüpfung besteht auch zwischen dem internen QM und der externen QS. Die Länder haben in ihren Hochschulgesetzen jeweils unterschiedliche Regeln zur Akkreditierung aufgestellt. So war es in einigen Ländern schon früh möglich, die Programmakkreditierung auszusetzen, wenn die Hochschule die Systemakkreditierung anstrebt. Mitglieder von Hochschulen in diesen Ländern und Beobachtende aus anderen Ländern geben an, dass das ein großer Anreiz zur Einführung der Systemakkreditierung gewesen sei, die so einen Vorteil mit sich gebracht habe (HS03SD1: 43; HS05QM: 16). An Hochschulen hingegen, die zunächst Studiengänge programmakkreditieren ließen, wird die als überteuert, bürokratisch und gutachterabhängig beschriebene Programmakkreditierung gerne als Argument für die Systemakkreditierung und ein internes QMS genutzt: Gegenüber dem Aufwand einer Programmakkreditierung für eine Vielzahl von Studiengängen seien interne Verfahren für die Fakultäten mit weniger Bürokratie

und mehr Unterstützung durch die QM-Einrichtung verbunden (HS04QM: 100, HS12QM1: 181). Anfangs sei außerdem die Einschätzung verbreitet gewesen, dass die Systemakkreditierung insgesamt günstiger sei, wie eine QM-Mitarbeiterin erläutern:

„Ganz banal würde ich sagen, haben die meisten angefangen, sich mit dem Thema QM zu befassen, um tatsächlich die Systemakkreditierung zu erlangen und nicht programmakkreditieren zu müssen ((Lachen)). Ja, also es ist jetzt kein Wunder, dass so viele süddeutsche Hochschulen schon ziemlich weit sind mit der Systemakkreditierung oder schon systemakkreditiert sind, weil die eben nicht verpflichtet waren diese Konzeptakkreditierung als erstes mal zu machen und alles erst einmal durchprogrammakkreditieren zu lassen. Das hat ja im Grunde fast niemand gemacht. Und alle sind dankbar aufgesprungen, als klar war: ‚Oah, es gibt eine Alternative, die scheint unaufwendiger zu sein‘ ((Lachen)), was so natürlich nicht stimmt, aber was es, glaube ich, was es attraktiv gemacht hat, jetzt mal abgesehen von dieser scheinbaren Sparmaßnahme ((Lachen)) oder von diesem scheinbaren geringeren Aufwand, ist, glaube ich, tatsächlich, dass man sagen konnte: ‚Ok, wir machen jetzt hier was für UNS.‘ Wir können, wir haben mehr Spielraum zu sagen: ‚Wie wollen WIR denn die Qualität unserer Studiengänge sichern? Wie wollen wir denn darangehen? Was sind für uns und für unsere Institution denn eigentlich die richtigen Verfahrensweisen? Was passt zu uns, um daranzugehen?‘ Und das ist natürlich dann extrem unterschiedlich umgesetzt worden.“ (HS07QM: 67)

Diese Gestaltungsmöglichkeiten auf Ebene der Organisation, die sie im zweiten Teil des Zitates anspricht, werden zwar gelegentlich als Argument für die Systemakkreditierung benannt, nicht jedoch von allen Interviewten als solche gesehen. Sie werden im Zusammenhang mit dem Selbstverständnis und den Deutungen der Akteurinnen noch weitergehend thematisiert.

Ein weiteres Instrument, das häufig von Ländern eingesetzt wird, aber teilweise auch auf Hochschul- oder Fakultätsebene, sind Lehrpreise. Allerdings sehen mehrere Interviewte diese kritisch: Lehrpreise seien zu punktuell. Die Anreize müssten breitenwirksamer sein (HS04PR: 74). Eine andere Prorektorin sieht es generell als Herausforderung an, Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler für die Lehre zu begeistern, weil damit Arbeit, jedoch weder Anerkennung noch Ressourcen verbunden seien:

„Die Versuche so etwas zu installieren, sind auch nicht überall glücklich. Als dann irgendwelche Lehrzampanos zu küren, die dann irgendwie die Supershowmen sind, weiß nicht. Da könnte man, glaube ich, noch ein bisschen Grips reinstecken [...].“ (HS03PR: 33)

Eine ganze Liste weiterer Aktivitäten spielt in den Hochschulen eine Rolle, von der Einbindung der hochschuldidaktischen Weiterbildung über Studierenden-, Absolventen- und Abbrecherbefragungen bis hin zur Studienverlaufsstatistik. Insgesamt

samt fällt auf, dass die erwähnten Instrumente allesamt sehr verbreitet sind. An allen untersuchten Hochschulen wird fast jedes Instrument genutzt. Eine QM-Mitarbeiterin beobachtet und kritisiert diese Ähnlichkeit der Hochschulen im QM-Bereich: Vieles sei „state of the art“, aber es gebe wenig Innovation (HS09QM3: 167). Allerdings werden die Instrumente von verschiedenen Akteursgruppen und auf verschiedene Art und Weise genutzt. Entsprechend unterschiedlich spielen die Instrumente innerhalb der konkreten Handlungssysteme zusammen.

5.2.2 Einführung des Qualitätsmanagementsystems und formale Organisationsstruktur

Ein weiterer wichtiger struktureller Bestandteil des QMS ist neben den Instrumenten die formale Organisationsstruktur mit den Zuständigkeiten innerhalb der Hochschulen. Im Prozess der Einführung von QMS wurden an vielen Hochschulen nicht nur Organisationseinheiten geschaffen, um das QM konzeptionell und operativ voranzubringen, sondern auch neue Gremien, QM-Beauftragte und dezentrale Stellen zur Unterstützung in den Dekanaten. Betrachtet man nun das Zustandekommen und die Umsetzung von Entscheidungen im QM-Bereich, so ist zwischen Entscheidungen zur Einführung und Weiterentwicklung des QMS insgesamt und Entscheidungen zum operativen Geschehen innerhalb des QMS zu unterscheiden.

In Bezug auf die Einführung des QMS gehen aus den Schilderungen der Interviewten zwei Extremformen hervor: In der langsamen Einführung hat sich das System aus einzelnen Instrumenten heraus sukzessive entwickelt. Häufig sind Evaluationen oder Prozessbeschreibungen bereits seit vielen Jahren üblich, teilweise auf Initiative einzelner Fakultäten verbreitet worden, so dass den Interviewten eine genaue Benennung des Zeitraums der Einführung eines QMS schwerfällt (HS04QM: 30; HS11QM: 96). Das andere Extrem ist die rasche Etablierung eines QMS aufgrund gesetzlicher Vorgaben und den Erfordernissen der Akkreditierung (HS09PR1: 6; HS12PR: 57). Beides mischt sich jedoch an vielen Hochschulen, schon allein, da erste QM-Maßnahmen häufig schlicht nicht QM genannt wurden, da der Begriff erst später populär wurde. Zwischen den beiden Formen gibt es also viele Varianten. In der Einführung häufig eine Rolle gespielt haben auch der Bologna-Prozess, ZLV mit Landesministerien, Projektmittel, Pilotprojekte an Fakultäten, Umstrukturierungen innerhalb der Organisation oder Personalwechsel in der Hochschulleitung (HS01QM1: 25; HS01PR: 11; HS03QM: 3; HS04QM: 32; HS08QM: 28). Die Entscheidung schließlich zur Umsetzung eines akkreditierungsfähigen QMS und seine Gestaltung gingen und gehen an den Hochschulen von verschiedenen Akteursgruppen und Gremien aus: Von zuweilen

unpopulären Rektoratsbeschlüssen über traditionelle Gremien bis hin zur Beauftragung spezifischer Senatsausschüsse, Lenkungsstäbe oder Kommissionen ist in den Interviews alles genannt worden (HS01QM1: 25; HS03QM: 9; HS07QM: 28; HS09QM1: 70; HS09PR1: 8).

Ebenso vielfältig wie seine Etablierung ist der formale Aufbau der QM-relevanten Teile der Organisation. Es beginnt bereits mit der Zuständigkeit innerhalb des Rektorats: Zwar ist in allen ausgewählten Fällen nicht die Rektorin oder der Rektor selbst federführend mit dem QM befasst, die Bezeichnungen der zuständigen Prorektorinnen jedoch unterscheiden sich. In mehreren Fällen ist das QM nicht nur einer, sondern zwei Prorektorinnen zugeordnet, die Aufgaben entsprechend ihres Ressortzuschnitts untereinander aufteilen. Zur konzeptionellen und operativen Unterstützung der Prorektorinnen und/oder der Fakultäten im Bereich QM wurden Stabsstellen, zentrale Einrichtungen oder Verwaltungsstellen geschaffen. All diese Varianten sind im Sample vertreten. Es zeigen sich jeweils Vor- und Nachteile, insgesamt jedoch keine erkennbaren Implikationen für die Funktion der Einheiten²⁵. An den Fakultäten sind vor allem Studiendekaninnen und QM-Beauftragte mit QM-Fragen befasst, teilweise unterstützt durch dezentrales QM-Personal oder Arbeitsgruppen. Außerdem sind verschiedene Gremien beteiligt. Während einige Hochschulen ihre bereits bestehenden Gremien auch für Entscheidungen zum QM nutzen, haben andere neue Gremien und Arbeitsgruppen mit QM-Zuständigkeit eingerichtet. Besetzung und Entscheidungsbefugnisse der Gremien sowie ihr Zusammenspiel mit der Hochschulleitung, der QM-Organisationseinheit und den Fakultäten variieren jedoch stark. Diese Varianten werden nicht an dieser Stelle im Detail thematisiert, sondern in den Fallgruppenanalysen jeweils dort eingebracht, wo sie relevant sind. Ohnehin sind die Machtbeziehungen an der jeweiligen Hochschule in solchen Akteursgeflechten rein auf Grundlage der formalen Struktur nicht auszumachen. Die Gremienmacht und -zusammensetzung sind jedoch wichtige Faktoren im Zusammenspiel von zentralen und dezentralen Elementen des QM, da hier Fakultätsvertreterinnen und -vertreter an zentraler Stelle eingebunden sind. Entsprechend umkämpft sind auch die Bildung, Befugnisse und Zusammensetzung neuer Gremien. Eine Prorektorin führt ein Beispiel an:

²⁵ Dies wurde aus dem WiQu-Projekt heraus bereits auf Grundlage einer mit der vorliegenden nicht überschneidungsfreien Primärdatenbasis in einem früheren Artikel diagnostiziert. Dort heißt es: „Es zeigen sich nicht nur Unterschiede zwischen den Organisationstypen, sondern es zeigt sich mitunter auch eine deutliche Heterogenität innerhalb der jeweiligen Formen. Somit tritt die formale Zuordnung als entscheidendes Merkmal in den Hintergrund. Die Interviewpartnerinnen und Interviewpartner reflektieren das und sprechen zum Beispiel von einer ‚De-Facto-Stabsstelle‘ im Fall mehrerer Verwaltungen oder deuten eine sogenannte ‚Zwitterrolle‘ im Qualitätsmanagement an.“ (Seyfried, Ansmann, & Brase, 2017, S. 65)

„Es gab zunächst einmal die Widerstände, was die Zusammensetzung anging. [Das Gremium] umfasst ja eine Reihe von, wie es heißt, geborenen Mitgliedern, das heißt, meine Wenigkeit als [Funktionsbezeichnung]. Aber auch die Prodekane, die ja ebenfalls qua Amt drin sind. Und nur wenige Personen sind dann eben von welchen Gremien auch immer gewählt worden.“ (HS09PR1: 8)

Viele Hochschulmitglieder reagieren verhalten auf strukturelle Veränderungen. In Anbetracht der mikropolitischen Implikationen solcher Veränderungen ist Skepsis nachvollziehbar: Die Neuschaffung eines Gremiums mit formeller Entscheidungs- oder informeller Definitionsmacht kann die Spielräume von Akteursgruppen und Einzelpersonen dauerhaft verändern.

5.2.3 Hochschulformen und Fachkultur

Unterschiede zwischen Universitäten und Fachhochschulen bzw. Hochschulen für angewandte Wissenschaften sind auch im Bereich QM evident: Die Lehre steht an Fachhochschulen stärker im Fokus, da die für Universitäten wichtige Forschung in der Regel nicht oder in geringerem Maße eine Rolle spielt. Im Durchschnitt sind Fachhochschulen zudem kleiner als Universitäten. Außerdem unterscheiden sich die Fachprofile. Die geschilderten Unterschiede spiegeln sich – trotz der großen Varianz – auch im Sample wider.

QM-Beschäftigte von sowohl Universitäten als auch Fachhochschulen nehmen im Austausch mit Kolleginnen und Kollegen jedoch durchaus relevante Unterschiede wahr, von denen sie berichten. Eine QM-Mitarbeiterin erzählt von Professorinnen und Professoren mit „Dünkel von Lehrstuhlinhabern“ an Universitäten, wohingegen das akademische Fachhochschul-Personal eher „pragmatisch praktisch“ arbeite. Externe Anforderungen, z. B. aus der Akkreditierung, würden an Fachhochschulen abgearbeitet und es gäbe keine wiederkehrenden Diskussionen über den Sinn von Bachelorstudiengängen, wie sie an Universitäten noch immer vorkämen (HS04QM: 64). Auf die Frage nach ihrer Einschätzung zu den Unterschieden zwischen Universitäten und Fachhochschulen führt eine Prorektorin aus:

„Betriebsleute, das [an Fachhochschulen] sind alles Betriebsleute. Das sind alles Leute, die machen Betriebsorganisation. Die sind gewohnt, in Prozessen zu denken und die sind gewohnt, sag ich mal, so Change-Management zu verfolgen.“ (HS04PR: 38)

Die hochschulexterne Erfahrung von Fachhochschul-Lehrenden führe also dazu, dass diese das QM und organisationale Veränderung im Allgemeinen weniger hinterfragten. Andere Interviewte führen ähnliche Unterschiede weniger auf die Hochschulform als vielmehr auf fachkulturelle Unterschiede zurück. So verweist eine Prorektorin auf die QM-Kenntnis von Ingenieurinnen und Ingenieuren, die

auch dazu führe, dass diese vom Sinn eines QMS nicht erst überzeugt werden müssten (HS05PR: 28). Eine QM-Mitarbeiterin gibt an, den Pragmatismus derselben Gruppe von Hochschullehrenden zu nutzen, andererseits aber auch mit eben diesen nicht das gleiche Verständnis zu teilen:

„Also dadurch stellen sie es [das QM] sicher nicht als Ganzes in Frage, aber manchmal führt das auch dazu, dass sie das, was WIR tun, nicht ganz als Qualitätsmanagement akzeptieren. Und natürlich, womit wir es immer ein bisschen zu tun haben, ist, dass Ingenieure natürlich binär arbeiten zum Großteil. Also etwas ist ... also ein Produkt ist gut oder nicht, etwas fehlerhaft oder exzellent. Und das kann man hier so nicht sagen, sondern das muss man eben für jeden Lehrenden neu betrachten, für jeden Studiengang unter verschiedenen Kriterien, die sich auch ständig verändern. Ein Studiengang heute muss sich eben ständig verändern. Das hatte ich am Anfang angesprochen und deshalb reden wir da auch immer wieder drüber, aber es ist eben keine Produktstrecke.“ (HS08QM1: 188)

In der Gestaltung des QM-Systems und vor allem in seiner Darstellung nach innen und außen wird vor allem an Hochschulen mit einem fachbezogenen Profil oder großen Anteilen von Vertreterinnen und Vertretern technischer Fächer versucht, Akzeptanz eines Großteils der Lehrenden zu gewinnen, indem fachkulturell akzeptierte Normen, Modelle oder Instrumente eingebunden werden. Dies können Verweise auf die Europäische Normenreihe ISO 9000 sein oder die Nutzung von Kennzahlen. Auf der anderen Seite könnte Fachkultur auch das QM erschweren: Eine Prorektorin berichtet, Lehrende der Architektur täten sich mit Prozessvorgaben schwer: „Weil es Künstler sind. Die denken nicht in Prozessen“ (HS04PR: 40).

Sowohl die Hochschulform als auch das Fachprofil von Hochschulen – Eigenschaften, die zudem nicht unabhängig voneinander sind – können also Implikationen für etwaiges mikropolitische Handeln im Bereich QM haben, schon da Vorstellungen und Ziele von Hochschulleitung und Lehrenden mehr oder eben weniger nah beieinander liegen. Es ist jedoch nicht so, dass in den betrachteten Fällen bestimmte mikropolitische Spiele eindeutig an Universitäten, andere an Fachhochschulen dominant wären.

5.2.4 (Selbst-)Verständnis der Prorektorinnen

Die interviewten Prorektorinnen mit Zuständigkeit für den Bereich Studium und Lehre unterstützen das QM und sehen zumindest die internen Prozesse als sinnvoll an. Eine Prorektorin veranschaulicht ihre Ansicht am Beispiel ihres eigenen Studiums: Studium und Lehre seien schlecht organisiert gewesen. Sie selbst habe das als Dozentin besser machen wollen. QM gebe nun die Möglichkeit, dies nicht jeder und jedem Einzelnen zu überlassen, sondern es zu systematisieren (HS09PR: 24). Eine andere Prorektorin sieht sich in der Rolle, QM zum

„großangelegten Leitungsthema“ zu machen. Das wolle sonst niemand tun. Die Kolleginnen und Kollegen seien froh, dass sie sich kümmern (HS03PR: 33). Auch eine ihrer Kolleginnen einer anderen Hochschule berichtet, dass sich das Rektorat ansonsten nicht mit QM befasse (HS01PR: 50). Eine QM-Mitarbeiterin hingegen gibt an, dass das QM nicht nur der Vertreterin im Ressort Studium und Lehre, sondern auch der Person an der Spitze der Hochschulleitung eine „Herzensangelegenheit“ sei (HS04QM: 22). Der Einsatz für einen hohen Stellenwert des QM wird auch mit dem der Lehre an sich begründet: Die Daseinsberechtigung der Hochschulen liege in der Ausbildung von Absolventen. Dieser Aufgabe müsse entsprechend nachgekommen werden (HS07PR: 321). Manche machen so deutlich, dass sie die Interessen der Lehre gegenüber anderen Aufgaben (denkbar wären hier etwa Forschung oder Technologietransfer) vertreten oder aber eine Balance zu finden versuchen und dafür das QM nutzen (HS05PR: 59-65).

Die Vorstellungen der Prorektorinnen dazu, wie ein gelungenes QM aussehe, und zu ihrer eigenen Rolle darin erscheinen dagegen unterschiedlich. So geben einige sich als Hochschulmanagerinnen und Vertreterinnen strategischer Ansprüche der Organisation als Ganze. Eine der Prorektorinnen sieht in der Freiheit von Forschung und Lehre im Allgemeinen ein Problem, da „berufene Professoren kaum gesteuert werden können in ihren Aktivitäten und dementsprechend stößt das Qualitätsmanagement da an seine Grenzen, wo der gute Wille nicht mehr da ist“ (HS09PR1: 34). Andere stellen sich im Sinne einer *Prima inter Pares* als Kolleginnen und Vertreterinnen der Lehrenden dar. Eine Prorektorin verteidigt die Autonomie der Wissenschaft und kritisiert, dass der Grundwiderspruch zwischen QM und Wissenschaftsfreiheit durch die Politik nicht beantwortet worden sei. Da müsse eine eigene Lösung gefunden werden:

„Das Wichtigste haben wir gehört: Freiheit von Lehre und Forschung und QM, wie löst man dieses Wechsel-, dieses Spannungsfeld? Das ist das Allerwichtigste. Wer die Frage nicht von Anfang an klar beantworten kann, sollte die Finger davon lassen.“ (HS05PR: 323)

Weiterhin für das Selbstverständnis der Prorektorinnen im QM relevant und ein Indikator ihrer Deutungen ist ihre Beziehung zu den QM-Beschäftigten. Eine Prorektorin gibt an, die Aufsicht über Prozesse im Rahmen der Systemakkreditierung zu haben, aber aufgrund hoher Selbständigkeit der QM-Mitarbeiterinnen nicht in alltägliche Prozesse einzugreifen (HS07PR: 13). Von einer anderen Hochschule berichtet eine QM-Mitarbeiterin, dass eine Prorektorin zur Detailsteuerung in der Anpassung der QM-Instrumente neige (HS01QM1: 94). Weitere Interviewte berichten von einer engen Zusammenarbeit im Team (HS03QM: 25; HS03PR: 85; HS11QM: 290).

Das eigene, organisationsinterne Rollenverständnis scheint, wie in den weiteren Auswertungen noch zu verfolgen sein wird, einen Einfluss auf die Taktiken und Strategien zu haben. Außerdem machen sich hochschulintern auch das Verhalten und die Beziehungen der Hochschulleitung zum weiteren Kontext, insbesondere zur Hochschulpolitik (Ministerien, Gremien) auf Landes- oder Bundesebene bemerkbar: Während einige Engagement zeigen, Ergebnisse des politischen Prozesses zu beeinflussen oder im zuständigen Landesministerium für Verständnis gegenüber den Problemen der Hochschule zu werben, setzen andere auf eine möglichst vorteilhafte Auslegung von Vorgaben. So kritisiert eine Prorektorin Beschlüsse der KMK und erläutert, wie sie damit umgeht:

„Wo ich mich gegängelt fühle, ist, dass im Hochschulgesetz drinsteht, dass die Beschlüsse bei der zentralen Vereinigung Kultusministerkonferenz so bindend sind. Da fühle ich mich gegängelt. Wenn das nicht der Fall wäre, würden wir vielleicht an zwei, drei Stellen etwas anderes (unverständlich) tun. Wir würden, das QM würde ganz genauso aussehen. Das hat also damit, mit irgendwelchen zentralen Bundesvorgaben oder Hochschulgesetzen überhaupt nichts zu tun. Wir machen das, was wir für richtig und sinnvoll halten. Aber an einigen Stellen bin ich dort nicht so ganz einverstanden, was da die Kulturministerkonferenz oder übergreifend, EU-weit hier uns aufgestülpt wird, bin ich nicht einverstanden. Und deswegen, wie gesagt, ich bin mit einem Bein auch außerhalb der Uni im harten Geschäftsleben drin. Ich weiß genau, wenn ich ein Gesetz einhalten muss, strikt, wird gegen zwei, drei andere dabei verstoßen, so ist das Leben. Und deswegen suchen wir auch hier die Lücke und sagen: Okay, es gibt zwar ein Gesetz, aber es gibt so und so viele Juristen und jeder Jurist hat eine andere Deutung dieses Gesetzes. Und wir nehmen uns das Recht heraus, unsere Deutung mit zumindest in die Waagschale zu werfen.“
(HS05PR: 335)

Eine weitere Prorektorin macht deutlich, in wessen Sinne sie durch die Auslegung von Vorgaben handelt: Sie reiche Vorgaben nicht einfach weiter, sondern versuche, für Studierende wie Lehrende Freiräume zu schaffen. Auch sie führt als Beispiel Beschlüsse der KMK an. Sie betont damit ihre „Bereitschaft, auftretende Probleme einer allseits akzeptablen Lösung zuzuführen“ (HS07PR: 231-233). Auf Landesebene werden weitere Möglichkeiten des Umgangs mit Anforderungen aus dem politisch-administrativen System sichtbar. Eine Prorektorin erwähnt die kurzen Wege zum Ministerium. Die Zuständigen dort seien durchaus zu überzeugen, dass Standardkennzahlen wie Absolventenzahlen „nicht DIE Kriterien für Qualität sind“ (HS11PR: 49). Wieder andere geben Gesetze und Akkreditierungsvorgaben ohne weitere Filterung weiter und nutzen Verweise auf Vorgaben gegenüber Fakultäten als Argument (HS01PR: 50).

Das Selbstverständnis der Prorektorinnen sowie ihre Deutungen in Bezug auf das QM zeigen unterschiedliche Loyalitäten und eine Grundlage für unterschiedliche

Strategien. Durch die verhältnismäßig großen Unsicherheitszonen, die die Prorektorinnen kontrollieren, kann ihr Verständnis vom QM für die Spiele innerhalb der Organisation von besonderer Relevanz sein. Ob und wie sie ihre Macht einsetzen, wird Teil der Fallgruppenauswertungen sein.

5.2.5 (Selbst-)Verständnis der Qualitätsmanagement-Mitarbeiterinnen

QM-Beschäftigte zeigen an beinahe allen Hochschulen im Sample eine sehr große Dienstleistungsorientierung, wenngleich es eine große Nähe zur Wissenschaft gibt. Eine QM-Mitarbeiterin gibt an, sie verstehe sich „als Anwenderin, Rezipientin neuer Forschungsergebnisse, aber nicht so sehr als Forscherin. Wobei das auch andere hier anders sehen“ (HS01QM1: 25). Zuvor habe sie auch andere Vorstellungen gehabt:

„Also, ich glaube schon, dass es wichtig ist für QM, dass man sich auf so etwas bezieht, dass man die Fachliteratur zu dem Thema kennt. Nur in der Praxis ist das für mich sehr schwierig, zu sagen: ‚Das und das ist meine Definition‘, oder: ‚Das und das sind die Grundlagenwerke, die man unbedingt kennen muss.‘ Weil ich da das Gefühl habe, ich brauche davon doch weniger als ich vorher annahm, dass man es braucht.“ (HS01QM1: 119)

Der Großteil der interviewten QM-Mitarbeiterinnen arbeitet, wie auch von anderen bestätigt wird, zum einen wenig theoriebasiert und zum anderen im Auftrag und zum Nutzen anderer Organisationsmitglieder. Eine andere QM-Mitarbeiterin begründet dieses Selbstverständnis mit den Aufgaben des QM:

„Die Verbesserung von Lehre und Studium, das ist ja nicht quasi meine Stelle und das ist auch nicht das Qualitätsmanagement, glaube ich, was das macht. Qualitätsmanagement ist eigentlich was, was quer liegt zu allem, was auch selbst nicht so einen großen Raum haben sollte, sondern es sollte eigentlich implizit in den anderen Maßnahmen drinnen sein. Verbessern tun wir z.B. mit dem Qualitätspakt-Lehre-Projekt, [...]. Aber, ich finde halt Qualitätsmanagement an sich hat einfach erstmal überhaupt gar keinen Selbstzweck.“ (HS11QM: 178)

QM sei also, so wird aus vielen Interviews deutlich, ein Unterstützungsprozess, der eng mit Kernprozessen verbunden sein sollte. Durchaus unterschiedlich ist hingegen, wem die QM-Beschäftigten sich verpflichtet fühlen: Während einige sehr großen Wert auf ihre Loyalität gegenüber der Hochschulleitung insgesamt und/oder der für das QM zuständigen Prorektorin legen (HS05QM: 25), betonen andere, dass sie entweder für sich oder im Team mit der Prorektorin für die Lehrenden arbeiten (HS07QM: 219-221; HS08QM2: 133-135). An einer Hochschule wird deutlich, dass es dabei durchaus auch große Freiheiten für QM-Mitarbeitende geben kann:

„[A]lso ich zumindest stell mir das so nicht vor, dass wir da jetzt weisungsgebunden wären. Also (.) wir haben schon die Freiheit, hier Ideen zu entwickeln und die dann auch voranzutreiben.“ (HS09QM1: 180)

Eine solche Autonomie wird von QM-Beschäftigten eher selten wahrgenommen. Eine Kollegin an derselben Hochschule weist jedoch darauf hin, dass die Aufgabenvielfalt, die mit QM einhergeht, auch mit einem Risiko verbunden ist:

„Es ist eine Querschnittsaufgabe. Und aufgrund dessen interagiert man automatisch mit allen möglichen Stakeholdern, wird natürlich auch immer wieder instrumentalisiert.“ (HS09QM3: 164)

Vielfach beschreiben QM-Beschäftigte, dass es an der jeweiligen Hochschule besonders „starke Fakultäten“ (im Wortlaut HS01QM1: 66, HS01QM2: 158, HS03QM: 17; HS07QM: 451) gebe. Die Bewertung dieser Beobachtungen fällt allerdings unterschiedlich aus: Manche QM-Mitarbeiterinnen sehen die Stärke der Fakultäten als Problem (HS01QM2: 158) und zeigen wenig Verständnis für fehlende Kooperation (HS01QM1: 103), andere sehen die starken dezentralen Einheiten und „schwierige Dozenten“ als konstitutiv für die Hochschulen an: Wenn es anders wäre, wäre das dann „ja nicht mehr Hochschule“ (HS05QM: 200). Unabhängig von der Bewertung stellt sich den QM-Beschäftigten hier eine Herausforderung: Eine QM-Mitarbeiterin beschreibt ein Spannungsverhältnis „zwischen dezentraler Entwicklung und zentraler Steuerung“, in dem sie und ihre Kolleginnen und Kollegen ihre Rolle suchten. Und diese läge nicht in der Definition dessen, was gute Lehre ausmache (HS01QM1: 32). Viele der Interviewten beschäftigt ihre eigene Rolle, sowohl in Bezug auf zentrale und dezentrale Ansprüche als auch in Bezug auf Vorgaben. Als nicht-traditionelle Akteursgruppe, die, wie bereits in der Einleitung herausgestellt wird, über eher indirekten Einfluss verfügt, ist es nicht für alle QM-Beschäftigten selbstverständlich, ihre eigene Meinung zu Gesetzen, Vorgaben und Anforderungen zu äußern und einzubringen, sondern eher, diese zu beachten. Eine QM-Mitarbeiterin bezeichnet sich und ihre Kolleginnen und Kollegen als Hüter:

„Jetzt fällt mir auch auf, bei der Studierbarkeit sind wir ja quasi Hüter der Akkreditierungskriterien, und da ist das nun mal eins der wichtigsten Kriterien. Also es gibt halt neben den selbstgesetzten eben diese extern vorgegebenen, die die Fachbereiche vielleicht dann auch eher mal ignorieren wollen oder nicht so im Fokus haben. Und auf die zu drängen ist dann schon wieder unsere Aufgabe, würde ich sagen. Oder Rechtskonformität, das ist natürlich auch eins der Ziele, die zentral verfolgt werden müssen.“ (HS04QM: 48)

Eine andere QM-Mitarbeiterin hingegen erläutert an einem anschaulichen Beispiel, warum sie es wichtig findet, eine eigene Position zu vertreten:

„Naja, wichtig ist schon, dass man sich, glaube ich, an der Stelle Qualitätsentwicklung oder Qualitätsmanagement schon auch eine eigene Position hat dazu. Was finde ich richtig oder was finden wir [...], was finden WIR richtig? Und was finden wir nicht richtig? Also jetzt an einem ganz kleinteiligen Beispiel, zum Beispiel Modulhandbücher: ‚Hier müssen aktive Verben verwendet werden.‘ Da muss ich mir schon überlegen: Wie stark möchte ich jetzt Fakultätsvertreter, die kein Interesse daran haben, ihre Modulhandbücher fünfmal zu bearbeiten und auch noch auf den Satzbau zu achten, die das vielleicht ganz ordentlich alles formuliert haben und gemacht haben, gehe ich dann jetzt noch mal hin und sage: ‚Nö, also aber aktive Verben! Hier hast du jetzt mal die Liste der aktiven Verben ((Lachen)) und daran kannst du dich orientieren. So findet der Akkreditierungsrat, dass wir das machen sollen‘, oder so. Also im Grunde finde ich schon, dass das auch, sozusagen Qualitätsmanagementeinheiten müssen eine Position haben zu bestimmten Anforderungen.“ (HS07QM: 421)

Die Mitarbeiterin deutet damit an, wie auch QM-Beschäftigte im begrenzten Rahmen informell Verantwortung im Akkreditierungsprozess tragen können. Darüber hinaus wird hier deutlich, dass das (kommunikative) Handeln und Nicht-Handeln von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern einen Einfluss auf das Handeln der QM-Beschäftigten hat. Dabei reagieren diese nicht nur, z.B. auf Widerstände und Konflikte, sondern antizipieren die wahrgenommene Haltung des wissenschaftlichen Personals. Beispielsweise äußert sich dies auffällig in Aussagen zur Umbenennung bestimmter Konzepte an einzelnen Fakultäten (HS03QM: 67-73) oder in der Forderung nach stärkerem Austausch zwischen zentralen und dezentralen Stellen. Auffällig ist die Wissenschaftsangemessenheit der Vorgehensweisen. Die Spielregeln der Hochschulorganisation sind den allermeisten der interviewten QM-Mitarbeiterinnen nicht unbekannt. Umgekehrt könnten fehlende Sensibilität und Organisationskenntnis an Hochschulen zu Problemen führen:

„Ich glaube, und das habe ich tatsächlich auch erlebt, dass man die Komplexität dieser Organisation und des Zusammenspiels von Akteuren und des Selbstverständnisses auch der entscheidenden Akteure auch, mit denen man hier zu tun hat, dass man das nicht versteht, wenn man aus einem System kommt und sich auf das Wissenschaftssystem nicht einstellen kann: ‚Ich verstehe nicht, wie hier die Kommunikationsprozesse sind. Ich verstehe nicht, wen ich mit einbeziehen muss. Ich verstehe nicht, dass es überhaupt nicht geht, jemanden auf irgendetwas Wichtiges anzusprechen und den Dekan nicht mit im CC zu haben oder nicht erst den Dekan anzuschreiben und dann sich vielleicht mal runter zu arbeiten zu irgendjemand anders. Ich verstehe nicht, auf welche Widerstände ich stoßen kann. Ich verstehe nicht, wie ich die Leute mit ins Boot holen muss oder wie ich sie vielleicht mit ins Boot holen kann, weil ich vielleicht auch nicht verstehe, wie Menschen hier arbeiten und was für einen Hintergrund die haben.‘ [...] Da habe ich schon Leute echt dran verzweifeln sehen, die überhaupt nicht mehr klargekommen sind, weil die nicht

verstanden haben: „Ich versuche hier irgendwas zu drehen und huah, und da passiert ja was.“ (HS07QM: 449-451)

Die hochschulerfahrene Mitarbeiterin, die diesen Einblick gibt, ist mit ihrer Einschätzung nicht allein, dass Wissen um das Funktionieren der Hochschule als spezifische Organisation für QM-Beschäftigte wichtig ist, um erfolgreich zu sein. Vor allem die kommunikativen und sozialen Aspekte der Arbeit werden von Prorektorinnen und QM-Mitarbeiterinnen gleichermaßen als besonders wichtig herausgestellt. Eine Mitarbeiterin beschreibt das QM als soziales Gefüge mit verschiedenen Perspektiven:

„Und auch so, wenn ich andere Qualitätsmanager treffe, merke ich einfach auch an der Art, wie sie Fragen stellen, oder was für sie teilweise Probleme sind, dass dieses Bewusstsein dafür, also dass das halt ein soziales Gefüge ist auch so ein QM. Also dass es nicht ein reines ... dass man da nicht ein Modell anwenden kann und aufschreiben kann und das allen hinlegen kann und dann wird das von allen gleich gelebt. Sondern, dass einfach sowohl Worte, Texte als auch diese Instrumente komplett unterschiedlich verstanden werden, je nach der Perspektive der Menschen.“ (HS01QM1: 50)

Mit diesen und ähnlichen Gedanken nehmen Interviewte selbst eine Meta-Perspektive ein. Einige von ihnen reflektieren ihre Arbeit und ihre Rolle innerhalb der Organisation auf diese Art und Weise, was je nach Art der Eingebundenheit innerhalb des QMS zu angepassten Strategien, aber auch zu Resignation in Anbetracht eingeschränkter Machtressourcen führen kann. Das Handeln, das auf solchen Reflexionen beruht, wird in der fallgruppenbezogenen Analyse beschrieben.

5.2.6 (Selbst-)Verständnis der Studiendekaninnen

In den fünf Interviews mit Studiendekaninnen von drei Hochschulen finden sich Stimmen, die das QM stark kritisieren und es am liebsten wieder abgeschafft sähen, ebenso solche, die es an ihrer Fakultät in der Verbreitung und adäquaten Umsetzung unterstützen und schließlich solche, die mit Pilotprojekten versuchen, das QM an der gesamten Hochschule voranzubringen.

Eine Studiendekanin bezieht eindeutig Stellung gegen die Systemakkreditierung und das interne QMS, weil ihres Erachtens die externe Perspektive auf die Studiengänge fehle, die mit den Programmakkreditierungsverfahren einhergegangen sei (HS01SD2: 11-13). In Bezug auf die QM-Organisationseinheit befürchtet sie außerdem, „[d]ass diese geschaffenen Organisationen, die einmal entstanden sind, auf alle Ewigkeit bestehen werden, auch wenn es die Hochschulen nicht mehr gibt“ (HS01SD2: 49). Sie geht also nicht davon aus, dass die ihres Erachtens nicht hilfreichen QM-Stellen wieder abgeschafft werden könnten, hoffe jedoch, den QM-Beschäftigten klar machen zu können, worauf es

ankomme. Eine andere Studiendekanin derselben Hochschule sieht in "Ressourcenneid" die Hauptursache für Konflikte zwischen wissenschaftlichem Personal und QM (HS01SD1: 63). Dabei seien nicht nur Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, sondern auch QM-Mitarbeitende überlastet und durch fehlende Dauerstellen in einer problematischen Position (HS01SD1: 70).

Eine Studiendekanin einer anderen Hochschule gibt an, mit ihrer Rolle innerhalb der Fakultät bewusst das QM-Team stärken und unterstützen zu wollen. Zugleich versuche das Dekanat, QM-Instrumente wie Kennzahlensysteme zum Einbringen eigener strategischer Ziele zu nutzen. Die Lehrenden an der Fakultät wollten damit nicht weiter behelligt werden, sondern nähmen die Anforderungen des QM zumeist als organisationales Erfordernis hin. Die Studiendekanin selbst sehe sich als Bindeglied zwischen hochschulbezogenen QM-Erfordernissen und Dekanat (HS04SD: 29-35).

Eine weitere Kollegin engagiert sich stark für das QMS, indem sie an ihrer Fakultät Instrumente und Strukturen einführt und Kolleginnen und Kollegen an anderen Fakultäten zu überzeugen versucht. Auf Nachfrage danach, ob zentrale QM-Beschäftigte eher die Hochschulleitung unterstützen, Dienstleistungen für Fakultäten erbringen oder eine andere Aufgabe erfüllen sollten, antwortet die Studiendekanin, dass sich da aus ihrer Sicht kein gutes Profil ableiten lasse: Die Mitarbeitenden sollten und müssten in manchen Bereichen moderieren, in anderen sollten sie eine Unterstützungsfunktion wahrnehmen (HS03SD1: 25). Sie selber sei eigentlich „immer auf der Seite der Studierenden und dann auch auf der Seite der Lehrenden, weil wir haben hier keine großen Konflikte zwischen Lehrenden und Studierenden“ (HS03SD2: 35).

An der Schnittstelle zwischen zentralem QM und Fakultäten zeigen die Studiendekaninnen somit unterschiedliche Verständnisse des QM und ihrer eigenen Rolle in diesem Zusammenhang. Mit einer Definition von QM als Problem gehen andere Handlungsweisen einher als mit einer unterstützenden Haltung. So zeigen sich auch hier Implikationen für das organisationale Spiel.

5.2.7 Der Begriff des Qualitätsmanagements in der Hochschulpraxis

Zwar ist das QM-Verständnis einzelner Interviewter bereits in den vorangehenden Abschnitten thematisiert worden, doch gehen mit unterschiedlichen Ansichten zur Begriffsverwendung auch Deutungsmuster einher, die mit den Beziehungen zwischen QM, zentraler Hochschulsteuerung und Handeln innerhalb der Fakultäten verbunden sind. Daher werden Definition und Verwendung des Begriffs „Qualitätsmanagement“ hier noch einmal gesondert thematisiert. Genannte Definitionen von „Qualität“ im Kontext Lehre und Studium hingegen

erscheinen nur in Einzelfällen relevant für das Handeln der Interviewten. Sie werden daher an dieser Stelle nicht betrachtet.

Viele Interviewte äußern ein sehr breites Verständnis von QM in der operativen Arbeit. Eine Prorektorin zählt z. B. Prüfungsämter als qualitätsrelevante Akteure auf (HS07PR: 21-24). Auch an einer anderen Hochschule mischt sich QM mit den alltäglichen Aufgaben, die es auch vor der Einführung des QMS bereits gab, beispielsweise in der Kapazitätsberechnung:

„Da geht es zum Teil auch um die normalen Kapazitätsberechnungen. Das hat bei uns alles mit dem QM zu tun. Also wenn wir Kapazitätsberechnungen haben, die nicht realistisch sind, dann haben wir am Ende eine schlechte Kapazitätsentwicklung. Also hier mischt sich jetzt in den letzten Jahren sehr stark die normalen Entwicklungsaufgaben einer Hochschule mit dem, was man in einem QM-System von Anfang an aufgebaut hat.“ (HS08QM1: 14)

Andere Interviewte bringen das QM eher mit Hochschulleitung und -steuerung zusammen. Eine QM-Mitarbeiterin erinnert sich an die Einführung des QM und gibt an, dass es eigentlich „gar nicht so richtig um Qualitätsmanagement, sondern um 'wir brauchen ein Managementsystem für eine Hochschule'“ gegangen sei (HS04QM: 34). Für eine Prorektorin ist QM deckungsgleich mit Hochschulmanagement im Allgemeinen: "Denn was, was treffe ich sonst für Entscheidungen?" (HS05PR: 43). Sie verstehe nicht, warum Gutachterinnen und Gutachter im Systemakkreditierungsverfahren hier einen Unterschied machten:

"Da schwimmt manchmal auch die normale Managemententscheidung zu der, die QM initiiert. Das ist uns bei der Gutachterbegehung auch auf die Füße gefallen, weil einige Gutachter nur akzeptieren, wenn es über QM kommt. Ich darf also, als normaler Mensch darf ich nicht entscheiden, Qualität zu verbessern. Ich darf das nur machen, wenn es über QM kommt ((Lachen))." (HS05PR: 105)

Eine weitere Prorektorin setzt QM und Hochschulmanagement nicht gleich, bringt sie aber in einen Zusammenhang miteinander. Sie stellt explizit die Funktion heraus, die das QM für die Hochschulsteuerung habe:

„[A]lso Qualitätsmanagement hat für mich sehr klar was mit Hochschulsteuerung, Steuerungsphilosophie zu tun. Und (..) als Qualitätsmanagement würde ich quasi Aktivitäten zusammenfassen, die den Entscheidungsträgern entsprechend der jeweiligen Steuerungsphilosophie erlauben, stärker - sag ich jetzt mal - evidenzbasierter, also informations- und faktenbasierte Entscheidungen zu treffen, um Lehre, Studium - was auch immer sie mit dem Qualitätsmanagement verbessern wollen - zu verbessern.“ (HS01QM1: 45)

Durch den Verweis auf die Steuerungsphilosophie, aus der heraus sich die Entscheidungsträgerinnen und -träger ergeben, die auf Informationen des QM zurückgreifen, bezieht sie ihr QM-Konzept nicht nur auf den eigenen Kontext,

sondern definiert allgemeingültig. Auch eine Prorektorin einer anderen Hochschule setzt das QM in den jeweiligen Kontext, indem sie seine Ausrichtung auf die Frage der Organisationsziele bezieht. Das QM habe „ja keine Aufgaben an sich“, sondern unterstütze die Hochschule dabei, verfügbare Ressourcen bestmöglich einzusetzen (HS07PR: 34). Eine weitere Interviewte unterscheidet QS, zu der sie die Lehrveranstaltungsevaluation zählt, und QM, zu dem strategische Fragen gehören. Hier sei die Systemakkreditierung relevant, aber auch übergreifende Aspekte, die nicht ausschließlich Studium und Lehre betreffen (HS08PR: 5). Eine etwas engere Definition gibt eine QM-Mitarbeiterin, die im QM das „Zusammenbringen unterschiedlichster Qualitätssicherungskonzepte in einer Struktur“ (HS11QM: 144) sieht. Diese Definition steht dem Verständnis einer anderen Mitarbeiterin entgegen, die QM eher im Zusammenhang mit QE sieht:

„Qualitätssicherung würde ja bedeuten: wir geben uns mit demjenigen zufrieden, was wir haben und optimieren das ein bisschen. Qualitätsentwicklung, das ist der Fokus, der im Qualitätsmanagement ist. Qualitätsentwicklung geht ja nur dann, wenn man quasi gemeinsam Ziele verabredet, sich darauf einlässt, wie man diese Ziele messbar macht. Und wie man dann irgendwie überprüft, welche Möglichkeit und welche Handlungsalternativen man hat, wenn das Ziel nicht so erreicht wird, wie es erwünscht ist.“ (HS09QM3: 74)

QM beziehe sich also auf zu erreichende Ziele, nicht auf bereits Erreichtes. Es wird deutlich, dass der QM-Begriff dort, wo er verwendet wird, sehr unterschiedlich gedeutet wird. Dennoch wird er an einigen Hochschulen sehr selbstverständlich gebraucht. Manche Interviewte äußern dagegen ein starkes Befremden und vermeiden es, die Aktivitäten an ihrer Hochschule als QM zu bezeichnen:

„Ich selbst spreche lieber für Qualitätsentwicklung oder Qualitätssicherung. Also Qualitätsmanagement hat für mich immer schon ein falscher Zungenschlag, weil es so klingt, als ob da einer ist, der das Ganze regelt und so ist es ja nicht. Aber diese Qualitätssicherung bezieht sich auf formale Aspekte der Studiengänge, über die die Studierbarkeit gesichert wird, über die gesichert wird, dass Studienprogramme sinnvoll aufeinander aufbauen und dass idealerweise natürlich Mobilität möglich ist, dass Anrechenbarkeiten möglich sind und so weiter und so fort. Im Detail ist das alles unglaublich schwierig und ich glaube auch, dass wir da manchmal viel zu viel regeln und dadurch eine Pseudoobjektivierbarkeit herstellen, die glaube ich unproduktiv ist und auch nicht dafür sorgt, dass der Kern dessen, worum es geht, dass wir da weiter kommen.“ (HS03PR: 14)

Dieselbe Interviewpartnerin führt weiter aus, dass die formale QS nicht einer inhaltlichen QS entspräche, denn „[f]ür die inhaltliche Qualität der Studiengänge sind die Studiengangverantwortlichen verantwortlich“. Zentrale oder dezentrale QM-Beschäftigte könnten das nicht leisten, schon da sie nicht alle Bereiche genau kennen könnten. In der formalen QS ginge es eher um Strukturen und Prozesse,

die eine Reflexion der Studiengänge und ihrer Studierbarkeit sicherstellten (HS03PR:16). Bestärkt wird die Skepsis gegenüber dem Managementbegriff von einer anderen Prorektorin, die sowohl QM als auch Steuerung für Hochschulen unpassend findet:

„Ich muss Ihnen sagen, ich rede ungern von Management, sondern eher von Qualitätssicherung. (...) [I]ch rede z.B. auch bewusst, versuche ich auch mit unserer Verwaltung ((Lachen)) immer den Sprachgebrauch zu ändern, dass man nicht von Steuerung spricht. Weil ich glaube, Qualitätsprozesse, gerade an Hochschulen, wo es um hochautonome Persönlichkeiten geht, die dort in der Lehre tätig sind, die sich sehr stark - also was wir ja in keinem anderen Bereich, glaube ich, so haben, dass es so stark von der intrinsischen und Eigenmotivation lebt, dieser Wissenschaftsbereich - wenn wir dort sozusagen versuchen zu steuern, dann sind wir, glaube ich, von vornherein auf dem Holzweg. Sondern es geht eigentlich darum, die Menschen dafür zu gewinnen, dass sie ihre eigenen Prozesse gestalten, dass sie Interesse haben an der Verbesserung der Qualität IHRER Lehre.“ (HS11PR: 47)

Die Ablehnung des QM-Begriffes geht bei dieser Interviewpartnerin einher mit einer spezifischen Steuerungsphilosophie – um einen Terminus der Prorektorin von HS01 aufzunehmen –, ohne jedoch den Begriff der Steuerung nutzen zu wollen. Die Vorstellung dazu, wie eine Hochschule funktioniert und wie die Lehrenden von zentraler Seite in ihrer Arbeit unterstützt werden sollten, führt zu einer Vermeidung von Begriffen, die eine Steuerungs- oder Managementorientierung signalisieren, auch wenn diese Begriffe stark verbreitet sind. Hier wird deutlich, wie auch Sprache – und zwar nicht nur in Form langer Argumentationen, sondern auch in einzelnen Begriffen – Deutungen vermittelt und (mikro-)politisch nutzbar ist.

5.2.8 Regeln und Ressourcen als Grundlage und Ergebnis des Handelns

Die fallübergreifenden Beschreibungen dienen unter anderem der Bearbeitung der Frage, welche Regeln und Ressourcen als strukturelle Grundlagen des Handelns der Hochschulmitglieder an den untersuchten Hochschulen vorhanden sind, die diesen Handlungsspielräume eröffnen und Handlungsrestriktionen bieten. Diese Frage ist nicht erschöpfend, sondern nur näherungsweise zu beantworten.

Das QM-Instrumentarium der Hochschulen ähnelt sich oberflächlich, die Ausgestaltung und Bedeutung der einzelnen Instrumente jedoch weist große Unterschiede auf. Ähnlich verhält es sich mit formalen Strukturen, auch wenn die Varianz hier schon offensichtlicher ist. Beispielhaft lässt sich an Gremien verdeutlichen, wie komplex das Vorhaben ist, Handlungsspielräume unterschiedlicher Akteursgruppen herauszuarbeiten: Neue oder alte Gremien sind in

den Hochschulen an Ausgestaltung, Weiterentwicklung und/oder Umsetzung des QMs beteiligt. Ein „Gremium“ kann jedoch vieles sein, von der Dekanerunde bis zum durch ein anderes Gremium gewählten, beratenden Ausschuss. Wie bei allen Mitspielern hängen die Spielräume von Gremienmitgliedern von vielen Faktoren ab, die in allen Giddens'schen Strukturdimensionen zu finden sind. Allokative und autoritative Ressourcen (Dimension der Herrschaft) wie die formale Entscheidungsmacht über ein Budget, Deutungsmuster (Dimension der Signifikation) wie das Verständnis der eigenen Aufgaben oder des QM-Begriffs und Normen (Dimension der Legitimation) wie in Evaluationsordnungen festgelegte Verfahrensweisen bilden die Grundlage für das Handeln der Mitglieder. Sowohl das QM-Instrumentarium als auch die Formalstrukturen werden unterschiedlich bewertet, mit ihnen und über sie wird verhandelt und argumentiert. In den Verhandlungen über sie zeigt sich auch das Potenzial der Strukturation: Viele der QMS an den untersuchten Hochschulen erscheinen noch nicht institutionalisiert. Mit ihnen sind nur vorläufige Routinen verbunden, Entscheidungskorridore und die Freiheit zur Mikropolitik erscheinen noch weit. Das Selbstverständnis und die Deutungen zentraler Akteurinnen prägen zudem die Nutzung der Instrumente und Strukturen – oder sind, um mit Crozier und Friedberg zu argumentieren, Teil der Rationalität, nach der die Akteurinnen ihr Handeln ausrichten. Unterschiedliche Handlungsoptionen auf dieser Grundlage sind teilweise bereits angedeutet worden. Die beobachtbaren Unterschiede in der Nutzung stehen im nun folgenden Kapitel im Fokus.

6 Ergebnisse II: Spiele in konkreten Handlungssystemen, real und ideal

„Ich habe angedeutet, daß ein Darsteller sein Schauspiel sichern kann, indem er sich eng an die Tatsachen hält, aber das kann ihn auch daran hindern, eine sehr eindrucksvolle Vorstellung zu inszenieren. Soll ein eindrucksvolles Schauspiel sicher inszeniert werden, dann mag es nützlicher sein, sich von den Tatsachen zu entfernen, als sich an sie zu halten.“

Erving Goffman

(2013, S. 200)

Erving Goffman schafft in seinem Buch *Und alle spielen Theater* mit der Alltäglichkeit des Schauspiels und der Vorder- und Hinterbühne starke, vielzitierte Bilder, die der komplexen sozialen Wirklichkeit analytisch eine zweite Ebene geben. Gelegentlich kann man sich dem Eindruck nicht erwehren, dass die interviewten Prorektorinnen, QM-Mitarbeiterinnen und Studiendekaninnen einem einen Blick hinter die Kulissen gewähren, der ohne solche Interviews, ohne Informationen und Erzählungen von Hochschulmitgliedern nicht möglich wäre. Eine solche Aspekte aufnehmende, qualitative Analyse kann selten in wenigen Worten dargestellt werden. Vielmehr ist es die Stärke vieler qualitativer Arbeiten, Vielfalt sichtbar zu machen und eine Vielzahl von Bedingungen und Handlungsweisen in die Beschreibungen aufzunehmen. Dies soll auch hier weiterhin geschehen, soweit es im Rahmen einer Studie auf Basis anonymer Fälle in einem übersichtlichen Feld möglich ist: Auch mit dem Blick auf Differenzen zwischen Fällen und Gruppen sollen Beschreibungen sich neben theoretischen Kategorien vor allem an den verschiedenen Ausführungen und Bedeutungszuschreibungen der Interviewten orientieren. Dennoch soll ein Teil der Ergebnisse am Ende der Analyse in eine möglichst prägnante Form gebracht werden.

Zur Darstellung der Unterschiede in der mikropolitischen Nutzung der strukturellen Grundlagen, die im vorangegangenen Kapitel bereits Erwähnung fanden, werden die Fälle in Fallgruppen zusammengefasst und mit Bezug auf die vorgestellten theoretischen Ansätze beschrieben. Die Zuordnung wird aufgrund mehrerer Charakteristika vorgenommen, die insgesamt auf ähnliche Spiele hindeuten, welche von den Organisationsmitgliedern gespielt werden. Teil der Analysen sind Unterschiede zwischen den Gruppen, Gemeinsamkeiten innerhalb der Gruppen, aber auch die Kontrastierung von einzelnen Fällen, mit der sich eine Ausdifferenzierung abzeichnet. Die Fallgruppen stellen analytische Konstrukte auf

Basis empirischer Daten dar, die durch direkte Bezüge zum Interviewmaterial belegt und veranschaulicht werden.

Die Fallgruppenanalyse auf Basis des zuvor herausgearbeiteten theoretischen Rahmens stellt den Versuch dar, die Hochschulen nicht gänzlich zu dekontextualisieren, sondern wichtige Spezifika der Einzelfälle aufzunehmen. Gleichzeitig sollen Muster sichtbar gemacht werden, die für je einen Teil der Fälle beobachtbar sind. Die jeweils einer Fallgruppe zugeordneten Fälle sind in vielerlei Hinsicht sehr verschieden. So kommen z. B. Universitäten und Fachhochschulen sowie große und kleine Organisationen in einer Gruppe zusammen und es sind außerdem viele eindeutige oder feine Unterschiede im Handeln der Beteiligten beobachtbar. Dennoch teilen die Hochschulen bestimmte Dynamiken im Zusammenwirken der Akteursgruppen, die das QM der Hochschulen charakterisieren. In der vergleichenden Analyse werden Taktiken und Strategien von Akteurinnen und Akteuren herausgearbeitet, die in mikropolitischen Spielen zusammenkommen. Die Gruppierung der Fälle stellt eine Ähnlichkeitsannahme dar: Es wird die Metahypothese aufgestellt, dass einige Spiele, wenn man sie abstrahiert betrachtet, in den konkreten Handlungssystemen mehrerer Hochschulen beobachtbar sind – wenn auch mehr oder weniger stark ausgeprägt. Einige Fälle definieren die Fallgruppen dementsprechend stärker als andere. Die Beobachtung von Analogien wird so als Chance genutzt, von den Einzelfällen zu abstrahieren und Ergebnisse von fallübergreifender Relevanz zu generieren. Ziel des Kapitels ist es somit nicht vornehmlich, Fälle zu kategorisieren, sondern Ähnlichkeiten zur Exploration von Taktiken, Strategien und möglichen Zusammenhängen im konkreten Handlungssystem zu nutzen.

Die Fragestellung der Arbeit kommt hier in ihrem Kern zur Anwendung: Wie nutzen die Hochschulmitglieder die QMS? Welche mikropolitischen Spiele charakterisieren die konkreten Handlungssysteme der Hochschulen? Über die Ausgangsfrage nach den Taktiken und Strategien von Hochschulmitgliedern (vgl. Tabelle 5: Taktiken und Strategien nach Fall- und Akteursgruppe, im Anhang) werden sukzessive Spiele rekonstruiert, mögliche Gewinnstrategien sichtbar gemacht und systemische Effekte in Bezug auf Machtbeziehungen, Organisationskultur und Arbeitsalltag der Organisationsmitglieder nachvollziehbar. Die Beschreibungen sind schwerpunktmäßig nach Akteursgruppen untergliedert, um Deutungen, Taktiken, Strategien und Handlungsspielräume herausarbeiten und dann miteinander in Beziehung setzen zu können. Zunächst geht es um Handlungsbedingungen und Handeln der Rektorate – nicht nur der Prorektorinnen, da das Vorgehen häufig eng abgestimmt ist –, dann der QM-Mitarbeiterinnen und schließlich der Fakultätsakteurinnen und -akteure, wo sowohl das beschriebene

Verhalten von Lehrenden als auch Taktiken der interviewten Studiendekaninnen thematisiert werden.

Die Fallgruppen bilden die Grundlage für Idealtypen, die im letzten Teil der Ergebnisvorstellung herausgearbeitet werden. Diese „Spieltypen“ stellen eine Zuspitzung der beobachteten Fallgruppen dar. Sie haben keine konkrete empirische Entsprechung, sondern ergänzen die längeren Ausführungen zu den Gruppen durch eine kurze und klare Darstellung und ermöglichen, den Merkmalsraum zu explorieren und mit den empirisch gewonnenen Fallgruppen zu kontrastieren. Die Typen sind somit weniger Rekonstruktionen wie die Spiele in den einzelnen Hochschulen, sondern vielmehr Konstruktionen auf Basis dieser Spiele.

6.1 Fallgruppe A: Steuerungs-, Widerstands- und Fassadenspiele

In Fallgruppe A sind die Hochschulen HS01, HS08 und HS12 zusammengefasst, in denen sich Steuerungs- und Widerstandsspiele gegenüberstehen, während Fassadenspiele auf unterschiedlichen Ebenen die QE teilweise erschweren, teilweise auch erst ermöglichen. Wie sich die Spiele definieren und wie sie zusammenhängen, wird auf der Grundlage einer vergleichenden Beschreibung der QMS sowie der rekonstruierten Taktiken und Strategien verschiedener Akteursgruppen herausgearbeitet. Am deutlichsten werden die Spiele an Beispielen aus HS01, weshalb diesen im Sinne von Ankerbeispielen viel Raum gegeben wird. Erläuterungen aus HS12 und HS08 ergänzen diese und zeigen auf, wie verschieden sich Handlungsspielräume unterschiedlicher Akteursgruppen innerhalb vergleichbarer dominierender Spiele darstellen.

Den Hochschulen in Fallgruppe A ist gemein, dass das QM eher zentral angebunden ist und verbindliche zentrale Instrumente mit einer recht weitgehenden Regelungstiefe genutzt werden: So sind Evaluationen in HS01 zentral verankert, z.B. wird ein Kernfragebogen zur Lehrveranstaltungsevaluation an allen Fakultäten verbindlich eingesetzt, wenn auch die Häufigkeit der Befragungen reduziert worden ist (HS1QM1: 38). Auch bei weiteren Evaluationen, die im QMS eine zentralere Rolle spielen, bringt die Hochschulleitung verbindliche Fragen ein (HS1QM1: 94). An HS08 gibt es ebenfalls ein zentrales Instrument zur Lehrveranstaltungsevaluation, an deren Ergebnisse zudem Besoldungszulagen von Professorinnen und Professoren gekoppelt sind, sowie fakultätsbezogene Berichte, die von zentralen QM-Beschäftigten auf der Basis von Umfragen erstellt werden, die transparent gemacht und als Grundlage für ZLV genutzt werden (HS08QM2: 129). In HS12 gibt es ebenfalls einen Standardfragebogen zur Lehrveranstaltungsevaluation. Allerdings ist auf Initiative einzelner Fakultäten auch der Einsatz anderer Instrumente möglich (HS12QM3: 190).

In allen Hochschulen der Fallgruppe A gibt es (noch) keine dezentralen Beschäftigten, die an Dekanaten das QM unterstützen. Auch haben Gremien im QMS, auch wenn sie gesondert für Qualitätsfragen eingerichtet wurden, keine herausgehobene, gestaltende Rolle inne.

6.1.1 Prorektorinnen und Rektorat

Vertreterinnen der Rektorate von Hochschulen aus Gruppe 1 äußern und zeigen Steuerungs- und Kontrollambitionen gegenüber den Lehrenden, die sie selbst unterschiedlich begründen und bewerten.

An HS01 äußern sowohl eine QM-Mitarbeiterin als auch eine Studiendekanin die Vermutung, dass das QM seitens des Rektorats mit eigenen Absichten verbunden wird: Zum einen würden externe Begutachtungen für Steuerungs- und Sparscheidungen genutzt, dies würde aber nicht offen angesprochen (HS01QM2: 132). Zum anderen habe das Rektorat sich mit der Studienganggestaltung im Rahmen der Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge einen eigenen Einfluss gesichert (HS01SD2: 40). Diese Aussagen sprechen für eine strategische Nutzung verschiedener QM-Instrumente als in Teilen kontrollierbare Unsicherheitszone zur Durchsetzung von zentralen Interessen des Rektorats. Die interviewte Prorektorin äußert keine entsprechenden strategischen Vorhaben, macht jedoch deutlich, dass sie Qualitätskontrolle für notwendig hält, indem sie Defizite im Bereich QM an den Fakultäten herausstellt:

„Die Fakultäten müssen Qualitätsmanagement als Teil ihrer Kultur auffassen und nicht ständig darauf hingewiesen oder gezwungen werden, sich damit zu befassen. Das ist ein hehres Ziel, das weiß ich. Aber ich glaube, andernfalls laufen wir ins Leere.“ (HS01PR: 28)

Bereits aus dieser kurzen Passage wird deutlich, dass die Beziehung zwischen Zentrale und Dezentrale nicht ganz harmonisch verläuft. An anderer Stelle führt die Interviewte aus:

„Also ich sehe es schon so, dass unterschiedliche Kräfte, aufgrund eines unterschiedlichen Verständnisses der eigenen Rolle schon kollidieren können. Das ist meines Erachtens sehr ausgeprägt, bei dem was die Fakultäten sagen: ‚Was ist unser Qualitätsverständnis und wie wollen wir das handhaben?‘, und dem, was in der Zentrale definiert wird in der Hochschulplanung, wie bestimmte Parameter eben vorgegeben sind und abgefragt werden. Und welche Kultur, oder welche Augenhöhe, diese beiden Größen haben. Das ist nicht austariert. Und da, denke ich, muss man weiter dran arbeiten. In der Regel werden ja solche Dinge durch den täglichen Umgang miteinander und die Praktizierung von Verfahren ausgeglichen, aber das muss nicht sein. Das kann auch wieder eskalieren.“ (HS01PR: 81)

Konflikte werden hier sehr direkt benannt: Das Qualitätsverständnis der Fakultäten und zentrale Vorgaben der Hochschule passen nicht zusammen. Der Umgang der Prorektorin ist ein passiver, abwartender: Weder werden Konflikte direkt ausgetragen, noch werden zentrale Vorgaben infrage gestellt. Bestätigt wird dieses Vorgehen durch QM-Mitarbeiterinnen, die das Rektorat insgesamt als uneinig (HS01QM1: 29) und nicht entscheidungsfreudig (HS01QM2: 158) beschreiben. Konflikte würden vermieden, was auch an den Fakultäten wahrgenommen würde, weil z. B. ständig Ausnahmen gemacht würden (HS01QM1: 60). Sind Probleme erst einmal aufgekommen, würde das QM-Personal eingeschaltet: „Könntet ihr da nicht mal was machen?“ (HS01QM1: 36), während die Zielvorgaben an die Organisationseinheit ansonsten vage blieben (HS01QM1: 62). Auf den Umgang mit etwaiger Uneinigkeit zur Nutzung von QM angesprochen verweist die Prorektorin auf die Evaluationsordnung:

„Wir haben hier ja die Meinungsbildung, wie das Qualitätsmanagement an dieser Universität funktionieren soll. Die ist ja schon längst abgeschlossen. Wir haben eine Evaluationsordnung, in der letztlich das festgelegt ist, womit wir es zu tun haben. Und wir müssen uns da natürlich daran halten. Das sind eigentlich eingespielte Verfahrensweisen.“ (HS01PR: 7)

Der Verweis auf formal bereits Beschlossenes lässt offen, ob die Vereinbarung allgemein akzeptiert ist. Hier deutet sich ein möglicherweise oberflächlicher Konsens an, der durch die Interviews mit QM-Mitarbeiterinnen bestätigt wird. Vor allem nach außen sei der Hochschulleitung sehr wichtig, gut dazustehen. Eine Mitarbeiterin nennt ein Beispiel:

„Da hatten wir jetzt – apropos *window dressing* – den Fall, dass eine sehr kompetente Kollegin aus dem Team die Absolventenstudie nach allen Regeln der Kunst ausgewertet und den Bericht eben entsprechend verfasst hat, wo dann halt schon mal drin stand, das und das läuft nicht so gut. Und dann ist das durchs Rektorat gegangen und dann wurde im Rektorat beschlossen, dass der Bericht in der Form nicht formuliert werden könne, sondern dass man sich Einzelaspekte herausgreifen müsse, die eben auch für die Öffentlichkeit präsentabel seien.“ (HS01QM02: 219)

Ihre Kollegin erwähnt in dem Zusammenhang, sie hätten Vorhaltungen bekommen, „[d]ass man mit diesem Dokument keine Politik betreiben könne, und dass wir das bitte anders darstellen sollen“ (HS01QM1: 126). Die Hochschulleitung setzt die angesprochene Studie somit vor allem als Legitimationsinstrument nach außen ein.

Eine Orientierung an Legitimation wird auch an HS12 deutlich. Die interviewte Prorektorin führt, wenn auch vorsichtig, Verweise auf Vorgaben und somit externe Ansprüche zur Begründung ihres Handelns an: Sie sehe ihre Aufgabe

darin, Vorgaben des Gesetzgebers auch umzusetzen und sich dem Land gegenüber zu legitimieren. Das Argument, etwas stehe so im Gesetz, sei jedoch kein gutes Argument für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter (HS12PR: 58, 64-68). Auch sehe sie ihre Grenzen in Akkreditierungsvorgaben, wo die Fakultäten gerne mehr Spielräume hätten. Sie versuche, diese Grenzen zu vermitteln und zu definieren, welche Freiräume den Fakultäten zustehen und welche nicht (HS12PR: 76-84). Die Prorektorin sieht sich eindeutig dem Ministerium und Akkreditierungsvorgaben gegenüber in der Pflicht, zeigt jedoch Verständnis, wenn das akademische Personal anderer Meinung ist. Sie erläutert, wie vor allem die Systemakkreditierung Konflikte in die Organisation hineinträgt, die zuvor mit den Akkreditierungsagenturen ausgetragen wurden:

„Da gibts natürlich den Konflikt, dass wir als Zentrale hineinragen die Vorgaben des Akkreditierungsrates. Weil natürlich der Akkreditierungsrat sehr daran interessiert ist, dass eine interne Akkreditierung keine einfache Akkreditierung wird. Das heißt, es muss ein Sprachrohr geben für die formalen Vorgaben seitens des Ministeriums, seitens des Akkreditierungsrates, der Hochschulrektorenkonferenz. Das muss jemand wissen, zusammenfassen und den ... den Fachbereichen präsentieren oder vorhalten. Und die Fachbereiche haben natürlich das Interesse und sagen ‚Ist denn diese Regel unbedingt einzuhalten? Also an welcher Stelle kann ich eine Regel zum Beispiel ... (I: Dehnen?) Wo gibt es ... ja nee, dehnen, also wo gibt's Spielräume und wo haben wir keine Spielräume?‘ Und da musst du als zentrale Stelle, in dem Fall [QM-Organisationseinheit], dann auch diese ... also das sind keine Konflikte, sondern Diskussionen eigentlich. Das wird dann nicht persönlich, sondern man sagt einfach: ‚Schau her, weiter als das kann man nicht gehen. Das ist eine Leitplanke. Die ist eingezogen. Wenn wir da dagegen hauen, hauen wir in dieselbe hinein. Aber hier können wir rechte Spur fahren oder linke Spur fahren.‘ Und das ist dann halt die Kunst, das eben nicht zu einem Konflikt werden zu lassen, weil, auch das ist klar, das ist ein systemischer (.) Effekt durch die Systemakkreditierung, man zieht sich Konflikte ins Haus. Das muss man nüchtern so sehen.“ (HS12PR: 80-82)

Die Prorektorin legt dar, dass unvermeidliche Konflikte von der Beziehung der Fakultätsvertretenden zu externen Gutachterinnen und Gutachtern auf die Beziehung der Fakultäten zur Hochschulleitung und stellvertretend für diese die QM-Einheit übergehen würde. Sie sehe sich intern in einem Kampf um Akzeptanz, um die Systemakkreditierung breit aufzustellen. Während die Programmakkreditierung einfach hingenommen worden sei („Da kommt alle fünf Jahre eine Agentur, man macht vorher die Braut hübsch“; HS12PR: 100), sei die Systemakkreditierung dauerhaft mit Aufwand verbunden. Die Interviewte sieht es als ihre Aufgabe an, das QMS gemeinsam mit dem QM-Personal, das sie als „Energiequellen“ sieht, voranzubringen. Die Hochschule sei schließlich steuerfinanziert (HS12PR: 70).

Zur Unterstützung des QM-Personals und zur Vermittlung von Ideen nutze die Prorektorin ein zentrales Gremium, in dem die Fakultäten vertreten sind, unter anderem, um Informationen selbst möglichst weit streuen zu können und sich nicht auf die Kanäle der Dekanate verlassen zu müssen (HS12PR: 95). Wie auch eine QM-Mitarbeiterin berichtet, werbe sie dort für QM-Initiativen, gehe mit einer anderen Überzeugungs- und Durchsetzungskraft auf „Roadshow“, als sie die QM-Mitarbeitenden einbringen könnten (HS12QM1: 339-342). Sie nutze das Gremium außerdem zur Bewältigung zentraler Aufgaben durch die Einbindung der Fakultäten, z. B. zur Abstimmung zum QM-Handbuch oder Prozessbeschreibungen und als „Sprachrohr“ zur Unterstützung der Fakultäten, z. B. durch die Vermittlung klarer Anforderungen an die Modulgestaltung (HS12PR: 18, 72). So hat es zunächst den Anschein, das Gremium diene vor allem als einseitiger Kommunikationskanal der Hochschulleitung. Initiativen aus den Fakultäten zur Umsetzung eigener Ideen würden jedoch auch akzeptiert. Die Prorektorin sieht QMS daher nicht als zentralistisch an, findet den Steuerungsbegriff für Hochschulen auch nur passend, wenn er auch Selbststeuerung umfasse. Sie sei aber unsicher, wie es an den Fakultäten wahrgenommen wird (HS12PR: 24-26, 91). Entwicklungspotenzial erwähnt die Interviewte vor allem im Bereich Kommunikation: Hier gebe es bereits große Anstrengungen, aber auch noch viele Fehler (HS12PR: 93).

Auch an HS08 gibt es zum Zeitpunkt der Interviews Überlegungen zu Kommunikation und einem vorsichtigen Vorgehen. Die Prorektorin stellt sich Fragen wie: „Wie vermittelt man das? Welche Bausteine sind sinnvoll? Wie unterstützen die das Gesamtprojekt Hochschule?“ (HS08PR: 7), sehe sich in einer gemeinsamen Entwicklung mit der Leitung der QM-Organisationseinheit und würde sich gerne stärker inhaltlich ins QM einbringen. Sie zeigt hier ein großes Gestaltungsinteresse, das jedoch aufgrund mangelnder zeitlicher wie finanzieller Ressourcen nicht immer umsetzbar sei (HS08PR: 17, 105, 145). Bisher setze sie vor allem auf eine transparente Steuerung: Daten aus dem QM seien sowohl den Dekanen als auch der Hochschulleitung zugänglich, was auch gegenüber QM-Kritikern intern betont werde. Das Rektorat habe so auch die Möglichkeit, Ziele für die interne ZLV zu formulieren, wo Fakultäten bisher bereits erreichte oder leicht erreichbare Ziele angegeben hätten. Teilweise erfolge auf Basis dieser Daten auch die Ressourcenverteilung an die Fakultäten. Die Prorektorin betont, dass sie durch Regelungen des Landesministeriums Verbesserungen vorweisen müsse, um für HS08 Ressourcen zu sichern (HS08PR: 75, 79, 83). Insgesamt sei die Steuerung jedoch nicht nur Sache der Hochschulleitung, sondern auch der Dekaninnen und Dekane: "Ohne diese acht Personen sind wir handlungsunfähig, können wir gar nichts machen" (HS08PR: 34). Neben den ZLV sieht die Prorektorin vor allem die Lehrveranstaltungsevaluation als wichtig an. Diese habe einen positiven Einfluss

und hebe das Thema Lehre in die Diskussion, auch wenn es wegen der Bindung von Besoldungszulagen an Evaluationsergebnisse Kritik seitens der Lehrenden gebe. Begrüßenswert wären allerdings zusätzliche Ressourcen, um Anreize für gute Lehre setzen zu können (HS08PR: 51, 89). Über solche Wünsche hinaus deuten die Prorektorin und die interviewten QM-Mitarbeiterinnen konkrete Weiterentwicklungen des QMS an (HS08PR: 17, HS08QM1: 14). HS08 befindet sich somit in einer Übergangsphase, die durch Steuerungsspiele seitens des Rektorats geprägt ist.

Vor allem im Vergleich zu den anderen Fallgruppen, deren Beschreibung noch folgt, wird deutlich, wie vergleichsweise stark die interviewten Prorektorinnen die Hochschule als Ganze von den Bedarfen der Fakultäten trennen. Sie agieren nicht vor allem als Vertretende der Lehrenden, sondern verbinden das QM mit Qualitätskontrolle im Sinne von Hochschulgesetzen und Akkreditierungsvorgaben sowie teilweise darüber hinausgehend mit strategischen Interessen. Als Machtquelle werden die Autorität der Hochschulleitung, externe Vorgaben, Gremienvorsitz und zentrale QM-Instrumente genutzt, zudem Argumente der Transparenz und der Verantwortung einer öffentlichen Hochschule. Konflikte werden nicht aktiv ausgetragen, Widerstände werden hingenommen oder ihnen wird durch verhältnismäßig einseitige Kommunikationsmaßnahmen begegnet. Die Rolle der QM-Organisationseinheit wird nur unscharf definiert.

6.1.2 Qualitätsmanagement-Mitarbeiterinnen

In den Wahrnehmungen und Handlungsweisen der QM-Mitarbeiterinnen zeigen sich zwischen den Hochschulen einerseits Analogien, andererseits große Unterschiede. Die Einschätzungen der QM-Mitarbeitenden deuten zum Teil sehr geringe Handlungsspielräume an, wenngleich der Umgang mit der jeweiligen Situation unterschiedlich ist.

Eine QM-Mitarbeiterin an HS01 nimmt Bezug auf die Wahrnehmung des QM an den Fakultäten, um ihre Handlungsoptionen auf Basis einer starken Dienstleistungsorientierung zu rahmen:

„Aber zum Beispiel gerade auch im Qualitätsmanagement werden wir wahrgenommen als diejenigen, die halt immer Unterlagen wollen. Die eben mit [dem an HS01 zentralen Instrument] dann Verfahren anstoßen, die belastend für die Fakultäten sind. Genauso werden wir da eher wahrgenommen als jemand, der im Auftrag des Rektorats irgendwas umsetzt.“ (HS01QM1: 27)

Diese Wahrnehmung seitens der Fakultäten werde noch bestärkt durch zentrale Projekte, die durch das Rektorat in die Organisationseinheit integriert werden, in der teilweise auch QM-Beschäftigte arbeiten (HS01QM1: 27). Um auf eine größere

Akzeptanz hinzuwirken, werde versucht, sensibel mit den Fakultäten umzugehen: „Also es geht, glaube ich, eher um Überzeugen als um Durchdrücken“ (HS01QM2: 158). Im Fall obligatorischer Instrumente oder der Einführung der Systemakkreditierung erscheint jedoch unklar, worin sich diese beiden Optionen noch unterscheiden können. Ein Entscheidungsspielraum der QM-Mitarbeiterinnen ist in diesen Fragen nicht gegeben. In konkreten Arbeitsbereichen zeigt sich jedoch, dass die Beschäftigten in den Details ihrer Arbeit durchaus Spielräume haben. So gibt eine Mitarbeiterin an, mit dem Widerspruch zwischen dem eigenen "Wahrhaftigkeits- und Ehrlichkeitsbedürfnis" (HS01QM2: 16) und dem *Window Dressing* durch das QM zu hadern. Sie hinterfragt außerdem das Kosten-Nutzen-Verhältnis in diesem Bereich (HS01QM2: 16). Eine Kollegin betont, in der Berichtslegung nicht zu beschönigen, sondern Definitionsprobleme offenlegen zu wollen (HS01QM1: 50). Hier deutet sich ein Konflikt mit der Hochschulleitung an, der auch an anderer Stelle benannt wird (siehe auch Ausführungen zum Rektorat und zu den Fakultäten):

„Also gerade dadurch, dass die Ansprüche an das QM einfach auch so unterschiedlich sind von den verschiedenen Abteilungen. Also es ist schon so, dass ... unser Rektorat möchte gerne sowohl Zahlen und Fakten, die uns gut da stehen lassen im Vergleich mit anderen. Auf der anderen Seite, für eine echte Weiterentwicklung - bin ich zumindest der Meinung, sind viele hier der Meinung - braucht man realistische Einschätzungen auch der Situation, muss man mit Kritik und Fehlern umgehen können. Auch, was eben auch dazukommt, die Perspektive: Die Fakultät möchte sich natürlich möglichst irgendwie fachlich, forschungs- und lehrmäßig weiterentwickeln. Das Rektorat sagt: Also wir müssen jetzt noch so und so viele Stelleneinsparungen bringen. Also diese Motive treffen da auch aufeinander, oder Interessen.“ (HS01QM1: 109)

Die QM-Beschäftigten sehen sich so der Aufgabe gegenüber, mit diesen unterschiedlichen Ansprüchen an das QM umzugehen. Hinzukommen „Kompetenzgerangel“ und Überschneidungen mit der Verwaltung, die auf eine Mitarbeiterin frustrierend wirken. Allerdings sehe sie in der Uneinigkeit des Rektorats eventuell die Möglichkeit, Teile der Hochschulleitung „auch ein bisschen zu steuern“ (HS01QM1: 29) und so längerfristige Planungsmöglichkeiten zu eröffnen. Die unentschlossene, nicht immer einheitlich agierende Hochschulleitung und ungeklärte Machtverhältnisse zwischen Hochschulleitung und Fakultäten seien insgesamt jedoch auch für das QM ein Problem (HS01QM1: 29, 60; HS01QM2: 116, 158). Konflikte würden nicht offen ausgetragen. Auch die QM-Organisationseinheit leidet unter Unklarheiten:

„Ich denke schon, dass die Arbeit [der Organisationseinheit, in der QM verankert ist] massiv verbessert werden könnte, wenn hier nochmal Bereitschaft und Wille da

wäre ..., ein tatsächliches Konzept zu entwickeln, was Rolle, Aufgabe und Zuständigkeit [der Organisationseinheit] angeht.“ (HS01QM01: 62)

Bereits mit der Einführung des QMS habe es Unstimmigkeiten darüber gegeben, wie die interne QS sinnvoll etabliert werden kann. Das habe dann „quasi grundsätzlich dazu geführt, dass wir eben diese Fragestellung hier nicht so richtig behandelt haben“ (HS01QM1: 115). Auch die interviewte Prorektorin derselben Hochschule bestätigt, dass fraglich sei, ob die Organisationseinheit konzeptionell optimal aufgestellt ist (HS01PR: 50). Doch auch in Bezug auf das Handeln der Fakultäten zeigt die Mitarbeiterin Frustration: Mangelnde Kooperation der Fakultäten sei auch Gutachterinnen und Gutachtern schwierig zu vermitteln (HS01QM1: 103). Ihre Kollegin zeigt ebenfalls keine übergreifende Strategie im Umgang mit den Anforderungen, gibt aber einerseits an, dass die Zusammenarbeit mit den Fakultäten aufgrund engerer Abstimmung bereits besser geworden sei, andererseits, dass sie Sinn aus einzelnen Aspekten der Arbeit und insbesondere einem Projekt ziehen könne (HS01QM2: 16). Der Blick von außen spiegelt die Wahrnehmungen der QM-Mitarbeiterinnen nur teilweise wider: Eine Prorektorin und eine Studiendekanin sehen die Organisationseinheit als hervorragend und „sehr, sehr hilfsbereit“ an, ihr Wirken als positiv für das gegenseitige Verständnis zwischen Studierenden, Lehrenden und Verantwortlichen (HS01PR: 13; HS01SD1: 61, 72-76). Eine andere Studiendekanin hingegen bescheinigt ihrer Arbeit „null Effekt“ (HS01SD2: 55).

Fehlende Wirksamkeit ist auch ein Thema an HS12. So vermutet eine interviewte QM-Mitarbeiterin, dass es kaum auffallen würde, wenn ihr Organisationseinheit nicht mehr da sei. QM habe „wahrscheinlich keinen besonderen Stand, weil es einfach ein Thema ist, was von den Lehrenden und von den Fachbereichen als ein notwendiges Übel mehr oder weniger wahrgenommen wird“ (HS12QM1: 122). An ein langfristiges Wirken ihrer Arbeit glaube sie jedoch: Ein langer Atem sei wichtig. Es müsse sich herumsprechen, dass es sich lohne, mit ihr und ihren Kolleginnen und Kollegen zusammenzuarbeiten (HS12QM1: 144-150). Dass dieses Vorhaben sein Ziel noch nicht erreicht hat, wird deutlich, als die Mitarbeiterin erzählt, dass die Prorektorin für sie in Gremien gehe, da dort „schon manchmal ganz schön zugeschlagen“ (HS12QM1: 342) werde. Trotz solcher Einschränkungen zeigen die Interviewten an HS12 Motivation und Ideen: Sie betonen ein Interesse an QE anstelle von reiner QS wie im Landeshochschulgesetz gefordert, wollen passende Lösungen für die Fakultäten entwickeln, gute Studienbedingungen für Studierende schaffen, QM-Instrumente weiterzuentwickeln und für das QM neue Themen erschließen (HS12QM1: 71, 87-93, 122, 321, 475; HS12QM2: 82; HS12QM3: 115-117, 322). Die interviewte Prorektorin beurteilt die Haltung der Mitarbeiterinnen und die Impulse, die diese setzten, als Glücksfall (HS12PR: 93). Eine der

Mitarbeiterinnen erklärt ihre Motivation im QM mit dem Willen, die Autonomie der Hochschule unterstützen zu wollen:

„Also für mich in allererster Linie ist es, dass die Hochschule eine Autonomie zurückgewinnt und wir nicht den Akkreditierungsagenturen in jedem einzelnen Studiengang ausgeliefert sind, sondern man jetzt richtig so die Chance hat, als Hochschule zu überlegen: ‚Was möchten wir denn jetzt?‘ Unabhängig, was die [Agentur1] vorher gesagt hat, was die [Agentur2] wollte, sondern das ist jetzt unser eigenes System. Klar muss auch akkreditiert werden, aber das ist für mich so mein ganz persönlicher Motivator.“ (HS12QM1: 102)

Die Umstellung von der Programm- auf die Systemakkreditierung werde auch genutzt, um die Fakultäten zu entlasten und zu unterstützen. Der Begriff der Akkreditierung werde intern vermieden, ein besserer sei allerdings noch nicht gefunden (HS12QM1: 181). Bei allem Engagement in der Ideenfindung wird jedoch deutlich, dass die interviewten QM-Mitarbeiterinnen bisher nur wenig umsetzen können. Sie engagieren sich stark in kleinen, zum Teil aufwendigen Vorhaben, deren Umsetzbarkeit an HS12 nicht gesichert ist.

Trotz des sich noch stark in der Entwicklung befindlichen Systems an HS08 sowie der umstrittenen Kontrollorientierung der Hochschulleitung erscheint die Einbindung des QM-Personals innerhalb der Hochschule hier stärker. Eine interviewte QM-Mitarbeiterin in leitender Funktion berichtet, dass die Organisationseinheit zwar einerseits Evaluationen und Akkreditierungen betreue und der Hochschulleitung Informationen zuliefere, darüber hinaus jedoch eine enge direkte Zusammenarbeit mit den Fakultäten bestehe: Lehrende seien früh in die Gestaltung der Lehrveranstaltungsevaluation eingebunden und allgemein nach ihren Bedarfen befragt worden. Die Bindung von Besoldungszulagen an Evaluationsergebnisse kritisiert sie vor Lehrenden und stellt sich somit in Einzelfragen auch gegen das Rektorat, was ihr Vertrauen aufseiten der Fakultäten einbringen könnte. Außerdem halte sie Kontakt zu Fakultätsleitungen, um sie als Verbündete für Pilotprojekte zu gewinnen und sie bei schlechten Evaluationen um Gespräche mit Lehrenden zu bitten. Weitere Spielräume für sich sieht sie in ihrer Gremienarbeit, in der sie für andere Mitglieder Vorlagen erarbeite, in Berichten, die sie nutzenorientiert gestaltet und mit Vertreterinnen und Vertretern von Hochschul- und Fakultätsleitung bespricht, sowie im Aufbau eines institutionellen Gedächtnisses. Allerdings können vor allem aus Ressourcengründen nicht all ihre Ideen umgesetzt werden (HS08QM1: 10-18, 184, 212, 234, 297, 303-305). Sichtbare Impulse, eine dauerhafte Zusammenarbeit mit einflussreichen Akteurinnen und Akteuren sowohl in der Hochschul- als auch in der Fakultätsleitung und die Orientierung auch an dezentralen Bedarfen eröffnen der Mitarbeiterin Freiheiten auf der Managementebene, wo sie entsprechende Impulse zu setzen versucht.

Insgesamt wird deutlich, dass die Spielräume der interviewten QM-Mitarbeiterinnen an HS01 und HS12 klein sind und – sollten sich keine größeren Änderungen im QMS ergeben oder Kommunikationsstrategien sich als dauerhaft erfolgreich erweisen – im Verlauf eher enger werden könnten als weiter, da Widerstände an Fakultäten den Kontakt erschweren. Hier deutet sich eine Verengung des Entscheidungskorridors im Bereich QM allgemein an. In Bezug auf die relevanten organisationalen Spiele an den Hochschulen entsteht der Eindruck, die QM-Mitarbeitenden spielten nicht mit. Der Einfluss der zitierten QM-Mitarbeiterin an HS08 erscheint zwar größer, da sie auf die Unterstützung verschiedener starker Akteursgruppen zählen kann, erstreckt sich jedoch vor allem auf die Etablierung recht grundlegender Prozesse. Es ist nicht absehbar, wie sich ihre Möglichkeiten im weiteren Verlauf entwickeln. In der Betrachtung der Einschätzungen und Strategien der QM-Beschäftigten ergibt sich somit ein bunteres Bild. Deutlicher wird es wieder, wenn man die Handlungsweisen der Fakultätsakteurinnen und -akteure betrachtet.

6.1.3 Studiendekaninnen und Fakultäten

Die Reaktionen auf das QMS und die Steuerungsspiele der Hochschulleitung stellen sich gemischt dar. An allen Hochschulen wird von mehr oder weniger starken Widerständen berichtet.

Eine QM-Mitarbeiterin an HS01 führt anhaltende Konflikte vor allem darauf zurück, dass diese nicht gelöst würden, sowie auf die Uneinigkeit des Rektorats. Die Fakultäten sähen diese Uneinigkeit und nutzten sie, um Ausnahmen für sich zu erwirken. Andererseits organisierten sie sich zunehmen, um nicht gesteuert zu werden (HS01QM1: 60). Die Berichte einer Studiendekanin ergeben ein etwas anderes Bild. Sie berichtet davon, dass sie Konflikte für ihre Fakultät inzwischen als gelöst betrachtet:

„Wenn es so ankommt, als würde es die ... als würde zu stärkerer Zentralisierung und zu weniger Autonomie der Fakultäten führen, dann kommt es zu Konflikten. Das ist bei uns auch passiert. Es gab natürlich im Rahmen dieses ganzen Ausbauprozesses immer mal wieder heiße Diskussionen in den [Gremien], klar gab es die. Die sind weitgehend gelöst, denke ich, zumindest aus der Sicht DIESER Fakultät.“
(HS01SD1: 82)

Die Studiendekanin, die QM grundsätzlich für wichtig hält und eine zentrale QS befürwortet, weist außerdem darauf hin, dass manche der zentralen Instrumente auch Spielräume in der genauen Ausgestaltung bereithielten. Sie führt vor allem ein QE-Instrument als positives Beispiel an:

„Also zum Beispiel als dieses Konzept [QE-Instrument] aufkam, da gab es erst einmal nur sehr vage Vorgaben vom Rektorat und die Fakultäten konnten das erst einmal

so gestalten, wie sie wollten. Und das wurde das wieder auch auf oberer Ebene zusammengeführt. ‚Was waren denn die Konzepte, die Ideen, die in den Fakultäten angewandt wurden?‘ Und die sind dann danach erst wieder ausformuliert worden [...], also beruhend auf den Erfahrungen aus verschiedenen Fakultäten. Und das fand ich ziemlich gut funktionierend und zufriedenstellend, dass wir da also durchaus Freiheit hatten, UNSER Konzept zu entwickeln, weil wir auch sehr unterschiedliche Fakultäten haben.“ (HS01SD1: 36).

Das Instrument würde so als Lernanlass gesehen und für die Fakultät gut funktionieren, das heißt es wird im Sinne einer dezentralen QE genutzt. Mit entsprechendem Engagement an der Fakultät sei es so möglich, eine kontinuierliche Studiengangentwicklung zu betreiben. Außerdem gebe es Initiativen innerhalb der Fakultät wie Arbeitsgruppen zu bestimmten inhaltlichen Themen, die mit dem zentralen QM nicht verbunden seien. Man wisse auch, wer die dazu tätigen Leute sind, und könne sie zu den Themen ansprechen (HS01SD1: 9-11, 46). Neben dem zentralen QM hat sich eine dezentrale QE entwickelt, die nur teilweise mit dem QM verbunden ist und von den zentralen Akteurinnen und Akteuren auch nur bedingt wahrgenommen wird.

Eine andere Studiendekanin derselben Hochschule lässt keinen Zweifel daran, dass sie und viele Kolleginnen und Kollegen lieber zur Programmakkreditierung zurückkehren würde. Das interne QMS sei der Fakultät keine Hilfe und ermögliche eben solche Maßnahmen zumeist aus Datenschutzgründen nicht, die sie für sinnvoll erachten würde (HS01SD2: 25-31). Sie erläutert die Folgen einer zentralen Einmischung in die Studiengänge. Hier spielten von Anfang an zentrale Organisationseinheiten mit, die Quoten für Credit Points festlegten, die die Studierenden in fachfremden Veranstaltungen erbringen müssten. Die Interviewte meint über das zentral beschäftigte Personal (sie differenziert hier nicht genauer): „Die schaffen sich damit selber quasi Betätigung und Existenzberechtigung“, und in den Studiengängen ergäbe sich eine Überforderung der Studierenden, da nicht genügend Credit Points für Tutorien eingeplant werden könnten (HS01SD2: 39). Da die Interviewte keine Chance sieht, dass das interne QMS wieder abgebaut wird, liegt ihre einzige Möglichkeit des Umgangs mit dem Problem in einer engeren Zusammenarbeit:

„So, das einzige, was man machen kann, ist zu versuchen ..., durch entsprechende Zusammenarbeit, durch insistieren und immer wieder hinweisen auf die Problempunkte, diese, ich sage mal, Bürokraten soweit zu sensibilisieren, dass sie zumindest beginnen zu verstehen, wo die eigentlichen Probleme liegen.“ (HS01SD2: 49)

Weitere Kritik übt die Studiendekanin nicht nur am QMS, sondern auch am Umgang des Rektorats mit der internen Akkreditierung:

„[A]lso bei der letzten Akkreditierung, die ich maßgeblich mit dann gemacht habe, zähneknirschend zwar gebe ich zu, haben wir dann die ganzen Schwachpunkte, die wir gesehen haben in bestimmten Studiengängen Betreuungsrelationen, Raum-situation, Prüfungssituation, Termindruck, Überschneidungen deutlich gemacht, haben dann das auch mit, ich sag mal, entsprechenden Rückschlüssen aus den Verlaufsanalysen belegt. Das Ergebnis war ((Lachen)), dass das Rektorat diese Teile des Berichtes, den wir gemacht haben, nicht akzeptiert hat. Die mussten in der Endfassung rausgenommen werden.“ (HS01SD2: 45)

Somit bestätigt die Studiendekanin, was auch die QM-Mitarbeiterinnen bereits angeführt haben: Eine positive Präsentation der eigenen Arbeit nach außen hat für das Rektorat Priorität. Eine QM-Mitarbeiterin befürchtet allerdings, dass es auch für die Fakultäten Anreize gäbe, sich dem Rektorat gegenüber gut darzustellen und Probleme zu verschweigen:

„Mir ist vollkommen klar, dass es für die Fakultäten rational ist, sich gut darzustellen. Ich finde, das wird viel davon auch abhängen, wie das Rektorat beispielsweise damit umgeht. Wie sowas dann einbezogen wird in die Ziel- und Leistungsvereinbarungen. Was ich schon sagen kann: Ich habe halt Beispiele von diesen [Berichten] der Fakultäten, die die für die Ziel- und Leistungsvereinbarungen schreiben, von denen die auch wissen: die sind intern, die sind fürs Rektorat und für die Fakultät. Die werden auch intern im Intranet veröffentlicht, aber die gehen nicht raus. Dass Fakultäten da unterschiedlich offen sind, und auch Schwachpunkte benennen. Aber natürlich sozusagen Schwachpunkte benennen, und dann gleich Maßnahmen auflisten, die das ändern sollen. Da werden jetzt wenig Schwachpunkte benannt, wo man sagt: ‚Damit müssen wir halt leben‘, oder: ‚Damit haben wir keine Lust, uns damit zu beschäftigen‘. Also ich finde, es funktioniert manchmal. Also gerade gegenüber unserem Rektorat ist das wirklich so eine Sache.“ (HS01QM1: 126)

Die interviewte Person spricht explizit an, dass man QM "wunderbar auch so als *window dressing*, als Showveranstaltung organisieren" (HS01QM1: 123) könne. In Bezug auf die Darstellung der Fakultäten macht ihre Kollegin das an Fragen fest, die das Rektorat in Evaluationen einbringt:

„Sind die Gutachter Fragenbeantworter für das Rektorat oder sind sie sogenannte *critical friends* für die Fakultät? Und das macht natürlich einen Unterschied in der Ausrichtung. Und sobald es eben so kommt, dass es offensichtlich wird, dass es dem Rektorat da auch um Fragestellungen geht, bemüht man sich als Fakultät natürlich, besonders gut dazustehen.“ (HS01QM2: 18)

Die QM-Beschäftigten zeigen sich besorgt darüber, dass ein offener Umgang mit Herausforderungen, der Problemlösung und eine Weiterentwicklung befördern könnte, sowie eine Konzentration von Evaluationen auf solche Herausforderungen somit nicht stattfindet (HS01QM2: 18, 50). An diesem Beispiel wird deutlich, wie das Handeln des Rektorats den Umgang der Fakultäten mit Evaluation und Berichtslegung prägen können: Es werden Anreize gesetzt, sich gerade nicht offen

auf Problemdiagnose und Verbesserungsmöglichkeiten einzulassen. Eine wirkliche QE wird so unterbunden oder verdrängt. Vielmehr entstehen nicht qualitätsrelevante Berichtsbürokratie und eine Entkopplung von Aktivitäten der Lehrenden von der Hochschulleitung und ihrer Außendarstellung.

An HS12 liegen Gestaltungsmöglichkeiten im QM ebenfalls vor allem in zusätzlichen Aktivitäten, von denen die zentralen QM-Beschäftigten jedoch keine Kenntnis haben, sowie in Gremienarbeit. Der jeweils an einer Stichprobe von Lehrveranstaltung zur Evaluation eingesetzte Fragebogen wird zentral gestaltet und von einem zentralen Gremium beschlossen, in dem auch die Fakultäten vertreten sind. Anfänglich hatte es unter Lehrenden die Sorge gegeben, dass die Mittelvergabe an Evaluationsergebnisse geknüpft werde. Eine Fakultät habe dies auch vorübergehend intern so praktiziert, sei aber wieder davon abgekommen. Eine QM-Mitarbeiterin wünsche sich statt dessen, dass die Fakultätsleitung mehr Verantwortung für die Lehrenden übernehme und Gespräche sowie gelegentliche Konflikte mit schlecht bewerteten Lehrenden nicht scheute, aber hier stehe das Primus-inter-Pares-Prinzip im Weg (HS12QM1: 283-287, 299, 351). Akteurinnen und Akteure der Fakultäten äußerten den Wunsch, mehr Spielräume in der Gestaltung der Studiengänge zu haben. Das Rektorat müsse jedoch Akkreditierungsrichtlinien dagegen anführen (HS12PR: 76-84).

An HS08 sei es vor allem Ressourcenmangel, der die Spielräume der Fakultäten einschränke. Engagement in gesonderten QM-Gremien sei von den bereits stark belasteten Lehrenden nicht erwartbar. Allerdings ermögliche der direkte Kontakt zwischen Lehrenden und Studierenden, dass viele Probleme gar nicht zentral aufkämen. Die Unterstützung durch QM-Mitarbeitende und die zentral organisierte Evaluation würden von den meisten, vor allem von den jüngeren Lehrenden angenommen. Jedoch gebe es Widerstände gegen die teilweise evaluationsabhängige Mittelvergabe. Äußere Bedingungen wie mangelndes Vorwissen von Studierenden beeinflusse Evaluationsergebnisse negativ (HS08QM1: 14, 118, 190, 261, 305; HS08PR: 45). Auch an HS08 habe es Versuche seitens der Fakultäten gegeben, Sachverhalte der Hochschulleitung gegenüber so darzustellen, dass sie für die Fakultäten vorteilhaft sind, indem sie den Aufwand minimieren. In diesem Fall geht es um die Verhandlungen um die ZLV. Die Prorektorin schildert ihre Sichtweise:

„Ich sage mal so, dann wurden die Fakultäten aufgerufen, Ziele anzugeben und naja, was hat man dann gemacht? Ich meine, man hat dann immer viel zu tun oder man glaubt immer, ganz viel zu tun zu haben und man geht dann auch, wenn es nicht sein muss, dem Konflikt mit den Kollegen aus dem Weg. Dann sagt man ein Ziel: ‚Wir machen dies und das.‘ Und dann wusste man: Die Lösung hat der schon im Schreibtisch, die Lösung ist schon fertig ((Lachen)).“ (HS08PR: 79)

Dieser Wahrnehmung nachgehend wurde ein transparentes Verfahren eingeführt, das auch der Hochschulleitung detaillierten Einblick in die Daten der Fakultäten gewährt (HS08PR: 79).

Die Fakultätsmitglieder an den Hochschulen der Fallgruppe A gehen unterschiedlich mit den Steuerungs- und Kontrollspielen, für die die Hochschulleitung auch das QM einsetzt, um: Einige nehmen sie hin, andere äußern ihren Unmut gegenüber dem QM, geben sich unkooperativ und üben Widerstand. Es wird auch berichtet, dass „Fassaden“ errichtet werden, indem Berichte geschönt oder bereits erreichte Ziele als Zukunftsziele proklamiert werden. Die Unsicherheitszone der konkreten Umsetzung auf der Arbeitsebene ermöglicht den Fakultäten dieses Vorgehen. So entsteht eine Entkopplung der Teilbereiche von Hochschulen. Dennoch ist in Teilen eine eigeninitiierte QE an Fakultäten zu beobachten – zumindest dort, wo die Ressourcenlage nicht zu angespannt ist. Einige der Fakultätsvertreterinnen und -vertreten nehmen so Impulse aus dem QM auf.

6.1.4 (Macht-)Beziehungen und Spiele

An den Hochschulen aus Fallgruppe A zeigen sich Konflikte und Unsicherheiten: Machtbeziehungen erscheinen teilweise nicht eindeutig geklärt und die Rolle des QM ist nicht festgelegt. Das QMS ist eher zentral aufgebaut und löst Widerstände an Fakultäten und Konflikte zwischen zentralen und dezentralen Einheiten aus, was als Problem wahrgenommen wird. QM-Strukturen, -Prozesse und -Instrumente werden vom Rektorat genutzt, um größeren Einfluss auf Studium, Lehre und Strukturen innerhalb von Fakultäten und somit Kontrolle auszuüben oder zentrale Leitungsinteressen durchzusetzen. Zum Einsatz kommen Machtquellen der Autorität und der Ressourcenverteilung. Die QM-Mitarbeiterinnen sind in die relevanten Spiele der Hochschule – die Steuerungsspiele – nicht oder nur wenig eingebunden, begegnen dem jedoch sehr unterschiedlich: mit unermüdlicher Initiative oder Resignation. Auch die Reaktionen der Fakultäten sind gemischt: Zwar werden an allen Hochschulen Widerstände deutlich, die die Zusammenarbeit an den Hochschulen belasten. Manche Lehrenden nehmen Steuerungsinitiativen jedoch auch hin. Eine weitere Reaktion ist der Aufbau von Fassaden nach innen wie außen: Weniger eine ehrliche Aufarbeitung von Problemen, sondern eher Beschönigung und Play-to-the-game-Taktiken prägen Berichtslegung und Zielverhandlungen.

Es ist jedoch nicht sicher, dass dieses Zusammenspiel der Akteursgruppen von Dauer ist. Bereits an HS01 und HS12 zeigt sich, dass die QMS sich ständig in der Entwicklung befinden. Die meisten Interviewten berichten von aktuellen Entwicklungen und Vorhaben unabhängig davon, ob sie ihr QMS bereits seit Jahren betreiben oder sich noch in der Einführung befinden. Auch Personalwechsel in

QM und insbesondere Hochschulleitung gehen mit Änderungen im QMS einher. An HS08 wird der Vorläufigkeitsaspekt sehr deutlich. Das QMS befindet sich noch in einem vergleichsweise frühen Stadium und die interviewte Prorektorin berichtet von größeren Umstrukturierungsvorhaben: Das QMS solle zukünftig vor allem in den Fakultäten gestärkt werden. Zu ihrer Unterstützung würden dezentrale Stellen geschaffen (HS08PR: 17). Eine solche Veränderung könnte mit einem grundsätzlichen Spielwechsel einhergehen, wie in der Kontrastierung mit den anderen beiden Fallgruppen deutlich wird.

6.2 Fallgruppe B: Koordinierungs- und Verhandlungsspiele

In der Fallgruppe B werden die Hochschulen HS03, HS05, HS09 und HS07 beschrieben, an denen Koordinierungs- und Verhandlungsspiele beobachtet werden können. Die Hochschulen der zweiten Fallgruppe verbindet, dass sie auf die Koordination von Fakultätsvertreterinnen und -vertretern in Gremien setzen und ein Subsidiaritätsprinzip vertreten. Ihr QMS ist zentral als „schlankes“ (HS09PR1: 40; HS09PR2: 97) System gestaltet, in dem QM-Beschäftigte unter anderem für die vielfältige Unterstützung der Gremienarbeit eingesetzt werden. An HS03, HS09 und HS07 werden die Fakultäten außerdem durch dezentrale Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter unterstützt. Hochschulleitung und Fakultäten begegnen sich in der Mehrzahl der Fälle in regelmäßigen Audits und den Verhandlungen zur ZLV.

6.2.1 Prorektorinnen und Rektorat

Die interviewten Prorektorinnen sehen ihre Aufgabe vor allem koordinierend und moderierend. Zwar zeigen sie ein zentrales Interesse. Dieses bezieht sich jedoch vor allem auf die Systemakkreditierung und/oder die Schärfung des Profils der Hochschule, weniger stark auf die Sicherung des eigenen Einflusses. So entsteht ein Bild vom Primus inter Pares als Orientierung.

Eine Prorektorin von HS03 gibt an, sich sowohl von der Professorenschaft als auch vom Rektorat mit dem QMS beauftragt zu sein. Dabei sieht sie sich jedoch unterschiedlichen Erwartungen ausgesetzt:

„[W]enn ich auf unsere Fakultäten schaue, habe ich das Gefühl, dass sehr unterschiedliche Erwartungen an mich herangetragen werden. Da ist zum einen die Erwartung: ‚[Anrede und Name der Interviewten], machen Sie das mal!‘, und: ‚Lassen sie uns möglichst unbehelligt!‘ Andere wollen den Prozess sehr stark bestimmen und mich dafür gewinnen, es auf eine ganz bestimmte Art und Weise zu machen. Das ist also ein großer Unterschied schon. Politisch ist natürlich gewollt, dass ich das Ganze irgendwie erfolgreich, also die Institution erfolgreich durch die Systemakkreditierung bringe. Das ist auch hochschulpolitisch, also innerhalb der Institution so

gewünscht. (I: Von der Leitung quasi?) Ja, genau. Wie ich das dann so genau mache, ist dann nicht so wichtig. Was Vor- und Nachteile hat. Es eröffnet Spielräume und andererseits wälzt es auch Verantwortung ab. Also es entsteht eigentlich ein sehr breites Spielfeld, auf dem ich mich da bewege.“ (HS03PR: 84)

Die Prorektorin nutzt ihre Spielräume vor allem koordinationsorientiert, setzt intern auf Vertrauen statt Autorität und übernehme darüber hinaus vor allem Verantwortung nach außen, z. B. bei Uneinigkeit mit dem Ministerium. Sie habe den Kontrollaspekt „von Anfang an relativ klein gehalten“, um Akzeptanz für das QM-Thema zu schaffen. Ein gewisses Maß der Kontrolle auf Studiengangebene müsse jedoch „auf eine sinnvolle und kluge Weise“ (HS03PR: 25) installiert werden. Dafür müssten QM-Instrumente vor allem verbunden werden. Ihr Ziel sei eine „ebenenübergreifende Verständigung über die Studiengänge“ (HS03PR: 39). Sie lege daher viel Wert auf Strukturen. Über diese sollen auf Fakultätsebene und im Austausch der Fakultäten Probleme gelöst werden (HS03PR: 49). Die Prorektorin spricht sich gegen eine unflexible Kennzahlensteuerung aus. Viele Faktoren müssten Berücksichtigung finden, auch wenn entscheidende Gremien manchmal gerne einfache Kennzahlen hätten. Sie brauche einen Vertrauensvorschuss, um sich zunächst mit den Studiendekaninnen und -dekanen zu verständigen:

„Was verstehen wir unter Qualität? Wann ist ein Studiengang erfolgreich? Welche Kontextfaktoren müssen wir da berücksichtigen? Um nicht die ganz krude Nummer zu wählen, nämlich: ‚Wie viele Personen sind da drin? Unter so und so viel machen wir dicht.‘ Um vielleicht noch ein paar andere Faktoren zu berücksichtigen: Gibt es den Studiengang nur hier? Wo gibt es den noch? Wie sehen die Qualifikationswege in dem jeweiligen Fach aus und so weiter und so fort? Dass man einfach unterschiedlichen Kontextfaktoren berücksichtigen. Das muss ich jetzt mit den Studiendekanen etablieren, auf welchen Wegen und anhand welcher Kriterien wir uns darüber verständigen.“ (HS03PR: 36)

Für die Studiendekaninnen und -dekane zeigt die Prorektorin viel Anerkennung: Sie täten angesichts fehlender Ressourcen und zunehmender Arbeitsbelastung viel für die Studiengänge (HS03PR: 27). Aber auch das QMS erfülle bereits die Erwartungen. Vor allem gebe es Synergieeffekte des Austauschs zwischen den Fakultäten und eine Explikation impliziten Wissens (HS03PR: 29). Die QM-Beschäftigten seien für sie außerdem eine große Unterstützung. Sie spricht in dem Zusammenhang häufig von „wir“ und betont, wie viel Freude sie an der Teamarbeit hat (HS03PR: 49, 85). Die Kompetenzen der QM-Mitarbeiterinnen im Umgang mit den beteiligten Akteurinnen und Akteuren sieht sie als wirkungskritisch an, „weil unsere entscheidende Ressource ist Vertrauen“ (HS03PR: 101). Eine interviewte QM-Mitarbeiterin führt die Gestaltungsspielräume, die sie im QM hätten, darauf zurück, dass die Hochschulleitung auf Konsensfindungsprozesse setze und in den letzten Jahren keine autoritären Beschlüsse getroffen habe. Außerdem lege die

Prorektorin Wert auf das Wording: Instrumente, die in Pilotprojekten getestet wurden und nun anderen Fakultäten zur Übertragung vorgeschlagen würden, bekämen teilweise neue Bezeichnungen, um fachkulturell sensibel kommuniziert werden zu können (HS03QM: 67-73, 89).

Wie die Prorektorin an HS03 legt auch ihre Kollegin an HS05 großen Wert auf die Einbindung der Verantwortlichen an den Fakultäten. Sie setze bewusst auf ein QMS, das bei den Entscheidungsträgerinnen und -trägern ansetze anstatt „neben der Uni“ (HS05PR: 72). Das QM verändere Verantwortlichkeiten nicht, sondern gebe nur Empfehlungen. Zwar gebe es bestimmte verbindliche Instrumente, die in einer zentralen Arbeitsgruppe festgelegt würden, deren Ausgestaltung jedoch den Fakultäten überlassen sei. Über die Umsetzung gebe es einen Austausch im Sinne von *good practice*. Theoretisch bestehe jedoch die Möglichkeit des Eingriffs durch die Hochschulleitung, z. B. im Streitfall. Auch wenn es Beschwerden von Studierenden gebe, greife die Prorektorin ein. Es würden dann jedoch vor allem Gespräche geführt und damit vertraulich umgegangen (HS03PR: 72, 100, 209). Eines der wichtigsten Ereignisse im Austausch zwischen Zentrale und Fakultäten seien Audits auf der Grundlage von Kennwerten und Analysen. Die Prorektorin könne dabei Stärken und Schwächen der Hochschule ausmachen und damit die Profilbildung unterstützen (HS05PR: 268). Von großer Relevanz seien außerdem die ZLV. Um diese würden durchaus harte Verhandlungen geführt:

„Es gibt so einige Fakultäten auch, die haben gesagt: Wir unterschreiben das so nicht. Da müssen wir eben Vereinbarungen treffen. Es heißt ja Ziel- und Leistungs-vereinbarung. Da geht es schon manchmal ganz schön zur Sache. Liegt in der Natur.“ (HS05PR: 132)

Die Wissenschaftsfreiheit jedoch werde nicht angetastet, auch wenn manche Studierende das nicht anerkennen würden (HS05PR: 182). Die Zusammenarbeit mit QM-Beschäftigten scheint für die Prorektorin dafür keine große Relevanz zu haben: Sie erwähnt sie nur am Rande.

Wie an den Hochschulen HS03 und HS05 setzt auch das QMS von HS09 auf Gremien mit wichtigen Akteurinnen und Akteuren, auch wenn die Einführung der Systemakkreditierung zunächst von einem Rektoratsbeschluss ausging. Hier würden jedoch nicht bestehende Gremien genutzt, sondern neue geschaffen, die das QMS steuerten, und alte dafür abgeschafft, die ohnehin nicht qualitätsfördernd gewesen seien (HS09PR1: 2; HS09PR2: 27-33). Funktionsträger der Fakultäten würden direkt eingebunden, um diesen zu lösende Probleme direkt zu vermitteln und die Umsetzung von Entscheidungen sicherzustellen (HS09PR1: 6, 90; HS09PR2: 81). Die Aufgabe des Rektorats sei dabei keine steuernde, sondern eine moderierende. Außerdem wolle sie, so eine Prorektorin, Impulse geben, z. B. zur Ausarbeitung besserer und passender Evaluationsinstrumente (HS09PR2: 81). Auf

die Frage nach eigenen Gestaltungsmöglichkeiten im QM nennt eine ebenfalls eingebundene, weitere Prorektorin zunächst die Leitung von Gremien (HS09PR1: 4). Zwar seien auch Sanktionen möglich, wenn Gremienempfehlungen an Fakultäten nicht umgesetzt würden. Beide Prorektorinnen sehen QS als wichtig an (HS09PR1: 32; HS09PR2: 45-47). Sanktionen seien hier jedoch das letzte Mittel:

„Wenn sie ein QM-Systemen durch Sanktionen oder im Wesentlichen durch Sanktionen implementieren, glaube ich nicht, dass sie damit Qualität generieren. Sie generieren Dokumente, wo irgendwas draufsteht, aber das ist keine Qualität in dem engeren Sinne, dass die Studenten zufrieden sind, dass die Professoren zufrieden sind und dadurch die Qualität erst entsteht.“ (HS09PR2: 311)

Lehrende und die Gremien, die sie vertreten, müssten also motiviert und vom QM überzeugt werden. Es müsse in die Köpfe der Hochschulmitglieder gelangen, so dass am Ende theoretisch gar kein QMS mehr nötig sei (HS09PR1: 120; HS09PR2: 11). Aktuell sei das noch ein „Bohren harter Bretter“ (HS09PR1: 66), es gebe aber keine größeren Konflikte. Das Qualitätsbewusstsein, das durch die QM-Organisationseinheit unterstützt würde, sei nur noch nicht richtig angekommen. Der Qualitätsbegriff sei dabei ein ganzheitlicher. Um gute Absolventen auszubilden müssten Lehrende selbst ihre Disziplin sehr gut vertreten:

„Also Humboldt wird immer wieder für tot erklärt, aber das stimmt nicht. Meines Erachtens stimmt das nicht. Sie können Leute nur an vorderster Front ausbilden, wenn sie selbst auch wissen, wo die vorderste Front ist. Und das heißt, diese ganze Qualitätsdiskussion ist für mich natürlich auch eine Profilbildungsfrage (...).“ (HS09PR2: 91)

Es sei jedoch nicht immer ersichtlich, ob alle Gremienbeschlüsse in allen Fakultäten stets umgesetzt würden. Wichtig sei daher, dass das Leben der Lehrenden durch QM besser werde, um diese zu überzeugen, und dass das QMS nicht zu komplex und damit teuer werde. Auch an HS09 seien darüber hinaus ZLV ein wichtiges Instrument. Über diese könne das Rektorat eigene Themen einbringen (HS09PR1: 20, 54; 120; HS09PR2: 113, 127).

Die interviewte Prorektorin an HS07 findet das QM sehr wichtig und sieht auch, dass es an der Hochschule inzwischen wertgeschätzt wird. Sie selbst habe zwar die Aufsicht, könne sich aus den alltäglichen Prozessen jedoch heraushalten. Sie sieht es vor allem auf Aufgabe der Studiendekaninnen und -dekane an, qualitätssichernd einzugreifen, wenn es Schwierigkeiten zwischen Lehrenden und Lernenden gäbe, was durch Lehrveranstaltungsevaluationen ersichtlich sei. Allerdings nähmen diese die Verantwortung nicht so stark wahr, wovon sie Hierarchieprobleme innerhalb der Fakultäten vermute. Hier denke sie über eine stärker zentrale Lösung nach (HS07PR: 13, 57, 77-87, 99). Ihre Wahrnehmung der Lehrveranstaltungsevaluation als hilfreiches Instrument steht in starkem Kontrast

zur Meinung der interviewten QM-Mitarbeiterin an HS07, die diese als „das blödeste und schwächste Instrument“ (HS07QM: 365) bezeichnet und Instrumente auf Studiengangebene hilfreicher finde. Die Prorektorin zeigt jedoch auch sonst ein großes Interesse am Thema Lehre, beschäftigt sich mit spezifischen Problemen in dem Bereich, unterstützt eine hochschulinterne Arbeitsgruppe sowie eine konstruktive Zusammenarbeit mit der Landesregierung und plant die Einführung eines neuen Lehrpreises. In Bezug auf externe Vorgaben wie die Beschlüsse der KMK versuche sie, soweit es geht, Freiräume innerhalb der Hochschule zu schaffen (HS07PR: 110-122, 154, 231-233).

Die interviewten Prorektorinnen der Hochschulen in Fallgruppe B setzen so vor allem auf die Moderation von einer fakultätsübergreifenden Koordination in einem zentral-dezentral-verbindenden QMS, (mit Ausnahme von HS07) auf Verhandlungen mit Fakultäten um ZLV und eine Vertretung der Belange der Lehrenden nach außen.

6.2.2 Qualitätsmanagement-Mitarbeiterinnen

Die Aufgaben der QM-Beschäftigten an den Hochschulen der Fallgruppe B hängen mehrheitlich von den Arbeitsweisen der zuständigen Gremien und ihrer Zusammenarbeit mit diesen ab.

Eine interviewte Person an HS03 bezeichnet die Struktur als Gegenteil von einem aufwendigen, zentralen QM, das häufig nicht wirksam, sondern vom akademischen Betrieb abgekoppelt sei (HS03QM: 39). Die Mitarbeiterin grenzt sich hierzu stark ab und führt auf die Nachfrage nach dem Erkenntnisgewinn aus Tagungsbesuchen aus, dass sie häufig mitnehme, wie sie es nicht machen wolle. Wenn aufwendige QM-Konzepte und Angebote vorgestellt würden, denke sie sich: „Ja, komm, drei Flure weiter in der Fakultät glaubt euch das kein Mensch, wenn ihr das denen so schickt“ (HS03QM: 97). Sie selbst setze auf Akzeptanz an den Fakultäten, enge Absprachen mit der zuständigen Prorektorin und vor allem langfristige, vertrauensvolle Zusammenarbeit mit den dezentralen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern. Mit Konflikten, die nie ausblieben, aber regelmäßig ausgetragen würden, könne dann gelassener umgegangen werden. Hier sei auch von Vorteil, auf Mitarbeiterebene nur indirekt in Konflikte verwickelt zu sein („Haben sie sich wieder gestritten“, HS03QM: 21). Durch ihre Einbindung in Gremien und regelmäßigen Kontakt in die Fakultäten, aber auch in die Verwaltung seien das QM ein „etablierter Themenkanal“ und sie selbst ein „Transmitter im besten Sinne, von oben nach unten, von unten nach oben“ (HS03QM: 51) geworden. Sie habe außerdem die Idee der Prorektorin aufgegriffen, Instrumente fakultätsspezifisch nicht nur anzupassen, sondern auch umzubenennen, und gibt grundsätzlich an, sehr auf Kommunikation und Sprache zu achten (HS03QM: 21,

25, 47, 67-73, 91, 107). Es wird deutlich, dass die interviewte QM-Mitarbeiterin vor allem ihre Kontakte und Informationskanäle als Machtquelle nutzt, um Anerkennung zu erfahren, womit sie in einer Unterstützungsfunktion am Koordinationsspiel teilnimmt.

Auch die interviewte QM-Mitarbeiterin an HS05 beschreibt ihre Rolle als koordinierend, gestaltend und diplomatisch (HS05QM: 6, 26), doch erscheint sie ohne dezentrale Kooperationspartner auf Mitarbeiterebene sozial weniger eingebunden, erledigt eher Vorarbeiten und erfährt dann nach eigener Aussage wenig darüber, was in welcher Weise umgesetzt werde (HS05QM: 85). Sie arbeite direkt zentralen und dezentralen Gremien zu, bereite Daten auf und erkläre, warum Evaluationen durchgeführt werden müssten. Sie sei maßgeblich an der Formulierung von Qualitätszielen beteiligt gewesen, habe diese strategisch mit operationalisiert. Auf der Grundlage werde durch die Hochschulleitung mit den Fakultäten verhandelt. Die Fakultätsakteurinnen und -akteure täten sich jedoch mit der Festlegung fachspezifischer Zielgrößen schwer. Die Interviewte sieht sich und die Studiengangverantwortlichen durch die Bürokratie um die Systemakkreditierung als überlastet an. In stressigen Situationen nehme sie sich als „Voodoo-Puppe“ und „Typ Blitzableiter“ (HS05QM: 361) wahr. Sie müsse daher vor allem Ruhe bewahren und dürfe Beleidigendes nicht persönlich nehmen. Sie könne allerdings auf eine wenig eskalierende Lösung für Konflikte mit Fakultätsvertretenden zählen, wenn sie sich an die Prorektorin wende (HS05QM: 48, 120, 147, 361). An HS05 zeigt sich, dass Widerstände gegenüber bürokratischer Belastung durch die Akkreditierung für QM-Mitarbeitende auch in einem gremienbasierten QMS problematische Ausmaße annehmen kann. Die direkte Einbindung als Ansprechpartnerin für Professorinnen und Professoren mit Studiengangverantwortung bringt kommunikative Herausforderungen mit sich.

Ein wiederum anderes Bild ergibt sich an HS09. Zwei der interviewten QM-Mitarbeiterinnen, eine davon in leitender Funktion, waren bereits an der Konzeption der grundlegenden Formalstruktur des QMS beteiligt und konnten so anfangs stark gestaltend tätig sein (HS09PR1: 92, HS09QM3: 20). Die aktuellen Aufgaben richteten sich nach zu bearbeitenden Problemen und den Wünschen der Gremien, die die QM-Prozesse steuerten. Die Hauptaufgabe der Gremienbetreuung sei vielfältig: Es gebe Routinetätigkeiten wie die weitgehende Übernahme der bürokratischen Akkreditierungsarbeit, aber auch vieles, was sich ad hoc beispielsweise aus themenbezogenen Workshops in den Gremien ergebe (HS09QM1: 85, HS09QM3: 99). Die QM-Mitarbeitenden böten außerdem eine Unterstützung der Fakultäten bei der Zieldefinition und einer dieser entsprechenden Anpassung von Instrumenten gemeinsam mit dezentralen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern als Beitrag zur strategischen Entwicklung der Hochschule. Bestehende Instrumente

sollten so zu den Instrumenten der Fakultäten gemacht werden (HS09QM2: 251, 400; HS09QM3: 72). Eine der QM-Mitarbeiterinnen stellt heraus, dass sie und ihre Kolleginnen und Kollegen vor allem Lehrenden das Leben erleichtern und eine Zeitersparnis bringen wolle. Das QMS sei, so bestätigt auch eine weitere Mitarbeiterin, nicht auf Kontrolle ausgerichtet, sondern auf die zielgerichtete Bearbeitung von Problemen (HS09QM1: 153, HS09QM3: 68). Um skeptischen Lehrenden zu begegnen, sei wichtig, Professorinnen und Professoren in Entscheidungsgremien stark zu beteiligen, klein anzufangen und Erfolge zu berichten sowie keine Doppelstrukturen aufzubauen und somit Ressourcen zu verschwenden (HS09QM1: 141-145). Akzeptanz und eine zusätzliche Ressourcenersparnis bringe es auch, hochschulintern die Expertise des akademischen Personals zu nutzen. Dennoch gehe das QM als Querschnittsthema für die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit dem Risiko einher, in Zuständigkeitskonflikte zu geraten oder instrumentalisiert zu werden. Auch sei das Meinungsbild zum QM an der Hochschule geteilt: Einige wünschten sich eine stärkere Professionalisierung, andere weniger Personal im QM. In dieser Frage seien auch Machtinteressen von Gremienmitgliedern relevant (HS09QM3: 68, 93, 165).

Das Aufgabenprofil der QM-Organisationseinheit an HS07 unterscheidet sich von denen der anderen in Fallgruppe B. Die interviewte QM-Mitarbeiterin mit Leitungsaufgaben sieht die Hauptaufgaben im Zusammenhang mit Evaluationsinstrumenten und der Arbeit mit Fakultäten zu den Studiengängen, dem Umgang mit dem Instrumentarium und der Dokumentation (HS07QM: 20). Sie sei jedoch früh in die Ausgestaltung des QMS eingebunden gewesen, das federführend von einem Gremium entwickelt wurde und wird, habe bewusst eine Stelle angenommen, die strukturell relevant sei, um nicht erst hinzuzukommen, „wenn das Kind schon in den Brunnen gefallen ist“ (HS07QM: 12). Ziel des Aufbaus sei gewesen, ein QMS zu gestalten, das zur Hochschule passe, ihr größere Autonomie gebe und den Lehrenden eine Zielorientierung im Bereich Lehre ermögliche. Das Rektorat stehe voll hinter dem System, was zum guten Stellenwert des QM innerhalb der Hochschule beitrage (HS07QM: 67-69, 154, 221). Die Mitarbeiterin möchte Lehrende weiterhin gezielt für das QM gewinnen, indem sie stark auf sie eingeht:

„Na, also erstens mal ernstnehmen und auch diese Widerstände, von denen wir gesprochen haben, ernstnehmen und auch zu sehen, was steht denn eigentlich wirklich dahinter? Also (.) auch zu deutlich zu machen: An welchen Stellen, ja an welchen Stellen kann man da auf Personen auch zugehen, auf die unterschiedlichen Bedürfnisse, auf die individuellen Vorstellungen auch zugehen? Und auch zusehen, dass man das, was man tut, eher tatsächlich als einen Unterstützungsprozess konzipiert. Unterstützen bei dem, was Hochschullehrer und die unterschiedlichen Akteure vielleicht sowieso schon als ihre Aufgaben sehen und als ihre Aufgaben begreifen und da eine Serviceleistung bringen und alles, was überflüssig ist, auch

wirklich wegzulassen oder wegzunehmen und auch ganz klar zu sagen: ‚Okay, was ist was, was auch nur wirklich ihr könnt und tun müsst? Was ist das, was wir hier im Hintergrund machen können? Was können wir euch vielleicht noch zusätzlich zuliefern? Wo springt bei euch für euch vielleicht dann noch etwas Positives bei raus, was ihr selber auch vielleicht als Desiderat wahrnehmt oder was ihr gerne mal haben wolltet?‘, oder so.“ (HS07QM: 456)

Sie nehme also die Bedarfe der Lehrenden auf, unterstütze sie bei ihren Kernaufgaben und versuche sie zu entlasten. Einige Kritikpunkte von Lehrenden gegenüber QM und Akkreditierung sehe sie als berechtigt an, vor allem den der Mehrarbeit. Sie begegne dem, indem sie nicht als sinnvoll bewertete Formalia mit möglichst geringem Aufwand angehe, Formalanforderungen einfach mit einem „geistlosen Formular“ (HS07QM: 219) erfülle und pragmatisch auslege, soweit das die Akkreditierung zuließe. Wichtig sei dabei auch, die Strukturen und Akteurskonstellationen an Hochschulen zu verstehen und Dinge dementsprechend „klar, zielgerichtet und situationsadäquat darzustellen“ (HS07QM: 488). Nicht nachvollziehen könne sie hingegen die Überheblichkeit mancher Lehrender gegenüber Studierenden (HS11QM: 217, 425).

Die QM-Mitarbeiterinnen der Hochschulen aus Fallgruppe B verbindet, dass sie in ihrer Unterstützungsaufgabe nach Akzeptanz suchen und sich für Gremienmitglieder oder Lehrende möglichst nützlich zu machen versuchen. Dies gelingt jedoch in der Wahrnehmung der interviewten QM-Mitarbeiterinnen mehr oder weniger gut. Über die Ursachen der Unterschiede könnte man an dieser Stelle nur Annahmen treffen. Große Unterschiede sind vor allem in der Zusammenarbeit mit der zuständigen Prorektorin und anderen relevanten Akteurinnen und Akteuren sichtbar, außerdem – teilweise damit zusammenhängend – in den Kommunikationsstrategien sowie in der Ressourcenausstattung.

6.2.3 Studiendekaninnen und Fakultäten

In Fallgruppe B kommt der Beteiligung von Fakultätsvertretenden in Gremien eine große Rolle zu, wie aus den bisherigen Beschreibungen bereits deutlich geworden sein sollte. Hier ist nun außerdem zu explorieren, wie Fakultätsakteurinnen und -akteure zum QM stehen und ob und wie sie es für sich einsetzen.

Das dezentral verankerte QMS an HS03 habe nicht flächendeckend, aber doch auf Ebene der Studiendekane eine gute Akzeptanz (HS03QM: 47). Mehr könne man einer QM-Mitarbeiterin zufolge kaum erwarten:

„Ja, ich meine, da muss man sich nichts vormachen. Das ist kein Thema, wo alle laut ‚hallo‘ schreien. Das ist immer ein konfliktgeladenes Thema, weil es einmal diese eingeschriebenen Konflikte im System [...] zwischen Zentrale und Dezentrale gibt.“ (HS03QM: 17)

Beide interviewte Studiendekaninnen sehen ebenfalls keine größeren Widerstände gegenüber dem QM an ihren Fakultäten, wohl aber gegenüber manchen „unsinnigen Vorgaben“ (HS03SD2: 33) des zuständigen Landesministeriums oder der KMK (auch: HS03SD1: 41). Eine Studiendekanin schätzt ihren eigenen Gestaltungsspielraum im QMS durch das subsidiäre Prinzip als relativ groß ein: Vieles könne bereits in einem fakultätseigenen Gremium geklärt werden. Die Hochschulleitung unterstütze außerdem Initiativen der Fakultäten, die über den eigenen Wirkungsraum hinausgingen, bis hin zur Beteiligung an der hochschulweiten Strategieentwicklung, was sie gerne nutze. Außerdem bringe das QM eine Entlastung für Lehrende mit sich (HS03SD1: 5, 31). Auch die zweite interviewte Prorektorin erzählt, dass sie sich vor allem dezentral stark engagiere. Sie versuche den Druck durch die Systemakkreditierung „so umzuleiten, dass etwas Positives dabei herauskommt, sich sozusagen wirklich das Studium verbessert“, denn: „Das System an sich macht ja nichts. Wo etwas passiert, ist ja, wie man es umsetzt“ (HS03SD2: 31). Die interviewten Studiendekaninnen an HS03 nutzen das QMS somit im Sinne der Verbesserung des Studiums.

Ein solches Engagement ist aus dem vorliegenden Material von HS05 nicht sichtbar, obwohl die Hauptverantwortung für die Studiengänge in dezentralen Gremien liegt. Vielmehr seien hier vor allem Widerstände gegenüber bürokratischen Lasten der Systemakkreditierung groß: „Warum das Ganze? Es wird ja immer mehr. Warum muss man das denn jetzt auch noch machen? Lassen Sie uns doch lieber lehren, forschen und lernen“ (HS05QM: 362). Die zuständige Prorektorin führt zum gleichen Thema aus:

„Irgendwas Unbekanntes geht nicht. Widerstände, natürlich gibt es da Widerstände. Sobald ich etwas anders mache als vorher gibt es immer Widerstände. Ich kann doch nicht unterscheiden, ob das jetzt am QM, an der QM-Einführung liegt oder ob das ganz normale Managemententscheidungen des Rektorats gewesen wären. Gibt es für mich keine Unterscheidung. Wenn ich etwas umstellen, was umbauere, gibt es natürlich immer Änderungsprozess und das nicht zwangsweise durch QM verursacht, sondern generell: Wenn ich etwas ändern will, gibt es Widerstände, gibt es Befürworter und (am Ende dann ist es) die tägliche Arbeit.“ (HS05PR: 35)

Die Prorektorin bezieht abwehrendes Verhalten und Beschwerden somit nicht auf das QMS, sondern auf die Veränderung als solche, wohingegen die QM-Mitarbeiterin eine zu hohe Arbeitsbelastung auch von Fakultätsakteurinnen und -akteuren sowie eine geringe Mittelausstattung durchaus bestätigt (HS05QM: 120, 277). Eine Strategie im Umgang von Fakultätsvertretenden mit dem QM lässt sich daraus jedoch nicht ableiten.

An HS09 sei es Ziel des zentralen Gremiums, dass Probleme nicht dort eskalieren, sondern sie zuvor dezentral gelöst werden, zum Beispiel von der Studiendekanin.

Dies gelinge, so die Hoffnung einer QM-Mitarbeiterin, über Problemlösedruck: Niemand wolle eigene Probleme auf der höheren Ebene mit einer gewissen Öffentlichkeit, die mit solchen Gremien einhergeht, diskutieren (HS09QM3: 138). Als großen Erfolg sehen die QM-Mitarbeiterinnen, dass das zentrale Gremium dazu führe, dass die Fakultäten miteinander redeten. Probleme, die zunächst als fakultätsspezifisch wahrgenommen wurden, würden so als übergreifende erkannt und gemeinsam angepackt. Zuvor habe es ein echtes Kommunikationsproblem gegeben (HS09QM1: 59; HSQM2: 60-62, 156, 162):

„[D]as ist, finde ich, in der Tat eines der wichtigsten Ergebnisse, dass die Fakultäten nicht mehr vor sich hinarbeiten, nicht nach links und nach rechts schauen, auch nicht das Gesamtbild Hochschule irgendwie im Blick haben, das verändert sich jetzt deutlich. Also das kann man wirklich sagen, das verändert sich deutlich und man sieht auch, dass wir eigentlich eine recht stabile Beteiligung [in dem Gremium] haben. Weil die Studiendekane in der Tat gemerkt, dass sie auch von anderen Fakultäten was lernen können. Da wird, da entstehen natürlich auch Ideen. Die können sie mitnehmen.“ (HS09QM1: 170)

Die Fakultätsvertretenden selbst versprechen sich von der Systemakkreditierung dauerhaft mehr Eigenständigkeit und weniger Aufwand. Bisher werde QM jedoch als Mehrarbeit wahrgenommen (HS09QM1: 85; HS09QM3: 46). An einer Fakultät würde aktuell ein eigenes Instrument diskutiert, um durch stärkere Aggregation Widerstände zu vermeiden, ohne jedoch Reflexion zu verhindern. Die Fakultäten gestalteten also zunehmend ihre eigenen Systeme aus. Allerdings sei auch das Problem zu beobachten, dass Entscheidungen über das Dekanat nicht immer innerhalb der Fakultät weitergegeben würden (HS09PR1: 56; HS09PR2: 11, 65). Ob dieses (Nicht-)Verhalten mit Skepsis gegenüber dem Weiterzugebenden oder schlicht fehlenden Informationsflüssen an Fakultäten einhergeht, ist nicht auszumachen.

An HS07 wird das QMS in einem spezifischen Gremium entwickelt, während stärker operative, lehrrelevante Fragen in einem anderen Gremium mit Fakultätsvertretenden diskutiert werden. In der Umsetzung innerhalb der Fakultäten würden Studiendekaninnen und -dekane durch Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter unterstützt. Die Akzeptanz des QM sei hoch, allerdings erschwerten die Hierarchien innerhalb der Fakultäten teilweise die Aufarbeitung von Problemen in der Lehre (HS07PR: 83-87, 206-208, 225).

An mindestens zwei der vier Hochschulen in Fallgruppe B nutzen Fakultätsvertreterinnen und -vertreter die Ideen sowie die Freiheiten, die ihnen die subsidiär ausgerichtete Formalstruktur gibt, zum Auf- und Ausbau eigener QMS, teilweise auch zur Teilnahme an einem Bottom-Up-Strategiespiel der Hochschule insgesamt.

6.2.4 (Macht-)Beziehungen und Spiele

Die Machtbeziehungen zwischen den Akteurinnen und Akteuren der Hochschulen aus Fallgruppe B gehen mit direkter Interaktion einher: Einerseits wird die Ausgestaltung des QMS in fakultätsübergreifenden Gremien erarbeitet und ausgehandelt, andererseits gehen Hochschulleitung und Fakultäten zu ZLV in konkrete Verhandlungen um Ziele und Ressourcen. Konflikte können so in Verhandlungen kanalisiert, teilweise auch durch langfristige Zusammenarbeit abgeschwächt werden.

In Fallgruppe B werden einmal mehr die verschiedenen Handlungsspielräume der Akteursgruppen deutlich: Mitglieder der Hochschulleitung können über organisationsinterne Agendasetzung und Beschlüsse auf Machtquellen zurückgreifen, die Formalstrukturen zu beeinflussen vermögen. In den untersuchten Hochschulen tun sie dies, so legen sie es in ihren Beschreibungen aus, vor allem entsprechend ihrer eigenen subjektiven Theorie über den bestmöglichen Weg zum Ziel einer qualitätsförderlichen Struktur. An solch stark strukturierenden Eingriffen sind QM-Mitarbeiterinnen, wie das Beispiel HS09 zeigt, nur in Ausnahmefällen temporär beteiligt. Unsicherheitszonen, die sie kontrollieren, sind häufig auf Informationskanäle, Kontakte, Expertise und Argumente beschränkt. Die nur eingeschränkten Entscheidungskorridore können sich in den Routinetätigkeiten weiter verengen, durch Ad-hoc-Tätigkeiten jedoch auch immer wieder öffnen. Je nach vor allem sozialem Kontext können die damit einhergehenden Strategien sich für die Handelnden als erfolgreiche oder nicht erfolgreiche Strategien darstellen, wobei direkte verbale Angriffe durch Professorinnen und Professoren für Einzelpersonen mit ernsthafter Leiderfahrung verbunden sein können.

6.3 Fallgruppe C: Kommunikationsspiele

Die QMS der Hochschulen aus Fallgruppe C²⁶, HS04 und HS11, sind denen der Hochschulen aus Fallgruppe B nicht unähnlich: Steuerungseingriffe durch die Hochschulleitung sind eingeschränkt und Fakultäten sind als Verantwortliche ins QM eingebunden. Allerdings setzen diese QMS weniger auf eine Koordination der Fakultäten untereinander als auf dezentrale Lösungen und die Anbindung an die Hochschulleitung über Gesprächsanlässe.

Das QMS an HS04 ist prozess- und kommunikationsorientiert. Es gibt regelmäßige Prozessreflexionen und Gespräche zwischen Hochschulleitung und Fakul-

²⁶ Zwar liegt hier mit nur zwei Fällen per definitionem keine Gruppe vor, im Sinne der einheitlichen Benennung sei hier dennoch von Fallgruppe C die Rede.

täten. Fakultätsvertreterinnen und -vertreter sind auch in einen fachübergreifenden Austausch eingebunden, der jedoch nicht mit Entscheidungskompetenz verbunden ist. Das zentrale QM-Personal hat einen Aufgabenschwerpunkt in der QE, da die QS vor allem Sache der Fakultäten sei (HS04QM: 18, 22, 88). Ganz ähnlich gestaltet sich das QMS an HS11, wo die Verantwortung für die Studiengänge ebenfalls in dezentralen Gremien liege und es regelmäßige Gesprächsanlässe mit der Hochschulleitung sowie ein Prozessmanagement gebe. Das QM-Personal jedoch koordiniere vor allem die Systemakkreditierung (HS11QM: 70, 218).

6.3.1 Prorektorinnen und Rektorat

Die interviewten Prorektorinnen der Hochschulen aus Fallgruppe C versuchen, der Qualitätskultur Raum zu geben, indem zentrale Vorgaben sich vor allem auf Prozesse und Mindeststandards beziehen.

Die Prorektorin an HS04 sieht einen solchen Kulturwandel nur auf lange Sicht als machbar an. Eine langsame Entwicklung von der QS zum QM und das partizipative Vorgehen des bisherigen Leitungspersonals hätten einen solchen Wandel befördert (HS04PR: 32):

„Wenn man die Entwicklung bei uns betrachtet und Entwicklung heißt ja hier, man fängt erst mal klein an und entwickelt es weiter. Dann sind das, was in der Programmakkreditierung am Anfang war, schon Minimalforderungen. Die sich dann im Laufe der Zeit weiterentwickelt haben, dass man gesagt hat: ‚Ach, wenn man dann beispielsweise auf so ein Programm guckt und es evaluiert, warum gucken wir nicht auch mal weiter auf den Studienerfolg. Wie erfolgreich ist denn ein [unverständlich]?’ und so entwickelt sich eigentlich QM. Ich kenne einen anderen Fall, da hat man es umgekehrt gemacht und hat tatsächlich betont mit Quality Management angefangen. Und das ist etwas, wo ich sag, da können wir ganz schnell Schiffbruch erleiden. Aber da wir, sag ich mal, mit kleinsten Mitteln angefangen haben auf dem kleinsten Niveau, was überhaupt möglich ist, nämlich Programmakkreditierung ... Vergleichen Sie das mal mit der Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement. Programmakkreditierung ist teilweise qualitätssichernd, das heißt sie machen was und gucken am Ende: Was kommt dabei raus? War das gut oder nicht? Da machen sie eine Endkontrolle: Wie schneiden eigentlich die Leute bei mir ab? Aber Qualitätsmanagement beinhaltet Qualitätsplanung, vorausschauend Prozesse zu entwickeln und vorausschauend etwas zu tun, und da liegt der Unterschied. Darin sind wir, würde ich sagen, reingewachsen über die Qualitätssicherung hin zum Qualitätsmanagement. Das ist ja ein Prozess von Jahren gewesen.“ (HS04PR: 56)

Wie der vorherigen Leitung sei auch der aktuellen Prorektorin wichtig, möglichst alle mitzunehmen: Zum Austausch seien Gremien geschaffen worden, um Informationsflüsse von der Zentrale in die Fakultäten und umgekehrt sicherzustellen. Dies funktioniere jedoch nur, wenn Professorinnen und Professoren auch an der

Hochschule präsent seien (HS04PR: 34-36). Wie ansonsten bei den Hochschulen in Fallgruppe B üblich gibt es auch an HS04 Vereinbarungen über Ziele und Kriterien, die gesondert verhandelt würden. Eine QM-Mitarbeiterin merkt dazu an, dass Machtspiele somit nicht auf dem Rücken des QM ausgetragen würden. Auch werde auf ein gutes Maß an Berichtswesen geachtet, um Fakultäten nicht zu überfordern und keine paradoxen Effekte zu erzeugen (HS04PR: 86; HS04QM: 66, 88). Eine starke Einwirkungsmöglichkeit sieht die Prorektorin für sich in der Einrichtung neuer Studiengänge, für die sie eine ausführliche Vorbereitung einfordern könne. Die Verbesserung schlechter Lehre jedoch sei für eine Hochschulleitung nicht direkt möglich. Die Lehrveranstaltungsevaluation sei in der Ausgestaltung den Fachbereichen überlassen. Die Prorektorin befürworte jedoch vor allem in kleinen Gruppen qualitative Evaluationsmethoden, halte Fragebogen-Evaluationen für fragwürdig und sei positiv überrascht vom Engagement der Lehrenden in der hochschuldidaktischen Weiterbildung (HS04QM: 88; HS04PR: 70-78). Als Probleme betrachte sie vor allem die fehlende Einbindung von Studierenden, die bisher nicht zu einer stärkeren Beteiligung motiviert werden könnten, sowie die noch besser zu transportierende Wertschätzung für die Arbeit der Lehrenden (HS04PR: 64-68).

Auch die Prorektorin an HS11 hält Standardfragebögen, deren Ergebnisse „irgendwo bei den Studiendekanen“ (HS11PR: 37) verschwinden, für nutzlos, zumal diese auch noch als Kontrolle empfunden würden. Die individuellen Alternativinstrumente, die einige Fakultäten einsetzten, fände sie besser. Es gebe zwar zentrale Studierendenbefragungen und Zugriff auf weitere Daten, jedoch lediglich als Dienstleistung gegenüber den Fakultäten sowie als Gesprächsgrundlage. Die regelmäßigen Gespräche, in denen auch Konflikte geklärt werden könnten, würden an den Fakultäten akzeptiert und auch das QM habe an Akzeptanz gewonnen, da es fachspezifisch geblieben sei. Die Probleme der Fächer seien eben unterschiedlich. Die Prorektorin macht ihre eigenen Gestaltungsmöglichkeiten von ihrer Strategie abhängig: Sie sieht nur wenige, wenn sie selbst sich etwas ausdenke, hingegen viele, wenn sie zuhöre, die Fakultäten zusammenbringe und versuche, daraus etwas zu generieren. Gute Erfahrungen und Engagement einiger Fakultäten motiviere andere dann, sich ebenfalls zu engagieren (HS11PR: 17, 31, 41, 59, 83, 85). Nach den Strukturdebatten in der Phase der Umstellung der Studiengänge sei es wichtig, den Blick wieder auf Inhalte, Lehrpersonen und Lehre zu legen, die für die Qualität des Studiums ohnehin wichtiger seien als die Struktur. Für diesen Austausch möchte die Prorektorin durch verschiedene Initiativen Raum schaffen (HS11PR: 47, 51). Sie beschreibt außerdem die Ausstattung der Fakultäten mit dezentralen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, die die QS operativ unterstützten, als eine der wichtigsten und erfolgreichsten Maßnahmen der letzten Jahre. Ein "zentralistisches" QM wäre kein Weg für HS11

gewesen. Eine Auditierung sei jedoch mit der Hochschule vereinbar, wodurch auch die Systemakkreditierung möglich geworden sei. Diese brauche kein großes QM-Institut, sondern Ressourcen sollten besser dort eingesetzt werden, wo sie gebraucht würden (HS11PR: 23, 45). Die interviewte QM-Mitarbeiterin, die eng mit der Prorektorin zusammenarbeitet, sieht das anders: Die Akkreditierungsvorgaben gefährdeten ein funktionierendes, dezentrales System. Das Heraushalten und die Unterstützung dezentraler Entscheidungen seien so nicht mehr möglich, was zu Konflikten führen könne (HS11QM: 174). Die Einführung der Systemakkreditierung wird von der Mitarbeiterin somit klar als Einschränkung des Handlungsspielraums des Rektorats beschrieben.

6.3.2 Qualitätsmanagement-Mitarbeiterinnen

Die interviewte QM-Mitarbeiterin an HS04 bestätigt den dezentralen Ansatz, den die Prorektorin bereits geschildert hat: Mit Evaluationen und Prozessen, selbst mit der Vereinbarung von Zielen und Kriterien gingen große Freiheiten für die Fakultäten einher, um negativen Effekten wie Widerständen und nicht aussagekräftigen Kennzahlen zu entgehen. Fachkulturen funktionierten mit QM nur, solange Instrumente anpassbar seien:

„Ich glaube, das ist eben auch der Vorteil, weil wir ja zum Beispiel bei den Evaluationen diese spezifischen Lösungen für die Fächer zulassen. Die müssen nicht alle sich auf einen Fragebogen verständigen, die müssen gar keinen Fragebogen nutzen, wenn sie das nicht wollen.“ (HS04QM: 108)

Der Umgang mit QM-Instrumenten sei daher relativ frei: Nur Mindeststandards seien verbindlich, darüber hinaus gäbe es viele Gestaltungsspielräume (HS04QM: 38, 62). Verbunden werden müsste eine solche Gestaltung des QMS mit einer dauerhaften, bewussten und strategischen Kommunikation. Auch böten die zentralen Mitarbeitenden Moderationen an (HS04QM: 100, 210; HS04SD: 23). Die Systemakkreditierung ermögliche es dem QM außerdem, die Berichtslast der Fakultäten zu verkleinern (HS04QM: 88). Andererseits – hier äußert die Mitarbeiterin sich ähnlich wie ihre Kollegin an HS11 – sei die Akkreditierung eine Gefahr für das dezentrale QMS:

„Also wenn sie Akkreditierungssysteme ansprechen, finde ich, ist eine Gefahr, die immer da ist, dass man ein QM-System nicht passend machen kann dafür. Das ist gut zu beobachten in der Akkreditierung. Also für eine Akkreditierung ist immer super, wenn alles verschriftlicht ist und am besten dreifach und je mehr Fragebögen es gibt, umso besser. Also, da ist immer dieses, man möchte sich an irgendwas festhalten können, um es bewerten zu können. Und ich glaube, vieles im QM funktioniert eigentlich ganz gut anders. Aber um dies eben beurteilen zu können, dazu reicht die Gesprächskultur aus. Trotzdem verbindliche Effekte produzieren zu

können, ist viel schwieriger, als wenn ich dann ein Protokoll habe und das Gegenprotokoll und ich weiß nicht was. Also das finde ich, ist so ein bisschen eine Gefahr in dieser externen Akkreditierungssteuerung im QM-System, dass wir uns eigentlich relativ wenig über die Kultur Gedanken machen und viel über die Instrumente.“ (HS04QM: 116)

Die QM-Mitarbeiterinnen und -Mitarbeiter achteten auf die Einhaltung der Akkreditierungskriterien und führten Workloaderhebungen und Studienabbruchbefragungen nur durch, weil sie gefordert würden. Eigentlich ginge es ihnen jedoch um QE und einen Kontext für das Lernen der Lehrenden. Die Mitarbeiterin äußert als Zukunftsvorhaben auch weitergehende Erkenntnisinteressen, zum Beispiel im Bereich Hochschuldidaktik (HS04QM: 48, 58, 76, 88, 156).

Die interviewte QM-Mitarbeiterin an HS11 zeigt im Vergleich dazu eine noch stärkere Unterstützungsorientierung. Das QMS von HS11 funktioniere derart, dass jede Fakultät eine eigene „Mini-Systemakkreditierung“ (HS11QM: 162) bekäme und sich auf gemeinsame Standards geeinigt werde, die fachsensible ausgefüllt werden könnten und müssten. Das Rektorat, mit dem sie eng zusammenarbeite, würde nie gegen die Fakultäten und ihre fachkulturellen Spezifika arbeiten. Dieser Haltung schließt sie sich an: Sie sei sehr darauf bedacht, dass das QM keinen Selbstzweck erfülle, sondern jede Stelle für die Unterstützung der Lehrenden notwendig sei (HS11QM: 94, 158, 162, 230, 290). Sie habe selbst an der Vorbereitung des QMS mitgewirkt, koordine nun die Akkreditierung und versuche, Prozesse zu verschlanken, überflüssige Evaluationen zu vermeiden und stattdessen die Einführung dialogischer Evaluationen zu unterstützen (HS11QM: 142, 166, 266). Sie lasse sich gern von den Fakultäten „instrumentalisieren“ (HS11QM: 206), habe Spaß am „Strategie-Spiel“ (HS11QM: 82), achte auf ihr Wording und ein vorsichtiges Vorgehen im Einbringen gemeinsamer Standards in die Hochschule sowie die Einbeziehung relevanter Akteurinnen und Akteure nicht nur aufgrund persönlicher Befindlichkeiten, sondern auch, weil diese viel Wissen um die Hochschule mitbrächten. Schwierigkeiten sieht sie unter anderem darin, Personen zu finden, die Studiengangverantwortung übernehmen wollen, sowie in der Akzeptanz des QM, die sie trotz der Steigerung in den letzten Jahren immer noch für fragil halte (HS11QM: 70, 74, 90, 374-378).

Die QM-Mitarbeiterinnen in Fallgruppe C nehmen eine Unterstützerrolle ein, in der sie vor allem auf Bedarfe der Fakultäten eingingen, jedoch auch ein Interesse am Einbringen eigener Ideen zeigen. Sie legen großen Wert auf Kommunikation und Vernetzung.

6.3.3 Studiendekaninnen und Fakultäten

Eine Studiendekanin an HS04 sieht die Autonomie, die das QMS den Fakultäten lasse, als Vorteil an. Auch die Systemakkreditierung sei im Interesse der Fakultät:

„Wir sind relativ autonom in dem, was wir entscheiden und tun, solange wir uns sozusagen an die Prozessabläufe und Qualitätsstandards der Hochschule halten. Das heißt, wir werden nicht extra akkreditiert.“ (HS04SD: 7)

Sie selbst verstehe sich als Bindeglied zwischen hochschulbezogenen QM-Erfordernissen und dem Dekanat. Der Austausch mit anderen Fakultäten sowie fakultätsintern, der mit Transparenz und Konfliktkultur ebenso einhergehe wie mit einer konkreten Entwicklung der Lehre, sei besonders erfolgreich. Einen solchen Austausch gebe es an ihrer Fakultät schon lange. Auch die Gespräche mit der Hochschulleitung und die Unterstützung des QM-Teams sei hilfreich: Es gebe gegenseitige Lernprozesse und frühe Abstimmungen zu ZLV. Außerdem könne das Dekanat eigene strategische Ziele einbringen (HS04SD: 21, 25, 31-35). Die Studiendekanin stört sich allerdings an der Bedeutung von Evaluationen, die wenig valide seien und Studierende nerve. Berufungsverfahren seien ein wesentlich wichtigeres QS-Instrument (HS04SD: 11).

Auch die Fakultäten an HS11 nutzen das dezentrale System für sich. Studiendekaninnen und -dekane hätten teilweise bereits viel Wissen aufgebaut und in wichtigen Fragen schalteten sich auch die Dekane ein (HS11QM: 162, 302). Die Freiräume, die das QMS ihnen gebe, hätten die Fakultäten ohne Rücksprache mit „wirklich guten“ Konzepten und Standards gefüllt. Die QM-Mitarbeiterin sieht hier einen guten Einfluss der dezentralen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Die Prorektorin stellt vor allem heraus, dass die Fakultäten ihr QM-Instrumentarium selbst betreuen und so Instrumente nutzen könnten, die zentral nicht angeboten würden, die jedoch „qualitativ auf höchster Stufe“ (HS11PR: 37) seien und die wirklich zu Veränderungen führten. Allerdings lasse sich beobachten, dass die Fakultäten selbst interne Führungsschwierigkeiten hätten (HS11QM: 306).

An den Hochschulen in Fallgruppe C wird das dezentrale QMS durch die Fakultätsvertretenden also durchaus als Spielraum begriffen und dieser mit eigenen Ideen zum QM ausgefüllt. Auch der Austausch, der durch die Hochschulleitung angeregt wird, wird für die Ideenfindung und als Motivation genutzt.

6.3.4 (Macht-)Beziehungen und Spiele

Die Machtbeziehungen der beiden Hochschulen in Fallgruppe C ist einem traditionellen Bild der Hochschule näher, in der Autonomie vor allem auf Ebene der Fakultäten oder einzelnen Lehrstühle gegeben ist, wobei über Kommunikation

und Unterstützung durchaus auch Einfluss genommen wird. Mögliche Konflikte deuten sich so eher innerhalb der Fakultäten an als zwischen diesen und der Hochschulleitung, die an beiden Hochschulen sehr auf die dezentralen Bedarfe bedacht ist. So gibt es nur an wenigen Stellen qualitätssichernde Leitungseingriffe, dafür viele Gesprächsanlässe und die Anregung fakultätsübergreifenden Austauschs zu Sachthemen. So entsteht ein Kommunikationsspiel, in dem die Fakultäten sich auf einen Austausch einlassen, aber die Verantwortung für ihre Studiengänge übernehmen.

6.4 Erfolgreiche Strategien, nachhaltiger Spielwechsel?

Übergreifende Anmerkungen

In einer übergreifenden Betrachtung der Fallgruppenanalysen werden einzelne Ähnlichkeiten und Unterschiede übergreifend reflektiert und es wird ein kurzer Blick auf die mögliche weitere Entwicklung der QMS geworfen. Die Zuordnung der Fälle zu Fallgruppen basiert auf plausiblen Annahmen zu den dominierenden Spielen. In den Beschreibungen wird jedoch deutlich, wie einzelne Spielzüge ebenso wie Handlungsrestriktionen auch fallgruppenübergreifend wiedergefunden werden können (vgl. Tabelle 5: Taktiken und Strategien nach Fall- und Akteursgruppe, im Anhang). Die Taktiken und Strategien sind wiederum in den verschiedenen Kontexten mit unterschiedlichen Folgen verbunden und können so durch die Handelnden auch als unterschiedlich erfolgreich bewertet werden. Deutlich wird dies an den intensiven Bemühungen von QM-Mitarbeiterinnen aller drei Fallgruppen, Lehrende zu unterstützen oder zu entlasten: Während eine Mitarbeiterin aus Fallgruppe A trotz aller Bemühungen darüber klagt, an den Fakultäten als diejenige dazustehen, die mit zusätzlichen bürokratischen Belastungen assoziiert wird (HS01QM1: 27), gibt eine Mitarbeiterin aus Fallgruppe C an, dass sie von Fakultätsakteurinnen und -akteuren – in einem positiven Sinne – instrumentalisiert werde (HS11QM: 206). In den konkreten Handlungssystemen, in denen die beiden Mitarbeiterinnen involviert sind, lassen andere Akteursgruppen und die QMS mit ihren Strukturen und Instrumenten ihnen sehr unterschiedliche Handlungsspielräume.

Neben den Strategien der Hochschulmitglieder und ihren Deutungen zu Erfolg und Misserfolg ihres Handelns erweisen sich Schilderungen zur Akzeptanz des QMS als Indikator für die dominanten Spiele. In den Interviews ist häufig die Rede von Akzeptanz, einerseits als Ziel, andererseits als Erfolgsindikator: Das QM solle von unterschiedlichen Akteursgruppen innerhalb der Hochschulen (endlich) akzeptiert werden oder es werde tatsächlich (endlich) akzeptiert (HS04PR: 40; HS12PR: 100; HS01QM2: 158; HS03PR: 25; HS03QM: 21). Der Kontrast zwischen den

Einschätzungen zum Erfolg des Bemühens um die Lehrenden zeigt jedoch auch, dass es QM-Mitarbeiterinnen um mehr gehen kann als ein Akzeptiert-Werden: Es geht ebenso um die Sinnhaftigkeit der Arbeit, den eigenen Beitrag zum Bildungsauftrag der Hochschulen. Dies wird auch deutlich, wenn bei Äußerungen einzelner Mitarbeiterinnen Resignation oder Sarkasmus durchscheinen oder andere ihren Einsatz für die Lehre als Verteidigung gegenüber anderen Anforderungen darstellen. Hinter unterschiedlichen Einschätzungen zum Erfolg von Strategien stehen somit nicht nur Strukturen, Instrumente und Akteurskonstellationen, sondern ebenso die Ideen, Interessen und Deutungsschemata der Mitarbeiterinnen.

Auch die Interpretation der Entwicklung von Handlungsspielräumen durch QM-Instrumente oder Akkreditierung kann sehr unterschiedlich sein, wie wiederum ein Vergleich der Fallgruppen A und C zeigt: Während manche Rektorate die Möglichkeit begrüßen, mit der Einführung der Systemakkreditierung strategische Interessen unterzubringen und QM-Instrumente dafür zu nutzen, wird anderen die Möglichkeit genommen, ihr auf dezentraler Verantwortung basierendes QMS fortzuführen. Auf die innerorganisationalen Machtbeziehungen hat die Systemakkreditierung somit geradezu zwangsläufig Einfluss. Bestätigt wird das auch durch die häufig geäußerte Annahme, dass mit der Systemakkreditierung eine Verlagerung von Konflikten in die Hochschule einhergehe.

In mehreren Hochschulen zeichnen sich Entwicklungen ab, die die Spiele nachhaltig beeinflussen können. Die Schilderungen stellen somit nur eine Momentaufnahme dar. Eine langfristige Stabilität der QMS und der mit ihnen verbundenen Machtbeziehungen ist zum einen dort zu erwarten, wo die Instrumente und ihre Anwendung, vor allem aber die Entwicklung des Gesamtsystems weniger von Einzelpersonen abhängen, sowohl bezogen auf die Hochschulleitung als auch auf Fakultätsfunktionen. Außerdem ist es für einen dauerhaften Spielwechsel und den damit einhergehenden Strukturierungsprozess von größter Bedeutung, dass die spielkonstituierenden Instrumente und Strukturen durch die Hochschulmitglieder gelebt werden, dass sie Bestandteil ihrer Routinen werden. Insbesondere die verschiedenen zentral-dezentral-verbindenden Strukturen, die in Fallgruppe B sichtbar werden, scheinen darauf ausgerichtet zu sein, dauerhaft zu bestehen. Auf eine andere Art der Nachhaltigkeit setzen dezentrale Systeme, die langfristig auf eine Qualitätskultur ausgerichtet sind. Allerdings geht aus den vorliegenden Interviews nicht hervor, wie der Begriff der Qualitätskultur genau verstanden wird. Zudem bringen gerade dezentrale QMS es mit sich, dass der Einblick aus der Zentrale in die Fakultäten begrenzt ist und somit unklar bleibt, wie tief entsprechende Werte und Normen in den Praktiken der Lehrenden und Studiengangverantwortlichen verankert sind. Ein fehlender Einblick kann jedoch

auch aus anderer Perspektive betrachtet werden: Bei Küpper und Ortmann (1992) heißt es, wie in der Einleitung dieser Arbeit zitiert, Kontingenz eröffne die Freiheit zur Mikropolitik. Freiheit im Handeln kann aber auch eine Freiheit zur QE sein. Selbst die zunächst am wenigsten qualitätsförderlich erscheinende Praxis einer Hochschulleitung, eine problembasierte und potenziell entwicklungsorientierte Berichtslegung zu zensieren, um nach außen besser dazustehen, scheint eine dezentrale QE immerhin nicht zu verhindern.

6.5 Eine Typologie der Spiele

Aus den Fallgruppen lassen sich abstrahierte Typen ableiten, die keine der beschriebenen Fälle mehr repräsentieren, die in der mikropolitischen Analyse als relevant identifizierten Unterschiede aber in überspitzter Form verdeutlichen. Zunächst führt eine Kurzzusammenfassung der Fälle jene noch einmal in komprimierter Form vor Augen, bevor wenige Merkmale ausgewählt werden, die den Merkmalsraum der Typologie aufspannen. Die kurzen, nivellierenden Zusammenfassungen der Fallgruppen stellen somit die Grundlage für eine Identifikation der konstituierenden Merkmale dar, die einen theoretischen Merkmalsraum eröffnen. Eine Rückbindung der Fallgruppen an diesen Merkmalsraum ermöglicht die Konstruktion und Kurzbeschreibung von Typen, mit denen das Ergebniskapitel abgeschlossen wird. Mit der Typologie wird ein Beitrag zur Theoriebildung im Bereich QM an Hochschulen geleistet.

Leitende Fragen dieses Unterkapitels sind: Welche dominierenden Spiele können in Hochschul-QMS idealtypisch unterschieden werden? Welche Merkmale konstituieren diese Spieltypen?

6.5.1 Kurzzusammenfassung der Fallgruppen

In Fallgruppe A lassen sich Steuerungs-, Widerstands- und Fassadenspiele beobachten. Das QMS ist zentral organisiert. Instrumente werden fakultätsübergreifend eingesetzt. Vonseiten des Rektorats werden Steuerungsambitionen und eigene Interessen, z.B. im Bereich der Profilbildung, formuliert und umgesetzt. Das QM kann hier mehr oder weniger stark eingebunden sein. Über klare Forderungen in Verhandlungen über interne ZLV, eigene Evaluationsvorgaben (z.B. standardisierte Lehrveranstaltungsevaluation über alle Disziplinen hinweg) und die gezielte Weitergabe von Akkreditierungsvorgaben bringen Rektoratsvertretende diese Ansprüche ein. Sie nutzen dafür häufig die Machtquelle der Mittelvergabe, drohen mit der Rückkehr zur Programmakkreditierung und verweisen auf externe Zwänge. QM-Beschäftigte befinden sich in dieser Gruppe in einer schwachen Position, sind im relevanten Spiel eher Zuschauerinnen als

Mitspielerinnen. Sie gehen damit um, indem sie das QMS zum Teil ironisch bis sarkastisch kommentieren und sich engagiert anderen Projekten und Arbeitsbereichen zuwenden, die entweder einen ganz anderen Schwerpunkt haben oder einen Teilbereich des QM darstellen, der mit dem Lehr- und Studienbetrieb zunächst wenig zu tun hat. Alle Interviewten schildern Widerstände innerhalb der Fakultäten gegenüber dem zentralen QMS. Konflikte werden jedoch häufig nicht direkt ausgetragen, sondern manifestieren sich als langfristiger Zustand innerhalb der jeweiligen Hochschule. Das QMS scheint hier nicht der Sicherung und/oder Entwicklung von Studium und Lehre zu dienen. Vielmehr sind es Einzelakteurinnen und Interessengruppen, die das System für sich zu nutzen versuchen. Hier wird die Relevanz von Mikropolitik deutlicher als in den anderen Fallgruppen.

In Fallgruppe B lassen sich Koordinierungs- und Verhandlungsspiele als dominierende Spiele beobachten. Das QMS ist zentral-dezentral-verbindend organisiert und mit subsidiären Prinzipien versehen. Fakultäten haben häufig eigene, unterschiedliche Lösungen entwickelt. Gemeinsame Mindeststandards oder Berichtsformate gehen auf eine Einigung in Gremien zurück. Ohnehin sind Gremien hier die Träger des QMS: teils bereits vor Etablierung des QMS bestehende wie Senatsausschüsse und Fakultätsräte, teils neu geschaffene QM-Gremien, die bestehende ergänzen oder ersetzen. Prorektorinnen bringen sich in Gremien ein, setzen nach eigenem Verständnis als *Primus inter Pares* auf das Vertrauen des akademischen Personals, erarbeiten zum Teil Kompromissvorschläge und vertreten die Interessen der Hochschule gegenüber Wissenschaftsministerien und Akkreditierern. Außerdem geben sie häufig an, vorsichtig vorzugehen, mit Wording und Framing zu arbeiten und den Austausch zwischen den Fakultäten zu fördern. Eine Nutzung des QM für die Umsetzung eigener Ideen oder Interessen wird nur selten angedeutet. QM-Mitarbeiterinnen sind in dieser Gruppe schwerpunktmäßig mit der Unterstützung von Gremien und Fakultätsanliegen betraut. Sie sehen sich als "Informationstransmitter" und Dienstleister. Auffällig ist eine enge Zusammenarbeit mit Vertreterinnen der Hochschulleitung: Häufig ist beiderseits die Rede von „wir“. Außerdem werden Handlungsweisen, die von Prorektorinnen benannt wurden, auch von QM-Mitarbeiterinnen angeführt. Taktiken und Strategien wie Wording und eine umfassende Unterstützung werden eng abgestimmt. Die QM-Mitarbeiterinnen profitieren von der engen Zusammenarbeit durch einen vergrößerten Handlungsspielraum. Sie erscheinen von der Sinnhaftigkeit ihrer Arbeit überzeugt. Fakultätsvertretende äußern sich als Mitgestaltende im QM-Prozess. Zwar wird ein höherer Arbeitsaufwand durch das QM beklagt, der Nutzen für die Lehre jedoch kaum hinterfragt.

In Fallgruppe C sind es vor allem Kommunikationsspiele, die das QM prägen. Das QMS ist stark auf dezentrale Verantwortlichkeit ausgerichtet. Lediglich Mindeststandards und festgelegte Prozesse verbinden das Vorgehen der Fakultäten, die ansonsten mit eigenen Instrumenten, Gremien und Veranstaltungen ihr QM ausgestalten. Die zuständigen Prorektorinnen sehen sich als Unterstützende der Arbeit an den Fakultäten und sehen regelmäßige Gespräche als ihre wichtigste Einwirkungsmöglichkeit. Sie wollen die Fakultäten entlasten, dezentrale Anliegen anhören und einen Ideenaustausch anregen. Ein langsames, alle einbeziehendes Vorgehen unterstützt das Vorhaben, langfristig eine Qualitätskultur zu etablieren. Die QM-Mitarbeiterinnen setzen auf eine dauerhafte, strategische Kommunikation, Vernetzung innerhalb der Hochschule und die Unterstützung von Lehrenden über QE-Angebote. An den Fakultäten werden die Freiräume genutzt: Es gibt starke Abstimmung innerhalb der Fakultäten, eigene QM-Konzepte und einen Austausch mit anderen Fakultäten, der jedoch eher Inspirationszwecken dient als der Festlegung verbindlicher Instrumente für alle.

6.5.2 Konstruktion des Merkmalsraums

Einer Typologie liegt ein theoretischer Merkmalsraum zugrunde, der die konstituierenden Merkmale mit allen möglichen Ausprägungen beinhaltet. Aus den Fallgruppen gehen die relevanten Unterscheidungsmerkmale bisher nur implizit hervor, da der Zielstellung angemessen vielfältige Charakteristika beschrieben werden. Die Typenbildung erfordert jedoch eine starke Reduktion der Merkmale, in diesem Fall auf spielkonstituierende Merkmale. Das in dieser Arbeit gewählte Vorgehen legt nahe, die Fallgruppen auf ihre Differenzen zu befragen und so rückwirkend konstituierende Merkmale zu identifizieren (vgl. Kapitel 4).

Ein Merkmal, das die Fallgruppen voneinander unterscheidet, ist die hochschulinterne Governance im Bereich QM von Studium und Lehre. Vereinfacht können ein eher zentrales QMS mit durch die Hochschulleitung initiierten Standard-Instrumenten für die gesamte Hochschule, ein zentral-dezentral-verbindendes QMS mit starken Gremien sowie ein dezentrales QMS mit einer QM-Verantwortlichkeit der Fakultäten unterschieden werden. Weiterhin als sehr relevant erweisen sich die Handlungsweisen der Hochschulleitungen: Während manche Prorektorinnen strategische Interessen mit dem QM verbinden und diese über direkte Einflussnahme einzubringen versuchen, nehmen andere eine Moderatorenrolle ein und suchen einen Konsens der Fakultäten herzustellen oder suchen über Gesprächsanlässe den direkten Austausch zu Lehrenden und Fakultätsvertretenden.

Auch die Strategien und Handlungsspielräume der QM-Mitarbeiterinnen unterscheiden sich deutlich voneinander: Während einige stark auf eine sehr enge

Zusammenarbeit mit der Hochschulleitung und auf eine intensive Kommunikations- und Überzeugungsarbeit setzen, ist bei anderen kaum eine Strategie erkennbar, die direkt mit der Tätigkeit im QM verbunden ist. An diesen Mitarbeiterinnen, die im Spiel eher Zuschauerinnen als Mitspielerinnen sind, wird besonders deutlich, dass das Handeln der QM-Mitarbeiterinnen aufgrund ihrer eingeschränkten Machtressourcen für die konkreten Handlungssysteme in der Regel von wesentlich geringerem Einfluss sind als diejenigen der Vertreterinnen der Hochschulleitung oder diejenigen der Fakultätsvertretenden. Vielmehr können ihre Handlungsspielräume, die sich im Handeln sowie den Beschreibungen von Handlungsrestriktionen ausdrücken, als Indizien für dominierende Spiele interpretiert werden: Während Steuerungs- und Widerstandsspiele den QM-Mitarbeiterinnen wenig Raum geben, sich wirksam einzubringen, lassen Kommunikationsspiele, aber auch Koordinierungs- und Verhandlungsspiele in neuen, durch Personal unterstützten Gremien die kommunikationsbasierten Strategien wirksam werden.

Das Handeln der Studiendekaninnen, der Dekaninnen und Dekane und auch der Lehrenden an den Fakultäten wiederum erscheint stärker spielrelevant. Als unmittelbar Lehrende und Studienganggestaltende obliegt ihnen die direkte Verantwortung für Lehre und Studium, wo – wesentlich eindeutiger als in den Kanälen der akademischen Selbstverwaltung – ihre relevante Unsicherheitszone liegt. Ihre Strategien im hochschulischen Handlungssystem jedoch erscheinen häufig als Reaktion auf die Spielzüge der Hochschulleitung. Zwar stehen die Strategien insgesamt in einem Verhältnis gegenseitiger Abhängigkeit, doch verfolgt die heterogene Lehrendenschaft in der Regel keine gemeinsame Strategie. Als vorrangig spielkonstituierende Merkmale werden daher die interne Governance im Bereich QM sowie die dominierende Handlungsweise der Hochschulleitung für die Konstruktion eines möglichst einfachen und damit zweidimensionalen Merkmalsraumes aufgegriffen (vgl. Tabelle 4: Merkmalsraum und Spieltypen). Während drei Merkmalsausprägungen der Governance in die Typologie aufgenommen werden, wird das Leitungshandeln in nur zwei Ausprägungen aufgeführt. Die Kommunikationsspiele der Prorektorinnen aus Fallgruppe C weisen zu denen den Koordinationsspielen der Fallgruppe B zwar Unterschiede, aber auch weitgehende Ähnlichkeiten auf. Im Bestreben, die Typologie übersichtlich zu gestalten und nur die relevantesten Unterscheidungen zu adressieren, wird auf die dritte Ausprägung des Leitungshandelns verzichtet.

Tabelle 4: Merkmalsraum und Spieltypen

	Leitung steuert	Leitung moderiert
QMS zentral	1) Steuerungs-, Widerstands-, Fassadenspiele	2) Formalspiele
QMS zentral-dezentral-verbündend	3) Streit-, Verhandlungsspiele I	4) Koordinations-, Verhandlungsspiele II
QMS dezentral	5) Inselfspiele	6) Kommunikationsspiele

6.5.3 Spieltypen der Qualitätsmanagementsysteme an Hochschulen

Mit der Reduktion auf die Typen geht zwar eine starke Vereinfachung einher, weshalb sie als zuspitzende Ergänzung dieser Studie zu verstehen ist, jedoch eine Ergänzung, die weitere Fragen und Gedanken mit sich bringt. Dabei ist nicht nur die Einordnung der Fallgruppen in das neu entstandene Schema relevant, sondern auch die gedankliche Exploration der in der Tabelle hervorgehobenen, nicht „empirisch besetzten“ Felder (vgl. Kuckartz, 2016): Ist es unmittelbar erklärlich, dass diese nicht besetzt sind und wenn ja, wie? Mit dieser Ergänzung lassen sich die Idealtypen folgendermaßen charakterisieren:

1) Die Dynamik der Steuerungs-, Widerstands- und Fassadenspiele beruht auf einem zentralen QMS, in dem Fakultätsakteurinnen und -akteure auf Steuerungs- und Kontrollambitionen der Hochschulleitung, die diese auch durch QM-Instrumente durchzusetzen sucht, mit verschiedenen Formen des Widerstands reagieren, z. B. durch eine offene Verweigerung QM-bezogener Tätigkeiten wie Evaluationen oder eine tendenziöse Berichtslegung mit Beschönigungen und Auslassungen problematischer Aspekte. QM-Beschäftigte sind in den beschriebenen Spielen eher Zuschauerinnen und Zuschauer als Mitspielerinnen und Mitspieler: Ihr Handeln ist für das Handlungssystem nicht von großer Relevanz. Typ 1 kommt den Beschreibungen zur Fallgruppe A nahe.

2) Ein rein zentrales QMS, in dem die Hochschulleitung eine moderierende Rolle einnimmt, weist keine Analogie zu den vorgestellten Fällen auf. Ein Grund dafür könnte in den zum Interviewzeitpunkt noch jungen QMS liegen, die von noch amtierenden Hochschulleitungen mit eingeführt oder verändert wurden. Es erscheint unwahrscheinlich, dass eine auf Moderation und Interessenausgleich bedachte Hochschulleitung ein rein auf zentralen Instrumenten beruhendes QMS befördern würde. Vorstellbar ist, dass ein solches System unter mangelndem dezentralen Engagement und einer eher formalistischen Nutzung von QM-Instru-

menten leiden würde, sofern die zentralen Instrumente nicht an Bedarfe der Fakultäten angepasst werden könnten.

3) In einem zentral-dezentral-verbindenden QMS, in dem die Hochschulleitung Steuerungsambitionen durchzusetzen versucht, werden Verhandlungen um Einfluss, Sachfragen und Mittel zwischen Leitung und Fakultäten in Gremien und Terminen ausgetragen. So werden Blockaden vermieden, Konflikte sind stetig präsent, erscheinen mit einer akademischen Streitkultur jedoch vereinbar. QM-Personal kann in solchen Spielen als verlängerter Arm der Hochschulleitung angesehen werden, hat damit nur begrenzte Handlungsspielräume und nimmt eine Dienstleisterrolle gegenüber der Leitung ein. Typ 3 kommt einem Fall in Gruppe B nahe (HS05).

4) Ein zentral-dezentral-verbindendes QMS kann durch eine auf Moderation setzende Hochschulleitung genutzt werden, um einen Interessenausgleich zwischen Fakultäten zu suchen und gemeinschaftliche Konsenslösungen zu entwickeln. Haben sich Gremien mit Unterstützung von Prorektorinnen und -rektoren sowie QM-Personal und ausreichendem Engagement verantwortlicher Personen aus den Fakultäten eingespielt, können diese eine stabile strukturelle Grundlage für die Bearbeitung auch weitergehender Themen im Bereich Studium und Lehre darstellen. QM-Mitarbeiterinnen können durch eine enge Zusammenarbeit mit der Hochschulleitung deren vermittelnde Rolle unterstützen, Vorlagen erarbeiten und sich so zu einem wichtigen Teil des Koordinationsspiels machen. Fakultätsvertreterinnen und -vertreter können hier eigene Interessen in die Gestaltung und Umsetzung des QMS der Hochschule einbringen, womit zwar eine hohe Arbeitsbelastung einhergehen kann, Engagement sich jedoch auch lohnt. Typ 4 weist Analogien zu Fallgruppe B auf.

5) Ein dezentrales QMS, das Vertreterinnen und Vertreter der Hochschulleitung für eigene Zwecke nutzen wollen, weist keine Ähnlichkeit zu den beschriebenen Fallgruppen auf. Auch hier könnte eine Erklärung sein, dass eine Hochschulleitung mit einem manageriellen Selbstverständnis die Einführung und Weiterentwicklung eines dezentralen QMS zu vermeiden suchen würde. Wie könnten sich Spielräume und Strategien in einer solchen Konstellation gestalten? Es ist anzunehmen, dass Fakultäten sich stark gegen managerielle Eingriffe der Hochschulleitung zur Wehr setzen würden, im QM jedoch weitgehend unabgestimmte Insellösungen praktizieren würden. Die Hochschulleitung wiederum könnte in einem solchen System nur auf andere Ungewissheitszonen zurückgreifen, beispielsweise die Verteilung von Mitteln, um eigene Interessen durchzusetzen.

6) Ein dezentrales QMS und ein Moderations-Leitungsverständnis geben den Fakultäten die Möglichkeit, eigene QMS zu entwickeln und sich überfakultär und

mit der Hochschulleitung zu den verschiedenen Lösungen auszutauschen. Vertreterinnen und Vertreter der Hochschulleitung berufen sich auf die traditionelle Primus-inter-Pares-Rolle, streben nach langfristiger QE und binden QM-Mitarbeiterinnen und -Mitarbeiter zur Unterstützung der QE-Prozesse ein. Letztere können sich durch Kommunikations- und Unterstützungsstrategien auch an Fakultäten Vertrauen und einen Expertenstatus erarbeiten.

Man könnte der Typologie den Vorwurf machen, einen Zirkelschluss darzustellen: Das Handeln der Hochschulleitung und das QMS sind nicht unabhängig voneinander, wie auch aus der vorherigen Analyse und dem theoretischen Rahmen hergeleitet werden kann. Dennoch sind Abweichungen langfristig möglich. Während zum Zeitpunkt der Interviews in vielen Fällen das QM noch sehr jung und in Entwicklung begriffen war und die Hochschulleitung, die es eingeführt hatte, noch im Amt, ist denkbar, dass neues Leitungspersonal eine Hochschule übernimmt, die in einem zentralen System keinerlei Steuerungsambitionen zeigt. Ebenso ist denkbar, dass eine Leitung, die stark Leitungsinteressen ins QM einzubringen versucht, an einem dezentralen System damit scheitert. Insbesondere mit Blick auf sich verengende Entscheidungskorridore, die bislang noch wenig sichtbar waren, wären solche Konstellationen von großem analytischen Wert.

Der Fokus auf der Differenz zwischen Fällen hinsichtlich der dominierenden Spiele im QM von Studium und Lehre an Hochschulen und die Zuspitzung ausgewählter Unterschiede in einer Spieltypologie ermöglicht zu sehen, dass QMS bei allem State of the Art keineswegs gleich sind und wie unterschiedlich das Handeln der Akteurinnen und Akteure mit den strukturellen Grundlagen zusammenwirkt. Als reine Ergebnisdarstellung sollten Kapitel 5 und 6 einen empirienahen, theoretisch sensibilisierten Blick auf das QM ermöglichen. Es finden sich viele Themen wieder, die auch bereits in den ersten beiden Kapiteln der vorliegenden Arbeit angesprochen wurden. Um an die Fachdiskussion anzuschließen und um außerdem Bezüge zu den theorie- und methodenbezogenen Ausführungen herzustellen, werden sowohl die Ergebnisse als auch der Forschungsprozess im folgenden Kapitel literaturbezogen diskutiert.

7 Einordnung und Diskussion: Bezüge auf die Erkenntnisgemeinschaft

„Im täglichen Leben über den Mitmenschen nachdenkend, nehme ich ihm gegenüber gleichsam eine sozialwissenschaftliche Haltung ein. Wissenschaft betreibend bin ich noch immer Mensch unter Menschen, ja es gehört geradezu zum Wesen der Wissenschaft, daß sie Wissenschaft nicht nur für mich, sondern für jedermann sei. Und weiter setzt Wissenschaft bereits einen bestimmten Rückbezug meiner Erfahrungen auf die Erfahrung einer Erkenntnisgemeinschaft voraus, auf die Erfahrungen anderer alter egos also, welche gleich mir, mit mir und für mich Wissenschaft betreiben.“

Alfred Schütz

(2016, S. 314)

Eine sozialwissenschaftliche Haltung, wie sie Alfred Schütz benennt, impliziert verschiedene Reflexionen und Rückbezüge. Solche sollen auch in diesem Kapitel Raum bekommen. Theorie (Kapitel 3), Methode (Kapitel 4) und Empirie, die in Kapitel 5 und 6 in Analysen zusammengeführt wurden, werden nun auf Basis dieser Zusammenführung unter verschiedenen Gesichtspunkten betrachtet, reflektiert und unter Einbeziehung der in Kapitel 2 vorgestellten Forschungslandschaft diskutiert.

Die Ergebnisse der empirischen Analyse sind innerhalb eines theoretischen Rahmens und unter Zuhilfenahme eines theoretischen Vokabulars entstanden und somit von vornherein theoretisch eingeordnet. In der Darstellung von Einzelergebnissen ist es jedoch nicht immer möglich und sinnvoll, den Bezug zum großen Ganzen zu explizieren. Eine Gesamtbetrachtung der Ergebnisse vor dem Hintergrund der theoretischen Perspektive soll daher die Diskussion der Ergebnisse einleiten. Hierzu gehört auch eine kritische Würdigung der Theorie mit ihren Stärken und Schwächen.

Im Anschluss an die theoretische Diskussion folgt ein Rückbezug auf den Diskurs zur Hochschulentwicklung und damit also die „Erfahrung einer Erkenntnisgemeinschaft“. Die verschiedenen Teile des Ergebniskapitels bieten vielfältige Anknüpfungspunkte für eine Einordnung in Diskursstränge zur Entwicklung des Hochschulsystems und der Hochschulen. Diese vielfältige Anbindbarkeit soll genutzt werden, um vor allem Einsichten aus den Fallgruppenbeschreibungen sowie den thematisch strukturierten Auswertungen über alle Fälle hinweg aufzugreifen.

Am Ende des Kapitels schließlich werden die Vorteile, aber auch Unzulänglichkeiten des methodischen Vorgehens herausgestellt, die dabei unterstützen, die Ergebnisse angemessen einzuordnen. Durch das Kapitel leiten die Fragen, welche Bedeutung die Ergebnisse für die theoretischen und inhaltlichen Diskurse haben und mit welchen Möglichkeiten und Limitationen der theoretische Rahmen und das methodische Vorgehen einhergehen. So werden sukzessive Implikationen für Wissenschaft und Praxis herausgearbeitet, aber auch kritisch eingeordnet.

7.1 Theoretische Einordnung der Ergebnisse

Zwar weist bereits die Ergebnisdarstellung weitgehende theoretische Bezüge und Interpretationen auf, doch soll die Darstellung durch eine Rückbindung an einzelne Elemente des theoretischen Rahmens ergänzt werden: Eine Reflexion des Konzeptes der konkreten Handlungssysteme und des Mikropolitik-Begriffs vor dem Hintergrund der Ergebnisse soll letztere auf einer abstrakteren Ebene einordnen, wo dies noch nicht geschehen ist. Auch werden Wert und Grenzen des theoretischen Rahmens reflektiert.

7.1.1 Qualitätsmanagementsysteme als konkrete Handlungssysteme?

Wie in Kapitel 3 ausgeführt wurde, sind konkrete Handlungssysteme einerseits über „relativ stabile Spielmechanismen“ (Crozier & Friedberg, 1993, S. 172) definiert, andererseits über ihre Struktur, die durch Regulierungsmechanismen reproduziert wird, die ihrerseits Spiele einer höheren Ebene darstellen. Die Handlungssysteme seien in Abgrenzung zu einer allgemeinen Systemtheorie verstehbar als

„eine immer prekäre und problematische Einrichtung einer menschlichen Strukturierung der Handlungsfelder, und damit einhergehend, als die Einrichtung einer bestimmten Art von Rationalität und einer bestimmten Art sozialer Kontrolle, die das kollektive Handeln von Menschen in einem gegebenen Einflußbereich steuern.“
(Crozier & Friedberg, 1993, S. 170)

Betrachtet man die QMS der untersuchten Fallgruppen, liegt es nahe, dass diese weniger selbst als konkrete Handlungssysteme zu betrachten sind, sondern eher als Teile der übergeordneten Handlungssysteme der Hochschule. Akteurinnen und Akteure interagieren nicht nur im Rahmen des QMs, sondern beispielsweise in traditionellen Gremien, ZLV-Verhandlungen und der alltäglichen Zusammenarbeit im Lehr- und Studienbetrieb sowie im Forschungs- und Transferbereich. Dennoch wurden die Spiele in Kapitel 6 auf Basis der im QM-Zusammenhang erhobenen Daten (re-)konstruiert. Wie ist das einzuordnen? Die konkreten Handlungssysteme der Hochschulen sind traditionellerweise systemisch weniger stark

verzahnt als diejenigen anderer Organisationen (vgl. Kapitel 2.1). Die Fälle und Fallgruppen zeigen jedoch, dass konkrete Handlungssysteme an den Hochschulen existieren, in denen Akteurinnen und Akteure ihr Handeln an das Handeln anderer anpassen. Da insbesondere das QM eines der übergreifenden, zu koordinierenden Themen ist, spielt es dabei eine besondere Rolle, die das Handlungssystem insgesamt betrifft. Darüber hinaus beschränken die Interviewten sich in ihren Ausführungen nicht auf das QM im engeren Sinne. Der Einfluss, den das QM im Zusammenspiel mit weiteren Entwicklungen in den unterschiedlichen Handlungssystemen letztlich ausübt, kann erst langfristig besser beurteilt werden. So scheint die Stabilität der Spielmechanismen an den untersuchten Hochschulen nur eine vorläufige zu sein. In Verbindung mit weiteren, grundsätzlichen Veränderungen der Hochschul-Governance hat auch das QM zu einer Umstrukturierung mancher der Hochschul-Handlungssysteme beigetragen. Diese Umstrukturierungen erscheinen jedoch nicht abgeschlossen: Die Hochschul-Governance befindet sich in den meisten Fällen nach wie vor in Veränderungsprozessen, was die Frage der Entscheidungskorridore virulent macht.

Bislang ist die Bedeutung der Einführung von QMS innerhalb der hochschulischen Handlungssysteme – so zeigen die vorliegenden Auswertungen – unterschiedlich: Mit einer Umstrukturierung hochschulischer Entscheidungsgremien im Bereich Studium und Lehre im Zuge der Einführung des QMs kann das konkrete Handlungssystem nicht unerheblich verändert werden, und zwar sowohl hinsichtlich der Strukturen als auch der Spiele, die im System gespielt werden. Friedberg verdeutlicht die Kontingenz auch der Formalstruktur, die nicht von Macht und Handeln unabhängig sei: „[S]ie verfügt über keine höhere Rationalität gegenüber den Verhaltensweisen und Praktiken, die sie zu kanalisieren und zu regeln versucht“ (Friedberg, 1995, S. 144). Eben dies wird auch bei einem Teil der untersuchten Fälle deutlich. Mit einer zunächst ungewissen Reform der Formalstruktur einer Hochschule können viele Fragen des hochschulischen Alltags in den Rahmen eines QMS überführt und so in anderen Zusammenhängen diskutiert werden. Langfristig könnten Routinen verändert werden, indem beispielsweise ein durch die Hochschulleitung moderierter überfakultärer inhaltlicher Austausch zu Fragen von Studium und Lehre (anstelle gegenseitiger Unkenntnis der Probleme und Lösungen anderer) zur Normalität wird, wie es in Fallgruppen B und C von Interviewten bereits angedeutet wird. Veränderungen der Formalstruktur können so eine wirkliche Strukturation zur Folge haben und somit am Anfang eines Entscheidungskorridors stehen, der ein Zurück in alte Spielmechanismen kaum zulässt. Ex post könnten die Spiele von Hochschulleitung und engagierten Fakultätsvertreterinnen und -vertretern so als erfolgreiche – oder gegebenenfalls erfolglose – Innovationsspiele interpretiert werden.

Ein anderes Verhältnis zwischen QMS und konkretem Handlungssystem ergibt sich in manchen evaluationsbasierten QMS, deren Instrumente eher als zusätzliche Prozesse denn als Veränderung der generellen hochschulischen Zusammenarbeit in Studium und Lehre eingehen. Der Einfluss auf die Spiele ergibt sich eher in einer nicht-intendierten Art und Weise: Widerstands- und Fassadenspiele übertragen sich auf das Thema QM oder entstehen erst in diesem Zusammenhang, wie es in den Hochschulen der Fallgruppe A geschildert wird. Hiermit sei jedoch keinesfalls gesagt, dass Veränderungen der Formalstruktur und neue Aufgaben für Gremien generell Qualität in Studium und Lehre fördern, während zentrale Evaluationsinstrumente diese verhindern. Es ist das Zusammenspiel der Akteurinnen und Akteure mit den Formalstrukturen und Instrumenten insgesamt, das diese Spiele entstehen lässt.

Die langfristige Entwicklung dieser Spiele und ihr Einfluss im konkreten Handlungssystem ist auch in Bezug auf die Fragen von Lehrfreiheit und Verantwortung relevant: Werden die Strategien der Steuerungsspiele beispielsweise durch weitere Veränderung der Rahmenbedingungen dauerhaft zu Gewinnstrategien, die nur noch subversiv unterlaufen werden können, wie es in den Hochschulsystemen anderer Länder (vgl. Kapitel 1.2.1) bereits beobachtbar ist, kann die auf die Ebene der Organisation beschränkte Verantwortung für Studium und Lehre zur Norm werden. Mit der Zentralisierung der Verantwortung würde auch die Lehrfreiheit der Profession eingeschränkt und einer Deprofessionalisierung (vgl. ebenso Kapitel 1.2.1) der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler Vorschub geleistet. Langfristig stabile Kommunikationsspiele hingegen könnten Lehrfreiheit und professionelle Autonomie stärken (vgl. auch Kapitel 7.2.1) und eine gemeinsame Verantwortungsübernahme auf unterschiedlichen Ebenen unterstützen.

7.1.2 Freiheit zur Mikropolitik – wozu genutzt?

Die Mikropolitik steht als theoretischer Leitbegriff über der vorliegenden Arbeit. In Kapitel 3 wird bereits ausgeführt, dass die Definitionen des Begriffs der Mikropolitik sehr unterschiedlich sind. Hier geht es um das alltägliche Handeln und die Interdependenzen von diesem Handeln und Struktur. Das Handeln wird als mikropolitisch betrachtet, da die Organisation als machtstrukturiertes und damit politisches Konstrukt konzipiert ist (vgl. Kapitel 3.2; Ortmann, 1995, S. 32). Mikropolitik stellt nach dieser Definition keinen Extremfall dieses Handelns dar, wie sie etwa bei Bosetzky (1988) mit der Betonung des Macchiavellismus sowie häufig in populärwissenschaftlicher und Ratgeberliteratur dargestellt wird. Welche Implikationen hat das rückblickend für die Ergebnisse und wie nutzen die Akteurinnen und Akteure ihre Handlungsspielräume?

Ein spezifisch auf Machtkumulation fokussierter Mikropolitik-Begriff hätte Kriterien gebraucht, die bei den Interessen der Handelnden ansetzen. Die Interessen von Akteurinnen und Akteuren sind jedoch nicht sichtbar und werden, so haben die dieser Arbeit zugrunde liegenden Interviews gezeigt, selten expliziert. Der subjektive Sinn, der mit dem Handeln einhergeht (Schütz, 2016; vgl. Weber, 1984) (vgl. Schütz, 2016), lässt sich häufig nur erahnen: Interessen der Machtkumulation, aber auch Streben nach Anerkennung sind nicht direkt aus den Aussagen der Handelnden zu rekonstruieren. Lediglich Fremdzuschreibungen (z. B. zur Nutzung von Evaluationen für die Rechtfertigung von Einsparungen durch die Hochschulleitung, HS01QM2: 132) sowie geäußerte Um-zu-Motive können zur Auswertung herangezogen werden: Beispielsweise geben Prorektorinnen an, die Legitimation der Hochschule gegenüber Mittelgebern abzusichern (z. B. HS12PR: 58) oder aber Lehrende zu einer höheren Lehrqualität motivieren zu wollen (z. B. HS03PR: 72, 100, 209), während QM-Mitarbeiterinnen angeben, Lehrende bürokratisch entlasten zu wollen, um ihnen eine Konzentration auf ihre Kernaufgaben zu ermöglichen (z. B. HS07QM: 219-221).

Hier zeigt sich, dass die angegebenen Um-zu-Motive meistens im Interesse der Hochschule und ihrer Mitglieder, nicht im eigenen Interesse der Handelnden formuliert sind. Es zeigt sich auch vielfach eine Suche nach Konsens, den Ortman als „Leim“ (Ortmann, 1988, S. 24) der Organisation bezeichnet. Die Deutungen der Hochschulmitglieder von dem, was für die Hochschulen und ihre Einheiten gut und richtig ist, können sich jedoch stark unterscheiden: Hier sind einerseits Legitimation nach außen, andererseits Unterstützung nach innen die erkennbaren Pole (siehe dazu Kapitel 7.2.4). Eine solche Einsicht bliebe einer auf Machiavellismus ausgerichtete Analyse verwehrt: Sie würde die feineren Machtstrukturen, die beispielsweise für QM-Mitarbeitende einen wesentlichen Unterschied machen, ebenso ignorieren wie die Routinen der Handelnden, die für die Stabilisierung oder Strukturierung der hochschulischen Handlungssysteme maßgeblich sind.

7.1.3 Kritische Betrachtung des theoretischen Rahmens

Auf der einen Seite geht die Studie mit Limitationen einher. Diese sind methodischer (siehe Kapitel 7.3), aber auch theoretischer Art: Eine Rekonstruktion der mikropolitischen Spiele muss zwangsläufig unvollständig bleiben. Wie bereits am Beispiel der Akteursinteressen deutlich wird, sind manche relevanten Eigenschaften schwierig zu erheben. Zudem ist die Vielfalt der Spiele auf unterschiedlichen, miteinander verbundenen Ebenen innerhalb eines konkreten Handlungssystems so groß, dass eine Fokussierung auf für das QM besonders relevante Spiele erfolgen muss. Eine weitere Schwierigkeit ergibt sich durch die Breite der

Analyse, die sich durch die Verbindung von Handlungs- und Strukturanalyse ergibt, die keine vorherige Konkretisierung und damit Fokussierung auf beispielsweise spezifische QM-Instrumente zulässt. Die Breite bringt eine geringere Tiefe der Betrachtung einzelner Aspekte mit sich, was jedoch unter anderem der unterschiedlichen Bedeutung dieser Aspekte in den Handlungssystemen geschuldet ist. Hinzu kommt – und das ist hier der wesentliche Punkt –, dass mit dem Spielbegriff schlicht nicht alle organisationalen Phänomene zu beschreiben und zu verstehen sind (vgl. Crozier & Friedberg, 1993, S. 181; Ortmann, 1988, S. 23). Die Theorie von Crozier und Friedberg, die den theoretischen Rahmen maßgeblich prägt, ist keine umfassende, erklärende Organisationstheorie, sondern vielmehr eine Heuristik (vgl. Crozier & Friedberg, 1993, S. 134), die bestimmte Aspekte – insbesondere das Zusammenspiel von Handeln und Struktur in Organisationen – zu erhellen vermag.

So ist auf der anderen Seite festzustellen, dass der theoretische Rahmen der vorliegenden Studie sich als sensibilisierendes Konzept zur empirienahen Ausarbeitung gut eignet. Mit dem Mikropolitik-Begriff wurde hier der Fokus auf strukturell ermöglichtes und strukturierendes Handeln gelegt, um organisationale Spiele zu beschreiben, Unterschiede zwischen Hochschulen herauszuarbeiten und einen neuen Blick auf QMS zu eröffnen. Diese Perspektive auf innerorganisationale Machtstrukturen und die Spielräume, die sie den Akteurinnen und Akteuren lassen, erweitert das Verständnis der QMS um eine soziale Dimension, die Alltag und Routinen der Handelnden an Hochschulen ebenso einbezieht wie ihre unterschiedlichen Handlungsspielräume. Die fallübergreifenden und fallgruppenbezogenen Beschreibungen geben einen Einblick in unterschiedliche Dynamiken, die mit der Einführung, der Entwicklung und Umsetzung von QMS einhergehen, weisen auf Indizien für Spiele und nicht-intendierte Konsequenzen mancher Strategien hin. Die konstruierte Spieltypologie zeichnet mit Steuerungs-, Widerstands-, Fassaden-, Streit-, Verhandlungs-, Koordinations- und Kommunikationsspielen ein Bild sehr unterschiedlicher Deutungen und Nutzungen von QM-Strukturen und -Instrumenten, die als Ganze oder in Teilen Analogien zu realen Fällen aufweisen. Insofern bietet die Studie Anknüpfungspunkte und Reflexionsanstöße für weitere wissenschaftliche Arbeiten, aber auch für die QM-Praxis an Hochschulen. Ortmann und Becker führen zum Appell mikropolitischer Studien an die Praxis aus:

„Die Botschaft mikropolitischer Analyse des Managements lautet: *cherchez la structure*. Das impliziert die Absage an Patentrezepte und setzt an deren Stelle die Reflexion auf jene strukturellen Handlungsbedingungen, auf ihre Verträglichkeit mit der Innovation und auf die erwartbaren, legitimen strategischen Rekurse der Beteiligten und Betroffenen auf diese Strukturbedingungen. Innovationsmanagement ohne entsprechende mikropolitische Analysen, ohne Orte für die Kommuni-

kation legitimer mikropolitischen Interessen, ohne Partizipation der Betroffenen, ohne organisatorische Fundierung und Flankierung, ohne Blick auf mögliche strukturelle double binds stellt sich selbst die Fallen, in die es dann stolpert.“ (Ortmann & Becker, 1995, S. 69)

An einigen der untersuchten Hochschulen zeigt sich eine mikropolitische Sensibilität, wie sie hier beschrieben wird: Prorektorinnen und QM-Personal arbeiten gemeinsam an einem akzeptierten und funktionierenden QMS und beziehen insbesondere Fakultätsakteurinnen und -akteure mit ihren Vorstellungen und möglichen Handlungsweisen ein (siehe hierzu auch Kapitel 7.2). An anderen wird, ob aus Partikularinteressen oder Sorge um die Hochschulfinanzierung, legitimen Interessen der Hochschulmitglieder weniger Raum gegeben. Die mikropolitische Studie liefert somit Beispiele für systemische Verstrickungen verschiedener Handlungsweisen und macht die langfristige Strukturierung anhand eines noch in starken Veränderungen befindlichen Bereichs der Hochschulentwicklung nachvollziehbar.

7.2 Einordnung der Ergebnisse in die Forschungslandschaft

Um die Ergebnisse im Diskurs zu verorten, werden vor allem Aspekte aufgenommen, die bereits in Kapitel 2 Erwähnung fanden. Die aufgearbeiteten Aspekte sind nicht überschneidungsfrei und könnten allgemein in den übergreifenden Diskurs zum Wissenschaftssystem sowie zu Autonomie, Wissenschaftsfreiheit und Verantwortung für Studium und Lehre eingeordnet werden. Darunter berühren und verbinden sie jedoch vielfältige Themenbereiche, die ihre je eigene Bedeutung mitbringen – für die Zusammenhänge von Handeln und Struktur ebenso wie für verschiedene Akteursgruppen in ihren jeweiligen Lebenswelten. Die Diskussion wird daher thematisch durchstrukturiert.

Zunächst erfolgt eine Betrachtung der Wissenschaftsfreiheit und Autonomie auf unterschiedlichen Ebenen im Kontext von QM und Systemakkreditierung – ein zentrales Unterkapitel, auf das sich auch die darauffolgenden Ausführungen beziehen lassen. Im Anschluss werden die Ergebnisse auf den Diskurs zur Hochschulleitung bezogen, der die organisationale Praxis stetig begleitet. Die Themen Kritik und Widerstand innerhalb der Hochschulen lenken den Blick auf die Professorenschaft und die Diskussion zum auch international häufig diskutierten Verhältnis von QS und QE. Am Ende werden die QM-Beschäftigten in den Fokus gestellt: Die Bedeutung ihres professionellen Handelns wird vor dem Hintergrund der Ergebnisse neu diskutiert.

7.2.1 Akademische Freiheit und Systemakkreditierung

In Kapitel 2.1.1 wird aus dem historischen Verlauf der Semantik von akademischer Freiheit und Autonomie (vgl. Stichweh, 2016) die Frage herausgearbeitet, ob das QM die akademische Freiheit einzelner unzulässig einschränkt oder es dazu beitragen kann, die Übernahme gesellschaftlicher Verantwortung durch die Wissenschaft zu gewährleisten. Vor dem Hintergrund der vorliegenden Einsichten in verschiedene QMS ist eine kurze Antwort im Sinne eines Entweder-Oder nicht zu geben. Je nach Ausgestaltung des QMS und Handeln von Leitung und akademischem Personal werden unterschiedliche Aspekte im Spannungsfeld von Freiheit und Verantwortung evident.

Deutlich wird dies unter anderem in der Verwendung des Autonomie- und Freiheitsbegriffs durch die Interviewten selbst. Die Akteursgruppen an Hochschulen bedienen sich der verschiedenen Bedeutungen, also der Freiheit des Funktionssystems Wissenschaft, der einzelner Organisationen oder der Profession. Prorektorinnen lösen das Spannungsfeld für sich in Richtung unterschiedlicher Pole auf, stellen sich auf die Seite der Lehrenden und verteidigen damit die Autonomie der Profession gegenüber externen Vorgaben oder beklagen die fehlenden Steuerungsmöglichkeiten der Hochschulleitung gegenüber Professorinnen und Professoren (vgl. Kapitel 5.2.4; 6.1.1).

Im Zusammenhang mit der Systemakkreditierung wird die Autonomiefrage vor allem auf die organisationale Ebene gehoben: Durch die organisationsweite Akkreditierung rückt die Suche nach passenden Verfahren für die jeweilige Hochschule ins Zentrum, eine QM-Mitarbeiterin sieht in der Unabhängigkeit von Akkreditierungsagenturen einen großen Gewinn des QMs und mehrere Interviewte geben an, dass Konflikte, die zuvor zwischen Gutachtern und Studiengangverantwortlichen – also zumindest in inhaltlichen Fragen auf professioneller Ebene – ausgetragen wurden, nun innerhalb der Organisation schwelen (vgl. Kapitel 5.2.1; 6.1.1; 6.1.2; 6.2.3). So gehen der Autonomiegewinn der Organisation und die größere Unabhängigkeit von den vielkritisierten Akkreditierungsagenturen mit einer Verschiebung der Bedeutung akademischer Freiheit einher und – je nach Ausgestaltung und Nutzung des QMS – möglicherweise auch mit einem eben nicht verringerten, sondern größeren Autonomieverlust der Profession.

Die Mehrheit der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in Akkreditierungsentscheidungen wurde durch das Bundesverfassungsgericht und den Studienakkreditierungsstaatsvertrag gegenüber der Macht der Agenturen verteidigt. Finden sich die Konflikte über die Auslegung von Akkreditierungskriterien und inhaltliche Fragen der Studienganggestaltung nun aber innerhalb der Hochschulen wieder, werden die internen Machtbeziehungen und die veränderte Rolle der

Hochschulleitung zu Schlüsselfragen der Diskussion um die Wissenschaftsfreiheit. Die verschiedenen Autonomiebegriffe stehen so in direktem Zusammenhang mit dem gestiegenen Einfluss der Hochschulleitungen durch die Akkreditierung sowie die Ressourcenverantwortung etwa im Zusammenhang von Besoldungszulagen oder den großen Förderprogrammen von Bund und Ländern sowie dem Leitungsverständnis der Rektoratsmitglieder (vgl. Kapitel 2.3.3; 5.2.4). Überspitzt man ausgehend von der Spieltypologie (vgl. Kapitel 6.4) die Leitungsverständnisse und Strategien weiter, so zeichnet sich auf der einen Seite eine Hochschulmanagerin ab, die meint, Studierende vor schlechter Lehre unverantwortlicher Lehrender schützen zu müssen und Verantwortung für die Qualität der Lehre somit bei der Hochschule als Organisation sieht. Auf der anderen Seite steht eine *Prima inter Pares* mit einem unterstützenden, moderierenden Selbstverständnis und blindem Vertrauen in die Verantwortung der Profession auch im Bereich der Lehre. In Steuerungs- und Widerstandsspielen stehen sich in der Konsequenz widersprüchliche Definitionen von Autonomie oder akademischer Freiheit gegenüber, während Kommunikationsspiele die Lehrfreiheit der Profession stützen, in den Hochschulen vertreten durch individuelle Professorinnen und Professoren im Kontext ihrer wissenschaftlichen Community. Zwischen diesen beiden Extremen liegen viele Facetten, wie unter anderem die Diskussion um die Hochschuldidaktik zeigt: Lehrexpertise wird als „notwendiger Anspruch“ (Trempe, 2016, S. 78; vgl. Kapitel 2.1.1) gesehen, hochschuldidaktische Weiterbildung von Lehrenden jedoch zumeist (noch) als Angebot im Bereich der QE verortet, das zunehmend genutzt werde (vgl. Kapitel 6.3.1; 6.3.2).

In der praktischen Gestaltung und weiteren wissenschaftlichen Analyse der QMS ist es wichtig, diese Facetten im Blick zu behalten: Die Merkmalsreduktion in der Konstruktion der Spieltypen soll nicht dazu verleiten, die Feinheiten der Machtbeziehungen sowie des Diskurses als wirkmächtiger Teil sowohl der Signifikation als auch der Legitimation geringere Aufmerksamkeit zu schenken.

7.2.2 Steuerung, Verhandlung und Kommunikation

Die Ziele und Strategien der Rektorate sind, wie insbesondere in Kapitel 6 herausgestellt wurde, stark verbunden mit den Wirkungsweisen der QMS, der langfristigen Entwicklung der Hochschulen und somit auch der Auslegung der Lehrfreiheit innerhalb der jeweiligen Hochschule. Ein solcher Einfluss geht über die traditionelle *Primus-inter-Pares*-Rolle hinaus, ist in Anbetracht der veränderten Hochschul-Governance und der Förderpolitik des BMBF (siehe Kapitel 2.2 und 2.3) jedoch nicht verwunderlich. Im Unterschied zur Studie von Kleimann, in der dieser ein hybrides Leitungsmodell herausarbeitet, das die *Primus-inter-Pares*-Figur mit einer Hochschulmanager-Rolle vereint (vgl. Kleimann, 2016, 835

ff.; Kapitel 2.3), zeigen sich in den Analysen der Strategien von Prorektorinnen in der vorliegenden Studie zwar ebenfalls widersprüchliche Anforderungen, aber auch ein unterschiedlicher Umgang mit diesen.

Während das Handeln der Prorektorinnen in Fallgruppe A durch das Verbinden des QM mit Leitungsinteressen (z.B. Sparentscheidungen, nach außen gut dastehen), der Vermeidung der Austragung von Konflikten und teilweise des Heraushaltens von QM-Beschäftigten aus dem schwierigen Verhältnis zwischen Leitung und Fakultäten gekennzeichnet ist, finden sich in den Fallgruppen B und C unter anderem kommunikationsorientierte Strategien wie Gesprächsanlässe oder Überzeugen. In den Spielzügen der Prorektorinnen drücken sich Steuerungsambitionen (auch der gesamten Hochschulleitung) und ein Selbstverständnis als Hochschulmanagerin aus (Fallgruppe A), die Rolle einer Moderatorin der fakultätsübergreifenden Koordination (Fallgruppe B) oder aber einer Moderatorin und Initiatorin eines langfristigen Kulturwandels (Fallgruppe C).

Auch nach außen hin ist zu unterscheiden zwischen einem Hinnehmen und Weitergeben externer Anforderungen (z. B. der Akkreditierung) sowie einer aktiven Einflussnahme im Sinne der Lehrenden und Studierenden. Hier zeigt sich, dass das Thema Legitimation für die Vertreterinnen der Hochschulleitung eine wichtige Rolle spielt. Dies gilt zwar für Hochschulleitungen generell, wie auch die Forschungen von Uwe Schimank (2008a) und Bernd Kleimann (2016) gezeigt haben, in einigen Fällen deutet sich jedoch an, dass es auf der einen Seite eine eher zufällige Begebenheit sein kann, die eine gute Beziehung beispielsweise zum zuständigen Landesministerium sichert, beispielsweise eine frühere enge berufliche Verbindung zu Personen des entsprechenden politisch-administrativen Handlungssystems. Auf der anderen Seite kann eine prekäre finanzielle Situation der Hochschule die Handlungsspielräume der Hochschulleitung soweit einschränken, dass diese sich kaum in der Lage sieht, auf die vielfältigen Interessen der Lehrenden angemessen einzugehen.

Die genutzten Machtquellen der Hochschulleitungen in ihrem Handeln nach innen und außen stehen somit untereinander bereits in Wechselbeziehungen: Auf Vertrauen kann nur setzen, wer nicht durch äußeren Druck zu unpopulären Entscheidungen gezwungen ist oder in einem Leitungskreis mit Personen gemeinsam handelt, die ihre Autorität einzusetzen versuchen; auf Informationen – nach Langer et al. (2009) eine der wichtigsten Machtquellen der Leitung in den Gremien der Selbstverwaltung – nur, wer die nötige personelle Unterstützung hat, Vorbereitungen vorzunehmen; und auf Autorität nur – zumindest mit langfristigen Erfolg –, wer diese auch bis auf die Arbeitsebene ausüben kann. Insbesondere Letzteres ist an Hochschulen von eher zweifelhafter Erfolgserwartung. Insgesamt zeigen sich so auch die Abhängigkeiten der verhältnismäßig Mächtigen

im konkreten Handlungssystem, deren Aufgaben der Re-Strukturierung (im Sinne einer formalen Umstrukturierung und noch viel mehr im Sinne des umfassenden Giddens'schen Strukturbegriffs) keine schnellen Erfolge versprechen. Hinzu kommt, dass Teile der Prorektorinnen selbst mit Eingriffen beispielsweise durch die Akkreditierung hadern (vgl. z. B. Kapitel 5.2.4). Hier ergibt sich wiederum ein Querbezug zum Diskursstrang, der die grundsätzlichen Fragen der Autonomie, Lehrfreiheit und Verantwortung zum Thema hat.

7.2.3 Hochschulinterne Kritik, Widerstand und Unterlaufen

Ebenfalls eng mit dem Aspekt der Lehrfreiheit zusammenhängend sind die Reaktionen von vor allem Professorinnen und Professoren auf Anforderungen des QM. Die vorliegenden Ergebnisse bieten nur in Einzelfällen direkt, vor allem aber indirekten Einblick in Kritik und Unterlaufen bis hin zu Widerstand. Ebenso wie es Langer et al. (2009) für die Gremienarbeit in der hochschulischen Selbstverwaltung konstatieren (vgl. Kapitel 2.4), bietet auch die QM-bezogene Arbeit, die zudem häufig nicht als direkt qualitätsbezogen wahrgenommen wird, den Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern nicht unbedingt eine Statussicherung oder -erhöhung. QM wird so als Mehrarbeit wahrgenommen, die den meisten Lehrenden nicht zur Durchsetzung eigener Interessen dient. Weiterhin werden in den Interviews dauerhaft ungelöste Konflikte, Ressourcenneid, drohende Einsparungen oder Innovationen per se als Gründe benannt, die Reaktanz und damit einhergehende Widerstands- und Unterlaufungsstrategien wie eine opportunistische, unaufrichtige Berichtslegung auslösen (vgl. Kapitel 6.1.3; 6.2.1; 6.2.2).

Besonders stark können sich Widerstände gegenüber dem QM zeigen, wenn es mit anderen Reformen in Verbindung gebracht wird, wie sogar am Beispiel einer Studiendekanin deutlich wird – also aus einer Position heraus, die von anderen als Vermittlerrolle deklariert wird (vgl. Kapitel 5.2.6; 6.1.3; Schimank, 2015). Die Besoldungsreform, die Einführung von ZLV und die Neugestaltung der Bachelor- und Masterstudiengänge stellen für Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler häufig wesentlich größere Veränderungen dar als viele QM-Maßnahmen. Doch sind diese Veränderungen auf mehreren Ebenen mit dem QM verbunden, sei es durch eine direkte Verknüpfung, zum Beispiel die Koppelung von Besoldungszulagen an Evaluationsergebnisse, durch gemeinsame Ursprünge wie in der EHEA oder durch geteilte ideelle Grundlagen.

Eine Prorektorin stellt Widerstände als naturgegeben dar, als ein Phänomen, das unvermeidbar mit Wandel einhergeht und mit dem QM-System inhaltlich nicht verknüpft ist (vgl. Kapitel 6.2.3). So werden Widerstandsursachen nicht in der Tiefe betrachtet und Lehrende, die gegen Teile des QM protestieren und QM-bezogene Aufgaben nicht ausführen, in ihren Motiven nicht angehört. Betrachtet man dazu

Uwe Schimanks These, dass die Fronten zwischen Professorenschaft und Reformrinnen und Reformern sich verhärten, wenn die Letzteren den Ersteren eine reine Interessenbedingtheit ihres Widerstands vorwerfen (vgl. Kapitel 2.3; Schimank, 2015, S. 292 f.), so entsteht weniger ein Bild sich auflösender Kritik, sondern anhaltender Blockade.

Andererseits werden aus diesen Aspekten Gegenstrategien konstruierbar, die in den Interviews ebenfalls benannt werden: Verständnis für Vorbehalte und Belastungen sowie eine differenzierte Kommunikation, die das interne QM von formalen Ansprüchen und anderen Reformen zu trennen weiß. Vor allem QM-Mitarbeiterinnen betonen die Bedeutung der Kenntnis um die Hochschule, ihre Besonderheiten und aktuellen Entwicklungen sowie die notwendige Sensibilität im Umgang mit verschiedenen Akteursgruppen für das QM von einem unterstützenden Selbstverständnis bis hin zum Wording (vgl. Kapitel 5.2.5; 6.2.2).

Der Schwerpunkt liegt dabei häufig auf dem Umgang mit Professorinnen und Professoren, sowohl in der vorliegenden Studie als auch in anderen genannten Studien. Teilweise sprechen die interviewten QM-Mitarbeiterinnen und Prorektorinnen auch unspezifisch von „in den Fakultäten“ (z. B. HS01QM2: 62). Zwar sind Professorinnen und Professoren durch Fakultätsfunktionen und Studiengangverantwortung stärker mit QMS konfrontiert als wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter oder gar Lehrbeauftragte. Dennoch erscheint die Rolle Letzterer im QM als Lehrende mit geringem Einfluss auf das konkrete Handlungssystem unterbelichtet. Zum Verständnis des Zusammenwirkens von QMS und Handeln in den konkreten Handlungssystemen der Hochschulen könnte eine Exploration auch dieser Akteursgruppen einen weitergehenden Beitrag leisten.

7.2.4 Legitimation, Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung

In den innerorganisationalen Spielen und hier insbesondere in den Steuerungs-, Widerstands- und Fassadenspielen spiegelt sich ein Spannungsfeld verschiedener Zwecke, die von unterschiedlichen Akteurinnen und Akteuren mit dem QM verbunden werden. Die vorrangige Orientierung an Legitimation und Rechenschaftslegung sowie einer damit häufig einhergehenden QS ist nicht in jedem Fall mit einer langfristigen QE vereinbar (vgl. Kapitel 1.2.2).

Das „glänzende Gewand umfassender Rationalität, in dem sich strategische Konzepte des Managements zu präsentieren pflegen“ (Ortmann et al. 1990: 559, vgl. Kapitel 3.1) scheint auch an Hochschulen inzwischen kaum zu umgehen zu sein. Das glänzende Gewand, die Akkreditierungserfolge, vorzeigbaren Berichte und lückenlosen Prozesse stehen in engem Zusammenhang mit der Legitimation, die im Zuge der vermehrten Output-Steuerung der Hochschulen (vgl. Kapitel 2.2.1) an

Relevanz gewonnen hat. Laut den ESG steht eine solche Orientierung in einem harmonischen Verhältnis zur Qualitätsverbesserung:

„At the heart of all quality assurance activities are the twin purposes of *accountability* and *enhancement*. Taken together, these create trust in the higher education institution's performance. A successfully implemented quality assurance system will provide information to assure the higher education institution and the public of the quality of the higher education institution's activities (accountability) as well as provide advice and recommendations on how it might improve what it is doing (enhancement). Quality assurance and quality enhancement are thus inter-related. They can support the development of a *quality culture* that is embraced by all: from the students and academic staff to the institutional leadership and management.”
(ENQA, 2015)

Ein QMS liefere also Informationen zur QS und eine darauf aufbauende Verbesserung und könne so die Entwicklung einer allseits akzeptierten Qualitätskultur unterstützen.

Die Schilderungen der Interviewten legen hingegen nahe, dass sich eine auf Legitimation ausgelegte QS und eine auf die Entwicklung einer Qualitätskultur ausgelegte QE an Hochschulen auf unterschiedliche Strukturen, Instrumente und Strategien stützen. Eine Verwendung gleicher Instrumente für unterschiedliche Zwecke kann hingegen zu nicht-intendierten Effekten führen, wie sich unter anderem an der Lehrveranstaltungsevaluation (vgl. Kapitel 5.2.1), aber auch an der Berichtslegung im Bereich Lehre und Studium illustrieren lässt: Eine QE bedarf der ehrlichen Reflexion bisheriger Praxis und der aufrichtigen Aufarbeitung von Problemen sowie Freiräumen für die Umsetzung von Ideen, wie sie ein Berichtsinstrument durchaus bieten könnte. Die QS hingegen verlangt in der Regel die Erreichung von Mindeststandards und damit eine standardisierte Berichtslegung. Wird sie darüber hinaus mit strategischem Management und Top-Down-Steuerung verbunden und Daten beispielsweise für Sparentscheidungen durch die Hochschulleitung genutzt, werden Anreize geschaffen, die Lehre und Studiengänge positiv darzustellen und die Aufarbeitung von Problemen aus der Berichtslegung auszuschließen. Von zwei Hochschulen wurde berichtet, wie die Berichterstattung nach außen, aber auch intern geschönt wird (vgl. Kapitel 6.1.1; 6.1.4). Eine Verbindung von QS und QE in QMS erscheint möglich, ohne einen solchen Effekt zu erzeugen. Die Ausgestaltung sollte dafür jedoch, so legen es die Berichte der Interviewten nahe, sensibel für die Potenziale und Grenzen der verschiedenen Instrumente sein und diese nicht mit der Verbindung unterschiedlicher Zwecke wirkungslos machen.

7.2.5 Professionalität der Qualitätsmanagement-Beschäftigten

Nachdem ihren Einschätzungen in vielen Fragen bereits Raum gegeben wurde, sollen an dieser Stelle auch die QM-Mitarbeiterinnen und -Mitarbeiter selbst in den Fokus rücken. Die Ergebnisse der vorliegenden Studie bestätigen zunächst die über unterschiedliche Aufgabenbereiche hinweg beobachtbare große Dienstleistungsorientierung der QM-Beschäftigten, die auch in der Arbeit von Katharina Kloke (2014) herausgearbeitet wird. Kloke beschreibt, wie diese Akteursgruppe damit über – wenn auch eingeschränkte – Einflussmöglichkeiten verfügt:

„Dementsprechend ist im Fall der Qualitätsentwickler eher davon zu sprechen, dass sie über ‚über Bande gespielte‘ Einflussmöglichkeiten verfügen. Jedoch sind sie auch – und hier zeigen sich die nach wie vor noch bestehenden Spezifika der Institution ‚Hochschule‘ – auf die Mitarbeit der Wissenschaftler angewiesen. Die Qualitätsentwickler vermitteln zwischen der professionellen Logik der Wissenschaft, vertreten durch die Fakultäten, und der der [sic!] ‚bürokratischen Logik‘, vertreten durch die Hochschulleitung (...).“ (Kloke, 2014, S. 263)

Dies lässt sich aus der vorliegenden Studie heraus bestätigen, sofern die QM-Beschäftigten und ihre Hochschulen als Ganze betrachtet werden. Sobald allerdings eine Differenzierung nach Hochschulen oder einzelnen Personen erfolgt, so zeigen sich Unterschiede in Selbstverständnis, Dienstleistungsorientierung und Loyalität (vgl. Kapitel 5.2.5).

Manche der Interviewten arbeiten eng mit der Hochschulleitung zusammen und zeigen sich so vor allem ihren Vorgesetzten gegenüber loyal. Andere befinden sich in der Vermittlerrolle zwischen den Logiken der Wissenschaft und denen der Bürokratie (vgl. Kloke, 2014, S. 263), sind „Grenzgänger“ zwischen den verschiedenen Bereichen der Hochschule“ (Pohlenz, 2010, S. 102). Teilweise drücken sie ihr eigenes Missfallen darüber aus, dass sie Vorgaben durchsetzen müssen, die sie, unter anderem als „Hüter der Akkreditierungskriterien“ (HS04QM: 48; Kapitel 5.2.5) so selbst nicht oder nur teilweise für sinnvoll erachten, nehmen sich eine eigene Position gegenüber Vorgaben heraus, die sie in ihrem Arbeitsbereich vertreten. Einige QM-Mitarbeiterinnen verteidigen die Freiheiten der Lehrenden beinahe, als wären es ihre eigenen. Sie versuchen, Zumutungen und Mehrbelastungen für diese zu vermeiden, wo ihr eigener begrenzter Spielraum dies zulässt (vgl. z. B. Kapitel 6.3.2). Sie unterstützen und entlasten sie und nehmen ihren Unmut gegenüber externen Anforderungen ernst. Dies geschieht jedoch nicht gegen die Spiele der Hochschulleitung, sondern zumindest in einigen Fällen mit ihr gemeinsam gegenüber Vorgaben aus Akkreditierungsagenturen, KMK und Landesministerien (vgl. Kapitel 6.2.1; 6.2.2). Die Orientierung der QM-Mitarbeiterinnen an einzelnen Akteursgruppen ist dabei jedoch selten eindeutig: Es zeigen sich wechselnde Bezüge. Hier spiegelt sich in Ansätzen auf der Ebene der

Akteursbeziehungen, was Matthias Hahn in den Deutungspraktiken von QM-Mitarbeitenden gefunden hat: die „Brechung von Hochschulentwürfen als Orientierungsrahmen“ (Hahn, 2017, S. 184).

Die dahinter liegenden unterschiedlichen Anforderungen, ihre Herausforderungen und Möglichkeiten erfahren die meisten der interviewten QM-Mitarbeiterinnen nicht unreflektiert: Aus einer Meta-Perspektive betrachten sie Governance und Kultur der Hochschule, ihre eigene Rolle, ihre Spielräume und Einflussmöglichkeiten, auch im Vergleich zu Kolleginnen und Kollegen anderer Hochschulen. Hierin zeigt sich eine professionelle Reflexion, die sich sowohl auf die von den QM-Mitarbeiterinnen durchgehend als wichtig herausgestellte Organisationskenntnis als auch auf den Austausch innerhalb der Profession stützt. Ihre Profession ist jedoch keine traditionelle. Wie auch von Kloke beschrieben verfügen die QM-Mitarbeiterinnen und -Mitarbeiter nur über eingeschränkte Autonomie und eher informelle Macht. Doch auch hier zeigen sich in der vorliegenden Studie feine Unterschiede: Während die einen interviewten QM-Mitarbeiterinnen sich stark an den Vorhaben der jeweiligen Prorektorin orientieren, fühlen sich andere nicht weisungsgebunden, treiben eigene Ideen voran und verfügen aufgrund von früher Einbindung, Expertise und die Unterstützung der Hochschulleitung über großen konzeptionellen Einfluss (vgl. Kapitel 5.2.5; 6.2.2; Kloke, 2014, S. 333 ff.). Die herausgearbeiteten Fallgruppen sowie die konstruierte Typologie legt jedoch nahe, dass ein solcher Einfluss nicht in jeder Konstellation möglich ist: Verhindern Steuerungsspiele der Hochschulleitung und starke Zielkonflikte in einem zentralen QMS eine konstruktive Zusammenarbeit, nehmen die QM-Beschäftigten eher eine Zuschauerrolle ein und die oben genannten potenziellen Unsicherheitszonen können nicht wirksam werden (vgl. Kapitel 6.1.2; 6.4.3).

7.3 Kritische Betrachtung des methodischen Vorgehens

Die vielfältige Einordnung der Ergebnisse verdeutlicht den Beitrag der mikropolitischen Studie zum Diskurs um die Entwicklung des deutschen Wissenschafts-systems. Doch auch nach der Diskussion um die Einordnung der Ergebnisse sollte ihr Zustandekommen nicht in Vergessenheit geraten: Einzelne der vorab adressierten Gütekriterien (vgl. Kapitel 4.2) sollen hier erneut aufgegriffen werden: Insbesondere Fragen nach der Validität und Generalisierbarkeit von Ergebnissen sollten die Ergebniskommunikation begleiten, weshalb an dieser Stelle eine kritische Betrachtung des methodischen Vorgehens erfolgt.

Neben dem Aufzeigen der Stärken des gewählten Vorgehens werden insbesondere mögliche Validitätsbedrohungen durch Tendenzen im Antwortverhalten der Interviewten sowie in der Auswertung thematisiert. Eine abschließende Betrachtung

tung ordnet die Ergebnisse der Studie methodisch ein und gibt Anregungen zur Weiterarbeit mit den Befunden.

7.3.1 Auswahl von Fällen und Material

Die Auswertung von jeweils zwei oder mehr ausführlichen Leitfadeninterviews ermöglicht Einblicke in die jeweilige Organisation, die durch die Auswertung von Verlautbarungen, Dokumenten, Webseiten und Organigrammen nicht möglich wären: Organisationsmitglieder bringen ihre Perspektiven auf das Organisationsgeschehen mit, können zur Formalstruktur ebenso Auskunft geben wie zu Prozessen und ihrem eigenen Handeln. Sie bringen darüber hinaus Bewertungen mit, die über die eigene Organisation hinausreichen können. Als Interviewte sind sie in dem Fall Betroffene, Handelnde und Expertinnen zugleich. So kann eine breite Datenbasis gewonnen werden, die Auswertungen auf verschiedenen Ebenen und zu miteinander zusammenhängenden, aber zu unterscheidenden Forschungsgegenständen ermöglicht: Die fallübergreifenden Beobachtungen beziehen sich teilweise auf einen sehr langen Zeitraum des Organisationsgeschehens (Einführung des QMS), auf Beschreibungen der Formalstruktur ebenso wie auf das Selbstverständnis und die Wahrnehmungen verschiedener Akteursgruppen. Die Fallgruppenbeschreibungen lassen Zusammenhänge innerhalb der Organisationen hervortreten und ermöglichen auf der Basis einen Vergleich zwischen den Fällen und das Auffinden von Analogien. Die stetig einfließenden Problematisierungen und Bewertungen der Interviewten geben zudem sehr subjektive Eindrücke vom Menschsein innerhalb der Hochschulen und vom Sinn, der sowohl mit dem eigenen Handeln als auch mit dem Organisationsgeschehen insgesamt verbunden wird.

So sehr die Interviews Vorteile mitbringen, so sind sie doch auch mit Herausforderungen verbunden. Die notwendige Beschränkung auf nur wenige Interviews pro Hochschule führt zu einem selektiven Einblick ins Organisationsgeschehen. Während Perspektiven der Lehrenden immerhin noch antizipiert und mitgedacht werden, in Person der selber lehrenden Studiendekaninnen auch noch ansatzweise vertreten sind, kommen Perspektiven von Studierenden und Mitgliedern der nicht direkt QM-bezogenen Hochschulverwaltung nicht vor. Diese Gruppen fanden in den Interviews zwar Erwähnung, nicht jedoch in Bezug auf ihren Beitrag zum Spiel um das QM. Daraus kann jedoch nicht geschlossen werden, dass sie in diesem keine Rolle spielen. Weiterhin ist innerhalb der Gruppen der Interviewten von Verzerrungen und Auslassungen auszugehen: So sind, sofern eine Hierarchie innerhalb einer QM-Organisationseinheit gegeben war, auch Leitungspersonen interviewt worden sowie solche, die konzeptionell am QMS arbeiten. Diejenigen, die Evaluationen unterstützen, indem sie beispielsweise Auswertungen auf Basis

einer verbreiteten Softwaren wie EvaSys aufbereiten, sind in geringerem Maße vertreten. Gleiches gilt für Referentinnen und Referenten der Hochschulleitung, die ebenso mit QM-Themen befasst oder in der Gremienbetreuung tätig sein können wie einige der interviewten QM-Mitarbeiterinnen. In der Gruppe der Studiendekaninnen und -dekane ist es zudem möglich, dass gerade diejenigen, die ohnehin vom QMS und seinen Anforderungen überlastet sind, nicht auch noch Interviews zum Thema geben wollen.

Darüber hinaus handelt es sich bei der vorliegenden Studie um eine Betrachtung der Ebene der Gesamtorganisation, die jedoch in engem Zusammenhang mit dem Geschehen auf anderen Ebenen steht. Zu nennen sind hier einerseits die politisch-administrativen Rahmenbedingungen und Interaktionen, z. B. mit Vertreterinnen und Vertretern von Landesregierungen und Akkreditierungsagenturen. Andererseits ist das Geschehen innerhalb der Fakultäten, sowohl in der Studienganggestaltung als auch in der Lehre für das QM und vor allem für sein Wirken von großer Relevanz. Auch hätte eine teilnehmende Beobachtung in Gremien (siehe z. B. Nullmeier, Pritzlaff, Weihe, & Baumgarten, 2008) im Zusammenspiel mit einer Interviewstudie zur Entscheidungsumsetzung eine tiefere Analyse der Machtbeziehungen in ihren verschiedenen Aspekten ermöglicht. Diese Annahme beruht vor allem auf der besonderen Bedeutung von Gremien an Hochschulen. Entscheidungsprozesse in Selbstverwaltungsgremien würden zu „Schauplätzen jener Konkurrenz um Ansehen, ökonomische Mittel und Stellen; sie stellen sich als einer der entscheidenden Orte wechselseitiger mikropolitische Beeinflussung universitärer Akteure und Einrichtungen dar“ (Langer u. a., 2009, S. 179). Vor allem kommunikative Aspekte, Argumentation und gruppenbasierte Dynamiken in der Entscheidungsfindung sind auf andere Art und Weise kaum zu erheben. Eine notwendige Priorisierung bringt mit sich, dass somit nicht nur eine zeitliche Momentaufnahme, sondern auch ein nur auf eine Ebene fokussierter Ausschnitt aus dem Organisationsgeschehen analysiert werden kann.

7.3.2 Antwortverhalten und Auswertungsprozess

Aus der Interviewsituation und der Rolle der Auch in den der Studie zugrundeliegenden Interviews ist nicht auszuschließen, dass die Interviewsituation und damit soziale Erwünschtheit (siehe z. B. P. Hartmann, 1991) Antworten vor allem in Bezug auf das eigene Handeln beeinflusst hat. Die Zusicherung von Anonymität schützt davor nicht. Je nach inhaltlichem Schwerpunkt kann bei Interviews sozial erwünschtes Antwortverhalten und damit der so genannte *social desirability bias* (SD-Bias) auftreten. Ein solcher Bias könnte nur theoretisch ausgeschlossen oder in der Auswertung korrigiert werden, wenn Stärke und Richtung der sozialen Erwünschtheitswahrnehmungen der Interviewten bekannt wären (Stocké, 2004,

S. 303). Das Thema QM an Hochschulen ist zwar gesamtgesellschaftlich weniger brisant und strittig als beispielsweise das der Einstellung gegenüber Ausländerinnen und Ausländern, einem auch in diesem Zusammenhang häufig diskutierten Teil der ALLBUS-Befragung (Wasmer, Scholz, & Blohm, 2007). Wie jedoch neben anderen Studien auch die vorliegende deutlich macht, gibt es durchaus politisch umstrittene Standpunkte bezüglich der Notwendigkeit, Ausgestaltung und Funktionen des QM. Gerade spezifische, bewusst eingesetzte Mikropolitik ist zudem nicht unbedingt etwas, von dem die Handelnden immer gern berichten. Oswald Neuberger vermutet, dass nur die „einigermaßen herzeigbare Hälfte“ (Neuberger, 2006, S. 99) in der Forschung zutage tritt, wohlgermerkt vor dem Hintergrund seiner eigenen Mikropolitik-Definition, die vom hier zu Grunde gelegten, breiteren Verständnis abweicht (vgl. Kapitel 3.2.1 und 7.1.3).

Eine Strategie, dem Bias zu begegnen, ist das Fragen nach möglichst konkreten Schilderungen von Handlungsweisen ergänzend zu Fragen nach Einschätzungen und Einstellungen. In der Durchführung der vorliegenden Studie wurde außerdem versucht, dem Problem mit der Schaffung einer möglichst offenen und vertrauensvollen Interviewatmosphäre zu begegnen. Den Interviewten wurde mit Verständnis und Interesse und nicht mit Provokation begegnet. Die Interviewerin und die Interviewer teilen jedoch den Eindruck, dass einige innerhalb der QM-Community verbreiteten Ideale einen SD-Bias begründen könnten. So äußern sich viele interviewte QM-Mitarbeiterinnen Kontrollaspekten kritisch gegenüber und vertreten ein Ideal der QE, das auf Freiwilligkeit seitens der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler setzt. In Einzelfällen steht dies im Kontrast zu anderen Aussagen. Inwieweit solche Schilderungen jedoch sozialer Erwünschtheit zugeordnet werden können, muss unklar bleiben. In der Ergebnisdarstellung ergeben sich immer wieder auch scheinbar widersprüchliche Darstellungen der Wahrnehmungen und Strategien der Interviewten. Die Personen handeln und denken nicht so stringent, wie die Theorie das voraussetzt. Dies ist ein Problem sämtlicher handlungs- und wahrnehmungsbezogener Analysen, die eben deshalb auch mehr Raum benötigen, um ein breites Bild zeichnen zu können.

Ein weiterer Einfluss liegt in der Rolle der Autorin als Interviewerin eines Teils der Interviews und Auswerterin aller Interviews. So gibt es bereits aus dem ersten Eindruck heraus, der Interviewsituation selbst, Wahrnehmungen, die in der Auseinandersetzung mit dem Interviewmaterial nicht in den Hintergrund treten, sondern diese Auseinandersetzung in gewissem Maße prägen. Dies kann eine emotionale Reaktion auf die Frage nach Widerständen sein, die Empathie auslöst und das Thema auf die Agenda der Auswertung rückt. Es kann aber auch die geschlossene, sich wiederholende Erzählung dazu sein, wie wunderbar und problemlos alles funktioniert, in Verbindung mit dem Austeilen von Werbeflyern der

Hochschule, was Fragen zum Interesse auslöst, das der oder die Interviewte mit dem Interview verbindet, und schließlich Skepsis bezüglich der Authentizität der Erzählung. Solche Eindrücke können in der qualitativen Sozialforschung jedoch nicht ausschließlich als Validitätsrisiken bewertet werden, sondern auch als Erweiterung der Perspektive. In Kurzprotokollen direkt im Anschluss an die Interviewsituation wurden daher gegebenenfalls erste Eindrücke und Annahmen der Interviewten festgehalten, um für den Fall während der Auswertung aufkommender Widersprüche auf zusätzliche Indizien zurückgreifen zu können.

Ein weiteres grundlegendes, jedoch nicht vermeidbares Problem entsteht aus der Anonymität der Beschreibungen: Die Ideenvielfalt und der Reiz vieler Strategien liegen im Detail. Spezifische QM-Instrumente und spezifische Initiativen von Studiendekaninnen, Prorektorinnen und QM-Mitarbeiterinnen konnten aufgrund des Deanonymisierungsrisikos nicht genauer geschildert werden. So geht nicht nur das Illustrationsvermögen, sondern auch ein wichtiger Teil der Inspiration verloren, die aus solchen Beispielen entstehen kann. Gleichzeitig ist es die Zusicherung der Anonymität, die überhaupt einen Zugang zu den Interviewten verschafft hat.

7.3.3 Begründete Annahmen

Ein weiterer zu reflektierender Aspekt ist der der Geltungsbereich der erarbeiteten Ergebnisse (siehe auch Kapitel 4.1). Es handelt sich bei der vorliegenden Studie um Analysen und Vergleiche weniger, ausgewählter Fälle. Eine Generalisierung der Ergebnisse ist hiermit ausdrücklich weder bezweckt noch gegeben (vgl. auch Ortman u. a., 1990, S. 594 f.). Die hier geschilderten Auswertungen dienen mit der Gruppierung der Fälle und der Zuspitzung in Typen vielmehr der Generierung begründeter Annahmen, die durch das integrierende Konzept des Spiels die Trennung zwischen Handeln und Struktur zu überbrücken suchen.

Solche Annahmen – man könnte sie auch in Form von Hypothesen explizieren – können zum einen über reflexives und transformatives Potenzial für die Hochschulpraxis verfügen, die sie mit ihren eigenen Begriffen und Annahmen abgleichen kann (vgl. Giddens, 1992, S. 33). Die Ergebnisse können zum anderen jedoch Grundlage einer mit zusätzlichen Analysen einhergehenden, weiteren Theoriebildung und schließlich –überprüfung sein (vgl. Kelle & Kluge, 2010, S. 91). Zunächst liegt der Wert aber unter anderem darin, dass an den vorliegenden Annahmen eine Einordnung weiterer Fälle und Vergleiche erfolgen kann: Sie geben in einer heuristischen Funktion die Möglichkeit, konkrete Fälle aus einer spezifischen Perspektive zu beleuchten, Unterschiede zu reflektieren und besser zu verstehen.

Aber nicht nur die reduzierte Zuspitzung in konstruierten Kategorien, auch die Beschreibung von Vielfalt der QMS und des Umgangs mit ihnen bringt Ansatzpunkte für weitere Analysen und Inspiration für die Praxis mit, beispielsweise in der Ermutigung zu einem freieren, kreativeren Umgang mit Vorgaben, die doch häufig gar nicht so gemeint waren, wie sie umgesetzt werden.

An dieser Stelle soll inhaltlich nicht zusammenfassend auf die Implikationen der Studie eingegangen werden. Diese werden im folgenden, abschließenden Kapitel (Kapitel 8.2) herausgestellt. Die kurze Methodenkritik zeigt jedoch bereits einige Dimensionen auf, in denen die Ergebnisse einzuordnen sind und deutet an, wie sie im Folgenden weiterverwendet werden können. Die Stärken und Schwächen eines Forschungsdesigns und seiner Umsetzung einschließlich der Nutzungspotenziale der Ergebnisse, Validitätsrisiken und eingeschränkter Reichweite ergeben ein vielschichtiges Bild, das wissenschaftlicher Erkenntnis eine Form der Bescheidenheit verleiht, die im politischen und praktischen Diskurs, in der Suche nach Evidenz und Orientierung nicht immer gleichermaßen gewürdigt wird. Umso wichtiger erscheint es, eine kritische Grundhaltung dort, wo Forschenden der Raum gegeben wird – beispielsweise in einer langen Arbeit wie der vorliegenden – zu explizieren.

8 Fazit: „Qualität“ zwischen Lehrfreiheit und Verantwortung revisited

QM ist nicht einfach ein Mittel zur Sicherstellung und Weiterentwicklung von studierbaren Studiengängen und guter Lehre. QM ist politisch. Die politische Dimension (vgl. auch Harvey & Williams, 2010a) erstreckt sich, wie die vorliegende Arbeit zeigt, über mehrere Ebenen, von politischen Rahmenbedingungen über die Gestaltung der QMS auf organisationaler Ebene bis hin zum mikropolitischen Umgang einzelner Personen mit dem System. Weiterhin ist sie in bereits seit langem diskutierte, epochale Spannungsfelder eingebunden. Insbesondere die Frage nach der Wissenschaftsfreiheit aktualisiert sich stetig an immer neuen Beispielen. Eine aktuelle Kampagne der Allianz der Wissenschaftsorganisationen (Veranstaltungen von März bis September 2019) erinnert zum 70-jährigen Bestehen des Grundgesetzes an Artikel 5. In Analogie zum in dieser Arbeit eingangs eröffneten Spannungsfeld zwischen Freiheit und Verantwortung heißt es in der Ankündigung:

„Die deutsche Wissenschaft nimmt den Jahrestag zum Anlass, über die Erfolgsgeschichte, die Chancen, aber auch die Gefährdungen dieser Freiheit zu debattieren und zu fragen, welche Verantwortung daraus erwächst.“ (Allianz der Wissenschaftsorganisationen, 2019)

Die Allianz bezieht sich vor allem auf Forschung: Angriffe auf die Wissenschaftsfreiheit durch autoritäre Regierungen und Populismus in anderen Ländern, aber auch durch ökonomische Verwertbarkeitsansprüche und eine erschwerte öffentliche Diskussion komplexer wissenschaftlicher Themen hierzulande gelte es abzuwehren (vgl. Allianz der Wissenschaftsorganisationen, 2019). Die Verknüpfungen zu Studium und Lehre jedoch sind eng, die erwähnten Risiken bestehen für diesen Bereich ebenso und die Verantwortung, die die Wissenschaft gegenüber der Studierendenschaft sowie gemeinsam mit ihr trägt, bringt in Zeiten gesellschaftlicher Transformationsprozesse große Herausforderungen mit sich. Mit eben diesen Herausforderungen ist langfristig auch das QM konfrontiert. Erkenntnisse zur Entwicklung und zum Umgang mit Hochschul-QMS erlauben somit auch einen vagen Ausblick auf zukünftige Aufgaben.

Wie nutzen Akteurinnen und Akteure an deutschen Hochschulen also die QMS, welche Spiele dominieren in den konkreten Handlungssystemen und welche Implikationen bringt das mit sich? Welchen Beitrag leistet die vorliegende Arbeit zur Diskussion um das QM im Speziellen und die Entwicklung des Hochschulsystems im Allgemeinen? Was bedeuten die Ergebnisse der Studie für Hoch-

schulleitung sowie QM-Praxis und welche Fragen ergeben sich für weitere Forschung? Und schließlich: Mit welchen Herausforderungen mögen Hochschulmitglieder und QMS zukünftig konfrontiert sein? In einer kurzen Zusammenfassung der Ergebnisse der vorliegenden Arbeit, Anmerkungen zu praktischen wie wissenschaftlichen Implikationen und einem Ausblick widmet sich das abschließende, resümierende Kapitel diesen Fragen.

8.1 Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit hat ihren Ausgangspunkt in der Frage, wie Akteurinnen und Akteure an deutschen Hochschulen die QMS ihrer Organisationen nutzen. Die Relevanz dieser Frage ergibt sich zum einen aus der gestiegenen Bedeutung des QMs in der Hochschulpraxis, zum anderen aus dem Fachdiskurs zum Hochschul-QM, der kein einheitliches Bild ergibt: Einerseits gibt es in der internationalen Literatur schon früh Hinweise auf eine effektive QS und QE sowie einen Kulturwandel im Nachgang der QM-Einführung. Andererseits wird über Bürokratisierung, Formalismus, Deprofessionalisierung von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern sowie Vertrauensverluste berichtet (vgl. Kapitel 1; Harvey & Williams, 2010a, 2010b). Insgesamt ergibt sich angesichts der großen Heterogenität des QMs sowohl auf Ebene nationaler QS-Systeme als auch auf Ebene der QMS der Hochschulen innerhalb Deutschlands ein Bedarf an differenzierter Analyse der verschiedenen Systeme und ihrer Nutzung durch die Hochschulmitglieder.

Im weiteren Sinne schließt die Arbeit mit ihrer Frage an den breiten Diskurs zur Entwicklung des deutschen Hochschulsystems insbesondere im Bereich Studium und Lehre an, der in Kapitel 2 nachgezeichnet wird. Die Rahmenbedingungen haben sich hier im Verlauf der letzten Jahrzehnte stark verändert: Die traditionelle Ordinarienuniversität wurde nach der Teilung Deutschlands in beiden deutschen Staaten abgelöst, die Bundesrepublik erlebte eine Bildungsexpansion und den Trend hin zu größeren Studierendenzahlen, mit der Einführung der Fachhochschulen auch einen Ausbau des Hochschulsystems. Seit Ende der achtziger Jahre förderten Politik und Medien eine zunehmende Orientierung an Wettbewerb, Effizienz und Effektivität der hochschulischen Leistungen, was sich bis zu den noch immer aktuellen Exzellenzwettbewerben (im Bereich der Forschung) steigern sollte (vgl. Kapitel 2; Jessen, 2010; Serrano-Velarde, 2008; Münch, 2007). Evaluation, QS und Instrumente der so genannten neuen Steuerung in Anlehnung an NPM (Instrumente der Output-Steuerung, z. B. ZLV, leistungsorientierte Mittelvergabe) prägten die Hochschulpolitik sowie die interne Hochschul-Governance (vgl. Lanzendorf & Pasternack, 2009). Mit dem Bologna-Prozess, der Einführung des Akkreditierungssystems und vor allem der Reform der Landeshochschulgesetze wurde das QM für die Hochschulen zunehmend obligatorisch.

In den 2000er Jahren schließlich wurde auch die Programmförderung des Bundes und der Länder zunehmend relevant für Studium und Lehre. Hochschulpakt, QPL und weitere Programme versprachen den durch eine niedrige Grundfinanzierung geplagten Hochschulen zusätzliche Mittel. In ihren Auswirkungen sind die genannten Reformen kaum zu trennen, weshalb Reformfolgen übergreifend diskutiert werden: Die mutmaßliche Akteurswerdung der Hochschule (vgl. Meier, 2009), die sich in neuen Formen dennoch zeigende lose Kopplung hochschulischer Aktivitäten (vgl. Krücken, 2014), die Belastung durch Bürokratie (vgl. Pasternack u. a., 2018), Widerstände von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern (vgl. Schimank, 2015) sowie eine Verschiebung von Rolle und Macht der Hochschulleitungen (vgl. Kleimann, 2016) beschäftigen Wissenschaft und Praxis. Die Einführung von QMS ist als Teil der Reformen einzuordnen und mit der Diskussion um die Reformfolgen eng verbunden. Die wissenschaftliche Aufarbeitung hierzu lässt jedoch noch Raum für differenzierte Analysen in einem sich stetig weiterentwickelnden Feld: Zwar sind mikropolitische Strategien und Konfliktlinien im Bereich QM an Hochschulen bereits in anderen Studien adressiert worden (vgl. Schimank, 2011; Kaufmann, 2012), doch eröffnet sich ein Forschungsdesiderat in der differenzierten Betrachtung des Zusammenspiels des Handelns der Hochschulmitglieder mit verschiedenen QMS.

Um der Frage nach dem Umgang der Akteurinnen und Akteure mit den QMS nachzugehen, wird auf Klassiker der Sozial- und Organisationstheorie zurückgegriffen, die durch ihren Fokus auf die Schnittstelle zwischen Handeln und Strukturen genau dort ansetzen, wo viele andere Perspektiven ihren blinden Fleck haben. Anthony Giddens' Theorie der Strukturierung (1992) sowie Croziers und Friedbergs strategische Organisationsanalyse (1993) markieren die Grundlage des theoretischen Rahmens, der in Kapitel 3 entwickelt wird. Definitive Ausführungen, empirische Studien zur Mikropolitik und Weiterentwicklungen der theoretischen Konzepte bauen darauf auf und werden für eine Aktualisierung dessen herangezogen, was als *sensitizing concepts* (Blumer, 1954) und auswertungsunterstützendes Vokabular in der Auseinandersetzung mit dem Interviewmaterial verwendet wird. Giddens' Konzept der Dualität von Struktur dient dem grundlegenden Verständnis des Zusammenspiels von Handeln und Strukturen. Die Konzepte der Taktiken und Strategien, der Ungewissheitszonen, der konkreten Handlungssysteme, der Spiele sowie der Entscheidungskorridore fließen dafür ins Kodierschema der Inhaltsanalysen (siehe Kapitel 4) und die Einordnung der Ergebnisse (siehe Kapitel 7) ein.

Die Auswertungen der 26 Interviews mit Prorektorinnen, QM-Mitarbeiterinnen und Studiendekaninnen von neun Hochschulen zeigen, dass das QM-Instrumentarium an den Hochschulen sich oberflächlich betrachtet durchaus ähnelt, die

Nutzung dieses Instrumentariums jedoch sehr unterschiedlich verläuft und auch Bewertungen der Hochschulmitglieder zu den verschiedenen Instrumenten widersprüchlich sind. Die Strukturen – so belegen die Auswertungen – lassen den Handelnden gewisse Freiräume, die je nach Machtbeziehungen innerhalb der konkreten Handlungssysteme unterschiedlich weit sind. Die „Freiheit zur Mikropolitik“ (Küpper & Ortmann, 1992, S. 8) wird in Kapitel 5 anhand verschiedener Instrumente, z. B. Prozessmanagement und Evaluationen aufgezeigt. In Ausführungen zu Deutungen und Selbstverständnis der Interviewten wird eine der Grundlagen des Handelns der Interviewten herausgearbeitet. Es kann gezeigt werden, dass die Prorektorinnen sich eher als Hochschulmanagerin oder als Prima inter Pares verstehen und somit im Unterschied zur Studie von Kleimann (2016) kein einheitliches Leitungsideal auszumachen ist. Eng damit zusammenhängend erscheinen der vertretene Begriff der Wissenschaftsfreiheit und die Ebene der Verantwortlichkeit: Die einen sehen Freiheit und Verantwortung bei der Organisation, wie es auch die Systemakkreditierung nahelegt, die anderen bei der wissenschaftlichen Profession. Auch die Relevanz des Selbstverständnisses und der Deutungen sowie des daraus hervorgehenden Handelns wird bereits hier deutlich: Die Prorektorinnen kontrollieren eine verhältnismäßig große Unsicherheitszone, womit ihr Handeln das konkrete Handlungssystem stark beeinflussen kann. Jedoch sind auch ihre Machtquellen miteinander verbunden: Sie können sich bedingen oder gegenseitig ausschließen (vgl. Kapitel 7.2.2).

Die QM-Mitarbeiterinnen hingegen agieren mit eingeschränktem Einfluss aus einer Dienstleistungsorientierung heraus, wobei einige sich stark für die Lehrenden einsetzen, deren Haltung zum QM sie antizipieren, während andere näher an der Hochschulleitung arbeiten. Auch eigenes Autonomieempfinden, Gestaltungsansprüche und der Umgang mit Vorgaben unterscheiden sich. Auffällig ist, dass die interviewten QM-Mitarbeiterinnen häufig aus einer Meta-Perspektive heraus ihre eigene Arbeit, das QM ihrer Hochschule sowie das QM im Allgemeinen reflektieren und einordnen, wobei mehrere Mitarbeiterinnen die soziale Dimension des QMs besonders hervorheben. In den Interviews der Studiendekaninnen zeigen sich unterschiedliche Haltungen zum QM von einer ablehnenden bis hin zu einer stark unterstützenden Position. In Kapitel 5 werden somit strukturelle Grundlagen und Modalitäten der Strukturation aus dem Interviewmaterial herausgearbeitet.

Darauf aufbauend wird in Kapitel 6 eine Differenzperspektive eingenommen. Die neun Fallhochschulen werden anhand verschiedener Eigenschaften ihrer konkreten Handlungssysteme gruppiert und ihre QMS, die Strategien von Akteurinnen und Akteuren im Umgang mit diesen Systemen und die Spiele, die die Gruppen charakterisieren, beschrieben. Drei Gruppen lassen sich identifizieren,

für deren Fälle sich jeweils ähnliche Spielmechanismen beschreiben lassen: In Gruppe A dominieren Steuerungsspiele der Hochschulleitung in einem zentralen QMS, worauf teilweise mit Widerstandsspielen seitens der Fakultäten reagiert wird. Hinzu kommen Fassadenspiele, mit denen die Hochschulleitung nach außen sowie die Fakultäten innerhalb der Hochschule Leistungen für sich günstig darstellen. Die QM-Mitarbeiterinnen können hier kaum Einflussmöglichkeiten geltend machen und einige äußern Unmut über das QMS und die Taktiken der Hochschulleitung. Davon unterscheidet sich Fallgruppe B, in deren zentral-dezentral-verbindenden QMS Koordinierungs- und Verhandlungsspiele dominieren, die auf einem durch die Hochschulleitung moderierten Ausgleich von Interessen und Ideen beruhen. QM-Mitarbeiterinnen können sich hier zum Beispiel als Gremienunterstützerinnen, Vermittlerinnen und Informationsübermittlerinnen vor allem in enger Zusammenarbeit mit der Hochschulleitung einbringen und so eine Vielzahl kleinerer Gestaltungsspielräume nutzen. Weiterhin von den Fallgruppen A und B zu unterscheiden ist Fallgruppe C, deren dezentrales QMS von Kommunikationsspielen charakterisiert ist. Hier moderieren Prorektorinnen zwar ebenfalls einen Austausch, der jedoch nicht auf den Aufbau gemeinsamer Instrumente, sondern auf Ideenaustausch zu je eigenen, fakultäts-eigenen QMS ausgerichtet ist. Hochschulleitung und Fakultätsvertretende kommen regelmäßig zu Gesprächen zusammen. QM-Mitarbeiterinnen sind in diesen konkreten Handlungssystemen stark an den Bedarfen der Lehrenden orientiert, unterstützen diese und streben vor allem nach QE. Insgesamt zeigen die Fallgruppenanalysen auch, dass fallgruppenübergreifend ähnliche Strategien sichtbar werden, die jedoch als unterschiedlich erfolgreich interpretiert werden. Zudem legen die Analysen unterschiedliche Implikationen für ein nachhaltiges QM sowie für die Lehrfreiheit als Teil der Wissenschaftsfreiheit nahe. Definitionen dieser Freiheit sind in die Machtstrukturen der Hochschulen eingeschrieben (vgl. Kapitel 8.2 und 8.3).

Die Gruppierung der Fälle wird in einem weiteren Schritt durch die Konstruktion einer Typologie ergänzt, die auf den Merkmalen der internen Hochschul-Governance im Bereich QM von Studium und Lehre (zentrales QMS, zentral-dezentral-verbindendes QMS, dezentrales QMS) sowie den Strategien und sich aus diesen ergebenden Spielen der Hochschulleitung (Steuerung, Moderation) beruht. Von den sechs theoretisch möglichen, merkmalsreduzierten Typen lassen sich zu vier die Fallgruppen bzw. Fälle zuordnen, wobei die Typenbenennung teilweise der der Fallgruppen entspricht (Typ 1/Fallgruppe A: Steuerungs-, Widerstands- und Fassadenspiele; Typ 6/Fallgruppe C: Kommunikationsspiele). Fallgruppe B enthält Fälle, die zum Typ 3 (Streit- und Verhandlungsspiele I) oder zum Typ 4 (Koordinations- und Verhandlungsspiele II) Ähnlichkeiten aufweisen. Die Gruppierung von Fällen, die der Typologie folgend doch getrennten Typen

angehören, zeigt, dass die Typologie keine Kategorisierung ist, sondern vielmehr eine Heuristik mit fließenden Grenzen. Die analytische Trennung jedoch betont die Differenzierung zwischen unterschiedlichen Spielen, die die konkreten Handlungssystemen der Hochschulen charakterisieren und schafft somit über die Beschreibungen, die zu einem besseren Verstehen des Zusammenspiels verschiedener QMS mit dem Handeln der Hochschulmitglieder beitragen, hinaus eine theoretische Orientierung für Praxis und weitere Forschung.

8.2 Implikationen für Praxis und Wissenschaft

Die vorliegende Arbeit kann den Appell, für zu entwickelnde wie für bestehende QMS keine allgemeinen Rezepte zu erwarten, von einzelnen Interviewten an Hochschulleitungen und QM-Mitarbeiterinnen und -Mitarbeiter zurückgeben: QM-Strukturen und -Instrumente werden auf unterschiedliche Art und Weise genutzt. Die Kontingenz des Organisationsgeschehens lässt Raum für eigen-sinniges Handeln aller Akteursgruppen, wenn auch in je unterschiedlichem Rahmen. Dennoch lässt sich auf dem auf mikropolitischen Analysen basierenden Vergleich verschiedener QMS heraus feststellen, dass sich Muster identifizieren lassen, deren Kenntnis und Beachtung für die Gestaltung von Strukturen und Instrumenten, aber auch für das Handeln verschiedener Akteursgruppen sensibilisieren kann. Vor allem die Beschreibungen der Dynamik innerhalb unterschiedlicher konkreter Handlungssysteme geben hier Denkanstöße, doch auch die stark merkmalsreduzierte, zugespitzt konstruierte Typologie kann als heuristisches Orientierungswerkzeug genutzt werden (vgl. auch Kapitel 7.3.3). Die Beachtung von Entscheidungskorridoren verdeutlicht darüber hinaus, dass auch die anfangs noch flexibel und gestaltbar wirkenden QMS im konkreten Handlungssystem zunehmend pfadabhängig werden können. So ist es vor allem für noch im Aufbau befindliche QMS wichtig darüber nachzudenken, wie Pfadabhängigkeiten im jeweiligen Kontext entstehen könnten und Entscheidungskorridore Wege für alle Beteiligten zu verengen tendieren.

Mit den Beschreibungen der Fallgruppen und den Typen ist zunächst keine allgemeine Wertung im Sinne einer kriterienbasierten Evaluation verbunden und entsprechend auch keine Empfehlung, die für die Praxis instruktiv wäre – schon da die QM-Instrumente und strukturellen Bestandteile in den Spielen so unterschiedlich genutzt werden. Alle Spieltypen gehen mit Vor- und Nachteilen für unterschiedliche Akteursgruppen auf verschiedenen Handlungsebenen einher. Die zu Typ 1 geschilderten Steuerungs-, Widerstands- und Fassadenspiele beispielsweise mögen zwar nicht dem entsprechen, was in einem QM-Konzept stehen würde, doch vor allem die Entkopplung verschiedener Aktivitäten an Hochschulen eröffnet auch Möglichkeiten der Stabilisierung und der stra-

tegischen Kommunikation nach außen. Wie die zentralen Instrumente in die Organisation hineinwirken, hängt von den konkreten Strategien der Hochschulleitungen, der Ausschöpfung ihrer Machtquellen und den Reaktionen der Professorenschaft (also beispielsweise auch der Art und Vehemenz des eventuellen Widerstands) ab: Eine Kommunikationsblockade und damit einhergehende Opportunitätskosten hinsichtlich der Qualität von Studium und Lehre sind bei diesem Typ ebenso denkbar wie ein Nebeneinander zentraler QS-Instrumente und einer dezentral initiierten, wirksamen QE. Eine Bewertung der Typen nach dem Kriterium „Qualität von Studium und Lehre“ ist somit auf Grundlage der vorliegenden Ergebnisse nicht möglich. Jedoch können die Spieltypen Orientierung in der im eigenen Fall eventuell zu beachtenden, weiteren Zusammenhänge geben. So haben die Typen unterschiedliche Implikationen für das Thema Lehrfreiheit und Verantwortung für Studium und Lehre, das die Spiele im Bereich QM in einen größeren Kontext einbettet. Die Systemakkreditierung als solche stärkt die Verantwortlichkeit der Gesamtorganisation (vgl. Kapitel 7.2.1), aus der jedoch den Spieltypen folgend unterschiedliche Konsequenzen gezogen werden. Steuerungs- und Widerstandsspiele können als Kampf um die Definition der Lehrfreiheit als Freiheit der Organisation oder der Profession gelesen werden, während Kommunikationsspiele eher darauf ausgelegt sind, die Lehrfreiheit der Profession zu bewahren und die dezentrale Verantwortungswahrnehmung durch Kommunikationsstrategien zu unterstützen. Auch in Koordinations- und Verhandlungsspielen liegt die Lehrfreiheit eher bei der Profession, wenngleich hier Details wie die Regelungstiefe der fakultätsübergreifend verhandelten Standards und die Besetzung von Gremien relevant sind.

Darüber hinaus gilt es, auch die subjektiven Wahrnehmungen der Hochschulmitglieder ernst zu nehmen: Die Hochschule besteht nicht nur aus Hochschulleitung, Professorinnen und Professoren. Dauerhafte Frustration von QM-Mitarbeiterinnen und -Mitarbeitern, die aus dem Organisationsgeschehen ausgeschlossen sind, eine starke Überlastung von befristet angestellten Lehrenden und Verwaltungsmitgliedern und die Evaluationsmüdigkeit von Studierenden sind nicht nur Indikatoren für eine ungünstige Organisationskultur oder Finanzierungslage, sondern auch für eine unzureichende Verantwortungsübernahme auf verschiedenen Ebenen. Das Ignorieren der Erfahrungen von Akteursgruppen lässt das QM im Extremfall zu einer „Showveranstaltung“ (HS01QM1: 123) werden, in der Initiative und Potenzial sowohl von QM-Mitarbeiterinnen und -Mitarbeitern als auch von engagierten Lehrenden und Studiendekaninnen und -dekanen, denen an der Qualität von Studium und Lehre etwas liegt, ausgebremst wird. Für Vertreterinnen und Vertreter der Hochschulleitung ist dabei zu erkennen, dass das eigene Handeln von besonderer Relevanz für die Dynamik des QMS im konkreten Handlungssystem der Hochschule ist. Mit der bewussten Auseinandersetzung mit

den mikropolitischen Implikationen des eigenen Handelns und des QMS der Hochschule geht die Chance einher, das oben aufgezeigte Spannungsfeld von Freiheit und Verantwortung bewusster mitzugestalten.

Auch für die Wissenschaft eröffnen sich aus der vorliegenden Arbeit Bedarfe und Möglichkeiten. Insbesondere Erkenntnisse zur langfristigen Entwicklung der Spiele könnten den Diskurs bereichern. Erst auf längere Sicht werden Entscheidungskorridore deutlicher, ebenso wie das mögliche Scheitern von Strategien der Leitung im Bereich QM. Quantitative Analysen im Längsschnitt zu den Spieltypen und dem Verlauf ihrer Entwicklung wären zwar wünschenswert, würden sie doch eine breite Datenbasis für die Entwicklung des Zusammenspiels von QMS und dem Handeln der Hochschulmitglieder bieten. Das Themenfeld der Strategien, alltäglichen Praktiken und Deutungen sowie die heterogenen Dynamiken sperren sich quantitativen Analysen jedoch weitgehend. Fallbezogene Forschung erscheint hier erfolgsversprechender. Zudem ist eine Überbefragung auch im Bereich der Hochschulen nicht von der Hand zu weisen. Gerade in Anbetracht der bürokratischen Belastung, der Lehrende, Fakultätsvertretende, QM- und Verwaltungspersonal zunehmend ausgesetzt sind, legen sowohl Rücksichtnahme als auch Ansprüche an die Datenqualität standardisierte Befragungen nicht unbedingt nahe.

Fallbezogen könnten teilnehmende Beobachtungen insbesondere zum Umgang von Lehrenden mit unterschiedlichen QMS aufschlussreich sein. Außerdem wären partizipative und zukunftsbezogene Formen der Forschung denkbar, wie sie in (Sozial-)Pädagogik und Bildungswissenschaften vorkommen: Zwar sind Ansätze der Praxisforschung (vgl. Moser, 1995; Cendon, 2016) sowie der Design-Based Research (vgl. The Design-Based Research Collective, 2003; Reinmann, 2005; McKenney & Reeves, 2018), in deren Rahmen Forschung und Entwicklung miteinander einhergehen, in der Regel nicht auf Fragen der Organisationsforschung bezogen, doch sind die Herausforderungen sich nicht unähnlich: So finden pädagogische Interventionen und didaktisches Design ebenso wie Innovationen im Bereich der organisatorischen Hochschulentwicklung in einem komplexen Feld mit heterogenen Adressatengruppen und unterschiedlichen, sich teilweise widersprechenden Anforderungen statt. Auch liegen die Forschungsgegenstände in Arbeitsfeldern, für die politisch eine Evidenzbasierung der Praxis gefordert wird, während der Transfer von Forschungsergebnissen in die Praxis sich schwierig gestaltet (vgl. Biesta, 2011). Forschende Herangehensweisen, die von vornherein die Praxis stark einbeziehen, sind zwar auch im Ergebnis kontextnah und in geringerem Maße auf Generalisierbarkeit ausgelegt, versprechen jedoch größere Transfererfolge. Die Ansätze eignen sich zudem auch für die so genannte *institutional research*, eine praxisinformierende Forschung, die an der und für die

eigene Organisation betrieben wird. Ein weiteres Argument insbesondere für Design-Based Research ist die Zukunftsbezogenheit: Dadurch, dass die Entwicklung hier als konstitutiver Bestandteil der Forschung angesehen wird, können nicht nur bestehende Konzepte verbessert, sondern auch neue Ideen forschend umgesetzt werden. Zwar ist die Übertragbarkeit des methodologischen Rahmens am konkreten Forschungs- und Gestaltungsgegenstand zu prüfen, doch gerade in Anbetracht der gesellschaftlichen Grand Challenges (vgl. Kapitel 2.1.1; Stichweh, 2016) sind solche entwicklungsbasierten Forschungsvorhaben auch für die organisationsbezogene Hochschulforschung wie die zum QM von Studium und Lehre vielversprechend.

8.3 Ausblick

Welchen Ausblick erlaubt die vorliegende Arbeit auf die Zukunft? Mit Erhebungen von 2014 bis 2015 stellt die Studie eine Momentaufnahme in einem sich stark verändernden Feld dar. Viele weitere Ereignisse und Entwicklungen wirkten bereits von 2014 bis heute auf die Hochschulen ein: So wurden an mehr Hochschulen QMS geschaffen und die Fachdiskussionen auf eine breitere Basis gestellt. Der QPL hat, vielfach im Zusammenspiel mit anderen Förderprogrammen, Bewegung in manche Hochschulen gebracht. Dem Akkreditierungssystem wurde mit dem Studienakkreditierungsstaatsvertrag eine neue Rechtsgrundlage gegeben (vgl. Bartz & Mayer-Lantermann, 2017), während in Mecklenburg-Vorpommern bereits über die Abschaffung der Akkreditierungspflicht für Studiengänge diskutiert wurde (vgl. „Kritik an Entwurf für neues Hochschulgesetz“, 2018). Hochschulgesetze wurden reformiert und die ESG weiterentwickelt (vgl. EQUIP Project, 2016). Der Wissenschaftsrat hat mit seinen Positionspapieren (2017, 2018) Diskussionen zur Hochschullehre und ihrer Förderung in Gang gebracht. Außerdem wirken Digitalisierung, Globalisierung und Kulturphänomene ins Studieren, Lernen und Lehren hinein. Die hier vorgestellten Ergebnisse werden dadurch in ihrer Relevanz jedoch nicht beeinträchtigt. Vielmehr könnten sich durch die Zusammenschau der Ergebnisse und möglicher weiterer Entwicklungen aus heutiger Perspektive neue Fragen ergeben, die für Hochschulentwicklung wie Hochschulforschung bedeutsam sind.

Die Entwicklung des Hochschulsystems bleibt gewiss so wenig stehen wie die Gesellschaft, die es umgibt, und die vorliegende Arbeit hat gezeigt, wie vielfältig die Hintergründe der QMS sind, wie viele Interdependenzen es zu beachten gilt, um die Wirklichkeit mit ihren Akteurinnen und Akteuren, ihren Strukturdimensionen, ihren Handlungssystemen nur ein Stück weit besser zu verstehen. Doch schon kleine Gedankenexperimente auf Basis der Spieltypologie (vgl. Kapitel 6.4) und veränderter Rahmenbedingungen sowie aktueller gesellschaftlicher und

politischer Diskurse lassen mögliche Welten aufscheinen, etwaige Handlungsoptionen für Akteurinnen und Akteure ebenso wie komplexe Szenarien. Wie könnten beispielsweise Koordinations- und Verhandlungsspiele im QM von Studium und Lehre verlaufen, die an der Ausgestaltung eines neuen Verhältnisses von Forschung und Lehre (Stichwort forschendes Lernen) sowie Wissenschaft und Gesellschaft (Third Mission, Citizen Science, Wissenschaftskommunikation, Openness) beteiligt sind? Was bedeuten Studium und Lehre in der postdigitalen Gesellschaft (vgl. Cramer, 2015) für ein Handlungssystem, in dem bislang Steuerungs-, Widerstands- und Fassadenspiele vorherrschen? Kann die Betonung der Lehrfreiheit und der dezentralen Definition von Qualität in den Kommunikationsspielen angesichts der Dringlichkeit einer inter- und transdisziplinären Bearbeitung von Nachhaltigkeitsfragen auch in Studium und Lehre aufrechterhalten werden oder sind diese Spiele in der Bearbeitung solcher Herausforderung vielleicht sogar besonders wirksam? In diesen Fragen deutet sich bereits an, dass die Vorstellung dessen, was in Studium und Lehre gut und richtig ist, auch zukünftig nicht einfach zu definieren sein wird. In der Einleitung heißt es: „The general understanding of quality has evolved with each passing decade and continues to adapt to changing contexts and exigencies“ (Altbach u. a., 2009, S. 53). Können die Hochschulmitglieder ihre QMS nutzen, um den neuen Anforderungen lokal sinnvoll zu begegnen und an der Neudefinition von Qualität aktiv teilzunehmen?

Literaturverzeichnis

- Akademie für Soziologie (2017). Gründungsaufruf. Abgerufen am 2. Dezember 2018, von <https://akademie-soziologie.de/akademie/gruendungsaufruf/>
- Akkreditierungsrat (2013). *Regeln für die Akkreditierung von Studiengängen und für die Systemakkreditierung. Beschluss des Akkreditierungsrates vom 08.12.2009, zuletzt geändert am 20.02.2013*. Abgerufen am 5. Februar 2018, von http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/AR/Beschluesse/AR_Regeln_Studiengaenge_aktuell.pdf
- Akkreditierungsrat (2014). *Ausschreibung des Akkreditierungsrates zur Erprobung neuer Ansätze der Qualitätssicherung und -verbesserung in Studium und Lehre (Experimentierklausel)*. Abgerufen am 29. Januar 2019, von archiv.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/AR/Beschluesse/AR_Experimentierklausel.pdf
- Akkreditierungsrat (2018). Zentrale Datenbank akkreditierter Studiengänge und systemakkreditierter Hochschulen. Abgerufen am 19. Januar 2019, von <https://antrag.akkreditierungsrat.de/datenbank/>
- Alidusti, K. (2010). Wie das CHE Inhalte stiftet - die „Politikberatung“ der Bertelsmann-Tochter. In J. Wernicke & T. Bultmann (Hrsg.), *Netzwerk der Macht - Bertelsmann der medial-politische Komplex aus Gütersloh* (2. Aufl.). Marburg: BdWi-Verl.
- Allianz der Wissenschaftsorganisationen (2019). *Gemeinsam für die Freiheit der Wissenschaft. Allianz der Wissenschaftsorganisationen startet Kampagne zu 70 Jahren Grundgesetz*. Abgerufen am 14. März 2019, von https://www.leibniz-gemeinschaft.de/fileadmin/user_upload/downloads/Presse/Pressemitteilungen/Allianz-01-2019-PM_Wissenschaftsfreiheit_final.pdf
- Altbach, P., Reisberg, L., & Rumbley, L. E. (2009). *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution. A Report Prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education*. Paris: UNESCO.
- Alzafari, K. (2017). Mapping the literature structure of 'quality in higher education' using co-word analysis. *Quality in Higher Education*, 23(3), 264–282.

- Anderson, G. (2008). Mapping Academic Resistance in the Managerial University. *Organization*, 15(2), 251–270.
- Ansmann, M., Brase, A. K., & Seyfried, M. (2015). *WiQu – Wirkungsforschung in der Qualitätssicherung von Lehre und Studium. Kurzbericht zur Online-Befragung*. Abgerufen am 18. August 2018, von http://www.uni-potsdam.de/fileadmin01/projects/ls-verwaltung/WiQu_2015_Kurzbericht_Onlinebefragung.pdf
- Ansmann, M., & Seyfried, M. (2018). Qualitätsmanagement als Treiber einer evidenzbasierten Qualitätsentwicklung von Studium und Lehre? *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 13(1), 233–252.
- Ash, M. G. (1999a). Mythos Humboldt gestern und heute. In M. G. Ash (Hrsg.), *Mythos Humboldt: Vergangenheit und Zukunft der deutschen Universitäten* (S. 7–26). Wien: Böhlau Verlag.
- Ash, M. G. (Hrsg.) (1999b). *Mythos Humboldt: Vergangenheit und Zukunft der deutschen Universitäten*. Wien: Böhlau Verlag.
- Askling, B. (1997). Quality Monitoring as an Institutional Enterprise. *Quality in Higher Education*, 3(1), 17–26.
- Auferkorte-Michaelis, N. (2005). *Hochschule im Blick: innerinstitutionelle Forschung zu Lehre und Studium an einer Universität*. Münster: LIT Verlag.
- Baert, P., & Silva, F. C. da. (2010). *Social Theory in the Twentieth Century and Beyond*. Cambridge: Polity.
- Baldwin, G. (1994). The Student as Customer: The Discourse of “Quality” in Higher Education. *Journal of Tertiary Education Administration*, 16(1), 125–133.
- Baldwin, G. (1997). Quality Assurance in Australian Higher Education: the case of Monash University. *Quality in Higher Education*, 3(1), 51–61.
- Bartz, O., & Mayer-Lantermann, K. (2017). Wandel der Aufgaben des Akkreditierungsrates und der Agenturen durch den „Studienakkreditierungsstaatsvertrag“. *Ordnung der Wissenschaft*, (4), 255–262.
- Battilana, J., Leca, B., & Boxenbaum, E. (2009). How Actors Change Institutions: Towards a Theory of Institutional Entrepreneurship. *The Academy of Management Annals*, 3(1), 65–107.

- Baur, N., & Blasius, J. (2014). Methoden der empirischen Sozialforschung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 41–62). Wiesbaden: Springer VS.
- Becker, A. (1996). *Rationalität strategischer Entscheidungsprozesse: Ein strukturationstheoretisches Konzept*. Wiesbaden: DUV.
- Benz, A. (2004). Governance – Modebegriff oder nützliches sozialwissenschaftliches Konzept? In A. Benz (Hrsg.), *Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen: Eine Einführung* (S. 11–28). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Biesta, G. (2010). Pragmatism and the Philosophical Foundations of Mixed Methods Research. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Hrsg.), *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research* (2. Aufl., S. 95–118). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Biesta, G. (2011). Warum „What works“ nicht funktioniert: Evidenzbasierte pädagogische Praxis und das Demokratiedefizit der Bildungsforschung. In J. Bellmann & T. Müller (Hrsg.), *Wissen, was wirkt* (S. 95–121). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Blumer, H. (1954). What is Wrong with Social Theory. *American Sociological Review*, (1), 3–10.
- Bogner, A., & Menz, W. (2002). Das theoriegenerierende Experteninterview. In A. Bogner, B. Littig, & W. Menz (Hrsg.), *Das Experteninterview* (S. 33–70). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bogumil, J., & Kißler, L. (1998). Die Beschäftigten im Modernisierungsprozeß – Akteure oder Agierende? *Industrielle Beziehungen*, 5(3), 298–320.
- Bogumil, J., & Schmid, J. (2001). *Politik in Organisationen. Organisationstheoretische Ansätze und praxisbezogene Anwendungsbeispiele*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bosetzky, H. (1988). Mikropolitik, Macchiavellismus und Machtkumulation. In W. Küpper & G. Ortman (Hrsg.), *Mikropolitik: Rationalität, Macht und Spiele in Organisationen* (S. 27–37). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Bosetzky, H., Heinrich, P., & Schulz zur Wiesch, J. (2002). *Mensch und Organisation: Aspekte bürokratischer Sozialisation ; eine praxisorientierte*

- Einführung in die Soziologie und die Sozialpsychologie der Verwaltung* (6. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Bourdieu, P. (2014). *Homo academicus* (6. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Brake, A. (2011). Kombinieren, mixen, verbinden? Integration als konstitutives Element methodentriangulierender Zugänge. In *Methodentriangulation in der qualitativen Bildungsforschung* (S. 41–63). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Brentel, H. (1999). *Soziale Rationalität: Entwicklungen, Gehalte und Perspektiven von Rationalitätskonzepten in den Sozialwissenschaften*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Brunsson, N. (1989). *The organization of hypocrisy: talk, decisions, and actions in organizations*. Chichester; New York: Wiley.
- Bryman, A. (2006). Integrating quantitative and qualitative research: how is it done? *Qualitative Research*, 6(1), 97–113.
- Bülow-Schramm, M. (2000). Evaluation als Qualitätsmanagement. Ein strategisches Instrument der Hochschulentwicklung? In A. Hanft (Hrsg.), *Hochschulen managen? Zur Reformierbarkeit der Hochschulen nach Managementprinzipien* (S. 170–190). Neuwied: Luchterhand Verlag.
- Bülow-Schramm, M., & Heumann, C. (2012). *Akkreditierung im Widerstreit: Entwicklungspfade in die Zukunft der externen Qualitätssicherung* (Arbeitspapier Nr. 255). Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2010). *Verwaltungsvereinbarung zwischen Bund und Ländern über ein gemeinsames Programm für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre*. 18. Oktober 2010. Abgerufen am 3. Februar 2019, von <https://www.gwk-bonn.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/Papers/Programm-Lehrqualitaet-Vereinbarung-2010.pdf>
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2016). Projektdatenbank: Maßnahmen und Themenfelder der geförderten Projekte suchen und finden. Abgerufen am 3. Februar 2019, von <https://www.qualitaetspakt-lehre.de/de/massnahmen-und-themenfelder-der-gefoderten-projekte-suchen-und-finden-1745.php>

- Burns, T. (1961). Micropolitics: Mechanisms of Institutional Change. *Administrative Science Quarterly*, 6(3), 257–281.
- Cendon, E. (2016). Gemeinsam forschen. In E. Cendon, A. Mörth, & A. Pellert (Hrsg.), *Theorie und Praxis verzahnen: lebenslanges Lernen an Hochschulen* (S. 25–44). Münster New York: Waxmann.
- CHE Centrum für Hochschulentwicklung (2018). Projekt: Jahresgruppe QM-Systeme. Abgerufen am 7. Juli 2018, von http://www.che.de/cms/?getObject=260&strAction=show&PK_Projekt=1260&getLang=de
- Corbin, J., & Strauss, A. (1990). Grounded Theory Research: Procedures, Canons and Evaluative Criteria. *Qualitative Sociology*, 13(1), 3–21.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (3. Aufl.). Los Angeles, CA: SAGE Publications.
- Cramer, F. (2015). What Is 'Post-digital'? In D. M. Berry & M. Dieter (Hrsg.), *Postdigital Aesthetics: Art, Computation and Design* (S. 12–26). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Creswell, J. W. (2003). *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (2. Aufl.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Crozier, M., & Friedberg, E. (1993). *Die Zwänge kollektiven Handelns: Über Macht und Organisation*. Frankfurt am Main: Hain.
- Cyert, R. M., & March, J. G. (1992). *Behavioral Theory of the Firm* (2. Aufl.). Cambridge, Mass., USA: Wiley-Blackwell.
- Dahrendorf, R. (1965). *Bildung ist Bürgerrecht*. Hamburg: Nannen-Verlag.
- Dawe, A. (1970). The Two Sociologies. *The British Journal of Sociology*, 21(2), 207–218.
- Degn, L., & Sørensen, M. P. (2015). From collegial governance to conduct of conduct: Danish universities set free in the service of the state. *Higher Education*, 69(6), 931–946.
- Demirović, A. (2015). *Wissenschaft oder Dummheit? Über die Zerstörung der Rationalität in den Bildungsinstitutionen*. Hamburg: VSA.
- Der Spiegel (1989). Die neuen Unis sind die besten. *Der Spiegel*, (50), 70–87.

- Deutsche Gesellschaft für Qualität (2014). *Qualitätsmanagement für Hochschulen – Das Praxishandbuch*. München: Carl Hanser Verlag.
- Deutscher Hochschulverband (2009). *Pressemitteilung vom 31.03.2009: DHV will zu Boykott gegen Programmakkreditierung aufrufen*. Abgerufen am 16. Dezember 2018, von https://www.hochschulverband.de/pressemitteilung.html?&no_cache=1&tx_ttnews%5Btt_news%5D=63&cHash=352612eed1ef8d6a41bc616689f30353#_
- Dillerup, R., & Stoi, R. (2013). *Unternehmensführung* (4. Aufl.). München: Vahlen.
- Douglas, J. D. (1976). *Investigative Social Research. Individual and Team Field Research* (6. Aufl.). Beverly Hills, CA: SAGE Publications.
- ENQA (2005). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)* [ENQA Report]. Brüssel: ENQA.
- ENQA (2015). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)* [ENQA Report]. Abgerufen am 20. Januar 2019, von https://enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf
- EQUIP Project (2016). *Comparative Analyses of the ESG 2015 and ESG 2005*. Abgerufen am 28. August 2018, von http://www.equip-project.eu/wp-content/uploads/EQUIP_comparative-analysis-ESG-2015-ESG-2005.pdf
- Espeland, W. N., & Sauder, M. (2007). Rankings and Reactivity: How Public Measures Recreate Social Worlds. *American Journal of Sociology*, 113(1), 1–40.
- Esser, H. (2018). Zwei Seelen wohnen, ach! in meiner Brust? Nicht nur eine »Stellungnahme« aus »gegebenem Anlass«. *Zeitschrift für theoretische Soziologie*, (1), 132–152.
- European Ministers of Education (1999). *The Bologna Declaration of 19 June 1999*. Abgerufen am 20. Januar 2019, von http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/Ministerial_conferences/02/8/1999_Bologna_Declaration_English_553028.pdf
- Flick, U. (2010). Gütekriterien qualitativer Forschung. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 395–407). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Flick, U., Kardorff, E. von, & Steinke, I. (2000). *Qualitative Forschung: Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Friedberg, E. (1988). Zur Politologie von Organisationen. In W. Küpper & G. Ortman (Hrsg.), *Mikropolitik: Rationalität, Macht und Spiele in Organisationen* (S. 39–52). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Friedberg, E. (1995). *Ordnung und Macht: Dynamiken organisierten Handelns*. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Gemeinsame Wissenschaftskonferenz (2016). *Bekanntmachung der Verwaltungsvereinbarung zwischen Bund und Ländern gemäß Artikel 91b Absatz 1 des Grundgesetzes zur Förderung von Spitzenforschung an Universitäten – „Exzellenzstrategie“* –. Abgerufen am 2. Februar 2019, von <http://www.gwk-bonn.de/fileadmin/Papers/Verwaltungsvereinbarung-Exzellenzstrategie-2016.pdf>
- Gemeinsame Wissenschaftskonferenz (2019a). Förderung von Hochschulen. Abgerufen am 2. Februar 2019, von <https://www.gwk-bonn.de/themen/foerderung-von-hochschulen/>
- Gemeinsame Wissenschaftskonferenz (2019b). Forschung an Fachhochschulen. Abgerufen am 2. Februar 2019, von <https://www.gwk-bonn.de/themen/foerderung-von-hochschulen/forschung-an-fachhochschulen/>
- Giddens, A. (1992). *Die Konstitution der Gesellschaft: Grundzüge einer Theorie der Strukturierung*. Frankfurt am Main: Campus.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (2009). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Piscataway, NJ: Transaction Publishers.
- Goffman, E. (2013). *Wir alle spielen Theater: die Selbstdarstellung im Alltag* (13. Aufl.). München: Piper.
- Gruschka, A., Herrmann, U., Radtke, F.-O., Rauin, U., Ruhloff, J., Rumpf, H., & Winkler, M. (2005). Das Bildungswesen ist kein Wirtschaftsbetrieb! Fünf Einsprüche gegen die technokratische Umsteuerung des Bildungswesens. *Forschung & Lehre*, 12(9), 480–481.
- Grüttner, M., Hachtmann, R., Jarausch, K. H., John, J., & Middell, M. (2010). Wissenschaftskulturen zwischen Diktatur und Demokratie. In M. Grüttner, R. Hachtmann, K. H. Jarausch, J. John, & M. Middell (Hrsg.), *Gebrochene*

- Wissenschaftskulturen: Universität und Politik im 20. Jahrhundert* (S. 11–18). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Hrsg.), *Handbook of qualitative research* (S. 105–117). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Häder, M. (2009). *Der Datenschutz in den Sozialwissenschaften*. Abgerufen von http://www.ratswd.de/download/RatSWD_WP_2009/RatSWD_WP_90.pdf
- Hahn, M. (2017). Mysterium Hochschulorganisation? Eine Analyse der Deutungspraktiken von Qualitätsmanagern mithilfe der Dokumentarischen Methode. In S. Amling & W. Vogd (Hrsg.), *Dokumentarische Organisationsforschung: Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie* (S. 165–188). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Hartmann, M. (2010). Die Exzellenzinitiative und ihre Folgen. *Leviathan*, 38(3), 369–387.
- Hartmann, P. (1991). *Wunsch und Wirklichkeit: Theorie und Empirie sozialer Erwünschtheit*. Wiesbaden: DUV.
- Harvey, L., & Green, D. (1993). Defining Quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18(1), 9–34.
- Harvey, L., & Williams, J. (2010a). Fifteen Years of Quality in Higher Education. *Quality in Higher Education*, 16(1), 3–36.
- Harvey, L., & Williams, J. (2010b). Fifteen Years of Quality in Higher Education (Part Two). *Quality in Higher Education*, 16(2), 81–113.
- Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.) (2013). Hochschulkompass.de: Hochschulen in Deutschland: Universität, Fachhochschule, Kunsthochschule, Musikhochschule. Abgerufen am 27. Januar 2014, von <http://www.hochschulkompass.de/hochschulen.html>
- Homann, H. (1989). *Gesetz und Wirklichkeit in den Sozialwissenschaften: vom Methodenstreit zum Positivismusstreit*. Tübingen: Eberhard-Karls-Universität.
- Hüther, O. (2010). Universitäten als Organisationen. In *Von der Kollegialität zur Hierarchie?* (S. 127–165). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Internationale Expertenkommission zur Evaluation der Exzellenzinitiative (2016). *Endbericht (Imboden-Bericht)*. Abgerufen am 26. August 2016, von <http://www.gwk-bonn.de/fileadmin/Papers/Imboden-Bericht-2016.pdf>
- Jäger, M. (2006). Steuerung an Hochschulen durch interne Zielvereinbarungen. Aktueller Stand der Entwicklungen. *Die Hochschule*, (2), 55–66.
- Jann, W., & Wegrich, K. (2004). Governance und Verwaltungspolitik. In A. Benz (Hrsg.), *Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen: Eine Einführung* (S. 193–214). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Jarausch, K. H. (1999). Das Humboldt-Syndrom: Die westdeutschen Universitäten 1945–1989 – Ein akademischer Sonderweg? In M. G. Ash (Hrsg.), *Mythos Humboldt: Vergangenheit und Zukunft der deutschen Universitäten* (S. 58–79). Wien: Böhlau Verlag.
- Jessen, R. (2010). Massenausbildung, Unterfinanzierung und Stagnation. In M. Grüttner, R. Hachtmann, K. H. Jarausch, J. John, & M. Middell (Hrsg.), *Gebrochene Wissenschaftskulturen: Universität und Politik im 20. Jahrhundert* (S. 259–275). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 33(7), 14–26.
- Kaesler, D. (2003). *Klassiker der Soziologie, Bd. 2: Von Talcott Parsons bis Anthony Giddens* (5. Aufl.). München: C.H.Beck.
- Kaiser, T. (2010). Planungseuphorie und Hochschulreform in der deutsch-deutschen Systemkonkurrenz. In M. Grüttner, R. Hachtmann, K. H. Jarausch, J. John, & M. Middell (Hrsg.), *Gebrochene Wissenschaftskulturen: Universität und Politik im 20. Jahrhundert* (S. 261–277). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kaube, J. (2007). Abrechnung ohne Strom. Richard Münchs Polemik gegen unser Forschungssystem. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 27. August 2007, S. 37.
- Kaufmann, B. (2012). *Akkreditierung als Mikropolitik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kelle, U. (2008). *Die Integration Qualitativer und Quantitativer Methoden in Der Empirischen Sozialforschung: Theoretische Grundlagen und Methodologische Konzepte*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Kelle, U., & Kluge, S. (2010). *Vom Einzelfall zum Typus: Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kleimann, B. (2016). *Universitätsorganisation und präsidiale Leitung: Führungspraktiken in einer multiplen Hybridorganisation*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kloke, K. (2014). *Qualitätsentwicklung an deutschen Hochschulen: Professionstheoretische Untersuchung eines neuen Tätigkeitsfeldes*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kloke, K., & Krücken, G. (2012). „Der Ball muss dezentral gefangen werden.“ – Organisationssoziologische Überlegungen zu den Möglichkeiten und Grenzen hochschulinterner Steuerungsprozesse am Beispiel der Qualitätssicherung in der Lehre. In U. Wilkesmann & C. J. Schmid (Hrsg.), *Hochschule als Organisation* (S. 311–324). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kluge, A. (2011). *Das Bohren harter Bretter: 133 politische Geschichten*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- König, K. (2007). *Kooperation wagen. Hochschulsteuerung durch vertragsförmige Vereinbarungen* [HoF-Arbeitsberichte]. Abgerufen am 29. August 2016, von http://www.hof.uni-halle.de/dateien/ab_1_2007.pdf
- Koordinationsbüro für Chancengleichheit der Universität Potsdam (2012). *Leitfaden: Geschlechtergerechte Sprache*. Abgerufen am 11. August 2018, von https://www.uni-potsdam.de/fileadmin01/projects/gleichstellung/Publikationen/Leitfaden_gendergerechte_Sprache_UP-2012.pdf
- Kretek, P. M., & Dragsic, Z. (2012). Hochschulräte in der Universitäts-Governance – Was bestimmt ihre Rolle und Wirkmächtigkeit? In U. Wilkesmann & C. J. Schmid (Hrsg.), *Hochschule als Organisation* (S. 113–129). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kritik an Entwurf für neues Hochschulgesetz. (2018). Abgerufen am 30. März 2019, von <https://www.forschung-und-lehre.de/politik/kritik-an-entwurf-fuer-neues-hochschulgesetz-1187/>

- Kromrey, H. (1996). Qualitätsverbesserung in Lehre und Studium statt sogenannter Lehrevaluation. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 10(3/4), 153–166.
- Krücken, G. (2014). Higher education reforms and unintended consequences: a research agenda. *Studies in Higher Education*, 39(8), 1439–1450.
- Krücken, G., & Röbbken, H. (2009). Neo-institutionalistische Hochschulforschung. In S. Koch & M. Schemmann (Hrsg.), *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft* (S. 326–346). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuckartz, U. (2012). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kuckartz, U. (2014). *Mixed Methods: Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kuckartz, U. (2016). Typenbildung und typenbildende Inhaltsanalyse in der empirischen Sozialforschung. In M. W. Schnell, C. Schulz, U. Kuckartz, & C. Dunger (Hrsg.), *Junge Menschen sprechen mit sterbenden Menschen* (S. 31–53). Wiesbaden: Springer VS.
- Kuhn, T. S. (2012). *The Structure of Scientific Revolutions: 50th Anniversary Edition* (50th anniversary edition). Chicago: University of Chicago Press.
- Kultusministerkonferenz (1998). *Einführung eines Akkreditierungsverfahrens für Bachelor-/Bakkalaureus- und Master-/Magisterstudiengänge*. Abgerufen am 27. Januar 2019, von http://archiv.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/KMK/Sonstige/KMK_System_Akkreditierung_Einfuehrung.pdf
- Kultusministerkonferenz (2008). *Wettbewerb exzellente Lehre. Eine gemeinsame Initiative der Kultusministerkonferenz und des Stifterverbands für die deutsche Wissenschaft*. Abgerufen am 2. Februar 2019, von http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_03_06-Wettbewerb-exzellente-Lehre.pdf
- Küpper, W., & Ortmann, G. (Hrsg.) (1992). *Mikropolitik: Rationalität, Macht und Spiele in Organisationen* (2. Aufl.). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Lange, S., & Schimank, U. (2007). Zwischen Konvergenz und Pfadabhängigkeit: New Public Management in den Hochschulsystemen fünf ausgewählter

- OECD-Länder. In K. Holzinger, H. Jörgens, & C. Knill (Hrsg.), *Transfer, Diffusion und Konvergenz von Politiken* (S. 522–548). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Langenbeck, U., Suchanek, J., & Hölscher, B. (2011). Change Management an Hochschulen. In B. Hölscher & J. Suchanek (Hrsg.), *Wissenschaft und Hochschulbildung im Kontext von Wirtschaft und Medien* (S. 265–276). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Langer, R. (2009). Transintentionale Governance-Dynamiken im Universitätssystem. In R. von Lüde, D. Moldt, & R. Valk (Hrsg.), *Selbstorganisation und Governance in künstlichen und sozialen Systemen* (S. 563–614). Münster: LIT Verlag.
- Langer, R., Lüde, R. von, & Spresny, D. (2009). Entscheidungsprozesse zwischen Organisationsstrukturen und Akteursstrategien. In R. von Lüde, D. Moldt, & R. Valk (Hrsg.), *Selbstorganisation und Governance in künstlichen und sozialen Systemen* (S. 173–211). Münster: LIT Verlag.
- Lanzendorf, U., & Pasternack, P. (2009). Hochschulpolitik im Ländervergleich. In J. Bogumil & R. G. Heinze (Hrsg.), *Neue Steuerung von Hochschulen: eine Zwischenbilanz*. Berlin: Edition Sigma.
- Latour, B. (2010). *Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft: Einführung in die Akteur-Netzwerk-Theorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Leuffen, D. (2007). Fallauswahl in der qualitativen Sozialforschung. In T. Gschwend & F. Schimmelfennig (Hrsg.), *Forschungsdesign in der Politikwissenschaft: Probleme - Strategien - Anwendungen* (S. 201–222). Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Lobkowitz, N. (1972). Geleitwort des Rektors. In L. Boehm & J. Spörl (Hrsg.), *Die Ludwig-Maximilians-Universität in ihren Fakultäten* (Bd. 1). Berlin: Duncker & Humblot.
- Lüde, R. von, Moldt, D., & Valk, R. (Hrsg.) (2009). *Selbstorganisation und Governance in künstlichen und sozialen Systemen*. Münster: LIT Verlag.
- Luhmann, N., & Schorr, K. E. (1982). *Zwischen Technologie und Selbstreferenz*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Maeße, J. (2010). *Die vielen Stimmen des Bologna-Prozesses: zur diskursiven Logik eines bildungspolitischen Programms*. Bielefeld: transcript Verlag.

- Magna Charta Universitatum* (1988). Abgerufen am 20. Januar 2019, von <http://www.magna-charta.org/resources/files/the-magna-charta/english>
- Marginson, S., & Van der Wende, M. (2007). *Globalisation and Higher Education* (OECD Education Working Papers, Nr. 8). Paris: OECD Publishing.
- Masschelein, J. (2016). Akademische Freiheit und das Prinzip „Schule“. Öffentliche Begegnungsorte als Voraussetzung für Autonomie. *Die Hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung*, (2), 37–53.
- McKenney, S., & Reeves, T. C. (2018). *Conducting Educational Design Research* (2. Aufl.). New York: Routledge.
- Meier, F. (2009). *Die Universität als Akteur. Zum institutionellen Wandel der Hochschulorganisation*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Meier, F., & Schimank, U. (2002). Szenarien der Profilbildung im deutschen Hochschulsystem. Einige Vermutungen. *Die Hochschule*, (2), 82–91.
- Meinefeld, W. (2010). Hypothesen und Vorwissen in der qualitativen Sozialforschung. In U. Flick, E. Kardorff, & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung: ein Handbuch* (8. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Meuser, M., & Nagel, U. (2009). Das Experteninterview – konzeptionelle Grundlagen und methodische Anlage. In S. Pickel, G. Pickel, H.-J. Lauth, & D. Jahn (Hrsg.), *Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft* (S. 465–479). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mey, G., & Mruck, K. (2015). Berliner Methodentreff: Forschungswerkstätten. Abgerufen am 18. November 2015, von <http://www.qualitative-forschung.de/methodentreffen/angebot/fw/index.html>
- Meyer, J. W., & Rowan, B. (1977). Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony. *American Journal of Sociology*, 83(2), 340–363.
- Meyer, R. E. (2004). *Globale Managementkonzepte und lokaler Kontext: organisationale Wertorientierung im österreichischen öffentlichen Diskurs*. Wien: facultas.wuv/maudrich.
- Meyer, R. E. (2014). „Re-localization“ as Micro-mobilization of Consent and Legitimacy. In G. S. Drori, M. A. Höllerer, & P. Walgenbach (Hrsg.), *Global*

- Themes and Local Variations in Organization and Management: Perspectives on Glocalization* (S. 79–89). New York: Routledge.
- Ministerial Conference Sorbonne (1998). *Sorbonne Joint Declaration. Joint Declaration on harmonisation of the architecture of the European higher education system*. Abgerufen am 20. Januar 2019, von http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/1998_Sorbonne/61/2/1998_Sorbonne_Declaration_English_552612.pdf
- Mintzberg, H. (1979). *The structuring of organizations: a synthesis of the research*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Mittag, S. (2006). *Qualitätssicherung an Hochschulen: eine Untersuchung zu den Folgen der Evaluation von Studium und Lehre*. Münster: Waxmann Verlag.
- Moldaschl, M. (2001). Qualität als Spielfeld und Arena: das mikropolitische Verständnis von Qualitätsmanagement - und seine Grenzen. In H. Wächter & G. Vedder (Hrsg.), *Qualitätsmanagement in Organisationen: DIN ISO 9000 und TQM auf dem Prüfstand* (S. 115–138). Wiesbaden: Gabler.
- Morley, L. (2003). *Quality And Power In Higher Education*. Maidenhead, Birkshire, UK: SRHE & Open Univesity Press.
- Moser, H. (1995). *Grundlagen der Praxisforschung*. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Müller-Böling, D. (2000). *Die entfesselte Hochschule*. Gütersloh: Verl. Bertelsmann-Stiftung.
- Müller-Böling, D. (2010). Entfesselung von Wettbewerb. In M. Grüttner, R. Hachtmann, K. H. Jarausch, J. John, & M. Middell (Hrsg.), *Gebrochene Wissenschaftskulturen: Universität und Politik im 20. Jahrhundert* (S. 353–363). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Münch, R. (2007). *Die akademische Elite: zur sozialen Konstruktion wissenschaftlicher Exzellenz* (1. Aufl., Originalausg). In *Edition Suhrkamp. Bd. 2510* (1. Aufl., Originalausg). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Musselin, C. (2007). Are universities specific organisations? In G. Krücken, A. Kosmützky, & M. Torka (Hrsg.), *Towards a multiversity? Universities between global trends and national traditions* (S. 63–84). Bielefeld: Transcript Verlag.

- Neave, G., & Maassen, P. (2007). The Bologna Process: An Intergovernmental Policy Perspective. In P. Maassen & J. P. Olsen (Hrsg.), *University Dynamics and European Integration* (S. 135–154). Dordrecht: Springer.
- Neuberger, O. (1995). *Mikropolitik: der alltägliche Aufbau und Einsatz von Macht in Organisationen*. Stuttgart: Enke.
- Neuberger, O. (2006). *Mikropolitik und Moral in Organisationen: Herausforderung der Ordnung* (2. Aufl.). Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Neuhaus, P. A., & Grünewald, T. (2017). Weiterentwicklung einer bewährten Qualitätssicherung - Die Neuregelung der Akkreditierung. *Ordnung der Wissenschaft*, (4), 263–266.
- Neumann, A. (2015). *Die Exzellenzinitiative: Deutungsmacht und Wandel im Wissenschaftssystem*. Wiesbaden: Springer VS.
- Newton, J. (1997). Opportunities for Partnership in Quality Improvement: responding to the challenge of teaching quality assessment in Wales. *Quality in Higher Education*, 3(1), 37–50.
- Nickel, S. (2008). Qualitätsmanagementsysteme an Universitäten und Fachhochschulen: Ein kritischer Überblick. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 30(1), 16–38.
- Nickel, S. (2009). *Partizipatives Management von Universitäten: Zielvereinbarungen, Leitungsstrukturen, Staatliche Steuerung*. Mering: Rainer Hampp Verlag.
- Nullmeier, F., Pritzlaff, T., Weihe, A. C., & Baumgarten, B. (2008). *Entscheiden in Gremien: Von der Videoaufzeichnung zur Prozessanalyse*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Observatory of the Magna Charta (2018). Observatory Magna Charta Universitatum. Abgerufen am 20. Januar 2019, von <http://www.magna-charta.org/>
- Offener Brief: Heidelberger Aufruf gegen die Akkreditierung (2016). *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 12. Mai 2016. Abgerufen am 12. Mai 2016, von <http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/forschung-und-lehre/heidelberger-aufruf-gegen-die-akkreditierung-14224001.html>

- Ortmann, G. (1984). *Der zwingende Blick: Personalinformationssysteme - Architektur der Disziplin*. Frankfurt am Main; New York: Campus Verlag.
- Ortmann, G. (1988). Macht, Spiel, Konsens. In W. Küpper & G. Ortmann (Hrsg.), *Mikropolitik: Rationalität, Macht und Spiele in Organisationen* (S. 13–26). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Ortmann, G. (1995). *Formen der Produktion : Organisation und Rekursivität*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Ortmann, G. (2009). *Management in der Hypermoderne: Kontingenz und Entscheidung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ortmann, G., & Becker, A. (1995). Management und Mikropolitik. Ein strukturationstheoretischer Ansatz. In G. Ortmann, *Formen der Produktion : Organisation und Rekursivität* (S. 43–80). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Ortmann, G., Windeler, A., Becker, A., & Schulz, H.-J. (1990). *Computer und Macht in Organisationen. Mikropolitische Analysen*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Pahl, J.-P. (2012). *Berufsbildung und Berufsbildungssystem: Darstellung und Untersuchung nicht-akademischer und akademischer Lernbereiche*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Paletschek, S. (2002). Die Erfindung der Humboldtschen Universität. *Historische Anthropologie*, 10(2), 183–205.
- Paris, R. (2001). Machtfreiheit als negative Utopie. In E. Stölting & U. Schimank (Hrsg.), *Die Krise der Universitäten* (S. 194–222). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Pasternack, P. (2006). *Qualität als Hochschulpolitik? Leistungsfähigkeit und Grenzen eines Policy-Ansatzes*. Bonn: Lemmes.
- Pasternack, P., Schneider, S., Trautwein, P., & Zierold, S. (2018). *Die verwaltete Hochschulwelt: Reformen, Organisation, Digitalisierung und das wissenschaftliche Personal*. Berlin: BWV - Berliner Wissenschaftsverlag.
- Perrow, C. (1983). The Organizational Context of Human Factors Engineering. *Administrative Science Quarterly*, 28, 521–541.
- Picht, G. (1965). *Die deutsche Bildungskatastrophe*. München: DTV.

- Pietzonka, M. (2014). *Gestaltung von Studiengängen im Zeichen von Bologna: Die Umsetzung der Studienreform und die Wirksamkeit der Akkreditierung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Pohlenz, P. (2010). Agenten des Wandels - Institutionalisierung von Qualitätsentwicklung auf Hochschulebene. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 5(4), 94–103.
- Pohlenz, P., & Mauermeister, S. (2013). Die European Standards und Guidelines als Referenzpunkt für die Entwicklung von Qualitätsmanagementsystemen. *Handbuch Qualität in Studium und Lehre, C 3.6*. Berlin: DUZ.
- Przyborski, A., & Wohlrab-Sahr, M. (2008). *Qualitative Sozialforschung: ein Arbeitsbuch*. München: Oldenbourg.
- Reichertz, J. (2008). *Wer nur einen Hammer hat, dem gerät die Welt leicht zum Nagel*. Gehalten auf der 4. Berliner Methodentreffen. Zur Integration qualitativer und quantitativer Sozialforschung, Berlin. Abgerufen am 30. Mai 2014 von http://www.qualitative-forschung.de/methodentreffen/archiv/texte/texte_2008/reichertz.pdf
- Reinmann, G. (2005). Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-Based Research-Ansatz in der Lehr-Lernforschung. *Unterrichtswissenschaft*, 33(1), 52–69.
- Rijcke, S. de, Wouters, P. F., Rushforth, A. D., Franssen, T. P., & Hammarfelt, B. (2016). Evaluation practices and effects of indicator use—a literature review. *Research Evaluation*, 25(2), 161–169.
- Saunders, B., Kitzinger, J., & Kitzinger, C. (2015). Anonymising interview data: challenges and compromise in practice. *Qualitative Research*, 15(5), 616–632.
- Scherm, E., & Pietsch, G. (2007). *Organisation: Theorie, Gestaltung, Wandel*. München: Oldenbourg.
- Schimank, U. (2008a). Double Talk von Hochschulleitungen. In W. Jäger & R. Schützeichel (Hrsg.), *Universität und Lebenswelt* (S. 154–172). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schimank, U. (2008b). Hochschule als Institution: Gussform, Arena und Akteur. In K. Zimmermann, M. Kamphans, & S. Metz-Göckel (Hrsg.), *Perspektiven der Hochschulforschung* (S. 157–163). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Schimank, U. (2009). Governance-Reformen nationaler Hochschulsysteme. In J. Bogumil & R. G. Heinze (Hrsg.), *Neue Steuerung von Hochschulen: Eine Zwischenbilanz* (Bd. 34, S. 123–138). Baden-Baden: Nomos.
- Schimank, U. (2011). Qualitätssicherung der Lehre: Makro- und mikropolitische Konfliktlinien. In M. Fuhrmann, J. Gündler, J. Kohler, P. Pohlenz & U. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Qualität in Studium und Lehre, C 2.4*. Berlin: DUZ.
- Schimank, U. (2015). Identitätsbedrohungen und Identitätsbehauptung: Professoren in reformbewegten Universitäten. In V. von Groddeck & S. M. Wilz (Hrsg.), *Formalität und Informalität in Organisationen* (S. 277–296). Wiesbaden: Springer VS.
- Schimank, U. (2016). Governance der Wissenschaft. In D. Simon, A. Knie, S. Hornbostel, & K. Zimmermann (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftspolitik* (S. 39–57). Wiesbaden: Springer VS.
- Schimank, U., & Stölting, E. (2001). Einleitung. In E. Stölting & U. Schimank (Hrsg.), *Die Krise der Universitäten* (S. 7–23). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schmidt, U., Altfeld, S., Schulze, K., Heinzelmann, S., Faaß, M., & da Costa André, K. (2016). *Evaluation des Bund-Länder-Programms für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre/Qualitätspakt Lehre. Abschlussbericht über die 1. Förderphase 2011-2016*. Berlin; Mainz: ZQ Mainz; Prognos AG.
- Schmidt, U., & Horstmeyer, J. (2008). Systemakkreditierung: Voraussetzungen, Erfahrungen, Chancen am Beispiel der Johannes-Gutenberg Universität Mainz. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 30(1), 40–59.
- Schnell, R., Hill, P. B., & Esser, E. (2008). *Methoden der empirischen Sozialforschung*. München: Oldenbourg Verlag.
- Schreier, M. (2014). Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 15(1), Art. 18.
- Schulz-Hardt, J., & Fränz, P. (1998). Zur Geschichte der Kultusministerkonferenz 1948–1998. In Kultusministerkonferenz (Hrsg.), *Einheit in der Vielfalt*. 50

- Jahre Kultusministerkonferenz 1948-1998* (S. 177–227). Bonn: Kultusministerkonferenz.
- Schütz, A. (2016). *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt: eine Einleitung in die verstehende Soziologie* (7. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Serrano-Velarde, K. (2008). *Evaluation, Akkreditierung und Politik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Seyfried, M. (2015). Zielkonflikte im Qualitätsmanagement. In *Wege zu einer höheren Wirksamkeit des Qualitätsmanagements* (S. 44–54). Berlin: Humboldt Universität.
- Seyfried, M., & Ansmann, M. (2018). Unfreezing higher education institutions? Understanding the introduction of quality management in teaching and learning in Germany. *Higher Education*, 75(6), 1061–1076.
- Seyfried, M., Ansmann, M., & Brase, A. K. (2017). Wo bitte geht es hier zum Qualitätsmanagement? Zur Relevanz organisationsstruktureller Zuordnung. In Arbeitskreis Evaluation und Qualitätssicherung der Berliner und Brandenburger Hochschulen & Freie Universität Berlin (Hrsg.), *QM-Systeme in Entwicklung: Change (or) Management?* (S. 61–68).
- Simon, H. A. (1959). Theories of Decision-Making in Economics and Behavioral Science. *The American Economic Review*, 49(3), 253–283.
- Staehele, W. H. (1988). Macht und Kontingenzforschung. In W. Küpper & G. Ortman (Hrsg.), *Mikropolitik: Rationalität, Macht und Spiele in Organisationen* (S. 155–163). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Steinhardt, I. (2015). *Lehre stärkt Forschung: Studiengangentwicklung durch ProfessorInnen im Handlungssystem Universität*. Wiesbaden: Springer VS.
- Steinhardt, I., Schneijderberg, C., & Baumann, J. (2017). Steuerung ja, Qualitätsentwicklung nein? Eine Analyse von Effekten von Akkreditierung. In M. Fuhrmann, J. Gündler, J. Kohler, P. Pohlenz & U. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Qualität in Studium und Lehre, F1.16*. Berlin: DUZ.
- Steinhardt, I., Schneijderberg, C., Götze, N., Baumann, J., & Krücken, G. (2016). Mapping the quality assurance of teaching and learning in higher education: the emergence of a specialty? *Higher Education*, 74(2), 221–237.

- Steinke, I. (2008). Gütekriterien qualitativer Forschung. In U. Flick, E. Kardorff, & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung: ein Handbuch* (6. Aufl., S. 319–331). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Stern. (1993). 93 000 Noten von den Profs. *Stern*, (16), 172–184.
- Stichweh, R. (2016). Akademische Freiheit in europäischen Universitäten. Zur Strukturgeschichte der Universität und des Wissenschaftssystems. *Die Hochschule*, (2), 19–36.
- Stocké, V. (2004). Entstehungsbedingungen von Antwortverzerrungen durch soziale Erwünschtheit. *Zeitschrift für Soziologie*, 33(4), 303–320.
- Stockmann, R. (2002). Qualitätsmanagement und Evaluation – Konkurrierende oder sich ergänzende Konzepte. *Zeitschrift für Evaluation*, 2(2002), 209–243.
- Stoetzer, M.-W., & Klaus, W. (2016). Teures Window Dressing. Akkreditierung als Qualitätssicherung von Studiengängen? *Die Hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung*, (2), 114–126.
- Straub, J. (1999). *Handlung, Interpretation, Kritik: Grundzüge einer textwissenschaftlichen Handlungs- und Kulturpsychologie*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Suchanek, J., Künzel, R., Futterer, T., & Pietzonka, M. (2012). *Bologna (aus)gewertet: Eine empirische Analyse der Studienstrukturreform*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- The Design-Based Research Collective. (2003). Design-Based Research: An Emerging Paradigm for Educational Inquiry. *Educational Researcher*, 32(1), 5–8.
- Thomas, R., & Davies, A. (2005). Theorizing the Micro-politics of Resistance: New Public Management and Managerial Identities in the UK Public Services. *Organization Studies*, 26(5), 683–706.
- Tremp, P. (2016). Lehrfreiheit und didaktische Expertise. *Die Hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung*, (2), 68–80.
- Tremp, P., & Tresch, S. (2016). Akademische Freiheit. „Core Value“ in Forschung, Lehre und Studium. *Die Hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung*, (2), 7–18.

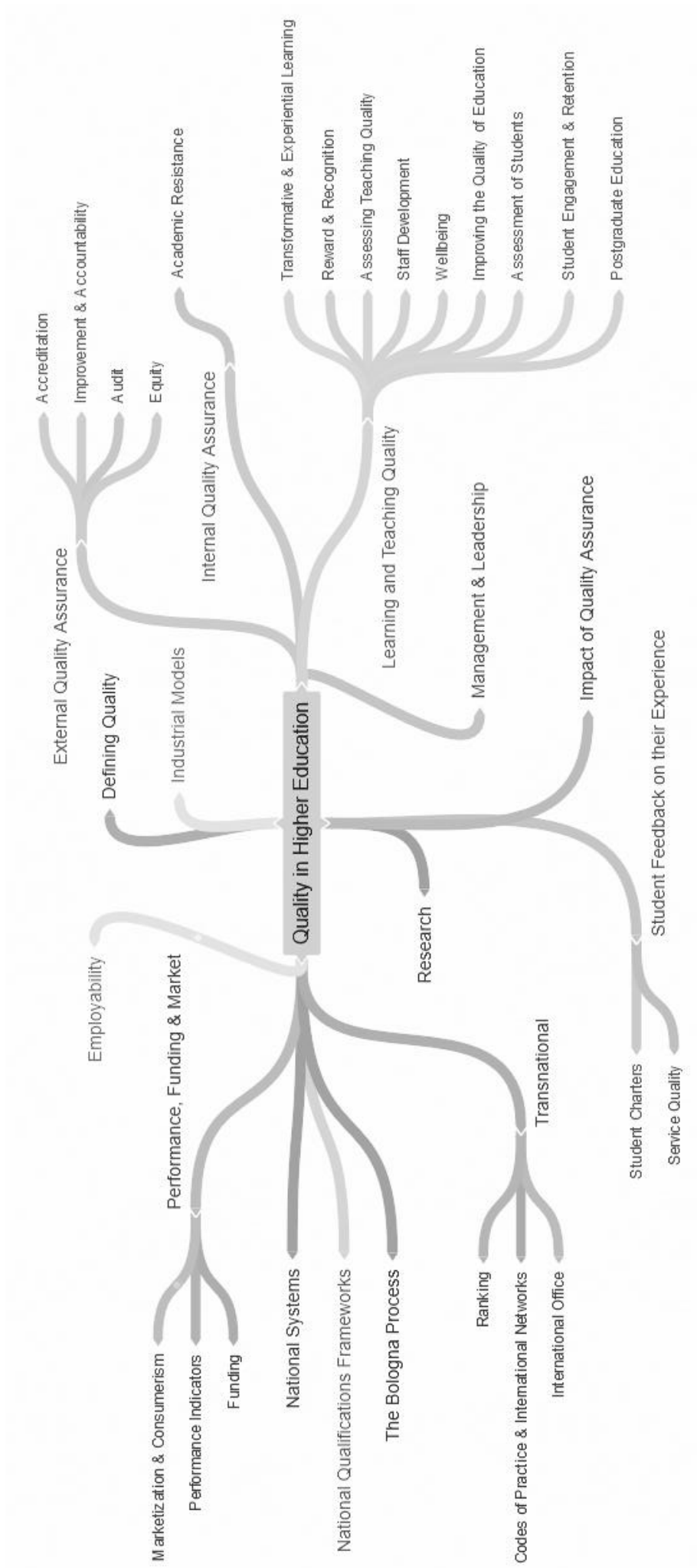
- Unger, H. von, Narimani, P., & M'Bayo, R. (Hrsg.). (2014). Forschungsethik in der qualitativen Forschung. Reflexivität, Perspektiven, Positionen. In *Forschungsethik in der qualitativen Forschung* (S. 15–40). Wiesbaden: Springer VS.
- Vettori, O. (2018). Shared misunderstandings? Competing and conflicting meaning structures in quality assurance. *Quality in Higher Education*, 24(2), 85–101.
- Wasmer, M., Scholz, E., & Blohm, M. (2007). *Konzeption und Durchführung der „Allgemeinen Bevölkerungsumfrage der Sozialwissenschaften“ (ALLBUS) 2006* [ZUMA-Methodenbericht]. Abgerufen am 24. August 2016 von http://www.gesis.org/fileadmin/upload/forschung/publikationen/gesis_reihen/gesis_methodenberichte/2007/07_09_Wasmer.pdf
- Weber, M. (1984). *Soziologische Grundbegriffe* (6. Aufl.). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Weick, K. E. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1–19.
- Wissenschaftsrat (2014). *Institutionelle Perspektiven der empirischen Wissenschafts- und Hochschulforschung in Deutschland. Positionspapier*. Abgerufen am 5. Februar 2018 von <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/3821-14.pdf>
- Wissenschaftsrat (2017). *Strategien für die Hochschullehre* [Positionspapier]. Abgerufen am 5. Februar 2018, von <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/6190-17.pdf>
- Wissenschaftsrat (2018). *Hochschulbildung im Anschluss an den Hochschulpakt 2020* [Positionspapier]. Abgerufen am 30. April 2018, von <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/7013-18.pdf>

Anhang

Anhang I – Topic Mapping

Abbildung 4: Themen in 15 Jahren der Zeitschrift *Quality in Higher Education*,

eigene Darstellung nach Harvey & Williams, 2010; gestaltet mit coggle.it



Anhang II – Interviewleitfäden und -materialien

Interviewleitfaden Prorektorinnen und -rektoren

Angaben zur Person

1. Was genau ist Ihre Aufgabe in Bezug auf das QM an der [Name der Hochschule]?

Angaben zur Einrichtung und deren Entstehungsgeschichte

2. Können Sie uns etwas darüber erzählen, wie das Qualitätsmanagement und die Qualitätsmanagementeinrichtung an der [Hochschule] etabliert worden sind?

Qualitätsmanagement allgemein, Ziele und Strategien

3. Was verstehen Sie unter Qualitätsmanagement an Hochschulen?
4. Üblicherweise findet man in der Literatur folgende Definition zu Qualitätsmanagement in Hochschulen. Würden Sie sich diese Definition einmal anschauen und sie kommentieren?
„Qualitätsmanagement ist ein Teilbereich des Hochschulmanagements und bezeichnet zielgerichtetes Steuerungshandeln zur Schaffung und Stabilisierung qualitätsförderlicher Kontexte. Das Qualitätsmanagement bezieht sich auf die Gesamtheit der qualitätsbezogenen Aktivitäten einer Organisation.“
5. Was würden Sie als besonderes Kennzeichen Ihres QM bezeichnen? Was machen Sie anders als andere?
6. Was sind die wesentlichen Ziele und Zwecke Ihres Qualitätsmanagements in Lehre und Studium? Warum machen Sie das?
7. Wie schätzen Sie den Stellenwert des Qualitätsmanagements für Studium und Lehre an Ihrer Hochschule insgesamt ein?
8. Wie schätzen Sie die Wirkungen Ihrer Arbeit für die Qualität von Studium und Lehre an ihrer Hochschule ein?
9. Wie könnte Ihrer Meinung nach die Arbeit der Qualitätseinrichtung verbessert werden?
10. Wo stoßen Sie auf Widerstände?
11. In der Selbstdarstellung von QM wird häufig auf Qualitätsregelkreise/PDCA verwiesen. Orientieren Sie sich daran?
12. Welche Herausforderungen sehen Sie in der nächsten Zeit? Was sind Ihre Visionen?

Qualität von Lehre und Studium

13. Was macht Studien- und Lehrqualität aus?

Prozesse

14. Was tun Sie im Rahmen der QM-Einrichtung, um die Qualität von Lehre und Studium zu sichern und zu entwickeln? Welche Aktivitäten finden hier statt?

Aktivitätenliste vorlegen

15. Würden Sie bitte erläutern, welche der Aktivitäten sie wichtig finden, und ihre Bewertung begründen?

16. Zu hervorgehobenen Prozessen (1-2) möglichst solche die ohne Liste schon angesprochen wurden

17. Können Sie beschreiben wie [Prozess] üblicherweise hier an der [Hochschule] durchgeführt wird?

18. Warum wird [Prozess] hier an der [Hochschule] durchgeführt? Welche allgemeinen Ziele werden hier an der [Hochschule] mit der Durchführung von [Prozess verfolgt]?

19. Welche Instrumente wenden Sie an und wie wurden/werden die Instrumente ausgewählt, die zum Einsatz kommen?

20. Was passiert mit den Ergebnissen?

21. Wie würden sie die Wirkung dieser Maßnahme einschätzen? Was würden Sie gerne anders machen?

22. Kommt es bei Prozess [xy] zu Problemen? Welche Sind das? Gibt es Widersprüche zwischen Prozess [xy] und anderen Aktivitäten

Vernetzung und Zusammenarbeit

23. Inwiefern sind Sie und die gesamte Hochschulleitung am Qualitätsmanagement beteiligt?

24. Wie funktioniert die Zusammenarbeit mit den Fakultäten im Rahmen des QM?

25. Gibt es Verantwortung im Bereich QM seitens der Verwaltung? Wie funktioniert die Zusammenarbeit mit der Verwaltung?

26. In einschlägigen Studien wird deutlich, dass es oftmals Interessenkonflikte (z.B. zwischen Hochschul- und Fachbereichsleitung oder QM- und Hochschulleitung) gibt: Wie ist das bei Ihnen?

27. Welche Anforderungen/Erwartungen werden denn von den unterschiedlichen Seiten an Sie herangetragen?

28. Nutzen Sie auch externe Expertise, z.B. durch Beratung, Austausch mit anderen Hochschulen, Fachtagungen oder -literatur?

Kompetenzen

29. Was sollten Beschäftigte im Qualitätsmanagement von Studium und Lehre können?

Kompetenzliste vorlegen

30. Schauen Sie sich folgende Liste mit Kompetenzen für Beschäftigte im Bereich des QM an. Welche davon halten Sie für besonders wichtig, welche für verzichtbar?

Zu den ausgewählten Kompetenzfeldern & Methodenkompetenz:

31. Begründung der Auswahl
32. Ggf.: Warum Methodenkompetenzen nicht genannt?
33. Welche Kompetenzen gehören nicht zum Profil eines Evaluatoren von Lehre und Studium? Warum?
34. Was genau verstehen Sie unter [Kompetenz xy]?
35. Was bedeutet [Kompetenz xy] für Evaluatoren im Bereich Qualitätssicherung von Lehre und Studium? Unterscheidet sich [Kompetenz xy] von Beschäftigten im QM-Bereich von Hochschulen von solchen Fähigkeiten/Kompetenzen in anderen Berufsfeldern? Was macht Hochschule als Organisation besonders?
36. Ggf.: Was sind das für Daten, die bewertet werden müssen? Welche Arten von Aussagen müssen vermittelt werden?
37. Welche Rolle spielen diese Kompetenzen für die Wirkung des Qualitätsmanagements?

Abschluss

38. Haben wir etwas vergessen, das Sie in diesem Zusammenhang gerne noch ansprechen würden?
39. Haben Sie Ihrerseits Fragen, die Sie uns stellen möchten, z. B. zum Projekt?

Interviewleitfaden Qualitätsmanagement-Mitarbeiterinnen und -Mitarbeiter

Angaben zur Person

1. Was genau ist Ihre Tätigkeit hier an der [Name der Hochschule]?
2. Was genau ist Ihre Stelle hier an der [Name der Hochschule]?
3. Können Sie uns etwas über Ihren bisherigen beruflichen Werdegang erzählen?

Angaben zur Einrichtung und deren Entstehungsgeschichte

4. Können Sie uns etwas darüber erzählen, wie das Qualitätsmanagement und die Qualitätsmanagementeinrichtung an der [Hochschule] etabliert worden sind?

Qualität von Lehre und Studium

5. Was macht Studienqualität aus?
6. Wie beurteilen Sie in dem Zusammenhang die Aspekte Studienzufriedenheit und Kompetenzerwerb? Und was bedeutet das für die Messung von Qualität?

Qualitätsmanagement allgemein, Ziele und Strategien

7. Was verstehen Sie unter Qualitätsmanagement an Hochschulen?
8. Üblicherweise findet man in der Literatur folgende Definition zu Qualitätsmanagement in Hochschulen. Würden Sie sich diese Definition einmal anschauen und sie kommentieren?
„Qualitätsmanagement ist ein Teilbereich des Hochschulmanagements und bezeichnet zielgerichtetes Steuerungshandeln zur Schaffung und Stabilisierung qualitätsförderlicher Kontexte. Das Qualitätsmanagement bezieht sich auf die Gesamtheit der qualitätsbezogenen Aktivitäten einer Organisation.“
9. Was würden Sie als besonderes Kennzeichen Ihres QM bezeichnen? Was machen Sie anders als andere?
10. Was sind die wesentlichen Ziele und Zwecke Ihres Qualitätsmanagements in Lehre und Studium? Warum machen Sie das?
11. Wie schätzen Sie den Stellenwert des Qualitätsmanagements für Studium und Lehre an Ihrer Hochschule insgesamt ein?
12. Wie schätzen Sie die Wirkungen Ihrer Arbeit für die Qualität von Studium und Lehre an ihrer Hochschule ein?
13. Wie könnte Ihrer Meinung nach die Arbeit der Qualitätseinrichtung verbessert werden?
14. Wo stoßen Sie auf Widerstände?
15. In der Selbstdarstellung von QM wird häufig auf Qualitätsregelkreise/PDCA verwiesen. Orientieren Sie sich daran?

Prozesse

16. Was tun Sie im Rahmen der QM-Einrichtung, um die Qualität von Lehre und Studium zu sichern und zu entwickeln? Welche Aktivitäten finden hier statt?

Aktivitätenliste vorlegen

17. Was davon finden Sie am wichtigsten und warum?
18. Zu hervorgehobenen Prozessen (1-2), die möglichst ohne Liste schon angesprochen wurden
19. Können Sie detailliert beschreiben wie [Prozess] üblicherweise hier an der [Hochschule] durchgeführt wird?

20. Warum wird [Prozess] hier durchgeführt? Welche Ziele werden damit verfolgt?
21. Welche Instrumente wenden Sie an und wie werden die Instrumente ausgewählt, die zum Einsatz kommen?
22. Was passiert mit den Ergebnissen?
23. Wie schätzen Sie die Wirkung dieser Maßnahme ein? Was würden Sie gerne anders machen?
24. Kommt es bei [Prozess] zu Problemen? Welche sind das? Gibt es Widersprüche zwischen [Prozess] und anderen Aktivitäten an der Hochschule?

Evaluation

25. Wie würden Sie jemandem, der noch nie etwas von Evaluation gehört hat, beschreiben, worum es sich dabei handelt?
26. In der Literatur findet man häufig diese oder eine ähnliche Definition von Evaluation, speziell für den Hochschulbereich. Würden Sie sich diese Definition einmal anschauen und sie kommentieren?
„Unter Evaluation wird die systematische Analyse und empirische Untersuchung von Konzepten, Bedingungen Prozessen und Wirkungen zielgerichteter Aktivitäten zum Zwecke ihrer Bewertung und Modifikation verstanden. Über adäquate Beschreibung und Messung hinausgehend bewerten Evaluationen und optimieren. [...] Allen Varianten [von Evaluationen] ist aber gemeinsam, dass über einen Gegenstandsbereich der Praxis [Lehre und Studium an Hochschulen] durch methodisches Vorgehen relevante Informationen für die Gestaltung dieser Praxis ermittelt werden sollen.“
27. Woran würden sie den Unterschied zwischen Evaluation und Qualitätsmanagement festmachen?

Vernetzung und Zusammenarbeit

28. Inwiefern ist die Hochschulleitung am Qualitätsmanagement beteiligt?
29. Wie funktioniert die Zusammenarbeit mit den Fakultäten im Rahmen des QM?
30. Gibt es Verantwortung im Bereich QM bei der Verwaltung? Wie funktioniert die Zusammenarbeit mit der Verwaltung?
31. In einschlägigen Studien wird deutlich, dass es oftmals Interessenkonflikte (z.B. zwischen Hochschul- und Fachbereichsleitung oder QM- und Hochschulleitung) gibt: Wie ist das bei Ihnen?
32. Welche Anforderungen/Erwartungen werden denn von den unterschiedlichen Seiten an sie herangetragen?

33. Nutzen Sie (oder Kollegen) auch externe Expertise, z.B. durch Beratung, Austausch mit anderen Hochschulen, Fachtagungen oder -literatur??

Kompetenzen

34. Was sollten Beschäftigte im Qualitätsmanagement von Studium und Lehre können?

Kompetenzenliste vorlegen

35. Schauen Sie sich folgende Liste mit Kompetenzen für Beschäftigte im Bereich des QM an. Welche davon halten Sie für besonders wichtig, welche für verzichtbar?

Zu den ausgewählten Kompetenzfeldern & Methodenkompetenz:

36. Begründung der Auswahl

37. Was genau verstehen Sie unter [Kompetenz xy]?

38. Was genau bedeutet [Kompetenz xy] für Evaluatoren im Bereich Qualitätssicherung von Lehre und Studium?

39. Ggf.: Warum haben Sie Methodenkompetenzen nicht genannt?

40. Welche Kompetenzen gehören nicht zum Profil eines Evaluatoren von Lehre und Studium? Warum nicht?

41. Unterscheidet sich [Kompetenz xy] von Beschäftigten im QM-Bereich von Hochschulen von solchen Fähigkeiten/Kompetenzen in anderen Berufsfeldern? Was macht Hochschule als Organisation besonders?

42. Ggf.: Was sind das für Daten, die bewertet werden müssen? Welche Arten von Aussagen müssen vermittelt werden?

43. Welche Rolle spielen diese Kompetenzen für die Wirkung des Qualitätsmanagements?

Abschluss

44. Haben wir etwas vergessen, das Sie in diesem Zusammenhang gerne noch ansprechen würden?

45. Haben Sie Ihrerseits Fragen, die Sie uns stellen möchten, z. B. zum Projekt?

Interviewleitfaden Studiendekaninnen und -dekane

Vorbemerkungen

- Haben Sie die Datenschutzerklärung erhalten?
- *Darauf hinweisen, dass wir das Telefonat mitschneiden & transkribieren!*
- „Wir sprechen hier von Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement, bezeichnen damit aber nicht per se unterschiedliche Aufgabenbereiche. Wir meinen hier zunächst immer alle Tätigkeiten, die dem QM, der QS und QE von Studium und Lehre dienen.“

- Haben Sie vorab bereits Fragen?

Interviewfragen

1. Welche Aufgaben haben Sie und andere Fachbereichsangehörige im Zusammenhang mit dem Qualitätsmanagement und der Evaluation im Bereich von Studium und Lehre?
2. Wie konkret ist das vorgeschrieben und welche Gestaltungsspielräume haben Sie?
3. Können Sie das anhand eines Beispiels erläutern? Wie setzen Sie das um?
4. Werden Sie auch an Entscheidungen zum QM beteiligt? In welcher Form?
5. Wenn Sie an die unterschiedlichen QM-Verfahren denken, z.B. an Evaluationen: Wozu und wie nutzen Sie als Fachbereich diese? (am Beispiel erläutern lassen)
6. Wozu und wie genau verwendet man z.B. die Ergebnisse? Inwiefern sind die Ergebnisse wirklich entscheidungsrelevant?
7. Woran liegt es, dass man aus Evaluationen nicht immer einen praktischen Nutzen zieht?
8. Evaluationen können schon einen Nutzen entfalten, bevor das Evaluationsergebnis feststeht (Dialogfunktion etc.). Sehen Sie das auch so? Haben Sie dafür ein Beispiel?
9. Worin sehen Sie die Wirkung dieser Aktivitäten sowie der internen Aufgabenverteilung in der Fakultät?
10. Welche Erwartungen haben Sie an die zentrale QM-Einrichtung?
11. Werden Ihre Erwartungen erfüllt?
12. Welche Rolle sollte I.E. eine solche Einrichtung einnehmen?
13. Wie funktioniert die Zusammenarbeit im Bereich QM?
14. Wie läuft das ab?
15. Wie beurteilen Sie das?
16. Wie nehmen Sie die eigene Rolle im QM wahr?
17. Wo stehen Sie zwischen Zentrale und Lehrenden?
18. Gibt es Konflikte mit anderen Akteuren, die QM-Fragen betreffen?
19. Sehen Sie die Interessen der Fakultäten ausreichend berücksichtigt?
20. Gibt es Meinungsunterschiede, auch innerhalb der Fakultät?
21. Wie wirkt sich das aus
22. Welche Zwecke verfolgt die Hochschule mit dem QM? Warum macht man das überhaupt?
23. Welche Zwecke verbindet Hochschulleitung aus Ihrer Sicht mit dem QM? Welche Zwecke verbinden Sie als Fachbereiche mit dem QM? (Unterschiede?)
24. Wie beurteilen Sie die Wirkung des QM an der Hochschule insgesamt?
25. Gibt es negative Auswirkungen? Beispiele?

26. Wenn Sie mal Ihre Rolle als Studiendekan beiseitelassen, Sie sind doch auch Lehrender. Was halten Sie denn von dem ganzen QM?
27. Mögliche ergänzende Frage: Welche QM-Aktivitäten finden Sie am wichtigsten?

Material: Liste der Aktivitäten

- studentische Lehrveranstaltungsbewertung mit Fragebogen
- moderierte Gruppendiskussion zur Lehrveranstaltung
- Evaluation von Studiengängen
- institutionelle Evaluation
- Evaluation von Verwaltungs- und Serviceeinrichtungen
- Betreuung von EvaSys u.Ä.

- Absolventenbefragung
- Erstsemesterbefragung
- Abbrecherbefragung
- Workloaderhebung
- Studienverlaufsstatistik
- Kennzahlenmonitoring
- Benchmarking
- Beauftragung externer Gutachter
- akkreditierungsrelevante Dokumentation
- Prozessbeschreibungen

- Hochschuldidaktische Weiterbildungskurse
- Coaching für Lehrende
- Lehrpreise
- Beratung der Fakultäten, z.B. zur Einführung neuer Studiengänge, zum E-Learning, zur Lehrveranstaltungsevaluationssoftware
- Initiation und Moderation von Qualitätszirkeln

- Wissenschaftliche Tätigkeit
- Netzwerken
- Weiterentwicklung von Instrumenten

Material: Liste der Kompetenzen

1. Kenntnisse über spezifische Prozesse im QM

- a. Kenntnisse der jeweiligen Standards (z.B. für Evaluationen der DeGeval)
- b. Kenntnisse der Geschichte (von Evaluation)
- c. Kenntnisse der Theorien (der Evaluation)
2. Methodenkompetenzen
 - a. Grundzüge empirischer Sozialforschung
 - b. Qualitative Methoden
 - c. Quantitative Methoden
 - d. Fertigkeiten in Datenauswertung
 - e. Kann die Güte von Daten beurteilen
 - f. Kann Erhebungsinstrumente entwickeln
3. Organisations- und Feldkenntnisse
 - a. Rechts- und Verwaltungswissen
 - b. Kennt sich im Feld „Hochschule“ aus
 - c. Organisationswissen
 - d. Projektmanagement
4. Sozial- und Selbstkompetenz
 - a. Selbstreflexivität
 - b. Sozialkompetenz
 - c. Interkulturelle Kompetenzen
 - d. Kommunikationskompetenz
 - e. Überparteilichkeit
 - f. Diplomatie

Anhang III – Auswertung mit MAXQDA

Abbildung 5: Einblick in die Interviewauswertung mit MAXQDA

Screenshot aus der laufenden Auswertung, Oktober 2017

The screenshot displays the MAXQDA software interface during an interview analysis. The top-left pane shows a list of documents, with 'HS08_QM' selected. The top-right pane shows a diagram with nodes for 'Qualitätsmanagement', 'Argumentation', and 'Transparenz'. The bottom-left pane shows a list of codes, including 'Nutzung von Gremien', 'Nutzung von Professoren', and 'über Hierarchie/Druck arbeiten'. The bottom-right pane shows a memo window titled 'Memo 133' by 'Alexa', dated '06.10.2017 13:28'. The memo contains text about QM and VP, with several lines highlighted in yellow. The text in the memo is as follows:

- VP/Präsidium nutzt Daten aus dem QM für eine transparente Steuerung, was seit der Einführung des QM-Begriffs auch zum Überzeugen anfänglicher Kritiker genutzt wurde (VP: 75).
 - Über eine einheitliche Datenbasis wird den Dekanen Arbeit abgenommen und es wird Transparenz geschaffen. Das gibt den Zielvereinbarungsgesprächen eine Grundlage (VP: 75). So kann auch die HS-Leitung die Daten nutzen, um selber Ziele zu formulieren, wo die Fachbereiche vorher z.T. bereits erreichte oder einfach erreichbare Ziele angaben (VP 79).
 - VP nutzt Daten aus dem QM für die gemeinsame Bewältigung der Anforderungen aus den Hochschulverträgen (VP: 79).
 - Die Ressourcenverteilung an die Fachbereiche erfolgt zumindest z.T. datenbasiert (VP: 83).
 - VP hätte gerne mehr Zeit, um mit Kollegen an der konkreten Verbesserung der Lehre durch neue Lehrkonzepte, Peer-Coaching, englischsprachige Angebote etc. mitzuwirken (VP: 105). [VP zeigt hier ein großes Gestaltungsinteresse im Bereich der Lehre]
 - VP ist am Thema Absolventenstudien dran und sucht hier stärkeren Kontakt mit den Absolventen, richtig?

The interface also shows a toolbar with various icons for document management and a status bar at the bottom indicating 39 documents and 14 codes.

Anhang IV – Übersicht der Taktiken und Strategien

Tabelle 5: Taktiken und Strategien nach Fall- und Akteursgruppe

	A Management-, Widerstands-, Fassadenspiele	B Koordinations-, Verhandlungsspiele	C Kommunikationsspiele
Prorektorinnen/ Rektorat	<p>Vermeidung des Austragens von Konflikten</p> <p>Ausnahmen</p> <p>Berichtszensur/Aufbau von Fassaden</p> <p>Nutzung von Evaluationsergebnissen für Spartenentscheidung</p> <p>Nicht-Festlegung QM-Konzept</p> <p>Roadshow durch Gremien mit QM-Konzepten und Anforderungen</p> <p>Datenzugriff/Transparenz</p> <p>eigene Zielformulierung für Fakultäten</p> <p>Schützen des QM-Personals</p> <p>Qualitätskontrolle</p> <p>Verknüpfung von Zulagen mit Evaluationsergebnissen</p>	<p>Koordination, Moderation</p> <p>Vertrauen statt Autorität</p> <p>Vertretung der Lehrenden nach außen</p> <p>Kleinhalten von Kontrolle</p> <p>Gestaltung von Koordinationsstrukturen</p> <p>Einbeziehung der Studiendekaninnen</p> <p>Teamarbeit mit QM-Personal</p> <p>Fach-/Fakultätssensibles Wording</p> <p>Förderung von Austausch</p> <p>Vertrauliche Gespräche bei Problemen</p> <p>Schaffung QM-spezifischer Gremien, Abschaffung aller Gremien</p> <p>Impulse für Instrumententwicklung</p> <p>Sanktionen als letztes Mittel</p> <p>Überzeugen</p> <p>eigene Themen in ZLV einbringen</p> <p>Unterstützung von AGs</p> <p>Schaffen von Freiräumen für Lehrende</p>	<p>langsamer Aufbau</p> <p>Einbeziehung von Fakultätsvertretenden</p> <p>Schaffung von Gremien zum Austausch</p> <p>Trennung ZLV-Verhandlungen vom QM-Austausch</p> <p>gutes Maß an Berichtswesen</p> <p>Kontrolle in Einrichtung neuer Studiengänge</p> <p>Steuerungsverzicht beim QM-Instrumentarium</p> <p>Freiheiten für fachspezifische Instrumente</p> <p>Förderung qualitativer Evaluationsmethoden</p> <p>Datennutzungsangebote an Fakultäten</p> <p>regelmäßige Gespräche und Audits</p> <p>Zuhören</p> <p>Zusammenbringen von Ideen</p> <p>Ausstattung der Fakultäten mit Mitarbeitenden</p> <p>Agendasetzung: Inhalte und Lehre</p> <p>geringer Ressourceneinsatz für zentrales QM</p>
QM-Mitarbeiterinnen	<p>Überzeugen</p> <p>Offenlegung von Problemen</p> <p>Resignation/Sarkasmus</p> <p>Steuern uneiniger Hochschulleitung</p> <p>enge Abstimmung mit Fakultäten</p> <p>Konzentration auf andere Projekte</p> <p>Ausdauer</p> <p>Unterstützung/Entlastung Lehrender</p> <p>Impulse für Gremien</p>	<p>enge Absprachen mit Hochschulleitung</p> <p>langfristige Zusammenarbeit mit dezentralen Mitarbeitenden</p> <p>Wording, Kommunikation</p> <p>Informationsweiterleitung</p> <p>Erläuterung von Gründen für Evaluationen</p> <p>Ruhe bewahren bei Beschwerden</p> <p>Mitkonzeption des QMS</p> <p>Eingehen auf Bedarfe Lehrender/Gremien</p> <p>Entlastung Lehrender/ keine Mehrbelastung</p> <p>Berichten von Erfolgen</p> <p>Ressourceneinsparung</p> <p>Nutzung hochschulinterner Expertise</p>	<p>dauerhafte, strategische Kommunikation</p> <p>Entlastung der Lehrenden/Fakultäten</p> <p>Pro-Forma-Erfüllung von Akkreditierungsvorgaben zu Workload- und Studienabbruchbefragungen</p> <p>Engagement für QE</p> <p>Konzentration auf Unterstützung Lehrender</p> <p>Vermeidung von QM als Selbstzweck</p> <p>Wording</p> <p>vorsichtiges Einbringen gemeinsamer Standards in Hochschule</p> <p>Vernetzung innerhalb der Hochschule, Einbindung von Wissen</p>
Studiendekaninnen/ Fakultäten	<p>Einseitige Berichtslegung/Aufbau von Fassaden</p> <p>Ausnutzen von Ausnahmen</p> <p>Sich-Organisieren zum Verhindern des Gesteuert-Werdens</p> <p>Nutzung von Spielräumen in Instrumenten</p> <p>Nutzung dezentralen Engagements</p> <p>Gegenargumentation</p> <p>Äußerung des Wunsches nach mehr Spielräumen</p>	<p>Klärung von Problemen in fakultätseigenen Gremien</p> <p>Initiativen für hochschul-weite QM-Instrumente und Strategien</p> <p>Beschwerden über Belastung</p> <p>gemeinsame Problemlösung mit anderen Fakultäten</p> <p>Entwicklung eigener Instrumente</p> <p>Nicht-Weitergabe von Informationen aus Gremien</p>	<p>Austausch mit anderen Fakultäten</p> <p>innerfakultärer Austausch</p> <p>frühe Abstimmung mit QM-Personal zu ZLV</p> <p>Nutzung von Freiräumen für eigene QM-Konzepte</p>

