

Lust, Michael

Working Paper

Das Phänomen "akademischer Widerstand" an deutschen Hochschulen: Eine Untersuchung am Beispiel der Einführung von Qualitätsmanagement

Working Papers, No. 20

Provided in Cooperation with:

Helmut Schmidt University, Research Cluster OPAL

Suggested Citation: Lust, Michael (2026) : Das Phänomen "akademischer Widerstand" an deutschen Hochschulen: Eine Untersuchung am Beispiel der Einführung von Qualitätsmanagement, Working Papers, No. 20, Helmut-Schmidt-Universität, Forschungscluster OPAL, Hamburg, <https://doi.org/10.24405/22098>

This Version is available at:

<https://hdl.handle.net/10419/335885>

Standard-Nutzungsbedingungen:

Die Dokumente auf EconStor dürfen zu eigenen wissenschaftlichen Zwecken und zum Privatgebrauch gespeichert und kopiert werden.

Sie dürfen die Dokumente nicht für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, öffentlich zugänglich machen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Sofern die Verfasser die Dokumente unter Open-Content-Lizenzen (insbesondere CC-Lizenzen) zur Verfügung gestellt haben sollten, gelten abweichend von diesen Nutzungsbedingungen die in der dort genannten Lizenz gewährten Nutzungsrechte.

Terms of use:

Documents in EconStor may be saved and copied for your personal and scholarly purposes.

You are not to copy documents for public or commercial purposes, to exhibit the documents publicly, to make them publicly available on the internet, or to distribute or otherwise use the documents in public.

If the documents have been made available under an Open Content Licence (especially Creative Commons Licences), you may exercise further usage rights as specified in the indicated licence.

Das Phänomen „akademischer Widerstand“ an deutschen Hochschulen

Eine Untersuchung am Beispiel
der Einführung von Qualitätsmanagement

Michael Lust

Working Papers OPAL

Der Autor:

Michael Lust promovierte 2025 im Fach Betriebswirtschaftslehre/ Sozialwissenschaften der Helmut-Schmidt-Universität Hamburg. Dort forschte er im Rahmen der Drittmittelprojekte *WirQung* und *WirQ-Tra* zu Qualitätsmanagement an deutschen Hochschulen. Zu seinen thematischen Schwerpunkten gehören Widerstand und Mikropolitik in Organisationen, Symbolischer Interaktionismus und academic identity.

Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Forschungsclusters OPAL unzulässig. Dies gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

© **Forschungscluster OPAL**
Hamburg 2026

Working Papers des Forschungsclusters OPAL der Helmut-Schmidt-Universität

Working Papers No. 20, Hamburg 2026

ISSN 2512-8019 (online)

ISSN 2512-7950 (print)

Kontakt

Rebekka Hensen
Helmut-Schmidt-Universität / Universität der Bundeswehr
Holstenhofweg 85, Gebäude H1, Raum 2133
22043 Hamburg
Tel.: 040 / 65 41 22 32
Fax: 040 / 65 41 35 22

rebekka.hensen@hsu-hh.de
www.hsu-hh.de/opal

Redaktion

Prof. Dr. Wenzel Matiaske
Prof. Dr. Katharina Liebsch

Danksagung

Ich möchte mich ganz herzlich bei Tobias Scheytt, für die umfassende Betreuung, die zahlreichen Besprechungen meiner Arbeit, die vielen Denkanstöße sowie die Nachsicht bedanken, die mir stets entgegengebracht wurde. Zu außerordentlichem Dank bin ich Herrn Wenzel Matiaske verpflichtet, der die Erstbegutachtung der Arbeit übernommen hat. In diesem Zusammenhang danke ich Frau Betinna Langfeldt und Herrn Wenzel Matiaske für ihr wertvolles Feedback in der Schlussphase, das die Qualität der Arbeit gesteigert hat. Zu großem Dank bin ich Christian Huber verpflichtet, der mir mit engelhafter Geduld für zahlreiche Besprechungen zur Seite stand, bei denen mir so manches Mal ein Licht aufging. Ich danke Benjamin Ditzel vielmals für die gemeinsame Projektarbeit und die vorbildliche Arbeitsweise, von der ich dazugelernt habe. Ich bedanke mich beim gesamten ICU-Team, das meine Entwürfe mit großer Geduld besprochen und mir viele Anregungen mit auf den Weg gegeben hat. Mit einem Dank hervorheben möchte ich ebenfalls Frau Martina Schwarz, die mir Zugang zu den Interviews ermöglichte, sowie allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern, die sich als Interviewpartner oder Diskussionsteilnehmer dem Projekt „WirQung“ zur Verfügung gestellt haben. Einen großen Dank möchte ich schließlich auch meiner Lebensgefährtin, Veronika Schnellbach, meinen Eltern, Paulina und Vjaceslav Lust, und meinem Freundeskreis aussprechen, die meine Abwesenheit gutmütig ausgehalten und mir stets den Rücken freigehalten haben.

Hinweis zur Entstehung und Veröffentlichung der Arbeit

Die empirische Erhebung fand im Zeitraum von April 2015 bis Februar 2017 statt. Die Dissertationsschrift wurde in ihrer ursprünglichen Fassung im Jahr 2019 abgeschlossen. Die Veröffentlichung erfolgte jedoch erst im Jahr 2025, da eine Vielzahl unerwarteter Ereignisse die Begutachtung verzögerte und einen Gutachterwechsel erforderlich machte. Die Inhalte der Arbeit stammen im Wesentlichen aus dem Zeitraum 2015 bis 2019. Einige der getroffenen Entscheidungen mögen vor dem zeithistorischen Geist verwundern, weshalb dazu einige erläuternde Anmerkungen folgen.

Die Arbeit befasst sich mit Qualitätsmanagement an Hochschulen und enthält keine aus heutiger Sicht notwendige Unterscheidung zwischen programm- und systemakkreditierten Hochschulen. Zwar bestand bereits im Erhebungszeitraum 2015 und 2016 die Möglichkeit zur Systemakkreditierung, jedoch befanden sich viele Hochschulen im genannten Zeitraum noch in der Programmakkreditierung beziehungsweise in der Übergangsphase.

Des Weiteren wurde die Arbeit vor dem Ausbruch der Corona-Pandemie zur Begutachtung eingereicht, weshalb einige nach heutigen Maßstäben zentralen Diskurse im Kontext von Studium und Lehre wie „Online-Lehre“, „Blended-Learning-Formate“, „Digitalisierung“, „KI-Einsatz“ in der Lehre usw. nicht behandelt werden. Im Hinblick auf die Fragestellung der Arbeit zu akademischen Widerstandsphänomenen stellen die genannten Themenkomplexe aus heutiger Sicht relevante Differenzierungsmerkmale dar.

Inhalt

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis.....	7
Abkürzungsverzeichnis	8
1 Einleitung	1
1.1 Themenwahl und Motivation	1
1.2 Grundlagen und Forschungsfragen	4
1.3 Methodische Herangehensweise	9
1.4 Struktur	11
2 Der Aufschwung des institutionalisierten Qualitätsmanagements an Hochschulen	12
2.1 NPM und der Wandel an Hochschulen	12
2.2 Ziele, Implementierung und Herausforderungen von QM an deutschen Hochschulen.....	15
3 Theorien des Widerstandes und die Hochschule als Organisation	24
3.1 Die Hochschule als Organisation und die akademische Profession	24
3.1.1 Grobe Skizzierung der Hochschulgovernance	27
3.1.2 Die Universität als Expertenorganisation.....	29
3.1.3 Universitäten als organisierte Anarchien und festgefahrene Gemischtwarenläden.....	32
3.1.4 Die akademische Profession I: Konzeptionelle Angelegenheiten	34
3.1.5 Die akademischen Profession II: Merkmale der akademischen Profession	36
Exzellenz und Expertenstatus	38
Professionelle Autonomie.....	40
Fachliche Bindung und Reputation	42
Skepsis und Kritik	43
Kollegialität und Debattenkultur	44
Sozialer Machtstatus.....	46
3.1.5 Exkurs: Die Schattenseiten deutscher Hochschulen: exemplarische Einblicke in das (Nicht-)Handeln von Professoren	48
3.1.6 Update zur akademischen Profession in der reformierten Universität	49
3.2 Widerstand in Organisationen.....	52
3.2.1 Traditionelle Theorieansätze zu Widerstand in Organisationen.....	53
Kontrollorientierte Ansätze	53
Handlungsorientierte Ansätze.....	55
Kontroverse Diskussion zwischen Vertretern handlungs- und kontrollorientierten Ansätzen.....	56
3.2.2 Das verborgene Transkript	60
Grundzüge des verborgenen Transkripts	60
Übertragung des verborgenen Transkripts auf den akademischen Kontext	64
3.2.3 Widerstand durch Distanz und Legitimation.....	67
Widerstand durch Distanz	68
Widerstand durch Legitimation	70

3.2.4	Interpretative Ansätze der organisationalen Widerstandsforschung	71
3.3	Die interaktionistische Devianzsoziologie als epistemologischer Forschungsansatz	74
3.3.1	Der Umgang mit Regeln an Hochschulen	75
3.3.2	Symbolischer Interaktionismus	77
3.3.3	Die interaktionistische Devianzsoziologie und das problematische Verhältnis von Regel und Verhalten	78
3.3.4	Übertragung und Reflexion der interaktionistischen Devianzsoziologie	83
3.4	Widerstand an Hochschulen.....	87
4	Methoden und Methodologie	92
4.1	Exploratives Forschungsdesign.....	93
4.2	Datenerhebung	94
4.2.1	Fallstudie.....	95
4.2.2	Ergänzende Daten	99
4.2.4	Übersicht über die Erhebungsdaten und weiterführende Informationen zu Leitfadenerstellung, Kontaktaufnahme, Selektionskriterien und Datenschutz	103
4.3	Datenauswertung.....	106
4.3.1	Qualitative Inhaltsanalyse	107
	Stärken und Schwächen der qualitativen Inhaltsanalyse	107
	Phasenmodell der „inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse“	109
4.3.2	Anwendung der qualitativen Inhaltsanalyse zur Auswertung akademischer Widerstandsphänomene.....	110
	Das erste Kategoriensystem.....	111
	Codierung des empirischen Materials.....	112
	Wiederholtes Überarbeiten und Fixierung des Kategoriensystems	113
4.3.3	Vorgehensweise in der Analyse am Beispiel der Aufarbeitung von Widerstandsphänomenen ..	114
4.4	Methodische Limitationen	120
5	Phänomene akademischen Widerstands.....	123
5.1	Die Fallstudie: Das institutionalisierte QM und seine Anforderungen an Professoren	123
5.2	Allgemeine Eindrücke aus der Analyse	129
5.3	Offensichtliche Widerstandsphänomene	132
5.4	Halb-offensichtliche Widerstandsphänomene.....	138
5.4.1	Blockade.....	139
	Zeitliche Verzögerung.....	139
	Verhinderung von Entscheidungsprozessen an Hochschulen	143
5.4.2	Agenda-Setting.....	148
	Agenda-Setting als Widerstand	149
	Agenda-Setting als Handlungszwang	152
	Abschließende Analyse von Phänomenen des Agenda-Settings	155
5.4.3	Kritik.....	156
	Fundamentalkritik als Widerstand	158
	Fundamentalkritik als Ausdruck eines berechtigten Einwandes	161
	Detail-Kritik	164

	Zusammenhänge der Subkategorien von Kritik und Gesamteindruck.....	166
	5.4.4 Zusammenhänge zwischen halb-offensichtlichen Widerstandsphänomene und Gesamteindruck 168	
5.5	Subtile Widerstandsphänomene	170
	5.5.1 Fehlende Bereitschaft und Indifferenz	173
	5.5.2 Fehlender Nutzen von QM	175
	5.5.3 Compliance-Praktiken als Widerstand	176
	Dienst nach Vorschrift.....	177
	Umdeutung 182	
	Ambivalenzen subtiler Widerstandsphänomene	183
	5.5.4 Zusammenfassung subtiler Widerstandsphänomenen und Gesamteindruck	184
5.6	Abschließende Analyse der Unterschiede in der Zuschreibung von Widerstand.....	186
5.7	Grenzen und Reflexion der Empirie	190
5.8	Weiterführende Aspekte	194
6	Diskussion	197
6.1	Die zentralen Untersuchungsergebnisse.....	197
	6.1.1 Die Zuschreibung von Widerstand	197
	6.1.2 Vielfalt und Ausprägungen akademischer Widerstandsphänomene	199
	6.1.3 Omnipräsente Anzeichen akademischer Widerstandsphänomene	205
	6.1.4 Akademische Widerstandsphänomene, Macht und Identität.....	207
	6.1.5 Die Bedingungen der Widerstandszuschreibungen und nicht-intendierter Widerstand	209
	6.1.6 Reaktionen auf wahrgenommenen Widerstand	211
	6.1.7 Systematisierung von Phänomenen akademischen Widerstands ist nicht möglich	212
6.2	Diskussionsbeiträge	213
	6.2.1 Deutschsprachige Beiträge zu Qualitätssicherungs- und Qualitätsmanagement-Ansätzen an Hochschulen und zur Hochschulforschung	214
	Reflexion eines einheitlichen Verständnisses von Widerstand: blinde Flecken der deutschsprachigen QM-Literatur 215	
	Zusammenhang von QM-Akzeptanz und akademischer Widerstand	219
	Aufrechterhaltung der Besonderheiten der Hochschule	220
	Die Generationswechsel-These	221
	6.2.2 Diskurs zu Widerstand in Organisationen	222
	Analyse mächtiger Momente von Widerstand: Konzeptualisierung von Widerstand als Zuschreibung.....	223
	Widerstand der Mächtigen: Das Verhältnis von Widerstand und Herrschaft neu denken	227
	Mächtige Akteure des Widerstandes und die Präferenz eines subtilen Mitteleinsatzes	230
	Nicht-intendierter Widerstand	231
	Widerstand und ein multiples Rollenverständnis.....	232
	6.2.3 Diskurs zum professionellen Selbstverständnis von Professoren im Kontext institutionellen Wandels und akademischer Selbsterhaltungsmechanismen	233
	6.2.4 Beiträge zur Praxisentwicklung und Ausblick	236
	Literatur	240

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abb. 1: Die Expertenorganisation.....	25
Abb. 2: Wechselseitige Konstitution von Regel und Anwendungssituation.....	74
Abb. 3: Typen von Widerstand	80
Tab. 1: Übersicht über Interviewanzahl, interviewte Akteure und zeitliche Dauer.....	98
Tab. 2: Übersicht über die Zusammensetzung der Fokusgruppe, Anzahl der Teilnehmer und Veranstaltungszeit.....	99
Tab. 3: Rücklauf der Antworten in der ersten Befragungsrunde (30.03.-16.04.2016).....	101
Tab. 4: Rücklauf der Antworten in der zweiten Befragungsrunde (09.06.-08.07.2016).....	101
Tab. 5: Rücklauf der Antworten in der dritten Befragungsrunde (01.02.-01.03.2017).....	101
Tab. 6: Zusammenhang zwischen empirischen Beobachtungen, der Art der Datenerschließung und der Einordnung der Befunde.....	113
Tab. 7: Unterscheidungskriterien zur Bildung von Kategorien.....	118
Tab. 8: Zusammenhang zwischen Grundformen und Ausprägungen akademischer Widerstandsphänomene.....	129
Abb. 4: Akademische Proteste.....	130
Abb. 5: Blockaden.....	138
Abb. 6: Agenda Setting.....	146
Abb. 7: Kritik.....	155
Abb. 8: Fehlende Bereitschaft.....	170
Abb. 9: Compliance-Praktiken.....	176
Abb. 10: Alternative Erklärungen der professoralen Ablehnung von QM in Fall 1.....	186
Abb. 11: Antizipation von Widerstand in Fall 1.....	186
Abb. 12: Übersicht über den Zusammenhang von Widerstandsphänomenen, den Ebenen des akademischen Arbeitsbereichs im Kontext von QM und der Funktion von Professoren im Leistungsbereich Studium und Lehre.....	202

Abkürzungsverzeichnis

BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BSC	Balanced Scorecard
DLR	Deutsches Zentrum für Luft- und Raumfahrt
EFQM	European Foundation for Quality Management
EvaO	Evaluationsordnung
HRG	Hochschulrahmengesetz
HRK	Hochschulrektorenkonferenz
ICU	Institut für Controlling und Unternehmensrechnung
LOM	Leistungsorientierte Mittelvergabe
NHG	Niedersächsische Hochschulgesetz
NPM	New Public Management
NSM	Neues Steuerungsmodell
QE	Qualitätsentwicklung
QM	Qualitätsmanagement
QPL	Qualitätspakt Lehre
QS	Qualitätssicherung
SEP	Struktur- und Entwicklungsplan
TQM	Total Quality Management
WissZeitVG	Wissenschaftszeitvertragsgesetz
ZLV	Ziel- und Leistungsvereinbarung

1 Einleitung

1.1 Themenwahl und Motivation

Hochschulen lassen sich zu Recht als konfliktaffine Organisationen bezeichnen. In „Homo Academicus“, einem soziologischen Klassiker von *Pierre Bourdieu* (1984), wird mit der Aufarbeitung der Machtkämpfe zwischen den Fakultäten und Fachbereichen an französischen Universitäten um sozial-ökonomische Macht und Reputation ein Paradebeispiel dafür gezeigt, wie solche Statuskämpfe zwischen den Mitgliedern der akademischen Profession ausgetragen werden. In Deutschland erregte der Fall der Hamburger Kunsthochschule in den frühen 1990er Jahren die öffentliche Aufmerksamkeit, als die erste weibliche Inhaberin des Präsidentenamtes „nach allen Regeln der Kunst“ aus diesem Amt vertrieben wurde (Volmerg et al. 1995). Und auch im alltäglichen, weniger öffentlichkeitswirksamen Hochschulterrain werden die Regeln und Vorschriften dieser Institution von ihren Mitgliedern offensichtlich nicht allzu ernst genommen, mehr noch, in einigen Fällen geradezu als hinderlich in der beruflichen Zielverfolgung erachtet:

Ich habe in Hamburg 25 Jahre lang einen Theaterworkshop betrieben, der wurde eine Langzeitstudie über das Versagen der Universität. Um erfolgreich zu sein, mussten wir praktisch jede Uni-Regel brechen. Wir entzogen uns der Verwaltung durch Gründung eines Fördervereins. Wir bestachen jeden Hausmeister mit Strömen von Alkohol, um nach Dienstschluss proben zu können. Wir gründeten eine Zeitung, in der wir jeden Versuch der Verwaltung, uns administrativ zu erwürgen, öffentlich machten. Viele Studenten arbeiteten Nächte durch und publizierten mehr als die Professoren. Warum? Weil sie den Schlüssel zur Bibliothek geklaut hatten! (Schwanitz 2003, zitiert in Neuberger 2006: 456).

Es seien nicht zwingend die Akteure¹ selbst, die von sich aus konflikt- und streitsüchtig seien, als vielmehr die Konstellationen an Interessen, sozialen Positionen, Zielen und Organisationsregeln, die soziale Konflikte an Hochschulen unvermeidlich machen (vgl. Dahrendorf 1994; Sugarman 2005). Auch die jüngeren Entwicklungen, die im Rahmen des Diskurses über New Public Management (NPM) initiiert wurden – ob Bologna-Prozess oder Prüfung von Studiengängen durch private Akkreditierungsagenturen –, sind nicht reibungs- und konfliktfrei vorstattengegangen. Im Geiste dieser neoliberalen Ökonomisierung des öffentlichen Sektors gehört die Einführung von Ansätzen der Qualitätssicherung (QS), der Qualitätsentwicklung (QE) und des Qualitätsmanagements (QM) zu den aktuellsten und zugleich wichtigsten Treibern bei der Reform des deutschen Hochschulwesens (Pasternack 2004; Winde 2010).

¹ Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird auf die gleichzeitige Verwendung männlicher und weiblicher Sprachformen verzichtet. Sämtliche Personenbezeichnungen gelten gleichwohl für beiderlei Geschlecht.

Die vorliegende Arbeit widmet sich den sozialen Konflikten an deutschen Hochschulen, die im Zusammenhang mit QM stehen. Neben der hochschulpolitischen Aktualität von QM an Hochschulen, bietet sich eine explorative Untersuchung von QM-Ansätzen an, weil sie zur Erforschung hochschulinterner Konflikte geradezu prädestiniert sind: Mit der Einführung von QM-Ansätzen an deutschen Hochschulen wird mit Praktiken der Evaluation, Dokumentation und Rechenschaftslegung der Eingriff in den Kernbereich der Lehre intensiviert, der bis dahin unantastbarer Autonomie- und Domänenbereich jedes einzelnen Lehrenden war (Meier, Schimank 2010: 110). Gleichzeitig sind die QM-Verantwortlichen in der Ausübung ihrer Praxis auf die Kooperationsbereitschaft der Hochschulmitglieder, insbesondere der Hochschulprofessoren² als zentrale Akteure in der Leistungserstellung in Studium und Lehre angewiesen, damit sie die Ziele von QM realisieren können (Kaufmann 2009: 13; Nickel 2014: 5). Mit anderen Worten: Obwohl es durch die QM-Praxis zu einem Kulturbruch mit traditionellen akademischen Wertesystemen kommt, werden an die Mitglieder der akademischen Profession gleichzeitig zahlreiche Anforderungen zur Partizipation am QM gerichtet. Dieses konfliktgeladene Paradoxon, innerhalb dessen eine Partizipation am QM vonseiten der Mitglieder der akademischen Gemeinschaft kognitive Dissonanzen bei ihnen hervorrufen bzw. verstärken kann und eine Zurückweisung jener Kooperationsaufforderungen die Wirkung und Wirksamkeit der QM-Arbeit zunichtemacht, möchte ich näher untersuchen. Diesem Themenkomplex nähere ich mich unter Rückgriff auf eine symbolisch-interaktionistische Perspektive, welche die Akteure und den sozialen Prozess der Bedeutungsaushandlung im Diskurs in den Mittelpunkt der Untersuchung stellt. Der Fokus auf die Hochschulprofessoren ist insofern ein vielversprechender Ansatz, als die Organisationswerdung durch die Einführung von QM und anderen Reformen sich erst angemessen erfassen lässt, wenn auch die Wirkungen auf die akademische Profession und insbesondere die Professorenschaft als einflussreichsten Entscheidungsträger an Hochschulen berücksichtigt werden (Kehm 2012: 24). Um den Sachverhalt im Falle von QM klar zu benennen: Da QM-Akteure nicht direkt auf den Leistungsbereich von Studium und Lehre zugreifen können, auf den sie mit ihren Interventionen abzielen, entfaltet sich die Wirksamkeit von QM-Interventionen insbesondere anhand des (Nicht-)Handelns der akademischen Mitglieder (Kaufmann 2009; Nickel 2014). Umso stärker verwundert es, dass die Mikroebene des wissenschaftlichen Handelns von der deutschsprachigen Wirkungsforschung der Reformen an Hochschulen und auch zu QM bislang vernachlässigt wurde (Wil-

² Obwohl die QM-Verantwortlichen von der Kooperationsbereitschaft der heterogen zusammengesetzten Gruppe der Lehrenden insgesamt abhängig ist, wird im weiteren Verlauf dieser Arbeit die Gruppe der Hochschulprofessoren vertiefend analysiert.

kesmann, Schmid 2011: 252). Eine Analyse der sozialen Konflikte im Rahmen der Einführung und hochschulinternen Ausgestaltung von QM ist aber auch von hoher thematischer Brisanz, weil sie von persönlichen Leiderfahrungen begleitet werden. Das Verhältnis zwischen den QM-Verantwortlichen und Professoren ist nicht selten von Misstrauen und Unsicherheit auf beiden Seiten geprägt: einer als defensiv wahrgenommenen Haltung von Professoren und als aufdringlich wahrgenommene Versuche des Zugriffs der QM-Akteure auf den professoralen Zuständigkeitsbereich der Lehre. Ein solcher Reibungsprozess zwischen den Akteuren geht nicht folgenlos an ihnen vorbei und kann langfristig zu beruflicher Frustration führen, die wiederum ineffiziente Arbeitsweisen und irrationales Entscheidungsverhalten begünstigt. Das zentrale Anliegen dieser Arbeit ist es daher, den Facettenreichtum von Professoren im Umgang mit Anforderungen an die Partizipation am QM herauszuarbeiten, um diesen für die Wirkungsforschung zentralen Faktor mit Scheinwerfern auszuleuchten. Die bisherige Wirkungsforschung, welche die Möglichkeiten und Chancen von QM in den Vordergrund stellt, unterschätzt möglicherweise die Reichweite an Beharrungstendenzen und Immunisierungsversuchen gegen QM (Argyris 1990; Hüther, Krücken 2013).

In diesem Gesamtkontext fällt in der Analyse der Reaktions- und Umgangsformen mit QM-Anforderungen der Seite des Widerstandes gegen QM eine besondere Rolle zu: Widerstand ist eine häufig gewählte, simple und für alle Akteure nachvollziehbare Erklärung, um sich und anderen zu plausibilisieren, weshalb Anforderungen des QM von den akademischen Mitgliedern lediglich pro forma, nur teilweise oder gar nicht erfüllt werden oder sogar zurückgewiesen werden. Deshalb spreche ich nachfolgend von *Geschichten des Widerstandes*. Geschichten des Widerstandes sind Narrationen über die Mikropolitik von Professoren, die problematisieren, wie sie QM unterwandern und umgehen. Dabei sind Geschichten des Widerstandes ihrerseits Teil des mikropolitischen Geschehens, weil sie darauf abzielen, Deutungsmacht auf die Qualität in Studium und Lehre auszuüben und bestimmte soziale Verhaltensweisen mit dem Etikett „Widerstand“ zu tabuisieren. Insofern ist dies auch eine Arbeit über die mikropolitischen Auseinandersetzungen zwischen Professoren und QM-Akteuren, die im Rahmen der Einführung von QM aufkommen und in dessen Kontext die Bezeichnung *Widerstand* in den Mittelpunkt der Analyse gestellt wird. Akademischen Widerstand begriffen als ein *Phänomen*³ in seiner empirischen Reichhaltigkeit herauszuarbeiten und in seiner multiplen Bedeu-

³ Mit dem Begriff des Phänomens werden die zwischenmenschlichen Interaktionen betont, in denen einem sozialen Verhalten intendierte und oppositionelle Merkmale zugesprochen werden und aus denen heraus die Bezeichnung Widerstand erwächst. Das bedeutet, dass Widerstand nicht selbst-evident ist (Hollander, Einwohner 2004) und keine konsensfähigen Deutungsmuster von Widerstand vorliegen (Ashcraft 2005).

tung zu verstehen, ist Voraussetzung dafür, um angemessen nachzuvollziehen, warum viele der Hochschulreformen nicht die gewünschte Wirkung erzielt haben.

1.2 Grundlagen und Forschungsfragen

Soziale Konflikte und das Abwehrverhalten von Akteuren wird intensiv in der internationalen Organisations- und Managementforschung erforscht, die als *struggle*, *power* oder *resistance* bezeichnet werden (Courpasson, Vallas 2016; Fleming, Spicer 2008). Zu den Meilensteinen der Erforschung von Widerstand zählt das 1990 erschienene Werk „Domination and the Art of Resistance“ von *James C. Scott*. Die darin dargelegten und verdichteten Überlegungen beinhalten eine der zentralen Referenztheorien dieser Arbeit. In seiner langjährig angelegten Studie malaysischer Dörfer hat der Autor sich den Mitteln untergeordneter Gruppen verschrieben und herausgearbeitet, dass Herrschaft selbst in archaischen Gesellschaften mit extremen Machtdifferenzialen niemals einseitig ausgelegt ist. Vielmehr setzen untergeordnete Gruppen wie Sklaven oder arme Bauern ihre Interessen durch den Einsatz subtiler, d.h. feinfühlicher und mit großer Sorgfalt geplanter Praktiken durch, die in der Folge kaum zu bemerken sind, weil sie sich in die bestehende soziale Herrschaftsordnung wohl situiert einfügen. Sie stibitzen Kleinigkeiten, inszenieren ihre Person als ungeschickt und kränklich, um unter günstigeren Arbeitsverhältnissen zu arbeiten, oder erfinden Sagen und Mythen, die ihresgleichen als Helden und Sieger über die herrschende Klasse präsentieren, um so ihren Rachephantasien ein Stückweit Genugtuung zu verschaffen (Scott 1990: 136 ff). Und während sie nach außen hin die Rolle des treuen Untergebenen mit größter Sorgfalt einstudieren, verschwören sie sich hinterrücks gegen ihre Unterdrücker (Scott 1990: 118 f). Diese Denkfigur, dass Widerstand auch in alltäglichen und womöglich nicht als Widerstand bemerkten Praktiken getarnt wird, hat die weitere Diskussion der internationalen Organisationsforschung geprägt und auch mein Verständnis von den vielfältigen Möglichkeiten und verschiedenen Ebenen des Widerstandes bereichert.

Widerstand speziell an Hochschulen unterscheidet sich fundamental von den Herrscher-Beherrschten-Verhältnissen in den von *Scott* (1990) untersuchten archaischen Gesellschaften, aber auch von anderen Organisationen wie dem sehr gut erforschten Produktionsbereich von Industrieunternehmen. Weder müssen sich die Mitglieder der Professorenschaft in systematischer Weise gegen QM verschwören noch konkrete Handlungen, wie z. B. die Unterbrechung der Produktion, vornehmen. Der Widerstand an Hochschulen basiert auf anderen Mechanismen und unterliegt auch einem anderen sozialen Kräftefeld, als dies zwischen Produktionsar-

beitern und Managern oder Bauern und Pächtern der Fall ist. In einem vielzitierten Artikel hat *Gina Anderson* (2008) ein Mapping zu den Ausprägungen akademischen Widerstandes gegen den „managerialen“ Wandel an australischen Universitäten vorgenommen und damit ein bislang unerschlossenes Feld für weitere Forschungsprojekte geöffnet. Ihre Vorarbeiten sind für die vorliegende Dissertation in mehrfacher Hinsicht inspirierend. Mit ihrer Übersicht über die verschiedenen Widerstandstypen verschafft sie einen ersten Eindruck, in welcher Gestalt akademischer Widerstand gegen die „Managerialisierung“ an Hochschulen auftritt. Neben konventionellen Bildern des Widerstandes wie der offen ausgesprochenen Kooperationsverweigerung zeigt sich akademischer Widerstand auch in der Vermeidung von Anforderungen und Dienst nach Vorschrift (Anderson 2008: 257 ff). Neben der Kategorisierung von akademischem Widerstand kristallisiert sich in *Andersons* Arbeit heraus, dass die Mechanismen des Widerstandes in Hochschulen im Wesentlichen auf diskursiven Kräften und der Durchschlagskraft des Arguments beruhen, weshalb es angemessener erscheint, Handlungen im akademischen Kontext als *Sprach-Handlungen* zu konzeptualisieren (Austin, Savigny 1962). Während die ausgeführten Gesichtspunkte zum Verständnis von Widerstand beigetragen haben, sind zugleich auch Abgrenzungsmerkmale gegenüber den genannten Arbeiten zu benennen. Denn sowohl *Scott* (1990) als auch *Anderson* (2008) begreifen Widerstand in einer essenzialistischen und monolithischen Weise, der zufolge sich Widerstand in konkreten Handlungen manifestiert. Von diesem epistemologischen und ontologischen Grundverständnis grenzt sich die vorliegende Arbeit ab, weil es demgegenüber gute Gründe gibt, einem offenen und interpretativen Verständnis von Widerstand zu folgen.

Poststrukturalistische, diskursive und dialektische Forschungsansätze betonen regelmäßig, dass definitorische Eingrenzungen diesen flexiblen, dynamischen und widersprüchlichen Untersuchungsgegenstand nur unnötig einengen (Prasad, Prasad 1998: 251). Weder ist Widerstand selbst-evident und unmittelbar erfahrbar (Hollander, Einwohner 2004), noch liegen konsensfähige, kollektiv geteilte Deutungsmuster von Widerstand vor (Ashcraft 2005). Dieser Standpunkt entspricht dem aktuellen Stand der internationalen Organisationswissenschaften. So betonen auch die Herausgeber des jüngst erschienen „SAGE Handbook of Resistance“, dass Widerstand aufgrund seiner Dynamiken nur schwer durch theoretische Konzepte einzufangen ist, die den Forscher blind dafür machen, das Phänomen Widerstand in seinem spezifischen situativen und organisationalen Kontext zu untersuchen (Courpasson, Vallas 2016: 2). Diese Sichtweise hat sich auch im Fall von akademischem Widerstand an deutschen Hochschulen bewahrheitet. In der anfänglichen Phase der Untersuchung tauchten bereits Fragen

definitorischer und konzeptioneller Art auf. So ist danach zu fragen, was genau akademischer Widerstand überhaupt ist und wie er sich empirisch erfassen lässt. In daran anschließenden Abgrenzungsbemühungen kommen Fragen auf, ab wann ein Verhalten als widerständig gilt und ob es sich von konformen Verhaltensweisen eindeutig abgrenzen lässt. Von hier aus ist es nicht weit hergeholt auch die Ebene der Legitimation miteinzubeziehen und zu erörtern, welche Regeln zur Feststellung von widerständigem Verhalten von welchen Akteuren angewendet werden und woher die Urteilenden ihre Legitimation bzw. ihre Deutungshoheit beziehen. Im Laufe des Forschungsprozesses kam ich immer wieder zu der Überzeugung, dass eine präzise Definition von Widerstand nicht zuträglich ist, weil ansonsten viele der besonderen und eigenartigen Momente von akademischem Widerstand unberücksichtigt bleiben würden, was zu einer „Schieflage“ der Ergebnisse geführt hätte. So lassen sich Professoren als widerständige Akteure nur in bestimmten Kontexten und auch dann nur unter bestimmten Bedingungen als solche benennen, beispielsweise wenn sie Evaluationsinstrumente erst in Reaktion auf schlechte Evaluationsergebnisse mit scharfer Kritik belegen, und anderenfalls mit denselben Instrumenten einverstanden sind.

Deshalb orientiert sich das Erkenntnisinteresse an interpretativen Ansätzen der Widerstandsforschung (Ashcraft 2005; Mumby 2005; Thomas, Davies 2005). Diese begreifen Widerstand abstrakt als eine diskursive Kraft, welche die Deutungsmacht dominanter Diskurse durch alternative Deutungsangebote herausfordert. Indem sich interpretative Ansätze auf die Aushandlungsprozesse von Bedeutung konzentrieren (Ashcraft 2005; Mumby 2005; Thomas, Davies 2005), werden substanzielle und konfrontative Formen des Widerstandes stillschweigend ausgeblendet bzw. für eine nicht aussichtsreiche Position erklärt. Dabei ist anzunehmen, dass gerade im Fall akademischen Widerstandes konfrontative und substanzielle Widerstandsmuster aufgrund der starken Machtposition von Hochschulprofessoren eine gewichtige Durchschlagskraft erhalten können. Um alle Ebenen von Widerstand gleichermaßen in die Analyse zu integrieren, wähle ich einen Ansatz des Symbolischen Interaktionismus als Forschungsperspektive, namentlich die interaktionistische Devianzsoziologie von *Howard Becker* (1963). Aufbauend auf den Grundannahmen des Symbolischen Interaktionismus hat *Becker* mit seiner wegweisenden Arbeit „*Outsiders*“ (1963) die traditionelle Devianzsoziologie grundlegend weiterentwickelt (Holstein 2009: 54). Sein epistemologisches Grundverständnis davon, was Devianz ist oder wie ein solcher Gegenstand erforscht werden kann, hat auch mein erkenntnistheoretisches Verständnis maßgeblich geprägt: Ausgehend von der Grundannahme, dass Bedeutung in sozialen Interaktionen zwischen Akteuren stets ausgehandelt wird

und demnach wandelbar ist, kann Devianz bzw. Widerstand als Ergebnis eines Zuschreibungsaktes begriffen werden (Becker 2014: 9). Dadurch wird es möglich, den Untersuchungsgegenstand „Widerstand“ nicht nur als Ergebnis einer interaktiven Interpretationsleistung zu konzeptualisieren; sondern gleichsam zu erörtern, wie genau und unter welchen Bedingungen soziales Verhalten in konkreten Situationen als Widerstand etikettiert wird. Die Ersetzung von Devianz durch den hier gewählten Begriff des akademischen Widerstands wird möglich, wenn Widerstand als eine spezifische Ausprägung von abweichendem Verhaltens konzeptualisiert wird. Die hier gewählte Arbeitsdefinition von Widerstand, mit der empirisch gearbeitet wird, lautet: „Widerstand ist ein soziales Verhalten, das Menschen erfolgreich, d.h. diskursiv überzeugend so bezeichnet haben und weiterhin bezeichnen“ (Becker 2014: 31). Auf diese Weise wird es möglich, sogar Compliance-Praktiken unter Gesichtspunkten einer fadenscheinigen Konformitätspraxis als subtilen Widerstand in die Untersuchung einzubeziehen. Obwohl es sich bei dem Untersuchungsgegenstand zunächst um Zuschreibungen von akademischem Widerstand handelt, wird der Standpunkt vertreten, solche Zuschreibungen nicht zu verharmlosen. Attribuierter Widerstand kann zu festen Überzeugungen der Akteure heranwachsen, der insofern real ist, als die sich daraus ergebenden Konsequenzen reale Folgen in der Anschlusskommunikation entfalten können (Thomas, Thomas 1928: 572).

Um akademische Widerstandsphänomene in ihren mannigfaltigen Bedeutungen tiefgreifender nachvollziehen zu können, ist ein Grundverständnis für die Funktionsweise der Organisation Hochschule und der akademischen Mentalität notwendig. Ausgestattet mit diesem Kontextwissen lassen sich Geschichten des Widerstandes in der Empirie ausgewogener interpretieren und einordnen. Schließlich stehen Geschichten des Widerstandes nicht unangefochten im diskursiven Raum. Die Beschuldigten und andere Akteure führen den mutmaßlichen Widerstand gegen QM auf alternative Erklärungen zurück. Besonders stark entkräften lassen sich Geschichten des Widerstandes durch Erzählungen über den akademischen Arbeitsalltag, zu dessen prägendsten Merkmalen die Artikulation von Kritik, die Produktion von Dissens oder die Verschiebung von QM-Anforderungen aufgrund wichtiger akademischer Belange zählen – allesamt Verhaltensmuster, die einerseits glaubwürdig sind, weil sie typisch akademische Eigenschaften aufweisen, andererseits jedoch auch zu Zwecken eines Widerstandes gegen QM instrumentalisiert werden können. Neben den großen organisationswissenschaftlichen Klassikern, welche die Funktionsweise von Universitäten (Cohen et al. 1972) oder Expertenorganisationen (Mintzberg 1980) erklären, haben mich besonders die Arbeiten des deutschen Soziologen Uwe Schimank (2001, 2005, 2015) beeinflusst. Der Autor hat die durch die Hochschul-

reform ausgelösten Konflikte zwischen deutschen Professoren und der Hochschulpolitik bzw. den Hochschulleitungen an deutschen Hochschulen aus Sicht der akademischen Gemeinschaft beleuchtet. Während die Erkenntnis, dass der vermeintliche Widerstand von Professoren gegenüber den jüngeren Reformbemühungen ein legitimes Interesse der akademischen Profession widerspiegelt, bereits vielfach aufgearbeitet wurde (Clegg 2008; Henkel 2005; Quinn 2012), hat *Schimank* diese Konflikte am deutschen Beispiel illustriert. Neben dem ökonomischen Kalkül der Wahrung von Autonomie, Privilegien und Status sind es insbesondere identitätsbedrohende Anlässe, die durch QM und andere Managementinitiativen ausgelöst werden (Schimank 2015). Praktiken, die von anderen als akademischer Widerstand bezeichnet werden, sind nach seiner Ansicht zumeist ein Ausdruck der *Identitätsbehauptung* von deutschen Professoren, die nach wie vor an einem traditionellen akademischen Selbstverständnis festhalten (Schimank 2015: 280f). Diese Sichtweise ist fundamental, um die gegenseitigen Beschuldigungen der Akteure einzufangen. Denn je nachdem, aus welcher Sichtweise ein soziales Verhalten von Professoren in Bezug auf QM beschrieben wird, ergibt sich entweder das Bild einer an überholten Traditionen festhaltenden Professorenschaft, die die aktuellen Veränderungen der Umwelt ihrer Institution nicht sehen wollen und deshalb ablehnen. Oder es werden umgekehrt die Hochschulreformer, die Hochschulleitungen oder die QM-Verantwortlichen adressiert, welche die Funktionsweise und die Besonderheiten der deutschen Hochschule, ihrer Governance- und Entscheidungsstrukturen sowie die Diversität der Fachkulturen durch eine aggressive Politik der „Managerialisierung“ missachten.

Ausgehend von dem referierten Literaturstand richtet sich das Ziel dieser Arbeit darauf, Phänomene akademischen Widerstands im Kontext der Einführung von QM an deutschen Hochschulen zu verstehen – sowohl in ihrer mannigfaltigen Ausprägung als auch in ihren zugrundeliegenden Bedeutungsebenen. Hierzu wird folgenden Fragestellungen nachgegangen:

- Es wird erörtert, welche Verhaltensweisen von Professoren grundsätzlich als Widerstand etikettiert werden. Die Frage wird anhand des Umgangs von Hochschulprofessoren in ihren verschiedenen Rollen in Studium und Lehre als Lehrende, Institutsleiter, Studiengangsverantwortliche, Mitglieder akademischer Gremien der Selbstverwaltung, in mittleren Managementpositionen mit an sie herangetragenen Anforderungen zur Kooperationsbereitschaft am QM ausgewertet. Der Schwerpunkt liegt auf *nicht eindeutigen Widerstandsphänomenen: Eindeutiger* wie auch *geheimer Widerstand* ist aus interaktionistischer Perspektive uninteressant, da über die erstere Form Konsens in der Zuschreibung von Widerstand besteht und letztere Form nicht immer kommunika-

tiv anschlussfähig ist. Im Zentrum stehen somit solche Widerstandsphänomene, die Gegenstand von Bedeutungsaushandlungen sind.

- Ausgehend von obiger Bestandsaufnahme wird erörtert, wie genau das Etikett des Widerstandes in den Erzählungen der Respondenten an Hochschulprofessoren verliehen wird, wie der Zuschreibungsakt von Widerstand vollzogen wird und wie Widerstand in den Erzählungen der Respondenten inszeniert wird. Das Thomas-Theorem dient dabei als Bezugsrahmen, um die Zuschreibungen der Respondenten aus ihrer jeweiligen Deutungslogik heraus nachvollziehbar zu machen.

Die Analyse von Zuschreibungen akademischen Widerstands wird zeigen, dass akademische Widerstandsphänomene äußerst vielfältig auftreten. Sie erstrecken sich von offensichtlichen bis zu subtilen Erscheinungen, werden von Individuen oder einem Kollektiv von Professoren ausgeübt und sind in ihrer Bedeutung multipel. Ausgehend von den Untersuchungsergebnissen wird in der Diskussion erarbeitet, dass die deutschsprachige Literatur zur Hochschulforschung und zu QM an Hochschulen akademischen Widerstand in seinen Ausprägungen und Bedeutungen weitgehend missachtet und nur ein eingeschränktes Verständnis von diesem für die Wirkung und Wirksamkeit von QM-Interventionen zentralen Faktor aufweist. Des Weiteren wird in der Diskussion der internationalen Widerstandsforschung beleuchtet, dass Widerstand weitreichende Konsequenzen für die Organisation haben kann; in diesem Zusammenhang wird das Verhältnis von Widerstand und Herrschaft im akademischen Kontext reflektiert. Schließlich wird diskutiert, welche Aussagen sich zum akademischen Selbstverständnis unter Gesichtspunkten akademischen Widerstands ableiten lassen. Insbesondere wird die Frage nach der Transformation des akademischen Selbstverständnisses in der reformierten Universität aufgegriffen.

1.3 Methodische Herangehensweise

Die vorliegende Dissertation ist im Rahmen des drittmittelfinanzierten Projekts „WirQung: Die Organisation des Qualitätsmanagements – Wirkmechanismen und Wirksamkeit organisationaler Ansätze in Studium und Lehre“ entstanden, welches im Zeitraum Oktober 2014 bis Januar 2018 an der Helmut-Schmidt-Universität in Hamburg durchgeführt wurde. Im Zentrum des Projektvorhabens standen Fragen nach der Wirkung und Wirksamkeit von QM-Ansätzen. Die Daten wurden daher nicht ausschließlich für den Zweck dieser Arbeit erhoben und ausgewertet, sondern projektübergreifend. Im Rahmen der Anfertigung der vorliegenden Dissertation wurde eine Teilmenge der im Projekt erhobenen Daten herangezogen. Die Datengrund-

lage basiert hauptsächlich auf einer Fallstudie, in der zwei deutsche Hochschulen – eine Universität und eine Fachhochschule – ausgewertet wurden. Es wurden semi-strukturierte Interviews mit verschiedenen Expertengruppen geführt und Dokumente der Hochschule analysiert. Um angemessen nachvollziehen zu können, wie das soziale Verhalten von Professoren von den Akteuren bewertet wird, ist es erforderlich, den situativen Kontext, die Rahmenbedingungen und die historische Entwicklung der Institution in ihren Wesenszügen in die Analyse einzubeziehen. Erst dann lässt sich begreifen, warum in einigen Fällen der Bruch von Regeln und Erwartungen als alltäglich und typisch, in anderen Fällen wiederum die stumpfe Regelbefolgung als Ausdruck eines Widerstandes von den Akteuren bewertet wird. Die Ergebnisse aus der Fallstudie wurden durch projektbezogene Daten aus Fokusgruppen-Workshops und einer onlinebasierten Delphi-Studie ergänzt.

Die erhobenen Daten wurden überwiegend transkribiert und mithilfe einer Datenauswertungs-Software verarbeitet. Bei der Auswertung von Daten wurde sich eng an der qualitativen Inhaltsanalyse nach *Kuckartz* (2014) orientiert. Die genannte Methode bietet ein regelgeleitetes und systematisches Vorgehen an, was Wissenschaftlern eine detaillierte Orientierungshilfe bietet. Die qualitative Inhaltsanalyse wurde um offene Analysetechniken erweitert, um den Ansprüchen einer interaktionistischen Epistemologie gerecht zu werden. Wenn Bedeutung – und somit auch Widerstand – in den alltäglichen Interaktionen aufs Neue ausgehandelt wird und situativ bedingt ist, dann erfordert ein solcher Ansatz, die Zuschreibungsmechanismen, die zum Etikett des Widerstandes führen, herauszuarbeiten. Das im Zentrum der Inhaltsanalyse stehende Kategoriensystem wurde daher stets als fließend erachtet, wobei die Kategorienbildung kontextsensitiv erfolgte.

In regelmäßigen Zeitabständen wurden Zwischenergebnisse in internen Forschungskolloquien des Instituts, aber auch im Rahmen von Projektbesprechungen und in Einzelgesprächen mit meinen Referenten und Mitgliedern des Instituts über drei Jahre lang vorgestellt und diskutiert. Hierzu gehörten u. a. Entwürfe einzelner Kapitel, Interpretationen von Datenmaterial, Meta-Analysen der Argumentation oder Struktur und Fragestellungen der Arbeit. In einer institutsintern organisierten Lesegruppe wurde ein Teil der für diese Arbeit zentralen Literatur diskutiert. Ferner wurde der jeweilige Zwischenstand im Rahmen der Fokusgruppen, aber auch auf wissenschaftlichen Tagungen präsentiert und diskutiert.

1.4 Struktur

Die Arbeit ist wie folgt aufgebaut: Zunächst wird das Qualitätsmanagement an deutschen Hochschulen in Kapitel 2 vorgestellt, das darauf abzielt, eine Übersicht über QM sowie seine Entwicklung und Ausprägung zu geben. Dieses Hintergrundwissen ist notwendig, um den durch QM-Interventionen angedeuteten Kulturbruch mit den Traditionen der akademischen Gemeinschaft nachzuvollziehen. In Kapitel 3 wird die zentrale Referenzliteratur dieser Arbeit im Detail vorgestellt. Davon ausgehend werden Forschungslücken insbesondere in der internationalen Widerstandsforschung und der deutschsprachigen Forschung zum QM skizziert, die von der vorliegenden Arbeit aufgegriffen und partiell geschlossen werden. Die Aufmerksamkeit richtet sich in diesem Kapitel speziell auf die theoretischen Annahmen der Arbeit. Im vierten Kapitel werden die ausgewählten und angewandten Methoden ausführlicher erläutert, deren Vor- und Nachteile erörtert und die dieser Arbeit zugrundeliegende Methodologie ausgeführt. Das Kapitel wird durch eine Offenlegung der Möglichkeiten und Limitationen dieser Arbeit abgerundet. Im Kern der vorliegenden Arbeit steht das fünfte Kapitel, in dem die empirischen Befunde im Detail präsentiert werden. Das empirische Kapitel wird in offensichtliche, halb-offensichtliche und subtile Widerstandsphänomene eingeteilt. In Kapitel 6 werden die Befunde der Arbeit in den aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnisstand eingeordnet und diskutiert, um anschließend den Beitrag zum Forschungsstand in den verschiedenen Diskursen Geltung zu verleihen. Die Arbeit wird mit einem kurzen Schlusswort beendet.

2 Der Aufschwung des institutionalisierten Qualitätsmanagements an Hochschulen

Qualitätsmanagement (QM) zählt zu den zentralen Treibern der derzeitigen Hochschulreformen an deutschen Hochschulen (Pasternack 2004). Der Diskurs der Qualitätssicherung wird im Rahmen globaler und tiefgreifender Umstrukturierungen des deutschen Hochschulsektors zunehmend als Referenzpunkt dafür genommen, um zu erörtern, inwieweit es gelingt, hochschulische Leistungsfähigkeit nach außen zu demonstrieren (Winde 2010: 4). Im Zuge des Reformeifers werden zunehmend QM-Abteilungen an Hochschulen implementiert, die mit Praktiken der Evaluation, Dokumentation und Rechenschaftslegung unausweichlich einen grundlegenden Kulturbruch mit traditionellen akademischen Werten neuen Ausmaßes auslösen (Anderson 2006; Anderson 2008; Parker, Jary 1995; Schimank 2005): Die bis dahin festgelegten Grenzen des Zugriffs des Hochschulmanagements auf die autonomen Bereiche in den Kernprozessen von Studium und Lehre werden mit Interventionen seitens des QM überschritten (Meier, Schimank 2010). Paradoxerweise sind die QM-Verantwortlichen hochgradig von der Bereitschaft von Professoren und anderen Lehrenden zur Partizipation am QM angewiesen, damit QM-Interventionen wirksam werden können. Dieses Spannungsfeld wird näher untersucht, indem der Schwerpunkt der Analyse auf die Reaktions- und Umgangsformen von Lehrenden mit QM-Anforderungen gelegt wird. Es wird begründet, dass eine Analyse des Widerstandes gegen QM ein vielversprechendes Forschungsvorhaben darstellt, nicht nur, um die Abwehrmechanismen und Widerstände in einem konventionellen Verständnis zu untersuchen, sondern auch, um einen Teil der Konformitätspraktiken unter Gesichtspunkten des Widerstandes zu inkludieren, die von QM-Akteuren mit Blick auf die eingeforderte Kooperationsbereitschaft der Professoren als nicht hinreichend angesehen werden. Erst wenn akademischer Widerstand gegen QM in seinen multiplen Mustern und Bedeutungsebenen begriffen wird, können angemessene Strategien im Umgang mit solchen Abwehrmechanismen in der Forschung von QM an Hochschulen formuliert werden.

2.1 NPM und der Wandel an Hochschulen

Unter dem Stichwort New-Public-Management (NPM) hat sich seit den 1980er Jahren ein Diskurs der Rationalisierung und Ökonomisierung öffentlicher Organisationen durchgesetzt, der weltweit zu verzeichnen ist (Hood 1991; Lane 2000). Als neues „Paradigma des Regierens“ ordnet NPM den öffentlichen Sektor auf eine ökonomische und an dem Effizienzstreben von Unternehmen orientierte Weise (Münch 2011: 12). „Manageriale“, d.h. managementgetriebene Programme wie Effizienzsteigerung, Rechenschaftsverpflichtung, Wettbewerb und

Quantifizierung werden dem öffentlichen Sektor in Form massiver Reformbemühungen auferlegt (Hood 1991; Lane 2000). Auch Universitäten, in denen die Mitglieder der akademischen Profession einst zurückgezogen und verhältnismäßig ungestört von „managerialen“ Imperativen ihren Dienstobliegenheiten als Wissenschaftler nachgehen konnten (Barry et al. 2001), können sich nun als öffentliche und für die Gesellschaft zu öffnende Einrichtungen einem neoliberalen Diktat nicht entziehen (Cole 2009; Parker, Jary 1995).

Die globale Transformation der Umwelt des Hochschulraums führt – unter Absehung von einigen Ausnahmen – zur Herausbildung der modernen „Massenuniversität“: Für den deutschen Hochschulsektor ist beispielsweise für das Jahr 2005 festzustellen, dass fast doppelt so viele Studierende zu einem Studium eingeschrieben waren als noch Anfang der 1980er Jahre, bei teilweise sogar zurückgegangenen finanziellen und personellen Ressourcen (Schimank 2001: 223; Teichler 2005: 165). Auch heute noch ist ein erhebliches Wachstum der Studierendenzahlen zu verzeichnen: Während zum Wintersemester 2010/2011 knapp 2,2 Millionen Studierende registriert wurden, sind es den aktuellen Zahlen zufolge im Wintersemester 2017/2018 bereits fast 2,9 Millionen Studierende, was eine Differenz von ca. 700.000 eingeschriebenen Studierenden ergibt (Statistisches Bundesamt 2016, 2018). Zum Vergleich: 1975 waren es noch 836.000 Personen, die zu einem Studium an deutschen Hochschulen eingeschrieben waren (Statistisches Bundesamt 2016). Die massiv ansteigenden Studierendenzahlen sind nur ein Anzeichen der modernen Universität: Eine strategische Profilbildung von Hochschulen wird notwendiger, da Fachhochschulen und andere Hochschultypen sich seit den 1970er Jahren enorm ausbreiten (Teichler 2005: 191) und die öffentliche Aufmerksamkeit sich zunehmend für die innere Hochschulpraxis interessiert. Des Weiteren ist festzuhalten, dass eine Ausrichtung von Wissenschaft am Praxisbedarf von Unternehmen und Industrie erwartet wird und Hochschulen letztlich auch vor der Herausforderung stehen, gesellschaftlichen Erwartungen, wie beispielsweise der ökologischen Erneuerung, gerecht zu werden (Schimank 2001: 227). Während der Leistungsdruck an Hochschulen zunimmt, wird erwartet, dass die Leistungen in den Kernbereichen Forschung und Lehre weiterhin auf hohem Niveau erbracht werden. Die Bewältigung der neuen Herausforderungen wird ganz offensichtlich in umfangreichen Maßnahmen der Hochschulreformen gesehen (Brunsson, Sahlin-Andersson 2000). Dabei begnügen sich Hochschulreformer nicht damit, „ihr Rationalisierungsprogramm auf die ökonomischen und administrativen Rahmenbedingungen einer autonomen Wissenschaft anzuwenden“ (Stock, Wernet 2005: 9); die Kernbereiche der Hochschulen selbst, Forschung und die Lehre, sollen der ökonomischen Rationalität untergeordnet werden. Besonders

Länder wie Großbritannien oder die USA gelten als Vorreiter einer (*over-*)*managed university* (Prichard, Willmott 1997), in denen eine massive „Managerialisierung“ des Hochschulwesens zu verzeichnen ist. Solchen Entwicklungen gegenüber kritisch gestimmte Vertreter der Organisationswissenschaft sprechen dortzulande mit sarkastischem Unterton von einer *McUniversity*, wobei sie die zentrale Steuerung von Universitäten, Praktiken der Leistungsbewertung in Forschung und Lehre sowie finanzielle Anreizsysteme und Dokumentationspflichten einer grundlegenden Kritik unterziehen (Parker, Jary 1995: 325 f). Ihnen zufolge münden besagte Praktiken in eine Ausweitung des Verwaltungsbereichs, eine Standardisierung akademischer Leistungsprozesse und eine Ausbreitung diverser Kontroll-, Audit-, Überwachungs- und Reportfunktionen (Parker, Jary 1995: 325 f). Mehrere Studien kommen zu dem Schluss, dass die „Managerialisierung“ des Hochschulwesens fatale Konsequenzen für den universitären Alltag und für die dort arbeitenden Wissenschaftler nach sich zieht (Alvesson, Spicer 2016; Kallio et al. 2016; Knights, Clarke 2014; Parker 2014; Parker, Jary 1995; Prichard, Willmott 1997; Ylijoki 2005; Ylijoki, Ursin 2013). Insbesondere der Verlust des hochgehaltenen traditionellen akademischen Selbstverständnisses, Einbußen in der akademischen Handlungsautonomie und ein Werteverfall werden problematisiert.

Das Neue Steuerungsmodell (NSM) – die deutsche Version des NPM – hat hierzulande seit etwas mehr als zehn Jahren Fuß gefasst (Kloke 2014: 5). Mit ihm gehen umfassende Reformierungsmaßnahmen des Hochschulsektors einher, die jedoch im internationalen Vergleich zeitlich verspätet realisiert werden und vergleichsweise zaghaft vonstattengegangen sind (Boer et al. 2007: 146; Kehm, Fuchs 2010: 79). Deutsche Universitäten unterscheiden sich in ihrer Tradition von Universitäten im angloamerikanischen Raum dadurch, dass ein größeres Gewicht der akademischen Selbstverwaltung sowie die Organisation von Forschung und Lehre in der Verantwortung von Professoren bzw. Lehrstuhlinhabern liegt (Münch 2011: 94 f). Nach Jahrzehnten des Blockierens staatlicher Bemühungen, die inneren Strukturen von Hochschulen grundlegend zu reformieren (Schimank 2001)⁴, sind Hochschulen zu Beginn des 21. Jahrhunderts in ein „Reformfieber“ verfallen (Hanft 2000: VII). Teils aus der Öffnung der Hochschulen für Reformvorhaben, teils aus den Interventionsbemühungen der Hochschulpolitik und gegen den Willen von Hochschulen haben sich u. a. folgende Entwicklungen abgezeichnet (Hanft 2000; Meier, Schimank 2010; Münch 2011; Schimank 2001; Teichler 2005):

- Umstellung auf gestufte Bachelor- und Masterstudiengänge,

⁴ Beispielsweise führt Schimank (2001: 229 ff) aus, dass Lehrstuhlinhaber Entscheidungen in Angelegenheiten der Ressourcenallokation durch Einlegen von Veto blockieren.

- Zielvereinbarungen zwischen Hochschulen und Ministerien als eine Form der Outputsteuerung
- Erzeugung von Wettbewerb an und zwischen Hochschulen durch das Zurückfahren der Grundfinanzierung bei gleichzeitigem Anstieg von Drittmitteln, Initiierung der „Exzellenzinitiative“ oder CHE-Hochschulrankings
- Neue Formen von Dokumentationspflichten und des Berichtswesens etwa im Rahmen von Akkreditierungsverfahren
- Stärkung von Hochschulleitungen und Einsatz von Hochschulräten als Kontrollinstanz,
- Einführung leistungsorientierter Mittelvergabe.

In diesem Gesamtkontext wird die Qualitätssicherung als „hochschulreformerisches Topthema“ bezeichnet (Pasternack 2004: 3). Ein Großteil der hochschulpolitischen Diskussion der letzten Jahre wird über den Aspekt der Qualität geführt (Winde 2010: 4). Der Qualitätsdiskurs wird zunehmend als Referenzpunkt dafür genommen, um zu klären, inwieweit es letztendlich gelingt, hochschulische Leistungsfähigkeit zu demonstrieren (Winde 2010: 4). Hochschulen versprechen sich davon, eine höhere Autonomie zu erlangen – etwa in Bezug auf die Ausgestaltung organisationsinterner Prozesse oder auf mehr Freiräume bei der Mittelzuweisung. Vor diesem Hintergrund wird verständlich, dass im Zuge des Reformeifers vermehrt QM-Abteilungen an Hochschulen implementiert werden, die den hochgesteckten Zielen des Qualitätssicherungsdiskurses nachkommen sollen (Lucas 2014). Es ist aber auch zu konstatieren, dass die Implementierung von QM-Abteilungen auf pragmatische Gründe zurückzuführen ist. Mit der Einführung von Akkreditierungsverfahren sowie der Umstellung von Studiengängen auf gestufte Bachelor- und Master-Studiengänge ist eine bis dahin nie dagewesene Bürokratisierungswelle zu verzeichnen (Kühl 2014: 23 f). Institute stehen vor der Herausforderung, hunderte von Seiten für Akkreditierungsverfahren zu produzieren, was etwa durch Anforderungen der Kultusministerkonferenz zusätzlich erschwert wird, jeden Studiengang „bologna-konform“ über Leistungspunkte genau vor auszuplanen (Kühl 2014: 24). Folglich kommen Hochschulen dieser Antrags- und Dokumentationspflicht nur durch die Schaffung zentraler Stabsstellen für Bologna-Koordination, Qualitätsentwicklung, Akkreditierungsverfahren und Qualitätsmanagement nach.

2.2 Ziele, Implementierung und Herausforderungen von QM an deutschen Hochschulen

Seit der Jahrhundertwende werden an deutschen Hochschulen zunehmend Stellen im Bereich der *technostructure* (Mintzberg 1980) d.h. Stabsstellen für eine „managerial“ geprägte Quali-

tätssicherung (QS) und Qualitätsentwicklung (QE) implementiert (Kloke, Krücken 2012: 312). Solche QS- und QE-Stellen, die Untersuchungsgegenstand der vorliegenden Arbeit sind, umfassen nicht nur den Einsatz vereinzelter, lose miteinander verbundener Evaluationsinstrumente. Vielmehr werden die getroffenen Maßnahmen und eingesetzten Instrumente in ein iteratives Phasenmodell eingebettet. Indem QS-Maßnahmen den Qualitätskreislauf PDCA (Plan – Do – Check – Act) durchlaufen, wird auf eine ständige Verbesserung der Leistungsprozesse abgezielt. Daher ist es angemessen, von einem Qualitätsmanagement (QM) zu sprechen (Deutsche Gesellschaft für Qualität 2015: 16f; Klug 2010: 85). In den deutschen Hochschulen haben sich QM-Ansätze durchgesetzt, die primär auf den Leistungsbereich von Lehre und Studium bezogen sind (Klug 2010: 85).⁵ Dies ist insofern nicht verwunderlich, als die Hochschulreformen insgesamt überwiegend auf den Bereich von Studium und Lehre abzielt und in der Forschung akademische Qualitätssicherung bereits durch Peer-Review-Verfahren traditionell verankert sind (Kloke, Krücken 2012: 312). Der Bereich der Lehre ist zumindest im deutschen Hochschulkontext bis dahin gewissermaßen unantastbarer Autonomie- und Domänenbereich jedes einzelnen Lehrenden gewesen (Meier, Schimank 2010: 110).

Mit QM verfolgen Hochschulreformer und Hochschulleitungen eine ganze Reihe unterschiedlicher Zielsetzungen, welche die Rahmenbedingungen der akademischen Alltagspraxis überwiegend im Kernprozess Lehre adressieren: Bestrebungen in Richtung Output-Kontrolle durch Ziel- und Leistungsvereinbarungen (ZLV), neue Formen der Dokumentationspflicht und des Berichtswesens, öffentliche Rechenschaftspflicht, Beteiligung externer Stakeholder an strategischen Entscheidungsprozessen sowie ein erhöhter Wettbewerbsdruck durch Rankings und die „Exzellenzinitiative“ sollen mit QM gefördert werden (Kehm, Fuchs 2010: 76). Den Hochschulen steht hierzu eine Bandbreite an Instrumenten zur Verfügung: In Abhängigkeit von der Fragestellung finden sich sehr unterschiedliche Verfahren der Qualitätssicherung und des Qualitätsmanagements. Zu den hochschulspezifischen Verfahren zählen laut der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (Kloke, Krücken 2012: 314):

- interne und externe Evaluation,
- Lehrberichte,
- Lehrveranstaltungsevaluation,

⁵ Die hier gewählte Definition von QM weicht insofern von einer typischen QM-Definition ab, als damit üblicherweise in TQM-Ansätzen ein umfassender Managementprozess gemeint ist, der von der gezielten Planung über die Steuerung und Kontrolle alle Qualitätsaspekte und Dimensionen einer Organisation umfasst (Hanft 2008: 262f; Nickel 2007). Die Praxis im deutschsprachigen Raum zeigt jedoch, dass QM-Abteilungen, die sich auf andere Kernbereiche der Hochschulen wie Forschung oder Verwaltung beziehen, bislang kaum implementiert werden.

- Akkreditierung,
- Hochschulrankings,
- Zielvereinbarung und
- indikatorengestützte Mittelverteilung.

Neben hochschulspezifischen Verfahren finden auch betriebswirtschaftliche Instrumente der Qualitätssicherung Eingang in die Hochschulpraxis (Kloke, Krücken 2012: 314):

- Benchmarking,
- Balanced Scorecard (BSC),
- DIN EN ISO 9000 ff.,
- Total Quality Management (TQM),
- European Foundation for Quality Management (EFQM) sowie
- Wissensbilanzen.

QM-Ansätze in Hochschulen unterscheiden sich ferner voneinander, teilweise sogar erheblich. Idealerweise lassen sich jedoch drei Typen des institutionalisierten QM differenzieren (Nickel 2014: 6): ein evaluationsorientiertes QM (Typ A), ein prozessorientiertes QM (Typ B) und ein akkreditierungsorientiertes QM (Typ C). Evaluationslastige QM-Ansätze (Typ A) werden bevorzugt von Universitäten gewählt (Nickel 2014: 7). Sie zeichnen sich durch den Einsatz verschiedener Evaluationsverfahren aus, darunter die Lehrveranstaltungsevaluation und verschiedene studiengangbezogene Evaluationsverfahren. Die Evaluation findet in regelmäßigen Zeitabständen mit dem Ziel statt, den evaluierten Leistungsbereich kontinuierlich zu verbessern. Dabei sind die gewählten Verfahren als Peer-Evaluation organisiert, um Selbstreflexion mit einem Feedback durch externe Fachexperten zu erreichen (Hornbostel 2010: 302 f). Fachhochschulen bzw. Hochschulen für angewandte Wissenschaften entscheiden sich vorwiegend für einen prozessorientierten QM-Ansatz (Typ B). Bei diesem Typus wird der Schwerpunkt auf das Prozessmanagement der Kernbereiche an Hochschulen gelegt, die hierzu auf die betriebswirtschaftlichen Verfahren TQM bzw. EFQM, DIN ISO 9000 ff. oder das strategische Planungsinstrument BSC setzen (Nickel 2014: 7). Häufig kommt es zur Vermischung der verschiedenen Ansätze, wobei die BSC in modifizierter Form auch *Academic Scorecard* (Boentert et al. 2010) oder *Quality Scorecard* (Feller et al. 2010) genannt wird. Diesen Typus von QM-Ansatz kennzeichnet, dass häufig nur einzelne Elemente der genannten Verfahren angewendet werden; in den seltensten Fällen wird ein QM-Ansatz gänzlich anhand von TQM oder DIN ISO 9000 ff. angewandt (Nickel 2014: 8), da – so das Argument – Hochschulen nicht mit Unternehmen zu vergleichen sind (Feller et al. 2010: 49). Schließlich lässt sich seit Beginn der Systemakkreditierung im Jahr 2008 ein weiterer Typus von QM beobachten

(Typ C). Seit der Systemakkreditierung bauen manche Hochschulen QM-Abteilungen primär deshalb auf, um ausstehende Akkreditierungsverfahren zu bestehen (Nickel 2014: 9). Von diesen drei beschriebenen QM-Typen werden in vorliegender Arbeit evaluationsorientierte QM-Ansätze (Typ A) analysiert.⁶

Mit Blick auf die Anwendung von QM-Ansätzen ist zu konstatieren, dass sie sich in einer institutionell prägenden Gestalt manifestieren. Zur Realisierung von QM-Vorhaben werden eigenständige Organisationseinheiten und Abteilungen gegründet und mit Personal besetzt, es werden ZLV getroffen, QM-Handbücher verfasst oder Evaluationsordnungen (EvaO) verabschiedet, die zu einem gewissen Grad einen verbindlichen Charakter aufweisen. Daher ist es angemessen, von einem *institutionalisierten Qualitätsmanagement* zu sprechen (Nickel 2014).⁷ Die HRK hat ermittelt, dass Universitäten inzwischen durchschnittlich 2,63 Stellen und Fachhochschulen etwa 1,21 Stellen für Aufgaben der QS und des QM geschaffen haben (Nickel 2014: 15). Die neuen Stelleninhaber werden in der Hochschulforschung als Beschäftigte im „Third Space“ (Whitchurch 2008) oder auch Hochschulprofessionelle bezeichnet (Kloke 2014; Schneijderberg, Merkator 2011). In dieser Arbeit werden sie *QM-Akteure* bzw. *QM-Verantwortliche* genannt. Sie gehören zu einer neuen Gruppierung innerhalb der Hochschule, die weder der Wissenschaft noch der Verwaltung bzw. dem Management zuzuordnen ist, sondern sich dazwischen, eben in einem „Third Space“ (Whitchurch 2008) wiederfindet.

Wesentlich für die weitere Auseinandersetzung mit QM an Hochschulen ist es, festzuhalten, dass es sich beim institutionalisierten QM um „Kooperationssysteme hochschulinterner Akteure“ handelt, die „gelebt werden“ müssen, damit sie wirksam werden können (Nickel 2014: 5). Konkret bedeutet dies, dass QM hochgradig auf die Kooperationsbereitschaft der Hochschulmitglieder angewiesen ist (Kaufmann 2009: 13; Nickel 2007: 175, 2014: 5). Dementsprechend werden diverse Anforderungen des QM primär an die akademischen Hochschulmitglieder gerichtet – wie etwa die Durchführung von Evaluationen, Dokumentation der Evaluationsergebnisse oder Durchführung von Maßnahmen zur Verbesserung identifizierter „Mängel“. Insbesondere an die Professorenschaft, welche die Kernprozesse in der Lehre beispielsweise durch die Ausgestaltung von Lehrveranstaltungen maßgeblich (mit)gestaltet (Krücken et al. 2013: 435 ff) und durch (bereits zahlenmäßige) Domination akademischer

⁶ In den Ausführungen zu der Fallstudie erfolgt in Kapitel 5.1 auch eine detailliertere Beschreibung der QM-Ansätze, die jedoch aufgrund des Fallcharakters nicht generalisierbar ist.

⁷ Wenn hier und im Folgenden aus Gründen der besseren Lesbarkeit schlicht von „QM“ gesprochen wird, ist damit stets die institutionalisierte Form von QM inkludiert.

Gremien vergleichsweise besonders stark an Entscheidungsprozessen beteiligt ist (Teichler, Bracht 2006: 131), richtet das QM eine Vielzahl an Anforderungen zur Partizipation.

Konkret lassen sich verschiedenste Anforderungen je nach professoraler Rollenzugehörigkeit unterscheiden. Auf der Ebene der Durchführung von Lehrveranstaltungen im Gewand des Dozenten wird durch den Einsatz von Evaluationsinstrumenten und den dazugehörigen Fragen ein bestimmtes Bild von guter Lehre vermittelt. Daraus ergeben sich mindestens implizit Anforderungen wie die Nutzung moderner Visualisierungsmethoden, beispielsweise Power-Point, sowie der Einsatz neuer Lehrmethoden wie dem Flipped Classroom. Ebenso umfasst dies die Anpassung der Lehre ausgehend vom Feedback aus Evaluationsergebnissen. Durch den Ausbau von Stellen im Bereich der Hochschuldidaktik wird z. B. eine didaktische Fortbildung von Dozierenden, darunter auch von Hochschulprofessoren vorausgesetzt. Dies impliziert die stillschweigend vermittelte Notwendigkeit zur didaktischen Befähigung für die verschiedenen Formate der Lehre. Durch die Modularisierung von Studiengängen und Akkreditierungsverfahren entstehen weitere Erwartungen. So sollen durch Studien- und Prüfungsordnungen aufgestellte Bestimmungen erfüllt, Lernziele definiert und der Lernzielkatalog in den Lehrveranstaltungen transparent gemacht werden. An Lehrstuhlinhaber werden Anforderungen zur internen Koordination der Lehraktivitäten am Lehrstuhl gestellt, die es selbstredend auch vor der Einführung von QM gab, die im Lichte von QM und den dazugehörigen Anforderungen jedoch zusätzlich anfallen – etwa die didaktische Fortbildung des lehrstuhlin-ternen Personals, die Kommunikation der „Leistungen“ in der Lehre an die Fakultät, die Hochschulleitung und QM, die Spiegelung der Evaluationsergebnisse und das Einhalten der damit einhergehenden Berichtspflichten. Auf Ebene der Studiengangsverantwortlichen ist etwa die Koordination von Modulen und Prüfungen, die Einhaltung gesetzlicher und hochschulinterner Vorgaben im Rahmen von Programmakkreditierung oder die Studienplangestaltung mit Bezug auf quantifizierbare Qualitätskriterien wie Studierbarkeit oder Regelstudienzeit zu benennen. Im Rahmen der Betätigung in akademischen Gremien der Selbstverwaltung fallen Beratung und Beschlussfassung zu Studien- und Prüfungsordnungen oder QM-Richtlinien, Überwachung von Prüfungs- und Beschwerdeprozessen oder die Förderung gleicher Bildungschancen unter ungleichen Gruppen an. In Managementfunktionen kommt etwa die Umsetzung von QM-Konzepten auf Fakultätsebene, die Steuerung von Akkreditierungsprozessen oder die Leitung von QS-Arbeitsgruppen in Zusammenhang mit der innerorganisatorischen Implementierung von QM-Einrichtungen als Anforderungen zu den bereits bestehenden professoralen Verpflichtungen zusätzlich hinzu. Ergänzend ist zu relativieren, dass

nicht alle genannten Anforderungen per se mit QM-Einrichtungen einhergehen; viele davon gab es bereits vor der Einführung von QM wie die Lehrevaluation. Allerdings hat sich die Art ihrer Verwendung geändert – sie erfolgt nun systematischer, regelmäßiger und im Bündel mit anderen Evaluationsverfahren. Andere Anforderungen hängen untrennbar mit dem Gesamtkonstrukt „Neues Steuerungsmodell“ und den Einzelkomponenten wie Bologna, Akkreditierung und Qualitätssicherung zusammen, sodass an dieser Stelle festzuhalten ist, dass Anforderungen des QM seinerseits eine Simplifizierung darstellen. Diese Vereinfachung ist jedoch im Hinblick auf die Erarbeitung von zugeschriebenen Widerständen, die im Lichte der Einführung von QM gespiegelt werden, zielführend. Empirisch wird sich noch zeigen müssen, welche der skizzierten QM-bezogenen Anforderungen mit Phänomenen akademischen Widerstands zusammengebracht werden.

Dass die beschriebenen QM-Interventionen kaum mit der akademischen Arbeitswelt zu vereinbaren sind und insbesondere mit den bestehenden akademischen Traditionen brechen, ist bereits an dieser Stelle hervorzuheben. Sicherlich kommt es schon durch die Hochschulreform insgesamt zu einem Kulturbruch, allerdings wird mit der Einführung von QM eine Konfrontation neuen Ausmaßes erreicht: Die bis dahin festgelegten Grenzen des Zugriffs des Hochschulmanagements auf die autonomen Bereiche in den Kernbereichen von Studium und Lehre werden überschritten, indem der Eingriff in den bislang unangetasteten und höchst sensiblen Domänenbereich der Lehre durch Praktiken der Evaluation, Dokumentation und Rechenschaftslegung intensiviert wird (Meier, Schimank 2010: 110). Ganz besonders das hochsensible Thema der Qualität wird durch QM-Interventionen aufgegriffen, das klassische managementorientierte Leitwerte wie Effizienzsteigerung und instrumentelle Rationalität im Leistungsbereich von Studium und Lehre verkörpert und Rezipienten ein abstrahiertes Qualitätsverständnis suggeriert, dass von Professoren und anderen Lehrenden unter Rückgriff auf spezifische Qualitätsvorstellungen der einzelnen wissenschaftlichen Disziplinen entschieden zurückgewiesen wird (Harvey, Green 2000). Das mit der „Qualitätsverbesserung“ verbundene Anliegen setzt mangelhafte akademische Leistungen voraus und projiziert eine defizitorientierte Sichtweise auf Qualität, die mit akademischen Vorstellungen von Exzellenz unvereinbar sind (Knights, Clarke 2014).

Es kommt unweigerlich zu einem „clash of cultures“ (Bristow et al. 2017: 3), einem unausweichlichen Kulturbruch mit traditionellen akademischen Werten (Anderson 2006; Anderson 2008; Parker, Jary 1995; Schimank 2005). Da die Mitglieder der akademischen Gemeinschaft

sich primär mit ihrer Disziplin und einem akademischen Ethos identifizieren, lösen die skizzierten Praktiken gleichermaßen eine tiefgreifende Identitätsbedrohung bei ihnen aus (Schimank 2015). Es kann nicht davon ausgegangen werden, dass Professoren und andere Lehrende die skizzierte Konfrontation passiv hinnehmen werden. Die deutschsprachige Hochschulforschung bezeugt sogar, dass ein Kollektiv aus Professoren sich den Reformen über lange Zeit hinweg durch Verharren und Blockieren entzogen hat (Hanft 2000; Schimank 2001). Mehr noch deuten die Hinweise mit guten Gründen auf eine Empörung unter Lehrenden hin:

Professoren machen kein Hehl daraus, dass sie die Reformen nicht bloß für grundsätzlich verfehlt, sondern geradezu – diese drastische Ausdrucksweise habe sicher nicht nur ich schon einige Male gehört – für ‚die Pest‘ halten. Manche schwelgen hemmungslos in Untergangsrhetorik (Schimank 2015: 280).

Zusammengenommen werden einerseits diverse Anforderungen an die Bereitschaft des wissenschaftlichen Personals und insbesondere an Professoren zur Partizipation am QM gestellt; andererseits scheinen die Ausgangsbedingungen des institutionalisierten QM mit Blick auf die Kooperationsbereitschaft von Professoren sichtlich schlecht, wenn der skizzierte Kulturbruch mit den traditionellen akademischen Wertesystemen einbezogen wird. Das skizzierte Spannungsfeld scheint zentral bei der Klärung der Frage, wie erfolgreich QM letztlich an Hochschulen angewandt werden kann. Es legt nahe, dass QM in erster Linie vor der Herausforderung einer kulturellen Akzeptanz steht (Lust, Scheytt 2017; Nickel 2014; Schimank 2005).

Es ist verwunderlich, dass die auf das QM bezogene Literatur weitgehend auf Fragen der Implementierung von QM-Ansätzen, die Effekte einzelner Instrumente oder auf formale Prozesse reduziert ist. Damit wird suggeriert, dass akademische Abwehrmechanismen und Beharrungskräfte bei der Implementierung und hochschulinternen Ausgestaltung von QM nicht vorliegen oder nur ein beiläufiges Problemfeld ausmachen, was in Anbetracht der vorangegangenen Ausführungen eine eklatante Schieflage produziert. Dabei widmen sich einzelne Beiträge durchaus der Frage, wie eine Akzeptanz für QM unter Professoren und anderen Mitgliedern der akademischen Profession geschaffen und weiter gefördert werden kann (Boentert et al. 2010; Donzallaz 2014; Nickel 2014). Allerdings operieren die besagten Publikationen mit einem einheitlichen und kohärenten Begriffsverständnis von Widerstand, weil das Problem selbst – das Abwehrverhalten von *academics* – nicht einbezogen wird. Stattdessen münden die auf das QM bezogenen Beiträge häufig in normative Ansätze mit der Tendenz, universelle Lösungen zur „Auflösung“ von Phänomenen der Abwehr und des Widerstandes ge-

gen QM anzubieten. Dieses Desiderat verwundert umso mehr, als die weitreichenden Auswirkungen eines Widerstandes gegen QM für die Wirkung und Wirksamkeit der QM-Arbeit bereits bekannt sind. So schreibt beispielsweise *Kaufmann* (2009: 49) im Rahmen einer empirischen Untersuchung der HRK diesbezüglich: „Widerstände gegen Qualitätssicherungsverfahren führen zu deren Scheitern sowohl auf der Ebene der Durchführung als auch bei den Folgemaßnahmen.“ Mit vorliegender Arbeit wird das skizzierte Desiderat aufgegriffen und die Blackbox „akademischer Widerstand“ an deutschen Hochschulen am Beispiel der Einführung von QM einer umfassenderen Analyse unterzogen. Bevor angemessene Strategien im Umgang mit solchen Abwehrmechanismen und Widerständen in der QM-Literatur formuliert werden können, erscheint es angemessen, die Diskussion einen Schritt vorher anzusetzen und den Untersuchungsgegenstand „Widerstand“ in seinen mannigfaltigen Mustern und Bedeutungsebenen zu verstehen. Bislang operieren deutschsprachige Publikationen zu QM an Hochschulen mit einem simplifizierenden Bild eines offensichtlichen und intendierten Widerstandes, der für jedermann sichtbar und in seiner Bedeutung eindeutig als Ablehnung von QM geklärt ist (Boentert et al. 2010; Donzallaz 2014; Kaufmann 2009; Nickel 2014). Die Organisationswissenschaft legt nahe, dass organisationaler Widerstand erheblich komplexer ist, in mannigfaltiger Variation auftritt und Teil des mikropolitischen Repertoires ihrer Organisationsmitglieder ist (Crozier, Friedberg 1979), was eine entsprechend nuanciertere Untersuchung – auch der Verhaltensmotive – erfordert, als der bisherige Erkenntnisstand zum QM hergibt. Dieser spezielle Blickwinkel auf die Wirkung und Wirksamkeit der QM-Arbeit eignet sich nicht nur, um die Abwehrmechanismen und Widerstände in einem konventionellen Verständnis zu untersuchen, sondern auch, um einen Teil der Konformitätspraktiken unter Gesichtspunkten des Widerstandes zu inkludieren, die von QM-Akteuren mit Blick auf die eingeforderte Kooperationsbereitschaft der Professoren als nicht hinreichend angesehen werden. Obwohl akademischer Widerstand in diesem spezifischen Kontext nicht weiter erforscht ist, orientiert die QM-Literatur ihre Praxisempfehlungen weitläufig entlang der These des *Change-Management*-Konzepts (Kraus et al. 2006). Diesem Modell zufolge findet ein Widerstand gegen QM primär in der anfänglichen Implementierungsphase statt, der jedoch, so die Prognose, über die Jahre abflacht und schließlich durch Normalisierungs- und Partizipationseffekte aufgelöst wird (Boentert et al. 2010; Donzallaz 2014; Kaufmann 2009; Nickel 2014). Es bietet sich an, diese in der QM-Literatur weitgehend konsensfähige These des *Change-Managements* im Rahmen der empirischen Arbeit zu validieren. Das skizzierte Forschungsvorhaben erlaubt es, die Beziehungen zwischen den Mitarbeitern im QM und Hochschulprofessoren, die informellen Praktiken von Professoren im Umgang mit QM und die sozialen

Konflikte, die zwischen ihnen ausgetragen werden, gleichermaßen in die Analyse einzubeziehen. Zuvor ist jedoch eine detailliertere Auseinandersetzung mit der Hochschule als Organisationstypus im deutschen Hochschulraum (S. K. 3.1.3 und 3.1.4) vonnöten, um einerseits den skizzierten Kulturbruch in seiner mehrdimensionalen Bedeutung angemessen nachvollziehen zu können. Andererseits zeigt sich, dass deutsche Hochschulen ein komplexes Governancemodell besitzen und nicht direkt durch eine Organisationsleitung gesteuert werden, weshalb die Mitarbeitenden im QM bei der Etablierung einer „QM-Kultur“ vor enorme Herausforderungen gestellt werden.

3 Theorien des Widerstandes und die Hochschule als Organisation

Im Folgenden werden die gegenstandsbezogenen theoretischen und epistemologischen Grundlagen dieser Arbeit geklärt. Um die Reaktions- und Umgangsformen von Professoren in der Bewältigung von Anforderungen an die QM-Partizipation tiefgreifender in ihrer multiplen Bedeutung nachvollziehen zu können, wird in Kapitel 3.1 die akademische Mentalität mit ihren spezifischen Merkmalen vertieft. Im Zentrum vorliegender Arbeit steht eine Analyse von akademischen Abwehrmechanismen und Beharrungskräften gegenüber den Anforderungen des institutionalisierten QM. Theorien über Widerstand in Organisationen sind daher von zentraler Bedeutung für die theoretisch-konzeptionellen Überlegungen dieser Arbeit, die in Kapitel 3.2 dargestellt und erläutert werden. Das *verborgene Transkript* von James Scott (1990) einerseits und Howard Beckers interaktionistische Devianzsoziologie (1963) andererseits fungieren als theoretische Leitlinien dieser Arbeit. Beim verborgenen Transkript handelt es sich um einen umfangreicher Ansatz über den subtilen und verborgenen Widerstand machtschwächerer Gruppen, der für die vielfältigen Möglichkeiten eines unauffälligen und getarnten Widerstandes sensibilisiert. Ausgehend von einer Regelpluralität an Hochschulen und einer Unbestimmtheit bezüglich der Regelanwendung rücken interpretative Ansätze zur Analyse akademischer Widerstandsphänomene in den Vordergrund. In Kapitel 3.3 werden die epistemologischen Grundlagen dieser Arbeit geklärt, die in der *interaktionistischen Devianzsoziologie* von Howard Becker (1963), einem theoretischen Ansatz des Symbolischen Interaktionismus, verortet sind. Das Zusammenspiel der unterschiedlichen theoretischen Ansätze führt zu einer dynamischen und interpretativen Auseinandersetzung mit dem Untersuchungsgegenstand. In Kapitel 3.4 werden die unterschiedlichen Strömungen innerhalb der herangezogenen Wissenschaftsdisziplinen zusammengebracht, was einerseits Vorwürfe des Eklektizismus heraufbeschwört, andererseits neue Sichtweisen ermöglicht und zu Erkenntnisgewinn führt. Schließlich werden die Forschungsfragen für die Analyse formuliert.

3.1 Die Hochschule als Organisation und die akademische Profession

Um den mit der Einführung von QM angedeuteten Kulturbruch mit traditionellen akademischen Werten sowie die Herausforderungen bei der Einführung und Umsetzung von QM im deutschen Hochschulkontext angemessen nachvollziehen zu können, widmen sich die folgenden Ausführungen der Hochschule als Organisation. Erst vor dem Hintergrund der sich aus diesen Überlegungen ergebenden Erkenntnisse lassen sich einerseits die Reaktionsmuster und Umgangsformen von Professoren mit Anforderungen an die Partizipation am QM und insbesondere die Abwehrmechanismen gegen QM in ihren mannigfaltigen Bedeutungen tiefgrei-

fender nachvollziehen. Andererseits zeigt sich, dass deutsche Hochschulen ein komplexes Governancemodell aufweisen, das sich unter anderem dadurch auszeichnet, dass die Hochschulleitung keine klassische Leitungs- und Steuerungsfunktion wahrnehmen kann, Entscheidungen an Hochschulen in Gremien kollegial getroffen werden und Hochschulprofessoren eine hohe Autonomie in der Wahrnehmung ihrer Aufgaben in Forschung und Lehre haben (Kehm, Fuchs 2010). Dies erschwert die Einführung von QM sowie die Umsetzung von QM-bezogenen Zielvorgaben erheblich.

Um die Zuschreibung von akademischem Widerstand besser zu verstehen, ist somit im nächsten Schritt danach zu fragen, was für eine Art von Organisation die Hochschule ist, an der QM implementiert wird und welches Governance-Modell deutsche Hochschulen kennzeichnet, was direkte Auswirkungen etwa auf die Art der Umsetzung von Zielvorgaben hat oder das Entscheidungsverhalten von Hochschulen determiniert. Es ist ferner danach zu fragen, auf welche Akteure die QM-Verantwortlichen treffen, an die sie ihre Anforderungen richten, was ihr professionelles Selbstverständnis kennzeichnet und wie die durch die Praxis des QM transportierten „managerialen“ Botschaften von Professoren aufgefasst werden. Um sich diesen Fragestellungen zu nähern, wird in einem ersten Schritt der Organisationstypus der traditionellen Universität aus organisationstheoretischer Sicht beleuchtet. Das Modell der *Expertenorganisation* wird den Zusammenhang von Expertenstatus und Handlungsautonomie erklären, der zwingend eine dezentrale Organisationsstruktur mit ausgeprägten operativen Kernbereichen erschafft, in der Kontrolle und Standardisierung der Expertentätigkeit schwerfällt (Mintzberg 1980). Anhand des *Mülleimerkonzepts* wird veranschaulicht, dass eine Unklarheit über ablaufende Leistungsprozesse, multiple und widersprüchliche Zielsetzungen sowie eine hohe Fluktuation der Mitglieder bei der Partizipation an Entscheidungsprozessen typisch anarchistisch geprägte Charakteristika von Universitäten sind, die rationales Entscheidungsverhalten ausschließen (Cohen et al. 1972). Obwohl die Expertenorganisation wie auch das Mülleimerkonzept vor mehr als 30 Jahren zur Beschreibung von Organisationen bzw. Universitäten konzipiert wurden, kann die Diskussion zur aktuellen Hochschulreform aufzeigen, dass viele der wesentlichen Charakteristika deutscher Hochschulen nicht an Aktualität verloren haben.

In einem zweiten Schritt wird der Hochschulprofessor als der wohl einflussreichste Entscheidungsträger an Hochschulen anhand zentraler Merkmale der akademischen Profession beschrieben (Bourdieu 1988; Henkel 2005; Schimank 2005). Der Expertenstatus von Professo-

ren sowie die an einer speziellen Fachdisziplin orientierten Selbstansprüche an „exzellente“ Leistungen machen ihn anfällig für externe evaluative Praktiken (Lamont 2010). Ein Blick auf die weitläufige Handlungsautonomie von Hochschulprofessoren insbesondere in der Lehre kann ein Verständnis dafür schaffen, weshalb Interventionen des QM das professorale Selbstverständnis in seinem sakralen Kern geradezu erschüttert (Meier, Schimank 2010). Auch wird die Relevanz der Fachdisziplinen mit ihren Besonderheiten durch quantitative, standardisierte und vergleichende Verfahren infrage gestellt (Power 1997). Mit Bezug auf die gelebte Kollegialität unter Professoren wird auf Ebene des kollektiven Handelns bewusst gemacht, dass das Kollegialitätsprinzip einen wichtigen Bestandteil der informellen Praktiken akademischer Gremien darstellt, die Blockadesituationen erzeugen (Schimank 2001). Ausführungen zur Debattenkultur und der kritischen Grundgesinnung von Professoren wird plausibilisieren, weshalb QM-Anliegen häufig Gegenstand einer kritisch geführten Diskussion um ihren Stellenwert sind (Merton 1942). Die Konzentration auf den sozialen Machtstatus von Professoren erlaubt es schließlich, Aussagen zu den Möglichkeiten und zur Reichweite eines akademischen Widerstandes gegen QM zu treffen, und kann veranschaulichen, dass der Kulturbruch durch QM-Interventionen auch als Versuch der Machtunterwerfung der akademischen Mitglieder interpretiert werden kann (Fleming/Spicer 2008). Obwohl der „managerial turn“ (Krücken et al. 2013) im deutschen Hochschulraum Einzug hält, zeigt die Diskussion zur aktuellen Hochschulreform, dass Professoren im deutschen Hochschulraum nach wie vor weitgehend an einem traditionellen akademischem Selbstverständnis festhalten.

Bevor das Expertenmodell und das Mülleimerkonzept beschrieben werden, möchte ich die vorgenommene Auswahl begründen. Das Modell der Expertenorganisation und das Mülleimerkonzept stellen beide häufig verwendete Konzepte zur Charakterisierung von Universitäten dar (Krücken et al. 2013; Musselin 2007), auch im deutschsprachigen Raum (Kloke, Krücken 2012; Pellert 1999; Schimank 2005; Stichweh 2005).⁸ Sie thematisieren die Governance von Hochschulen, doch im Gegensatz zu strukturorientierten Ansätzen beziehen sie die Ebene der Akteure mit ein, die wertvoll für eine Analyse der Reaktions- und Umgangsformen von Professoren mit Anforderungen des QM ist. So wird etwa auf die einflussreichen Arbeiten von Karl Weick (1976) zu den *loosely coupled systems*, die seinerseits häufig zur Beschreibung von Hochschulen Anwendung finden, jedoch nur auf struktureller und systemischer

⁸ Auch im deutschsprachigen Raum wird das traditionelle Bild einer Universität zur Charakterisierung der deutschen Hochschullandschaft herangezogen. Die in Kapitel 3 dargelegten Erkenntnisse können gleichwohl auch für Fachhochschulprofessoren gelten, sind jedoch mit Vorsicht zu genießen. An entsprechenden Stellen wurden Querverweise eingefügt.

Ebene verortet ist, bewusst verzichtet. Die zentralen Erkenntnisse aus *Weicks* Arbeiten – eine fehlende zentrale Koordination und Kontrollmechanismen – spiegeln sich auch im Konzept der Expertenorganisation wider.

Während einige Autoren Hochschulen vorrangig unter dem Aspekt ihrer gesamtgesellschaftlichen Funktion (etwa Bildung und Wissenschaft) oder ihrer rechtlichen Grundlagen als Institution betrachten (Stichweh 2005, Teichler 2005), wird im Rahmen dieser Arbeit – mit Fokus auf die Handlungsfähigkeit von Organisationsmitgliedern sowie das soziale Innenleben im Kontext von Wandel – Hochschule als Organisation verstanden (vgl. Musselin 2007, Pellert 1999).

3.1.1 Grobe Skizzierung der Hochschulgovernance

Im folgenden Abschnitt geht es mir nicht darum, ein vollständiges Bild der Governance an deutschen Hochschulen zu zeichnen, sondern vielmehr darum, eher stichpunktartig Probleme und Herausforderungen der Governance zu skizzieren mit Blick auf die Fragestellung der Arbeit. Die Auseinandersetzung mit dem spezifischen Governancemodell deutscher Hochschulen liefert ein wesentliches Puzzleteil für das phänomenologische Verständnis des empirisch beobachteten zugeschriebenen Widerstands.

Deutsche Hochschulen waren historisch stark von den Entscheidungen der Landesministerien für Wissenschaft und Bildung abhängig (Kehm 2021). In den letzten Jahrzehnten hat sich das Modell der Hochschulgovernance deutlich gewandelt – weg von einer staatlichen Detailsteuerung hin zu einer höheren Autonomie der Hochschulen im Rahmen eines kooperativen Steuerungsmodells (Kehm, Fuchs 2010). Dieses kooperative Steuerungsmodell zeichnet sich durch staatliche Rahmenvorgaben, eine autonome Hochschulleitung und Mitbestimmungsrechte von Hochschulangehörigen aus (ebd.). In diesem Zusammenhang wurden seit Anfang 2000 eine stärkere Profilbildung und Wettbewerbsorientierung durch Reformen angestrebt, wobei die Reformen oft auf leistungsorientierte Mittelvergabe, eine stärkere Autonomie der Hochschulleitungen oder die strategische Steuerung durch Zielvorgaben abzielten (siehe Kapitel 2), um gesellschaftlichen Erwartungen wie Transparenz der Kernprozesse oder demokratischer Legitimation gerecht zu werden (ebd.).

Mit dem Wandel hin zu einer stärker autonomen Organisation ist auch das Governancemodell deutscher Hochschulen in Bezug auf die innerorganisatorische Steuerung komplexer gewor-

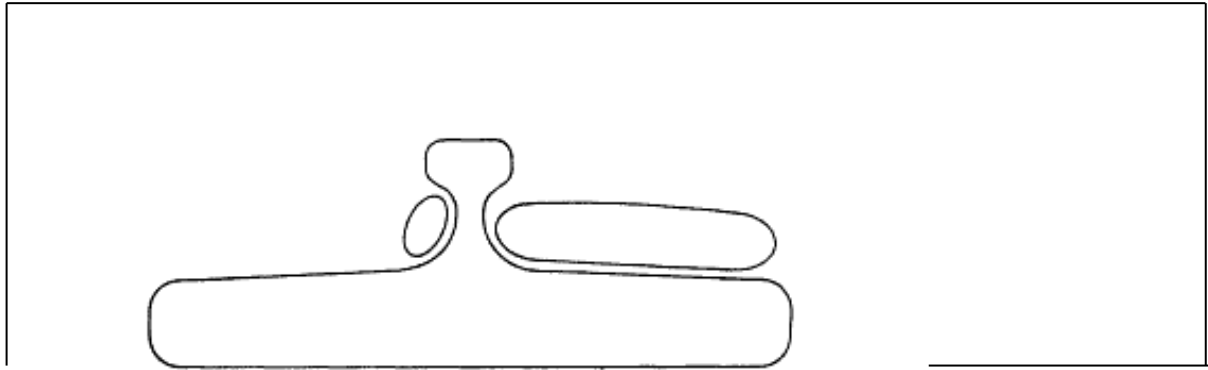
den (Krücken et al. 2013). Rein formal obliegt der Hochschulleitung die Aufgabe der strategischen Leitung und Steuerung; gleichzeitig ist eine klassische Führung im Sinne einer top-down Steuerung weder ohne weiteres möglich, weil ihr etwa die akademische Selbstverwaltung gegenübersteht (Stichweh 2005) noch in einer tertiären Bildungs- und Wissenschaftseinrichtung erwünscht. Die Hochschulleitung kommt ihrer Aufgabe nach strategischer Steuerung und der Verantwortung für die Hochschulentwicklung daher eher über Zielvereinbarungen mit dem Land, durch Rahmensetzung sowie der Formulierung von Visionen oder Leitbildern nach. Der Hochschulrat unterstützt und überwacht die Hochschulleitung und ist bei strategischen Fragen beteiligt. Im Rahmen der akademischen Selbstverwaltung beteiligen sich Professoren in Gremien auf Fakultätsebene und beraten und entscheiden über fakultätsbezogene Anliegen oder im höchsten Gremium, dem akademischen Senat, der bei strategischen und hochschulweiten Entscheidungen beteiligt ist (Sichtweh 2005). Das Entscheidungsverhalten an Hochschulen ist in diesem Zusammenhang dadurch charakterisiert, dass Beschlüsse je nach Kontext im Einvernehmen zwischen Hochschulrat, dem akademischen Senat und auf Fakultätsebene den akademischen Gremien getroffen werden (Sichtweh 2005, Krücken et al. 2013). Dies hat zur Folge, dass das Treffen von Entscheidungen alles andere als einfach ist, weil unterschiedliche Interessen unterschiedlicher Interessensgruppen (Leitung, Professoren, wissenschaftliche Mitarbeitende, Studierende, Mitarbeitende in Technik und Verwaltung) berücksichtigt werden müssen. Es liegt somit ein komplexes Governancemodell für deutsche Hochschulen vor, das ein Nebeneinander von Leitung, demokratischer Mitbestimmung und staatlicher Rahmensetzung vorsieht. Daraus ergeben sich vielfältige Spannungsfelder, etwa die Frage danach, wie Hochschulen effektiv und effizient geleitet werden können ohne die Belange der akademischen Selbstverwaltung zu missachten. In diesem Kontext ist zu explizieren, dass die Einführung von QM sowohl ministerial als auch von den Hochschulleitungen forciert wurde (Nickel 2007), jedoch die konkrete Einführung und innerorganisatorische Verankerung und Entwicklung denselben Herausforderungen der Governance unterliegen. Vorgreifend auf die Empirie zeigt sich nämlich, dass es eine tiefe Kluft zwischen dem Bekenntnis zur Einführung von QM einerseits und konkreten Umsetzung andererseits gibt.

Die weitere Beschäftigung mit der Hochschule als Organisation fokussiert mit Blick auf die Fragestellungen der Arbeit auf die Ebene der Akteure. Anders gewendet werden einige zentrale Merkmale der Hochschule mit Bezug auf die Akteure beschrieben.

3.1.2 Die Universität als Expertenorganisation

Henry Mintzberg (1980) hat in seinem vielzitierten Artikel „Structure in 5's“ eine Typologie unterschiedlicher Organisationstypen herausgearbeitet, darunter auch die Expertenorganisation (im Original: *Professional Bureaucracy*). Das Modell der Expertenorganisation wird mitunter auch zur Beschreibung von Universitäten herangezogen.

Abb. 1: Die Expertenorganisation (nach Mintzberg 1980)



Quelle: Mintzberg (1980:

334)

Expertenorganisationen zeichnen sich dadurch aus, gut ausgebildete Spezialisten – Experten oder Professionelle genannt – nicht nur in Leitungspositionen sondern auch im operativen Kern einzusetzen (Mintzberg 1980: 333). Diese Experten sind in der Lage, sich innerhalb des operativen Kerns einen beträchtlichen Autonomie- und Handlungsbereich zuzusichern (Mintzberg 1980: 333). Denn einerseits ist die Arbeit der Experten hochgradig komplex und daher von außen nur schwer kontrollierbar und andererseits sind die geleisteten Dienste sehr gefragt, was die Mitarbeiter in eine privilegierte Position bringt (Mintzberg 1980: 334). Die Spezialisierung der Expertentätigkeit zieht es nach sich, dass eine Kontrolle von Experten weder Top-down von der Führungsspitze noch von Berufskollegen erfolgen kann und sich somit eine dezentrale Organisationsstruktur in horizontaler und vertikaler Richtung herausbildet (Pellert 1999: 173). Dieser beträchtliche Autonomiegrad des Expertentums geht Hand in Hand mit einem Anwachsen der operativen Bereiche zu großen Organisationseinheiten. Hierin sieht *Mintzberg* ein distinktives Merkmal, durch das sich die Expertenorganisation von anderen Organisationstypen abgrenzt: ein ausgeprägter operativer Kernbereich, dessen Prozesse und Vorgänge von den Experten selbst ausgeführt werden (Mintzberg 1980: 334). Dieser Leitgedanke spiegelt auch das Bild an Universitäten wider: Die operativen Kernprozesse von Forschung und Lehre werden in Teileinheiten der einzelnen wissenschaftlichen Disziplinen, aber auch zusätzlich durch Gremien der akademischen

Selbstverwaltung hauptsächlich von Professorenhand gestaltet (Musselin 2007; Pellert 1999; Schimank 2005).

Ein hinreichendes Maß an Koordination von Handlung wird dezentral durch Vertrauen in die Experten und durch die Standardisierung von Qualifikation und Aufgaben in Einstellungs- und Berufungsverfahren erreicht (Mintzberg 1980: 334). Zur Unterstützung der Experten wird der Hilfsstab ausgebaut, der hauptsächlich auf die Erfüllung von Bedürfnissen des betrieblichen Kerns ausgerichtet ist (Mintzberg 1980: 334). In Hochschulen entspricht dies den Institutsmitarbeitern einer Professur, dem Sekretariat und der Fakultätsverwaltung. Die *Technostruktur* stellt den Bereich des Controllings und der jüngst etablierten Stabstellen zur Qualitätssicherung und Qualitätsmanagements an Hochschulen dar. Diesbezüglich führt *Mintzberg* aus, dass der Organisationsbereich der *Technostruktur* durch die Experten möglichst klein gehalten wird. Dies begründet der Autor mit der komplexen Arbeit der Experten, weil sie weder in einfacher Weise formalisiert, noch deren Ergebnisse durch eine Maßnahmenplanung oder Kennzahlensysteme standardisiert werden können (Mintzberg 1980: 334). Diese Annahme ist ganz wesentlich für die Analyse des Umgangs mit Anforderungen des QM. Publikationen, die Hochschulen im Kontext des Wandels und der Reformen untersuchen, offenbaren eine tendenzielle Abneigung von Professoren gegenüber Standardisierungsbemühungen, wie sie sich in Hochschulrankings, in der Mainstreamforschung oder auch in der Praxis des institutionalisierten QM finden (Anderson 2006; Kallio et al. 2016).

Ein eigentümliches Merkmal der Expertenorganisation stellt schließlich die Binnendifferenzierung zwischen den Teileinheiten des operativen Kerns dar (Mintzberg 1980: 334). Spezialisierung geht mit einer gegenseitigen Abgrenzung der Expertengruppen einher und führt zu einer immer feiner werdenden Ausdifferenzierung innerhalb ihrer Teileinheiten. Auch dieses Merkmal ist typisch für eine Charakterisierung von Universitäten, die sich aus einer Vielzahl an Fach- und Subdisziplinen zusammensetzen (Bourdieu 1988).

Mintzbergs Konzept der Expertenorganisation stellt einen geeigneten Ausgangspunkt für die Analyse deutscher Hochschulen dar. Es zeichnet sich durch eine klare, verständliche „Linie“ aus, welche die zentralen Merkmale der Universität erfasst. *Mintzberg* selbst betont, dass seine Arbeit auf die Herausarbeitung distinktiver Merkmale zwischen unterschiedlichen Organisationstypen abzielt und einen idealtypischen Charakter aufweist. Dementsprechend berück-

sichtigt er nicht, dass typische Merkmale eines Organisationstypus mal mehr und mal weniger für bestimmte Organisationen gelten und hybride Formen der Regelfall ist (Mintzberg 1980: 338). In der Übertragung der Expertenorganisation auf die Beschreibung der Universität wird eine Limitation des Konzepts von mir darin gesehen, dass es eine unterkomplexe Analyse von Organisationen und insbesondere von Universitäten liefert. Mit Blick auf das Erkenntnisinteresse in dieser Arbeit ist unter den vielen Verkürzungen hervorzuheben, dass Professoren in Deutschland nicht nur auf lokaler Ebene als Experten auftreten. Sie nehmen erheblichen Einfluss auf die Gestaltung der Leistungsprozesse von Forschung und Lehre auf allen Ebenen der Entscheidungsfindung sowie im Rahmen der akademischen Gremienarbeit und in Managementpositionen (Münch 2011; Pellert 1999; Schimank 2001), was den Machtbereich jedes einzelnen Professors erheblich vergrößert. Selbst diejenigen Professoren, welche keine einflussreiche Position im Wissenschaftsfeld innehaben (Bourdieu 1988), können sich im Sinne des *Kollegialitätsprinzips* auf die Unterstützung ihrer Kollegen verlassen (Meier, Schimank 2010; Schimank 2005). Eine weitere wichtige Limitation wird darin verortet, dass wesentliche Entwicklungen im Zuge der gesamtgesellschaftlichen Ausbreitung von NPM (Hood 1991; Lane 2000) und der *Audit Society* (Power 1997) weitreichende Konsequenzen für Expertenorganisationen als auch für Universitäten mit sich gebracht haben. Mit Blick auf die Expertenorganisation betrifft dies insbesondere einen massiven Ausbau der *Technostruktur*, die aufgrund der zeitlichen Verortung des Artikels nicht im Grundmodell der *Professional Bureaucracy* enthalten ist.⁹ Doch besonders dieser Aspekt lenkt die Aufmerksamkeit auf ein zentrales Spannungsmoment dieser Arbeit: Obwohl Professoren im Leistungsbereich von Studium und Lehre weder durch Standards bewertet noch mit den Leistungen der Fachkollegen anderer Fachbereiche oder Fakultäten verglichen werden wollen in Bezug auf quantifizierbare Qualitätsbewertungen wie Evaluationsergebnissen, müssen sie sich in der reformierten Universität irgendwie mit dem institutionalisierten QM arrangieren. Um den skizzierten Limitationen entgegenzuwirken, wird nachfolgend das universitätsspezifische Konzept des sog. Mülleimerkonzepts (im Original: *Garbage Can Model*) von Cohen und Kollegen (1982), sowie die Übertragung des Konzepts auf den deutschen Hochschulraum von Schimank (2001) vorgestellt.

⁹ Diese Limitation ist keineswegs auf Mintzberg (1980) selbst zurückzuführen, weil die im Rahmen von NPM bezogenen Entwicklungen erst nach Veröffentlichung seines Artikels im Laufe der 1980er Jahren allmählich sichtbar wurden (Meier 2010: 2).

3.1.3 Universitäten als organisierte Anarchien und festgefahrene Gemischtwarenläden

In ihrem vielzitierten Artikel „*A Garbage Can Model of Organizational Choice*“ (1972) haben *Michael Cohen*, *James March* und *Johan Olsen* das Mülleimerkonzept am Prototyp der US-amerikanischen Universität konzipiert. Ihnen zufolge lassen sich Entscheidungsprozesse an Universitäten am ehesten mit einer *organisierten Anarchie* vergleichen, die sich durch drei distinktive Merkmale auszeichnet: problematische Präferenzen, unklare Technologien und eine flüchtige Partizipation ihrer Mitglieder (Cohen et al. 1972: 1). Die Autoren ziehen den Schluss, dass die spezifische Konstellation an Rahmenbedingungen in organisierten Anarchien unausweichlich zu einem Scheitern rationaler Entscheidungsprozesse führt (Cohen et al. 1972: 16 f). Ihnen zufolge bleibt den Hochschulmitgliedern nichts anderes übrig, als sich über das Trial-and-Error-Verfahren – dem Irren und Lernen aus gemachten Fehlern und dem Aufbau von Erfahrungswerten – vorsichtig voranzutasten. Für den deutschsprachigen Raum hat der deutsche Soziologie *Uwe Schimank* das Mülleimerkonzept übertragen, um die festgefahrene Entscheidungssituation hinsichtlich der jüngsten Reforminitiativen auszuleuchten (Schimank 2001). Dabei zeigt sich, dass das Mülleimerkonzept, obgleich seine Hauptthesen ursprünglich aus einer Untersuchung US-amerikanischer Universitäten abgeleitet wurden, bemerkenswerterweise umso stärker für die deutsche Hochschullandschaft der Moderne gilt, und zwar nicht nur für das Entscheidungsverhalten, sondern für die „Funktionsweise“ deutscher Hochschulen als Organisation im weitesten Sinne.

Organisierte Anarchien zeichnen sich zunächst durch eine *flüchtige Partizipation* ihrer Mitglieder am Entscheidungsgeschehen aus. Dies äußert sich in verschiedenen Graden der Partizipation und der dafür beanspruchten Zeit (Cohen et al. 1972: 1). Dieser Aspekt impliziert die Option, dass sich Hochschulmitglieder passiv verhalten und sich wenig bis gar nicht an Entscheidungsprozessen beteiligen. Mit Blick auf die Partizipation von Professoren am Hochschulgeschehen im Allgemeinen ist daher zu fragen, inwiefern diese an der akademischen Selbstverwaltung, in Managementfunktionen, aber auch am institutionalisierten QM oder der Hochschuldidaktik¹⁰ im Sinne der Vermittlung von Lehrmethoden partizipieren.

Problematische Präferenzen, so *Cohen* und Kollegen, zeichnen sich durch das Unvermögen aus, eine für alle Interessengruppen der Universität zufriedenstellende Entscheidung zu treffen. Nicht nur werden Universitäten mit einem Bündel einander widersprechender Zielsetzun-

¹⁰ Wenn von „Hochschuldidaktik“ gesprochen wird, ist damit nicht der Bereich der Wissenschaftsforschung und Wissenschaftsdidaktik gemeint, sondern die Serviceeinrichtung einer Hochschule, in der Mitarbeiter didaktische Kompetenzen und Lehrmethoden an Lehrende vermitteln.

gen konfrontiert (Tacke 2004: 24); die einzelnen Ziele sind zudem auch noch recht unpräzise definiert (Cohen et al. 1972). Rationales Handeln wird vor diesem Hintergrund zu einem Kraftakt, der die Überwindung von Ambiguitäten und einer Überlagerung unterschiedlicher Interessen voraussetzt. Im deutschsprachigen Raum ist zu konstatieren, dass zu den bisherigen Zielen ein ganzes Bündel neuer Zielvorgaben hinzukommt, die insgesamt in einen Zustand des „Zielwirrwarrs“ einmünden (Schimank 2001: 224 ff). Zu den neu hinzugekommenen Zielen zählen etwa die Praxisrelevanz von Forschung und Lehre, Fort- und Weiterbildung sowie die Sicherstellung der Qualität in der Lehre. Darüber hinaus ergeben sich neue Zieleetzungen aus gesellschaftlichen Erfordernissen wie die Gleichstellung oder die ökologische Erneuerung (Schimank 2001: 227). Mit Blick auf die Untersuchung von akademischem Widerstand ist diese Annahme mit einer differenzierteren Betrachtung des Untersuchungsgegenstandes verbunden. Denn wenn es keine klare Zielhierarchie gibt, dann ist zu fragen, wie die Akteure einen akademischen Widerstand identifizieren, und ferner, gegen welche Zielsetzungen der erkannte Widerstand sich richtet.

Mit *unclear technology* bezeichnen die Autoren eine bestehende Unklarheit über den Ablauf inneruniversitärer Prozesse (Cohen et al. 1972: 1). Dieser Aspekt ist zentral für den Diskurs zur Hochschulreform. Während die Befürworter eine grundlegende Reformierung des Hochschulwesens mit Verweis auf eine neoliberale Argumentation (Sicherstellung von Wettbewerbsfähigkeit oder Effizienzsteigerung) für notwendig halten, entgegnen die Kritiker, dass die Universität kein Unternehmen sei. Ihre Kritik drücken Reformgegner eben mit diesem Argument aus, dass die jüngsten Reformen die spezifischen Bedingungen und die Funktionsweise von Hochschulen nicht angemessen berücksichtigen können. Unklarheit über die inneren Abläufe der Universität bedeutet auch, dass nicht im Voraus geplant werden kann, was passiert, wenn ein bestimmter Input, z.B. die Bologna-Reform in die *Blackbox* Hochschule gegeben wird. Vor diesem Hintergrund führt *Schimank* im deutschen Fall aus, dass viele Reformversuche ex post betrachtet wirkungslos geblieben sind und vielmehr noch auf einen kaum zu überwindenden „Regulierungs- und Blockierungsdschungel“ gestoßen sind, der sich „festgefressen“ und lediglich zur Reproduktion des bestehenden Status quo beigetragen hat (Schimank 2001: 232).

An dieser Stelle wage ich die Behauptung aufzustellen, dass diese unklaren inneruniversitären Abläufe stark mit dem beruflichen Selbstverständnis der Experten in den operativen Bereichen – den Mitgliedern der akademischen Profession und insbesondere den Professoren –

zusammenhängen (Mintzberg 1980). Die Blackbox zu öffnen, bedeutet, den Blick auf die akademische Kultur und das Selbstbild der akademischen Mitglieder zu richten. Die weitere organisationstheoretische Untersuchung der Universität wird auf Hochschulprofessoren, präziser, auf eine kollektiv geteilte Vorstellung darüber, welche zentralen Merkmale ein „Prototyp“ eines Universitätsprofessors aufweist, zugespitzt.

3.1.4 Die akademische Profession I: Konzeptionelle Angelegenheiten

Nachfolgend werden im Anschluss an die organisationstheoretischen Überlegungen zur Universität auch die institutionellen Rahmenbedingungen geklärt, innerhalb derer Professoren in die Organisation eingebunden sind. Der Schwerpunkt in diesem Kapitel wird jedoch auf die Ebene der Akteure der Universität, insbesondere Hochschulprofessoren gelegt.

Zunächst haben sich definitorische Fragen nach der Eingrenzung des Forschungsobjekts gestellt. Welche Mitglieder aus der akademischen Profession eignen sich am ehesten, um die Reaktionsmuster auf QM-Anforderungen zu studieren? Vorwegnehmend ist zu sagen, dass sich Hochschulprofessoren aus vielen Gründen vorzugsweise für eine Untersuchung von Abwehrmustern gegen die Reformen eignen, weil sie sich erheblich von anderen Lehrendengruppen wie Dozenten oder wissenschaftlichen Mitarbeitern unterscheiden. Sie halten die Zügel in der Gestaltung der universitären Leistungsprozesse in Forschung und Lehre in ihrer Händen: Sie führen Lehrstühle und Institute, dominieren akademische Gremien und bekleiden auch in ihrem primären Selbstverständnis als Wissenschaftler Managementpositionen wie beispielsweise als Dekan oder Institutsleiter (Boer et al. 2007; Hüther, Krücken 2013; Schimank 2005). Ein entscheidender Vorteil, den sie genießen, ist ihr verbeamteter Status, der einer faktischen Unkündbarkeit gleichkommt. Wenn es also soziale Konflikte mit QM gibt, dann ist anzunehmen, dass Hochschulprofessoren als mächtige Akteure der Institution an der vordersten Front stehen. Wenn überhaupt, dann sind sie es, die dem Hochschulmanagement, der Hochschulpolitik und dem QM ernsthaft Paroli bieten können. Wenn von der akademischen Profession die Rede ist, bezeichne ich damit in diesem Kontext die Gruppe der Hochschulprofessoren.¹¹

Doch wer ist damit gemeint, wenn von „Professoren“ die Rede ist? Die Nomenklatur der Universität ist für Außenstehende recht unübersichtlich. Personengruppen, die den Titel „Prof.“

¹¹ Das Adjektiv „akademisch“ habe ich aus sprachlich-ästhetischen Gründen gewählt, wohlwissend, dass die Bezeichnung „*academic*“ das wissenschaftliche Personal im weitesten Sinne adressieren kann.

mit einem Beisatz führen, wie es bei außerplanmäßigen Professoren, Honorar-Professoren oder Juniorprofessoren der Fall ist, sind nicht im substanziellen Sinn Hochschulprofessoren (Kamenz, Wehrle 2007: 25 f). Sie stellen eine Art Untergruppierung dar, die Professor ehrenhalber aufgrund herausgehobener gesellschaftlicher Verdienste sind, ausschließlich Lehrtätigkeiten nachgehen oder sich auf eine Professur vorbereiten. Auch die genannte Gruppierung wird aus denselben Gründen, die für den wissenschaftlichen Mittelbau und selbstständige Dozenten ins Feld geführt wurden, aus der Analyse ausgeschlossen. Im Zentrum der Analyse stehen daher die Reaktions- und Umgangsformen der im engeren Sinne bezeichneten Hochschulprofessoren mit QM-Anforderungen. Dies entspricht den Besoldungsstufen W2 und W3. Insbesondere der Ordinarius verfügt über weitreichende Privilegien, die mit Blick auf Macht- und Widerstandsfragen von Bedeutung sein können. Sie sind „ordentliche“ Professoren und stellen „die Krönung der Professorenzunft“ dar (Kamenz, Wehrle 2007: 25). Sie besitzen einen Lehrstuhl, der über beträchtliche personale und materielle Ressourcen verfügt (Teichler, Bracht 2006: 133) und ihnen weitreichende Privilegien gegenüber ihren „außerordentlichen“ Kollegen einbringen. Sie vertreten ein etabliertes Fach und besitzen Sitz und Stimmrecht im Fakultätsrat; ihnen wird auch ein Vetorecht eingeräumt, welches sie in hochschulischen Entscheidungen der Ressourcenallokation nach eigenem Gutdünken einbringen können. Des Weiteren treten W2- und W3-Professoren in vielfältigen Funktionen auf, beispielsweise als Mitglieder und Vorsitzende in akademischen Gremien und als für den jeweiligen Studiengang Verantwortliche. Aber auch Managementfunktionen wie Institutsleiter oder Studiendekane werden i. d. R. ausschließlich von ihnen bekleidet. Hochschulpräsidenten und Rektoren, d. h. Hochschulmanager in Vollzeitbeschäftigung werden ebenfalls aus der Untersuchung ausgeschlossen, da sie dem akademischen Betätigungsfeld in Forschung und Lehre in der Zeit ihrer Amtsausführung nicht oder allenfalls beiläufig nachgehen können. Mit Blick auf das empirische Setting ist festzuhalten, dass sowohl Universitätsprofessoren als auch Fachhochschulprofessoren berücksichtigt werden. Darüber hinaus ist anzumerken, dass keine Einschränkungen in den soziodemografischen und -kulturellen Merkmalen vorgenommen werden. Es ergeben sich mitunter große Unterschiede in den Reaktions- und Umgangsformen mit QM, wenn ein neuberufener mit einem etablierten Professor verglichen wird. Wie sich Geschlecht, Alter sowie Zugehörigkeiten zu Fachbereichen und Disziplinen auswirken, wird der empirischen Analyse überlassen. Zusammengefasst stehen somit Hochschulprofessoren (W2) wie auch Lehrstuhlinhaber (W3) an deutschen Universitäten und Fachhochschulen in ihren vielfältigen Funktionen und ohne Einschränkungen in ihren soziodemografischen und -kulturellen Merkmalen im Zentrum der Untersuchung.

Eine weitere Schwierigkeit ergab sich bei der Auswahl und Darstellung von zentralen Merkmalen, die Aussagen zur Identität von Professoren zulassen. Eine Abhandlung darüber, was es heißt, ein Professor zu sein, sah ich dem Vorwurf ausgesetzt, die individuellen und eigensinnigen Charakterzüge der Mitglieder einer äußerst heterogenen Profession zu missachten (Rehder 1985: 7). Eine umfassendere Behandlung fiel angesichts der vielfältigen Themenbereiche, die zu berücksichtigen wären, schwer. Zahlreiche Publikationen beschäftigen sich damit, Denkmuster, Charakterzüge und die „Seele“ des Professors zu ergründen. Darüber hinaus werden ganz unterschiedliche thematische Zugänge angeboten. Diese reichen von der formalen Rollenbeschreibung (Enders 1998; Enders, Teichler 1995, 1996), über die Relevanz der Fachdisziplin (Bourdieu 1988; Lamont 2010) oder den Umgang mit Mitarbeitern und Führungsstile (Schmidt, Richter 2008) bis zur Frage danach, welchen Einfluss Professoren auf Gesellschaft, Politik und Wirtschaft haben (Kamenz, Wehrle 2007) und sogar, welche Rolle die Professorenfrau einnimmt (Rehder 1985).

Eine komfortable Möglichkeit, diesem Dilemma aus dem Weg zu gehen, wurde darin gefunden, den Blick von den personenbezogenen Merkmalen hin zu den Merkmalen der *akademischen Profession* zu verschieben.¹² Weder ist ein direkter Zugriff auf das Innenleben von Professoren gegeben, noch besteht die Notwendigkeit für einen solchen Ansatz. Schließlich soll diese Abhandlung eine analytisch nutzbare Heuristik bereitstellen, um die im Zentrum dieser Arbeit stehenden Reaktionsmuster auf QM-Anforderungen nachzuvollziehen. Die Bezeichnung Merkmale soll dabei nicht mit dem Anspruch einhergehen, zu behaupten, so seien Professoren. Vielmehr beziehe ich ihn auf kollektiv geteilte Vorstellungen darüber, welche zentralen Merkmale der „Prototyp“ eines Universitätsprofessors aufweist (Schimank 2015: 279). Eine ganze Reihe an Merkmalen bieten die vorliegenden Arbeiten zur Hochschulforschung an, um Professoren in ihrem professionellen Selbstverständnis zu beschreiben, sodass sich die Frage auftut, welche Merkmale hervorgehoben werden.

3.1.5 Die akademischen Profession II: Merkmale der akademischen Profession

Ein Basiswissen über das professionelle Selbstverständnis von Professoren (im angloamerikanischen Raum als *academic identity* bezeichnet) ist von zentraler Bedeutung für eine Analyse der Reaktions- und Umgangsformen von Professoren mit QM-Anforderungen. Die Ausfüh-

¹² Dieser Ansatz gründet auf der Annahme, dass Professoren ihre wissenschaftliche Disziplin als primäre Identifikationsquelle zur Herausbildung und Reproduktion ihres professionellen Selbstverständnisses heranziehen.

rungen beziehen sich auf den deutschen Hochschulkontext, somit ist von Hochschulprofessoren aus dem deutschen Hochschulraum die Rede. Unter Merkmalen der akademischen Profession werden kollektiv geteilte Vorstellungen über Professoren verstanden (Schimank 2015: 279). Es sind Vorstellungen, die sowohl von Angehörigen der Profession als auch von Außenstehenden geteilt und wissenschaftlich aufgearbeitet werden, anstelle „tatsächlicher“ Charaktereigenschaften von Individuen. Die akademische Profession ist nicht bloß eine berufliche Kategorie und es handelt sich dabei auch nicht lediglich um eine zugewiesene Rollenbeschreibung. Es herrscht weitgehend Konsens darüber, dass sie als ein wertegeladenes Merkmal und sogar als der zentrale Bezugspunkt für die Herausbildung des professionellen Selbstverständnisses von Professoren fungiert. Weitaus weniger Konsens herrscht darüber, welche konkreten Merkmale und Charakteristika sie ihren Mitgliedern bereitstellt. Manche Autoren beschreiben den Professor als einen gemächlich arbeitenden, unkündbaren und eigensinnigen Individualisten, der seine Lehr- und Forschungsinteressen ohne externe Beschränkungen verfolgt (Parker, Jary 1995: 327). Andere heben das Streben nach Erkenntnis und die Bemühung um eine Annäherung an die „Wahrheit“ hervor oder betonen die kreativ-geistigen Anforderungen, die Komplexität und den geringen Grad an Routinisierung der akademischen Arbeit (Enders 1998: 56). Und wiederum andere betonen die Fähigkeit zur Reflexion, Transdisziplinarität (Gibbons et al. 1994) und das innovative Denken, die für Wissenschaft unerlässlich zu sein scheinen (Torka, Knie 2010). Somit lässt sich eine Reihe an verschiedenen Merkmalen zur Charakterisierung der akademischen Profession ausführen, was zu der Frage führt, welche der vielen Merkmale hervorgehoben werden.

Um die zwischen Professoren und QM-Akteuren ablaufenden Interaktionen, die Bewältigungsstrategien von Professoren im Umgang mit den Anforderungen an die Bereitschaft zur Partizipation am QM und in diesem Zusammenhang insbesondere die von Professoren gegen diese Anforderungen gerichteten Abwehrmechanismen nachzuvollziehen, rücken bestimmte Merkmale der akademischen Profession näher in den Vordergrund. Der angedeutete Kulturbruch ist in seinen Spannungsmomenten nachzuvollziehen und davon ausgehend akademisches Abwehrverhalten und Widerstand in seinen mannigfaltigen Bedeutungen tiefgreifender nachzuvollziehen. Dieser spezifische Blick auf die akademische Profession legt es nahe, die folgenden Merkmale einer näheren Betrachtung zu unterziehen:

- Exzellenz und Expertenstatus,
- professionelle Autonomie,
- fachliche Bindung und Reputation,

- Kollegialität,
- Skepsis und Debattenkultur sowie
- sozialen Machtstatus.

Die ersten drei Merkmale sind universeller Art und werden in der Literatur zur Hochschulforschung immer wieder als zentrale Merkmale der akademischen Profession angeführt (Becher 1994; Karran 2009; Knights, Clarke 2014; Lamont 2010). Die letzten drei Merkmale sind durch das Forschungsinteresse dieser Arbeit getrieben. Die Erörterung des sozialen Machtstatus von Professoren erlaubt es, Aussagen über die Möglichkeiten und die Reichweite des Widerstandes und darüber, wie offen und konfrontativ Professoren dem QM und der Hochschulleitung begegnen können, zu treffen (Collinson 1994; Fleming, Spicer 2008). Der Blick auf die Kollegialität unter Professoren veranschaulicht einen wichtigen Bestandteil der informellen Funktionsweise akademischer Gremien, die im Rahmen einer demokratischen Entscheidungsbildung ein wichtiges Organ der akademischen Selbstverwaltung darstellt (Schimank 2001, 2005). Unter Skepsis wird die akademische Debattenkultur beleuchtet, die Möglichkeiten für einen Widerstand durch Kritik und Dissens schafft, jedoch sozialisationsbedingt eine eingefleischte Praxis im akademischen Betrieb darstellt (Bourdieu 1988; Merton 1942). Die konzeptionelle Auseinandersetzung mit der skeptischen Gesinnung von Professoren hilft somit, die Dynamiken akademischen Widerstands zu begreifen. Die ausgewählten Merkmale entstammen nicht etwa einer Professionstheorie. In der einschlägigen Literatur wird beklagt, dass im deutschsprachigen Raum kaum Versuche zur Systematisierung des Hochschullehrerberufs unternommen werden (Enders 1998; Stock, Wernet 2005). Die in Deutschland vorliegende Literatur zur akademischen Profession geht zwar detailliert auf die institutionellen Bedingungen des Berufs ein und beschreibt die formalen Rollenanforderungen (Enders 1994, 1998; Teichler 2007; Teichler, Bracht 2006); Untersuchungen zur Arbeitspraxis, zu ihren sozialen Dynamiken sowie zu den Interaktionen und mikropolitischen Machtspielen der Akteure werden in der Literatur nur marginal aufgegriffen (Schimank 2001, 2005, 2015; Volmerg et al. 1995). Daher wurden die einzelnen Merkmale aus unterschiedlichen Quellen zusammengetragen.

Exzellenz und Expertenstatus

Max Weber hat schon in seinem berühmten Aufsatz „Wissenschaft als Beruf“ (1968) auf die Notwendigkeit der festen Identifikation mit dem Beruf des Wissenschaftlers hingewiesen, um die Verbitterung über die ausbleibende Anerkennung und den von professoraler Willkür geprägten Berufsverlauf von Wissenschaftlern zu kompensieren (Oevermann 2005: 16). Denn in

der Wissenschaft herrschen idealisierte Vorstellungen darüber vor, welche Fähigkeiten und Eigenschaften ein „echter“ Wissenschaftler vorweisen müsse: Ein solcher müsse beispielsweise originell, wissenschaftlich und pädagogisch gewandt und in Bereichen der Wissenschaftsdidaktik und Hochschulmethodik bewandert sein (Gabriel 2010). Solche Idealvorstellungen spiegeln sich auch in dem Streben nach Exzellenz und Grandiosität des eigenen wissenschaftlichen Bemühens wider (Alvesson, Gabriel 2016), solche Studien und Publikationen hervorzubringen, welche die vertretene Disziplin maßgeblich prägen (Lamont 2010: 1). Wie wichtig Exzellenz für den akademischen Ethos ist, lässt sich mit einer Publikation von Lamont (2010) „How Professors think“ untermauern. Bereits der erste Satz darin beginnt mit den Worten: „Excellence ist the holy grail of academic life“ (Lamont 2010: 1). In dem Exzellenzgedanken drückt sich gewissermaßen die Wertigkeit in der Selbstwahrnehmung aus, die anhand der selbsterbrachten Leistungen bestimmt wird. Die Kehrseite dieses Strebens ist freilich eine hohe Empfänglichkeit für Verletzungen und Ängste, den hochgesteckten Anforderungen der Wissenschaft nicht zu genügen (Knights, Clarke 2014). Paradoxerweise drückt sich in diesem Gedankengang die Anfälligkeit für die von außen vorgebrachte Kritik und Bemängelung der eigenen Leistung aus, obwohl ein kritischer Austausch ebenfalls zu den konstitutiven Merkmalen von Wissenschaft zählt (Merton 1942). Professoren haben einen langen Sozialisationsweg hinter sich gelegt, der von akademischen „Härteprüfungen“ auf den unterschiedlichen Karrierestufen geprägt ist (Schimank 2005: 148). Es wäre naiv, die verletzliche Seite der akademischen Identität mit einem wehrlosen Zustand gleichzusetzen. Der akademische Qualifikationsweg hat zu einer Verfeinerung des Kritik- und Argumentationsrepertoires geführt, das sie zu ihrem eigenen Schutz einsetzen können (Anderson 2008; Enders, Teichler 1996). Auch die Metapher des Zitats (heiliger Gral) macht deutlich, dass Schutzmechanismen bei drohender Gefahr in Gang gesetzt werden, um die eigene Selbsteinschätzung aufrechtzuerhalten.

In diesem Zusammenhang sind die aktuellen Entwicklungen des Hochschulsektors im Rahmen von NPM zu erwähnen. Das in der vorliegenden Arbeit fokussierte institutionalisierte QM als Treiber von NPM (Pasternack 2004; Winde 2010) operiert hauptsächlich im Leistungsbereich von Studium und Lehre (Klug 2010: 85). Nun mag der kritisch geneigte Leser einwenden, dass die Ausführungen zum Exzellenzgedanken primär auf den Bereich der Forschung bezogen sind, über die das QM keine Aussagen trifft. Dem ist im Wesentlichen zuzustimmen. Doch auch wenn der beschriebene Sozialisationsweg primär über die Forschungsleistungen bestritten wird, hängt er doch unbestreitbar mit dem Bereich der Lehre zusammen.

Dieser Zusammenhang kann insofern unterstellt werden, als die Betroffenen sich durch ihre Forschungsleistungen als Dozenten einen Expertenstatus erarbeitet haben. Dieser Expertenstatus auf einem Spezialgebiet und das damit verknüpfte Expertenwissen bzw. der Wissensvorsprung gegenüber anderen gilt sodann als distinktives Merkmal der eigenen Person, den es in seinem Geltungsanspruch vor Fachfremden und anderen Laien durch Abgrenzung zu schützen gilt (Kamoche et al. 2014; Pellert 1999). In diesem Gesamtzusammenhang kollidiert das QM durch Interventionen in den Kernbereich der Lehre mit den Ansprüchen der Wissenschaftler. Das institutionalisierte QM ist nicht darauf beschränkt, wie es sich selbst oft darstellt, Qualitätsprozesse im Bereich von Studium und Lehre zu unterstützen und Support im administrativen Bereich bereitzustellen (Nickel 2014). Durch Praktiken der Lehrevaluation werden die Leistungen des akademischen Personals mit einer defizitorientierten Sichtweise auf Qualität bewertet oder zumindest als Wertungen wahrgenommen, die den Expertenstatus der Lehrenden unweigerlich herausfordern (Foucault 1980). Quantifizierende Abbildungen von Leistung (Power 1997) und Vergleiche zwischen Fachbereichen (Bourdieu 1988) können unangemessen erscheinen; Ranglisten erzeugen durch ihre metrische Form einen mittleren und unteren Bereich, der in scharfem Kontrast zu Vorstellungen der Exzellenz steht; und durch Evaluationen wird die Option geschaffen, dass Studierende schlechte Bewertungen abgeben können (Knights, Clarke 2014: 336). In allen Fällen wird die akademische Leistung aufgegriffen und durch Kriterien, die weitgehend durch das zentrale QM der Hochschule erarbeitet werden, in einer von den Mitgliedern der akademischen Profession als unangebrachten empfundenen Weise bloßgestellt, was in manchen Fällen durch eine öffentliche Zugänglichmachung der Ergebnisse eine zusätzlich entblößende Wirkung entfaltet. Nicht zuletzt werden evaluative Bewertungspraktiken deshalb von Lehrenden kritisiert, weil sie eine akademische Kultur der Freiheit tangieren und als Versuch der Einschränkung autonomen Handelns ausgelegt werden.

Professionelle Autonomie

Freiheit in Forschung und Lehre stellt das zentrale Kernstück des akademischen Ethos dar (Karran 2009). Die Quelle ihrer Autonomie schöpfen Professoren zunächst wie auch alle Mitglieder einer Profession aus ihrer Expertentätigkeit. Aufgrund der begrenzten Möglichkeiten der Standardisierung fachspezifischer Tätigkeiten und dem Wissensvorsprung der Experten gegenüber denjenigen, welche sie zu steuern beabsichtigen (Kloke, Krücken 2012: 313), verfügen Experten und insbesondere auch Professoren über eine vergleichsweise hohe berufliche Autonomie über den Bereich ihrer substanziellen Leistungserbringung (Meier, Schimank 2010: 108; Mintzberg 1980). Ausgehend vom Konzept der *Professional Bureaucracy* (Mintz-

berg 1980) ist zu konstatieren, dass Experten in kaum einem anderen Beruf in solchem Maß autonom agieren wie deutsche Hochschulprofessoren. Auf ideologischer Ebene wirkt das humboldtsche Freiheitsideal weiterhin fort, demzufolge die akademische Arbeit frei von Regulation durch Staat und Gesellschaft sein sollte (Humboldt 1990). Dies spiegelt sich besonders in der im Grundgesetz manifestierten Zusicherung von Freiheit in Forschung und Lehre wider (siehe Art. 5 Abs. 3 GG), auf die sich Professoren in ihrem beruflichen Handeln oft berufen (Karran 2009: 266). Das Grundgesetz fungiert dabei nicht nur als ermöglichender Rahmen, sondern beschneidet zugleich potenzielle Eingriffe vonseiten der Hochschulpolitik oder der Hochschulleitung in den professoralen Geltungsbereich (Hanft 2000; Schimank 2001). Des Weiteren wird professionelle Autonomie als essenzieller Baustein für die Produktivität wissenschaftlicher Arbeit auch normativ durchgesetzt (Kloke, Krücken 2012: 313; Meier, Schimank 2010: 108). In der Organisation spiegelt sich das skizzierte Autonomiebewusstsein deutscher Professoren darin wider, dass es nur wenige Vorschriften oder Anweisungen für Professoren bei der Bewerkstelligung ihrer Tätigkeiten gibt (Enders 1998: 58) und traditionell flache Hierarchiestrukturen mit relativ schwachen Leitungsorganen vorzufinden sind (Meier, Schimank 2010: 111). Anstelle eines kontrollübenden Managements hat sich eine dezentral organisierte Selbstverwaltungskultur bewährt (Pellert 1999: 167). Der Anspruch auf professionelle Selbststeuerung ergibt sich nicht nur aus dem Unvermögen des Hochschulmanagements, professionelle Leistungen zentral zu steuern. Empirische Studien belegen, dass Professoren sich weniger mit ihrer Institution, in der sie arbeiten, identifizieren; Autorität und Loyalität wird vornehmlich – und an deutschen Hochschulen ausschließlich der Disziplin – entgegengebracht (Enders 1998: 72). Vor allem in der deutschen Hochschullandschaft ist mit den beschriebenen Besonderheiten eine Selbstverwaltungstradition anzutreffen, die jedem einzelnen Professor bzw. Lehrstuhlinhaber eine beachtliche Autonomie in allen Belangen von Forschung und Lehre einräumt (Meier, Schimank 2010: 110). Insgesamt lässt sich die Struktur von Universitäten als „*small monopolies in thousands of parts*“ bezeichnen (Clark 1983: 140).

Zu differenzieren ist das professorale Selbstverständnis in den Kernbereichen Forschung und Lehre. Während im Bereich der Forschung eine Qualitätssicherung durch die organisationsübergreifende Scientific Community und das Peer-Review-Verfahren existiert (Kloke, Krücken 2012: 312), verhält es sich im Bereich der Lehre ganz anders. Der Lehrbereich stellt einen sensiblen und quasi unantastbaren Geltungsbereich eines jeden Professors dar, für den es kein funktionales Äquivalent auf der Ebene der Fachgemeinschaft gibt (Kloke, Krücken 2012,

312). Zwar kooperieren Professoren als gemeinsame Träger von Studiengängen, jedoch misch sich weder die Kollegen noch die Institution in die Lehrangebote einzelner Professoren ein, weder in die Didaktik und erst recht nicht in die Inhalte (Meier, Schimank 2010: 110). Das institutionalisierte QM, welches für die Durchführung und Auswertung von Evaluation zuständig ist, bricht mit den bestehenden Traditionen. Es gab zwar schon vor dem institutionalisierten QM Lehrveranstaltungsevaluationen, die jedoch ausschließlich als persönliches Feedback für den einzelnen Lehrenden dienten. Die einstige Lehrevaluation ist kulturell jedoch nicht für Qualitätssicherungsverfahren durch Peers vorgesehen. Infolge von Evaluationspraktiken des QM wird der bis dato streng gehütete Zuständigkeitsbereich der Lehre der einzelnen Professoren intensiveren Einwirkungen ausgesetzt (Meier, Schimank 2010: 113). Des Weiteren vollzieht sich das wissenschaftliche Peer-Review durch andere anerkannte Wissenschaftler. Evaluation hingegen wird von den QM-Mitarbeitern durchgeführt, die im Zweifelsfall kaum mit dem Fachbereich zu tun haben und auch nicht unbedingt von den Mitgliedern der akademischen Profession als Experten anerkannt werden. Eine durchweg negative Assoziation der Lehrveranstaltungsevaluationen unter Professoren und anderen Lehrendengruppen verwundert vor diesem Hintergrund nicht (Anderson 2006; Kühl 2014; Schimank 2015).

Die Handlungsautonomie eines Professors ist unweigerlich mit seiner fachdisziplinären Verortung verknüpft. Der Anspruch auf professionelle Autonomie ergibt sich nämlich auch aus der Ausdifferenzierung des Wissenschaftssystems entlang der Disziplinen, die erst zur Notwendigkeit einer dezentral organisierten Selbstverwaltungsstruktur führt.

Fachliche Bindung und Reputation

Obwohl nicht zu bestreiten ist, dass sich ein allgemeiner Berufskern abzeichnet, der die akademische Profession universell macht (Enders 1998), unterscheiden sich Hochschulen von anderen Organisationen durch einen geringen Grad an Kohäsion und Kohärenz zwischen den wissenschaftlichen Disziplinen (Meier, Schimank 2010: 110). *Bourdieu* (1988) hat die Unterschiede zwischen den wissenschaftlichen Disziplinen anhand französischer Universitäten herausgearbeitet. Ausgehend von seinen Überlegungen zum sozialen Feld, einem Raum, in dem Professoren in je unterschiedlichen (Macht-)Positionen verortet sind, vertieft er das Verhältnis der Fakultätszugehörigkeit zur eingenommenen Position (Bourdieu 1988: 17). Die eingenommene Position ergibt sich aus der Summe an akkumuliertem wissenschaftlichem Prestige (die Reputation in der Wissenschaft) und der sozial-ökonomischen Macht (gesellschaftliche Stellung, politische Ämter usw.), wobei die Mitglieder je nach Fakultätszugehörigkeit eher

die eine oder die andere Kapitalsorte akkumulieren. Zwischen den Fakultäten, aber auch intrafakultär finden Aushandlungen um prestigereiche Positionen statt. Erst vor dem Hintergrund dieser Auseinandersetzung zwischen den Fakultäten und Disziplinen werden die Bemühungen um Abgrenzung verständlich, die zwischen Fakultäten, aber auch zwischen den einzelnen Fächern stattfinden. Die Mitglieder atmen jeweils den Geist des jeweiligen Fachgebietes ein, der fester Bestandteil des professionellen Selbstverständnisses wird (Becher 1994) und sich in seinem Wesenskern von anderen Fachdisziplinen abgrenzen lässt (Barlösius 2012; Bourdieu 1988). Dies führt in der Gesamtschau zu einer hochgradigen inneren Fragmentierung des universitären Feldes (Enders 1998, 58) und hat Implikationen für das Verhältnis zwischen den akademischen Mitgliedern und der Hochschule, in der sie arbeiten: Empirische Studien belegen, dass Professoren Autorität und Loyalität vornehmlich der Disziplin entgegenbringen, wohingegen besonders in deutschen Hochschulen Professoren nur das geringste Maß an Identifikation mit der eigenen Institution und somit mit zentralen Instanzen wie der Hochschulverwaltung oder auch dem institutionalisiertem QM verspüren und dieses auch rational begründen (Enders 1998: 72).

Mit Blick auf die Kooperationsbereitschaft von Professoren, am QM zu partizipieren, zeichnen sich auch unter Gesichtspunkten der fachlichen Bindungen Schwierigkeiten ab. Die Abgrenzungsbemühungen der Fächer werden durch standardisierte Evaluationsverfahren überwunden. Durch quantifizierende und standardisierte Bewertungsverfahren werden die einzelnen Fächer vergleichbar gemacht. Die Fachbereiche sehen in derartigen Bemühungen eine scharfe Verletzung der Relevanz von Fachdisziplinen mit ihren jeweils geltenden Besonderheiten an, weshalb standardisierte Verfahren mitunter auf Ablehnung stoßen. Mit anderen Worten: Die zentralistische Vorgehensweise in „managerialen“ Qualitätssicherungsverfahren verletzt das akademische Selbstverständnis, demzufolge die fachspezifischen Qualitätsaspekte in der Gestaltung der akademischen Lehre besondere Beachtung genießen. Dies löst Diskussionen und kritische Stellungnahmen vonseiten der akademischen Mitglieder über den Stellenwert und die Aussagekraft von Evaluationsergebnissen aus.

Skepsis und Kritik

Robert K. Merton (1942) hat mit dem Ausdruck *organized scepticism* eine allgemeine, über die Fächergrenzen hinweg gültige wissenschaftliche Norm beschrieben, die besagt, dass jeder Wissenschaftler dazu verpflichtet ist, Untersuchungsergebnisse und Theorien, die eigenen eingeschlossen, kritisch zu prüfen, anstatt sie bedenkenlos hinzunehmen. In Theorieansätzen

wie beispielsweise dem *Falsifikationismus* wird dieses Prinzip noch radikaler beschrieben. Wissenschaftliche Hypothesen werden einer strengen Prüfung unterzogen und durch Verwerfung wird ein (kontinuierlicher) Erkenntnisfortschritt gesehen (Popper 1994). Professoren, die eine lange akademische Sozialisation hinter sich gebracht haben, können die inkorporierten Werte und Normen der Wissenschaft nicht einfach abstellen; es ist zu beobachten, dass eine kritische und auch skeptische Haltung gegenüber der Alltagswelt zur Grundhaltung wird.

Dies betrifft erst recht äußere Zwänge, die der Hochschule auferlegt werden. Gleichzeitig bringen Professoren ausgewiesene Argumentationsfähigkeiten mit sich und sind an scharfe Kritik gewöhnt (Anderson 2008: 252). Denn Skepsis geht Hand in Hand mit der ständigen Konfrontation bezüglich der Gültigkeit der eigenen Forschungsleistungen einher, die durch Dritte infrage gestellt wird. Die ehemaligen Anwärter einer Professur mussten lernen, die entgegengebrachte Kritik an ihren Forschungsleistungen zu ertragen und abzuwehren, gleichzeitig aber auch ausgeklügelte Argumentationstechniken zur Durchsetzung ihres Standpunktes anzuwenden (Knights, Clarke 2014: 339). Es ist davon auszugehen, dass die inter- und intra-fakultären Auseinandersetzungen zur Perfektionierung jener Argumentationsfähigkeiten beigetragen haben.

Was hier beschrieben wird, ist erstens die Fähigkeit, Macht in Form von Deutungsansprüchen in demokratischen Entscheidungssystemen durch überlegene Argumentationsführung anzuwenden (Foucault 1980; Kamoche et al. 2014). Angesichts des beschriebenen Werdegangs von Hochschulprofessoren ist davon auszugehen, dass QM-bezogene Deutungsansprüche von Qualität in Studium und Lehre auf hart umkämpfte akademische Diskurse stoßen, die von den akademischen Mitgliedern mit ausgeklügelten Argumentationstechniken bestritten werden. Dies setzt aufseiten des QM argumentativ versierte Mitarbeiter voraus, die die akademische Kultur gut einstudiert haben und reflexive Fähigkeiten mitbringen, die ihnen entgegengebrachte Kritik einzuordnen. Zweitens wird die Skepsis als Grundhaltung beschrieben, die sich umso deutlicher zeigt, wenn zentrale Leitwerte der akademischen Tradition durch QM-Praktiken in ihrer Gültigkeit herausgefordert werden. Der kritische Meinungsaustausch wird zusätzlich durch eine Debattenkultur gefördert.

Kollegialität und Debattenkultur

Freier Meinungsaustausch, kollegiale Formen der Selbstverwaltung und intellektuelle Unabhängigkeit gehören zum akademischen Ethos, vor dessen Hintergrund Autorität quasi Bottom-

up verliehen wird und Entscheidungen argumentationsbedürftig sind (Pellert 1999: 97). Professoren an deutschen Universitäten befinden sich diesbezüglich in einer privilegierten Position. Sie nehmen durch akademische Selbstverwaltungsgremien wesentlich Einfluss auf Entscheidungen, welche die Institution betreffen (Teichler, Bracht 2006: 131). Ihre Stimmen wiegen schwer, da sie für gewöhnlich die Mehrheit in demokratischen Abstimmungsvorgängen ausmachen (Schimank 2005). Ein Mindestmaß an Übereinstimmung zwischen Professoren wird dabei über das Kollegialitätsprinzip erreicht. Allerdings betrifft dieser Aspekt häufig das Entscheidungsverhalten in Angelegenheiten der Ressourcenallokation, der in diesem thematischen Kontext keine Relevanz beigemessen wird, weil QM-Belange bei der Ressourcenverteilung nicht ausschlaggebend sind (Meier, Schimank 2010: 111).¹³ Im Zusammenhang mit dem institutionalisierten QM ist es von Bedeutung, das grundlegende Prinzip der Kollegialität nachzuvollziehen: Die gelebte Kollegialität unter Professoren äußert sich darin, dass jeder Professor gemeinhin davon ausgehen kann, dass keine Entscheidungen getroffen werden, die seine Interessen verletzen (Schimank 2005: 149). Würden Professoren sich unkollegial verhalten, könnte sie auch nicht mit der Unterstützung von Fachkollegen rechnen, wenn zukünftige Entscheidungen den eigenen Geltungsbereichen gefährden (Schimank 2005: 149). Kollegialität ist somit Teil des akademischen Ethos, aber auch das Resultat eines Kalküls, sich bei kollegialem Verhalten auf das Wohlwollen der Kollegen verlassen zu können. Die Folgen der gelebten Kollegialität lassen sich in der gezielten Blockade von Reformen beobachten, die Hochschulen zu einem Wandel zu bewegen, weshalb die „Bologna-Reform“ in Deutschland vergleichsweise spät durchgeführt wurde (Schimank 2001). Während in der Ablehnung von Entscheidungsvorschlägen und Initiativen schnell eine professorale Mehrheit gefunden werden kann, ist dies in der Entscheidungsfindung weitaus weniger der Fall. In Entscheidungsprozessen, die mit einem „Entscheidungszwang“ unterlegt sind, bahnt sich eine Meinungsverschiedenheit zwischen den einzelnen Professoren an, die jeweils den Standpunkt und die Interessen ihres Fachbereichs vertreten. Die Tradition der Debatte dominiert nicht nur in Deutschland nach wie vor viele Hochschulen (Alvesson, Spicer 2016: 29). Die Darlegungen von *Bourdieu* (1988) zu den inter- und intrafakultären Streitigkeiten geben Einblicke auf die langatmigen Diskussionen, die ohne Garantie auf eine in Aussicht stehende Entscheidung geführt werden. In deutschen Hochschulen gilt sogar die Besonderheit, dass das wissenschaftliche Personal seiner Institution durch eine besonders ausgeprägte Kritik begegnet (Enders, Teichler 1996: 72,75). An deutschen Hochschulen beschäftigte Hochschullehrer kritisieren im in-

¹³ Die leistungsorientierte Mittelverteilung (LOM) widerspricht dieser Aussage insofern nicht, als die finanziellen Beträge aus Sicht von Professoren verschwindend gering sind und daher kaum einen Effekt haben.

ternationalen Vergleich auch die Hochschulverwaltung und die Gestaltung von Entscheidungsprozessen an der Hochschule am stärksten (Enders 1998: 72), obwohl sie paradoxerweise vergleichsweise besonders stark an Entscheidungsprozessen beteiligt sind.

Diese Charakteristika im Entscheidungsverhalten der akademischen Akteure machen sich in der laufenden Hochschulreform zum Leidwesen von Hochschulreformern und Hochschulleitungen bemerkbar. Aber auch den QM-Akteuren ist eine solche Debattenkultur der Wissenschaft ein Dorn im Auge. Sie sind auf schnelle Entscheidungen angewiesen, um das vergleichsweise recht junge Qualitätsmanagement ausbauen zu können. Die Auseinandersetzung mit der Kollegialität und der Debattenkultur veranschaulicht in diesem Zusammenhang einen wichtigen Bestandteil der informellen Funktionsweise akademischer Gremien, die im Rahmen einer demokratischen Entscheidungsbildung ein wichtiges Organ der akademischen Selbstverwaltung darstellt (Schimank 2001, 2005). Die Kenntnis dessen hilft dabei, einen Teil des akademischen Abwehrverhaltens gegen QM zu entzaubern, weil Blockadesituationen zwar unbestreitbar bewusst produziert werden können, aber angesichts der Kollegialität auch unvermeidlich sind. Dieser Gedankengang impliziert bereits die dynamischen Eigenschaften des Untersuchungsgegenstandes. Um die ablaufenden Dynamiken und die multiplen Verstrickungen in diesem Gesamtkontext tiefgreifender nachzuvollziehen, ist das soziale Machtgefüge in der Interaktion zwischen Professoren und QM-Akteuren zu erörtern.

Sozialer Machtstatus

Der soziale *Machtstatus* ist im engeren Sinne kein Merkmal der akademischen Profession. Doch wenn akademischer Widerstand als Themenfeld erschlossen werden soll, ist es unerlässlich, über den begrifflichen Gegenspieler Macht zu sprechen. Dabei wird jedoch weniger eine organisationswissenschaftliche Abhandlung über Macht verfolgt (Foucault 1980; Lukes 2005). Dieser Themenbereich wird über das Äquivalent der Widerstandsliteratur erschlossen (für nähere Ausführungen siehe Kapitel 3.2). Stattdessen sollen Aussagen über den sozialen Machtstatus der an deutschen Hochschulen beschäftigten Hochschulprofessoren getroffen werden, wobei von den vorangestellten Überlegungen wie folgt ausgegangen wird: Macht wird dabei als übergeordnete Klammer verwendet, um die behandelten Merkmale der akademischen Profession unter Gesichtspunkten der sozialen Machtposition von Professoren zusammenzutragen. Die Erörterung des sozialen Machtstatus von Professoren erlaubt es, Aussagen über die Möglichkeiten und die Reichweite des Widerstandes und darüber, wie offen und

konfrontativ Professoren dem QM und der Hochschulleitung begegnen können, zu treffen (Collinson 1994; Fleming, Spicer 2008).

Bourdieu (1988) zufolge ist die soziale Macht eines Professors mit seiner Position im Feld gleichzusetzen. Die Feldlogik beschreibt die hochumkämpften sozialen Positionen, die ihren Trägern weitreichende Privilegien zusichern und Außenseiterpositionen, die ihren Trägern weitaus weniger Macht einräumen. Solche machttheoretischen Differenzierungen geraten jedoch in den Hintergrund, sobald es um Interaktionen und soziale Konflikte mit anderen Organisationseinheiten der Universitäten – und hier insbesondere mit dem institutionalisierten QM – geht. Dann ist auch die machtärmste Position unter Professoren gegenüber den Positionierungen der QM-Akteure im universitären Feld relational gesehen mit weitreichenden Privilegien ausgestattet. Das Machtpotenzial von Professoren an deutschen Hochschulen ergibt sich aus der Verschmelzung des professionellen Expertenstatus und der damit verbundenen Wissensvorsprünge und ausgeklügelten Argumentationstechniken, der weitläufigen Autonomie und der privilegierten Mitbestimmungs- und Vetorechte, die mit einem unkündbaren Beamtenstatus zusammenwirken. Wenn die kontinuierliche Auseinandersetzung und der Wettkampf um Reputation, Position und Ressourcen primär auf diskursiver Ebene ausgetragen wird, dann bestimmt sich die (Macht-)Position zu einem nicht unerheblichen Teil aus dem Wissensvorsprüngen der Experten, die über einen exklusiven Wissenszugang verfügen (Kamoche et al. 2014: 1381). Durch Expertise, Kritik und kollegiale Bünde kann sogar der Geltungsbereich der Hochschulleitung herausgefordert werden. Generell ist der Einfluss von Professoren auf Ebene der politischen Einflussnahme auf inneruniversitäre Entscheidungsprozesse hoch. Der oligarchisch anmutende Charakter der akademischen Selbststeuerung „erhebt Lehrstuhlinhaber formell, vor allem aber auch informell zu den einflussreichsten Entscheidungsträgern in deutschen Universitäten“ (Schimank 2005: 148). Gleichzeitig ist eine Absenz wirksamer Sanktionsmöglichkeiten gegen Professoren zu konstatieren (Pellert 1999: 88; Schimank 2015: 289).

Wenn die soziale Machtposition von Hochschulprofessoren als übergeordnete Klammer unter Gesichtspunkten der Merkmale der akademischen Profession fungiert, dann ist daraus für die Interaktion zwischen Professoren und QM-Akteuren Folgendes abzuleiten: Angesichts des skizzierten Kulturbruchs ist somit nicht nur ein Angriff auf die traditionellen akademischen Werte gemeint, sondern er beinhaltet gleichzeitig eine Geste der Herausforderung der sozialen Machtposition von Professoren und – mehr noch – ein Versuch der Machtunterwerfung. Wi-

derstand ist dieser Sichtweise zufolge ein Mittel zur Aufrechterhaltung des privilegierten Status quo. Insgesamt ist der soziale Machtstatus von an deutschen Hochschulen tätigen Professoren bislang durch einer geringen Machtunterworfenheit auf der Arbeitsebene gekennzeichnet (Schimank 2015: 278). Zwar bleibt anzumerken, dass der Hochschulpräsident in letzter Instanz der höchste Vorgesetzte ist; er kann allerdings wohl kaum dem auf das QM-bezogene (Nicht-)Handeln jedes einzelnen Professors nachgehen.

3.1.5 Exkurs: Die Schattenseiten deutscher Hochschulen: exemplarische Einblicke in das (Nicht-)Handeln von Professoren

Die vorangegangenen Ausführungen sollen mit einem kurzen Exkurs zu den Schattenseiten deutscher Hochschulen angereichert werden. Ein Blick hinter die Kulissen der Formalorganisation der Hochschule hilft dabei, akademische Abwehrmechanismen nachzuvollziehen, die sowohl auf der Vorderbühne wirksam inszeniert als auch auf der Hinterbühne geplant und umgesetzt werden können (Ybema, Horvers 2017). Dies möchte ich exemplarisch anhand der Publikation „Nach allen Regeln der Kunst“ veranschaulichen (Volmerg et al. 1995).

Es wird veranschaulicht, wie Professoren im Extremfall handeln können, wenn sie ihre ökonomischen und reputationsbezogenen Interessen gefährdet sehen. So wird demonstriert, wie die erste gewählte Präsidentin an einer Hamburger Hochschule für bildende Künste ihres Amtes enthoben wird. Es wird ein spektakulärer Fall mit der sonderbaren Situation beschrieben, in der die neu gewählte Präsidentin die Hochschule in zwei Lager spaltet, die sich seit jeher in einem erbitterten „bis aufs Messer und nach allen Regeln der Kunst“ (Volmerg et al. 1995: 9) ausgetragenem Konflikt befinden. Dieser Konflikt dehnt sich in immer größer werdenden Eskalationsstufen über die gesamte Amtsperiode der Präsidentin aus. Während die Präsidentin es vorzieht, hochschulrelevante Entscheidungen im Alleingang zu treffen, gehen ihre Opponenten mit Versuchen der Entmachtung, Vorwürfen des Amtsmissbrauchs oder der Inkompetenz gegen sie vor. Die „festgefahrene Situation“ erreicht ihren Höhepunkt in der Ausweitung des Konflikts bis zur öffentlichen Resonanz, die ihren Ausdruck in gerichtlichen Verfahren, fast wöchentlich taktierten Boulevardmitteilungen und dem Einschalten des Hamburger Wissenschaftssenators findet (Vollmerg et al. 1995: 7). Hinzu kommt eine komplexe und kaum zu überblickende Situation, in der die Vorfälle je nach Interessenslage inkonsistent dargestellt werden und die Autoren dazu zwingt, den Fall in kleinteiligen Schritten aus unterschiedlichen Blickwinkeln verständlich zu machen.

Die skizzierte Komplexität ergibt sich auch daraus, dass soziale Konflikte es gemeinhin mit sich bringen, dass auf formeller und informeller Ebene jeweils unterschiedliche Vorgänge zur gleichen Zeit ablaufen, der Beobachter von außen jedoch besonders die informelle Praxis nicht kennen kann, die jedoch zum Verständnis der Handlungsmuster zwingend notwendig ist. So lässt sich das paradoxe Verhalten des Vorgängers der neu gewählten Präsidentin vor dem Hintergrund seiner vermeintlichen Absichten verstehen. Er hievt die Nachfolgerin aus persönlichen Gründen erst mit Nachdruck ins Präsidentenamt und geht bereits kurz nach ihrem Antritt offen gegen sie vor (Volmerg et al. 1995). Er sah in ihr die geeignete Kandidatin, die seine zum Ende der Amtsperiode hin geführten „Linie“ weiterverfolgen sollte. Nach ihrer Wahl wird ihm bewusst, dass die neu gewählte Präsidentin eigene Pläne verfolgt, die sie ihm jedoch bis dato verheimlicht hat. Im Stile solch einer vorsichtigen, alle Seiten abwägenden Herangehensweise und Analyse von sozialen Konflikten soll auch die vorliegende Untersuchung durchgeführt werden.

3.1.6 Update zur akademischen Profession in der reformierten Universität

Die vorgestellten kollektiv geteilten Merkmale der akademischen Profession sowie die Theorieansätze zur Organisation der Universität spiegeln primär traditionelle Vorstellungen über die Funktionsweise deutscher Hochschulen und die mentale Geisteshaltung von Professoren wider. In der einschlägigen Literatur zur Organisations- und Hochschulforschung wird die im Rahmen des NPM-Diskurses losgetretene Welle der „Managerialisierung“ von Hochschulen intensiv diskutiert. Die Besonderheiten der Hochschule werden angesichts massiver Reformbemühungen auf den Prüfstand gestellt (Cole 2009; Krücken et al. 2013; Musselin 2007) und gelten mitunter sogar als überkommen (Drori et al. 2006; Meier 2010). Hierzu wurde bereits ausgeführt, dass derartige Bemühungen um zentrale Steuerung universitärer Prozesse, finanzielle Anreizsysteme, Dokumentationspflichten und Praktiken der Leistungsbewertung in Forschung und Lehre zu einer Standardisierung akademischer Leistungsprozesse und einer Ausbreitung diverser Kontrollfunktionen führen (für nähere Ausführungen siehe Kapitel 2.1). In diesem Zusammenhang wird die Verdrängung etablierter Hochschulstrukturen und -praktiken sowie akademischer Fachexpertise problematisiert. Laut Ansicht einiger Autoren gehen diese Entwicklungen nicht nur mit einer organisationalen Veränderung der Hochschule einher; sie leiten zugleich einen Verlust traditioneller akademischer Werte und der akademischen Freiheit ein (Kallio et al. 2016; Karran 2009). Dies äußert sich u. a. in einer zunehmenden Verdrängung des Kollegialitätsprinzips unter Wissenschaftlern durch eine künstlich erzeugte Konkurrenzsituation durch Hochschulrankings, Drittmittel- oder leistungsbezogene Mittel-

vergabe. Einige Autoren gehen sogar davon aus, dass Wissenschaftler ihre Handlungsautonomie durch eine enthusiastische Beteiligung an der Erfüllung gestellter Managementvorstellungen sogar freiwillig aufgeben (Alvesson, Spicer 2016: 30). Indem die akademischen Mitglieder um die quantitative Anzahl ihrer Publikationen miteinander wetteifern oder ausschließlich in *high ranked* Journals publizieren, fördern sie durch die unhinterfragte Hinnahme der Axiome aus der Forschung des Mainstreams einen „Werteverfall“ der Wissenschaft (Alvesson, Spicer 2016: 32). Paradoxerweise tun sie das, obgleich viele von ihnen die Maßnahmen der „Managerialisierung“ als „verblödet“ und die sich daraus ergebenden Entwicklungen für die Wissenschaft als „bedauerlich“ bezeichnen (Alvesson, Spicer 2016: 40f). Besonders im Bereich der Forschung hat sich ein Imperativ durchgesetzt, der über Karriereausichten und Reputation entscheidet und über den sich Wissenschaftler nicht folgenlos hinwegsetzen können (Clarke, Knights 2015). Die Widersprüchlichkeit akademischer Vorstellungen von Qualität und managementorientierter Anforderungen führt dazu, dass das Persönlichkeitsbild von Wissenschaftlern fragmentiert wird (Knights, Clarke 2014; Schimank 2015). In der Konsequenz werden die neuen Werte der Hochschule inkorporiert oder die Anforderungen der gemanagten Universität werden als Spiel angesehen, das nicht allzu ernst genommen werden darf (Newton 2000; Prasad 2013).

Diese durchweg pessimistische Lesart der Hochschulreform bezieht sich vorwiegend auf Universitäten oder Business Schools in Großbritannien, den USA und skandinavischen Ländern, die als Vorreiter einer (*over*)*managed university* gelten (Alvesson, Spicer 2016; Parker, Jary 1995; Prichard, Willmott 1997). Für andere Länder liegen andere Rahmenbedingungen in den Governance-Strukturen vor (Enders 1998; Schimank 2005). So kommen andere Studien zu der Einschätzung, dass die spezifischen Eigenschaften von Hochschulen trotz massiven Wandels nach wie vor gültig sind (Musselin 2007). Staatliche Reformversuche stoßen bei der Implementierung nicht akademischer Modelle schlichtweg an ihre Grenzen (Musselin 2007: 79). Auch in der deutschen Hochschullandschaft wäre es unangemessen, von einer vom Management überregulierten Organisation zu sprechen. Hierzulande stoßen Hochschulreformen auf eine starke akademische Tradition (Münch 2011: 94f). Die Reforminitiativen haben deutlich später eingesetzt (Hanft 2000) und sind vergleichsweise zaghaft vonstattengegangen (Boer et al. 2007: 146; Kehm, Fuchs 2010: 79). Deutschsprachige Studien kommen zu dem Schluss, dass an Hochschulen ohne Zweifel ein „managerial turn“ (Krücken et al. 2013) zu beobachten ist, der sich im Ausbau des administrativen Bereichs und der Stärkung bestehender und Schaf-

fung neuer Leitungspositionen widerspiegelt. Die wesentlichen Eigenschaften einer Expertenorganisation sind jedoch weitestgehend erhalten geblieben.

Durch die jüngeren Reformbemühungen wurden die Leitungskräfte gestärkt und die akademische Selbstverwaltung in ihrem Einfluss geschwächt (Meier, Schimank 2010), indem das Hochschulmanagement fortan Entscheidungen treffen kann, ohne dass zuvor eine akademische Mehrheit erzielt wurde. Die konsensorientierte Kultur führt jedoch dazu, dass das wissenschaftliche Personal faktisch weiterhin die Zügel über die Leistungsbereiche in Forschung und Lehre in der Hand hält (Krücken et al. 2013: 435 ff), da viele Funktionsträger der Hochschule nicht von ihrer neuen Funktionsmacht Gebrauch machen (Boer et al. 2007: 148).¹⁴ Die Reformen ändern auch kaum etwas an der eigentümlichen Art deutscher Universitäten, die sich durch Trägheit in ihren Entscheidungsmechanismen auszeichnen und auf „Interessenausgleich, Verteilungsgerechtigkeit und inneruniversitären Nichtangriffspakten“ zwischen Lehrstühlen beruhen (Kehm, Fuchs 2010: 84). Auch die bis heute weitgehend erhaltene oligarchenähnliche Organisation von Forschung und Lehre in der weitgehenden Verantwortung von Lehrstuhlinhabern hat dafür gesorgt, dass der sakrale Kern der wissenschaftlichen Disziplinen im internationalen Vergleich besonders gehütet wird (Münch 2011: 95). Andere Studien kommen zu dem Schluss, dass die Abwesenheit von Macht auf Ebene der Hochschulleitung und auf Ebene der Institute über Professoren eine wichtige Barriere zu sein scheint, die der Hochschulreform entgegensteht (Hüther, Krücken 2013). Obwohl sich Hochschulen nach Jahrzehnten des Blockierens staatlicher Interventionsbemühungen einer Reformierung geöffnet haben, hält die Debatte darüber, ob NPM der richtige Weg ist, nach wie vor an, da die Mehrheit der Professoren am bestehenden Status quo festhält (Boer et al. 2007).

Während die formalen Abläufe der „Managerialisierung“ von Hochschulen und auch die Implementierung von institutionalisiertem QM bereits intensiv erforscht wurde, wird der informellen Ausgestaltung und insbesondere den Abwehrmechanismen gegenüber den Reformmaßnahmen empirisch bislang kaum Aufmerksamkeit gewidmet (Hüther, Krücken 2013). Besonders an deutschen Hochschulen hält dieser Themenkomplex vor dem aufgezeigten Hintergrund zentrale Fragestellungen bereit. Das skizzierte Desiderat wird aufgegriffen, indem am Beispiel des institutionalisierten QM der Frage nachgegangen wird, wie genau sich solche

¹⁴ Da auch Funktionsträger an Hochschulen aus den Reihen der Professoren rekrutiert werden, haben auch sie dieselbe akademische Sozialisation durchlaufen; abgesehen davon, möchte niemand die Konsequenzen unkollektionalen Verhaltens tragen, wenn der Dekan oder Rektor wieder in die reguläre Akademikerlaufbahn eingegliedert wird.

Abwehrmechanismen von Professoren gegenüber Reforminitiativen äußern. Um diese zunächst grob formulierte Perspektive der vorliegenden Arbeit in einem nächsten Schritt zu schärfen, wird der Blick im Folgenden auf die internationale Organisationsforschung gerichtet, die sich diesbezüglich fundiert mit Phänomenen der Abwehr und des Widerstandes in Organisationen auseinandergesetzt hat.

3.2 Widerstand in Organisationen

Im Zentrum vorliegender Arbeit steht eine Analyse von akademischen Abwehrmechanismen und Beharrungskräften gegenüber der Einführung von QM. Theorien über Widerstand in Organisationen sind daher von zentraler Bedeutung für die theoretisch-konzeptionellen Überlegungen. Eine Übersicht über die verschiedenen Paradigmen und Theorien aus der internationalen Organisationswissenschaft zu Widerstand¹⁵ sowie die zwischen ihnen geführten Diskurse soll veranschaulichen, dass das Phänomen „Widerstand“ vor definitorischen Schwierigkeiten steht und weder selbst-evident und unmittelbar erfahrbar ist noch konsensfähige kollektiv geteilte Deutungsmuster von Widerstand vorliegen (Ashcraft 2005). Stattdessen wird die Erkenntnis hervorgehen, Widerstand in seinem situativen und organisationalen Kontext als mehrschichtiges, mehrdeutiges und widersprüchliches Phänomen zu analysieren (Courpasson, Vallas 2016). Um akademischen Widerstand in seiner empirischen Reichhaltigkeit zu studieren, wird ein theoretisch-konzeptionelles Modell, das aus dem *verborgenem Transkript*, dem *Distanzkonzept* und dem Konzept *Widerstand durch Legitimität* besteht, mit einer interpretativen Forschungsperspektive kombiniert. Das theoretische Konzept „das verborgene Transcript“ von James Scott (1990) stellt einen umfangreichen Ansatz zum subtilen und verborgenen Widerstand machtschwächerer Gruppen dar. Es sensibilisiert für die vielfältigen Möglichkeiten eines unauffälligen und getarnten Widerstandes und schließt gleichermaßen auch die symbolisch wirkmächtigen Momente von Widerstand in die Analyse ein. Im Konzept „Widerstand durch Distanz“ wird die Einsicht vermittelt, dass zwischen offenem und subtilem Widerstand verschiedene Mischformen bestehen. Die *infrapolitics* machtschwächerer Gruppen werden im Distanzkonzept überschritten, indem die Produktionsmitarbeiter dem Management ihre persönliche Verachtung zeigen und die Produktionsprozesse verlangsamen (Collinson 1994: 32). Sie unterschreiten jedoch offene und konfrontative Widerstandsformen, indem die Widerstandshandlungen unschweligen Charakter tragen und kritische Grenzen der Toleranz vonseiten der Manager nicht übertreten.

¹⁵ Die internationale Organisationsforschung von Widerstand stellt einen weitgefächerten Diskurs dar, weshalb hier eine selektive Auswahl vorliegender Arbeiten vorgestellt wird.

Das Konzept „Widerstand durch Legitimität“ erklärt, dass substanzielle Formen von Widerstand unter der Voraussetzung eines Wissensvorsprungs der Organisationsmitarbeiter gegenüber dem Management möglich werden (Collinson 1994: 47). Dieser Leitgedanke kommt besonders der Konzeptualisierung von Widerstand in wissensintensiven Organisationen¹⁶ und Expertenorganisationen in Betracht. Um dem Tatbestand Rechnung zu tragen, dass die Bestimmung von Widerstand von interpretativen Leistungen abhängt, wird ein Ansatz des Symbolischen Interaktionismus als Forschungsperspektive gewählt, um akademischen Widerstand in seinem situativen und organisationalem Kontext zu studieren.

3.2.1 Traditionelle Theorieansätze zu Widerstand in Organisationen

Kontrollorientierte Ansätze

Ein Ansatz innerhalb der internationalen Organisations- und Managementforschung betont die Kontroll- und Überwachungsfunktion des Managements über die Arbeitsabläufe einer Organisation. Solche kontrollorientierten Ansätze teilen die Annahme, dass das Management über ein ausgeklügeltes Kontroll- und Überwachungssystem verfügt, welches imstande ist, die Organisation allumfassend zu durchdringen (Alvesson, Willmott 2002; Burawoy 1979; Knights, Willmott 1989). Anstelle von *coercive control*, der Fähigkeit, die Mitarbeiter der Organisation zur Arbeit zu zwingen, wird die besondere Stärke moderner Überwachung in der *Subjektivierung* ihrer Mitarbeiter gesehen (Gabriel 1999: 180). Subjektivierung bedeutet in diesem Kontext, dass die berufliche Selbstwahrnehmung von Arbeitnehmern hauptsächlich oder ausschließlich durch den Kontrollapparat der Organisation determiniert wird. Wie genau eine solche Subjektivierung vollzogen wird, unterscheidet sich im Einzelnen z. T. erheblich (Gabriel 1999: 181 f). Zu Zwecken der Illustration möchte ich zwei prominente Argumente dieser Strömung ausführen. Unter Rückgriff auf die wohlbekannte Metapher des Panoptikums wird argumentiert, dass ein Klima der permanenten Überwachung geschaffen wird (Braverman 1974). Bereits das Gefühl, in just diesem Moment bei einer Arbeitspause erwischt werden zu können, ist ausreichend, um Prozesse der Selbstdisziplinierung und Selbstüberwachung in der Arbeitsleistung in Gang zu setzen (Foucault 1977). Eine andere häufig angeführte Argumentation findet sich in der Verführungsthese, prominent in Ansätzen der *Labour Process Theory* vertreten (Burawoy 1979; Casey 1999). Ein umfassendes Set an Werten und Vorstellungen einer guten Arbeitskraft wird von den Organisationsmitarbeitern durch einen verführerischen

¹⁶ Hochschulen können als Prototyp einer Organisation mit wissensintensiver Arbeit angesehen werden (Wilkesmann, Schmid 2012: 8).

Diskurs der Unternehmenskultur inkorporiert: Durch Managementphilosophien oder eine *mystification* der Intensivierung von Arbeit durch rhetorische Tricks wird Arbeitnehmern das Gefühl gegeben, einzigartig, wertvoll, unersetzlich und in einem familiären Arbeitsumfeld zu sein (Burawoy 1979; Casey 1999). Die Durchschlagskraft dieses Arguments wird in folgendem Zitat verdeutlicht:

Corporate culture has emerged as an infinitely more subtle form of normative control, one that transforms each employee into a self-regulating, self-policing subject, one who is almost unable to achieve any political, critical, or moral detachment from his/her employers's power practices. This subject is hardworking, flexible, and docile; it is a subject that breaks easily into a smile when meeting the organization's customers, a subject that experiences guilt and shame with alacrity, but has no sense of justice or injustice. It is a subject that is constitutionally unable to turn his/her malaise and despair into resistance, a subject that has developed the utmost psychological, social, and material dependence on the corporation; it has become a nonsubject. (Gabriel 1999: 180).

Im Textausschnitt wird das Argument angeführt, dass Arbeitnehmer sich nicht einfach gegen die Unternehmenskultur stellen können, weil sie andernfalls Gefühlen der Scham, Schuld und Selbstzweifel überkommen (Deetz 1992), die unerträglich werden können: „*Sometimes I think this place is trying to kill me*“ (Casey 1999: 167). Widerstand am Arbeitsplatz verliert von diesem Standpunkt aus seine Relevanz für die Organisation. Aus Perspektive kontrollorientierter Ansätze kann keine Form des Widerstandes bestehen, wenn es keinen Raum außerhalb des Herrschaftsdiskurses gibt (Knights, Vurdubakis 1994: 176).

Auch jenseits von Widerstandstheorien hat sich etwa in der Organisationssoziologie ein kontrollorientiertes Paradigma etabliert, dem zufolge Systeme, Strukturen, Diskurse oder Umweltanforderungen das Organisationsleben maßgeblich bestimmen. Der vielzitierte Neo-Institutionalismus vertritt die Kernthese, dass es zur Herausbildung von Managementmoden unter Organisationen aus derselben bzw. ähnlichen Branchen kommt, die sich auf Ebene der formalen Schauseite einer Organisation durch Erfüllung von Umweltanforderungen angleichen (Meyer, Rowan 1977). Die Erfüllung von institutionalisierten Erwartungen der Umwelt ist essentiell, um gesellschaftliche Legitimität und damit den Fortbestand zu sichern (ebd.). Aus Perspektive des Neo-Institutionalismus und insbesondere in jüngeren Arbeiten sind Ak-

teure zwar durchaus handlungsfähig, jedoch können sie sich nicht außerhalb der institutionalisierten Umwelt bewegen und sind daher folglich nicht kompetent bzw. werden dezentriert.¹⁷

Handlungsorientierte Ansätze

Traditionelle handlungsorientierte Arbeiten konzeptualisieren Widerstand am Arbeitsplatz nah am Alltagsverständnis als kollektive, oppositionelle und subversive Formen, die in aktiven und direkten Handlungen bewusst darauf abzielen, Arbeits- und Managementprozesse einer Organisation auf verschiedene Weise zu unterlaufen und die eigene Arbeitsposition zu stärken (Edwards, Scullion 1982; Friedmann 1977). Im Vordergrund derartiger Ansätze stehen Arbeitsproteste, Streiks und verschiedene Sabotageaktionen. Ihnen wird der Vorwurf einer verblühten Darstellung entgegengebracht, Widerstand als heldenhaftes Auftreten gegen soziale Ungerechtigkeiten oder als „Befreiungsschlag“ im Kampf gegen kapitalistische Ausbeutungsmechanismen darzustellen (Friedmann 1977; Taft, Ross 1979). Im Anschluss an das weitläufig konsensfähige Argument, dass ein traditionelles Verständnis von Widerstand den Blick für passive, individuelle und weniger offensichtliche Widerstandshandlungen einschränkt (Prasad, Prasad 1998: 227) und zudem der skizzierten *foucauldianischen* Argumentationsfigur nicht standhalten kann, wird der einschlägige Literaturapparat durch unterschiedliche Facetten von Widerstand bereichert (Collinson 1994; Fleming, Sewell 2002; Hodson 1995; Jermier et al. 1994; Prasad, Prasad 1998). Das Vorenthalten relevanter Informationen und die Verweigerung von Kooperation (Hodson 1995), die Regulierung der Arbeitsintensität (Ezzamel et al. 2001), eine Distanzwahrung gegenüber der Ideologie, den Zielen und Ritualen der Organisation (Collinson 1994) oder die Bildung von Gegenideologien (Jermier et al. 1994) werden als Spielarten eines ausgeklügelten Widerstandes herausgearbeitet. Es ist ein Widerstand, der die Kontrollmechanismen des Managements durch Beachtung des situativen und organisationalen Kontextes umgeht und die bestehenden Machtverhältnisse zwischen Organisationsmitarbeiter und Management beachtet.

¹⁷ Es gibt zwar vereinzelt Ansätze, die einen kompetenten Akteur unterstellen z.B. Oliver (1991), jedoch leiden diese Arbeiten unter der konzeptionellen Inkonsistenz mit den zentralen Thesen des Neo-Institutionalismus, der im Kern das Phänomen der Isomorphie d. h. die Angleichung von Organisationen erklärt. Er erklärt nicht sozialen Wandel oder die Herausbildung von organisatorischen Besonderheiten etwa durch den Einsatz von Akteuren.

Kontroverse Diskussion zwischen Vertretern handlungs- und kontrollorientierten Ansätzen¹⁸

Kennzeichnend für den Diskurs zu Widerstand am Arbeitsplatz ist eine verhärtete Diskussion zwischen kontroll- und handlungsorientierten Strömungen darüber, was genau Widerstand sein soll und welche Merkmale ihn auszeichnen. Dies soll nicht darüber hinwegtäuschen, dass es zwischen ihnen in einigen wenigen Aspekten auch Einigkeit gibt. Beide teilen weitgehend die Ansicht, dass Widerstand in Organisationen eine oppositionelle und intendierte Bewegung gegen ein herrschendes Regime ausdrückt und somit das terminologische Gegenstück zu Herrschaft bzw. Macht darstellt:

The point often made by some scholars of resistance is that it is more important to keep the notion flexible and open than needlessly fixed and restrictive. Nevertheless, we can still infer that any workplace action that either symbolically or substantively contains oppositional or deviant elements can be characterized as resistance. (Prasad, Prasad 1998: 227)

Ferner gelten offene und konfrontative Arten des Widerstands zwar unbezweifelbar als „echter“ Widerstand (Contu 2008; Fleming, Spicer 2003); allerdings sind sie für Vertreter kontrollorientierter Ansätze recht selten anzutreffen, wenn das steile Hierarchiegefälle in Organisationen berücksichtigt wird. Für Vertreter handlungsorientierter Strömungen offenbaren offene Widerstandsmuster ähnlich der Spitze des Eisbergs lediglich das an der Oberfläche Aufkommende. Konsens besteht demnach zwischen beiden Theorieansätzen darin, dass offene Widerstandsformen kalkulierbar, für Jedermann ersichtlich sind und sich ihre Effizienz in Grenzen hält, weil das Management dagegen vorgehen kann.

Die Bedeutung und der Stellenwert von subtilen d.h. verdeckten passiven und symbolischen Formationen des Widerstands ist hingegen hoch umstritten. Vertreter handlungsorientierter Ansätze argumentieren, dass neue und subtile Herrschaftsformen auch immer neue und subtile Formen des Widerstands generieren (Gabriel 1999: 192). Individuen sind dem Leitgedanken dieser Strömung zufolge keine passiven Konsumenten der wirkenden Kräfte dominierender Herrschaftsdiskurse in Organisationen, die ein vom Management auferlegtes Selbstkonzept bedingungslos inkorporieren (Collinson 1994; Fleming, Sewell 2002). Hierin wird die

¹⁸ Die Darstellung handlungs- und kontrollorientierter Ansätze ist zum Zwecke einer besseren Verständlichkeit vereinfacht worden. Obwohl ein grundlegender theoretischer Graben zwischen den beiden Theorieansätzen besteht, grenzen sich nicht alle aufgeführten Autoren bedenkenlos vom jeweils anderen Theorieansatz ab. Differenzierter betrachtet lässt sich eher eine Tendenz zur einen oder anderen Seite beobachten, wobei unter Berücksichtigung der laufenden Diskussion entweder Kontrollaspekte betont, jedoch Nischenbereiche für Widerstand identifiziert (vgl. Fleming/Spicer 2003) oder unter Berücksichtigung organisationaler Überwachung nur bestimmte Formen des Widerstands (z. B. verdeckte) zugelassen werden (vgl. Gabriel 1999).

Schwäche kontrollorientierter Ansätze gesehen, die kreativen und innovativen Fähigkeiten der Akteure zu unterschätzen, Lücken in der organisationalen Überwachung auszunutzen (Gabriel 1999; Hodson 1995) oder etablierte Management- und Kontrollinstrumente durch intelligentes Taktieren und Mikropolitik zu umgehen. Vertreter kontrollorientierter Ansätze halten dagegen, dass die Mitarbeiter dem Herrschaftsdiskurs der Organisation durchaus zynisch und distanziert eingestellt sind; sie riskieren es allerdings nicht, die bestehende (Herrschafts-)Ordnung herauszufordern (Fleming, Spicer 2003: 168). Ein McDonalds-Mitarbeiter, der unterhalb seiner Arbeitskleidung ein „McShit-T-Shirt“ trägt, während er gleichzeitig Burger brät und verkauft, stellt dieser Position zufolge einen aus Sicht des Managements effizient arbeitenden Mitarbeiter dar (Fleming, Spicer 2003: 166). Solche subtilen Formen werden als wirkungslos eingeschätzt, weil sie an ihrem Zielobjekt keinen ernstzunehmenden Schaden anrichten, sondern eher zur Reproduktion der bestehenden asymmetrischen (Macht-)Verhältnisse im Sinne des Managements beitragen (Contu 2008: 370). Subtiler Widerstand stellt diesem Ansatz zufolge eine Spielart von Konformität dar.

Ungeachtet der Differenzen kontrollorientierter und handlungsorientierter Ansätze teilen die meisten Vertreter beider Lager die These, dass ein organisationaler Widerstand in machtsymmetrischen Konstellationen unter den machtschwächeren Gruppen stets aus einer Graswurzelbewegung entsteht. Diese These ist insofern plausibel, als machtschwächere Gruppen ein Interesse daran haben, ihre soziale Benachteiligung auszugleichen und herrschende Gruppen dieses Streben auf der Ebene der Bedeutungsaushandlung einseitig als einen Widerstand gegen die etablierten Kräfte auslegen können (vgl. Scott 1990). Hier tut sich eine Forschungslücke auf, weil Herrschaft und Widerstand als scharfe Gegensätze konzipiert werden und keine hinreichende Berücksichtigung der zwischen ihnen bestehenden Dynamiken erfolgt. Einige Vorarbeiten beleuchten in der Tat die Dialektik zwischen Macht und Widerstand und deren Verflechtungen (Fleming, Spicer 2008; Knights, Vurdubakis 1994). Beispielsweise wird in einer Studie demonstriert, dass Widerstand Herrschaft verstärken kann, indem eine stärkere Ausübung von Herrschaft legitimiert wird (Flowerdew 1997). Andere Studien betonen den multiplen Charakter von Macht bzw. Widerstand und schlussfolgern, dass Akteure teils an mächtigen, teils an widerständigen Diskursen partizipieren (Knights, Vurdubakis 1994). Und wiederum andere Autoren fordern die Trennung von Widerstand und Herrschaft, die ihnen zufolge nur zwei Seiten einer Medaille darstellen und deshalb wertfrei als *struggle* bezeichnet werden sollten (Fleming, Spicer 2008).

In diesen Diskurs steige ich ein und beleuchte einen paradoxen Zusammenhang zwischen Macht und Widerstand, indem die Möglichkeit eines Widerstandes der Mächtigen aufgezeigt wird, der bislang zu wenig Beachtung bekommen hat. Mit der Untersuchung von akademischem Widerstand möchte ich postulieren, dass Widerstand auch Top-down von mächtigen Interessengruppen praktiziert werden kann. Ein Widerstand mit derartigen Dynamiken in Machtfragen wird kategorisch möglich, sobald neue Technologien im weitesten Sinne hervor gebracht werden, die den Status quo einer Organisation und insbesondere die Machtposition, den Expertenstatus, den Zugang zu Wissen und Ressourcen machstarker Gruppen grundlegend herausfordern (Ashcraft 2005; Tushman, Anderson 1986). Im Fall von akademischem Widerstand findet sich eine solche Technologie mit der Einführung von institutionalisiertem QM, die nicht nur eine Kontrollfunktion in den Leistungsbereichen der Organisation ausübt, sondern darüber hinaus die Qualitätsansprüche der Experten in den Fachdisziplinen herausfordern. Mit vorliegender Arbeit möchte ich zum Stand der Forschung beitragen, indem ein bislang marginal vertretener Standpunkt in der internationalen Organisationswissenschaft zu Widerstand aufgegriffen und empirisch vertieft wird, wie ein Widerstand durch mächtige Akteure praktiziert wird, welche Eigenschaften und Besonderheiten er aufweist und welche Implikationen daraus für den Stand der Forschung gezogen werden können (Ashcraft 2005; Lanuez, Jermier 1994; Walker 2016).

Ein grundlegendes Desiderat scheint auch zu sein, dass die einschlägige Forschungslandschaft zwar den Widerstand in den verschiedensten Organisationen beleuchtet, doch den Widerstand derjenigen, die ihn erforschen, allzu oft vernachlässigen. Wissenschaftler sind nicht bloß Forscher, die als Beobachter auftreten, sie nehmen gleichermaßen an Machtspielen teil. Angesichts jüngerer Entwicklungen ist danach zu fragen, wie sich Forschende und Lehrende gegen die Zwänge des New-Public-Managements zur Wehr setzen (Mumby et al. 2017). Es ist zu erörtern, ob ihr Engagement sich darauf beschränkt, als kritische Stimme über die Folgen der Ökonomisierung der Hochschulen zu publizieren. Bislang werden nur in einer geringen Anzahl jüngerer Artikel erste Vorarbeiten auf diesem Feld geleistet (Anderson 2008; Bristow et al. 2017; Lucas 2014). Mit vorliegender Dissertation soll akademischer Widerstand umfassender als bislang aufgearbeitet werden.

Als theoretischer Rahmen zur Erklärung von Phänomenen akademischen Widerstands kommen zunächst mehrere Theorieansätze in Frage. Aufgrund der hohen Beliebtheit des Neo-Institutionalismus und seiner häufigen Wahl in organisationssoziologischen Arbeiten stellt

sich auch hier die Frage nach der Tauglichkeit Ihres Einsatzes. Insbesondere Neuere Arbeiten zum Neo-Institutionalismus nehmen die geistige „DNA“ von *Giddens* Strukturationstheorie (Giddens 1984) auf, um die übermächtige Kontrollseite der Organisation zu entschärfen und gleichzeitig die Relevanz von Akteuren stärker einzubeziehen. Ein Vorzug dieser Theoriewahl wäre die begriffliche Fassung der empirisch beobachteten Entkopplung von Formalanforderungen des QM an die Lehre und die akademische Praxis der Hochschulprofessoren. Neo-Institutionalistische Ansätze passen jedoch bereits deshalb nicht, weil das erklärte Ziel der Arbeit darin besteht, den sozialen Mechanismus der Abwehr gegenüber Tendenzen organisationaler Angleichung zu erklären und nicht umgekehrt Phänomene organisationaler Angleichung durch Managementmoden.

Des Weiteren kommen theoretische Ansätze in Frage, die thematisch näher an den Fragestellungen der Arbeit liegen wie etwa das Werk „Mikropolitik“ von Neuberger (1995) oder „Die Zwänge kollektiven Handelns“ von *Crozier* und *Friedberg* (1979). Beide Arbeiten fokussieren auf Mikropraktiken in Organisationen und stellen mit dem Konzept von Ungewissheitszonen sowie dem Fokus auf Macht eine Möglichkeit dar, das vorliegende Themenfeld konzeptionell zu durchdringen. Problematisch ist den Autoren jedoch vorzuhalten, dass sie von rationalen und ausschließlich strategisch handelnden Akteuren ausgehen und ein Menschenbild von machtfokussierten Akteuren skizzieren. Wie sich noch zeigen wird, ist das empirische Feld neben dem Motiv zweckrationalen Handelns durchwachsen von unterschiedlichen Rationalitäten, organisationsspezifischen Konstellationen (Governance) sowie von Fehleinschätzungen der Akteure und darauf basierenden Zuschreibungen. Die Motivseite der Akteure ist komplex (z. B. Identitätsschutz) und kann im vorliegenden Fall nicht auf strategisches Handeln reduziert werden.

Stattdessen greife ich das widerstandstheoretische Hauptwerk von *James Scott* (1990) als theoretische Referenzquelle auf, in dessen Mittelpunkt das Konzept „*hidden transcript*“ steht. Mit der Konzentration auf den Widerstand machtschwacher Gruppen, liegt es sehr nah am Erkenntnisinteresse und den Fragestellungen dieser Arbeit. Auch das Werk von *Scott* erfährt einige der oben aufgeführten Limitationen mit Bezug auf Zweckrationalität und einem essentialistischen Verständnis von Widerstand. Allerdings liefert es mit seinem Schwerpunkt auf die subtilen und oftmals unbemerkten Widerstandspraktiken ein nuanciertes Konzept sowie ein präzises Repertoire an Begrifflichkeiten zur Analyse von alltäglichem routinierten Widerstand, das auch oder vielleicht erst Recht zur Beschreibung und Analyse akademischen Widerstands geeignet ist. Die Schwächen des theoretischen Ansatzes werden unter Hinzuziehung

interpretativer Ansätze ausgeglichen (siehe Kapitel 3.3). Des Weiteren fokussiert das Werk auf die Handlungsebene von Individuen, was deckungsgleich mit dem hier vorliegenden Ansatz ist. Ziel der Arbeit ist es, den Umgang mit Anforderungen zu analysieren und weniger auf die Regel selbst abzustellen, gegen die verstoßen wird (siehe Kapitel 3.3).

3.2.2 Das verborgene Transkript

Grundzüge des verborgenen Transkripts

Das anthropologische Werk „Domination and the Art of Resistance“ von *James C. Scott* (1990) hat mit seinem Grundkonzept „*hidden transcript*“ eine breite Rezeption in den Humanwissenschaften im Allgemeinen, und so auch in der Organisationsforschung erfahren (Courpasson, Vallas 2016: 3). Den empirischen Bezugspunkt seiner Konzeptualisierung stellen die Sozialstrukturen in einem malaysischen Dorf einer archaischen Gesellschaft dar, die sich durch ein extremes Machtgefälle zwischen einer herrschenden Klasse und einer untergeordneten Klasse aus Sklaven, Dienern und armen Bauern auszeichnet. In dieser hochgradig asymmetrischen Machtkonfiguration untersucht *Scott* Widerstandsmuster von Sklaven und Untertanen gegen die Unterwerfung und soziale Benachteiligung durch die herrschende Klasse. Charakteristisches Merkmal eines solchen Widerstandes unter machtschwachen Gruppen ist eine subtile guerillaähnliche Taktik, die darauf ausgerichtet ist, möglichst unbemerkt zu bleiben. Während machtschwächere Gruppen nach außen hin die ihnen zugewiesenen Rollen akribisch ausführen, um das Vertrauen der Herrscher zu gewinnen, schmieden sie im Verborgenen Pläne mit dem Ziel, die bestehenden Machtverhältnisse zu ihren Gunsten zu verschieben oder sogar umzukehren.

Grundsätzlich differenziert *Scott* (1990: 18 ff.) vier Diskurse untergeordneter Gruppen: den Herrschaftsdiskurs, den verborgenen subkulturellen Diskurs untergeordneter Gruppen, den anonymen Diskurs und schließlich den explosiven Diskurs. Der *Herrschaftsdiskurs* erlaubt es untergeordneten Gruppen, eigene Interessen zu verfolgen, ohne widerspenstig zu handeln. Untergebene können ihre Lebensbedingungen in diesem Diskurs verbessern, indem sie durch ihr Auftreten und die Interaktion mit den Mitgliedern der herrschenden Klasse entweder die Vorstellung eines gütigen Herrschenden nähren, was eine bessere Ernährung, Kleidung und einen angenehmeren Umgang wahrscheinlicher macht (*Scott* 1990: 18). Oder es wird die stereotype Vorstellung eines unbeholfenen, einfältigen oder kränklichen Sklaven projiziert, um auf diese Weise Zugeständnisse in Form verbesserter Arbeitsbedingungen auszuhandeln oder ein langsames Arbeiten zu legitimieren (*Scott* 1990: 18).

Jenseits einer solchen Sicherheitszone gehen die weiteren interessenorientierten Diskurse untergeordneter Gruppen mit einem Gefahrenpotenzial einher, welches durch die Anwendung von Widerstand auf unterschiedlichen Dimensionen ausgelöst wird. Das Prinzip des *verborgenen Diskurses*, der das *hidden transcript* und den Kern der Abhandlung in „Domination and the Arts of Resistance“ umfasst, wird anhand des öffentlichen Auftretens von Untergebenen veranschaulicht (Scott 1990: 18 f). Untergeordnete Gruppen treten nach außen hin so auf, dass es im Einklang mit den Vorstellungen der Herrschenden ist, wie sich untergeordnete Gruppen zu verhalten haben. Doch im Gegensatz zum Herrschaftsdiskurs, indem gemeinhin davon ausgegangen wird, dass es keine Diskrepanz zwischen der öffentlich zur Schau gestellten Hochachtung der Herrschenden und der inneren Gesinnung von Untergebenen gibt, verhält es sich im verborgenen Diskurs umgekehrt. Das nach außen zur Schau gestellte Bild verhält sich widersprüchlich zu den inneren Einstellungen untergeordneter Gruppen (Scott 1990: 18 f). Um die Diskrepanz zwischen öffentlichem Auftreten und innerer Gesinnung zu überwinden, wird ein geschützter sozialer Raum geschaffen, in den ein subkultureller Diskurs untergeordneter Gruppen Einzug findet und von der öffentlichen Wahrnehmung und der Kenntnisnahme der Herrschenden abgeschirmt wird (Scott 1990: 108 ff). Inmitten dieses geschützten Raumes wird das *hidden transcript* geformt. Ins Deutsche lässt es sich wohl am ehesten mit „das verborgene Transkript“ übersetzen. Transkript meint dabei ein geistiges Protokoll, eine Niederschrift der eigenen Gedanken. Es beschreibt den Bereich der Gedankenwelt, der sich zwar über die Zeit entfaltet und verfeinert, aber der Außenwelt entweder gar nicht oder nur in zensurierter Version vermittelt wird. In Scotts Werk stellt das verborgene Transkript stets ein kollektives Produkt dar, das zwar vom Individuum ausgeht, aber aufgrund ähnlicher Leiderfahrungen unter Seinesgleichen geteilt und verbreitet wird.

Der geschützte Raum, in dem sich das verborgene Transkript herausbildet, kann einen physischen Raum bezeichnen, ein Versteck im Dickicht, den Schlafraum der Untergebenen, die nachts Decken zur Lärmdämmung aufhängen oder eine Wache positionieren (Scott 1990: 121). Das verborgene Transkript kann sich jedoch auch in einem immateriellen Raum mittels Gestik, Dialekt oder einer Codesprache ausbreiten und setzt somit nicht einmal eine räumliche Distanz von den Herrschenden voraus (Scott 1990: 121). Die herrschende Klasse trifft ihrerseits Sicherheitsmaßnahmen, um die Entstehung geheimer Absprachen zu vermeiden: Hierzu werden Arbeitskräfte unterschiedlicher Sprache und Kultur zusammengebracht, Spitzel unter die Untergebenen geschleust oder Nachtpatrouillen eingesetzt (Scott 1990: 120). Bezugneh-

mend darauf argumentiert Scott, dass jede Form der Überwachung von untergeordneten Gruppen dem hoffnungslosen Versuch unterliegt, vollständige Kontrolle zu erlangen (Scott 1990: 120ff). Bereits die Ausübung simpler Arbeitstätigkeiten setzt ein Mindestmaß an Kommunikation zwischen Untergebenen voraus, die linguistisch verschlüsselt werden können.

Essenziell bei der Auswertung der Wirkmächtigkeit des verborgenen Transkripts sind nicht nur die Widerstandshandlungen selbst. Zentrale Bedingung für die Herausbildung eines umfassenderen kollektiven Widerstands ist die Entstehung einer Gegenideologie, welche die Mitglieder mit einem alternativen und der Herrschaftsideologie konträr entgegenstehenden Wertekanon ausstattet (Scott 1990: 118f). Innerhalb der Gegenideologie werden spezielle Werte der Untergebenen betont, die zur primären Identifikationsquelle werden und zugleich die mittels der Herrschaftsideologie vorgegebenen Werte schmälern (vgl. Collinson 1994). Scott konstatiert, dass die Empfindung von Zorn oder die Formulierung von Racheplänen kein individuelles Produkt darstellt, sondern Ergebnis des Austausches von Leiderfahrungen ist, die zur Verarbeitung der eigenen Erfahrung und unter Bezugnahme auf die subkulturelle Ideologie unterlegener Gruppen erst zur „Verschwörung gegen die Mächtigen“ führt (Scott 1990: 119).

Untergebene Gruppen haben sich im Laufe ihrer Sozialisation bei der Durchführung subtiler Widerstandspraktiken feinfühlig und kreative Fähigkeiten angeeignet, die sie gegen Herrschende zum Einsatz bringen. Zu den verborgenen Praktiken gehören beispielsweise die Kreation von Volkserzählungen oder Witzen, die darauf abzielen, die Reputation eines Mächtigen zu untergraben oder das Aussprechen von Flüchen, um Rachegelüste zu befriedigen. Obwohl das verborgene Transkript nicht sichtbar wird, gelangen doch einige seiner Elemente gezielt an die Öffentlichkeit. Diese der Öffentlichkeit vermittelten Widerstandselemente werden als *anonymer Diskurs* bezeichnet. Widerstand untergeordneter Gruppen durchdringt immer dann die öffentliche Sphäre, wenn er nicht mit einer ernstzunehmenden Bedrohung der widerständigen Akteure einhergeht. Dies ist der Fall, wenn Nachrichten verschlüsselt werden und beispielsweise in einem harmlos erscheinenden „ja ja“ ein sarkastischer Unterton enthalten ist oder ein Herrscher durch eine übertriebene Unterwerfung „ja natürlich ehrerbietender Meister“ verspottet wird. Dies ist auch der Fall, wenn Widerstandshandlungen in einer Menschenmasse begangen werden und die aktive Person anonymisiert wird oder die Handlung wie bei Diebstahl oder Beschädigung von Wertgegenständen nicht zurückverfolgt werden

kann (Scott 1990: 136 ff).¹⁹ Um den Widerstand untergeordneter Gruppen analytisch zu beschreiben, verwendet Scott den Begriff der *infrapolitics* (Scott 1990: 183 ff). Diese umfassen einerseits Praktiken zur Bereitstellung einer Infrastruktur für Widerstandshandlungen (*infra*). Es sind solche Handlungen, die einen Widerstand vorbereiten. Dazu zählt beispielsweise die Tarnung der Person oder Wache stehen. Andererseits finden die Widerstandshandlungen selbst (*politics*) statt, zu denen Wilderei, Plünderung und Brandstiftung zählen.

Auch ist die Grenzziehung zwischen öffentlichem und verdecktem Transkript nicht von vornherein festgelegt, sondern eher als symbolische Kampfzone zwischen Mächtigen und Untergebenen zu begreifen. Während die Machthabenden einseitig festlegen können, was als öffentliches Transkript zählt, indem sie Verhaltensweisen verbieten oder sanktionieren können, testen untergeordnete Gruppen die festgelegten Grenzen kontinuierlich aus und verschieben diese bei fehlender Reaktion ein Stückweit zu ihren Gunsten, indem sie „härtere“ Ausdrucksformen ausprobieren (Scott 1990: 136 ff). Wenn Untergebene bemerken, dass eine knappe Verbeugung nicht zur Bestrafung führt, können sie austesten, was passiert, wenn sie die Verbeugung beispielsweise zeitlich verzögert inszenieren. Subtiler Widerstand fungiert somit auch als Praxis zur Desensibilisierung gegenüber Zwängen der Machtausübung und als sensibles Messbarometer (Scott 1990: 193, 196). Solche Testversuche bieten stets hinreichend Raum, die Handlungen bei negativer Reaktion abzustreiten, indem darauf abgezielt wird, es nicht so gemeint zu haben (Scott 1990: 193). Was als Randnotiz vorkommen mag, kann beim Umgang mit wesentlich machstärkeren Akteuren einen entscheidenden Unterschied zwischen grausamer Bestrafung und einem Vorteil ausmachen.

Offene Formen des Aufbegehrens und der Opposition werden im Regelfall ausgeschlossen, weil sie – unter Berücksichtigung der extremen Machtdifferenziale zwischen Herrscher und Beherrschten – einer symbolischen Kriegserklärung gleichkommen würden (Scott 1990: 136 ff). Scott (1990: 202 ff.) schließt einen solchen *explosiven Diskurs* jedoch nicht vollständig aus, sondern begreift einen substanziellen Widerstand in einer archaischen Klassengesellschaft als Versuch, einen Aufstand oder eine Revolte auszulösen. Ein solcher steht am Ende

¹⁹ Eingeworfen werden könnte, dass trotz anonymen Absenders klar ist, dass einer der Untergebenen aktiv gegen seinen Herren opponiert. Diese Verbindung ist trotz des aufseiten der Herrschenden verursachten Schadens nicht zwangsläufig gegeben. Ein gelegter Brand kann auf einen Unfall zurückgeführt werden, stibitzt werden Kleinigkeiten, deren Verschwinden in Anbetracht des Reichtums von Herrschenden im besten Fall gar nicht auffällt, und die Verbreitung von Gerüchten wird am ehesten bei Rivalen derselben Klassenzugehörigkeit vermutet.

eines mobilisierten Widerstands an.²⁰ Die Machtquelle von Revolten liegt jedoch stets im verborgenen Transkript, indem die Verschwörung lange Zeit zuvor akribisch geplant und ein offener Angriff sorgfältig abgewogen wurde. Am Ende steht eine offene Eskalation bevor, ein einmaliges Szenario mit zwei Ausgängen: Entweder scheitern die Aufständischen und werden getötet oder versklavt, oder die bestehenden sozialen Machtverhältnisse werden bei Erfolg vollständig verworfen, sodass es zu weitreichenden gesellschaftlichen Umbrüchen kommt (Scott 1990: 202 ff).

Übertragung des verborgenen Transkripts auf den akademischen Kontext

Angesichts erheblicher Unterschiede in den Ausgangsbedingungen des Handelns von untergeordneten Gruppen in dem malaysischen Dorf einerseits und Professoren an Hochschulen andererseits mag die Übertragung des verborgenen Transkripts zunächst zweifelhaft erscheinen. Der kritisch geneigte Leser kann einwenden, dass Professoren – und insbesondere der im deutschen Hochschulraum berufene Ordinarius – aufgrund ihrer privilegierten Position in der Organisation (Mintzberg 1980) nicht darauf angewiesen seien, sich auf verdeckte Operationen gegen das QM oder andere Reformentscheidungen einzulassen. Es stimmt zwar, dass Professoren in Deutschland der Hochschulreform mancherorts offen entgegentreten (Hüther, Krücken 2013; Schimank 2001, 2015), jedoch lässt sich aus diesen Beobachtungen nicht der Schluss einer Absenz subtilen Widerstands aufrechterhalten. Scott (1990: 202 ff) erkennt in einer offenen Konfrontation lediglich die Spitze des Eisbergs, die den Beobachter blind für die darunterliegenden Prozesse einer Gegenbewegung machen. Subtiler Widerstand fungiert nicht bloß als ein Mittel zur Vermeidung drastischer Sanktionen. In diesem Zusammenhang argumentiere ich, dass subtiler Widerstand je nach vorliegendem sozialem Kontext eine unterschiedliche Bedeutung haben kann. In einem von Diskussionen geprägten Kontext, wie er an Hochschulen anzutreffen ist, bieten subtilere Mittel des Widerstandes eine komfortable Position für ihre Anwender. Indem die von außen auferlegten Anforderungen des QM z. B. durch Verweis auf einen vollen Terminkalender umgangen werden, ohne die innere Opposition offenzulegen (Anderson 2008), werden nicht nur aufkommende Konflikte, sondern auch „klärende Gespräche“ mit den zuständigen QM-Verantwortlichen oder Institutsleitern vermieden. Eine solche Umgangsweise mit QM stellt mit Blick auf die psychischen und vor allem zeitlichen Ressourcen eine sparsame und effiziente Bewältigungsstrategie dar. Das Kon-

²⁰ Der Vollständigkeit halber ist zu ergänzen, dass offener Widerstand sich selbstverständlich auch in vorherigen Phasen des Widerstandsaufbaus zeigen kann, wenn Untergeordnete die Unterdrückung nicht länger ertragen und ihre Wut öffentlich artikulieren. Allerdings kommt dies Scott (1990: 202 ff) zufolge eher selten vor und stellt eine aussichtslose Position im geltenden Machtgefüge archaischer Klassengesellschaften malaysischer Dörfer dar.

zept des verborgenen Transkripts sensibilisiert ferner für die Wahrnehmung der vorsichtigen Praktiken des Alltags und die ablaufende Mikropolitik der Akteure (Neuberger 2006), die in Anbetracht der Abhängigkeitsverhältnisse des QM von der Kooperationsbereitschaft der Professoren kreative Möglichkeit eines Widerstandes eröffnen. Compliance-Praktiken vonseiten der Professoren im Umgang mit QM-Anforderungen werden vor diesem Hintergrund als Inszenierung einer öffentlichen Zurschaustellung konzipiert.

Selbstverständlich unterscheidet sich akademischer Widerstand in seinen Rahmenbedingungen und seiner Praxis grundlegend von den *Weapons of the Weak* (Scott 1985). Es sind viele Gegensätze in beiden Kontexten festzustellen. Beispielsweise treten besonders die ranghöheren Mitglieder der akademischen Gemeinde im Unterschied zum kollektiven Handeln unter Sklaven durchaus – und vielleicht ist das sogar die typische Variante – als Individuen auf, die ihre Person offenlegen und ihre Überzeugungen artikulieren, wenn sie eine Gegenposition zu den derzeit laufenden Reformen beziehen (Anderson 2008). Die vielen Unterschiede und auch Gegensätze lassen sich jedoch produktiv als „Kontrastfolie“ nutzen, um durch die Gegenüberstellung von Machtverhältnissen und Ideologiebezug, aber auch Mikro-Praktiken und Handlungsmotiven die Besonderheiten des akademischen Widerstandes herauszuarbeiten.

Eine der großen Stärken des verborgenen Transkripts wird in der ausgearbeiteten Systematisierung verortet. Scott (Scott 1990: 198) differenziert drei verschiedene Ebenen von Widerstand: *Materieller Widerstand* beschreibt eine auf den materiellen Besitz von Herrschenden abzielende Handlung wie Diebstahl oder Brandstiftung (Scott 1990: 198). *Statusbezogener Widerstand* wird durch Praktiken wie Verbreitung von Gerüchten verfolgt, mit der Absicht, das Ansehen einer Zielperson in der öffentlichen Wahrnehmung zu mindern. *Ideologiebezogener Widerstand* spricht das Zielobjekt auf symbolischer Ebene an und zielt auf eine diskursive Verdrängung der herrschenden Ideologie durch Verbreitung einer alternativen Gegenideologie ab (Scott 1990: 198 f.). Die Systematisierung lässt sich als analytische Heuristik nutzen, um den mehrschichtigen Charakter des Untersuchungsgegenstandes aufzuarbeiten. Insbesondere statusbezogener und ideologiebezogener Widerstand sind im akademischen Kontext häufig anzutreffen. So ist eine kritische Stellungnahme zu einem Evaluationsinstrument nicht nur als dekonstruktiver, auf das Instrument bezogener Akt zu interpretieren. Die Kritik enthält stets auch eine persönliche Botschaft an diejenigen, die solche Instrumente konzipieren oder anwenden. Die ideologiebezogene symbolische Ebene von Widerstand wird, so die Kritik in jüngeren Studien, zu häufig in Widerstandskonzepten durch den Fokus auf Handlung-

gen vernachlässigt (Mumby 2005; Thomas, Davies 2005). Dabei nimmt gerade die symbolische Ebene im Wettstreit um die Deutungshoheit von Qualität und das Expertenwissen mit Blick auf die Verbesserung von Qualitätsprozessen in Studium und Lehre in der Analyse eine gewichtige Stellung ein. Erst die gedankliche Auseinandersetzung mit ideologiebezogenem Widerstand im verborgenen Transkript hat mir dabei geholfen, einen wichtigen Schritt in dieser Arbeit nachzuvollziehen und akademischen Widerstand als diskursiven Ausdruck der Bedeutungsaushandlung zu begreifen (Thomas, Davies 2005). Die symbolische Tragweite akademischen Widerstands wird in Kapitel 3.3 eingehend vertieft.

Nun weisen Theorieansätze – und davon ist das verborgene Transkript keinesfalls ausgenommen – in ihrer Konzeption stets auch einige Schwachstellen auf, die es zu reflektieren gilt. Häufig wird Scott die Kritik entgegengebracht, ein romantisches Bild eines gewöhnlichen Sklavendaseins zu zeichnen, obwohl Sklaven – historisch gesehen häufig genug aus Angst und dem natürlichen Instinkt zu überleben – keine unnötigen Risiken eingegangen sind (Courpasson, Vallas 2016: 4). Noch schwerwiegender ist der Vorwurf aus der Organisationsforschung, in jeder noch so unscheinbaren Lebenspraxis, in jedem Augenbrauenzucken und jedem Stirnrunzeln subtilen Widerstand zu erkennen (Courpasson, Vallas 2016: 4). In der Stärke des verborgenen Transkripts, die unauffälligen passiven Praktiken des Alltags als einen Widerstand zu konzeptualisieren und dadurch einen Eindruck über die Vielfalt an Widerständen zu vermitteln, liegt zugleich auch eine seiner größten Schwächen. Es ist nicht von der Hand zu weisen, dass die Konzentration auf die verborgenen und subtilen Alltagspraktiken den Anwender im Umkehrschluss für eine „Überinterpretation“ von Widerstand in seiner Reichweite und Präsenz prädestiniert. Schließlich ist hervorzuheben, dass subtiler Widerstand im verborgenen Transkript stets als eine eindeutig intendierte und oppositionelle Praxis identifiziert wird. Die Annahme eines eindeutig vorliegenden Widerstandes trifft gewissermaßen die Achillesferse dieser Arbeit, weil die meisten Situationen im akademischen Kontext einen mehrdeutigen Charakter aufweisen, der nicht eindeutig zu klären ist. Jegliche Form passiven Verhaltens vonseiten der Professoren wie das Nicht-Antworten auf eine E-Mail oder die verspätete Abgabe von Dokumentationen kann nicht kontextlos als eindeutiger Beleg für einen Widerstand gegen QM gewertet werden. Ein kritisches Moment im Verlauf der vorliegenden Untersuchung ergab sich daraus, dass die Analyse von akademischem Widerstand nicht bei der Lesart des Widerstandes stehenbleiben darf, sondern auch alternative Interpretationen der akademischen Alltagspraxis (Nicht-Widerstand) zu berücksichtigen hat. Zusätzlich ist also zu klären, ob in einer mehrdeutigen Situation ein konkretes soziales Verhalten als Widerstand zu

werten ist. Dieses Dilemma wurde umgangen, indem das Konzept des verborgenen Transkripts um eine interpretative Forschungsperspektive aus der Theorie-Familie des Symbolischen Interaktionismus erweitert wurde. Anstelle Praktiken als Widerstand gegen QM zu sammeln, rückt die Frage der stärker in den Vordergrund, ob in einem sozialen Verhalten ein Widerstand gegen QM innewohnt. Des Weiteren grenze ich mich von Scott (1990) ab, indem die Deutungshoheit darüber, was als Widerstand gilt, nicht beim Autor verbleibt, sondern Widerstand als Ergebnis von Aushandlungsprozessen konzeptualisiert wird, in denen entschieden wird, ob ein soziales Verhalten in mehrdeutigen Kontexten als ein Widerstand angesehen wird (Für nähere Ausführungen siehe Kapitel 3.3).

Um die skizzierten Gegensätze zwischen den *Weapons of the Weak* und akademischem Widerstand zu überwinden und die prägenden Besonderheiten an Hochschulen theoretisch-konzeptionell zu berücksichtigen, wird das *hidden transcript* um eine Arbeit von David Collinson (1994) ergänzt. Insbesondere das Spezifikum, seine Meinung offen auszusprechen d.h. auch Dissens offenzulegen, ist integraler Bestandteil des intellektuellen akademischen Selbstverständnisses (Merton 1942).

3.2.3 Widerstand durch Distanz und Legitimation

Collinson (1994) hat in seinem vielbeachteten Artikel „Strategies of resistance: Power, knowledge and subjectivity in the workplace“ zwei grundlegende Widerstandsmuster von Mitarbeitern eines Unternehmens der Automobilindustrie und einer Versicherungsfirma erarbeitet, die er als *Resistance through Distance* und *Resistance through Persistence* konzeptualisiert. Im Konzept *Resistance through Distance* wird die Einsicht vermittelt, dass zwischen offenem und subtilem Widerstand verschiedene Mischformen von Widerstand auftreten. Die *infrapolitics* machtschwächerer Gruppen werden im Distanzkonzept überschritten, indem die Produktionsmitarbeiter eine vordergründig aufgebaute Compliance als Fassade offen aufzeigen, indem sie dem Management beispielsweise ihre persönliche Verachtung demonstrieren oder die Produktionsprozesse verlangsamen. Sie unterschreiten jedoch offenen und konfrontativen Widerstand, indem die Widerstandshandlungen stets unterschwelligen Charakter tragen und kritische Toleranzgrenzen nicht passieren. Durch *Resistance through Persistence* wird demonstriert, dass konfrontative und substanzielle Formen des Widerstandes unter der Voraussetzung eines Wissensvorsprungs von Organisationsmitarbeitern gegenüber dem Management möglich werden (Collinson 1994: 47). Dieser Leitgedanke kommt besonders bei der Konzep-

tualisierung von Widerstand der Arbeitnehmer in wissensintensiven Organisationen und Expertenorganisationen in Betracht.

Widerstand durch Distanz

Unter den Produktionsmitarbeitern eines Unternehmens aus der Automobilindustrie beobachtet Collinson (1994) eine Strategie der Distanz im Umgang mit den Mitgliedern des Managements der Organisation. Die gewählte Strategie hängt dabei mit der beruflichen Identitätsbildung der Produktionsmitarbeiter zusammen, die sich durch eine Abgrenzung vom Management und den dazugehörigen Wertvorstellungen auszeichnet: Indem die Mitarbeiter ihre Maskulinität betonen, die Handwerksarbeit als echte Arbeit anpreisen und dem Management Unehrlichkeit und fehlende Moral unterstellen, zeigen sie ihm ihre Verachtung (Collinson 1994: 32). Auf Handlungsebene äußert sich ihre Verachtung durch Praktiken der Distanzwahrung. Auf zwischenmenschlicher Ebene schaffen und erhalten die Produktionsmitarbeiter eine Distanzierung aufrecht, indem sie die Gespräche mit Vertretern des Managements auf ein Mindestmaß im Rahmen beruflicher Verpflichtungen reduzieren, und selbst diese nur in der Abwesenheit anderer Arbeiter führen (Collinson 1994: 32). Sie erhalten des Weiteren eine persönliche Distanz durch Strategien der Unpersönlichkeit aufrecht: „We don’t want to get personal. This call me Barney bullshit“ (Collinson 1994: 32). Eine zweite Ebene der Distanz wird durch eine Distanzierung von der Organisation aufgebaut, die klar von *Exit*-Strategien zu unterscheiden ist (Hirschman 1970; Spicer, Fleming 2016). Obwohl die Arbeiterklasse ihren Arbeitsauftrag grundsätzlich wahrnimmt, tut sie dies nicht unbedingt zur vollen Zufriedenheit des Managements. Arbeitsprozesse werden künstlich verlangsamt, kurze Ausfälle der Produktion werden herbeiführt oder das WC häufiger aufgesucht (Collinson 1994: 32 ff). Kennzeichnend für die Distanz von der Organisation ist die Delegation von Verantwortung an das Management und die Verweigerung jeglicher Beteiligung am Unternehmen (Collinson 1994: 37).

Eine Stärke des Distanzkonzeptes wird in der Erweiterung der Konzeption des verborgenen Transkripts gesehen. Es zeigt auf, dass zwischen offenen Protesten und verborgenen *infrapolitics* machtschwacher Akteure verschiedene Mischformen von Widerstand vorliegen können. Sowohl den subtilen Widerstandspraktiken als auch den im Distanzkonzept aufgeführten Praktiken ist zunächst gemeinsam, dass nach außen hin eine Erfüllung aufgetragener Pflichten sichergestellt wird, also eine offene Konfrontation mit dem Herrschaftsdiskurs vermieden wird, während zugleich eine Gegenideologie im Hintergrund wirkt, die ihre Mitglieder davor bewahrt, vom Herrschaftsdiskurs vollständig okkupiert zu werden. Das Distanzkonzept über-

schreitet die *infrapolitics* jedoch dahingehend, dass die Produktionsmitarbeiter dem Management ihre persönliche Verachtung zeigen, wo immer sie können und daher nicht daran interessiert sind, ihrer vorgegebene Compliance durch hohe Arbeitsleistungen Authentizität zu verleihen (Collinson 1994: 32 ff). Gleichzeitig nehmen die Mitarbeiter keine substanziellen Widerstandspraktiken vor, um Sanktionen zu vermeiden. Bei den beschriebenen Widerstandsstrategien handelt es sich somit um als Widerstand erkannte Praktiken, die jedoch latent und unterschwellig vermittelt werden und in ihrer Tragweite unterhalb kritischer Grenzen verbleiben, weshalb keine scharfen Sanktionen gegen sie verhängt werden. Würden die Mitarbeiter beispielsweise einfach ihre Arbeit einstellen, und dies auch vor den Augen der Manager beibehalten, hätten diese Anlass genug, die Produktionsmitarbeiter zu entlassen.

Des Weiteren zeigt das Distanzkonzept auf, dass auch die Ebene der zwischenmenschlichen Beziehungen zwischen Professoren und QM-Akteuren zu berücksichtigen ist, die im verborgenen Transkript in gewisser Weise unpersönlich und einseitig bleibt.²¹ Dabei ist es zielführend, miteinzubeziehen, dass Widerstandsäußerungen persönlich gemeint sein oder als persönlich aufgefasst werden können. Die Kritik an Evaluationsinstrumenten beispielsweise bezieht sich nicht nur auf das Instrument selbst, sondern adressiert gleichsam diejenigen, welche das Instrument konzipiert haben bzw. anwenden. Somit zeigt das Distanzkonzept auf, dass Widerstand auf unterschiedlichen Ebenen operiert und lädt dazu ein, in der Analyse zu erörtern, wie akademischer Widerstand funktioniert.

Eine Schwäche des Distanzkonzeptes soll nicht unerwähnt bleiben. Die Wahrnehmung einer Distanz von der Organisation wird per se als Widerstand konzeptualisiert. Mit Blick auf den akademischen Kontext ist zu konstatieren, dass der akademische Lehrbereich in Deutschland traditionell immer schon im Autonomie- und Domänenbereich von Lehrenden lag (Meier, Schimank 2010), weshalb der Ausschluss von Außenstehenden von der Erarbeitung von Lehrinhalten nicht bedenkenlos als eine Form der Distanzwahrung interpretiert werden kann. Aspekte der Exzellenz und Angst, von außen (schlecht) bewertet oder gar als „Hochstapler enttarnt zu werden“, legen andere Schlussfolgerungen nahe (Knights, Clarke 2014: 341 f). Weniger umstritten ist dagegen, dass substanzielle Praktiken, wie die Arbeitsverweigerung, auch an Hochschulen zweifelsohne als eine Form des Widerstandes angesehen werden (Contu 2008; Fleming, Spicer 2003). Offene und konfrontative Formen des organisationalen Wider-

²¹ Zwar kann die Rufschädigung, die im verborgenen Transkript detailliert behandelt wird, durchaus als Widerstand auf persönlicher Ebene erachtet werden. Allerdings handelt es sich hierbei um Praktiken, die insofern unpersönlich sind, als sie aus Sicht der Herrschenden aus der Ferne und anonym praktiziert werden.

standes können Collinson (1994) zufolge allerdings nur unter bestimmten Bedingungen sanktionsfrei praktiziert werden.

Widerstand durch Legitimation

In einer Versicherungsfirma in Großbritannien wird der Fall einer Organisationsmitarbeiterin beschrieben, die sich in unternehmensinternen karrierebezogenen Selektions- und Aufstiegsvorgängen ungerecht behandelt fühlt und die vom Management getroffenen Entscheidungen offen anprangert. Das Herausfordern des Managements wird jedoch erst möglich, wenn eine als legitim erachtete Grundlage besteht, die ihren offenen Dissens zulässt. Dies bezeichnet Collinson (1994: 40 ff) als *Resistance through Persistence*.²² Konfrontative und substanzielle Widerstandsmuster werden ermöglicht, sobald Organisationsmitarbeiter über spezialisiertes Know-how, z.B. die Kenntnis eines Betriebsgeheimnisses, Zugriff auf wichtige Dokumente oder über ein spezielles, für die Organisation relevantes Fachwissen verfügen (Collinson 1994: 40 ff). Tun sie das, betreten Organisationsmitglieder eine Position innerhalb der Organisation, die es ihnen erlaubt, Entscheidungen des Managements aufgrund ausgewiesener Expertise infrage zu stellen (Collinson 1994: 40 ff). Allerdings ist ein Infragestellen des Managements an weitere Voraussetzungen geknüpft. Die exklusive Verfügbarkeit von spezialisiertem Wissen allein reicht nicht aus; das Wissen muss so eingesetzt werden, dass Widersprüche oder Inkonsistenzen in der kritisierten Entscheidung präzise benannt werden (Collinson 1994: 47). Damit die vorgebrachte Beschwerde ernst genommen werden kann, muss es ein kollektives Anliegen der Organisation repräsentieren und darf somit nicht das Problem einer Einzelperson widerspiegeln (Collinson 1994: 42). Auch ist die Häufigkeit des Infragestellens von Entscheidungen des Managements in seinem Einsatz limitiert. Ein vermehrtes Beschweren kann schnell Sanktionen auslösen, die – selbst bei informellem Charakter – schwerwiegende Konsequenzen nach sich ziehen können (Diskriminierung am Arbeitsplatz, keine Gehaltserhöhung oder Kündigung unter falschem Vorwand). Im Fallbeispiel hat die qualifizierte Klägerin vom Management eine genauere Begründung der Ablehnung ihres Karriereaufstiegs verlangt, um daraufhin die vom Management vorgebrachten Kriterien zu dekonstruieren (Collinson 1994: 42 f).

Aus der Organisations- und Hochschulforschung sind Fälle substanziellen Widerstandes an Hochschulen bekannt (Anderson 2008; Schimank 2015). Insofern ist dieses Konzept für die

²² Ich benenne das Konzept bewusst in „Widerstand durch Legitimation“ um, weil der Begriff der Persistenz im akademischen Kontext für Irritation sorgt und die Legitimation von offenen Widerstandsformen durch Expertise im Zentrum des Konzepts steht.

Theoretisierung von akademischen Widerstandsmustern relevant. Denn sowohl das Werk von *Scott* (1990) als auch andere Arbeiten in industriellen Settings (*Fleming, Spicer* 2003; *Gabriel* 1999) sind aufgrund der skizzierten ausgefeilten Kontroll- und Überwachungssysteme blind für substanzielle Formen von Widerstand. Fragen nach der Legitimation konfrontativen Widerstands erweitern ferner die Analyse von *Scott* (1990) bezüglich der Rahmenbedingungen von Widerstand. Es lässt sich beispielsweise fragen, unter welchen Bedingungen das Entscheidungsverhalten machtstärkerer Akteure herausgefordert werden kann. Besonders im akademischen Kontext nimmt der Stellenwert von exklusivem Fachwissen und Information in der Artikulation von Widerstand keinen zu unterschätzenden Stellenwert ein. Kritisch ist allerdings zu fragen, ob die Legitimation von Widerstand im akademischen Kontext überhaupt eine relevante Fragestellung ist. Schließlich verfügt das Hochschulmanagement längst nicht über dieselben Sanktionsmittel wie andere Organisationen und bereits Ansprüche einer zentralen Steuerung werden durch Bezug auf die Relevanz einer dezentralen Selbstverwaltungsstruktur ausgehebelt (*Hüther, Krücken* 2013). Speziell an Hochschulen werden Entscheidungen demokratisch getroffen (*Meier, Schimank* 2010: 111). Der Ausgang von hierzu notwendigen Sitzungen wird im Sinne einer gelebten Debattenkultur durch den argumentativen Schlagabtausch und die Deutungshoheit um gültiges Wissen entschieden (*Kamoche et al.* 2014: 1381 f; *Kehm, Fuchs* 2010: 89 f). Sowohl das verborgene Transkript als auch die beiden Konzepte von *Collinson* (1994) decken diesen Bereich der Machtausübung nicht ab, weshalb eine Auseinandersetzung mit interpretativen Ansätzen der Widerstandsforschung sinnvoll erscheint.

3.2.4 Interpretative Ansätze der organisationalen Widerstandsforschung

Poststrukturalistische, diskursive und dialektische Ansätze zählen zu den Arbeiten, die sich innerhalb der internationalen Widerstandsforschung durchgesetzt haben. Diese, zumindest für die Erforschung von organisationalen Widerständen, neueren Ansätze haben es sich zur Aufgabe gemacht, den skizzierten Dualismus zwischen kontroll- und handlungsorientierten Ansätzen zu überwinden, der die Widerstandsforschung lange gezeißelt hat. Es wird argumentiert, dass die kontroverse Diskussionen darum, ob Widerstand in spezifischen organisationalen Konfigurationen möglich ist und welche Praktiken dazu gezählt werden können, somit letztlich auf eine finite und universelle Definition von Widerstand abgezielt wird, grundsätzlich abzulehnen ist (*Prasad, Prasad* 1998). Eine solche Diskussion verführt dazu, den situativen Kontext, in dem Widerstand geäußert wird, zugunsten vereinfachender Konzeptualisierungen zu vernachlässigen (*Ybema, Horvers* 2017: 2). Charakteristisches Merkmal dieser

Ansätze ist eine Vermeidung „essenzialistischer“²³ Vorstellungen von Widerstand als etabliertes Set an Praktiken und Verhaltensweisen. Stattdessen richten sie ihre Aufmerksamkeit auf die situativen Bedingungen, unter denen Widerstand aufkommt, wie auch auf die ablaufenden Kämpfe um Bedeutungsaushandlung im Feld. Der Aspekt der Interpretationsbedürftigkeit von Widerstand wird in das Zentrum solcher Ansätze gerückt.

Um den Leitgedanken dialektischer und diskursiver Ansätze zu verdeutlichen, wird im Folgenden eine Studie von *Knights* und *McCabe* (2000) exemplarisch herangezogen. Diese veranschaulicht, dass der Verstoß gegen die Regeln einer Bank aus Sicht der Mitarbeiter paradoxerweise notwendig ist, um die Organisationsziele der Organisation effizienter zu erreichen. Die Mitarbeiter der Bank haben vom Management die Anweisung bekommen, die Geldkassen kurz vor Ladenschluss zu zählen, um Kassendifferenzen ausfindig zu machen (Knights, McCabe 2000: 428). Das Zählen und Überprüfen der Ladenkasse im Hinblick auf gemachte Fehler führt zeitgleich dazu, dass die Kundenbetreuung – ebenfalls ein hochgestecktes Ziel der Organisation – vernachlässigt wird. Aus Sicht der Mitarbeiter stellt das Zählen der Ladenkasse ein zeitintensives Unterfangen dar, das zudem die Möglichkeit einer Sanktionierung (bei hohen Kassendifferenzen) mit sich bringt. Diese Umstände münden in eine Praxis des „Kassenfummelns“, bei der die Geldkasse so manipuliert wird, dass nur geringfügige Gelddifferenzen angezeigt werden (Knights, McCabe 2000: 429). Dieses Verhalten kann nun als Widerstand ausgelegt werden, da die Mitarbeiter explizit und bewusst gegen organisationale Regeln verstoßen haben. Allerdings kann ihr Verhalten ebenso gut als angemessen interpretiert werden, da der Regelbruch schließlich mit einem effizienteren Zeitmanagement einhergeht, der zum Zwecke der Kundenbetreuung genutzt werden kann (Knights, McCabe 2000: 429).

Vor diesem Hintergrund wird verständlicher, dass im kürzlich erschienenen „SAGE Handbook of Resistance“ (Courpasson, Vallas 2016: 2) der Untersuchungsgegenstand des Widerstandes als „*a scholarly no-man's land that exists as a kind of liminal space*“ bezeichnet wird. Das soll heißen, dass Widerstand als abstrakte Denkfigur hochgradig unscharf ist (Ashcraft 2005) und daher nicht leicht durch theoretische Kategorien einzufangen ist. Weder ist Widerstand selbstevident (Hollander, Einwohner 2004) und unmittelbar erfahrbar noch liegen

²³ Der Begriff „Essenzialismus“ ist eine Art Kampfbegriff poststrukturalistischer Ansätze, der primär auf die Abgrenzung von einer Wissenschaft abzielt, die beansprucht, die „Essenz“ oder notwendige Eigenschaften von Dingen, wie sie „wirklich sind“, identifiziert zu haben (Jones (2009: 80). In diesem Zusammenhang sind es insbesondere Ansprüche, den Gegenstand von Widerstand transparent oder vollständig durchdrungen zu haben.

konsensfähige, kollektiv geteilte Deutungsmuster von Widerstand vor. Dies betrifft die Auswertung innerhalb eines empirischen Settings; umso mehr fehlen solche Übereinstimmungen, wenn mehrere Beiträge zu organisationalem Widerstand mit je unterschiedlichen empirischen Bezugspunkten miteinander verglichen werden. Widerstand kann durch eine Vielzahl an Arten und Möglichkeiten Ausdruck verliehen werden; gleichzeitig finden immer auch Bemühungen um Verschleierung von Widerstand statt. Die Wahrnehmung von Widerstand ist aber auch deshalb kontingent, weil eine soziale Handlung erst in einer konkreten Situation als Widerstand interpretiert wird. Der *Rashomon-Effekt* (Courpasson, Vallas 2016: 8) besagt, dass ein und dieselbe Handlung in Abhängigkeit vom sozialen Kontext, indem die Handlung vollzogen wird, in einem Fall als Widerstand und in einem anderen als Compliance gewertet werden kann. So ist das Tragen einer Burka, eines Ganzkörperschleiers, für Frauen in einigen Ländern (z.B. Afghanistan) geboten, wohingegen das Tragen derselben Bekleidung in westlich geprägten Ländern verpönt ist und Ausdruck der Ablehnung westlich-liberaler Werte sein kann. Widerstand kann vor diesem Hintergrund nicht länger ironiefrei als oppositionelle Bewegung gegen ein herrschendes Regime begriffen werden (Thomas, Davies 2005: 686).

Festzustellen ist, dass diskursive und dialektische Ansätze sich nicht konsistent zu den gewählten Theorieansätzen verhalten. An dieser Stelle möchte ich auf einen Wendepunkt in dieser Arbeit hinweisen, der aus diesem Bruch resultiert. Ursprünglich war geplant, im Sinne des verborgenen Transkripts die verschiedenen und mitunter subtilen Widerstandspraktiken von Professoren zu „identifizieren“, und zwar mit dem Anspruch ein Kategoriensystem für den deutschen Hochschulraum zu erarbeiten. Die damals leitende Referenzquelle für das Vorgehen war ein Artikel von *Anderson* (2008), die ein Mapping von Kategorien des Widerstandes gegen NPM im australischen Hochschulsektor erstellt hat. Im Verlauf der empirischen Analyse ist allerdings immer wieder aufgefallen, dass die Reaktionsmuster von Professoren im Umgang mit QM-Anforderungen in vielen Situationen nicht eindeutig als Widerstand zu bezeichnen sind, ganz ähnlich, wie dies bereits am Beispiel mit der Ladenkasse ausgeführt wurde.

Um der Komplexität des empirischen Materials gerecht zu werden, werde ich die bisherigen Ausführungen um eine interpretative Sichtweise erweitern. Einer der großen Vorzüge diskursiver und dialektischer Ansätze ist ihre Offenheit und Flexibilität gegenüber dem Untersuchungsgegenstand und ihr inkludierender Charakter gegenüber anderen Theorieansätzen. Allerdings wird auf die hier angedeuteten diskursiven und dialektischen Ansätze bewusst ver-

zichtet, weil sie eine entscheidende Schwäche offenbaren. Indem sie sich in ihrer Analyse auf Aushandlungsprozesse von Bedeutung konzentrieren (Ashcraft 2005; Mumby 2005; Thomas, Davies 2005), werden substanzielle und konfrontative Formen des Widerstandes stillschweigend ausgeblendet bzw. für eine nicht aussichtsreiche Position erklärt. Dabei ist anzunehmen, dass gerade im Fall von akademischem Widerstand konfrontative und substanzielle Widerstandsmuster aufgrund der Machtposition von Professoren eine gewichtige Durchschlagskraft erhalten können. Um alle Ebenen von Widerstand gleichermaßen in die Analyse zu integrieren, wird ein Ansatz des Symbolischen Interaktionismus als Untersuchungsperspektive gewählt. Erst wenn alle Ebenen des Widerstandes berücksichtigt werden, können angemessene Aussagen zur Wirkmächtigkeit organisationalen Widerstands getroffen werden, weil die unterschiedlichen Ebenen des Widerstandes zusammenwirken und einander verstärken können.

3.3 Die interaktionistische Devianzsoziologie als epistemologischer Forschungsansatz

Angesichts einer bestehenden Regelpluralität an Hochschulen und eines ambivalenten Umgangs mit diesen Organisationsregeln ist ein konventioneller Begriff von Devianz nicht imstande, widerständiges Verhalten angemessen zu erfassen. Zur Analyse von Phänomenen akademischen Widerstandes wird ein Ansatz der interaktionistischen Devianzsoziologie von *Becker* (1963) gewählt, der die ablaufenden Interaktionen betont, in denen die Bezeichnung Widerstand aufkommt. Anstelle eines vordefinierten Katalogs von Widerstand werden die Zuschreibungen der Akteure analysiert, indem danach gefragt wird, wie genau und unter welchen Bedingungen ein soziales Verhalten als „Widerstand“ etikettiert wird. Widerstand ist demzufolge ein „abweichendes Verhalten, das Menschen so bezeichnen“ (*Becker* 2014: 31). Die Implikationen dieser Perspektive, insbesondere für die methodische Herangehensweise, bestehen darin, dass die Zuschreibung von Widerstand stets ein subjektiver und persönlicher Vorgang ist, und ein pluralistischer Gegenstand in einen moralischen Diskurs nach der „richtigen“ Abweichung lockt, von der die vorliegende Arbeit sich distanziert, und schließlich Widerstand nicht problemlos losgelöst von seinem situativen Kontext kategorisiert werden kann. Die interaktionistische Devianzsoziologie eignet sich besonders zur Analyse von Hochschulen, um den Wirrwarr im Umgang mit Regeln und Zielen sowie die Spannungsmomente zu durchleuchten, in dessen Kontext Zuschreibungen von akademischem Widerstand vorgenommen werden. Eine der großen Stärken des Ansatzes wird in der offenen Definition gesehen, die verschiedene Ebenen von Widerstand zulässt und somit eine ganzheitliche Analyse von Widerstand fördert. Mithilfe einer Unterscheidung von unterschiedlichen Typen von De-

vianz bzw. Widerstand kann spezifiziert werden, dass der nicht eindeutige Typus von Widerstand im Zentrum der Analyse steht. Nicht eindeutiger Widerstand ist Gegenstand der diskursiven Aushandlung der Akteure, der an Hochschulen nicht die Ausnahme, sondern eher den Regelfall darstellt. Die Schwächen des Ansatzes spiegeln sich darin wider, dass er nur für explorative Vorhaben mit einer kleineren Fallzahl angedacht ist, was aus methodischer Sicht die Limitationen einer *armchair research* nach sich zieht (Eisenhardt 1989).

3.3.1 Der Umgang mit Regeln an Hochschulen

Um den Leitgedanken und die Vorzüge eines interpretativen Ansatzes aus der Theorie-Familie des Symbolischen Interaktionismus nachzuvollziehen, ist es hilfreich, den Hochschulkontext noch einmal aufzugreifen und ihn unter dem Gesichtspunkt organisationaler Regeln zu beleuchten. In Kapitel 3.1 wurde die akademische Kultur mit ihren Leitwerten und ihren fachspezifischen Besonderheiten erörtert. In Kapitel 2 wurde das Resümee gezogen, dass die QM-Praxis einen unausweichlichen Kulturbruch mit den Werten der etablierten akademischen Gemeinschaft auslöst. Primär wurde mit dieser Aussage die Herausforderung geltender akademischer Leitwerte wie Autonomie oder Expertenstatus der akademischen Mitglieder adressiert. Diese These möchte ich erhärten und skizziere hierzu nachfolgend, dass QM-Verantwortliche ähnlich wie auch Verwaltungsmitarbeiter auf andere Weise mit organisationalen Regeln verfahren als die Mitglieder der akademischen Gemeinschaft dies tun.

Eine akademische Kultur, die ihren Mitgliedern Vorstellungen „guter“ wissenschaftlicher Arbeit eindringlich vermittelt, verfügt automatisch über eigene Regeln und Gesetze (Barlösius 2012: 126). Solche lokalen Regeln der Wissenschaft werden nur selten explizit festgehalten, was angesichts dessen, dass die Mitglieder den verinnerlichten Regeln eine hohe Relevanz beimessen und auf Verstöße gegen diese Regeln teilweise äußerst sensibel reagieren können, erstaunt. Ihre Existenz und – vielmehr noch ihre Relevanz – spiegeln sich primär informell durch eine gelebte Praxis in allgemeinen Umgangsformen, einer speziellen i. d. R. sehr vorsichtigen Art der Kommunikation, in Gepflogenheiten und Ritualen und einer spezifischen Vorstellung von gegenseitiger Kollegialität wider. Noch stärker kommt die disziplinspezifische Kultur durch das wissenschaftliche Verständnis der Mitglieder zum Tragen, die bestimmte Paradigmen und Theorien vertreten, und sich von anderen abgrenzen (Kuhn 1996). Obwohl also wissenschaftliche Disziplinen über feldinterne Regeln verfügen, sind die Mitglieder zugleich aufgrund der Angewiesenheit auf finanzielle Mittel, rechtlicher Rahmensetzungen und politischer Vorgaben an die Zwänge des sozialen Makrokosmos gebunden (Bar-

lösus 2012: 126). Die „äußere Struktur“ der Hochschule – gewissermaßen die Hochschulinstitution, von Wissenschaftlern vornehmlich als Verwaltung und Management wahrgenommen – weist eine geradezu konträre Art des Umgangs mit organisationalen Regeln auf. Die Regeln und Anforderungen der Institution sind in Form von Formularen, Ordnungen und Lernzielkatalogen expliziter als lokale akademische Regeln und mitunter äußerst pedantisch festgehalten, wobei die Einhaltung der Vorschriften im Vordergrund steht (Schimank 2001: 235). Sie weisen stark formalistischen Charakter auf und werden disziplinübergreifend an bestimmte Berufsgruppen der Hochschule gerichtet. Von den Mitgliedern der Wissenschaft werden die Regeln der Institution häufig als hinderlich und statisch empfunden und, insofern sie den eigenen Zielen nicht dienlich sind, nicht selten umgangen (Schimank 2005). Obwohl das institutionalisierte QM einen eigenständigen Bereich zwischen Verwaltung und Wissenschaft darstellt (Whitchurch 2008), weist der Bereich des QM in Hinblick auf den Umgang mit Regeln Ähnlichkeiten mit der Arbeitsweise einer Verwaltungsstelle auf. Die Einhaltung übergreifender formaler Vorgaben wird als relevant angesehen, womit zugleich die Vielfalt und Heterogenität der einzelnen Fachdisziplinen und ihrer jeweiligen lokalen Regeln weitgehend unberücksichtigt bleiben.

Daher bleibt es nicht aus, dass fortwährend Auseinandersetzungen um die Deutungshoheit der Relevanz der jeweiligen „managerialen“ und akademischen Regeln in den Hochschule stattfinden (Keller 2011). Obwohl Professoren angesichts ihrer sozialen Stellung überlegen sind (Mintzberg 1980), ist ein Anwachsen der Relevanz „managerialer“ Strukturen zu konstatieren (Meier 2010), die diskursive Auseinandersetzungen um die Bedeutung organisationaler Regeln erneut aufflammen lassen. Es ist ein Kampf um den Maßstab, mit dem das soziale Verhalten von Akteuren bewertet wird, vor dessen Unentscheidbarkeit es eben alles andere als einfach ist, zu bestimmen, welches soziale Verhalten in konkreten Situationen konform oder deviant ist. Mit anderen Worten: Ein konventioneller Begriff der Devianz, begriffen als Abweichung von einer Regel, stumpft am beschriebenen Untersuchungsgegenstand ab. Im Angesicht einer bestehenden Regelpluralität in Organisationen und eines ambivalenten Umgangs mit diesen Regeln ist es nicht möglich, deviantes Verhalten in einer objektiven Weise zu erfassen. Deshalb ist eine interpretative Untersuchungsperspektive zur Analyse von diskursiven Auseinandersetzungen an Hochschulen erforderlich. Nachfolgend werden die Grundannahmen des *Symbolischen Interaktionismus* (Blumer 1973) vorgestellt, auf denen die weiteren interaktionistischen Theorieansätze aufbauen.

3.3.2 Symbolischer Interaktionismus

Was ist eine Organisation? Die Lehrbücher ... sind voller Begriffe und Theorien, die Wesen und Funktionsweise von Organisationen erklären. Das tun sie meist ohne Berücksichtigung der konkreten Wirklichkeit von Organisationen, in der lebendige Individuen, Männer und Frauen, handeln (Volmerg et al. 1995: 9).

Interpretative bzw. interaktionistische Ansätze beruhen weitgehend auf den Grundannahmen des *Symbolischen Interaktionismus* von Blumer (1973), der sich insbesondere als Angriff auf ein sozialwissenschaftliches Paradigma begreifen lässt, das den Stellenwert der Interpretation und der kontextualen, prozessualen Entwicklung eines Verständnisses von Situationen übergangen hat, um sich stattdessen elaborierten Theoretisierungen und der Anwendung rigider Methodenmodelle zuzuwenden (Becker 2014: 8). Dies erinnert stark an die in Kapitel 3.2 skizzierte Diskussion zwischen kontroll- und handlungsorientierten Ansätzen sowie diskursiven und dialektischen Ansätzen der Widerstandsforschung. Der Symbolische Interaktionismus überwindet stillschweigend hingenommene Annahmen über die Welt, indem er den Stellenwert der Akteure und ihrer Erfahrungen und Meinungen betont und somit die Konzentration auf die zwischenmenschlich ablaufenden Interaktionsprozesse setzt, die für die Konstruktion gesellschaftlicher Phänomene als maßgeblich angesehen werden. Der Symbolische Interaktionismus baut im Wesentlichen auf drei Prämissen auf:

- Dinge haben für Menschen eine bestimmte Bedeutung, die durch die Handlung in Bezug auf den Zielgegenstand offenbart wird (Blumer 1973: 81). Unter „Dingen“ wird dabei alles erfasst, was der Mensch in seiner Welt wahrzunehmen vermag (Blumer 1973: 81).
- Die Bedeutung von Dingen ist nicht in Stein gemeißelt, sondern nimmt erst durch die soziale Interaktion zwischen Menschen Form an, indem sich die Akteure die Bedeutung von Dingen wechselseitig aufzeigen (Blumer 1973: 83).
- Jeder Akteur prüft die aufgezeigte Bedeutung von Dingen zunächst für sich selbst und versucht seine Interaktionspartner von seinen Vorstellungen zu überzeugen, sodass für die Interaktion ein kontinuierliches Austarieren der Bedeutung von Dingen charakteristisch ist (Blumer 1973: 83).

Die Grundposition des Symbolischen Interaktionismus kann für die vorliegende Arbeit lediglich als theoretischer Unterbau fungieren, da sie keine hinreichenden Kriterien für die Analyse von akademischem Widerstand bereithält. Widerstand lässt sich dann zwar als Ergebnis einer

interaktiven Interpretationsleistung begreifen. Es bleibt jedoch im Verborgenen, wie die Akteure speziell zu der Schlussfolgerung kommen, dass ein soziales Verhalten einen Widerstand darstellt und unter welchen Bedingungen ihr Urteil gefällt wird. Eine mögliche Lesart, Widerstand in interaktionistischer Manier zu konzeptualisieren, besteht darin, ihn als spezifische Ausprägung eines abweichenden Verhaltens zu begreifen. In seinem Werk „Outsiders“ überträgt Becker (1963)²⁴ die Grundannahmen des Symbolischen Interaktionismus auf die Devianzforschung, indem er der Frage nachgeht, wie Devianz gesellschaftlich konstruiert wird und sich Außenseitergruppierungen formieren. Hierzu adressiert er das Problem der Regelanwendung und rückt den Interaktionsprozess in den Mittelpunkt der Untersuchung. Daraus ist die *interaktionistische Devianzsoziologie* hervorgegangen, die als Grundlage diverser Etikettierungsansätze dient (Lamnek 2007: 230 f). Diesem Werk wird nachgesagt, dass es „ein ganzes Forschungsfeld wesentlich erschlossen“ habe (Joas 1999: 53) – oder auch: „It was arguably the single publication most responsible for revolutionizing how social scientists might conceptualize deviance“ (Holstein 2009: 54).

3.3.3 Die interaktionistische Devianzsoziologie und das problematische Verhältnis von Regel und Verhalten

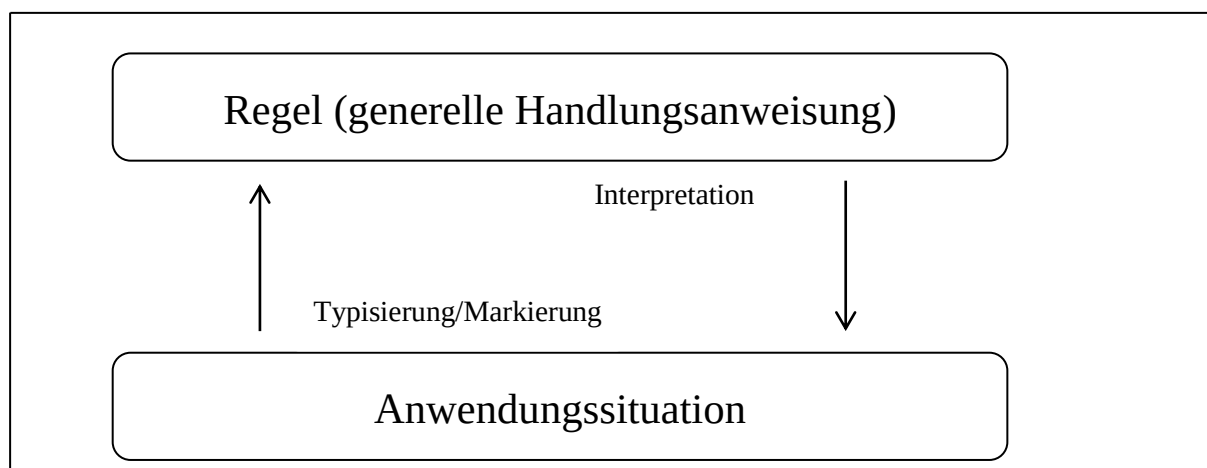
*If men define situations as real, they are real in their consequences
(Thomas, Thomas 1928: 572).*

Alle sozialen Gruppen stellen eine soziale Ordnung durch die Festlegung von Gesetzen, Normen, Moralvorstellungen, Glaubensdogmen – kurzum Verhaltensregeln – auf. Das hat seine Vorteile. Sie stellen einen Leitfaden bereit, an dem sich soziales Verhalten orientieren und Umweltkomplexität reduzieren kann. Soziales Verhalten lässt sich dadurch als „richtig“ befürworten oder als „falsch“ tabuisieren (Becker 1963: 1). Wenn nun eine geltende Verhaltensregel von einem Individuum gebrochen wird, liegt es nahe, anzunehmen, dass der Regelverstoß zumindest symbolisch geahndet wird. Der Abweichler wird zu einer besonderen Art von Mensch erklärt, der keine Gewähr für die Einhaltung aufgestellter Regeln bietet und wird daher zum Außenseiter bestimmt (Becker 2014: 25). Die traditionelle Devianzforschung identifiziert in einem solchen Stile abweichendes Verhalten eindeutig als Regelbruch.

²⁴ Anzumerken ist, dass es sich bei „Outsiders“ in der Originalfassung (1963) um eine Sammlung von Beckers Beiträgen handelt, die er zu Beginn seiner Karriere verfasst hat. Daher wird neben dem Original auch eine 2014 veröffentlichte deutschsprachige Ausgabe herangezogen, der von Rössel et al. ein Kapitel vorangestellt wird, in dem Beckers Arbeiten eingeordnet werden. Becker selbst hat sich nämlich stets aus methodischen Diskussionen wie auch Bemühungen, eine eigene Theorie zu erarbeiten oder eine Denktradition zu begründen, herausgehalten.

Indem das Etikett „abweichend“ auf bestimmte Verhaltensweisen und Individuen angewendet, jedoch nicht hinterfragt wird, werden die Wertvorstellungen der Urteilenden stillschweigend übernommen, die einen entscheidenden Bestandteil der Devianz darstellen (Becker 1963: 4). Eine interaktionistische Devianzsoziologie begreift Abweichung nicht als natürlich oder statistisch gegeben. Eine Regel bewirkt nichts von alleine (Becker 2014: 13). Es sind die Akteure, die durch die Art und Weise der Anwendung von Regeln in konkreten Situationen darüber entscheiden, was Abweichung ist (Neuberger 2006; Ortmann 2003). Deshalb wird der sich abspielende Interpretationsvorgang in der Urteilsbildung als Kristallisationspunkt bei der Bestimmung von Devianz angesehen. Vor diesem Hintergrund wird der Brennpunkt in „Außenseiter“ (Becker 1963) von „objektiven Gegebenheiten“, ursächlichen Faktoren und den „Diskursen der historischen Bedeutungsgenese“ zu den sozialen Praktiken der Aushandlung, Aktualisierung und Neubewertung von Bedeutung gelenkt (Becker 2014: 9). Im Stile einer ethnographischen Untersuchung werden die Zuschreibungen untersucht, mit denen die sozial produzierten „Tatsachen“ immer wieder neu ausgehandelt werden (Becker 1963: 16 f). Außenseiter sind demnach diejenigen, auf welche die Bezeichnung mit Erfolg, d. h. diskursiv überzeugend angewandt wurde und weiterhin angewandt wird. Diese Ausführungen klingen zunächst banal. Wie sich im Folgenden zeigen wird, beinhalten sie jedoch weitreichende Implikationen.

Abb. 2: Wechselseitige Konstitution von Regel und Anwendungssituation



Quelle: Neuberger 2006: 454

Der Akt der Devianzzuschreibung kann äußerst komplex werden. Bereits die Regelanwendung hält einen nicht zu unterschätzenden Ermessensspielraum in der Auslegung bereit. Ortmann (2003: 34) hat den Vorgang der Regelanwendung treffend auf den Punkt gebracht: „Einer Regel folgen heißt, ein [verallgemeinerbares] Verfahren an[zu]wenden, und zwar auf ei-

nen besonderen Fall, in einer besonderen Situation.“ Das soll heißen, dass Verhaltensregeln stets in generalisierter Form vorliegen; sie sind „unbestimmte Bestimmtheit“ (Neuberger 2006: 454). Aus diesen verallgemeinerten Verhaltensregeln möchte der Anwender erfahren, wie er sich in einer konkreten Situation verhalten soll, kann aber nur aus ihnen herleiten, wie er sich „im Allgemeinen“ zu verhalten hat (Neuberger 2006: 454). Da die Anwendung von Regeln von den konkreten Umständen abhängig sind, sind sie interpretationsbedürftig, wobei auch die Interpretationsleistung nicht aus der Regel selbst hervorgeht (Ortmann 2003: 35). Folgerichtig können Regeln großzügig ausgelegt und bei Bedarf nachträglich angepasst werden (Neuberger 2006: 454).

Sogar wenn für einen Augenblick von den vorangegangenen Ausführungen abgesehen wird, liegt eine beträchtliche Variation in der Urteilsbildung vor (Becker 1963: 12), weil sich in einem einheitlichen Regelwerk auch keine Einigkeit über den Umgang mit Regelbrechern ausmachen lässt (Becker 2014: 34). Diese Variation kann auf unterschiedliche Umstände zurückgeführt werden, von denen nachfolgend nur einige wenige zu Zwecken der Illustration ausgeführt werden. Zunächst ist ein Regelbruch nicht per se anstößig oder parasitär. Regelverletzungen im Dienste der Sache kommen am häufigsten vor (Ortmann 2003: 36). In allen Organisationen werden paradoxerweise fortwährend Regeln verletzt, um einen reibungslosen Ablauf von Tätigkeiten oder eine Einigung zu ermöglichen (Ortmann 2003: 36). Denn nicht alle organisationalen Regeln werden von den Organisationsmitgliedern für gleichermaßen nützlich erachtet.²⁵ Eher ist es so, dass Regeln unterschiedlichen Wertigkeitsstufen unterliegen. Akteure besitzen ein Muster normativer und moralischer Wertigkeitsvorstellungen, welche die Reaktion auf den Bruch von Regeln beeinflussen (Becker 2014: 34). So wird das Zuspätkommen zu einer Vorlesung grundlegend anders eingeordnet als das in einer Abschlussarbeit nachgewiesene Plagiat. Diese Unterschiede in der subjektiven Wahrnehmung der Wertigkeit von Regeln wirken sich ganz erheblich auf die Urteilsbildung aus und können sogar den Unterschied zwischen Schwerverbrechen und Ordnungswidrigkeit ausmachen. Des Weiteren sind die soziale Stellung der Akteure in der Gesellschaft oder äußere Merkmal einer Person im Zuschreibungsakt von Bedeutung. So zeigen Studien aus der Ungleichheitsforschung beispielsweise auf, dass Personen im Anzug eher auf Hilfe hoffen können als ein in Lumpen gekleideter Obdachloser oder, dass schwarze Amerikaner härter für Verbrechen bestraft werden als weiße (Becker 1963: 12 f). Ein weiteres Beispiel für die beschriebene Vari-

²⁵ Dieser Aspekt soll nicht darüber hinwegtäuschen, dass nicht auch Regelbrüche zum Schaden der Gesellschaft oder der Organisation vorgenommen werden.

anz im Umgang mit Regelbrechern ist auf die kulturell tradierte lokale Praxis zurückzuführen. Studien von *Ortmann* (2003) oder *Malinowski* (1926) zeigen, dass mit Regeln mitunter heuchlerisch umgegangen wird und Akteure zwar nach außen die Wichtigkeit von Regeln betonen, sie jedoch stillschweigend „ein Auge zudrücken“ oder sogar gänzlich über Regelbrüche hinwegsehen können (Ortmann 2003: 33). Ein extremes Beispiel zeigt die folgende Schilderung:

Die Wahrheit war die, dass er die Gesetze der Exogamie übertreten hatte. Die Geliebte war seine Cousine mütterlicherseits, die Tochter der Schwester seiner Mutter. Dies war allgemein bekannt und wurde missbilligt, aber man unternahm nichts, bis der verlassene Liebhaber des Mädchens, den sie hatte heiraten wollen und der sich persönlich schwer verletzt fühlte, die Initiative ergriff. Erst drohte er, schwarze Magie gegen den schuldigen Kerl anzuwenden, aber das hatte keine Wirkung. Eines Abends beschimpfte er den Verbrecher vor allem Volk, indem er ihn in Gegenwart des ganzen Dorfes des Inzests beschuldigte und ihm einige Ausdrücke zuschrie, die für einen Eingeborenen untragbar sind. Daher gab es nur noch ein Mittel für den unglücklichen Jungen, nur einen einzigen Ausweg: Am nächsten Morgen zog er sein Festkleid an, schmückte sich, erkletterte eine Kokospalme, versammelte die Gemeinde, hielt inmitten der Palmblätter eine Ansprache (...) Dann wehklagte er laut, wie es der Brauch erfordert, sprang von der Palme etwa 60 Fuß tief hinunter und war augenblicklich tot (Malinowski 1926: 72 f).

Im Beispiel wird eine durchweg heuchlerische Regelanwendung illustriert, die aufzeigt, dass Inzest zwischen den Mitgliedern eines Clans in einer archaischen Gesellschaft trotz scharfer moralischer Verwerfungen geduldet und lediglich mit Klatsch beigewohnt wird. Sobald jedoch öffentlich Anklage gegen das Vergehen erhoben wird, wird das Mitglied durch ein Scherbengericht oder durch Beleidigungen bis zum Selbstmord getrieben.

Ungeachtet dessen, dass die Urteilsbildung diversen Variationsspielräumen unterliegt, kann nicht gerade angenommen werden, dass der Prozess der Etikettierung unfehlbar ist. Eine Regelverletzung kann unbemerkt bleiben (häusliche Gewalt, nachts über rote Ampeln fahren etc.) und umgekehrt können Individuen sogar einen Stigmatisierungstempel davontragen, obwohl sie gar keine Regeln verletzt haben (Becker 1963: 9). Nachuntersuchungen von US-amerikanischen Justizirrtümern zeigen, dass in einigen Fällen auch „Unschuldige“ zur Todesstrafe verurteilt wurden (Spiegel Online 2014). Die Ausführungen zeigen insgesamt, dass Akteure Regeln vielfältig nutzen und „dehnen, großzügig auslegen, umgehen, unterlaufen, ignorieren, instrumentalisieren, als Vorwand nutzen“ (Ortmann 2003: 34).

Auf der anderen Seite des Zuschreibungsvorganges stehen die zu Außenseitern Abgestempelten. Diese sind ihrerseits nicht handlungsunfähig: Sie können eine andere Position vertreten und die aufgestellten Regeln, nach denen sie verurteilt werden, anzweifeln oder die über sie urteilenden Richter als nicht legitime Personen ansehen (Becker 1963: 1 f). Darüber hinaus können Individuen sich bewusst dazu entscheiden, sich von etablierten Gesellschaftsgruppen abzugrenzen z. B. durch selbst einverleibte Merkmale wie „rebellisch“ oder „anders“, wodurch sie aktiv an der Herausbildung einer Außenseitergruppierung mitwirken können (Becker 1963: S. 41-53). Im letzteren Fall können derartige Selbstzuschreibungen für die Mitglieder einer solchen Außenseitergruppe Hand in Hand mit einer positiven Identitätsbildung einhergehen. *Becker* (1963) führt dazu die Marihuana-Konsumenten als Beispiel an, die nach der Kriminalisierung von Marihuana Konsum eine eigene Subkultur entwickeln haben (ebd.). Dieser Umstand macht den Zuschreibungsakt um einiges dynamischer und komplexer. Nicht nur die daraus resultierende Etikettierung, sondern bereits die Regelkonstitution setzt einen zu durchlaufenden Prozess der Einigung voraus, der durch oppositionelle Stimmen kontaminiert und durch alternative Regelvorschläge unterlaufen werden kann (Becker 2014: 25).

Aus diesen Ausführungen ergeben sich einige Konsequenzen, die insbesondere für die methodische Herangehensweise von Bedeutung sind. Erstens belegen die Ausführungen zu den Grundannahmen der interaktionistischen Devianzsoziologie, dass der Zuschreibungsprozess stets ein subjektiver Vorgang ist. Regeldurchsetzung einschließlich -anwendung ist zu einem gewissen Grad stets persönlich, in dem Maße, indem die Situation eine individuelle Interpretation von Regel und Verhalten erfordert (Becker 2014: 18). Entscheidend für die Etikettierung ist deshalb, wer welche Regeln bei welchen anderen Personen anwendet (oder auch nicht) und ob diese Einordnung sich durchsetzen kann (Becker 1963: 15 f). Zweitens existiert keine richtige oder falsche Abweichung. Der Untersuchungsgegenstand ist dieser Perspektive zufolge ein pluralistischer. Mehrere Beteiligte können sich uneins sein und wessen Einschätzung sich am Ende durchsetzt, steht zu Beginn noch nicht fest (Becker 2014: 18). Selbst der zu Unrecht beschuldigte Abweichler, der sich keinen Regelbruch zuschulden kommen ließ, ist letzten Endes ein Abweichler, weil der Aushandlungsprozess zu seinen Ungunsten ausgefallen ist (Becker 2014: 18). Die Frage nach der „richtigen“ Abweichung lockt in einen moralischen Diskurs, von der sich die interaktionistische Devianzsoziologie distanziert. Das gesprochene Urteil entfaltet insofern eine performative Wirkung, als dass sie reale Konsequenzen nach sich zieht und die Beteiligten sich in Bezug auf die als Abweichler stigmatisierte Person

entsprechend verhalten (Thomas, Thomas 1928).²⁶ Und schließlich ist drittens festzuhalten: Wenn Abweichung kein abstrakter Vorgang sein kann, sondern in konkreten Situationen entschieden wird, verkompliziert dies jegliche Versuche, Abweichung losgelöst von seinem situativen Kontext zu kategorisieren. Versuche der Quantifizierung von Devianz führen dann zu einem Verlust der tatsächlichen Bedeutungsaushandlung im Feld und bergen Phantomzahlen (Becker 2014: 19).

Vor dem Hintergrund seiner erkenntnistheoretischen Annahmen schlägt *Becker* (2014: 31) eine alternative Definition für den Begriff der Devianz vor: „Abweichendes Verhalten ist Verhalten, das Menschen so bezeichnen.“ Dieser Definitionsvorschlag hält das Verständnis von Devianz offen. Im Fall von akademischem Widerstand lassen sich im Vorfeld keine Verhaltensmuster ausschließen, was eine möglichst unbefangene explorative Untersuchung von Widerstand an Hochschulen ermöglicht, jedoch auch konzeptionelle Schwierigkeiten mit sich bringt. Im Folgenden wird die Übertragung dieser Perspektive auf den akademischen Kontext beleuchtet.

3.3.4 Übertragung und Reflexion der interaktionistischen Devianzsoziologie

Bevor die Überlegungen auf den Untersuchungsgegenstand „Widerstand“ übertragen werden, soll das Verhältnis der zentralen Begriffe „Devianz“ und „Widerstand“ erörtert werden. Der Begriff des Widerstandes ist verwandt mit dem der Devianz; beide stellen ein als unerwünscht etikettiertes soziales Verhalten dar. Ausgehend von der begrifflichen Größenordnung der Begriffe, ist Widerstand dem Devianzbegriff untergeordnet. Eine Regelabweichung kann viele Ursachen und Motive haben. Manch einer kennt die Regel, nach der er bewertet wird nicht, sodass er unabsichtlich gegen sie verstoßen kann. Oder der Regelbruch findet bewusst, jedoch ganz im Sinne der Organisationsziele statt. Im Unterschied dazu markiert Widerstand ein soziales Verhalten, das sowohl ein intendiertes als auch ein oppositionelles Merkmal voraussetzt. Widerstand ist somit eine spezifische Ausprägung devianten Verhaltens. Die beiden Begriffe unterscheiden sich dahingehend, dass die Zuschreibung von Devianz ausschließlich zur Stigmatisierung von Akteuren und sozialen Gruppen durch außenstehende Akteure vorgenommen wird. Bei der Zuschreibung von Widerstand kommt es gelegentlich vor, dass die handelnden Akteure ihre Handlungen selbst als Widerstand markieren, weil Widerstand in

²⁶ *Norbert Elias* (1990) verweist in seinen Ausführungen zu den „Etablierten und Außenseitern“ auf die *Burakumin*, eine alte japanische Außenseitergruppe, die aufgrund großer Machtdifferenziale an die ihnen zugewiesenen Stigmata glauben. Ein befragtes Mitglied der Burakumin äußert auf die Frage hin, ob er glaube, ein Mensch zu sein: „Ich weiß nicht ... Wir sind schlecht, und wir sind schmutzig“ (Elias 1990: 24).

spezifischen Kontexten ein angesehenes Identitätsmerkmal von Akteuren darstellen kann, wenn die Mitglieder sich etwa damit brüsten, sich gegen eine als ungerecht empfundene Herrschaftsordnung aufzulehnen (Collinson 1994: 32).

Wenn die Ausführungen auf den Untersuchungsgegenstand übertragen werden, dann ist Widerstand als Ergebnis eines diskursiven Aushandlungsprozesses zu begreifen: Demnach ist Widerstand ein „abweichendes Verhalten, das Menschen erfolgreich, d.h. diskursiv überzeugend so bezeichnet haben und weiterhin bezeichnen“ (Becker 2014: 31). Um die zwischenmenschlichen Interaktionen zu betonen, in denen einem sozialen Verhalten intendierte und oppositionelle Merkmale zugesprochen werden und aus denen die Bezeichnung Widerstand erwächst, wird im Folgenden von *Phänomenen des Widerstandes* gesprochen. Die konzeptionelle Offenhaltung des Begriffs macht es möglich, kein soziales Verhalten im Vorfeld aus der Betrachtung auszuschließen oder voreilig als Widerstand festzulegen. Ein Protestmarsch kann sodann genauso gut zu Widerstand erklärt werden wie engagiertes Verhalten. Denn für Letzteres besteht nach den ausgeführten Annahmen keine Garantie, nicht doch als Widerstand ausgelegt zu werden. Soziales Verhalten kann nicht intentionale Nebeneffekte produzieren, anders interpretiert werden als vom Absender gedacht und Akteure können schlicht auf der falschen (Interessen-)Seite stehen. Und auch ein für die Beteiligten klarer Regelbruch ist einer genaueren Analyse zu unterziehen. Beispielsweise ist häufig zu beobachten, dass die Ergebnisse einer Lehrveranstaltungsevaluation in zunehmendem Umfang von den Lehrenden nicht ernst genommen werden. In solchen Fällen entscheiden sich die Akteure kollektiv gegen die Gültigkeit einer Regel, sodass der Regelbruch paradoxerweise zur Regel wird (Ortmann 2003). Kurzum: Die interaktionistische Devianzsoziologie eignet sich besonders zur Analyse komplexer Gegenstände wie Hochschulen, um stillschweigend hingenommene Annahmen zu überwinden und den Gegenstand in seiner Mehrschichtigkeit aufzuarbeiten (Meister-Scheytt, Scheytt 2005). Besonders für Hochschulen ist eine solche Herangehensweise zielführend, um den „Wirrwar“ im Umgang mit Regeln und Zielen sowie die Spannungsmomente zu durchleuchten, in denen akademischer Widerstand Zuschreibungen erfährt. Die große Stärke dieser Konzeptualisierung von Widerstand wird darin gesehen, dass eine offene Definition verschiedene Ebenen von Widerstand zulässt und somit eine ganzheitliche Analyse von Widerstand fördert.

Des Weiteren ist festzuhalten, dass die Zwänge in akteurszentrierten Arbeiten zur Bildung von (homogenen) Gruppen von Akteuren durch Fokus auf die Interaktionsprozesse vermieden

werden. Dadurch wird es möglich, sinnentstellte Vereinfachungen von QM-Akteuren und Professoren als voneinander abgegrenzte Gruppen im Zuschreibungsprozess von Widerstand zu vermeiden. Wenn von „Respondenten“ und „Akteuren“ gesprochen wird, die Zuschreibungen von Widerstand vornehmen, wird bewusst eine Konkretisierung auf Personengruppen vermieden. Es ist zwar richtig, dass Professoren und Mitarbeiter im QM einander häufig in ihrer beruflichen Interessenverfolgung konträr gegenüberstehen. Allerdings können auch Professoren, die über das Engagement ihrer Kollegen sprechen, ähnliche Zuschreibungen vornehmen wie QM-Akteure und umgekehrt können vereinzelt QM-Akteure das „zentralistische“ Verhalten ihrer Kollegen problematisieren. Eine der größten Stärken interaktionistischer Ansätze liegt darin, dass sie den Forscher in die komfortable Position versetzt, nicht selbst zu determinieren, ob diese und jene Praxis einen Widerstand darstellt. Stattdessen werden die Interpretationsleistungen der Respondenten ausgewertet, die das soziale Verhalten von Professoren in konkreten Situationen etikettieren.

Schließlich besteht ein Vorteil dieses Ansatzes darin, dass das zu untersuchende Phänomen durch Abgrenzung näher präzisiert werden kann. Je nachdem, ob die handelnden Akteure ihr soziales Verhalten und beobachtende Akteure dasselbe von ihnen wahrgenommene Verhalten als widerständig oder legitim bezeichnen, ergeben sich jeweils ganz unterschiedliche Typen von Widerstand, die aus interaktionistischer Sicht nicht dieselbe gesellschaftliche Relevanz aufweisen. In den folgenden Ausführungen wird sich daher auf die in der Tabelle zusammengetragenen Kategorien bezogen.

Abb. 3: Typen von Widerstand

	Als legitim bewertet durch handelnde Akteure	Als widerständig bewertet durch handelnde Akteure
Als widerständig bewertet durch Beobachter	<i>Nicht eindeutig Widerstand</i>	Eindeutig Widerstand
Als konform bewertet durch Beobachter	Eindeutig Konformität	Geheimer Widerstand

Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an die tabellarische Abbildung von *Becker* (1963, 20)

Zunächst ist zu konstatieren, dass drei verschiedene Akteursgruppen im Feld miteinander in eine Interaktion treten: handelnde Akteure, Akteure, die das (vermeintliche) Ziel von Hand-

lungen (und speziell des Widerstandes) sind und außenstehende Akteure in der Rolle eines Beobachters. Zwecks Vereinfachung werden die beiden letztgenannten Gruppen angelehnt an die Arbeit von *Hollander* und *Einwohner* (2004, 547) als Beobachter zusammengefasst. Ferner wird der Einfachheit halber angenommen, dass die handelnden Akteure sowie die Beobachter das soziale Verhalten der handelnden Akteure entweder als konformes bzw. legitimes Verhalten oder als widerständiges Verhalten etikettieren und keine weitere Optionen der Etikettierung oder von Zweifel geprägte Zuschreibungen bestehen. Wenn diesem Idealmodell gefolgt wird, dann ergibt sich eine Vier-Felder-Tabelle mit vier Möglichkeiten in der Bewertung sozialen Verhaltens. Eine *eindeutige Konformität* liegt vor, wenn eine Übereinstimmung in der Etikettierung sozialen Verhaltens als konformes Verhalten erzielt wird. Da die eindeutige Konformität uninteressant für die weitere Betrachtung dieser Arbeit ist, wird dieser Gedanke nicht weiterverfolgt. *Eindeutiger Widerstand* liegt vor, wenn eine Übereinstimmung in der Etikettierung sozialen Verhaltens als widerständiges Verhalten erzielt wird. Eindeutiger akademischer Widerstand kommt ausschließlich in offensichtlichen Fällen vor, stellt jedoch aus interaktionistischer Perspektive eher die Ausnahme dar. Von *geheimem Widerstand* ist die Rede, wenn die handelnden Akteure einen inneren Widerstand gegen eine Sache nicht äußern und er somit außerhalb der Sichtweite der Beobachter liegt. Weder wird er öffentlich artikuliert noch im Verborgenen praktiziert²⁷ oder er wird heimlich praktiziert und bleibt un bemerkt. Aus interaktionistischer Sicht stellt geheimer Widerstand eine inhaltsleere Kategorie dar, weil ihm keine sozial relevante Bedeutung beigemessen wird. Widerstand, der zwar nach außen signalisiert wird, dem jedoch keine nennenswerte gesellschaftliche Beachtung zuerkannt wird, ist seinerseits für interaktionistische Fragestellungen uninteressant. Schließlich liegt der kontingente Fall eines *nicht eindeutigen Widerstandes* vor. Dieser steht im Zentrum vorliegender Arbeit und ist meistens gemeint, wenn von Phänomenen akademischen Widerstandes die Rede ist. Bei nicht eindeutigem Widerstand liegt eine Differenz in der Etikettierung sozialen Verhaltens vor, die im Gegensatz zum geheimen Widerstand in der Kommunikation anschlussfähig ist und zwischen den Akteuren ausgehandelt wird. Tabelle 2 erlaubt nicht darzustellen, dass auch andere Beobachter übereinstimmend mit dem handelnden Akteur sein soziales Verhalten als legitim bezeichnen können. Eine Gruppe von Akteuren bezeichnet ein soziales Verhalten als legitim/konform und eine andere Gruppe von Akteuren nimmt darin einen Widerstand wahr. Diese Kategorie beinhaltet den Leitgedanken, dass Widerstand als Phänomen Gegenstand von Bedeutungsaushandlungen ist.

²⁷ Ein geheimer Austausch zwischen Gleichgesinnten im Sinne des *hidden transcript* (Scott 1990) ist hiervon nicht ausgeschlossen.

Den ausgeführten Vorteilen dieser Perspektive stehen einige Nachteile gegenüber, die im Folgend reflektiert werden. Die Anwendung der interaktionistischen Devianzsoziologie wie auch anderer interpretativer Ansätze stellt Anforderungen an die Sprache. Bestimmte Begriffe wie „identifizieren“, „Wirklichkeit“, „evident“, „Formen“, „Kategorien“, „Mapping“ etc. sind zu vermeiden, weil sie objektive Ansprüche suggerieren können. Auch ist zum Beispiel auszuweisen, dass Widerstand eine Zuschreibung von dritten Personen kennzeichnet. Diese Anforderungen an die Sprachwahl haben Auswirkungen auf die Lesbarkeit des vorliegenden Textes, weil dieser Anhängsel (Zuschreibungen, Phänomene) stets mittransportiert wird. Des Weiteren ist der Ansatz der interaktionistischen Devianzsoziologie nur für bestimmte Fragestellungen und auch nur für explorative Vorhaben mit einer kleineren Fallzahl geeignet, was aus methodischer Sicht zu den Limitationen einer *armchair research* führt (Eisenhardt 1989).

3.4 Widerstand an Hochschulen

In den sich nun anschließenden Überlegungen wird ausgeführt, dass das Widerstandsverhalten speziell an Hochschulen ein bislang kaum erschlossenes Forschungsfeld darstellt. Davon ausgehend werden die wenigen einschlägigen Arbeiten referiert und die Forschungslücke wird vor der Hintergrundfolie der vorangestellten grundlagenbezogenen Ausführungen ermittelt. Anschließend werden die zuvor dargelegten theoretischen Grundlagen zusammengeführt, um einige abschließende Anmerkungen zum Zusammenspiel der unterschiedlichen Ansätze zu explizieren und die die Analyse leitenden Forschungsfragen zu formulieren.

Während der Organisationsforschung ausgeklügelte Konzepte zu Fragestellungen der Macht und des Widerstandes – insbesondere zum Widerstand in der industriellen Produktion (Courpasson, Vallas 2016; Hollander, Einwohner 2004; Ybema, Horvers 2017) – vorliegen, trifft diese Aussage auf moderne Arbeitsformen und wissensintensive Organisationen bisher weniger zu (Kärreman, Alvesson 2009: 1117; Sewell 2005). Verwunderlich ist auch, dass der Ort, an dem organisationaler Widerstand intensiv erforscht wird, seinerseits nur selten Gegenstand von Untersuchungen ist (Anderson 2008; Bristow et al. 2017; Lucas 2014: 219). Dabei erscheinen insbesondere deutsche Hochschulen mit autonomen und mächtigen Professoren im Hinblick auf die Möglichkeiten und Bedingungen eines Widerstandes ein besonders vielversprechender Forschungsgegenstand zu sein. Die wenigen vorliegenden Studien zu dieser Thematik werden daher aufgegriffen und auf Grundlage der vorangegangenen Ausführungen eingeordnet.

Eine zentrale Referenzquelle stellen die Beiträge von *Anderson* (2006, 2008) dar, in denen die Autorin an australischen Universitäten verschiedene Formen der Zurückweisung von Elementen der „Managerialisierung“ empirisch beschreibt. In einem 2006 erschienenen Artikel wird ein grundsätzlich ablehnendes Stimmungsbild vonseiten der Wissenschaftler am Beispiel von Maßnahmen der Qualitätssicherung (QS) gezeichnet (*Anderson* 2006). In einem zwei Jahre später veröffentlichten Artikel skizziert *Anderson* verschiedene widerständige Reaktionsmuster von Wissenschaftlern generell auf „manageriale“ Anforderungen, die sie auf einem Mapping einordnet (*Anderson* 2008). Ihr zufolge gehören offene Widerstandsformationen wie akademische Proteste, Formen halb-öffentlichen Widerstands wie eine sachbezogene Kritik, aber auch subtile Spielarten des Widerstandes wie die Ignoranz gegenüber Managementinitiativen zu den typischen Reaktionsmustern von Wissenschaftlern (*Anderson* 2008: 257 ff). Zum Zwecke der Ausdifferenzierung empirisch ermittelter akademischer Widerstandsphänomene stellt dieser Artikel aufgrund seiner inhaltlichen Nähe zum Untersuchungsgegenstand zweifelsohne einen zentralen Bezugspunkt dar. Der Artikel ist aber auch deshalb inspirierend, weil herausgearbeitet wurde, dass die Mechanismen des Widerstandes an Hochschulen im Wesentlichen auf diskursiven Kräften und der Durchschlagskraft des Arguments beruhen. Deshalb erscheint es angemessen, Handlungen im akademischen Kontext als Sprach-Handlungen zu konzeptualisieren (*Austin, Savigny* 1962). Besonders in den anfänglichen Phasen meiner empirischen Studie habe ich mich an den Erkenntnissen und der Vorgehensweise in dem Artikel von 2008 orientiert. Gleichwohl unterscheidet sich die vorliegende Analyse in mehrfacher Hinsichten fundamental von *Andersons* Arbeiten. So thematisiert die Autorin akademischen Widerstand ausschließlich auf der Ebene von Handlungen und Unterlassungen. Bei Berücksichtigung bestehender Abhängigkeitsverhältnisse zwischen QM und Wissenschaft im deutschen Hochschulsektor scheint es für ein tiefergehendes Verständnis sinnvoll zu sein, sich dem Phänomen auch in seinen symbolisch mächtigen Momenten der Bedeutungsaushandlung zu widmen (*Mumby* 2005; *Thomas, Davies* 2005). Eine Typologie von akademischem Widerstand kann sicherlich einen ersten Schritt markieren, mit dem das Forschungsfeld aufgearbeitet und ein erstes Bild von akademischem Widerstands gezeichnet wird; es ist jedoch zu kritisieren, wenn ein Projekt sich darauf beschränkt. Eine solche Typologie ist nicht imstande, der empirischen Komplexität des Phänomens Widerstand angemessen gerecht zu werden. Vielmehr noch ist eine solche essenzialistische Arbeit insofern gefährlich, als sie die im Feld bestehenden Spannungsfelder, Widersprüche und Mischformen gegen monolithisch geprägte Vorstellungen von Widerstand austauscht und die beobachteten Phänomene im Vorfeld als

Widerstand deklariert. Eine solche Verschränkung des Untersuchungsgegenstandes geht mit einem Ausschluss eines verstehenden Ansatzes einher, wahrgenommene Widerstandsmuster durch Berücksichtigung der Bedingungen vor Ort und der multiplen Handlungsmotive greifbar zu machen.

Mit der vorliegenden Arbeit soll das Phänomen „akademischer Widerstand“ mit feineren Instrumenten erschlossen werden, um ihn in seiner Vielfalt und seinen multiplen Bedeutungen zu erfassen. Einen ähnlichen Anspruch verfolgen die Autoren *Lucas* (2014) und *Bristow* und Kollegen (2017) in ihren Artikeln. In einem jüngst erschienenen Artikel untersuchen *Bristow et al.* (2017) den Widerstand junger Wissenschaftler, der in einem Spannungsfeld zwischen den „managerialen“ Ansprüchen einer Business School, in der sie beschäftigt sind, und einer kritischen Denkschule (Critical Management Studies), mit der sie sich identifizieren, steht. Die Konzentration wird auf die Analyse des Zusammenspiels von Widerstand und Konformität gelegt, durch die veranschaulicht wird, dass Widerstand und Konformität in spannungsgeladenen Kontexten nahe beieinander liegen können. Dadurch wird im Vergleich zu *Andersons* Arbeiten insgesamt eine wesentlich dynamischere Untersuchung von Widerstand ermöglicht. Allerdings wird durch Fokus auf jüngere Wissenschaftler das zentrale Kraftfeld vernachlässigt, in dem etablierte Hochschulprofessoren und Lehrstuhlinhaber aufgrund ihrer sozialen Machtposition in der Hochschule über umfangreichere Möglichkeiten des Widerstandes gegen die Verbetriebswirtschaftlichung der Universitäten verfügen.

In einem weiteren Artikel zu Widerstand an Hochschulen untersucht *Lucas* (2014) den Widerstand der akademischen Mitglieder am Beispiel des Qualitätssicherungsdiskurses. Mit Schwerpunkt auf die Ebene der diskursiven Aushandlungsprozesse von Bedeutung und von Qualität ist der Artikel – ähnlich wie die diskursiven und dialektischen Ansätze der Organisations- und Managementforschung – dem Vorwurf ausgesetzt, substantiellen Widerstand von vornherein aus der Untersuchung auszuschließen. Mithilfe der interaktionistischen Devianzsoziologie werden in der vorliegenden Analyse die verschiedenen Ebenen von Widerstand in die Analyse aufgenommen. Im deutschsprachigen Raum hat sich *Schimank* (2015) in einem jüngeren Artikel mit den Bewältigungsstrategien von Professoren mit Managementanforderungen beschäftigt. Dabei begreift der Autor Managementanforderungen als Konfrontation des beruflichen Selbstverständnisses von Professoren, die er als *Identitätsbedrohung* (Henkel 2005) interpretiert, die Professoren nicht auf sich sitzen lassen können: Es folgen Praktiken der *Identitätsbehauptung* (Schimank 2015: 286). Aus dieser Perspektive sind es nicht die Pro-

fessoren, die sich desinteressiert und widerspenstig verhalten, sondern die Reformer und Hochschulmanager, die die Grenzen des beruflichen Autonomiebereiches der hochqualifizierten Wissenschaftler unhinterfragt überschreiten. Eine interaktionistische Perspektive begrenzt Widerstand nicht auf Identitätsansprüche, sondern hält auch die Frage nach den Handlungsmotiven offen. Obwohl Praktiken der Identitätsbehauptung im akademischen Kontext zweifelsohne von zentraler Bedeutung zum Verständnis akademischer Widerstandsphänomene sind, ist davon auszugehen, dass das Bild wesentlich differenzierter ausfällt und die Motivfrage sich von zweckrationalen Motiven bis zu unbeabsichtigten Handlungen erstreckt (Hollander, Einwohner 2004).

Ausgehend von diesen Abgrenzungsbemühungen wird das Phänomen akademischen Widerstands in einem umfassenden Ansatz analysiert, indem die Situationsbedingtheit des Untersuchungsgegenstandes und die daraus erwachsenden Komplexitäten erörtert werden. Mithilfe der interaktionistischen Devianzsoziologie wird es möglich, die Zuschreibungsprozesse auszuwerten, die zum Etikett Widerstand führen. Durch Konzentration auf die Zuschreibungen der Akteure, die in Interaktionsprozessen ausgehandelt werden, wird ein ganzheitlicher Forschungsansatz möglich, indem Widerstand sowohl auf Handlungsebene als auch auf Ebene der Bedeutungsaushandlung untersucht werden kann. In der vorliegenden Arbeit wird den Fragen nachgegangen, welche Verhaltensweisen von Professoren als Widerstand etikettiert werden ausgehend von den Reaktions- und Umgangsformen von Professoren mit Anforderungen des QM in den verschiedensten akademischen Arbeitskontexten und wie genau das Etikett des Widerstandes verliehen wird.

Schließlich ist nach dem Zusammenspiel und der Vereinbarkeit der unterschiedlichen Ansätze zu fragen. Bei der Zusammenstellung verschiedener theoretischer Konzepte zu einem umfangreicheren Theoriegerüst wird insbesondere von Befürwortern rigider Modelle der Vorwurf des *Eklektizismus* erhoben. Die Kritik richtet sich an den Umstand, dass jeder theoretische Ansatz auf Grundannahmen und Axiomen beruht, die nicht explizit gemacht werden und durch Vermischung verschiedener theoretischer Ansätze womöglich Grundannahmen zusammengebracht werden, die einander ausschließen oder sich widersprechen können (Flick 2012b: 310f). Ausgehend von einem interpretativen und offenen Methodenverständnis (Feyerabend 1976) ist dem entgegengehalten, dass die Anwendung singulärer Theorieansätze oder gar universeller Großtheorien nicht angemessen erscheint, um einem hochkomplexen Untersuchungsgegenstand wie Hochschulen in seiner empirischen Komplexität gerecht zu werden

(Harding et al. 2017: 1210). Das gewählte theoretische Grundgerüst betont verschiedene Facetten akademischer Widerstandsphänomene: Es werden die Möglichkeiten der Widerstandspraxis und der Mikropolitik einerseits, Domänenwahrung und Identitätsansprüche andererseits, sowie die diesen Praktiken übergeordnete Zuschreibungen der Akteure analysiert, die die Reaktionsmuster von Professoren auch unabhängig von den Intentionen der handelnden Akteure mit einem Etikett versehen. Ich argumentiere, dass die beschriebene Theoriewahl und -verschränkung zu einer dynamischen und interpretativen Auseinandersetzung mit dem Untersuchungsgegenstand führt, die neue Sichtweisen ermöglicht und zu Erkenntnisgewinn führt. Um diesen – von der qualitativen Auswertung ausgehenden – Erkenntnisgewinn aufgreifen zu können, ist im nächsten Schritt eine methodische und methodologische Auseinandersetzung mit dem Forschungsdesign vonnöten, um die Glaubwürdigkeit und die Aussagekraft der empirischen Daten einzuschätzen.

4 Methoden und Methodologie

Die vorliegende Arbeit ist im Zuge des Drittmittelprojekts „WirQung“ (2014-2018) entwickelt worden.²⁸ Eine Teilmenge der im Projekt erhobenen Daten wurden zur Auswertung für die Fragestellungen der vorliegenden Arbeit genutzt. Dies ist insofern unproblematisch, als das die erhobenen Daten im Projekt von Anfang an im Setting des Dissertationsvorhabens und ihrer Fragestellungen mitgeplant wurden.

Die empirische Erhebung im Projekt „WirQung“ setzt sich aus zwei Erhebungsphasen zusammen. In der ersten Phase werden im Rahmen einer Fallstudie insgesamt 21 leitfadengestützte, semi-strukturierte Interviews überwiegend mit Hochschulprofessoren und den Mitarbeitern des institutionalisierten QM an zwei Hochschulen geführt. In der zweiten Erhebungsphase werden acht Fokusgruppen-Workshops mit je bis zu 20 Gruppenteilnehmern und eine onlinebasierte Delphi-Studie mit drei Fragerunden mit 30 bis 50 Respondenten organisiert, um die Schwächen einer Fallstudie mit geringer Fallzahl auszugleichen (Eisenhardt 1989) und das empirische Material durch verschiedene Datenerhebungsformate zu bereichern..

In der Dissertation wurden hauptsächlich Interviews aus der Fallstudie als empirische Grundlage verwendet. Darüber hinaus wurden die Zwischenergebnisse aus der Interviewauswertung in den Fokusgruppen vorgestellt und diskutiert und die daraus hervorgegangenen Daten sowie Daten aus der Delphi-Studie wurden punktuell in der Dissertation verwendet.

Das transkribierte empirische Material wird mit der qualitativen Inhaltsanalyse nach *Kuckartz* (2012) und mithilfe der Software MAXQDA in einem iterativen Prozess ausgewertet. Die Schwächen von stark regelgeleiteten Auswertungsverfahren werden unter Heranziehung von Elementen offener Auswertungsverfahren ausgeglichen. Die Codestruktur weist eine ausgeprägte Aufteilung nach verschiedenen Formen des Widerstandes auf, die auf der obersten Abstraktionsebene in offene, halb-offensichtliche und subtile Widerstandsphänomene gegliedert ist. Diese Einteilung strukturiert auch die empirische Analyse, die sich in Kapitel 5 wiederfindet. Auf der zweiten Abstraktionsebene werden die verschiedensten Widerstandsarten

²⁸ Im Drittmittelprojekt „WirQung: Die Organisation des Qualitätsmanagements – Wirkmechanismen und Wirksamkeit organisationaler Ansätze in Studium und Lehre“ wurde im Zeitraum Oktober 2014 bis Januar 2018 die Implementierung von institutionalisierten QM-Einrichtungen an deutschen Hochschulen untersucht. Im Mittelpunkt des Drittmittelprojekts standen Fragen nach organisationsinternen Wirkungen und der Wirksamkeit von QM-Interventionen ausgehend von den Steuerungsvorstellungen und Widerstandszuschreibungen der Respondenten. Aus dem Drittmittelprojekt sind zwei Dissertationsvorhaben hervorgegangen, von denen eines das hier Vorliegende ist.

wie akademische Proteste, Agenda-Setting oder Dienst nach Vorschrift differenziert. Die inhaltlichen Bezüge werden in Memos festgehalten, wodurch die ausgeprägt dynamischen Verbindungen zwischen den einzelnen Kategorien nur bedingt durch ein Kategoriensystem erfasst werden können. Inhaltlich wurden die Themenblöcke Widerstand, Macht und Identität am häufigsten codiert, die auf vielfältige Weise miteinander zusammenhängen. Die Analyse von Zuschreibungen führt vor allem zu methodischen Schwierigkeiten in der Identifikation indirekter Widerstandszuschreibungen, weil häufig unklar bleibt, ob einem generell unerwünschten Umgang mit QM intendierte und oppositionelle Merkmale unterstellt werden, die konstitutiv für das Etikett des Widerstandes sind.

4.1 Exploratives Forschungsdesign

Aus der internationalen Organisationsforschung ist bekannt, dass Widerstand in Organisationen einen fließenden und dynamischen Untersuchungsgegenstand darstellt, der von situativen und kontextspezifischen Gegebenheiten abhängig ist (Courpasson, Vallas 2016). Auch eine Analyse von Regeln und Regelbrüchen ist an Hochschulen (Cohen et al. 1972; Schimank 2001) nicht hinreichend, um akademischen Widerstand in mehrdeutigen Kontexten herauszuarbeiten. Daher erscheint der Einsatz von qualitativen und ethnographischen Methoden angemessen, um Phänomene akademischen Widerstands, die in einen spezifischen sozialen und organisationalen Kontext von Hochschulen eingebettet sind (Scheytt 2004), auch in ihren latenten und symbolischen Bedeutungen analysieren und verstehen zu können (Flick et al. 2012). Auch das epistemologische Erkenntnisinteresse dieser Arbeit, Widerstand als eine Zuschreibung durch andere Akteure zu begreifen (Becker 1963), legt explorative und fallintensive Verfahren nahe (Eisenhardt 1989: 548). Schließlich liegt ein exploratives, das Feld erforschende Vorgehen nahe, weil es bislang kaum (empirische) Studien zu den akademischen Abwehrmechanismen gegenüber Reformmaßnahmen und „managerialen“ Instrumenten gibt. Einige wenige Ausnahmen (Hüther, Krücken 2013; Schimank 2001, 2015), sind entweder nicht empirisch fundiert (Schimank 2001, 2015) oder skizzieren eher generelle Tendenzen und die Machtverhältnisse auf Meso-Ebene (Hüther, Krücken 2013). Studien zu akademischem Widerstand gegen NPM aus dem internationalen Hochschulraum (Anderson 2008; Bristow et al. 2017; Lucas 2014) sind aufgrund der Besonderheiten in Deutschland weder in Bezug auf die Ausprägung der „Managerialisierung“ des Hochschulraums noch hinsichtlich des Widerstandes gegen QM übertragbar.

4.2 Datenerhebung

Die Datengrundlage bildet eine Fallstudie mit zwei Hochschulen, einer Universität und einer Fachhochschule. Im Rahmen der Fallstudie wurden insgesamt 21 qualitative Interviews geführt. Ergänzt wird die Datengrundlage mit Daten aus Fokusgruppendifkussionen und einer Delphi-Befragung im Rahmen des Projekts „WirQung“ (siehe K. 4, K. 4.2.2).

Da die Arbeit stark auf Becker's Überlegungen zum interaktionistischen Devianzbegriff abstellt, und typisch für diese Art von Untersuchungen die teilnehmende Beobachtung ist (Becker 1963), ist es nicht selbsterklärend, warum im vorliegenden Fall auf die teilnehmende Beobachtung als Erhebungsform verzichtet wurde. Dass die teilnehmende Beobachtung zur Art der Fragestellung passt, ist zutreffend. Da projektbedingt bereits ein umfassender „Datenschatz“ zum damaligen Zeitpunkt frisch erhobener Daten vorlag, sah der Autor es zum Zeitpunkt der Datenerhebung (2015, 2016) als zielführend an, die bereits vorliegenden Daten zu nutzen und ggf. nutzbar zu machen, anstelle sich in noch weiteren Datenerhebungen zu verlieren. Im weiteren Verlauf ist dem Autor klar geworden, dass verschiedene Datenformate nicht in gleicher Weise geeignet sind, die spezifischen Fragestellungen einer Arbeit angemessen zu adressieren. Es hat sich herausgestellt, dass die Fallstudie sehr gut passend ist, die Ergebnisse aus Fokusgruppen und Delphi-Studie lediglich zur Bestätigung, Ergänzung oder Erweiterung taugen, jedoch nicht für eine tiefergehende Analyse, um Zuschreibungsprozesse unter Berücksichtigung von Kontext und Situation hinreichend zu analysieren.

Die erhobenen Daten im Rahmen der Interviews und der Gruppendiskussionen wurden mithilfe eines Audiogeräts aufgezeichnet, weitgehend transkribiert und mit der Datenverarbeitungssoftware MAXQDA ausgewertet.

Die Erhebung der Daten fand überwiegend in den Jahren 2015 und 2016 statt. Mit Blick auf den Beginn der Implementierung von Ansätzen von QS-/QM an deutschen Hochschulen ist darauf hinzuweisen, dass damit vor mehr als zehn Jahren begonnen wurde. Die erhobenen Daten erlauben es daher, Aussagen darüber zu treffen, wie die Wirkung und Wirksamkeit von QM-Interventionen nach knapp einem Jahrzehnt eingeschätzt wird.

Die Erhebungseinheit d. h. die kleinste Einheit der Erhebung ist das Individuum. In den Interviews und der Delphi-Studie sind es einzelne Respondenten; in den Fokusgruppen-

Workshops sind es hingegen Kleingruppen²⁹ mit Teilnehmergrößen zwischen drei und sechs Personen je Gruppe.

4.2.1 Fallstudie

Der empirische Zugang findet im Rahmen des Drittmittelprojekts WirQung über eine Fallstudie statt. Eine Fallstudie ist eine Forschungsmethode, die mit der Untersuchung einzelne Fälle oder eine Vielzahl an definierten Fällen darauf abzielt, diese in ihren Charakteristika möglichst holistisch zu erfassen (Yin 1984). Dabei kann je nach Untersuchungsgegenstand eine Organisation, einzelne Teilbereiche einer Organisation, Prozesse, Individuen, zeitlich begrenzte Events etc. als Fall bezeichnet werden. Für die vorliegende Untersuchung wurden zwei Hochschulen, eine Universität und eine Fachhochschule in Deutschland ausgewählt. Es wurde eine explorative Fallstudie mit einer geringen Fallanzahl gewählt, um eine möglichst umfangreiche und intensive Auseinandersetzung mit den ausgewählten Institutionen anzustoßen (Lamnek, Krell 2010: 274) und die Dynamiken in einem einzelnen Fall zu ergründen (Eisenhardt 1989: 534). Der Schwerpunkt der Fallanalyse liegt in der Auswertung des Zusammenwirkens einer Vielzahl an Faktoren, was sich besonders für einen komplexen Gegenstand wie Hochschulen eignet (Lamnek, Krell 2010: 275) und angemessen in Bezug auf die Fragestellungen der Arbeit erscheint. Ein solcher induktiver Zugang führt entgegen vielen Vorurteilen insbesondere aus quantitativer Forschung häufig zu neuen Ergebnissen (Eisenhardt 1989: 546f). Zwei Fälle sind jedoch mindestens notwendig, um einen Vergleich zwischen den beiden Institutionen zu ermöglichen und die organisationalen Unterschiede zwischen den Hochschultypen Universität und Fachhochschule sowie kulturelle Unterschiede zu erfassen (Kelle, Kluge 2010: 11). So lässt sich beispielsweise danach fragen, unter welchen institutionellen Bedingungen Zuschreibungen der Wirkung und Wirksamkeit von QM-Interventionen beeinflusst werden und zu welchen Ergebnissen sie führen. Im Rahmen der Fallstudie wurden in zwei Hochschulen insgesamt 21 leitfadengestützte semistrukturierte Interviews geführt. (für nähere Ausführungen siehe Kapitel 4.2.4). Es wurden Mitglieder der Hochschulleitung, QM-Akteure in unterschiedlichen Funktionen, Lehrende aus unterschiedlichen Fakultäten und nachträglich auch Mitarbeiter im Bereich der Hochschuldidaktik sowie Studiendekane befragt. Auf diese Weise wurden unterschiedliche Perspektiven auf das breite Themenfeld von Qualitätssicherung in Studium und Lehre mit einbezogen.

²⁹ Die Diskussionsfragen in den Fokusgruppen-Workshops richten sich nicht an einzelne Teilnehmer einer Fokusgruppe, sondern an die Gruppe insgesamt. Innerhalb der Gruppe antworten wiederum einzelne Individuen. Sie sind allerdings Kollektiveffekten wie sozialer Erwünschtheit, Political Correctness etc. ausgesetzt, was zu einer gewissen Reaktion auf die „Grundstimmung“ des Kollektivs führt (Anpassung, Abgrenzung der eigenen Argumentation von der vermeintlichen Gruppenmeinung etc.).

Bei der Auswahl der Hochschulen im Rahmen der Fallstudie wurden die folgenden Selektionskriterien angewandt. Da das Drittmittelprojekt aus den finanziellen Mitteln der Begleitforschung zum Qualitätspakt Lehre (QPL) finanziert wurde, handelt es sich bei den ausgewählten Fällen um QPL-geförderte Hochschulen. Die beiden Fallinstitutionen weisen einige weitere Gemeinsamkeiten auf: In beiden Fällen liegt ein institutionell angelegtes QM vor, mit dessen Implementierung vor mehr als zehn Jahren begonnen wurde. In beiden Fällen bestehen neben zentralen QM-Einrichtungen auch dezentrale QM-Einheiten. Des Weiteren werden zum Zwecke von qualitätsbezogenen Messungen hauptsächlich diverse Evaluationsinstrumente eingesetzt. Die aufgezählten Gemeinsamkeiten sollen eine gewisse Vergleichbarkeit der Hochschulen gewährleisten (Eisenhardt 1989: 537). Gleichzeitig unterscheiden sich die ausgewählten Fälle. Unterschiede beziehen sich auf den Hochschultyp, das Selbstverständnis bzw. das Leitbild der Institutionen wie auch der strukturellen Anbindung der dezentralen QM-Einheiten.

Die Stärke der Fallstudie liegt darin, jeden einzelnen Fall als alleinstehende Entität untersuchen und in seiner eigenen Logik durchdringen zu können, ehe Schritte eingeleitet werden, die auf eine theoretische Generalisierbarkeit in der Analyse abzielen (Lamnek, Krell 2010: 274; Yin 1984: 37). Die Schwächen einer Fallstudie sind zunächst darin begründet, dass die daraus gewonnenen Erkenntnisse nicht bedenkenlos abstrahiert werden können, weil unklar ist, ob es sich hierbei nicht um spezifische Merkmale des Untersuchungsgegenstandes handelt (Eisenhardt 1989: 547). Es kann sich bei den ausgewählten Fällen um Extremfälle handeln, was jedoch anhand der Fallanalyse nicht belegt werden kann. Darüber hinaus kann der intensive Gebrauch empirischer Evidenzen zu einer überkomplexen Theorie führen, die dann weniger handhabbar und praxistauglich ist, weil der Aspekt der Sparsamkeit verloren geht (Eisenhardt 1989: 547). Um die skizzierten Schwachstellen der Fallstudie auszugleichen, wurden weitere Daten, die im Projekt „WirQung“ erhoben wurden, in vorliegende Dissertation mit einbezogen. Namentlich wurden Daten aus Fokusgruppen-Workshops und eine Delphi-Studie inkludiert, in denen die aus der Interviewauswertung gewonnenen Zwischenergebnisse validiert und weiteres Datenmaterial erhoben wurde (für nähere Ausführungen siehe Kapitel 4.2.2 und 4.2.3).

Bezüglich der Herangehensweise ist auszuführen, dass in einem ersten Schritt Dokumente der Fallhochschule ausgewertet wurden, um erste Einblicke in die Institutionen zu bekommen

(Glaser 2010: 372) und auf dieser Grundlage die Interviewleitfäden zu erstellen. In der Dokumentenauswertung wurde beispielsweise erörtert, welches Leitbild die betreffende Hochschule verkörpert, wie sich die interne Governance beschreiben lässt, welche Art von Organisationskultur vorherrscht und auch wie das institutionalisierte QM strukturell aufgesetzt ist d.h. ob QM-bezogenen Strukturen existieren und welche neu durch das QM geschaffen wurden, wie das QM personell besetzt ist etc. Zu diesem Zweck wurden Dokumentationen zur Qualitätssicherung und zum Qualitätsmanagement der Hochschulen ausgewertet, aber auch allgemeinere Dokumente zur Hochschule. Zu den Dokumenten zählen Hochschulveröffentlichungen, Internetseiten, Ziel- und Leistungsvereinbarungen, Evaluationsordnungen, QM-Handbücher sowie Evaluationsfragebögen.

Auf Grundlage der mittels Dokumentenanalyse gesammelten Eindrücke wurden qualitative semi-strukturierte Interviewleitfäden erstellt.³⁰ Im Prozess der Fragebogenerstellung wurde entschieden, Experteninterviews zu führen. Ein Vorteil von Experteninterviews liegt darin, dass die Respondenten nicht ausschließlich als Einzelpersonen befragt werden, sondern gleichzeitig auch als Repräsentanten einer Gruppe gesehen werden (Mayer 2013: 38). Dieser Aspekt kommt dem Untersuchungsdesign dann zugute, wenn die Stichprobe an Interviewteilnehmern überschaubar bleibt und der Vorwurf einer zu kleinen Stichprobe droht. Des Weiteren werden Experten nicht nur deshalb befragt, weil sie über ein bestimmtes Wissen verfügen, sondern auch, weil sie Informationen differenziert auswerten und ihr Wissen strukturiert und verständlich kommunizieren können und angenommen wird, dass sie dieses Wissen in besonderem Maße *praxiswirksam* einsetzen (Bogner et al. 2014: 13). In diesem Sinne ist die Bedeutung des Expertenwissens über seine soziale Wirkmächtigkeit als orientierungs- und handlungsleitend für andere Akteure zu verstehen (Bogner et al. 2014: 13f). Dabei ist die überdurchschnittliche Reflexivität, Kohärenz und Gewissheit der Befragten, d.h. die Fähigkeit, Verbindungen zu anderen Wissensbeständen herzustellen einerseits sowie das eigene Wissen zu reflektieren und seine Deutungen für einen breiten sozialen Kontext prägend zu machen andererseits, das Besondere an Expertenwissen (Bogner et al. 2014: 14,17).

Die befragten Respondenten – überwiegend Hochschulprofessoren und Mitarbeitende im Qualitätsmanagement in Studium und Lehre – werden gleichermaßen als Experten angespro-

³⁰ Der Begriff *Interviewleitfaden* wird in der einschlägigen Methodenliteratur unterschiedlich verwendet. Hier wird auf eine typische Definition zurückgegriffen, die Leitfaden als Fragebogen mit offenen Fragestellungen begreift, der in Bezug auf den Aspekt der Vollständigkeit der Befragung, eine spontane Themenentwicklung und die Reihenfolge der Frage-Items flexibel gehandhabt wird (Lamnek, Krell 2010: 302 f).

chen. Die Ableitung – Professoren als Experten zu adressieren, ist naheliegend, bereits aus Gründen der Zuschreibung, dass Sie im Allgemeinen einer Profession angehören, fachlich ausgewiesene Experten auf dem einschlägigen Gebiet ihres Faches sind und qua Dienstpflicht regelmäßig Lehrveranstaltungen in verschiedenen Formaten abhalten. Jeder von Ihnen hat für gewöhnlich konkrete und in der jeweiligen Fachdisziplin eingebettete Vorstellungen darüber, wie eine gute Lehre funktioniert und was ein gutes Studium auszeichnet. Ferner verfügen Professoren durch den langen akademischen Sozialisationsweg zur Professur sowie ggf. durch fortgeführte Forschungsaktivitäten über ausgewiesene Methodenexpertise. Auch sind Professoren als Studiengangverantwortliche in Akkreditierungsprozessen involviert sowie als Mitglieder in akademischen Gremien an den verschiedenen thematischen Diskussionen rund um QM, etc. beteiligt. Die angeführten Gründe prädestinieren in Bezug auf die verschiedenen Aspekte von QM, Professoren als Experten in Studium und Lehre zu adressieren, in dessen Kontext institutionalisierte Formen von QM zunehmend Eingang finden. Auch die im QM Tätigen Mitarbeitenden werden Ihrerseits als Experten adressiert. Dafür spricht, dass Sie die Experten ihres eigenen beruflichen Handelns sind und durch die Tätigkeit an Hochschulen über lokales Wissen sowie das informelle organisationale Innenleben verfügen, welches im Kontext der Bezeichnung von akademischen Widerständen von enormer Bedeutung ist. Darüber hinaus unterscheidet sich die Tätigkeit im QM von anderen Verwaltungstätigkeiten und ihnen wird bereits in der Hochschulforschung ein Professionsstatus mit der Bezeichnung „Neue Hochschulprofessionelle“ attestiert (Schneijderberg, Merkator 2011). Typisch für Mitarbeitende im QM ist die Arbeit mit Kennzahlen, Statistiken und Evaluationen, sie organisieren und halten verschiedene hochschulinterne Arbeitskreise rund um Themen von Studium und Lehre, sie vernetzen sich in hochschulübergreifenden Netzwerken mit beruflichen Gleichgesinnten, besuchen wissenschaftliche und praxisgerichtete Tagungen zu Ihrem Berufsfeld und können nicht zuletzt auch durch die reflexive Betätigung in teils wissenschaftlichen teils praxisgerichteten Erfahrungsberichten als „Reflective Practitioner“ (Schön 1983) bezeichnet werden.

Die Fragen sind besonders zu Beginn der Befragung eher allgemein und offen formuliert (siehe Interviewleitfaden im Anhang). Die im Projekt gewählten Zielsetzungen setzen offene Fragetechniken voraus. Die Konstruktionen und Zuschreibungen der Wirkung und Wirksamkeit von QM-Interventionen lassen sich nur beschränkt explizit abfragen. Insbesondere implizites Wissen, nicht ausgesprochene Grundannahmen und Weltansichten der Respondenten lassen sich nicht mit standardisierten Fragebögen erfassen (Meuser, Nagel 2009: 472). Die Kon-

struktionsleistungen der Respondenten lassen sich nach der von *Giddens* (1986) benannten Wissensebene des *diskursiven Bewusstseins* einordnen. Dieses zeichnet sich dadurch aus, dass es durch die berufliche Habitualisierung handlungspraktisch intuitiv beherrscht wird, aber weniger reflektiertes Wissen darstellt, das nur partiell expliziert werden kann und nicht ohne weiteres einfach aufgerufen werden kann (Meuser, Nagel 2009: 472). Erst in offenen Befragungen geben die Befragten dadurch mehr über funktionsbezogene Relevanzen und Maximen preis, dass sie ihre Ausführungen erläutern, Beispiele geben oder improvisieren (Hopf 2012: 356; Meuser, Nagel 2009: 472). Auch geben Respondenten in Erzählungen Gedanken und Erinnerungen preis, die unterbewusst verarbeitet wurden (Hopf 2012: 357). Dies führt etwa dazu, dass in teilstrukturierten Experteninterviews ein möglichst interventionsfreie Spielraum angestrebt wird, indem Befragte die Haupterzählung autonom gestalten und thematisch lenken können, während der Interviewer in die Rolle des achtsamen Zuhörers schlüpft und die Erzählung durch unterstützende Gesten aufrechterhält (Hopf 2012: 356). Auf diese Weise wird ein methodisch sauberes Verfahren zugelassen, indem suggestiver Bias sowie strukturierende Zwänge durch den Interviewer weitgehend ausgeschlossen werden.

4.2.2 Ergänzende Daten

Die Fallstudie im Allgemeinen und eine Fallstudien mit geringer Fallzahl im Besonderen unterliegt einigen Limitationen, wie bereits im vorangegangenen Kapitel ausgeführt. Daher wurde die Datengrundlage der Dissertation erweitert und weitere Daten aus der Projekterhebung hinzugezogen. Im Projekt „WirQung“ wurden acht Fokusgruppen-Workshops sowie eine dreistufige Delphi-Befragung durchgeführt, um ein möglichst umfassendes Bild über die Qualitätssicherung in Studium und Lehre zu zeichnen. Die Dissertation greift auf diese Daten zurück, jedoch nicht in einer systematischen Weise insofern, als dass die umfassenden Datenberge aus Fokusgruppen-Gesprächen sowie aus der dreistufigen Delphi-Befragung nicht stringent ausgewertet und verwendet wurden in der Dissertation. Daher wird auch kein Anspruch auf ein Ins-Verhältnis-Setzen (Triangulation) der verschiedenen Datenerhebungsformate gelegt. Vielmehr wurden die Daten aus der Fallstudie punktuell in zweifacher Hinsicht erweitert.

Erstens, wurden die Zwischenergebnisse aus der Interviewauswertung der Fallstudie in den Fokusgruppen vorgestellt und diskutiert mit dem dahinterliegenden Ziel, auszuschließen, dass es sich bei den Ergebnissen der Fallstudie um Extremfälle handelt. Es kann bestätigt werden, dass die Ergebnisse der Fallstudie bei den Teilnehmenden der Fokusgruppen auf Resonanz stoßen und somit davon ausgegangen werden kann, dass in der Fallstudie keine Extrembefun-

de vorliegen. Zweitens, wurden die aus der Diskussion der Zwischenergebnisse der Fallstudie hervorgegangenen Daten in den Fokusgruppen sowie Daten aus der Delphi-Studie punktuell in der Dissertation verwendet, um die Datengrundlage gezielt an vereinzelten Stellen zu erweitern und zu vertiefen (Eisenhardt 1989). Damit wird insgesamt ein breiteres Spektrum an Perspektiven und Standpunkten erfasst, die zu einer stärkeren Erklärungskraft von Thesen führt (Flick 2012).

Auf der Grundlage der durch die Auswertung der ersten Interviews ermittelten Erkenntnisse baut die zweite Erhebungsphase auf. Diese besteht einerseits aus einer onlinebasierten Delphi-Studie und andererseits aus Fokusgruppen-Workshops. *Fokusgruppen* stellen ein spezielles Erhebungsformat der Gruppendiskussion dar (Bohnsack 2012: 372; Krueger, Casey 2009: 2), die es erlauben, die Standpunkte und Meinungen, Gedanken und Gefühle eines Kollektivs zu ermitteln. Dabei unterscheiden sich Fokusgruppengespräche von der allgemeineren Bezeichnung der Gruppendiskussion (Lamnek, Krell 2010: 376 f) dahingehend, dass die Diskussionen zu spezifischen Themen hinführen sollen (Krueger, Casey 2009: 7). Insgesamt wurden acht Fokusgruppen-Workshops mit Teilnehmern aus 22 kooperierenden Hochschulen des Drittmittelprojekts durchgeführt. Die Workshops wurden mit QM-Akteuren und Hochschulprofessoren in unterschiedlichen Akteurs-Konstellationen (Workshops mit QM-Akteuren, Workshops mit Hochschulprofessoren und gemischte Workshops) durchgeführt. (Für nähere Ausführungen siehe Kapitel 4.2.4).

Wie auch schon in der Fallstudie lag das Erkenntnisinteresse an der Erhebung der Standpunkte, Meinungen und Einstellungen von Individuen, diesmal jedoch im Kontext konkreter Gruppenbeziehungen (Mangold 1960). Entgegen der üblichen Vorgehensweise, der zufolge zunächst allgemeine Themen zur Diskussion gestellt und diese im Verlauf vertieft werden (Krueger, Casey 2009: 7 f), wurde anders vorgegangen. Die Diskussionen wurden bereits mit zugespitzten Thesen eröffnet. Hierzu wurde ein vorangestellter 20-minütiger Impulsvortrag gehalten, der in die Formulierung provokativer Thesen einmündete, und die anschließende Diskussion wurde moderierend begleitet. Durch provokative, auch überspitzte Thesenformulierung soll eine diskussionsfördernde Umwelt geschaffen werden, damit die Befragten ihre Gedanken, Standpunkte und Meinungen in den Gruppen austauschen; die Zwischenergebnisse der Interviewauswertung sollen hinsichtlich etwaiger generalisierungsfähiger Ergebnisse (Yin 1984) bei gleichzeitiger Generierung weiterer Hypothesen (Bohnsack 2012: 372) geprüft werden. Bei der Präsentation der Inputvorträge handelt es sich um Zwischenergebnisse aus

der Interviewauswertung, die in den Gruppendiskussionen bestätigt, widerlegt und vertieft werden sollen. Die für die vorliegende Arbeit zentralen Themen – Erscheinungen von akademischen Widerstandsphänomenen, Handlungsmotive und alternative Lesarten bei der Interpretation der Umgangs- und Reaktionsmuster von Professoren mit QM-Anforderungen – konnten auf diese Weise vertieft werden. Bislang kaum behandelte thematische Aspekte konnten durch die Standpunkte der Gruppe angereichert, bislang klare Positionen differenziert und kontroverse Statements vertieft werden (Krueger, Casey 2009: 12). So ist mir beispielsweise erst durch die Gruppendiskussionen klar geworden, dass Widerstand gegen QM nicht bloß durch eine „Klärung der Situation“ aufgelöst werden kann, weil bereits die Benennung „das ist Widerstand“ zum Konflikt führen oder dieses verschärfen kann (Watzlawick et al. 1969).

Bei einer durchschnittlichen Dauer von 3,5 Stunden erfolgte eine Pause, in der Diskussions-trends durch die Interviewer identifiziert und Fragestellungen formuliert wurden, um diese in der zweiten Hälfte des Workshops vertiefend und erschöpfend zu diskutieren. Es wurde mit Kleingruppen mit drei bis sechs Gruppenteilnehmern (Lamnek, Krell 2010: 399) mit Metatafeln, Flipcharts und PowerPoint gearbeitet.

Nun unterliegt auch der Einsatz von Fokusgruppen-Workshops wie auch anderen Methoden einigen Limitationen, die zu benennen sind. Fokusgruppenteilnehmer tendieren dazu, sich als rationale und reflektierte Individuen darzustellen (Krueger, Casey 2009: 13). Dabei ist empirisch hinlänglich belegt, dass menschliche Akteure sich in nicht unerheblichem Ausmaß auch irrational verhalten. Die aus den Fokusgruppen generierten Daten müssen daher kritisch reflektiert und eingeordnet werden, wenn es um die Untersuchung menschlicher Verhaltensweisen geht (Krueger, Casey 2009: 13). Ein weiterer kritischer Aspekt betrifft das Beschönigen der abgegebenen Antworten. Die Fokusgruppenteilnehmer werden gelegentlich nach Themen befragt, zu denen sie schlicht keine Wissensbestände aufweisen (Krueger, Casey 2009: 14). Auch besteht in Gruppensituationen die Gefahr gruppenspezifischer Dynamiken, welche die soziale Situation verzerren. Solche Situationen sind beispielsweise gegeben, wenn dominante Gruppenmitglieder die Meinung der anderen Gruppenmitglieder beeinflussen oder Majoritätseffekte zu einer Konsensbildung beitragen (Krueger, Casey 2009: 15). Es ist schließlich zu konstatieren, dass die Gruppendiskussion im Allgemeinen praktisch keine umfassende methodologische Grundlage besitzt (Bohnsack 2012: 373; Lamnek, Krell 2010: 374), weshalb bei Einsatz dieser Methode zu Zwecken der Generalisierbarkeit von Daten kritische Stimmen laut werden.

Die Delphi-Befragung stellt den letzten Bestandteil der Erhebungsphase dar, die parallel zu den Fokusgruppen-Workshops durchgeführt wurde. Auch hier ist zu konstatieren, dass die Daten nicht in systematischer Weise genutzt wurden, sondern der Bestätigung, Widerlegung und Ergänzung der Ergebnisse aus der Fallstudie dienen. Die Delphi-Studie ist eine mehrstufige Expertenbefragung aus der Zukunftsforschung (Ammon 2009; Häder 2014). Diese erlaubt einen dialogischen, partizipativen Forschungsprozess mit einer größeren Anzahl von Experten, die sonst nur schwer für eine Gruppenmethode zu gewinnen wären. Befragt wurden Experten aus den Bereichen Hochschulforschung und -management, Organisationsforschung, Hochschulberatung und Hochschuldidaktik, Vertreter aus Akkreditierung und Hochschulpolitik sowie Hochschulmanager und Qualitätsmanager. In einem dreistufigen Prozess wurden die eingeladenen Experten in einer onlinebasierten Befragung anhand eines formalisierten Fragebogens mit qualitativen Fragen befragt. In der zweiten und dritten Befragungswelle erhielten sie die Ergebnisse der jeweils vorangegangener Runden in kondensierter Form zur Kommentierung, Systematisierung und Bewertung (Ammon 2009: 471; Häder 2014). Für die technische Anwendung wurde die Onlinebefragungs-Software *Unipark* verwendet.

Zu den Grenzen der Delphi-Befragung lässt sich sagen, dass der Eindruck einer Expertenbefragung darüber hinwegtäuscht, dass selbst ausgewiesene Experten nicht immer in der Lage sind, Aussagen zu zukünftigen Entwicklungen zu treffen (Häder 2014: 27). Dafür sprechen die vielen Beispiele der Prognose technologischer Entwicklungen (Häder 2014: 28f). Vor diesem Hintergrund ist fragen, ob es überhaupt sinnvoll ist, die Delphi-Studie für Prognosen einzusetzen. Eine Möglichkeit besteht darin, mit den Grenzen der Prognoseformulierung kritisch umzugehen und die Aufmerksamkeit beispielsweise darauf zu richten, was eintreffen soll anstelle dessen, was denn auch eintreffen wird (Häder 2014: 28).

Insgesamt basiert die Dissertation auf einer Fallstudien mit 2 Fällen und 21 Interviews. Die Daten wurden ergänzt mit Daten aus Fokusgruppen-Workshops und einer Delphi-Studie aus der Projekterhebung aus dem Projekt „WirQung“ aus den bereits genannten Gründen. Die Vorteile der jeweiligen Erhebungsmethoden gleichen die Schwächen der anderen Methoden aus und führen insgesamt zu einer Erhöhung der Robustheit der Untersuchungsergebnisse (Flick 2012b; Vohra 2014: 56).

4.2.4 Übersicht über die Erhebungsdaten und weiterführende Informationen zu Leitfadenerstellung, Kontaktaufnahme, Selektionskriterien und Datenschutz

Im Rahmen der Fallstudie wurden in den beiden untersuchten Hochschulen 2015 16 Interviews und 2016 nochmals 5 Interviews durchgeführt, insgesamt also 21 Experteninterviews mit einer zeitlichen Dauer zwischen 55 und 130 Minuten. Tabelle 1 zeigt eine Übersicht über die Interviews.

Tab. 1: Übersicht über Interviewanzahl, interviewte Akteure und zeitliche Dauer

	Respondenten	Anzahl	Dauer
	Vizepräsident/in für Studium und Lehre	2	2,65 Std.
	Dekan/in	1	1,81 Std.
	Studiendekan/in	2	4,06 Std.
	QM Leiter/in	2	2,65 Std.
	Mitarbeiter im zentralen QM	1	1,48 Std.
	Mitarbeiter im dezentralen QM	4	6,83 Std.
	Mitarbeiter aus dem Bereich Hochschuldidaktik	2	3,75 Std.
	Hochschulprofessor/in	5	5,55 Std.
	Wissenschaftliche/r Mitarbeiter/in	2	3,13 Std.
Summe:		21	31,91 Std.

Quelle: eigene Darstellung

Im Rahmen der Fokusgruppen-Workshops wurden insgesamt 8 Veranstaltungen mit Teilnehmern aus 22 Hochschulen überwiegend im Jahr 2016 durchgeführt. Es wurden mehrere Fokusgruppen-Workshops ausschließlich mit QM-Akteuren, ein Workshop ausschließlich mit Hochschulprofessoren und ein weiterer Workshops mit gemischter Akteurskonstellation durchgeführt (siehe Anhang).

Im Rahmen der Erhebung mithilfe der onlinebasierten Delphi-Studie haben in der ersten Befragungsrunde im April 2016 54 von 107 eingeladenen Experten geantwortet, was einer Rücklaufquote von 50% entspricht. In der zweiten Befragungsrunde im Juni 2016 beträgt die Rücklaufquote mit 42 Respondenten knapp 76%. Und in der letzten Runde im Februar 2017 haben immer noch 34 Experten geantwortet. Das entspricht einer Rücklaufquote von 81%.

Insgesamt stellen die aufgezählten Rücklaufquoten für eine onlinebasierte Befragung eine überdurchschnittliche Bereitschaft der Respondenten zur Teilnahme an der Befragung dar (Häder 2014).

In den nachfolgenden Ausführungen werden weiterführende Informationen zur Erhebungsphase erläutert, so der Prozess der Leitfadenerstellung, Kontaktaufnahme zu den Respondenten, Kriterien bei der Auswahl der Respondenten und Datenschutz. Die im Rahmen der Fallstudie verwendeten Interviewleitfäden zum Zwecke der Interviewführung wurden im Verlauf der ersten Interviewdurchgänge mehrfach überarbeitet und angepasst. Dies geschah durch institutsinterne Besprechung und Reflexion der ersten Interviewdurchgänge etwa im Hinblick auf das Kriterium der Validität, ob einzelne Fragestellungen in Bezug auf die Forschungsfragen relevante Antworten/Ergebnisse liefern konnten und ob die Fragestellungen überhaupt eine Narration in Gang setzen konnten. Inhaltlich zeichnen sich die Interviewleitfäden durch eine thematisch breite Aufstellung aus, um im Sinne eines explorativen Vorhabens keine voreilige thematische Schließung vorzunehmen. So berühren die Frage-Items u. a. folgende Themenspektren: den Arbeitsalltag der Respondenten, die Geschichte des institutionalisierten QM, eingesetzte Evaluationsverfahren, Themen der Hochschulsteuerung und seiner Grenzen, nicht-intendierte Effekte und Widerstand. Die Interviewleitfäden enthalten ungefähr 14-25 Fragen und wurden an die unterschiedlichen Akteursgruppen angepasst. Besonders die Leitfäden der mittleren und späten Erhebungsphase zeichnen sich durch einen schlanken Leitfaden aus, weil sich im Laufe der Interviewauswertung zunehmend thematische Schwerpunkte wie Formen von akademischem Widerstand gegen QM, Umgang mit Widerstand, der Zusammenhang von Widerstand und akademischer Identität etc. ergeben haben.

Zur Kontaktaufnahme mit den Respondenten ist folgendes zu sagen: Eine zentrale Ansprechperson – in den beiden Fallhochschulen ist es die Leitung des zentralen QM – hat im Rahmen eines persönlichen Treffens und auf der Basis gemeinsam identifizierter potenzieller Interviewpartner diese kontaktiert und an uns vermittelt. Die Teilnehmer aus den Fokusgruppen speisen sich zum Teil aus den kooperierenden Hochschulen des Projekts (insbesondere die QM-Akteure). Die Hochschulprofessoren wurden aus der nächsten räumlichen Umgebung kontaktiert (Hamburg etc.). In der Delphi-Studie wurde auf der Grundlage einer Personen-Recherche eine umfangreichere Anzahl an Experten der Hochschulen aus unterschiedlichen Feldern kontaktiert und zur Teilnahme an der Delphi-Studie eingeladen.

Bei der Auswahl der Respondenten für Interviews im Rahmen der Fallstudie wurde sich darum bemüht, möglichst verschiedene Expertengruppen in Zusammenhang mit QM an Hochschulen und der Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre und verschiedenen Funktionen in der Hochschule (Flick 2012a: 254) zu befragen. Es wurden solche Experten befragt, die entweder einen starken Bezug zum institutionellen QM aufweisen oder sich mit didaktischen oder akademischen Verfahren der Qualitätssicherung im Kernbereich von Studium und Lehre auseinandersetzen. Es wurden Mitglieder der Hochschulleitung, QM-Akteure in unterschiedlichen Funktionen, Professoren aus unterschiedlichen Fakultäten, Mitarbeiter im Bereich der Hochschuldidaktik sowie Studiendekane befragt. Studierende wurden in der gesamten Erhebung nicht berücksichtigt, weil ihnen im Rahmen der Projektfragestellungen kein Expertenstatus zugesprochen wurde.

Zur Durchführung der Erhebung ist zu äußern, dass alle Respondenten vorab eine Kurzbeschreibung des Projekts erhielten, wobei die konkreten Frage-Items auch auf Nachfrage hin nicht vorab bereitgestellt wurden, um eine Vorbereitung auf die Interviewsituation zu vermeiden. Vor Beginn der Interviews und Gruppendiskussionen und auch danach erfolgte üblicherweise ein Smalltalk mit den Respondenten, der einen Dank für die Gesprächsbereitschaft, eine kurze Vorstellung des Interviewers sowie eine kurze Vorstellung des Projekts beinhaltet, zugleich aber auch die Funktion erfüllte, eine Vertrauensbasis zwischen dem Respondenten und dem Fragenden herzustellen. Speziell zu den Interviews im Rahmen der Fallstudie ist noch zu äußern, dass Respondent und Interviewer in einem Raum waren, um diverse Störfaktoren weitestgehend auszuschließen. In einigen Fällen liegen andere situative Bedingungen vor.³¹

Die Erhebung sämtlicher Daten unterliegt den allgemeinen Bestimmungen des Datenschutzes (BDSG). Die erhobenen Daten wurden bei der Auswertung weitestgehend anonymisiert, so dass ein Rückschluss auf Personen oder Institutionen ohne erheblichen Aufwand nicht möglich ist.³² Die Einhaltung der allgemeingültigen Datenschutzbestimmungen wurde den betei-

³¹ Zwei Interviewpartner sind aus eigenem Antrieb zur HSU in Hamburg gereist. Für sie hatten wurde eine ruhige Interviewatmosphäre in einem Arbeitsbüro eingerichtet. In zwei weiteren Interviews war die Personenkonstellation anders: In einem Fall wurde einer der Interviewer bei seinem ersten Interview von einem erfahrenen Supervisor des Institutsteams unterstützt. In einem anderen Fall hat einer der Interviewten eine weitere Person hinzugezogen. In einigen Fällen ist jemand kurz ins Büro gekommen, um etwas zu holen, das Telefon hat geklingelt und in einem Fall kam sogar eine weitere Person im Verlauf des Interviews ins Büro, die sich mit der Interviewten das Büro teilt, die sich aber weitestgehend ruhig verhalten hat und nicht in das Interviews einbezogen wurde. Insgesamt kommen in 5 von 21 Interviews die aufgezählten situativen Faktoren vor.

³² Forschungsdaten können prinzipiell nur schwer in solchem Maß geschwärzt werden, dass ein Rückschluss auf Personen oder Institutionen zu einhundert Prozent sichergestellt werden kann. In der Forschungspraxis hat sich

ligten Akteuren vorab schriftlich garantiert. Auch die Erlaubnis zur auditiven Aufnahme von Einzel- und Gruppeninterviews wurde im Vorfeld schriftlich von den beteiligten Akteuren erfragt und von ihnen nochmals mündlich vor Ort bekräftigt. Der Datenschutz wurde auch durch die im Vorfeld festgelegten Transkriptionsregeln sichergestellt.³³ Bei der Sicherstellung des Datenschutzes in der Onlinebefragung wurden die Teilnehmer anonymisiert, sodass kein Rückschluss von Antworten auf Befragte möglich war. Für den Zweck der Zuordnung der Antworten eines Befragten X in der ersten Runde mit den Antworten derselben Person aus den nachfolgenden Befragungsrunden wurde für jeden Teilnehmer automatisch ein persönlicher Code generiert, der allerdings keine Zuordnung zu konkreten Personenangaben oder E-Mail-Adresse zulässt.

4.3 Datenauswertung

Mit Datenauswertung ist nicht nur der Prozess der selektiven Datensammlung aus der Gesamtheit der erhobenen Daten, der Strukturierung von Daten mithilfe von Kategorien und Konzepten, der Analyse und des Vergleichs von Daten mithilfe von Auswertungsverfahren gemeint, sondern er bezieht auch die iterativen Schleifen und abduktiven Vorgänge, die solchen Vorhaben zu eigen sind, ein. Entgegen der analytischen Darstellung der Datenanalyse in Kapitel 4.3.1 und 4.3.2 wurde die Phase der Datenauswertung bereits während der Datenerhebung eingeleitet. Die ersten Interviews wurden nicht nur auf ihre Datenqualität hin überprüft, um die Fragebögen für die nachfolgenden Interviews zu überarbeiten. Seit dem ersten Interview wurden erste Eindrücke verarbeitet, thematische Schwerpunkte bestimmt und Überlegungen zur Kategorisierung des Datenmaterials angestellt, die den Weg der weiteren Datenauswertung ebneten. Die Datenerhebung und -auswertung ist auch deshalb zeitlich nur schwer voneinander zu trennen, weil die zweite Phase der Datenerhebung aus dem ersten Auswertungsvorgang der Interviews gespeist wurde. Im Folgenden wird das generelle Vorgehen bei der Anwendung der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2014) vorgestellt und die einzelnen Schritte der Analyse werden beispielhaft anhand der Fragestellungen ausgeführt. Bevor dieser Schritt erfolgt, wird die dafür gewählte Methode einschließlich ihrer Stärken und Schwächen in Kürze vorgestellt.

ein „pragmatischer Mittelweg“ durchgesetzt, der die Schwärzung von Namen von Personen, Institutionen sowie die Schwärzung von speziellen Bezeichnungen – beispielsweise einzigartiger Studiengänge, markanter Bezeichnungen von Organisationseinheiten, Verfahren oder Ähnlichem – beinhaltet. Die Schwärzung von inhaltsbezogenen Elementen, wie z. B. Fächer oder gar jegliche Aussagen, die auf eine fachliche Zugehörigkeit hindeuten könnten, würde die Verständlichkeit von Untersuchungsdaten erschweren, weshalb darauf verzichtet wurde.

³³ Namen wurden anonymisierend, z. B. durch eine abstrakte Positionsbeschreibung wie „Mitarbeiter im dezentralen QM“ ersetzt. Hochschulspezifische Eigenheiten wurden durch allgemeine Bezeichnungen ersetzt und in eckige Klammern gesetzt z. B. [studiengangbezogene Evaluation].

4.3.1 Qualitative Inhaltsanalyse

Die qualitative Inhaltsanalyse ist eine qualitative Methode zur Auswertung von Datenmaterial, die hauptsächlich einer induktiven Kategorienbildung folgt (Kuckartz 2014: 63). Bei der induktiven Kategorienbildung werden Kategorien am Datenmaterial gebildet. Das Kernstück der qualitativen Inhaltsanalyse ist das Kategoriensystem. Zur Erstellung eines Kategoriensystems sieht die qualitative Inhaltsanalyse eine vorab festgelegte Schrittfolge vor, die dem Anwender verschiedene Techniken zur Auswertung an die Hand gibt. Die qualitative Inhaltsanalyse zielt nicht, wie die Bezeichnung vermuten lassen könnte, ausschließlich auf die Analyse des Inhalts ab. Vielmehr umfasst sie neben formalen Aspekten ebenso latente Sinngehalte, d.h. indirekte, subtil vermittelte oder erst aus der intensiven Auswertung von Datenmaterial sich herauskristallisierende Inhalte (Mayring 2012: 469).

Stärken und Schwächen der qualitativen Inhaltsanalyse

Charakteristisches Merkmal der qualitativen Inhaltsanalyse ist das systematische und regelgeleitete Vorgehen, bei dem der Anwender vom ersten Schritt der Auswertung über die Fertigstellung eines fixen Kategoriensystems bis zur Ergebnispräsentation einem vorher festgelegten Phasenmodell folgt. Eine Stärke der qualitativen Inhaltsanalyse liegt folglich darin, dass dem Anwender über den gesamten Auswertungsprozess ein klares Vorgehen ermöglicht wird. Qualitative Herangehensweisen wie die Grounded Theory leiden häufig unter einer vagen Methodik, wie genau in den unterschiedlichen Auswertungsschritten vorzugehen ist. Des Weiteren wird dem Vorgehen durch eine detaillierte Anleitung zur Auswertung qualitativer Daten mehr Systematik, Einheitlichkeit und Zielgerichtetheit verliehen, was wiederum eine höhere Methodenstringenz, Transparenz sowie Nachvollziehbarkeit des methodischen Vorgehens nach sich zieht (Mayring 2012: 471). Vermeintliche Schwächen wie eine Methodenstarrheit werden überwunden, da die regelgeleitete Schrittabfolge in Abhängigkeit von der gewählten Fragestellung einem angepassten Phasenmodell folgt und unterschiedliche Auswertungstechniken zur Verfügung stehen (Kuckartz 2014: 76). Auch ist die qualitative Inhaltsanalyse offen gegenüber individuellen Anpassungen und der Kombination mit anderen Auswertungsmethoden. Eine weitere Stärke liegt somit in der Offenheit gegenüber anderen Auswertungsmethoden bei gleichzeitiger Methodenstrenge. Außerdem handelt es sich bei der qualitativen Inhaltsanalyse um eine pragmatische Auswertungsmethode innerhalb eines qualitativen Methoden-Repertoires, das die Bewältigung größerer Datenmengen zulässt (Mayring 2012: 474). Diese Eigenschaft kommt dem vorliegenden empirischen Vorhaben zugute, um-

fangreiches Datenmaterial aus drei unterschiedlichen Erhebungsverfahren auszuwerten. Zu nennen ist auch, dass die Anfertigung eines fixen Kategoriensystems nicht mit einer einmaligen Codierung abgeschlossen ist, sondern eher als prozessualer und iterativer Vorgang begriffen wird. Die Überarbeitung des Kategoriensystems in Rückkopplungsschleifen steht im Vordergrund der qualitativen Inhaltsanalyse, d.h. es wird erweitert, ausdifferenziert oder an neue Erkenntnisse wie auch an natürliche Veränderungen im Forschungsprozess angepasst (Mayring 2012: 474). Ein solches Verständnis führt zu reiferen Daten und ist zielführend, um einen mehrschichtigen Untersuchungsgegenstand wie Widerstand an Hochschulen auszuwerten. Die Bearbeitung von Abgrenzungsproblematiken, ob ein Textsegment nun in diese oder eine andere Kategorie von Widerstand einzuordnen ist, sowie die Frage, ob überhaupt Widerstand vorliegt, hat für eine eingehende Auseinandersetzung mit diversen Grenzproblematiken mehrere Rückkopplungsschleifen benötigt.

Die qualitative Inhaltsanalyse weist jedoch auch zwei Nachteile auf, die zu berücksichtigen sind. Der anfängliche Schritt der Auswertung – die Identifikation von Widerstandsformen im Material – kann mit einem regelgeleiteten Vorgehen nur eine Teilmenge des Phänomens erfassen. Eine tiefergehende Analyse zeigt auf, dass erstens in einigen Fällen indirekt auf Widerstand geschlossen werden kann, wenn z.B. antizipative Praktiken beschrieben werden, um einen möglichen Widerstand zu vermeiden, der, weil er noch nicht eingetreten ist, auch nicht benannt wird. Zweitens tritt Widerstand häufig auch subtil in Erscheinung. Auch hier erweist sich ein regelgeleitetes Vorgehen als nicht hinreichend, wenn beispielsweise die „Identifikation“ von Widerstandsphänomenen auf der Basis von *Signalwörtern* vonstattengeht. Dann werden diejenigen Textstellen unberücksichtigt bleiben, in welchen Widerstand in kontextangepasster Form in Erscheinung tritt, z.B. durch eine vordergründig sachorientierte Kritik, die dem Zweck dient, eine QM-Initiative zu vereiteln. Die Offenheit der qualitativen Inhaltsanalyse für eine Kombination mit anderen Methoden wurde genutzt, um das regelgeleitete Vorgehen mit offeneren Verfahren zu kombinieren.

Der zweite Nachteil der qualitativen Inhaltsanalyse besteht darin, dass sie für sehr offen gehaltene Fragestellungen oder Studien mit stark explorativem Charakter nicht unbedingt die erste Wahl darstellt (Mayring 2012: 474). Wenn etwa eine induktive Kategorienbildung zu einschränkend oder theoretisch nicht schlüssig zu begründen wäre, eignen sich offenere Verfahren, wie z.B. die Grounded Theory, besser (Mayring 2012: 474). Relativierend ist anzumerken, dass nicht alle explorativen Studien zwangsläufig auch offen bleiben müssen. Das

Projekt „WirQung“ begann ebenfalls mit einer explorativen Phase, in der sehr offene Fragestellungen formuliert wurden. Ausgehend von dieser offenen Phase war es im folgenden Schritt das Ziel, Themenschwerpunkte zu bestimmen, die sich aus der offenen Erhebungsphase der Fallstudie ergaben. Insofern eignete sich die systematische Vorgehensweise der qualitativen Inhaltsanalyse, um mit einem offen gehaltenen empirischen Material in der ersten Erhebungsphase umzugehen. Des Weiteren argumentiert auch Mayring (2012: 474), dass Kombinationen denkbar sind, um offenere und inhaltsanalytische Verfahren miteinander zu verschränken. Auch im Projekt hat sich rückblickend ein ebensolches Vorgehen bewährt, obgleich es nicht von Anfang an so konzipiert war. Ursprünglich wurde die erste Erhebungsphase mit dem offenen Verfahren der Grounded Theory ausgewertet, die allerdings und insbesondere im Hinblick auf die zweite Erhebungsphase und die sich ansammelnden Datenmengen verhältnismäßig unfruchtbar und hochgradig zeitraubend erschien. Der Übergang zur Anwendung der qualitativen Inhaltsanalyse wurde nicht zuletzt gewissermaßen durch den „Misserfolg“ der zuvor angewandten offenen Auswertungsmethode geebnet.

Phasenmodell der „inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse“

Bei der Analyse des Datenmaterials habe ich mich an einer modernen Fassung der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2014) orientiert. Der Kern der Methode ist dort unverändert, die Darstellung orientiert sich an klassischen Vorarbeiten zur qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2012), doch die einzelnen Schritte, Techniken und Instrumente der qualitativen Inhaltsanalyse sind detaillierter beschrieben.

Die qualitative Inhaltsanalyse bietet drei verschiedene Phasenmodelle zur Auswertung an, die sich in ihren Auswertungsschritten unterscheiden. Nach Kuckartz (2014) wird zwischen der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse, der evaluativen Inhaltsanalyse und der typenbildenden Inhaltsanalyse differenziert (Kuckartz 2014: 72). Die evaluative Inhaltsanalyse eignet sich beispielsweise für Vorhaben, in denen zuvor aufgestellte Hypothesen getestet werden sollen (Kuckartz 2014: 75). In der typenbildenden Inhaltsanalyse ist vorgesehen, eine Typologie anzufertigen (Kuckartz 2014: 75). Ähnliche Phänomene werden zu Typen zusammengefasst. Am Ende steht eine Typologie, der eindeutig Fälle zugeordnet werden können. Dies setzt voraus, dass sich die einzelnen Typen präzise voneinander unterscheiden lassen und Bezugspunkte vorliegen, um letztendlich ein vollständiges Bild des untersuchten Gegenstandes anzustreben (Kuckartz 2014: 118 ff). In Kapitel 3.3 wurde ausführlich dargelegt, dass Abweichungen von organisationalen Regeln und somit auch Widerstand nicht in essenzialistischer

Weise bestimmt werden können, weil jede Form der Regelanwendung situationsabhängig und daher interpretationsbedürftig ist und weil Regeln ihrerseits vage formuliert oder in Widerspruch zu anderen Regeln stehen können. Vor diesem Hintergrund habe ich die in der Forschungspraxis recht häufig angewandte inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse ausgewählt, die im Unterschied zu den anderen Techniken auf eine dichte Beschreibung des Untersuchungsgegenstandes abzielt ohne zwingend essenzialistische Ansprüche einer klaren Definition vorauszusetzen (Kuckartz 2014: 72). Diese Auswertungstechnik ist am ehesten mit interpretativen Forschungsperspektiven zu vereinbaren. Die Analyse geht über eine rein deskriptive Beschreibung der professoralen Umgangsformen mit QM-Anforderungen hinaus und zielt auf die Erarbeitung der Zuschreibungen von Widerstandsphänomenen ab, da der Untersuchungsgegenstand mehrdeutig und komplex ist.

Das Phasenmodell für die inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse sieht folgende Schritte vor: (1) Entwicklung der Hauptkategorien; (2) Kodieren des gesamten Materials; (3) Induktive Bildung von Subkategorien; (4) Bildung eines ausdifferenzierten Kategoriensystems und (5) Fixierung des endgültigen Kategoriensystems (Kuckartz 2014: 79 ff). Für die unterschiedlichen Schritte werden wiederum sieben verschiedene Auswertungstechniken zur Verfügung gestellt: (1) Kategorienbasierte Auswertung entlang den Hauptkategorien; (2) Analyse der Zusammenhänge zwischen den Subkategorien einer Hauptkategorie; (3) Analyse der Zusammenhänge zwischen Kategorien; (4) Kreuztabellen; (5) Graphische Darstellung; (6) Fallübersichten und (7) Vertiefende Einzelfallinterpretation (Kuckartz 2014: 94 ff).

4.3.2 Anwendung der qualitativen Inhaltsanalyse zur Auswertung akademischer Widerstandsphänomene

Ausgehend von der vorangestellten Methodik wird im Folgenden die konkrete Vorgehensweise in der Analyse von akademischen Widerstandsphänomenen exemplarisch anhand einer Fragestellung detaillierter beschreiben. Hierbei wird der Einsatz der empfohlenen Schrittfolge der qualitativen Inhaltsanalyse beschrieben und die vorgenommenen Abweichungen davon werden beleuchtet. Generell ist jedoch darauf hinzuweisen, dass in Methodenlehrbüchern – und insbesondere solche mit einer festen Schrittabfolge wie die qualitative Inhaltsanalyse – dazu tendiert wird, die einzelnen Schritte einer Analyse voneinander zu trennen, was in meinem Verständnis eher analytischen und starren Charakter trägt. Die Abweichungen von der beschriebenen Methodik beziehen sich daher häufig auf einen iterativen Prozess in der Analyse, der mehrere Schritte gleichzeitig oder abwechselnd beinhaltet, einigen Schritte der Analy-

se vorgreifen kann oder zu vorherigen Schritten zurückkehrt, die insbesondere in der „Philosophie“ offenerer Methodenparadigmen (Feyerabend 1976) sowie offenen Auswertungsverfahren wie der Grounded Theory (Glaser, Strauss 1967) verortet sind, denen ich mich aus epistemologischen Gründen verbunden fühle (vgl. Kapitel 3.3). Im Sinne einer interaktionistischen Forschungsperspektive ist es grundsätzlich von hoher Bedeutung, dass der Wissenschaftler beim induktiven Vorgehen vollständig den Standpunkt der Daten einnimmt (vgl. Brüsemeister 2008). In der Sprache der interaktionistischen Forschung entspricht dies dem sogenannten Thomas-Theorem (Thomas, Thomas 1928), demzufolge die Zuschreibungen der Respondenten über Widerstand ernst genommen und analysiert werden, während der Forschende sich mit seinen Zuschreibungen zurückhält.

Das erste Kategoriensystem

In der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2014) wird der erste Schritt der Auswertung mit der Entwicklung von Hauptkategorien (Kategorien auf 1. Ebene) eingeleitet.³⁴ Obwohl es sich bei der qualitativen Inhaltsanalyse um eine rein induktive Herangehensweise handelt, verschließt sie sich aufgrund ihrer Offenheit anderen Verfahren nicht. Insbesondere zu Beginn der Auswertung wurde eine deduktive Herangehensweise präferiert, die in der Forschungspraxis üblich ist. Die ersten Kategorien wurden anhand der Forschungsfragen, den Frage-Items aus den Interviewleitfäden sowie mithilfe der Literaturrecherche gebildet.

Ausgehend von den ersten deduktiv gebildeten Hauptkategorien, wurde das in die Datenverarbeitungssoftware MAXQDA eingespeiste Interviewmaterial in einem ersten Durchgang grob gelesen, zentrale Textstellen wurden in die bestehenden Hauptkategorien eingeordnet, alle weiteren Kategorien wurden sodann induktiv gebildet. Bei der Bildung von Hauptkategorien und Unterkategorien und der Kommentierung markierter Textstellen wurde zunächst jeweils unterschiedliche theoretischen Brillen aufgesetzt, um zu testen, ob und inwiefern theoretischen Zugänge „passen“ (für nähere Ausführungen siehe Kapitel 3). Besonders die ersten Schritte der Analyse wurden parallel mit einer kontinuierlichen Literaturarbeit begleitet, sodass deduktive Einflüsse daher auch innerhalb der induktiven Kategorienbildung angelegt sind. Gleichzeitig bestand ein nicht unerheblicher Anteil der Arbeit gerade zu Beginn der Analyse darin, Bemerkungen, Auffälligkeiten und Ideen in Memos festzuhalten, diese zu er-

³⁴ Von „Kategorien“ wird in technischem Sinn gesprochen, wenn die Bildung von distinktiven Gruppierungen bezeichnet werden soll, denen Textsegmente zugeordnet werden. In der Darstellung der empirischen Ergebnisse werde ich von Phänomenologie bzw. phänomenologischen Typen sprechen, um kenntlich zu machen, dass es nicht um eine „Identifikation“ von Verhaltensmustern geht, die eindeutig als Widerstand eingeordnet werden können (für nähere Ausführungen siehe Kapitel 3.4).

gänzen, zu erweitern oder zu revidieren, da die ersten Eindrücke von Interview zu Interview grundverschieben sein konnten. Dieses parallele Vorgehen hat den Vorteil, dass sich empirische und theoretisch-konzeptionelle Arbeiten gegenseitig befruchten. So konnte ich deutlicher erkennen, welche Facetten von Widerstand im vorliegenden empirischen Material Eigenarten von akademischem Widerstand an deutschen Hochschulen sein können (nämlich all jene, die nicht deduktiv abgeleitet wurden) und sich somit von den Beschreibungen in der Literatur zu Widerstand in Organisationen unterscheiden.

Zu erwähnen sind ein häufig zitierter Artikel von *Anderson* (2008) zu akademischem Widerstand an Hochschulen sowie die wegweisende Arbeit von *Scott* (1990) zum verborgenen Transkript untergeordneter Gruppen, die sich als inspirierend für diese Untersuchung erwiesen haben. Beispielsweise hat *Anderson* (2008) nahegelegt, zwischen akademischen Protesten und subtileren Formen von Widerstand zu differenzieren, wohingegen *Scott* (1990) eine feinere Ausdifferenzierung subtiler und alltäglicher Praktiken nahegelegt hat.

Codierung des empirischen Materials

Gemäß qualitativer Inhaltsanalyse nach *Kuckartz* (2014) wurde das zu Beginn erarbeitete Kategoriensystem anhand eines Bruchteils des Datenmaterials (10-20%) auf seine Anwendbarkeit hin getestet. Der nächste Arbeitsschritt umfasst die Codierung des empirischen Materials, der sich wiederum in drei Unterschritte gliedert. Der erste Schritt der Kodierung sieht die Bearbeitung des gesamten empirischen Materials vor. Hierzu werden alle sinntragenden Textstellen d.h. solche, die für die Forschungsfrage in irgendeiner Form relevant sind, sequenziell, d.h. Zeile für Zeile ausgewertet und Textabschnitte den Hauptkategorien zugeordnet (*Kuckartz* 2014: 80). In Zweifelsfällen wurde die Zuordnung zu einer Hauptkategorie aufgrund der Gesamteinschätzung des Textabschnitts vorgenommen (*Kuckartz* 2014: 80). Der zweite Schritt der Codierung setzt ein, sobald das gesamte empirische Material entlang der Hauptkategorien codiert wurde, und beinhaltet eine Ausdifferenzierung des Kategoriensystems durch die Bildung von Subkategorien (*Kuckartz* 2014: 88).

Wie in der Erhebungsphase beschrieben, wurden die insgesamt 21 Interviews nicht in einem Durchgang geführt, sondern in einem Zeitraum von ca. einem halben Jahr, wobei jedes Interview nach dem Prinzip der theoretischen Sättigung zum nächsten führte, um noch unzureichend ausgearbeitete Kategorien zu verdichten (*Brüsemeister* 2008; *Glaser, Strauss* 1967). Das Datenerhebungsdesign weist an dieser Stelle den Schwachpunkt auf, dass besonders zu

Beginn der Auswertung nur eine kleine Datengrundlage³⁵ vorlag, die als Ausgangspunkt der Analyse herhalten musste, was im Umkehrschluss dazu führte, dass die Hauptkategorien mit je weiterem empirischen Material häufiger als vorgesehen erweitert oder verändert wurden. Aufgrund dieser Umstände habe ich alternativ entgegen der Empfehlung der qualitativen Inhaltsanalyse in der ersten Phase der Codierung bereits damit begonnen, Subkategorien (Kategorien 2. Ebene) und Sub-Subkategorien (Kategorien 3. Ebene) zu bilden. In dieser Phase wurde aber auch deshalb bereits mit der Bildung von Subkategorien begonnen, weil die Trennung zwischen den verschiedenen Schritten der Analyse eher künstlich zu sein schien und dem Instinkt, verschiedene Analyseschritte in Abhängigkeit von den Impulsen, die einem während der Auswertung durch den Kopf schießen, zuwiderläuft. Die verschiedenen Tätigkeiten der Analyse, das Verfassen von Memos sowie die Bildung und Überarbeitung von Kategorien erfolgte in einem iterativen Prozess im Sinne eines „flexible Use of Data“ (Glaser, Strauss 1967: 161 ff).

Der dritte und letzte Schritt der Codierung sieht die Erarbeitung eines ausdifferenzierten Kategoriensystems vor. Dieses ergibt sich, wenn die im zweiten Schritt erarbeiteten Subkategorien miteinander verglichen und klare Unterschiede identifiziert werden, sodass die Hauptkategorien und die Subkategorien distinktive Merkmale aufweisen. Die Trennung des dritten Schrittes der Codierung von den vorherigen Schritten ist nicht nur analytisch, sondern auch praktisch sinnvoll, weil es kaum zielführend ist, Subkategorien in frühen Stadien voneinander abzugrenzen.

Wiederholtes Überarbeiten und Fixierung des Kategoriensystems

Im Zentrum der qualitativen Inhaltsanalyse steht die Einbettung des Kategoriensystems in Rückkopplungsschleifen. Die Vertreter der qualitativen Inhaltsanalyse argumentieren, dass ein mehrfaches Codieren des empirischen Materials, in dem der Codebaum ständig angepasst wird, Grundvoraussetzung für eine elaborierte Theoriebildung mit valider Grundlage ist (Kuckartz 2014). Aufgrund des Datenumfangs wurde dieser Schritt der Analyse dahingehend abgekürzt, als alle markierten Textstellen mehrfach überarbeitet wurden, jedoch keineswegs das gesamte empirische Material. Das gesamte empirische Material wurde zwei- oder sogar dreimal bearbeitet, während die markierte Textstellen mehrfach überarbeitet habe. Das kann

³⁵ In der ersten Auswertungsphase lagen ungefähr fünf transkribierte Interviews vor. Nicht alle Respondenten – insbesondere Professoren – konnten zeitnahe Termine wahrnehmen; in Fall 1 war der Zugang zudem erschwert worden, sodass es hier zu monatelangen Verzögerungen kam. Die Durchführung der Gruppendiskussionen im Rahmen der Fokusgruppen-Workshops sowie der Delphi-Studie war zu einem späteren Zeitpunkt vorgesehen.

sich darin äußern, dass Kategorien im Auswertungsprozess zu abstrakteren Kategorien zusammengefasst, aufgestellte Kategorien ausdifferenziert, bestehende Kategorien anders bezeichnet oder sich die Fragestellung bzw. das Erkenntnisinteresse verändert hat, sodass ein bestehendes Kategoriensystem angepasst werden musste (Kuckartz 2014: 63 ff).

Der letzte Schritt der Analyse stellt die Fixierung des Kategoriensystems dar. Wenn keine neuen Kategorien oder sonstige Veränderungen des Kategoriensystemen hinzukommen, ist eine theoretische Sättigung erreicht (Kuckartz 2014: 64). Dieser letzte Schritt bedarf aus interaktionistischer Sicht der Erläuterung. Wenn Bedeutung wandelbar ist, dann unterliegt das Deutungsgeschehen einem stetigen Prozess der Aushandlung in der sozialen Interaktion (Blumer 1973: 83). Das „fixierte“ Kategoriensystem wird daher als lokal gebunden angesehen, welches sich über den Zeitverlauf wie auch durch das Hinzufügen weiterer Fallbeispiele verändern kann. Dennoch ist zu betonen, dass die Diskussion in Gruppen sowie die Delphi-Studie mit Teilnehmern verschiedener deutscher Hochschulen aufgrund der mehrfachen Bestätigung der Ergebnisse in unterschiedlichen Kontexten zu Abstraktion und Validierung der Untersuchungsergebnisse geführt hat (Yin 1984: 37). Die letzte Fassung des Kategoriensystems findet sich im Anhang.

4.3.3 Vorgehensweise in der Analyse am Beispiel der Aufarbeitung von Widerstandsphänomenen

Nach der Erläuterung der grundsätzlichen methodischen Herangehensweise wird das Vorgehen konkret anhand einer zentralen Fragestellung illustriert; außerdem werden die Konsequenzen des gewählten epistemologischen Forschungszugangs für das methodische Arbeiten verdeutlicht.

Wie bereits dargelegt, stellt der erste Schritt der Analyse eine „Identifikation“ von zentralen bzw. relevanten Textstellen des empirischen Materials dar, die zu markieren bzw. codieren sind. Konkret für die Fragestellungen vorliegender Arbeit bedeutet es die „Identifikation“ von Widerstandsphänomenen. Die Beantwortung dieser Frage wurde am genauesten dokumentiert, weshalb sie als Beispiel für die Darstellung des Auswertungsprozesses fungiert. Bereits an der sprachlichen Konnotation – es wird nicht von „Widerstandsformen“, von „Widerstand identifizieren“ oder von einem „Mapping“ gesprochen – ist zu erkennen, dass diese Arbeit einem interpretativen Ansatz, genauer genommen der Epistemologie des Symbolischen Interaktionismus folgt (siehe Kapitel 3.3.). Ihm zufolge können „Dinge“ in ihrer Bedeutung nicht ob-

ektiv bestimmt werden, sondern sind stets Resultat von Aushandlungen in sozialen Interaktionsprozessen (Blumer 1973: 81). Gemäß dem Thomas-Theorem definieren somit die Respondenten, welche Verhaltensweisen von Professoren im Umgang mit Anforderungen des QM einen Widerstand darstellen und warum dies so ist und nicht etwa der Forschende selbst. Unter Berücksichtigung dieser Grundannahme erfolgte die Spurensuche nach Widerstand im empirischen Material.

Tab. 6: Zusammenhang zwischen empirischen Beobachtungen, der Art der Datenererschließung und der Einordnung der Befunde

Empirisch abstrahierte Beobachtung	Erschließung in der Analyse	Einordnung der Befunde
Widerstandsbezogene Signalwörter	Direkt	Widerstand
Devianz/Erwartungsbruch + intendiertes Handeln + oppositionelle Position	Indirekt	Widerstand
Devianz + intendiertes Handeln	Einzelfallanalyse	Widerstand/Fehlverhalten
Devianz	Einzelfallanalyse	Einzelfallabhängig
Unpräzise Zuschreibungen von Devianz	Einzelfallanalyse	Einzelfallabhängig

Quelle: eigene Darstellung

Recht simpel konnten Textstellen als Widerstand markiert werden, wenn die Respondenten explizit Signalwörter gebrauchten, die einen wahrgenommenen Widerstand aus den Reihen der Professorenschaft gegen QM zur Sprache bringen. Dies ist etwa der Fall, wenn sie von „Widerstand“, „Protesten“, „schwarzen Löchern“ oder von den „Unverbesserlichen“ sprachen. Aus solchen Fällen ging klar hervor, dass der Respondent als beobachtender Akteur ein soziales Verhalten von Professoren als Widerstand gegen QM ansah und diese Sichtweise auch artikulierte. Sobald jedoch keine Signalwörter verwendet werden, gestaltet sich das Vorhaben, Widerstandsphänomene herauszuarbeiten, als Herausforderung.

Eine Schwierigkeit ergab sich dabei, weniger offensichtliche, passive und subtile Widerstandsphänomene herauszuarbeiten. Sobald aus Sicht der Respondenten kein offensichtlicher Widerstand vorliegt, gehen sie vorsichtiger bei der Etikettierung vor. Dies ist auch plausibel, denn sobald alternative Interpretationen für ein soziales Verhalten vorliegen und die handelnden Akteure ihre Handlungen nicht explizit als Widerstand markieren, wie dies bei Protesten oder der offen ausgesprochenen Kooperationsverweigerung der Fall ist, können unbedachte Zuschreibungen des Widerstandes in einen Vorwurf der üblen Nachrede oder Verleumdung münden und zudem einen persönlichen Konflikt mit den des Widerstands beschuldigten Akteuren heraufbeschwören. Häufig haben die Respondenten in solchen Fällen keine wider-

standsbezogenen Signalwörter benutzt, sondern eher indirekte Hinweise gegeben, die ich in markierten Differenzen, Unvereinbarkeiten oder Spannungsfeldern zwischen Akteuren und Akteursgruppen gesucht habe. Als eine bewährte Strategie hat sich die Suche nach negativen emotionalen Reaktionen wie Unzufriedenheit oder Wut bewährt. Diese wurde von den Respondenten nicht immer durch eine auffällige Sprachwahl ausgedrückt, da manche vorsichtiger und subtiler in ihrer Kommunikation vorgegangen sind als andere. Solche Emotionen haben häufig Auskunft darüber gegeben, dass die Erwartungen der Respondenten nicht erfüllt wurden. Wurde ein Bruch von Erwartungen durch die Zuschreibung mit intendiertem und oppositionellem Verhalten unterlegt, wurden solche Textstellen als Widerstandszuschreibung markiert. Eine weitere bewährte Strategie war die Suche nach der Beschreibung von Opposition, die in unmittelbarem Zusammenhang mit Widerstandszuschreibungen steht. Obwohl auch die Unterstellung, dass ein intendiertes Handeln vorliegt, für die Herausarbeitung von Widerstandszuschreibungen bedeutend ist, wurde nicht nach direkten Hinweisen gesucht, weil sich viele Möglichkeiten bieten, Intentionalität des Handelns auszudrücken. Eine beschriebene oppositionelle Haltung setzt intendiertes Handeln voraus, auch eine suggerierte Ziel- und Interessenverfolgung unterstellt, dass Akteure intendiert und zielgerichtet handeln. Wenn also beispielsweise in einem Satz davon gesprochen wurde, dass Professoren das Selbstverständnis der reformierten Hochschule nicht annehmen möchten und im darauffolgenden Satz Handlungen aufgeführt wurden, die der Zielerreichung des QM im Weg stehen, wurden solche Textstellen als Widerstandszuschreibungen eingeordnet.

Schwieriger gestaltet sich die Herausarbeitung von Widerstandsphänomenen, sobald die Bewertung eines sozialen Verhaltens von Professoren durch einen Respondenten nicht klar hervorgeht. Ein interaktionistischer Ansatz macht die empirische Arbeit insofern voraussetzungsvoll, als die reine Beschreibung eines sozialen Verhaltens nicht immer ausreichend ist, um Zuschreibungen aus ihnen herauszulesen. Die nüchterne Feststellung, dass eine Regelabweichung von einer x-beliebig aufgestellten Regel vorliegt, ist nicht hinreichend, um aus dieser Beschreibung auch den Vorwurf, dies sei intendiert und in oppositioneller Weise (Widerstand) geschehen, zu rekonstruieren. Längst wird die Feststellung von Devianz nicht immer mit negativen Zuschreibungen verknüpft, da Hochschulen eine Vielzahl an Zielen und Regeln aufweisen, die weder alle zur selben Zeit erfüllen werden können noch als sinnvoll erachtet werden muss. An das empirische Material wird somit die Bedingung gestellt, dass die Respondenten das von ihnen beobachtete soziale Verhalten der Professoren auch bewerten, und zwar entweder aus ihrer individuellen Sicht oder aus ihrem allgemein Eindruck, wie dies wohl

von der Mehrheit der QM-Akteure, der Hochschulleitung, der Professorenschaft und der Hochschulangehörigen insgesamt beurteilt wird. Solche Textausschnitte mussten einzelfallabhängig mit offenen Auswertungsverfahren geprüft werden, ob sie indirekte Widerstandszuschreibungen enthalten. Als äußerst hilfreich hat sich die Auswertung des Kontextes der Erzählung, innerhalb derer die Respondenten die Devianz darlegten, wie auch der Art und Weise der Erzählung erwiesen. Haben die Respondenten beispielsweise negative Konsequenzen aus einer beschriebenen Devianz geschildert, die zudem mit einer unterstellten Intentionalität der Handlung gepaart waren, wurden solche Textstellen als Widerstandszuschreibung gewertet. In einem anderen Beispiel wurde ein Vergleich zwischen dem „Normalfall“ und der anschließend geschilderten Devianz beschrieben, der aufgrund der großen Kluft zwischen ihnen darauf hindeutet, dass die Devianz mit einem Erwartungsbruch vonseiten des Respondenten einherging.

Eine weitere Spielart ergibt sich, wenn zwar das soziale Verhalten von Professoren als deviant und intendiert beschrieben wurde, jedoch ein Bezugspunkt fehlte, gegen wen oder was die Handlung gerichtet war. In einigen Fällen wurde beispielsweise geschildert, dass QM-Anforderungen häufig ignoriert wurden. Dabei blieb jedoch unklar, ob sich das soziale Verhalten darüber erklären lässt, dass Professoren dem QM oppositionell gegenüberstehen oder das beschriebene Verhalten das Resultat einer exakten Einteilung von Zeitressourcen und des persönlichen Agenda-Settings ist. Solche Textstellen sind gefährlich, weil sie dazu einladen, die Lesart des Widerstandes anzulegen, obwohl selbiges auch als *Fehlverhalten* ausgelegt werden kann, welches von Widerstand zu trennen ist. Noch deutlicher wird dieser Unterschied, wenn die einen Lehrenden sich über andere Lehrende darüber beschwerten, dass diese sich nicht an einen aufgestellten Lernzielkatalog halten. Dann beschreiben sie zwar eine Devianz bzw. einen Erwartungsbruch, der durchaus intendiert eintreten sein mag, jedoch nicht gegen den Respondenten gerichtet ist. Dieses mit Widerstand verwandte Phänomen wird als Fehlverhalten bezeichnet.

Eine letzte Hürde stellte die Identifikation der Zuschreibung selbst dar, die in einigen Fällen mehrdeutig blieb. Sprachlich vage Formulierungen der Respondenten haben Raum für mehrdeutige Interpretationen gelassen, widersprüchliche Aussagen wurden getätigt oder die Zuschreibungen wurden ex post relativiert, zurückgenommen oder als individuelle und unbedeutende Einschätzungen beurteilt. Auch solche Textstellen haben eine Einzelfallanalyse notwendig gemacht, die aufgrund der Heterogenität der einzelnen Textausschnitte in diesem Be-

reich keine Regelhaftigkeit bei der Zuordnung der Befunde zuließ und daher letztlich auf dem Gesamteindruck der Analyse beruhte.

Diese Ausführungen verdeutlichen die empirischen Herausforderungen, die mit der Wahl einer interaktionistischen Perspektive einhergehen: Es besteht kein vorab festgelegter Maßstab für ein „korrektes“ soziales Verhalten; Compliance und Widerstand sind jeweils kontext- und situationsabhängig. Empirisch wurden Markierungen von Widerstand aus der Wortwahl der Respondenten (positive oder negative Formulierungen), dem Hintergrundkontext der Erzählung (wird von einem Konflikt, einem Spannungsfeld, einer Erfolgserzählung gesprochen), der Erwartung und Erwartungshaltung (feste oder lockere Erwartungen an gestellte Anforderungen) oder der Positionierung der Respondenten zu Professoren und QM herausgearbeitet. Die qualitative Inhaltsanalyse konnte insbesondere für diesen ersten schwierigen Schritt der Analyse kaum hilfreiche Herangehensweisen bereitstellen, was eine der größten Schwächen dieser Auswertungsmethode darstellt. Widerstand als Phänomen lässt sich nicht kategorisch in angemessener Weise einfangen, weil der Untersuchungsgegenstand fließend, mehrdeutig und widersprüchlich ist (Courpasson, Vallas 2016). Zwar befindet sich auch die vertiefende Einzelfallinterpretation im Repertoire der Techniken der qualitativen Inhaltsanalyse. Allerdings wird die offene Auswertungsform eher allgemein umschrieben und macht den Eindruck, dass sie die methodischen Schwächen eines regelgeleiteten Verfahrens kaschieren soll, anstatt ein gut ausgearbeitetes Instrument bereitzustellen. Immer dann, wenn Textstellen mehrdeutige Interpretationen in Bezug auf Widerstand zugelassen haben, war es hilfreich, zunächst die verschiedenen Interpretationswege zuzulassen, um die subjektiven Einflüsse des Auswertenden einzugrenzen. An kritischen Stellen war es manchmal sogar notwendig, einzelne Sätze, Satzbestandteile oder auch Signalwörter auf unterschiedliche Lesarten hin zu überprüfen, um zu erörtern, welche Lesart angemessener erschien. Gleichzeitig war die Aufrechterhaltung einer gewissen Distanz notwendig, weil ich merkte, dass ich den Fragstellungen der Arbeit geschuldet die Neigung entwickelt habe, Widerstand in jeder Kritik, Unzufriedenheit oder anderen negativen Assoziationen zu vermuten. Um eine kritische Distanz aufrechtzuerhalten, hat die Erstellung von Fallübersichten für die Hochschulen und einzelne zentrale Interviews geholfen. Diese haben zu einem besseren Kontextwissen beigetragen und die Ergebnisse vor Über-Interpretationen geschützt.

Nachdem die Zuschreibungen von Widerstand auf die beschriebene Weise herausgearbeitet und in Kategorien sortiert wurden, konnten die weiteren Schritte der Datenauswertung mit

den Verfahrenstechniken der qualitativen Inhaltsanalyse bearbeitet werden. Die Textsegmente wurden in Kategorien und Subkategorien eingeordnet, verschoben, das Kategoriensystem wurde über die Zeit ausgereifter und nuancierter. Bei der Auswertung haben sich insbesondere die Techniken kategorienbasierte Auswertung entlang der Hauptkategorien, Analyse der Zusammenhänge zwischen den Subkategorien einer Hauptkategorie und Analyse der Zusammenhänge zwischen Kategorien bewährt, um die Essenz der einzelnen Kategorien herauszuarbeiten und eine nachvollziehbare Grenzziehung zwischen Kategorien und Subkategorien vorzunehmen. Mit Vorsicht zu genießen ist die voreilige Zuordnung ähnlicher Textsegmente. Auch hier gilt, dass die kategorienorientierte Aufarbeitung von Daten insofern tückisch ist, als sie über die Feststellung hinwegtäuscht, dass ein und dasselbe Verhalten jeweils unterschiedlich etikettiert werden kann. Wenn also in einem Fall das Ignorieren von E-Mails als Widerstand ausgelegt wird, kann daraus nicht geschlussfolgert werden, dass jede Textstelle, in der das Ignorieren von E-Mails als Thema aufkommt, stillschweigend als Widerstand gegen QM eingeordnet werden kann.

Bei der Kategorienbildung und -abgrenzung wurde mit den Unterscheidungskriterien Art der Handlung, Sichtbarkeit der Handlung und Positionierung zum QM gearbeitet.

Tab. 7: Unterscheidungskriterien zur Bildung von Kategorien

Art der Handlung	Sichtbarkeit der Handlung	Positionierung zum QM
aktiv/passiv; intendiert/nicht-intendiert	offensichtlich/subtil	oppositionell/nicht-oppositionell

Quelle: eigene Darstellung

Diese haben sich bei der Differenzierung von Widerstandsphänomenen als besonders tauglich herausgestellt, um zwischen aktiven und passiven Phänomenen, intendierten und nicht-intendierten, offensichtlichen und subtilen Handlungen zu differenzieren, wohingegen die Positionierung zum QM ein Kriterium war, um zwischen Widerstand und Fehlverhalten zu unterscheiden und letzteres aus dem Geltungsbereich der Arbeit auszuschließen. Insbesondere die Sichtbarkeit der Handlung hat einen maßgeblichen Einfluss auf die Kategorienbildung ausgeübt. Die Ergebnisse der Analyse wurden in drei phänomenologische Grundtypen eingeteilt: offensichtliche, halb-offensichtliche und subtile Widerstandsphänomene. Es ist zu er-

kennen, dass die mittlere Spalte in Tabelle 10 quasi ein Vorgängermodell für die Entwicklung der drei Grundtypen darstellt. Auch bei der Bildung und Beschreibung von Subkategorien waren die genannten Unterscheidungskriterien hilfreich. So entstand beispielsweise die Subkategorie „Protest“, die aktive, offensichtliche sowie intendierte und oppositionelle Handlungen beinhaltet. In diese Kategorie von Widerstandsphänomenen wurden etwa offen ausgeübte Sabotageaktionen oder öffentlich verbale Angriffe auf Akteure aufgenommen.

Kritisch ist anzumerken, dass die Grenzziehungen zwischen den Kategorien und Subkategorien einen fließenden Charakter aufweisen. Längst sind die vorgenommenen Einordnungen nicht immer eindeutig gewesen. Den fließenden und dynamischen Eigenschaften des Untersuchungsgegenstandes geschuldet, sind Widerstandsphänomene mehrschichtig, was sich empirisch darin niederschlägt, dass Respondenten über dasselbe Phänomen sprechen können, aber unterschiedliche Aspekte hervorheben. Dies führt dazu, dass ein Textsegment die Merkmale verschiedener (Sub-)Kategorien gleichzeitig anspricht. Die zeitlich verzögerte Erfüllung von Anforderungen kann schlicht als zeitliche Verzögerung, aber auch als Blockadestrategie oder als Agenda-Setting dargestellt werden. Dann können es sprachliche Nuancen sein, die darüber entschieden haben, einen Textabschnitt in die eine anstelle einer benachbarten Kategorie einzuordnen.

4.4 Methodische Limitationen

Viele Limitationen wurden bereits „zwischen“ den Zeilen ausgeführt. In den folgenden Ausführungen möchte ich einige Limitationen grundlegender Art ansprechen und reflektieren. Eine grundlegende Einschränkung betrifft den Stellenwert in der Wahrnehmung von akademischem Widerstand gegen QM. Diesbezüglich ist zu konstatieren, dass die Zusammenhänge zwischen QM und einer widerständigen Professorenschaft, die im Kern dieser Arbeit beleuchtet werden, selbstverständlich im empirischen Material angelegt sind, die Respondenten die skizzierten Bezüge jedoch auch häufig erst durch explizites Nachfragen hergestellt haben. Dadurch könnte das Thema akademischen Widerstands im Hinblick auf seine Präsenz in den Wahrnehmungsmustern der Akteure überbewertet werden. Insbesondere eine Auffälligkeit soll daher nicht verschwiegen werden. Während die Vertreter des institutionalisierten QM auch von sich aus auf das schwierige Verhältnis zu Professoren und auf den von ihnen wahrgenommenen Widerstand zu sprechen kamen – etwa wenn allgemein nach alltäglichen Herausforderungen im Beruf gefragt wurde –, haben Hochschulprofessoren tendenziell erst auf explizites Nachfragen über das institutionalisierte QM gesprochen.

Eine weitere Limitation in der Datenqualität ist auf die ausgewählten Respondenten zurückzuführen. Im vorliegenden Sample sind überwiegend Professoren vertreten, die eine Managementfunktion in Studium und Lehre innehaben, in jüngster Vergangenheit innehatten; einen persönlichen Schwerpunkt auf die Lehre gelegt haben oder disziplinbedingt eine Affinität gegenüber QM aufweisen. Grund hierfür kann darin gesehen werden, dass Professoren, die keine Managementfunktion innehaben, nur am Rande mit dem institutionalisierten QM zu tun haben oder diesem ablehnend gegenüberstehen. Es liegt in der paradoxen Natur von Widerstand, dass diejenigen, welche dem QM ablehnend gegenüberstehen, nicht unbedingt bereit sind, sich auf ein Interview über das institutionalisierte QM einzulassen, was bereits Ausdruck eines Widerstandes sein kann. Insofern liegt eine Limitation in den Daten darin, dass nicht alle potenziell in Frage kommenden Respondenten erreicht werden und Erzählungen über Protest, Kooperationsverweigerung und andere offensichtliche Widerstandsphänomene in einigen Fällen aus dritter Perspektive berichtet wurden. Aus dem genannten Datensample ergibt sich des Weiteren der Eindruck, dass Professoren sich im Allgemeinen eine fundierte und ausdifferenzierte Meinung zum institutionalisierten QM gebildet haben, was darüber hinwegtäuscht, dass viele Professoren kaum Berührungspunkte mit dem QM haben und dieses daher nicht einmal wahrnehmen (vgl. Projekt WiQu 2017).

Negativ kann der Arbeit angelastet werden, dass die Datenbasis einer Fallstudie mit zwei Fällen und 21 Interviews etwas „dünn“ sei. Sicherlich hätte sich ergänzend eine teilnehmende Beobachtung angeboten, auf die wie bereits ausgeführt, aufgrund von vorliegenden reichhaltigen Datenbergen aus dem Projekt verzichtet wurde und erst nachträglich festgestellt wurde, dass weite Teile der Ergebnisse aus Fokusgruppen-Workshops und Delphi-Studie nicht angemessen geeignet sind, die hier formulierten Fragestellungen adäquat zu beantworten, die letztgenannten Daten sich somit lediglich zur Bestätigung der Fälle zu Erweiterung und Ergänzung geeignet haben.

Auch ist darauf hinzuweisen, dass mir der subjektive Einfluss meiner eigenen Person im Forschungsprozess bewusst ist. Dieser Einfluss ist nicht gänzlich auszuschließen, weil das empirische Material nie für sich selbst sprechen kann (Miles, Huberman 1994). In jeder Phase der Forschung, im Sortieren von Daten, der Interpretation von Daten, der Rahmung von Daten durch Konzepte, die Wortwahl und die Inszenierung von Inhalten wird der Eingriff durch den Untersuchenden vorausgesetzt. Deshalb wird der Wissenschaftler partiell selbst zum Gegen-

stand des Erforschten. Daher möchte ich den subjektiven Einfluss durch meine Person sowie die Strategien zur Reduktion subjektiver Einflüsse beleuchten. Die subjektiven Einflüsse wurden durch die Wahl einer interaktionistischen Forschungsperspektive und dem Ansatz des Thomas-Theorems einzuschränken versucht, indem sich auf die Bewertungs- und Interpretationsmuster der Respondenten konzentriert wurde. Ferner wurden subjektive Einflüsse durch die mehrstufige Validierung durch die Fokusgruppen-Diskussionen und die Delphi-Studie minimiert. Was meine Person anbelangt, so möchte ich darauf hinweisen, dass ich vor Beginn dieser Arbeit weder theoretische noch praktische Erfahrungen mit Qualitätsmanagement im unternehmerischen oder öffentlichen Bereich gesammelt habe, sodass zunächst keine nennenswerten Vorurteile gegenüber QM vorlagen. Hingegen habe ich mich bereits in meiner Masterarbeit mit der Praxis der Evaluation beschäftigt, die Teil des QM an Hochschulen ist. Diesbezüglich habe ich eine kritische Position gegenüber einer quantitativen Evaluation eingenommen, die am Institut für Controlling und Unternehmensrechnung (ICU) weiter differenziert wurde. Insgesamt nehme ich daher eine eher kritische und skeptische Haltung gegenüber der Wirkung und Wirksamkeit von QM ein und frage weniger nach der eintretenden Wirkung als vielmehr danach, was der Wirkung und Wirksamkeit von QM entgegensteht. Dies erklärt wohl auch zu einem guten Teil, wie das vorliegende Dissertationsthema entstanden ist.

Schließlich ist auf die Schwächen des Thomas-Theorems selbst einzugehen. Eine vermeintliche Schwäche des Thomas-Theorems ist der Konsistenzbruch, der entsteht, wenn der Forschende zur gegebenen Zeit in den Auswertungsprozess eingreift. Dies stellt bei genauerer Betrachtung keine Schwäche des Ansatzes dar, sondern ist systematisch notwendige Voraussetzung, um „Fehlzuschreibungen“ der Respondenten herauszuarbeiten und mit Gegenzuschreibungen zu kontextualisieren. Hingegen ist eine Schwäche des Thomas-Theorems darin zu erkennen, dass anspruchsvollere theoretische Ansätze in der Arbeit nicht angewendet werden konnten. Exemplarisch ist auf die Überwindung des Dualismus zwischen Unterwerfung und Handlungsfähigkeit oder zwischen Widerstand und Compliance hinzuweisen. Da die Zuschreibungen der Respondenten im Mittelpunkt der Auswertung standen und die Respondente ferner stets entweder Erzählungen von Compliance oder von intendiertem Widerstand folgten, konnten besagte theoretische Ansätze nicht fruchten. Selbiges gilt im Übrigen für ein ausgereifteres Verständnis von Macht, da die Respondenten oft ein starres Machtbild von machtstarken Professoren und machtschwachen QM-Akteuren skizziert haben.

5 Phänomene akademischen Widerstands

Im Rahmen des Forschungsprojekts „WirQung“ wurde eine explorativ angelegte qualitative Studie mit drei unterschiedlichen Erhebungsformaten durchgeführt: Experteninterviews an zwei systematisch ausgewählten Hochschulen im Rahmen einer Fallstudie, Gruppendiskussionen im Rahmen von Fokusgruppen-Workshops und eine onlinebasierte dreistufige Delphi-Befragung von Experten der Hochschule (für nähere Ausführungen siehe Kapitel 4). In der übergeordneten Forschungsfrage des Projekts wird nach der Wirkung und Wirksamkeit von Praktiken des institutionalisierten QM gefragt. Akademischer Widerstand gegen QM als zentraler Faktor, der die Grenzen der Wirkung und Wirksamkeit von QM markiert, gehört zu den dominanten Erzählungen der Respondenten. Im Zentrum der Arbeit steht eine Detailanalyse über die Wahrnehmung akademischen Widerstands in den verschiedenen lokalen Kontexten seiner Anwendung. Zur Erörterung der Fragestellungen eignen sich besonders die Interviews sowie die daran anknüpfenden Fokusgruppengespräche, die in das Zentrum der Analyse gerückt werden. Im Rahmen der Fallstudienanalyse wurden semi-strukturierte Experteninterviews an einer Universität und einer Fachhochschule geführt. Gesprochen wurde mit Hochschulprofessoren unterschiedlicher Fachdisziplinen, Dekanen, Studiendekanen und Institutsleitern, mit den Mitarbeitern im institutionalisierten QM, mit Mitarbeitern in der Hochschuldidaktik und mit Vizepräsidenten für Studium und Lehre.

Die Struktur dieses Kapitels gliedert sich wie folgt: Zunächst werden die beiden Hochschulen vorgestellt, die im Rahmen der Fallstudie ausgewertet wurden (Kapitel 5.1). Anschließend werden in einem zweiten Schritt allgemeine Eindrücke aus der Empirie beschreiben (Kapitel 5.2). Es folgt eine Detailanalyse der Widerstandsphänomene, die wiederum aus drei Bereichen zusammensetzt ist (Kapitel 5.3 bis 5.5). Abschließend werde ich meine Eindrücke von der Empirie schildern, die sich erst aus dem Gesamtblick ergeben (Kapitel 5.6) und das Kapitel mit einer anschließenden Reflexion der Analyse (Kapitel. 5.7) abrunden.

5.1 Die Fallstudie: Das institutionalisierte QM und seine Anforderungen an Professoren

Um die Interaktionen in der Fallstudie³⁶, in denen die Bezeichnung akademischer Widerstand

³⁶ Gemeint sind sowohl die ablaufenden Interaktionen im Rahmen der Interviews, wenn Respondenten von sich aus ein soziales Verhalten als Widerstand etikettiert hat als auch die referierten Interaktionen, wenn Respondenten sich auf die Interaktionen in der Hochschule beziehen und z.B. zum Ausdruck bringen wollen, dass eine bestimmte Person in einer bestimmten Interaktion ein soziales Verhalten als widerständig bezeichnet hat.

aufkommt, angemessen nachvollziehen und einordnen zu können, stelle die ich beiden untersuchten Hochschulen vor, indem die in diesen Zusammenhängen relevanten Strukturen, Regeln und Gesetze, die institutionellen Rahmenbedingungen sowie die ablaufenden Prozesse der Qualitätssicherung im Rahmen eines institutionalisierten QM erläutert werden. Es sei darauf hingewiesen, dass solch strukturellen Aspekte aus interaktionistischer Sicht in den Hintergrund geraten, weil sie nicht imstande sind, das soziale Handeln der Akteure (vollständig) zu determinieren. Dennoch sind sie bedeutend, um in der Analyse aufzuzeigen, wie die Akteure mit dem ihnen auferlegten Handlungsrahmen verfahren d. h. sich an Richtlinien orientieren, sie interpretieren und (um-)formen, für ihre Zwecke instrumentalisieren, gegen sie verstoßen.

Bei den beiden genannten Hochschulen im Rahmen der Fallstudie handelt es sich um zwei deutsche Hochschulen, die zum Zeitpunkt der Erhebung das Verfahren der Programmakkreditierung betreiben: eine Universität (Fall 1), die sich als traditionelle Institution versteht und eine anwendungsorientierte Fachhochschule mit modernem Selbstverständnis (Fall 2). In beiden Bildungseinrichtungen wurde vor mehr als zehn Jahren mit der Implementierung eines institutionalisierten QM begonnen. Die institutionelle Verankerung von QM geht in beiden Fällen mit der Schaffung einer Abteilung für Belange von QS und QM einher. Hierzu wurden Arbeitsplätze für mehrere Mitarbeiter des QM eingerichtet. Beide Institutionen verfügen sowohl über ein zentral eingerichtetes QM als auch dezentrale QM-Stellen in den einzelnen Fakultäten. Von der Idee her soll in jeder Fakultät ein dezentraler QM-Mitarbeiter verfügbar sein, was jedoch nicht heißt, dass auch jede Fakultät einen QM-Mitarbeiter beschäftigt. In Fall 1 sind die dezentralen QM-Akteure dem Dekanat der Fakultät zugeordnet und werden dadurch eher als Bestandteil der Fakultät angesehen. Die Verbindung zum zentralen QM lässt sich eher als lose gekoppelt beschreiben. In Fall 2 werden die Mitarbeiter im dezentralen QM zwar auch in den Fakultäten eingesetzt; sie unterstehen gesetzlich jedoch der Hochschulleitung und sind vergleichsweise fester an das zentrale QM gekoppelt. Entsprechend werden sie von den Professoren eher einer Zentraleinheit der Hochschule zugerechnet.

Das institutionalisierte QM in den beiden ausgewählten Hochschulen ist darüber hinaus evaluationslastig organisiert, was bedeutet, dass zu Zwecken der Leistungsbewertung in Studium und Lehre vorwiegend Evaluationsinstrumente eingesetzt werden (für nähere Ausführungen siehe Kapitel 2.2). In beiden Fällen wird eine Reihe unterschiedlicher Evaluationsinstrumente zur Bewertung von Lehre, Studium, Studienbedingungen und Curriculumentwicklung einge-

setzt. Die QM-Ansätze in beiden Institutionen weisen insofern einen systematischen Charakter auf, als sie über einen typischen PDCA-Zyklus (Plan – Do – Check – Act), verfügen, einen Qualitätszirkel, in dem die einzelnen QS-Maßnahmen in einen zirkulären Prozess von Bewertung, Dokumentation, Besprechung und Durchführung von Maßnahmen erfolgt. Zugleich werden mit QM Orte der Begegnung für QM-Belange geschaffen: Gespräche mit der Hochschulleitung oder die Präsentation von Evaluationsergebnissen im Rahmen akademischer Gremienarbeit sind typische Beispiele für die regelkreisgeleitete Arbeitsweise des QM in den beiden untersuchten Hochschulen.

Zur Realisierung seiner Ziele ist das QM auf die Kooperationsbereitschaft von Hochschulmitgliedern und insbesondere von der Gruppe der Professoren in unterschiedlichen Funktionen angewiesen (siehe auch Kapitel 2.2). Entsprechend wird eine Vielzahl an Anforderungen an Professoren gerichtet, eine Teilmenge davon wird durch entsprechende Ordnungen verbindlich festgelegt; in Fall 1 entspricht dies einem QM-Handbuch und in Fall 2 einer Evaluationsordnung (EvaO). Insbesondere eine regelmäßige Evaluation der Lehrveranstaltungen ist in den Bundesländern beider Hochschulen gesetzlich vorgeschrieben.

Zur näheren Beschreibung dieser QM-Anforderungen wird präziser auf die beiden Hochschulen der Fallstudie eingegangen. Fall 1 zählt zu den traditionellen Universitäten in Deutschland. Obgleich diverse Initiativen in der Entwicklung von Studium und Lehre ergriffen werden, liegt der Schwerpunkt der Universität weiterhin in der Forschungsförderung. Mit mehr als zehn Fakultäten zeichnet sich die traditionelle Universität durch verhältnismäßig homogene Fakultäten und eine im Vergleich zu Fall 2 kleinteilige Struktur innerhalb der Fakultäten aus. Der QM-Praxis in Fall 1 liegt ein umfassendes QM-Handbuch (siehe Anhang) zugrunde. Gemäß Titel ist das QM-Handbuch eine „Arbeitsgrundlage“, die eine Übersicht über die „Maßnahmen und Prozesse zur Qualitätssicherung in Studium und Lehre“ für die Hochschulmitglieder bereitstellt. Das Handbuch hat zwar keinen verbindlichen Charakter, beruft sich jedoch auf diverse Richtlinien und Standards, die im entsprechenden Bundesland und innerhalb der Hochschulinstitution bestehen. Es werden mehr als zehn verschiedene Richtlinien mit verbindlichem Charakter benannt, u. a. das länderspezifische Hochschulgesetz, das Hochschulrahmengesetz (HRG) oder auch eine ZLV, die mit dem jeweiligem Ministerium für

Wissenschaft und Kultur getroffen wurde (siehe Anhang: QM-Handbuch, 19³⁷). Die einzelnen Evaluationsinstrumente des QM werden auch in Fall 2 angewandt, weshalb erst an anderer Stelle auf die Instrumente eingegangen wird. Die Anwendung der verschiedenen Evaluationsinstrumente unterscheidet sich z.T. wesentlich von Fall 2. Einerseits liegt insofern ein verbindlicher Charakter vor, als die Durchführung der unterschiedlichen Evaluationsinstrumente erwartet wird; andererseits weist die untersuchte Universität (Fall 1) Elemente einer Laissez-faire-Führung auf, da Professoren und Lehrende innerhalb von zwei Jahren selbst bestimmen können, wie oft sie ihre jeweiligen Lehrveranstaltungen evaluieren lassen. Mindestens einmal wird die Evaluation der Lehrveranstaltungen in diesem Zeitraum jedoch verlangt. Die traditionelle Universität weist fundamentale Unterschiede im Vergleich zur Fachhochschule auf, an der die einzelnen Maßnahmen des PDCA-Zyklus fester an die Erfüllung formaler Anforderungen geknüpft sind, die allesamt einen verbindlichen Charakter aufweisen. Das Instrumentarium an vorhandenen Evaluationsinstrumenten ist größer und insgesamt ist festzuhalten, dass Fall 2 eine höhere Ausprägung in der Wahrnehmung akademischen Widerstandes gegen QM aufweist, was ihn als Fall für die Fragestellungen vorliegender Arbeit besonders prädestiniert.

Fall 2 ist eine im Zuge der Gründung von Fachhochschulen in den 1980er und 1990er Jahren entstandene jüngere Hochschule mit anwendungsorientiertem Schwerpunkt. In Deutschland gehört sie zu den größeren Fachhochschulen. Die Fachhochschule setzt sich aus vier großen Fakultäten zusammen. Vor der Gründung der Fachhochschule bestanden bereits die unterschiedlichen Fachbereiche unabhängig voneinander, die nach der Gründung der Institution dieser zugeführt und zu einem relativ späten Zeitpunkt ihres Bestehens von Fachbereichen zu Fakultäten, also größeren Organisationseinheiten umstrukturiert wurden. Dieser Akt ist von nicht zu unterschätzender Tragweite für das Verständnis der Empirie, weil der Zusammenschluss von Fachbereichen erfolgte, obwohl die einzelnen akademischen Bereiche keine gemeinsame Geschichte und keine gemeinsame akademische Kultur aufwiesen. Einige Respondenten aus Fall 2 erzählten, dass der Zusammenschluss zu Fakultäten z.T. gegen den Willen der beteiligten Akteure vollzogen wurde. Außerdem sei das Verhältnis zwischen den Fakultäten und Hochschulleitung wie Hochschulverwaltung durch Konflikte sowie ein hohes Maß an Misstrauen gegenüber zentralen Organisationseinheiten gekennzeichnet. Wie sich noch zeigen wird, wurde dieses problematische Verhältnis auch zum Verhängnis für das QM und die dort

³⁷ Aus Gründen des Datenschutzes werden die im Anhang beigefügten Dokumente nicht mit Autorentitel aufgeführt, um eine Identifikation der Hochschulen zu vermeiden. Die im Anhang beigefügten Dokumente werden ausschließlich den Gutachtern zur Verfügung gestellt.

tätigen Akteure, die aufgrund ihrer strukturellen Anbindung an die Hochschulleitung häufig zentralen Organisationseinheiten zugerechnet werden.

Eine bestehende Evaluationsordnung (EvaO) regelt die Praxis der eingesetzten Evaluationsverfahren sowie die in diesem Zusammenhang formal an Lehrende und Professoren adressierten Anforderungen (siehe Evaluationsordnung 2013 im Anhang). In der besagten Ordnung ist eine regelmäßige Durchführung unterschiedlicher Evaluationsinstrumente vorgesehen; genauere Angaben zur Durchführung sind durch Satzungen festgelegt. Der Geltungsbereich der EvaO umfasst Lehrveranstaltungsevaluationen sowie verschiedene Formate studiengangbezogener Evaluation. Letztere untergliedern sich in Studienabbrecher- und Absolventenbefragungen sowie Befragungen von Studierenden in unterschiedlichen Studienphasen. Die Frageitems studiengangbezogener Evaluationen richten sich an die Inhalte von Studiengängen, organisationale Aspekte und die Rahmenbedingungen eines Studiums. Ferner sind anlassbezogene Erhebungen vorgesehen, zu denen Arbeitgeberbefragungen, fachspezifische Arbeitsmarktanalysen (Potenzialanalysen) oder auch Workload-Erhebungen zählen. Bei den aufgezählten Evaluationen handelt es sich weitestgehend um einheitliche Instrumente, die durch Standardisierung dem Ziel der Bewertung und Vergleichbarkeit zwischen Lehrveranstaltungen und Studiengängen sowie Fachdisziplinen, Fachbereichen und Fakultäten dienen sollen. Die Lehrveranstaltungsevaluation hält neben vordefinierten Antwortmöglichkeiten offene Textfelder bereit.

Im Gegensatz zum QM-Handbuch in Fall 1 weist die EvaO der Fachhochschule einen verbindlichen Charakter auf, wobei die Realisierung der festgeschriebenen Maßnahmen aufseiten der Mitglieder und Verantwortlichen in den Studiengängen und Lehrveranstaltungen klar geregelt ist und die Durchführung der Maßnahmen durch die Leitungsorgane der Hochschule (Hochschul- und Fakultätsleitung) überwacht wird. Die Institutsleiter werden als Verantwortliche benannt, welche die Durchführung der aufgezählten Evaluationsverfahren sowie eine daran anschließende Maßnahmenplanung (Dokumentation) sicherzustellen haben. Die Legitimität für die Verbindlichmachung von Praktiken der Evaluation und aller zugehörigen Maßnahmen wird durch ein vorrangiges Ziel der Qualitätsbewertung – Überprüfung, Sicherung und Verbesserung der Qualität im Kernbereich von Studium und Lehre – begründet. Obwohl die EvaO explizit auf die verbindliche Einhaltung der in ihr enthaltenen Maßnahmen verweist, ist zugleich nicht geregelt, welche konkreten Konsequenzen bzw. Sanktionen Verstöße gegen die Bestimmungen der EvaO nach sich ziehen. Es ist in gewisser Hinsicht paradox, Vorgaben

verbindlich einzurichten, ohne den Sachverhalt des Ordnungsverstoßes zu klären. Umso mehr gilt dies, wenn die Anforderungen der EvaO präzise beschrieben und klare Verantwortlichkeiten definiert werden, die – wenn man diesem Gedankengang folgt – doch dem Ziel dienen, den Interpretationsspielraum und die Mehrdeutigkeit in der Durchführung des Geforderten möglichst einzugrenzen. Die EvaO bleibt auch bei der Beschreibung und Realisierung von Maßnahmenplanungen, die am Ende eines PDCA-Zyklus anstehen, offen (siehe Anhang: EvaO 2013).

Aus der EvaO wird eine Reihe von Anforderungen an Professoren und Lehrende abgeleitet: Die unterschiedlichen Evaluationsverfahren sollen regelmäßig, d.h. in einem zeitlichen Rhythmus durchgeführt werden. Lehrende tragen Verantwortung, die Realisierung von Evaluationen sicherzustellen, d.h. Evaluationsbögen auszuteilen und Zeitfenster zum Ausfüllen der Fragebögen in ihre Lehrveranstaltungen einzuplanen. In Fall 2 wird jede Lehrveranstaltung in zwei aufeinanderfolgenden Semestern evaluiert, es folgen zwei Semester Pause. Anschließend wiederholt sich der Zyklus. Die Durchführung unterschiedlicher studiengangbezogener Evaluationen erfolgt in zeitlicher Abstimmung mit den Lehrveranstaltungsevaluationen und wird nach Rücksprache mit der zentralen QM-Stelle abgewickelt. Die Ergebnisse der Lehrveranstaltungsevaluation sind von den Lehrenden mit den Studierenden zu diskutieren. In den Zuständigkeitsbereich der Institutsleiter fällt das Führen von Feedbackgesprächen mit den Lehrenden und ggf. die Empfehlung von Maßnahmen zur Verbesserung der Lehrveranstaltung, wozu beispielsweise eine Empfehlung zur hochschuldidaktischen Weiterbildung gehört. Ferner sind die Institutsleiter zur Dokumentation der Ergebnisse der Lehrveranstaltungsevaluationen angehalten, die sie zumindest hochschulintern veröffentlichen. In Bezug auf die studiengangbezogenen Evaluationen stehen die Institutsleiter in der Verantwortung, die Durchführung der Evaluationsverfahren sowie die Ausführung von Maßnahmenplanungen zur Verbesserung der Studiengänge sicherzustellen. Die jeweiligen Institute sind verpflichtet, den Fakultätsleitungen eine Maßnahmenplanung und -durchführung auf der Basis der Ergebnisse studiengangbezogener Evaluationen vorzulegen. Ebenfalls stehen Institutsleiter in der Pflicht, eine Freigabe von Evaluationsergebnissen einzuleiten, damit beispielsweise das zentrale QM mit seinen Auswertungen beginnen kann. Abschließend diskutiert die Hochschulleitung in einem gemeinsamen Gespräch mit den Instituten und Fakultätsleitungen die Ergebnisse der studiengangbezogenen Evaluationen und der Maßnahmenplanung und -durchführung.

Neben der Evaluationspraxis und den damit verbundenen Anforderungen greift das institutionalisierte QM die von außen an die Hochschule herangetragenen Anforderungen auf; von zentraler Bedeutung ist in diesem Kontext die (Re-)Akkreditierung von Studiengängen, die in den Bundesländern der beiden Fallbeispiele gesetzlich vorgeschrieben ist. In diesem Zusammenhang unterstützt das QM die formalen Prozesse der Studiengangakkreditierung. Im Gegenzug wird eine Beteiligung der relevanten Akteure, z.B. an der Erstellung eines Studiengangskonzepts erwartet, aus dem u.a. hervorgeht, wie ein Studiengang in seinen einzelnen Bestandteilen aufgebaut ist. Darüber hinaus werden auch Vorbereitungen zum Übergang zur Systemakkreditierung getroffen.

Insgesamt sollte durch die Ausführungen deutlich geworden sein, dass Professoren in unterschiedlichen Funktionen jeweils mit einer Vielzahl an QM-Anforderungen konfrontiert werden. Insbesondere Professoren als Funktionsträger in mittleren Managementpositionen im Bereich von Studium und Lehre (Institutsleiter, Studiendekan) weisen alltägliche Berührungspunkte mit QM-Belangen auf. Die empirische Analyse beleuchtet die unterschiedlichen Situationen, in denen Professoren mit solchen Anforderungen konfrontiert werden, unter der Fragestellung, wie sie mit QM-Anforderungen umgehen und wie der Umgang wiederum als Widerstand wahrgenommen und eingeordnet wird. Bevor die Ergebnisse aus der Auswertung der Empirie dargestellt werden, möchte ich vorab einige allgemeingehaltene Eindrücke aus der Analyse darlegen.

5.2 Allgemeine Eindrücke aus der Analyse

QM ist eine Herkulesaufgabe. Dies bezeugt die vorliegende Untersuchung, die Geschichten akademischen Widerstandes gegen QM in das Zentrum der Analyse stellt. Es ist eine Geschichte des organisationalen Wandels an Hochschulen, der Spannungsfelder und Ambivalenzen in der QM-Arbeit, der interpersonellen Konflikte und der persönlichen Leiderfahrungen. Es ist aber auch eine Geschichte über das mikropolitische Repertoire der Akteure im gemeinsamen Interaktionsgeschehen. In diesem Themenkomplex schwingt ein weitläufiges, teils explizites, teils latentes Konfliktpotenzial mit. Es ist ein Konfliktpotenzial, das lange vor seinem möglichen Eintreffen von QM-Akteuren antizipiert und durch feinfühliges und diplomatische Fähigkeiten vermieden wird (Fall 1). Und es ist ein sozialer Konflikt, der ausbricht und durch eskalierende Gegenreaktionen weiter verschärft wird (Fall 2). *Widerstand* ist in diesem Kontext eine Bezeichnung von QM-Akteuren sowie Didaktikern und von Professoren, die sie auf andere Professoren anwenden, um eine intendierte Opposition der etikettierten Akteure

gegen das institutionalisierte QM kenntlich zu machen. Doch die Geschichte des akademischen Widerstandes ist nicht so leicht erzählt, wie diese Ausführungen vielleicht nahezu legen scheinen. Man weiß nicht so recht, wie die Dinge liegen. Einige Hinweise deuten darauf hin, dass es sich um einen von den professoralen Mitgliedern der Institute und Fachbereiche angestoßener Konflikt gegen QM handelt, der durch den Einsatz verschiedener Machtformen ausgelöst wird. Andere Hinweise legen nahe, dass es angemessener erscheint, die QM-Praxis als primären Auslöser eines Kulturbruchs mit traditionellen akademischen Wertvorstellungen zu begreifen, vor dessen Hintergrund Professoren auf einen „Eindringling“ reagieren und dabei an ihrem professionellen Selbstverständnis festhalten. Grundsätzlich erschwert wird diese Untersuchung zudem durch die Feststellung, dass die Mitglieder der Hochschulen in komplexe und auch widersprüchliche Interaktionszusammenhänge verwickelt sind, sodass eine eindeutig Zuordnung der Akteure und Akteursgruppen auf die eine oder andere Seite zu unterkomplexen Darstellungen führt. Vielmehr ergibt sich ein Bild, demzufolge bestimmte Professoren sich in bestimmten Situationen auf eine Weise verhalten, die von bestimmten Akteuren als widerständig angesehen wird.

Mein allgemeiner Eindruck aus der Auswertung ist, dass die QM-Arbeit besonders zum QM-Implementierungsbeginn von Spannungsfeldern und Konfliktzonen geprägt ist: Vorurteile von Professoren gegenüber QM und diverse Missverständnisse im Zusammenhang mit der QM-Arbeit (z.B. monetäre Steuerung durch QM-Instrumente, QM als Spionageinstrument der Hochschulleitung), Schwierigkeiten in der Kommunikation und der Kontaktaufnahme und -aufrechterhaltung mit Professoren, Konfrontation mit Beschwerden und Befürchtungen der Überbürokratisierung der Hochschulen, Nicht-Beachtung und fehlende Anerkennung in den Fachbereichen und Instituten für die QM-Arbeit sowie eine Vielzahl an sensiblen Themenfeldern, die „kommunikativ anfällig“ sind für soziale Konflikte. Die Analyse offenbart einige übergeordnete Spannungsfelder, die solche Konfliktzonen beschreiben: Interessenkonflikte zwischen zentralen Anliegen der Standardisierung und Quantifizierung und lokalen (Qualitäts-)Ansprüchen der einzelnen Fachbereiche und Institute; ein hoch umkämpfender Diskurs um den Begriff der Qualität in Studium und Lehre, Schwierigkeiten bei der Entwicklung und Anwendung valider Evaluationsinstrumente sowie langwierige Prozesse der Entscheidungsfindung und des Nicht-Entscheidens. Dies sind einige der diskursiven Kampfarenen, in denen sich QM-Akteure und Professoren alltäglich wiederfinden. Darüber hinaus ist das Verhältnis zwischen QM-Akteuren und Professoren geprägt von Misstrauen und Unsicherheit auf beiden Seiten, einer als defensiv wahrgenommenen Haltung von Professoren und als aufdringlich

wahrgenommene Versuche des Zugriffs der QM-Akteure auf den Zuständigkeits- und Domänenbereich der Professoren. Ein solcher Reibungsprozess der Akteure geht nicht folgenlos an ihnen vorbei. So sind die Erzählungen von emotionaler Betroffenheit der Akteure geprägt, die sich in Wut, Verletztsein, Empörung, aber auch in gegensätzlichen Effekten emotionaler Abstumpfung sowie körperlicher und mentaler Distanzierung niederschlägt. Das skizzierte Bild ist nicht vollständig und zunächst auch überspitzt. Diesem Eindruck stehen konträre Beobachtungen einer als positiv beschriebenen Kooperation gegenüber: durchgeführte Pilotprojekte mit einzelnen Fachbereichen und Studiengängen oder Berichte von Lehrenden und Professoren, welche die Vorteile eines QM-Systems für sich erkannt haben. Hier sei darauf verwiesen, dass eine Analyse von Widerstand gleichermaßen auch Elemente von Compliance berücksichtigt, die zunächst als Inszenierung einer öffentlichen Zurschaustellung der eigenen Person begriffen wird (Scott 1990).

Zur Darstellung der empirischen Ergebnisse wird eine Dichotomie benutzt. Die in vielfältiger Weise sich manifestierenden Phänomene des Widerstands reichen von der Zuschreibung aggressiver und feindseliger Verhaltensmuster und erstrecken sich bis zur Zuschreibung von Widerstand durch Compliance-Praktiken. Die Diskussion wird zusätzlich von Zuschreibungen begleitet, die einer Lesart akademischen Widerstandes entgegenstehen (nicht-intendierter Widerstand). Auf übergeordneter Ebene finden Deutungs-aushandlungen darüber statt, ob ein Verhalten Widerstand darstellt oder nicht. Die empirischen Ergebnisse werden anhand der Grundformen *offensichtliche Widerstandsphänomene* *subtile Widerstandsphänomene* und dazwischen in *halb-offensichtliche Widerstandsphänomene* eingeteilt.

Innerhalb einer Grundform werden die empirisch dominanten Ausprägungen von Widerstandszuschreibungen exemplarisch ausgeführt. Hierzu wird für jede Ausprägung (Kategorie)³⁸ ein empirisches Beispiel ausgewählt und vertiefend analysiert. Zu Zwecken der Illustration werden jedoch mehrere Textausschnitte eingeblendet, damit die Ausführungen mit anderen sozialen Kontexten erweitert und die Variationsspielräume innerhalb einer Ausprägung aufgezeigt werden. Für diese Zwischenlösung habe ich mich entschieden, weil ein einziges Zitat nicht imstande ist, die Vielfältigkeit der Äußerungen abzubilden. Gleichzeitig scheint es unverhältnismäßig zu sein, jedes einzelne Zitat und jeden noch so feinen Unterschied zu erörtern. Insgesamt werden sieben Ausprägungen von zugeschriebenem Widerstand vorgestellt:

³⁸ Wie in Kapitel 4 klargestellt, ist eine empirische Arbeit ohne Kategorisierung nur schwer zu bewerkstelligen. Ich verwende, um Missverständnisse auszuräumen, den Ausdruck „Ausprägung“.

(1) Akademische Proteste; (2) Verweigerung; (3) Kritik; (4) Blockade; (5) Agenda-Setting; (6) Fehlende Bereitschaft und (7) Spezielle Compliance-Praktiken. Tabelle 11 zeigt eine Übersicht, wie die Ausprägungen akademischer Widerstandsphänomene mit den Grundformen zusammenhängen.

Tab. 8: Zusammenhang zwischen Grundformen und Ausprägungen akademischer Widerstandsphänomene

Offensichtliche Widerstände		Halb-offensichtliche Widerstände			Subtile Widerstände	
Akademische Proteste	Verweigerung	Kritik	Blockade	Agenda-Setting	Fehlende Bereitschaft	Spezielle Compliance-Praktiken

eigene Darstellung

5.3 Offensichtliche Widerstandsphänomene

Unter einem traditionellen Begriffsverständnis von Widerstand werden aktive und öffentliche Handlungen subsumiert, die gegen ein herrschendes Regime gerichtet sind (Edwards, Scullion 1982; Friedmann 1977): Revolten, Brandstiftung oder Sabotage sind hierfür typische Beispiele. Ein solches alltagsnahes und intuitives Verständnis von Widerstand findet sich auch in den Erzählungen der Respondenten in den beiden Hochschulen wieder. Bei einer Teilmenge an Verhaltensweisen besteht durchaus Einigung darüber, dass es sich hierbei um Widerstand handelt, der den handelnden Akteuren in vermeintlich objektiver Weise zugerechnet werden kann. In erster Linie gehören dazu aktive und oppositionelle Verhaltensweisen in einem öffentlichen Raum, die als „akademische Proteste“ bezeichnet werden können (Anderson: 2008, 258). Aber auch das offene Aussprechen einer Kooperationsverweigerung zählt als passives oppositionelles Äquivalent zu den konventionellen Vorstellungen von Widerstand.

Abb. 4: Akademische Proteste³⁹

- (1) Ich bin der neue Qualitätsmanager und dann wird gesagt: „Ach ja, so was kenne ich ja! Also das ist ja alles Papierverschwendung und das ist ja alles, da muss man dann tausend Anträge machen und dann hier noch abhaken, da noch abhaken und das bringt doch alles nichts.“ (Fall 2, Mitarbeiter/in im dezentralen QM)
- (2) Also zum Beispiel haben wir jetzt einen ganz großen Kritiker in der Absolventenbefragung. Also eine einzelne Person, die nun meint, die Welt braucht keine Absolventenbefragung. (...) und der versucht es uns auch madig zu machen (...) Also der kann auch eine AG sprengen, das muss man ganz klar sagen. (Fall 1, Mitarbeiter/in im zentralen QM)

³⁹ Die Textausschnitte in Abbildung 12 dienen primär dazu, einen ersten Eindruck von den Erzählungen über offensichtliche Widerstandshandlungen zu vermitteln. Da sich die Arbeit auf nicht eindeutige Widerstandsphänomene konzentriert, dienen die Textausschnitte nicht als Gegenstand tiefergehender Analysen.

- (3) Zeitweise gab es Schwierigkeiten auch mit dem Hochschulsenat. Und da war unter anderem das Thema Systemakkreditierung auch infrage gestellt worden, welche Kompetenzen der [Senat der Hochschule] hat und welche Kompetenzen das Präsidium hat. Und wer darüber entscheidet, ob wir jetzt Systemakkreditierung machen oder nicht. Und das ist auch geprüft worden und formal juristisch ist es so, dass der Hochschulsenat da eigentlich gar nichts zu sagen hat. Nichtsdestotrotz macht es eigentlich keinen Sinn, so ein Verfahren einzuführen, wenn die Hochschule nicht auch dahintersteht, sprich auch der Hochschulsenat. (Fall 2, QM Leitung)
- (4) Der läuft dann immer noch über den Flur und macht blöde Sprüche über Didaktik. Aber so, damit wir es hören, wenn die Türen offen sind ... das sind diese fünf Prozent, ja, die man überall hat, die unverbesserlich sind. (Fall 2, Mitarbeiter/in Didaktik).
- (5) Und ärgern tue ich mich weiterhin über irgendwelche, ja, dummen Mails, die mich dann mal erreichen, die mir Vorhaltungen machen, die sich darüber beklagen, was das für eine Scheißwelt ist, in der jetzt von außen diese Leute kommen, die mir sagen, was gute Lehre ist. (Fall 2, Mitarbeiter/in im dezentralen QM)
- (6) Das sind Menschen, die einfach dagegen sind – Punkt. Da kann ich noch mit noch so vielen Argumenten sagen. Die sind einfach nicht davon überzeugt. Und die sind auch nicht durch irgendwelche Argumente zu überzeugen. (...) Und ich bin zu dem Schluss gekommen, dass man ihn nicht wird überzeugen können. Versuche ich jetzt auch nicht mehr. (Fall 2, QM Leitung)
- (7) Da ist jetzt zum Beispiel in einer Fakultät, in einem Studiendekanat irgendwie, da haben wir mit einem Referenten gesprochen und der meinte: „Mensch, sagt auf gar keinen Fall Coaching, wenn ihr mit dem Studiendekan oder der Dekanin hier spricht, sobald der ‚Coaching‘ hört, ist schon Ende, dann braucht ihr gar nicht mehr weiterreden.“ (Fall 1, Mitarbeiter/in in der Didaktik)

Quelle: eigene Darstellung

Die meisten interviewten QM-Akteure, Didaktiker und auch Hochschulmanager sind sich darüber einig, dass es sich bei solchen Erscheinungen eindeutig um einen Widerstand gegen QM handelt. Der hohe Konsens zwischen den Respondenten ist darüber zu erklären, dass akademische Proteste die in ihnen liegenden Merkmale einer oppositionellen Intention durch die Handlung selbst offenbaren. Dadurch wirken solche akademischen Proteste ganz offensichtlich.

Besonders in der anfänglichen Implementierungsphase von QM vernehmen die Respondenten einen ausgeprägten und z. T. massiven akademischen Widerstand gegen das institutionalisierte QM. Die Wahrnehmung akademischer Proteste unterscheidet sich jedoch grundlegend in den beiden Hochschulen, die im Rahmen der Fallstudie erhoben wurden. Der Blick auf Abbildung 4 zeigt, dass Erzählungen über fundamentalen Widerstand primär aus Fall 2 stammen, die vornehmlich von den betroffenen QM-Akteuren artikuliert werden. Bereits das Aussprechen des Begriffs „Qualitätsmanagement“ löst allergische Reaktionen unter Professoren aus (Beispiel 1). Besonders negativ reagieren einige Professoren auf Versuche der Leistungsbeurteilung in Lehre und Studium, die in den Fallbeispielen durch verschiedene Evaluationsinstrumente realisiert werden. So spricht sich ein Professor für die Delegitimierung der Absolventenbefragung aus und versucht die im Raum anwesenden Personen durch eine öffentliche

Ansprache auf seine Seite zu bringen (Beispiel 2). Aber auch der Übergang von Programm- zu Systemakkreditierung stößt auf vehemente Ablehnung unter der Professorenschaft. In der Hochschule 2 mobilisiert sich der akademische Senat geschlossen gegen den Wunsch der Hochschulleitung zum Übergang zur Systemakkreditierung (Beispiel 3). Dies sind nur einige Beispiele für die sozialen Kontexte, in denen sich akademische Proteste formieren. Grundsätzlich ist jedoch zu konstatieren, dass besonders offene Proteste häufig gar nicht so genau auf ein bestimmtes Element von QM zurückzuführen sind, weil sie kontextlos auftreten oder von den Beurteilenden als kontextlos wahrgenommen werden. Die Respondenten interpretieren solche Beobachtungen als eine grundsätzliche Ablehnungshaltung gegenüber QM: „Das sind Menschen, die einfach dagegen sind“ (Fall 2, QM Leitung). Solche kontextlosen offenen Widerstandsphänomene werden beispielsweise wahrgenommen, wenn auf dem Flur, auf dem sich die Räumlichkeiten der Hochschuldidaktik⁴⁰ befinden, beiläufig „dumme Sprüche“ von vorbeigehenden Professoren artikuliert werden (Beispiel 4) oder Professoren QM-Sitzungen nur deshalb beiwohnen, um ihre Opposition und Ablehnung von QM öffentlich kundzutun. Ähnlich verhält es sich mit pauschalen Beleidigungen, „Hassbriefen“ oder „dummen Mails“ (Beispiel 5).

Akademische Proteste sind somit vielfältig in ihrer Manifestation: Sie finden ihren Ausdruck in radikalen Varianten wie Versuche der Delegitimierung, Sabotage, Beleidigungen oder Mobbing. Solche radikalen Ausprägungen schätzen die Respondenten üblicherweise wie folgt ein: „Also das gibt es schon, aber das nehme ich nicht so breit wahr“ (Fall 1, Mitarbeiter/in im zentralen QM), und: „Das sind diese fünf Prozent, die man überall hat“ (Fall 2, Mitarbeiter/in in der Didaktik). Gleichzeitig sind gemäßigte Spielarten eines akademischen Protests vorzufinden, d. h. solche an den Habitus und an die Handlungslogik von Professoren kompatiblere Ausdrucksarten. Zu ihnen gehören das Beschweren über QM, die argumentative Entwaffnung, verschiedene Intensitätsstufen des Infragestellens oder die explizit offengelegte Kooperationsverweigerung. Dazwischen finden sich Mischformen, zu denen Spott oder eine zur Schau gestellte Freude über gemachte Fehler gezählt werden. Bei den gemäßigten Protesten verdeutlichen insbesondere die Respondenten aus Fall 2, dass sie gerade in der anfänglichen Zeit ausgesprochen häufig vorkommen: „Es ist durchaus etwas, was passiert, was ich so erlebe“ (Fall 2, Mitarbeiter/in im dezentralen QM). Die aufgezählten Beispiele weisen darauf hin, dass akademische Proteste nicht bloß Ausdruck von Opposition sind. Sie gehen weit darüber

⁴⁰ Ich hatte bereits in Kapitel 4 darauf hingewiesen, dass „QM-Arbeit“ nicht auf das institutionalisierte QM beschränkt wird. Die Hochschuldidaktik, die sich mit der Verbesserung der Lehre befasst, gehört m. E. ganz klar zu QM.

hinaus und transportieren mitunter aggressive und auch feindliche Charakteristika, die selbst in gemäßigten Ausprägungen angelegt sind. Umgekehrt gilt aber auch, dass lautstarkes Opponieren Ausdruck eines allgemeinen Anprangerns von Missständen an Hochschulen sein kann, das unabhängig von QM oder konkreten Personen artikuliert werden kann. Hier sei darauf hingewiesen, dass insbesondere die akademischen Mitglieder besonders sensible Wahrnehmungsmuster aufweisen und bereits eine unglückliche Betonung der vorgebrachten Kritik oder eine als unangemessen wahrgenommene formulierte Gegenthese, z.B. aufgrund mangelnder Erfahrung in den Kommunikationsstrukturen von Hochschulen, bereits als ein aggressives Auftreten gewertet werden kann.

Eine Besonderheit akademischen Protests liegt darin, dass im Gegensatz zu konventionellem Protest einzelne Professoren imstande sind, Protestaktionen zu mobilisieren (vgl. Anderson 2008). Hier ist zu fragen, inwiefern solche individuellen Proteste erfolgversprechend sind. Durch einen frontalen Angriff auf das QM laufen die Akteure ihrerseits Gefahr, zur Zielscheibe von Gegenangriffen zu werden. Besonders bei individuellen Protesten haben die Angegriffenen stets die Möglichkeit, den vorgebrachten Widerstand als persönliches Defizit der Person auszulegen (Clegg 1994: 291), wie dies in Beispiel 4 demonstriert wird. Dennoch raten einige QM-Mitarbeiter akademische Proteste nicht zu unterschätzen (Beispiel 2). Obwohl akademische Proteste für gewöhnlich von einzelnen Professoren ausgeübt werden, zeigt Beispiel 3 auf, dass sie auch auf kollektiver Grundlage basieren können. In Beispiel 3 hatte die Hochschulleitung auf Vorschlag der QM-Abteilung einen Übergang zur Systemakkreditierung eingeleitet, ohne die Zustimmung des akademischen Senats einzuholen, was eine geschlossene Mehrheit im akademischen Senat gegen die Entscheidung zur Systemakkreditierung zur Folge hatte. Aus Sicht der Senatsmitglieder liegt im Handeln der Hochschulleitung nicht nur deshalb ein Fehlverhalten vor, weil der akademische Senat als Kontrollgremium ein umfangreiches Informationsrecht gegenüber der Hochschulleitung besitzt, sondern auch deshalb, weil hochschulrelevante Entscheidungen dem traditionellen Modell der deutschen Universität zufolge demokratisch, d.h. im Einvernehmen der Professorenschaft beschlossen werden. Angesichts jüngerer Entwicklungen hat sich zumindest auf formaler Ebene diesbezüglich eine Verschiebung der Machtverhältnisse ergeben, weil Hochschulleitungen Entscheidungen ohne Zustimmung akademischer Gremien treffen können (Hüther, Krücken 2013; Kehm, Fuchs 2010). Auf informeller Machtebene hingegen lassen sich die neuen formalen Kompetenzen nicht ohne Protest aus den Reihen der Professoren anwenden (Boer et al. 2007). Ein kollektiver Protest ist jedoch voraussetzungsvoll. Die Interviewergebnisse lassen erkennen,

dass Professoren durchaus eine gewisse Toleranz gegenüber QM-Interventionen aufweisen und diese – wenn auch ungewollt – hinnehmen können. Auch das Überschreiten stillschweigend akzeptierter normativ-kultureller Grenzen des professionellen Selbstverständnisses kann erduldet oder mit gemäßigten Mitteln beantwortet werden. Doch sobald das professionelle Selbstverständnis durch besonders geächtete Praktiken wie ein substanziell empfundener Eingriff in die Lehre oder Versuche der Hochschulleitung, Entscheidungsrechte akademischer Gremien einzuschränken, erschüttert wird, wird eine *Grenze der Unerträglichkeit* überschritten. Dann kann es zur Formation einer kollektiven Opposition führen, die aufgrund ihrer Seltenheit als eine Art *Machtdemonstration* interpretiert werden kann, die dem QM bzw. der Hochschulleitung die Grenzen ihres Handelns aufzeigt. Dann können offensichtliche Widerstandsphänomene zu einer existenziellen Bedrohung für das QM anwachsen. Ihre Durchschlagskraft beziehen Machtdemonstrationen auch daraus, dass sie selten stattfinden, sodass die QM-Akteure nicht darauf vorbereitet sind. Allerdings sind kollektiv offene Formen in ihrem Einsatz höchst voraussetzungsvoll, weil ein gruppeninterner Konsens und der Einsatz von Zeitressourcen vorausgesetzt werden, weshalb sie seltener anzutreffen sind.

Es besteht Konsens darüber, dass akademische Proteste nach knapp mehr als zehn Jahren nach Beginn der Implementierung zu einer Randerscheinung verkommen sind.⁴¹ Lediglich die „Unverbesserlichen“ bedienen sich weiterhin solcher Praktiken. Die Respondenten beziehen sich bei ihren Ausführungen (bewusst oder unbewusst) auf das Phasenmodell des Change-Management-Konzepts (Kraus et al. 2006), demzufolge Widerstand Ausdruck von organisationalem Wandel ist und über den Zeitverlauf verschwindet. Es erscheint jedoch unangemessen, die Auflösung von Widerstand, wie es die deutschsprachige QM-Literatur nahelegt, ausschließlich mit einer höher wahrgenommenen Akzeptanz von QM durch Professoren oder durch Resignation der Akteure zu erklären (Boentert et al. 2010; Ebel, Kluth 2014; Kaufmann 2009; Nickel 2014). Letztere Lesart wird durch Inszenierungen von Professoren bekräftigt, denen zufolge sich Professoren in eine Opferrolle begeben, wenn sie sich über einen durch die Hochschulreform, aber auch durch das QM bedingten Mehraufwand beschweren oder eine

⁴¹ Diese Schlussfolgerung gilt zunächst für die radikaleren Protestformen und nur bedingt für gemäßigte Proteste. So finden sich ungezählte empirische Belege dafür, dass Evaluationsinstrumente weiterhin mit scharfer Kritik belegt werden und diese Kritik auch offen ausgesprochen wird. Anzunehmen ist jedoch, dass auch gemäßigte Proteste über den Zeitverlauf zurückgegangen sind. Hinweise hierauf zeigen sich in Berichten, dass einige Lehrende und Professoren annahmen, dass Evaluationsinstrumente an eine leistungsorientierte Mittelvergabe geknüpft werden, was jedoch nicht der Fall ist, oder in erster Linie einen bürokratischen Mehraufwand befürchteten, nicht aber die Entlastung in anderen administrativen Bereichen sahen. Wiederum andere haben Vorteile in einem QM-System für sich gefunden und diejenigen, welche keine Vorteile für ihren professionellen Handlungskontext sehen, sind dazu übergegangen, das QM resignativ hinzunehmen, so die Aussagen der Respondenten.

Beteiligung an Evaluationsverfahren artikulieren, weil es gefordert ist, sie jedoch nicht von der Nützlichkeit der Instrumente überzeugt sind. Ich halte die Argumentation aus der QM-Literatur für nicht haltbar, da ich nachfolgend aufzeigen werde, dass sich eine alltägliche akademische Praxis manifestiert hat, die von den Akteuren durchaus als eine Art von Widerstand angesehen wird, die jedoch weniger offensichtlich und radikal ist. Daher gibt es gute Gründe für die Annahme, dass zumindest ein Teil der akademischen Proteste in unterschwellige Reaktionsmuster übergegangen ist.

Die Grundannahme der interaktionistischen Devianzsoziologie besagt, dass es Widerstand nicht per se, zudem auch keinen eindeutigen geben kann. *Becker* (1963) formuliert in seinem Werk „Outsiders“, dass abweichendes Verhalten – somit auch Widerstand – stets das Ergebnis interaktiver Aushandlungsprozesse ist (für nähere Ausführungen siehe Kapitel 3.3). Eindeutiger Widerstand liegt aus interaktionistischer Sicht dann vor, wenn es Übereinstimmung in den Zuschreibungen der Akteure hinsichtlich eines beobachteten sozialen Verhaltens gibt (*Becker* 2014: 39). Der handelnde Akteur und der/die Beobachter sind sich darüber einig, dass das soziale Verhalten des handelnden Akteurs eine Widerstandshandlung gegen das QM darstellt. Dies setzt voraus, dass der handelnde Akteur sein soziales Verhalten explizit als Widerstand zeigt oder eben solche Handlungen ausführt, die von den Beobachtern als Ausdruck von Widerstand interpretiert werden. Dieser Gedanke kann wohl auf alle – im aktuellen Kapitel genannten – Praktiken übertragen werden. Zu zeigen ist jedoch, dass selbst solche offensichtlichen Formen von Widerstand zwar häufig, jedoch nicht immer eindeutig als Widerstand verstanden bzw. wahrgenommen werden. Deshalb ist in der Überschrift auch nicht von „offensichtlichem Widerstand“, sondern von *offensichtlichen Widerstandsphänomenen* die Rede.

Dass offensichtliche Widerstandsphänomene leicht als solche erkennbar sind, heißt jedoch nicht, dass es leicht um sie bestellt ist. Dass „die Sichtbarkeit eine Falle ist“ (*Scheytt* 2004: 825), ist keine neue Erkenntnis. Diese Erkenntnis zieht jedoch bei ihrem Gebrauch in unterschiedlichen Kontexten jeweils unterschiedliche Schlussfolgerungen nach sich. In diesem Kontext fallen zwei Aspekte auf: Zum einen ist zu beobachten, dass die Akteure in offensichtlichem und drastischerem Widerstand entsprechend böswillige Motive der Rache und der Wut oder eine grundsätzliche Ablehnung von QM vermuten. Zum anderen suggeriert offener Widerstand demjenigen, welcher ihn erkennt, dass Widerstand leicht zu erkennen ist, und bestätigt dem Beobachter seine ohnehin intuitive Vorstellung von offenem, intendiertem und oppositionellem Widerstand. Zu fragen ist aber, welche Konsequenzen es hat, wenn es sich bei

offensichtlichen Widerstandsphänomenen lediglich um die ‚Spitze des Eisbergs‘ handelt, die bedeutendere Widerstandsphänomene verdecken.

5.4 Halb-offensichtliche Widerstandsphänomene

Phänomene akademischen Widerstands zeichnen sich durch eine Bandbreite unterschiedlichster Ausdrucksarten aus, von denen offensichtliche gerade zu Beginn der Implementierung von QM typisch sind. Allerdings stellen sie nicht die Regel dar. Eher zeigt sich den Respondenten Verhaltensmuster von Professoren, die in die akademische Alltagspraxis eingebettet sind und weder von den handelnden Akteuren eindeutig als Widerstand ausgewiesen noch von den Beobachtern eindeutig als Widerstand bezeichnet werden können. Typische Beispiele sind das Aussprechen von Kritik unter dem Deckmantel von Wissenschaftlichkeit und Sachlichkeit, Blockaden durch zeitliche Verzögerungen und die Produktion von Dissens in Entscheidungssituationen, Agenda-Setting zu Ungunsten von QM-Anliegen und diverse Arten der Vermeidung von QM-Anforderungen. Auch weniger auffällige und subtile Praktiken können bewusst und „offensichtlich“ als Widerstand ausgewiesen werden, wenn z. B. die Kooperationsbereitschaft am QM trotz wiederholter Aufforderung vonseiten des QM in derselben Art und Weise von Professoren verweigert oder zeitliche Verzögerungen sich in ähnlichen Mustern immer wieder zeigen. Diese Phänomene können den Beteiligten durchaus als Widerstand einleuchten, sie zeigen sich den Respondenten jedoch in einer eher latenten Art und Weise, weil sie in einem mehrdeutigen Kontext vollzogen werden und stets auch alternative Interpretationen des beobachteten Verhaltens offenlassen. Deshalb bezeichne ich sie als *halb-offensichtliche Widerstandsphänomene*. Mit diesem Begriff soll die Paradoxie zum Ausdruck gebracht werden, dass hinter einer vermeintlichen Widerstandsbotschaft auch ein Missverständnis stehen kann und die unterstellte Intentionalität des Handelns und Opposition nicht zwingend gegeben sein muss. Dieser mehrdeutige Umstand macht das laute Aussprechen – ein bestimmtes Verhalten sei Widerstand – zu einem überaus gefährlichen Unterfangen, weil Professoren die Möglichkeit haben, das Etikett des Widerstands als Stigma zurückzuweisen (Becker 1963).

Sobald Widerstandsphänomene nicht länger durch die Handlung selbst offen gezeigt wird, rücken Aspekte der Mikropolitik (Küpper, Ortmann 1992; Neuberger 2006) und damit zusammenhängend Aspekte von Verschleierung, Verharmlosung oder Deutungsmacht stärker in den Vordergrund, die jenseits einer Auswertung der äußeren Erscheinung von Praktiken eine Analyse der tieferen Bedeutungsstrukturen von sozialem Verhalten, Lesarten und Rahmensetzungen notwendig macht. Im Gegensatz zu offensichtlichen Widerstandsphänomenen finden

sich die Szenarien in diesem Kapitel auch zehn Jahre nach Beginn der Implementierung von QM vor. Dies gilt besonders für Fall 2, in der die Respondenten häufig verschiedene Situationen mit einem wahrgenommenen akademischen Widerstand gegen QM benennen und ausführen. Auch in Fall 1 ist akademischer Widerstand gegen QM zu vernehmen; er zeigt sich jedoch auf eine andere Art und Weise und die Respondenten gehen mit internen Konflikten und Dissens tendenziell diskreter um.

5.4.1 Blockade

Wahrgenommene Blockademuster haben für QM-Akteure eine nicht zu unterschätzende Bedeutung. Das institutionalisierte QM an Hochschulen steht historisch betrachtet noch in den Anfängen seiner Entwicklung und ist daher auf „schnelle“ Entscheidungen angewiesen, damit es sich weiterentwickeln kann. Insbesondere die an der untersuchten Fachhochschule tätigen QM-Mitarbeiter berichten, dass sie auf eine weitgehend träge und entwicklungsscheue Hochschulkultur stoßen, was als eine ernstzunehmende Gefahr für ihre Ziele und Bemühungen um weitere Konsolidierung gesehen werden kann. Hinsichtlich des institutionalisierten QM zeigen sich Blockademuster, die sich entweder auf gestartete Initiativen oder auf den Prozess der Entscheidungsfindung beziehen, sodass es naheliegt, zwischen auf zeitliche Verzögerungen abzielenden und den Entscheidungsprozess betreffenden Phänomenen zu differenzieren.

Zeitliche Verzögerung

Zeitliche Verzögerungen von QM-Anforderungen zählen zu den häufig beklagten Alltagssituationen. Sie spiegeln sich durch das Überschreiten festgelegter oder vereinbarter Fristen für Anforderungen wider und werden von den Respondenten mit Phänomenen der Prokrastination assoziiert. Zeitliche Verzögerungen werden durch vordergründig wahrgenommene vorge-schobene Argumente („ich habe es vergessen“), unter Dringlichkeitsaspekten („da ist jetzt gerade keine Zeit für“) und auch ohne Begründung realisiert. Beklagt wird in diesem Zusammenhang auch, dass manche Professoren QM-Anforderungen erst nach wiederholter Erinnerung nachkommen. Zeitliche Verzögerungen vonseiten der Professoren bezüglich der Erfüllung der an sie gerichteten QM-Anforderungen stellen eine ärgerliche Angelegenheit für QM-Akteure dar, weil der Erfolg der QM-Arbeit davon abhängen kann. Verzögerungen sind auch ein ernstzunehmender Hinweis darauf, dass die vom QM gestellten Anforderungen von Professoren nicht hinreichend relevant eingeschätzt werden. Die Assoziation mit Zuschreibungen des Widerstandes bleibt in diesem Kontext eher unschwellig, ist jedoch nicht immer gegeben, weil die Akteure Anforderungen schlicht vergessen haben können und sie den Anforde-

rungen, wenn auch zeitlich versetzt, schließlich doch noch nachkommen. Nachfolgend wird eine Situation aus der Fallstudie mit dem Szenario der zeitlichen Verzögerung beschrieben. Aus der Illustration geht hervor, dass Zuschreibungen von Widerstand aufgrund von Beobachtungen von zeitlichen Verzögerungen vorgenommen werden, weil die Zeitverzögerung mit dem bewussten Einsatzes von Funktionsmacht zur Verhinderung einer pünktlichen Erfüllung von QM-Anforderungen assoziiert wird.

Abb. 5: Blockaden

- (1) Und ich hatte einen Fall, da haben wir jetzt vier Monate auf die Freigabe von der Absolventenbefragung gewartet, vier Monate. Bei anderen funktioniert das in drei Tagen und dann ist das Ding draußen. (Fall 2, QM Leitung)
- (2) Zeitweise gab es Schwierigkeiten auch mit dem Hochschulsenat. Und da war unter anderem das Thema Systemakkreditierung auch infrage gestellt worden, welche Kompetenzen der [Senat der Hochschule] hat und welche Kompetenzen das Präsidium hat. Und wer darüber entscheidet, ob wir jetzt Systemakkreditierung machen oder nicht. Und das ist auch geprüft worden und formal juristisch ist es so, dass der Hochschulsenat da eigentlich gar nichts zu sagen hat. Nichtsdestotrotz macht es eigentlich keinen Sinn, so ein Verfahren einzuführen, wenn die Hochschule nicht auch dahintersteht, sprich auch der Hochschulsenat. (Fall 2, QM Leitung)
- (3) Die offene Form ist vergleichsweise selten, da in vielen Landeshochschulgesetzen die Einführung eines QM-Systems vorgeschrieben ist. (...) Häufiger kommt eine Konstellation vor, wenn sich mehrere Fakultäten/Fachbereiche nicht einig werden. Dann betonen alle, dass sie selbstverständlich ein QM-System unterstützen würden, aber bitte nach den eigenen Vorstellungen und nicht nach den irrigen Annahmen der ansonsten geschätzten Kollegen vom Fachbereich X, denen es offenkundig an jedem Verständnis für die Lage im Fachbereich Y fehle. (Delphi, externe Qualitätssicherung)

Quelle: eigene Darstellung

Eine interviewte QM-Leitungskraft verortet Strategien der Blockade bei den Hochschulprofessoren. Im Beispiel sieht sie derartige Strategien in Form von zeitlichen Verzögerungen realisiert. Sie veranschaulicht, wie die Freigabe von Evaluationsmaterialien durch den hierfür zuständigen Institutsleiter absichtlich in die Länge gezogen wird (Beispiel 1); damit thematisiert sie die Funktionsmacht von akademischen Funktionsträgern der Hochschule.

Das Gespräch führe ich mit einer langjährigen Leitungskraft im QM an Fallhochschule 2. Der Respondent lässt eine konservative, stark zentralistische Haltung durchblicken: Hierarchische Steuerung, klare Definition von Führung, Regeln, Qualitätsansprüche, aber auch Forderungen nach einer konsequenten Sanktionierung von Lehrenden bei abweichendem Verhalten gehören zu den charakteristischen Merkmalen in dessen Ausführungen. Das Interview ist thematisch von der Problematisierung des QM-Praxisfeldes geprägt. Seine Aussagen beziehen sich dabei nicht nur auf seine Person, sondern werden für alle QM-Mitarbeiter generalisiert.

Im Zentrum der Erzählung steht die Freigabe von Evaluationsbögen an das QM, die nicht reibungslos abläuft. Obwohl der Interviewausschnitt keine explizit wertenden Äußerungen enthält, lässt sich wohl kaum bestreiten, dass der Respondent durch einen Vergleich nicht doch wertend in den geschilderten Kontext eingreift, selbst wenn er sich dessen nicht in vollem Umfang bewusst wird. In der Erzählung greift der Respondent das soziale Verhalten des Institutsleiters auf, indem ein direkter Vergleich zwischen der Dauer der Freigabe des Institutsleiters und einem subjektiven Erfahrungswert vorgenommen wird. So gibt der Respondent an, dass die Freigabe von Evaluationsbögen für gewöhnlich ca. drei Tage in Anspruch nimmt. Im hier vorliegenden Fall hat die Freigabe vier Monate gedauert. Die Angabe von drei Tagen – selbst wenn sie die alltägliche Praxisdauer widerspiegeln mag – fungiert als ein Vergleichsrahmen, der den vorliegenden Fall drastisch erscheinen lassen muss. Dabei regelt die EvaO nicht den Zeitraum, in dem eine Freigabe der Evaluationsbögen erfolgen muss, sodass der angegebene Erfahrungswert als normative Erwartung an den Institutsleiter herangetragen wird. Nun ist die Differenz zwischen der Erwartungshaltung des Respondenten und dem eingetroffenen Fall nicht durch eine geringfügige zeitliche Verspätung gekennzeichnet; sie weist ein Vielfaches von dem auf, was dem Institutsleiter normativ an Zeit eingeräumt wird. Selbst wenn dem Respondenten eine hohe innere Toleranz gegenüber „erwartbaren“ Abweichungen unterstellt wird, ist anzunehmen, dass seine Toleranzgrenze bei einer Dauer von vier Monaten zur Freigabe lange überschritten ist.

Es ist jedoch nicht nur die zeitliche Differenz, die auszuwerten ist. Von Bedeutung ist, dass die Nicht-Freigabe innerhalb von vier Monaten schwerwiegende Konsequenzen für die Arbeit des QM nach sich zieht. Diesbezüglich ist zu berücksichtigen, dass ausgefüllte Evaluationsbögen erst vom dafür zuständigen Institutsleiter freigegeben werden müssen, damit sie an das zentrale QM weitergeleitet werden dürfen (für nähere Ausführungen siehe EvaO 2013 im Anhang). Diese Pflicht zur Freigabe stellt zugleich ein Freigaberecht dar, das ausschließlich der Position des Institutsleiters zufällt. Somit stellt es eine spezielle Art von Funktionsmacht dar. Außerdem ist zu konstatieren, dass die Auswertung von Evaluationsbögen zu den zentralen Tätigkeiten des QM zählen. Angesichts dieser Hintergründe kommt eine Verweigerung der Einwilligung zur Freigabe von Evaluationsbögen oder eine Freigabe mit erheblicher Verzögerung – mikropolitisch betrachtet – einer Sabotageaktion gleich.

Ich kann mich des Eindrucks nicht erwehren, dass der Respondent mit diesem Vergleich seine Empörung zum Ausdruck bringen möchte. Mit dem gezogenen Vergleich zeigt er in ganz offensichtlicher Weise die Unfähigkeit bzw. den Unwillen des Institutsleiters auf, am QM zu partizipieren. Der von ihm skizzierten Abweichung verleiht er zusätzliche Geltung, indem er den vom Institutsleiter beanspruchten Zeitraum von vier Monaten noch einmal wiederholend betont, und zwar innerhalb eines Satzes. Ein aufgedeckter Fehler, der noch korrigiert wurde oder eine eher langsame Arbeitsweise des Hochschulbetriebs, dies alles ist ausgehend vom gesetzten Rahmen von drei Tagen einfach nicht naheliegend. Es scheint fast so, als ob der Interviewte sagen wolle, dass der Institutsleiter die Freigabe von Evaluationsmaterialien absichtlich in die Länge zieht. Doch diese Worte spricht er nicht aus. Obwohl er zwar an anderer Stelle immer wieder eine fehlende Kooperationsbereitschaft und auch offenen aktiven Widerstand aus den Reihen der Professoren thematisiert und dabei betont, dass er seine Institution schlechtrede, jedoch nur ehrlich sei, würde er eine solche Aussage an dieser Stelle wohl kaum wagen. Dies würde der Respondent nicht deshalb wagen, weil sie grundlegend falsch ist, sondern weil es strategisch ungeschickt wäre, sich auf einen offenen Konflikt mit einem Professor einzulassen, der sich im Zweifelsfall auf die Solidarität seiner Kollegen verlassen kann (Meier, Schimank 2010: 111; Schimank 2005: 149). Im schlimmsten Fall würde der offene Vorwurf der Behinderung der QM-Arbeit gleichsam den Vorwurf eines Amtsmissbrauchs in sich tragen, d.h. die bewusste und zielgerichtete Ausnutzung seiner Funktionsmacht in der Interessenverfolgung.

Dies ist ein Beispiel für zeitliche Verzögerung, die als Sabotageaktion bewertet wird. Im Vergleich zur industriellen Produktion (Ezzamel et al. 2001) und anderen gesellschaftlichen Kontexten (Scott 1990), in denen sich zeitliche Verzögerungen in Form von längeren Pausen und einem gemäßigten Arbeitstempo äußern, werden zeitliche Verzögerungen im akademischen Kontext erst ex post wahrgenommen, da die akademischen Mitglieder der Hochschule fernab von Handlungskontrollen (Mintzberg 1980) agieren. Der wahrgenommene Einsatz von Funktionsmacht im akademischen Kontext ist dabei sicherlich kein Einzelfall. *Schimank* (2001) berichtet, dass Lehrstuhlinhaber ihr Vetorecht kollektiv geschlossen dazu gebrauchen, um unerwünschte Reformmaßnahmen zu blockieren. Eine weitere Spielart zeitlicher Verzögerungen, die häufig beklagt wird, findet sich im Unterlaufen von Entscheidungsprozessen. Bemühungen im Verhindern des Zustandekommens von Entscheidungen kann Entscheidungsprozesse zeitlich hinauszögern; sie können aber auch – und darin unterscheiden sie sich von zeit-

lichen Verzögerungen – dazu führen, dass Initiativen endgültig gekippt oder von den Initiatoren aufgegeben werden.

Verhinderung von Entscheidungsprozessen an Hochschulen

Die deutschsprachige Literatur zur Hochschulreform weist darauf hin, dass neben der Kritik das Blockieren von Reforminitiativen das Mittel eines organisierten Widerstandes im akademischen Kontext schlechthin darstellt (Hanft 2000; Schimank 2001). Doch im Gegensatz zu der in der Literatur beschriebenen recht offensichtlichen Blockaden weisen die empirischen Ergebnisse auf ein differenzierteres Bild von Phänomenen der Blockade hin. Widerstandszuschreibungen kommen teilweise sehr deutlich zum Vorschein (Beispiel 2), wenn Respondenten z.B. beschreiben, dass Professoren bewusst Dissens in Einigungs- und Entscheidungssituationen säen. Eine weitere Form der wahrgenommenen Blockade stellt das symbolische Vetorecht dar. Diese Variante kommt zwar nicht so häufig vor wie Beispiel 2, sie spiegelt jedoch die symbolisch mächtigen Momente in der Artikulation einer Opposition wider, die wertvolle Implikationen von Phänomenen akademischen Widerstands offenlegen.

In einem Interview wird die Situation von einem geplanten Übergang der Hochschule von Programm- zu Systemakkreditierung beschrieben, gegen die sich die Mitglieder des Hochschulsenats geschlossen stellen (Beispiel 3). Dies berichtet eine QM-Leitungskraft, bei der es sich jedoch nicht um denselben Respondenten handelt wie den aus dem Beispiel in Kapitel 5.6.1.2. Im Laufe der Erhebungsphase hat sich in der untersuchten Fachhochschule beim QM ein Leitungswechsel ergeben; der hier vorliegende Textausschnitt stammt aus einem Interview mit der neu eingesetzten Leitung. Der Sprachstil bleibt eher nüchtern: Emotionen und persönliche Erwartungen sind nicht direkt ableitbar und lassen sich erst in der Detailanalyse ausführen. Obwohl der Respondent Elemente eines partizipativen und dialogorientierten Umgangs mit Professoren durchblicken lässt, weist er gleichzeitig Elemente auf, die typisch für die mentale Haltung der Mitglieder in Fall 2 sind: Es wird erwartet, dass QM-bezogene Entscheidungen getroffen werden müssen, und der Respondent würde sich diesbezüglich wünschen, wenn die Diskussionen in den akademischen Gremien mit weniger Zeit- und Aufwand vonstattengehen würden. Hinzu kommt die Betonung der Relevanz der Erfüllung formaler Anforderungen sowie die Klärung formaler Zuständigkeiten in Angelegenheiten von Studium und Lehre (im Beispiel: Betonung der juristischen Befugnisse in der Klärung der Entscheidung zur Systemakkreditierung).

Der eingeblendete Textausschnitt in Beispiel 3 stellt einen Ausschnitt dar, der in einem größeren Gesamtzusammenhang eingebettet ist und der Erklärung bedarf. Am Anfang der Erzählung steht die Überlegung zum Übergang zur Systemakkreditierung, die durch einen von der QM-Abteilung unterbreiteten Vorschlag an die Hochschulleitung eingeleitet wird. Der Respondent betont mehrmals, dass die wesentlichen Impulse zur Systemakkreditierung von der QM-Abteilung stammen, die fortan von der Hochschulleitung und Teilen der Fachbereiche getragen wurden. Die Idee zur Systemakkreditierung wurde anschließend an die Fakultätsräte und schließlich den Hochschulsenat herangetragen, was auch den Kern des Textausschnitts – nämlich die Interaktion mit dem Hochschulsenat – darstellt. Die Interaktion mit dem Hochschulsenat ist durch langwierig geführte Diskussionen um die Systemakkreditierung gekennzeichnet. Es wurde eine aus Vertretern der Fakultäten und des Hochschulsenats bestehende Expertenrunde gegründet und eine Vielzahl an Sitzungen zur Entwicklung eines Modells zur Systemakkreditierung einberufen. Nachdem ein vorläufiges Modell konzipiert worden war, wurde die Praxistauglichkeit des Modells an einem Pilot-Studiengang exemplarisch getestet, es wurden verschiedene Expertenmeinungen eingeholt, aber auch noch Diskussionen grundlegender Art geführt. Obwohl es Unstimmigkeit in Detailfragen gab, wurde die Entscheidung zur Systemakkreditierung von der Mehrheit der Senatsmitglieder befürwortet.

Einen zentralen Wendepunkt in der Erzählung stellt nun die im Textsegment eingeblendete Situation der Ablehnung der Systemakkreditierung dar. Wie konnte es zu dieser scheinbar „plötzlichen“ Wendung in der auf eine Systemakkreditierung bezogenen Entscheidung kommen, wo es doch zuvor Zustimmung unter den Beteiligten gab? Es wird ein persönlicher und von der Entscheidung zur Systemakkreditierung unabhängiger Konfliktfall zwischen der Hochschulleitung,⁴² die repräsentativ für die Befürworter der Systemakkreditierung steht, und dem Senat, der sich der vermeintlich getroffenen Entscheidung entgegenstemmt. In diesem Zusammenhang legt der Respondent implizit nahe, dass der Konflikt nicht etwa aus inhaltlichen Gründen, sondern daraus resultierte, dass, obwohl im Vorfeld Gespräche geführt worden waren, eine Entscheidung für eine Systemakkreditierung ohne die Einwilligung des Senats getroffen wurde, woraus erst eine juristische Streitfrage in Bezug auf die Kompetenzverteilung aufgekommen ist. Die Leitung untergräbt durch die Einleitung der Systemakkreditierung, ohne die Einwilligung des Senats einzuholen, dessen Selbstverständnis als natürliches Organ der Gegenmacht zur Hochschulleitung. Vor diesem Hintergrund interpretiere ich die

⁴² Mit Hochschulleitung ist in diesem Zusammenhang das Hochschulpräsidium oder ein vergleichbares Leitungsorgan gemeint. Hochschulleitung stellt eine anonymisierte Bezeichnung dar, sodass explizit darauf hingewiesen wird, dass der Senat, obwohl auch er Teil der Leitungsorgane ist, davon abgegrenzt wird.

Schilderungen als Ausdruck einer Machtdemonstration des Senats, dem eine Abwehrreaktion zugrunde liegt, die in diesem Zusammenhang mindestens zwei Funktionen erfüllt. Zum einen gleicht es einer Zurechtweisung des Alleingangs der Leitung und andererseits wird den Anwesenden in aller Deutlichkeit aufgezeigt, dass die auf die Systemakkreditierung bezogene Entscheidung angesichts geltenden oder zumindest interpretationsfähigen Hochschulgesetzes nicht in der alleinigen Kompetenz der Hochschulleitung liegt.

Die Konfrontation auf der Leitungsebene der Hochschule schätzt der Respondent nun so ein, dass die Mitglieder des Senats unter juristischen Gesichtspunkten „gar nichts zu sagen“ haben. Ein Blick in das Hochschulgesetz⁴³ zeigt indes auf, dass der fragliche Sachverhalt nicht klar geregelt ist, da der Senat als „oberstes beschlussfassendes Gremium“ u. a. über ein umfassendes Informationsrecht gegenüber der Leitung verfügt, welche in Angelegenheiten der Selbstverwaltung dem Senat rechenschaftspflichtig ist und das Beschließen von Ordnungen und von Entwicklungsplanungen der Hochschule in den Zuständigkeitsbereich des Senats fällt (Niedersächsisches Hochschulgesetz, 2010: 53f). Unabhängig davon, ob es sich bei den Ausführungen des Respondenten um die Wiedergabe des juristischen Urteils der Institution oder seine höchstpersönliche Interpretation handelt, ist hierin eine Zuschreibung akademischen Widerstands zu finden. Dass die Mitglieder des Senats grundsätzlich die Option, geplante Entscheidungen der Hochschulleitung zurückzuweisen, nutzen, darf nicht kontextlos als Widerstand begriffen werden, weil es schlicht zu den Aufgaben des Senats gehört, sicherzustellen, dass keine Entscheidungen getroffen werden, welche die Interessen einer Mehrheit akademischer Gruppen verletzen. Zu meiner Schlussfolgerung gelange ich, weil die Darstellung des Respondenten auf eine Kompetenzüberschreitung durch den Senat anspielt, die, weil sie juristisch nicht in den Verantwortungsbereich des Senats fällt, einen illegitimen Akt der Entscheidungsvereitelung darstellt. Hinzu kommt noch, dass die oppositionelle Gegenreaktion des Senats, die primär die Hochschulleitung anvisiert, gleichermaßen auch die QM-Akteure umfasst, die von diesen Entwicklungen unmittelbar betroffen sind. Für sie ist die Entscheidung zur Systemakkreditierung nicht nur angesichts ihrer Aufgaben von Bedeutung; sie beanspruchen auch die Idee und den Anstoß zum Übergang zur Systemakkreditierung für sich, was nun abgelehnt wurde. Obwohl der Respondent zuvor die Wichtigkeit der formal-juristischen Kompetenzverteilung betont hat, merkt er abschließend an, dass die Klärung der rechtlichen

⁴³ Als Zitationsquelle wurde das Niedersächsische Hochschulgesetz (NHG) zugrunde gelegt. Es wurde aus Anonymitätsgründen bewusst darauf verzichtet, das Hochschulgesetz des Bundeslandes der Fallhochschule zu verwenden. Es handelt sich hierbei um eine allgemeingehaltene Beschreibung der Aufgaben und Funktionen des Senates einer Hochschule. Er setzt sich aus Professorenvertretern, Fakultätsvertretern, Vertretern der wissenschaftlichen Mitarbeiter und Vertretern der Studierenden zusammen.

Verantwortlichkeiten nur bedingt zur Auflösung der skizzierten Streitfrage beiträgt, weil damit kulturelle Aspekte der Akzeptanz und des Vertrauens zusammenhängen. Dass es dem Senat gelingt, die Entscheidung der Hochschulleitung zur Systemakkreditierung zumindest vorübergehend auf Eis zu legen⁴⁴, bezeugt, dass akademischer Widerstand symbolisch mächtige Momente aufweist. Dieser Kontext offenbart, wie das professionelle Selbstverständnis von Professoren deutscher Hochschulen durch den Alleingang der Hochschulleitung missachtet wird. Der Auslöser für den Streitfall ist nicht so sehr auf inhaltlicher Ebene zu suchen und betrifft in erster Linie auch nicht die juristische Klärung, sondern die Vorstellung von Professoren über ihre Autonomie auch bei der Wahrnehmung des Mitbestimmungsrechtes im Rahmen der akademischen Selbstverwaltung. Die anschließende Reduzierung des Falles auf die juristische Klärung der formalen Verantwortlichkeiten ignoriert, dass hochschulische Entscheidungen traditionell nach dem Prinzip des demokratischen Mitentscheidens ablaufen (Meier, Schimank 2010: 111; Teichler, Bracht 2006: 131). Daran zeigt sich auch, dass die „managerialen“ Initiativen zur Stärkung der Leitungsebene nicht nur formal bestehen, sondern auch Anwendung finden; die neuen Bestimmungen werden jedoch durch Gegenwehrreaktionen konterkariert, was darauf hindeutet, dass sich Hochschulen im Ernstfall nicht auf diese neuen Regelungen einlassen werden (Hüther, Krücken 2013).

Dies ist ein Beispiel für eine wahrgenommene Blockade von Entscheidungssituationen. Es ist eine Illustration eines zeitlich begrenzten Widerstandsphänomens, der nach einer Einigung in Bezug auf die juristische und symbolisch-informelle Kompetenzverteilung zwischen akademischem Senat und Hochschulleitung aufgelöst wurde. Die Zuschreibung von Widerstand vollzieht sich in diesem Fall weniger durch Emotionen, Wut oder die persönliche Erwartungshaltungen des Respondenten. Stattdessen wird die Zuschreibung eines akademischen Widerstands durch die Inszenierung eines illegitimen, jedoch symbolisch mächtigen Akts der Entscheidungsverhinderung durch das höchste akademische Gremium zum Ausdruck gebracht. Das Beispiel macht deutlich, dass auch rechtliche Rahmensetzungen nicht imstande sind, einen formierten akademischen Widerstand zu bändigen. Die Illustration offenbart, dass Phänomene akademischen Widerstands durchaus auch kollektive und organisierte Formationen eines substanziellen Widerstandes aufweisen, die in diesem Falle zwar nicht direkt an die QM-Mitarbeiter gerichtet sind, diese dennoch unmittelbar Leidtragende sind, weil eine QM-bezogene Entscheidung aufgrund eines Konflikts mit der Hochschulleitung nicht getroffen

⁴⁴ Anzumerken ist, dass die beschriebene Situation einen vorübergehenden Zustand darstellt und der Vorfall letztlich zugunsten der Systemakkreditierung ausgegangen ist.

wird. Anzumerken ist, dass die skizzierte Blockade Überschneidungspunkte mit offensichtlichen Widerstandsphänomenen aufweist. Trotz des offen-oppositionellen Auftretens der Senatsmitglieder liegt hier ein wesentlicher Unterschied zu offensichtlichen Widerstandsphänomenen vor. Es macht einen beträchtlichen Unterschied aus, ob ein Professor als individueller Lehrender die Systemakkreditierung kritisiert oder als Mitglied einer Expertengruppe im Rahmen einer Senatssitzung zu seinem Urteil kommt. Professoren in der Funktion als Senatsmitglieder werden darauf insistieren, dass ihre Reaktion auf ein fachkundiges Urteil zurückzuführen ist, das im Sinne der Organisation gefällt wurde und zu ihrer Funktion als Mitglieder eines Überwachungsgremiums der Leitung passt; ganz zu schweigen davon, dass sie durch ihr kollektives Auftreten eine höhere Legitimation in demokratischen Entscheidungssystemen vorweisen.

Einige Beiträge aus der deutschsprachigen Hochschulforschung thematisieren die Blockade der letzten Hochschulreform und begreifen darunter vornehmlich die Verhinderung der Durchführung von Reforminitiativen durch den Einsatz des Vetorechts von Lehrstuhlinhabern (Hanft 2000; Meier, Schimank 2010; Schimank 2001). Die empirischen Eindrücke offenbaren, dass akademische Blocken wesentlich vielfältiger durch zeitliche Verzögerungen von QM-Anforderungen, das Hinauszögern der Freigabe von Evaluationen, die Betonung von Dissens in der Entscheidungsfindung und symbolischen Formen des Vetogebruchs praktiziert werden können. Im Kontext von QM wird dem Vetogebruch durch Lehrstuhlinhaber keine hohe Bedeutung beigemessen, weil die mit QM verknüpften Entscheidungen keine bedeutenden Auswirkungen auf die Ressourcenallokation haben. Dahingehend wird veranschaulicht, dass ein Veto auch auf symbolische Weise eingelegt werden kann, wenn Professoren durch Mitgliedschaft in akademischen Gremien ein Mitbestimmungs- und Vetorecht aus ihrer Funktion ableiten und trotz formal-juristischer Vorgaben für sich beanspruchen. Derartige Vorhaben setzen jedoch kollektive Kräfte voraus, die dem oppositionellen Vorhaben die nötige Durchschlagskraft verleihen, damit die symbolisch wirksamen Kräfte entfaltet werden können. Das ausgeführte Beispiel zur Systemakkreditierung veranschaulicht, dass Autonomie – nicht nur die Freiheit in Forschung und Lehre, sondern auch das Mitbestimmungsrecht im Rahmen akademischer Selbstverwaltung – nach wie vor und trotz der Stärkung der Leitungsorgane ein hohes Gut für das professionelle Selbstverständnis deutscher Professoren ist und bei Missachtung durch das QM oder das Hochschulmanagement gewissermaßen den nötigen Zündstoff für kollektive Aktionen liefern kann.

5.4.2 Agenda-Setting

Das Aufschieben von QM-Anforderungen aus Gründen der Dringlichkeit der Erledigung anderer Aufgaben zählt zu den häufigsten Reaktionen in der Kategorie „Blockade“, die zunächst zeitlichen Verzögerungen zugeordnet wurde. Prioritätensetzungen bzw. Agenda-Setting durch Professoren, die dazu führen, dass QM-Anforderungen aufgeschoben werden, können sicherlich unter Aspekten der zeitlichen Verzögerung eingeordnet werden; es wäre jedoch verkürzt, dieses Phänomen auf eine Form der Blockade zu reduzieren. Agenda-Setting ist mehr als nur ein Mittel zur zeitlichen Verzögerung von QM-Initiativen. Ich begreife es primär als einen diskursiv-symbolischen Machtausdruck auf Ebene der Bedeutungsaushandlung. Und weil es nicht nur zu den häufigen Alltagspraktiken von Professoren gehört, sondern zudem auch noch hohe diskursive Kräfte entfalten kann, widme ich diesem Phänomen ein eigenes Unterkapitel. Abbildung 6 zeigt zwei ausgewählte Beispiele. Zur Beleuchtung des Phänomens des Agenda-Settings und seiner verschiedenen Bedeutungen für die Akteure, werden Interviewausschnitte aus Sicht von einem QM-Akteur und aus Sicht von einem Professor analysiert und einander gegenübergestellt.

Abb. 6: Agenda-Setting

- (1) Ich stelle die Ergebnisse der [studiengangbezogenen Analyse] vor und sage dann „das und das hier könnten wir daraus lernen“ und „das und das wäre eine Idee, die wir weiterverfolgen sollten.“ (...) In so einer Sitzung kann es dann schnell mal dazu kommen, dass man irgendwie vom Thema abkommt oder gesagt wird: „Wir müssen noch das und das machen und hier finden wir jetzt erst mal keine Einigung und wir vertagen das sozusagen.“ (...) Und dann wäre mein nächstes Vorgehen, dem [Institutsleiter] zu sagen: „Hier, das wollten wir ja machen, wie wäre es denn, wenn wir uns da noch mal zusammensetzen?“ Dann kommt zum Beispiel keine Antwort. Dann versuche ich da noch mal in den Ausschuss zu kommen, dann kommt da auch keine Antwort oder dann sagt man „da ist jetzt gerade keine Zeit für“ oder solche Sachen. Also ich kann jetzt nicht sagen, es ist irgendwie eine Struktur, so was aufgebautes, so ein [Institut] oder so, sondern es sind dann so Verzögerungstaktiken, weiß ich gar nicht, ob das eine Taktik ist. Ich weiß nicht so genau, was dahintersteckt. Aber es ist durchaus etwas, was passiert, was ich so erlebe. (Fall 2, Mitarbeiter/in im dezentralen QM)
- (2) Also damit man wirklich gute Lehre machen kann, braucht man Zeit. Und diese Zeit konfliktiert immer mit der Forschung auf der einen Seite und dann mit den Selbstverwaltungsaufgaben auf der anderen Seite. Und ich habe immer so versucht 40 Prozent Lehre, 40 Prozent Forschung und 20 Prozent akademische Verwaltung zu machen. Und mein Gefühl ist – ich habe es nie zeitlich erfasst – ... dass ich längst so bei – im Dekanat sowieso, aber auch vorher schon – eigentlich bei 33-33-33 bin. Und natürlich ist das dramatisch, wenn es auch zulasten der Forschung geht. Weil das die Indikatoren sind ..., die wirklich gemessen werden. Wir haben zwar leistungsorientierte Mittelvergabe, haben Sie vorhin als Stichwort auch schon genannt. Bei der Forschung wird nach Drittmitteln und nach Publikationspunkten gefragt. Und das ist auch unter den Kollegen das, wo geguckt wird: Wo stehst du eigentlich? (Fall 1, Dekan/in)

Quelle: eigene Darstellung

Agenda-Setting als Widerstand

Einer Interpretation von Vorgängen des Agenda-Settings liegt die Annahme zugrunde, dass sich dahinter mikropolitische und subtile Manöver von Professoren verbergen können, um QM-Anforderungen diskursiv abzuwerten oder geschickt zu umgehen. Diese Lesart ist vornehmlich bei einigen interviewten QM-Akteuren oder Mitarbeitern in der Hochschuldidaktik vorzufinden, tendenziell eher in Fall 2. Da QM-Anforderungen sowohl auf der individuellen Prioritätenliste von Professoren als auch in Priorisierungsvorgängen in akademischen Gremien tendenziell am unteren Ende der Agenda angesiedelt werden und Möglichkeiten zur Herabstufung des QM bereithält, regt es die Akteure im Feld dazu an, über die Priorisierungsvorgänge von Professoren nachzudenken und diesen ggf. einem akademischen Widerstand zuzuschreiben.

Im Interview mit einem Mitarbeiter aus dem dezentralen QM beleuchtet dieser seinen beruflichen Alltag unter Gesichtspunkten akademischer Abwehr und der Trägheit des akademischen Betriebs, die sich ihm alltäglich zeigt. Die Konfrontation mit Professoren beschäftigt ihn stark und Fragen nach der Haltung von Professoren gegenüber dem QM treffen einen wunden Punkt, über den er ausführlich berichtet. Charakteristisch für seinen Sprachstil sind Problematisierungen in der Realisierung der QM-Arbeit, die er hauptsächlich auf die Organisation der Hochschule und die Einstellung vieler Professoren gegenüber QM zurückführt. Aus dem Interview mit ihm geht deutlich hervor, dass er einen ganz erheblichen und massiven Widerstand aus den Reihen der Professorenschaft gegen QM und seine Arbeit erlebt. Professoren üben seinen Ausführungen zufolge Widerstand gegen QM aus, indem sie „grundsätzlich dagegen sind“, „Hassbriefe“ an ihn verschicken, QM-Präsentationen „belächeln“, „Verzögerungstaktiken“ anwenden, „Lippenbekenntnisse“ zur Partizipation am QM abgeben oder QM-Belange schlicht und ergreifend „ignorieren“ und „nicht ernst nehmen“. Die Präsenz von Widerstand und Indifferenz kommt auch implizit durch sein Erstaunen zum Tragen, wenn dann doch mal einige Professoren explizit Interesse an speziellen QM-Instrumenten signalisieren:

„Wir wollen ... eine Analyse machen und wir wollen ..., dass [Mitarbeiter aus dem dezentralen QM] ihren Auswertungs-Workshop daraus machen, beziehungsweise, dass man danach in die Diskussion geht über die Ergebnisse“. Also das sind so Sachen, die hätte ich mir ... nicht träumen lassen, dass so was von [Professoren] ausgeht, dass die das einfordern (Fall 2, Mitarbeiter/in im dezentralen QM).

Aus diesem Repertoire an Geschichten über akademischen Widerstand möchte ich nun wie eingangs erwähnt einige Beobachtungen des Respondenten herausgreifen, die sich als Agenda-Setting beschreiben lassen. Im eingblendeten Textausschnitt (Beispiel 1) beschreibt der Respondent verschiedene Situationen im Rahmen der akademischen Gremienarbeit und der Interaktion mit dem Institutsleiter, aus denen hervorgeht, dass sich die Unterbringung von QM-Themen in akademischen Gremien für Studium und Lehre als schwierig gestaltet. In diesem Zusammenhang nimmt der Respondent wahr, dass Anforderungen zur Kooperation am QM aus jeweils unterschiedlichen Gründen regelmäßig zurückgewiesen werden und weist solche Reaktionsmuster als typisch aus: „Es ist durchaus etwas, was passiert, was ich so erlebe.“

Der Respondent stellt die Ergebnisse einer studiengangbezogenen Analyse für die strukturelle und inhaltliche Reformierung von Studiengängen in einem akademischen Gremium vor und stößt insbesondere bei negativen Ergebnissen eine Diskussion unter den Gremienteilnehmern zur Verbesserung an. Mitglieder dieses Gremiums sind Hochschulprofessoren, wissenschaftliche Mitarbeiter, Studierende und weitere Interessengruppen, wie z.B. QM-Mitarbeiter. Neben akademischen Themen wird auch Raum für weitere Belange von Studium und Lehre gegeben, zu denen auch QM-bezogene Aufgaben zählen. Nun kommt es zu der im Zitat beschriebenen Situation. Der Respondent stellt (zu seinem Bedauern) fest, dass die Präsentation und Diskussion von Evaluationsergebnissen von verschiedenen Ereignissen unterbrochen wird. Es passiert, dass die Gremienteilnehmer „vom Thema abkommen“, keine Einigung in der Diskussion erzielt, QM-Belange vertagt oder anderen, „wichtigeren“ Themen der Gremiensitzung unterordnet werden. Dies stellt die eine Seite der alltäglichen Bemühungen des Respondenten um einen Platz in der Tagungsordnungsliste dar. Um überhaupt die Möglichkeit wahrnehmen zu können, QM-Belange auf akademischen Gremien vorzutragen, ist vorab eine Terminvereinbarung vonnöten. Bereits dieser Schritt der bilateralen Interaktion mit dem Institutsleiter stellt für sich genommen eine Herausforderung dar. Der Institutsleiter, der offenbar als Ansprechpartner für die Tagesordnungsliste des besagten Gremiums fungiert, beantwortet seine Anfrage entweder mit einer Nicht-Reaktion, einem Verweis auf die derzeitige Nicht-Verfügbarkeit von Zeitressourcen oder gar mit dem Hinweis auf die Bevorzugung alternativer Belange. Die beiden beschriebenen Szenarien hängen unmittelbar miteinander zusammen: Dass der QM-Mitarbeiter die Ergebnisse der studiengangbezogenen Analyse in dem akademischen Gremium vorstellen und diskutieren kann, ist nicht selbstverständlich und erfordert einen durchaus hartnäckigen Aushandlungsprozess mit dem Institutsleiter. Wenn er es

dann einmal auf die Tagessordnung des Gremiums schafft, begegnet er einer Vielzahl an Situationen, die zu einer Verschiebung oder gar Auflösung seines Anliegens führen. Insgesamt entsteht in der Erzählung der Eindruck, dass der Respondent mit den ihm entgegengebrachten Reaktionen (verständlicherweise) höchst unzufrieden ist.

Dass akademischer Widerstand nicht per se vorliegt, zeigt sich auch in diesem Textsegment. Wenn zunächst einzelner Wörter kontextlos („vertagen“, „keine Antwort“, „keine Zeit“) betrachtet werden, fällt die überwiegend nüchterne Sprache des Respondenten auf. Statt wertender Formulierungen wie „ignorieren“, wählt er „keine Antwort“ und statt „herabstufen“ spricht er von „vertagen“ und „keine Zeit“. Ohne eine Bewertung der Situation ist es zunächst schwierig beispielsweise Aussagen darüber zu treffen, ob der Institutsleiter seine Anfrage absichtlich ignoriert. Die von ihm versandte E-Mail kann untergegangen sein oder der Institutsleiter ist aufgrund einer hohen beruflichen Belastung einfach nicht dazu gekommen, ihm zu antworten. Wertfrei sind seine Aussagen dennoch nicht. Im Kontext betrachtet suggeriert bereits die Aneinanderreihung der Zurückweisungen durch Professoren eine Lesart des Widerstandes.

Spätestens der Blick auf den unteren Absatz des Textausschnittes lässt die Rahmung akademischen Widerstands gegen QM offensichtlich werden. Der Interviewte beginnt seine Einschätzung der Situation damit, die Möglichkeit eines organisierten („aufgebautes“) und kollektiven akademischen Widerstandes („ein Institut“) gegen QM auszuschließen; doch die Option, dass latente Widerstandsstrukturen vorliegen können, zieht er zunächst in Betracht („Verzögerungstaktiken“). Paradoxerweise führt bereits die Verneinung organisierten Widerstands dazu, dass Widerstand als mögliche Interpretation genannt und daher als Lesart für Außenstehende präsent ist. Dass er sich zum Ende hin von einer Lesart des Widerstands distanzieren, indem er offenlegt, dass er nicht wisse, welche Intentionen den beobachteten Verhaltensweisen von Professoren zugrunde liegen, ändert diesen Sachverhalt nicht. Denn aus interaktionistischer Sicht ist die – wenn auch negative – Spekulation über Motive des Widerstands ein hinreichendes Kriterium für die Zuschreibung von Widerstand, weil die Vermutung sich als eine von mehreren Erklärungsmodellen im Diskurs durchsetzen kann (Becker 2014: 25 f). Erst recht gilt dies für die von ihm erwähnte Möglichkeit latenter Widerstandsstrukturen.

Ohne es explizit auszusprechen, beschreibt der Respondent mit den aufgeführten Beispielen, machtheoretisch ausgedrückt, eine Praxis des Agenda-Settings, die stets auch ein diskursives

(Kampf-)Mittel der Bedeutungsaushandlung darstellt (Thomas, Davies 2005). Die Festlegung von Prioritäten in akademischen Gremien verbleibt weitgehend im Geltungsbereich von Professoren. Der Institutsleiter selektiert Themenvorschläge im Vorfeld: „Da ist jetzt gerade keine Zeit für.“ Und auch die interne Strukturierung der Tagesordnungspunkte des Gremiums obliegt zwar technisch gesehen den Dynamiken der Gruppeninteraktion; faktisch wird jedoch jedes akademische Gremium von Professoren dominiert (Musselin 2007; Pellert 1999; Schimank 2005). Denn Ausschüsse und Gremien sind mehrheitlich mit Professoren besetzt, die zudem häufig die überzeugenderen Argumente einbringen (Anderson 2008). Die Erzählung des Respondenten zeigt auf, dass Professoren auf vielfältige Weise imstande sind, QM-Themen an das untere Ende der Prioritätenliste zu setzen und, bewusst oder unbewusst, in ihrer Wertigkeit abzustufen, ohne dass QM-Akteure dem ernsthaft etwas entgegensetzen können. Mit *Collinson* Worten (1994) gesprochen, befähigt die Macht zum Agenda-Setting dazu, festzulegen, welches Wissen, welche Themen, welche Belange im Rahmen akademischer Gremiensitzungen (ir)relevant sind. Durch permanentes Einwirken versucht der Mitarbeiter im dezentralen QM die Priorität von QM zumindest so weit aufzuwerten, dass er seiner Tätigkeit nachgehen kann.

Dieses Beispiel zeigt eine „unschuldige Variante“ der Widerstandszuschreibung auf. Der Respondent möchte von sich aus das Beobachtete nicht explizit und eindeutig Widerstand nennen, konzentriert sich in seiner Erzählung jedoch auf solche akademischen Praktiken, die seine QM-Praxis behindern, während er gleichzeitig Interpretationen des akademischen Widerstands abwägt und somit insgesamt eine Rahmung vornimmt, die Interpretationen von Widerstand begünstigen. Die Illustration veranschaulicht ebenfalls, dass Zuschreibungen akademischen Widerstands keinesfalls immer eindeutig sein müssen. Im Textausschnitt werden sie von Zweifel und Unsicherheit über die eigenen Deutungsmuster begleitet. Auf inhaltlicher Ebene veranschaulicht das Beispiel die Fähigkeit zum Agenda-Setting als diskursive Machtquelle von Professoren, was ihnen ein beträchtliches Maß an Deutungshoheit im Interaktionsgeschehen zusichert. Das hierin eine Form des Widerstandes gegen QM vermutet wird, ist insofern naheliegend, als die eingesetzte Deutungsmacht zu Ungunsten des QM ausfällt.

Agenda-Setting als Handlungszwang

Obwohl der Respondent aus Beispiel 1 Widerstand andeutet, verweist er zugleich explizit darauf, dass er sich bei seinen Überlegungen ganz und gar nicht sicher ist: „Ich weiß nicht so genau, was dahintersteckt.“ Im Sinne einer Expertenbefragung, in der die Aussagen der Res-

pondenten ernst genommen werden (Meuser, Nagel 2009), erscheint es sinnvoll, noch einmal zu den vorgebrachten Argumenten aus Beispiel 1 zurückzukehren. Wenn die Lesart des Widerstandes und der Machtausübung beiseitegelegt wird, dann fällt mir auf, dass mehrfach von einem zeitlichen Argument Gebrauch gemacht wird: Im Gremium wird in Reaktion auf die Thematisierung von QM-Aspekten erwidert: „Wir müssen noch das und das machen.“ Und auch der Institutsleiter reagiert auf Anfragen des QM-Akteurs mitunter in ähnlicher Weise: „Da ist jetzt gerade keine Zeit für.“ Dieses Zeit-Argument mag für QM-Akteure, besonders bei häufigem Auftreten als eine Ausrede erscheinen; in Gesprächen mit Professoren wird hingegen deutlich, dass es sich hierbei trotz des inflationären Gebrauchs in der Alltagspraxis um einen ernstzunehmenden Sachverhalt handelt.

Ein interviewter Dekan (Beispiel 2) aus der untersuchten Universität (Fall 1) berichtet ganz allgemein über das Einteilungsproblem von Zeitressourcen bei der Bewältigung seiner alltäglichen Berufspflichten. Hierzu differenziert er zwischen den Bereichen Forschung, Lehre und Selbstverwaltung und bezieht seine Aussagen sowohl auf seine Funktion als Professor wie auch als Dekan. Bei der Realisierung seiner Berufspflichten ergeben sich stets Zeitkonflikte zwischen diesen Bereichen, wobei er Forschung und Lehre als herausgehobene Bereiche hervorhebt: „Also 40 Prozent Lehre, 40 Forschung und 20 Prozent akademische Verwaltung.“ Er stellt jedoch fest, dass sich seine Zeiteinteilung über die Jahre verändert hat und insbesondere der Anteil an Verwaltungstätigkeiten angestiegen ist, was wiederum zu Ungunsten von Forschung und Lehre ausfällt; dies trifft in noch stärkerem Maße in seiner Funktion als Dekan zu. Dies bezeichnet der Respondent als „dramatisch“ und betont, dass insbesondere Forschungsleistungen in Form eingeworbener Drittmittelprojekte und Publikationen unter den Professorenkollegen diejenigen Leistungen sind, die verglichen werden.

Die Ausführungen des Respondenten bestätigen zunächst den altbekannten Forschungsstand zur Wertigkeit von Forschungsleistungen. Hierzu wurde bereits ausgeführt, dass Professoren bei hohem wissenschaftlichen Kapital in der Lage sind, sich eine prestigereiche soziale Position im Wissenschaftsfeld zu sichern, die dem Träger wiederum weitere Möglichkeiten zur Anhäufung von Macht und Anerkennung eröffnen (Barlösius 2012). Allen Bemühungen um einen Ausgleich zwischen den Leistungsbereichen Forschung und Lehre zum Trotz (Eisenhardt 1989) sind bestehende Governance-Strukturen bzw. wertorientierte Anreizstrukturen durch die Hochschulorganisation, das traditionell-akademische Wertesystem und das wissenschaftspolitische System nach wie vor zugunsten von Forschung ausgerichtet (Enders 1998:

59). Zwar gibt der Respondent an, dass Forschung und Lehre gleichwertig seien („40 Prozent Lehre, 40 Prozent Forschung“ bzw. „33-33“); er spricht jedoch ausschließlich über den Stellenwert des Forschungsbereichs. Auch zum skizzierten Tätigkeitsfeld von Professoren wurde bereits ausgeführt, dass die Aufgabenlast des wissenschaftlichen Personals durch eine zunehmende Anzahl von Studierenden, durch die Akkreditierung von Studiengängen und gesellschaftliche Entwicklungen (Internationalisierung, Gleichstellung etc.) enorm angestiegen ist (für nähere Ausführungen siehe Kapitel 3.1.2), was der Respondent als „Verwaltung“ bezeichnet. Im Ergebnis sehen sich Professoren mit multiplen Anforderungen konfrontiert, die es nicht nur „irgendwie“ zu erfüllen gilt, sondern im Vorfeld zu strukturieren sind. Und strukturieren heißt in diesem Kontext Prioritätensetzung (Esdaş et al. 2011: 201). Besonders in einem hochspezialisierten Arbeitskontext wie an Hochschulen ist es geboten, sich auf einen kleineren Arbeitsbereich zu konzentrieren, um den Expertenstatus wahren zu können (Pellert 1999: 168). Spezialisierung, so Bourdieu (1988: 154), ist ein bewährtes Medium, um eine Position im wissenschaftlichen Feld geltend zu machen und Reputation zu erlangen. Vor diesem Hintergrund interpretiere ich das Zeit-Argument der Respondenten als Konsequenz einer zuvor vorgenommenen Priorisierung von Tätigkeiten. Dieses Zeit-Argument wird immer dann angeführt, um zu signalisieren, dass die abgewiesenen Anforderungen nicht priorisiert werden. Diese Ausführungen sollten deutlich machen, dass Agenda-Setting nicht per se ein Instrument von Widerstand gegen QM ist, sondern auf die Notwendigkeit zurückgeführt werden kann, durch Agenda-Setting effizient handeln zu können. Obgleich Agenda-Setting aus machtheoretischer Perspektive ein mikropolitisch Instrument der Deutungsmacht darstellt, ist auf Grundlage der obigen Ausführungen zu argumentieren, dass Professoren die Praxis des Agenda-Setting nicht zwingend aus Gründen der Macht, sondern bereits aus Handlungszwang verfolgen. Vor dem Hintergrund dieser Ausführungen ist es berechtigt anzunehmen, dass Professoren selbst mit den besten Absichten, allen Anforderungen der Institution nachzukommen, diesen nicht immer und erst recht nicht mit gleichbleibender Intensität nachkommen können.

Die Ausführungen zur Praxis des Agenda-Settings verdeutlichen, dass Hochschulprofessoren oft als machtarke Akteure angesehen werden, weil sie imstande sind QM-Anforderungen durch Agenda-Setting zurückzuweisen. Während Professoren als Forschende, Lehrende und Vorsitzende/Mitglieder akademischer Gremien sich administrativen Anforderungen weitgehend entziehen können, verhält es sich anders, sobald Professoren in bestimmten Funktionen auftreten. Die EvaO in der untersuchten Fachhochschule zeigt auf, dass Funktionsträger recht häufig, wenn nicht gar alltäglich mit Anforderungen des QM als Teilbereich des Administra-

tion zu tun haben. In Beispiel 2 inszeniert sich der interviewte Dekan als Leidtragender, der im Zuge eines administrativen Mehraufwands über weniger Zeitressourcen für Forschung und Lehre verfügt. Dies verweist auf die widersprüchliche Haltung gegenüber Verwaltungsanforderungen im Allgemeinen und dem Umgang damit. Der Dekan erfüllt letzten Endes die an ihn herangetragenen Anforderungen aus dem Verwaltungsbereich, obwohl sie seine persönliche Aufgabenpriorisierung zuungunsten von Forschung und Lehre partiell abwandelt. Dies kollidiert auch mit den ansonsten betonten Freiheitsrechten von Professoren, sich weder in die Inhalte ihrer Arbeit noch in die eigenen Priorisierungen hineinreden zu lassen.

Abschließende Analyse von Phänomenen des Agenda-Settings

Die Auseinandersetzung mit dem Gegenstand hat veranschaulicht, dass Agenda-Setting als Phänomen mehrdeutig ist. Praktiken des Agenda-Settings sind funktional notwendig, damit Professoren weiterhin effizient handeln und ihren Status als Experten wahren können. Zugleich stellt Agenda-Setting immer auch ein diskursives (Kampf-)Mittel der Bedeutungshandlung und der Bestimmung von relevantem Wissen dar (Collinson 1994), was im Fall des institutionalisierten QM, welches am unteren Ende der Agenda angesiedelt wird, Lesarten des Widerstands nahelegt. Feststellen lässt sich auch, dass sich beide Lesarten gegenseitig ausschließen (Mumby 2005: 20). Die Deutung von Agenda-Setting als Ausdruck eines diskursiven Widerstandes legt es nahe, harmlosere Interpretationen eines Handlungszwangs und beruflicher Überlastung als naiv auszulegen. Umgekehrt legt der aufgezeigte Mechanismus zum Handlungszwang nahe, Widerstandszuschreibungen als voreiligen Schluss zu fassen, dessen Schlussfolgerungen verschwörungstheoretische Charakterzüge aufweisen und auf einem fehlenden Verständnis für den situativen Handlungskontext von Professoren gründen.

Jenseits dieser dichotomen Untersuchung des Phänomens ist es konzeptionell bereichernd, die jeweilige Gegenseite der Lesarten nicht voreilig auszuschließen (Mumby 2005). Vereinzelte empirische Evidenzen geben Hinweise darauf, dass Widerstandszuschreibungen auch in dieser dritten Perspektive zu suchen sind, wenn Respondenten beispielsweise Zeit-Argumente der Professoren als Vorwand ansehen, um sich QM-Anforderungen zu entziehen (vgl. Kamenz, Wehrle 2007). Dies ist insofern plausibel, als die gestiegene Arbeitsbelastung von Professoren paradoxerweise auch neue Möglichkeiten eröffnet, um sich QM-Anforderungen mit dem Verweis auf fehlende Zeitressourcen zu entziehen (vgl. Schimank 2015). Vergleiche ich die Aussagen im Gesamtblick, ergibt sich der Eindruck, dass Professoren nicht in widerständige und konforme Akteure eingeteilt werden können, sondern viel stärker kontextabhängig

einmal konform und ein anderes Mal widerständig handeln. Wenn sich von einer reinen Widerstands- oder Compliance-Erzählung distanziert wird (Mumby 2005; Thomas, Davies 2005), eröffnet diese dritte Perspektive komplexe Wechselwirkungen und widersprüchlichen Dynamiken, in denen das Zeitargument in einigen Situationen ernst gemeint, in anderen als Ausrede verwendet wird und in wieder anderen Situationen gleichzeitig beide Möglichkeiten besetzt werden können. Diese Perspektive kann jedoch nur angedeutet werden, weil sie meinem Gesamteindruck entspricht und die meisten Respondenten dazu geneigt sind, entweder Erzählungen des Widerstandes oder Erzählungen der zunehmenden Belastung zu folgen.

5.4.3 Kritik

Kritik ist an einem Ort wie der Hochschule an allen nur erdenklichen Plätzen anzutreffen. Flurgespräche, die Mensa oder Gremiensitzungen zählen zu den hochschulinternen Schauplätzen; kritische Stellungnahmen erstrecken sich jedoch auch auf Räume außerhalb der Institution und sind in wissenschaftlichen Tagungen, Publikationen und Workshops präsent, sie können aber auch medial wirksam durch Beiträge in Tageszeitungen o.ä. in Szene gesetzt werden (Schimank 2015: 288). Dabei lässt sich nicht von „der“ Kritik sprechen, da die Respondenten darunter eine Bandbreite unterschiedlichster Interaktionsarten und -stile subsumieren: Sie reichen von Randnotizen bis zu einem Plädoyer für den Verzicht des Einsatzes von QM-Instrumenten und auch die Art und Weise der Kritikartikulation spiegelt je unterschiedliche Tonlagen wider, die von Emotionslosigkeit über Jammern und Wehklagen bis zu Wutreden und Sarkasmus reichen (Schimank 2015: 288). Erst recht üben die akademischen Mitglieder und insbesondere Professoren Kritik an einem QM, von dessen QS-Verfahren sie nicht überzeugt sind (Anderson 2006: 171). Hierbei fällt auf, dass Kritik mit anderen Widerstandsphänomenen zusammenhängt. Unabhängig davon, ob es sich um Blockaden, Agenda-Setting oder eine begründete Ablehnung von QM-Maßnahmen handelt, ist ihnen allen eine argumentative Grundlage gemein. Der mögliche Einwurf, dass Kritik wohl das Mittel der Wahl von Professoren schlechthin darstellt, um sich gegen Opponenten innerhalb der Wissenschaft (Bourdieu 1988) oder gegen „Störenfriede“ durchzusetzen, ist nicht abwegig. Die Kritik ist im wissenschaftlichen Bereich zunächst unabdingbarer substanzieller Bestandteil des wissenschaftlichen Diskurses und zielt primär auf Inhalte von Theorien und Konzeptionen, aber auch Methoden und methodologischen Positionen ab. Nicht nur verfügen Professoren aufgrund ihrer akademischen Sozialisation und Bildung über scharfsinnige und überlegene Argumentationstechniken (für nähere Ausführungen siehe Kapitel 3.1.3), die akademische Debattenkultur fordert explizit einen kritischen Dialog, sodass auch die z. T. scharfe Kritik zu

einem salonfähigen (Kampf-)Mittel der Wissenschaft erhoben wird. Kritik ist somit als ein Medium immanenter Bestandteil von Widerstandsphänomenen und zugleich ein eigenständiger Bereich von (Sprach-)Handlungen, der von Respondenten problematisiert und mit Widerstandsthemen verknüpft wird.

Um Widerstandsphänomene in ihrem Kern verstehen zu können, ist es geboten, die Aufmerksamkeit auf die Art und Weise der Kritik- und Argumentationsführung von Professoren zu lenken und die Zusammenhänge mit Themen des Widerstandes gegen QM zu prüfen. Empirisch differenziere ich zwischen Fundamental- und Detail-Kritik als zwei idealtypische Ausprägungen einer Dichotomie. Fundamentalkritik markiert grundlegende und auch härtere Ausprägungen einer Kritikartikulation, die den Zielgegenstand grundlegend in seinem Kern anvisiert und mit Ansprüchen der Delegitimierung einhergeht. Detail-Kritik hingegen zielt unter weitgehender Akzeptanz des Grundkerns einer Sache auf Teilaspekte ab, die eher auf Verbesserung als auf Zurückweisung abzielt. Bereits eine Differenzierung zwischen Fundamental- und Detail-Kritik – lässt im Ansatz erahnen, dass Kritik über ganz unterschiedliche Arten funktioniert und entsprechend anders mit Widerstandszuschreibungen zusammenhängt. Besonders der Aspekt der Debattenkultur verkompliziert die Zusammenhänge ungemein, wenn Kritik von den Akteuren mitunter erwünscht und gefordert wird. Abbildung 7 zeigt ausgewählte Beispiele.

Abb. 7: Kritik

- (1) Studierende hatten sich jetzt nicht so wahnsinnig begeistert über einen Studiengang geäußert. Und ich war sehr erstaunt, was für Äußerungen kamen von den Lehrenden, wo ich dachte, über den Schritt sind wir hinaus. Es waren Äußerungen wie: „Na ja, da haben ja doch nur die Unzufriedenen geantwortet“ ... „der Rücklauf ist nicht aussagekräftig“. Es gibt Aussagen wie: „Na ja, in bestimmten Punkten haben Studierende auch eine gewisse Arroganz“. Also das sind vielfältige Argumente, die Lehrende finden, um Feedback nicht ernst nehmen zu müssen. (...) Also ich glaube tatsächlich, dass die Instrumente oftmals infrage gestellt werden, zumindest so, wie wir sie verwenden. Da wird immer wieder was gefunden, wenn die Ergebnisse nicht entsprechend sind (...) Und wenn dann vielleicht noch irgendwie ein offensichtlicher Fehler in so einem Instrument ist, darüber wurde sich dann gefreut ... von wegen: „dann ist ja vielleicht das ganze Ergebnis ein Evaluationsfehler.“ (...) Also das ist erfinderisch. (Fall 2, Mitarbeiter/in im dezentralen QM)
- (2) Das hat man damals versucht und das war einer der Gründe, warum diese Zielvereinbarungen überhaupt nicht funktioniert haben. Man hat versucht, Qualität quantitativ über solche Indikatoren zu operationalisieren, die aber, nichts anderes sind als in größeren Teilen die Indikatoren und Berechnungseinheiten der Landesformeln (...). Das ist aus meiner Sicht für eine Fakultät oder Universität absurdes Theater, denn damit würde man nur den bestehenden Finanzierungsverteilungsstatus festigen. Das heißt, wir sind qualitativ immer dort gut, wo wir in der Landesformel gut sind und immer schlechter, wo wir in der Landesformel schlecht sind. Und die Dinge, wo diese Fakultät in der Landesformel schlecht dasteht, das sind Dinge, die kann man nur sehr begrenzt beeinflussen. Nehmen wir so ein so eine Markierung ...: Studienabbrecherzahl. Es gibt bundes- und wahrscheinlich auch international über die unterschiedlichen

- Wissenschaftssysteme hinweg kein schlagkräftiges, trennscharfes Instrument, aus dem man lernen kann, wie man Abbrecherzahlen reduziert und verhindert. (Fall 1, Studiendekan/in)
- (3) Die Lehrveranstaltungsevaluation, die Studiengangsevaluation, das finde ich sinnvoll. Ich finde, da ist schon eine starke Auseinandersetzung, was bedeutet gute hochschulische Lehre. Das sehe ich an der Konstruktion der Lehrveranstaltungsevaluation, also an der Methode. Da sieht man ja auch, welche Kriterien werden abgebildet. Was ich natürlich nicht so gut fand, zum Beispiel, dass Räumlichkeit mitgewichtet werden kann, was ja meinen Median runterzieht, wo ich nichts für kann. Die Rückspiegelung der Ergebnisse verlief so ein bisschen ins Leere. Ja klar, ich bekomme die Ergebnisse und kann mich freuen und kriege einen Vergleich mit dem [Institut] und es gibt ein Gespräch mit der [Hochschulleitung]. Aber da finde ich, das bleibt eher leer. (...). Nicht sinnvoll finde ich, dass strukturiert nur die Studierenden befragt werden und nicht auch die Lehrenden. ... was das Instrument [der QM-Abteilung] nicht abfragt, wie ist die eigene wissenschaftliche Betätigung, wie kommt die in die Lehre. Weil das ist der Unterschied zur beruflichen Ausbildung und zum dualen System. (Fall 2, Professor/in, ehemaliger Institutsleiter)

Quelle: eigene Darstellung

Fundamentalkritik als Widerstand

Reaktionen auf QM in Form von pauschalisierter Kritik stellen eine dominante Ausprägung der Fundamentalkritik dar. Pauschalkritik, die im akademischen Kontext auf wissenschaftlichen oder sachlichen Argumenten basieren, jedoch eher allgemeingehaltene Vorbehalte ausdrücken und häufig destruktiver Art sind, gehen einher mit einer substanziellen Art der Zurückweisung des Zielgegenstandes. Solche Pauschalkritik ist repräsentativ für eine spezifische Abwehrreaktion von Professoren auf QM, die insbesondere von den Respondenten in der im Rahmen der Fallstudie untersuchten Fachhochschule (Fall 2) geäußert wird. Dabei zeigt sich, dass nicht nur QM-Akteure in pauschalisierter Kritik am QM einen Widerstand erkennen; auch Professoren in Managementpositionen beklagen einen Zusammenhang zwischen Pauschalkritik und negativen Evaluationsergebnissen und benennen so einen akademischen Widerstand durch Abwehr und Nicht-ernst-Nehmen von QM.

Ein für das QM verantwortlicher Mitarbeiter im dezentralen Bereich in Fall 2 beschreibt Erlebnisse, in denen Professoren und andere Lehrendengruppen Kritik und Vorbehalte grundlegender Art gegenüber lehr- und studiengangbezogenen Evaluationsverfahren des QM äußern (Beispiel 1). Beim interviewten Respondenten handelt es sich jedoch nicht um den in Kapitel 5.4.2.1 hervorgehobenen Respondenten, der auch als dezentraler QM-Akteur in Fall 2 berichtet und vergleichsweise viele Bezüge zu Widerstandsthemen herstellt. In Beispiel 1 spricht ein dezentraler Mitarbeiter des QM aus einer anderen Fakultät derselben Hochschule. In seinen Erzählungen kommen vergleichsweise weniger Elemente des akademischen Widerstandes gegen QM vor, doch auch er benennt verschiedene Konstellationen, in denen er Widerstand gegen QM in Form von Skepsis, Misstrauen und Desinteresse beobachtet. Im Gespräch

kommt immer wieder die Annahme durch, dass Widerstand unter Professoren vor allem unter denjenigen verbreitet ist, welche vergleichsweise wenige Berührungspunkte mit QM aufweisen und Widerstand somit mit Gewöhnungseffekten korrespondiert. Dieser Respondent weicht insofern von den Gesamteindrücken aus der Auswertung ab, als er betont, dass Partizipation am QM nur auf freiwilliger Basis gelingen kann, Sanktionen als Option auf bestimmtes Verhalten in seinen Erzählungen nicht vorkommt und eine bescheidenere Haltung gegenüber kleinen Veränderungsprozessen an Hochschulen auffällt. Der Sprachstil ist eher nüchtern gehalten und zu weiten Teilen positiv geprägt, was als Indikator auf eine insgesamt hohe Toleranzschwelle gegenüber Abweichungen im beruflichen Alltag hinweist und ebenfalls nicht typisch für die Interviews mit QM-Akteuren in Fall 2 ist.

Aus einem Set unterschiedlicher Erzählungen über akademischen Widerstand gegen QM sticht vor allem ein Textausschnitt hervor. Der Respondent betont an mehreren Stellen des Interviews, dass Professoren vermehrt eine pauschalisierte Form der Kritik an verschiedenen Evaluationsinstrumenten anwenden, um QM als potenziell nützliches Instrument der Qualitätsentwicklung kategorisch auszuschließen. Er betont mehrfach, dass ein kritisch-reflektierter Dialog über die Verwendung von Evaluationsergebnissen erwünscht ist, doch bewertet es negativ, wenn Vorbehalte geäußert werden, die damit einhergehen, eine Verweigerungshaltung grundlegender Art zu legitimieren.

Der Respondent bezieht sich im eingblendeten Textausschnitt in Beispiel 1 allgemein auf studiengangbezogene Analysen, die in seiner Hochschule (Fall 2) eine Reihe an Evaluationsinstrumenten inkludieren: Abbrecher- und Absolventenbefragungen, Befragungen von Studierenden unterschiedlicher Studienphasen sowie anlassbezogene Erhebungen wie Arbeitgeberbefragungen. Da sich seine Aussagen auf den Zeitpunkt der Ergebnisverkündung der Evaluationsinstrumente bezieht, handelt es sich um Interaktionen in öffentlichen Kontexten im Rahmen der Präsentation der Evaluationsergebnisse in akademischen Gremien oder aber im Rahmen von Gesprächen mit der Hochschulleitung. Anlässe zur Präsentation und Diskussion von Evaluationsergebnissen werden von QM-Akteuren in Absprache mit dem Institutsleiter initiiert, sind jedoch in der EvaO nicht verbindlich festgeschrieben, wohingegen das Gespräch mit der Hochschulleitung verbindlichen Charakter hat. Dies ist der situative Kontext, in dem der Respondent die beschriebene Kritik der Professoren einordnet. Die von diesen formulierte Kritik an studiengangbezogenen Evaluationen wird zunächst einmal auf wissenschaftlich-methodischer Ebene unter Rückgriff auf wissenschaftliche Standards der Reliabilität, Validi-

tät und Repräsentativität aufgebaut (Schmoch 2009) und mündet in den Vorwurf fehlender Wissenschaftlichkeit ein („der Rücklauf ist nicht aussagekräftig“). Der Bezugspunkt der vorgebrachten Einwände vonseiten der Professoren bezieht sich ferner immer auch auf die persönliche Ebene (Collinson 1994: 32). Dies zeigt sich darin, dass die Bewertenden gleichermaßen in die „Schussbahn“ der Kritik von Professoren geraten. So wird Studierenden zugeschrieben, nur bei Unzufriedenheit oder mit einer „gewissen Arroganz“ zu antworten. Die Kritik auf Ebene der Bewertenden stellt die Fähigkeiten der Studierenden in Abrede, ihren Studiengang oder eine Lehrveranstaltung in angemessener Weise zu beurteilen. Außerdem führt der Interviewte aus, dass auch die QM-Verantwortlichen von den Reaktionsmustern der Professoren betroffen sind. Dies spiegelt sich in den beschriebenen schadenfrohen Reaktionen auf offensichtliche Fehler wieder, die in eine Verunglimpfung des Instruments selbst („dann ist ja vielleicht das ganze Ergebnis ein Evaluationsfehler“) gipfelt.

In diesem Kontext fällt auf, dass der Respondent die kritischen Stellungnahmen von Professoren in Abrede stellt, er jedoch keine erkenntlichen Bemühungen unternimmt, die fundamental kritisierten Evaluationsinstrumente seinerseits zu hinterfragen. Er deutet die beschriebene Kritik aus den Reihen der Professorenschaft nicht als „inhaltlich gehaltvolle“ Kritik per se, sondern schätzt sie eher als eine pauschalisierte Form der Abwertung und Ablehnung von QM ein. An mehreren Stellen im Textausschnitt betont der Respondent die kreativ-schöpferischen Fähigkeiten von Professoren in der „Kreation“ von Argumenten, wobei die ansonsten positiv konnotierten Begriffe „erfinderisch“ und „vielfältig“ hier in einem abwertenden Sinn verwendet werden. Dieser Eindruck ergibt sich aus seiner Einordnung des Erzählten („ich dachte, über den Schritt sind wir hinaus“), seiner persönlichen Reaktion in der Erzählung („und ich war sehr erstaunt, was für Äußerungen kamen von den Lehrenden“) wie auch seiner Einschätzung der Seriosität der vorgebrachten Kritik („Da wird immer wieder was gefunden“). Die gesamte Art der Inszenierung der Erzählung über die kritischen Vorbehalte deutet an, dass der Respondent darin einen vorgegebenen sachlichen Einwand von Hochschulprofessoren erkennt, der jedoch mit einem höchstpersönlichen Interesse verbunden ist („um Feedback nicht ernst nehmen zu müssen“). In diesen Hinweisen deutet sich bereits die Vorstellung von Widerstand an, die der Erzählung des Respondenten zugrunde liegt. Diese Vorstellung basiert auf der Befürchtung, dass Professoren prinzipiell immer in der Lage sind, Vorbehalte gegenüber QM in Form wissenschaftlicher Kritik zu instrumentalisieren, die jedoch in der Verwendung pauschal bleibt und destruktiv verwendet wird. Infolgedessen ist der Dialog zwischen QM-Mitarbeitern und Professoren darauf beschränkt, die Legitimität des Einsatzes von Eva-

luationsinstrumenten zu ergründen. Noch deutlicher kommt diese Einschätzung durch den skizzierten Zusammenhang zwischen Vorbehalt und Abwehrhaltung zustande: „Da wird immer wieder was gefunden, wenn die Ergebnisse nicht entsprechend sind.“ Im Umkehrschluss wird angedeutet, dass Professoren vor und während der Evaluation und auch bei positiv ausfallenden Ergebnissen womöglich keine Kommentare abgeben, und unterstellt, dass sie sich einschalten und darauf mit heftiger Kritik reagieren, sobald ein sie betreffender Studiengang schlecht evaluiert wird. Darin, dass es sich bei den skizzierten – auf QM bezogenen – Reaktionsmustern um akademischen Widerstand in Form des Sich-Verschließens gegenüber QM und des Nicht-ernst-Nehmens handelt, sind sich viele Respondenten einig. So stellt ein interviewter Vertreter der Hochschulleitung aus Fall 2 denselben Zusammenhang pointiert fest: „Also man fängt dann plötzlich eine Methodendiskussion an, nur weil man mit den Zahlen nicht zufrieden ist, das finde ich ganz spannend.“ Aus diesem Zusammenhang kristallisiert sich ferner der Vorwurf heraus, dass Professoren, indem sie die Grundlage des Evaluationsergebnisses durch diverse methodische Argumente untergraben, sich selbst nicht eingestehen (wollen oder können), dass ein Studiengang oder eine Lehrveranstaltung eventuell verbesserungsbedürftig ist.

Dieses Beispiel ist repräsentativ für eine spezifische professorale Abwehrreaktion gegenüber QM, die insbesondere von den Respondenten in der Fachhochschule (Fall 2) geäußert wird. Hierbei handelt es sich um eine Wahrnehmung von Widerstand, die von einer pauschalisierten Form der Kritik geprägt ist. Diese wird weniger als kritische Stellungnahme (dies setzt eine inhaltlich begründete Positionierung zum Gegenstand voraus), denn als allgemeingehalter Vorbehalt eingeordnet. Obwohl der Vorbehalt oberflächlich bleibt, geht aus ihm eine fundamentale Art der Zurückweisung des Zielgegenstandes hervor, die einer Delegitimierung gleicht. Aus den Interviews mit Professoren geht eine ähnliche Haltung gegenüber Evaluationsinstrumenten und anderen Formen der quantifizierenden Leistungsbewertung hervor, die jedoch andere Schlussfolgerungen als die hier vorgenommenen nahelegen.

Fundamentalkritik als Ausdruck eines berechtigten Einwandes

In Gesprächen mit Professoren in den zwei untersuchten Hochschulen geht weitestgehend hervor, dass die akademischen Fachbereichs- und Fakultätsmitglieder quantifizierenden, standardisierenden und vergleichenden Formaten der Leistungsbewertung in Studium und Lehre eine kritische, mitunter auch ablehnende oder zumindest ambivalente Haltung entgegenbringen. Dies mag insofern irritieren, als aus der traditionellen Universität (Fall 1) bislang kaum

Beispiele für akademischen Widerstand präsentiert wurden. Und auch in diesem Kontext ist noch nicht die Rede von Widerstand, sondern zunächst von auf QM bezogenen kritischen Positionen von Professoren. Die auf die Wahrnehmung von Widerstand bezogenen Differenzen zwischen den beiden untersuchten Hochschulen sind dadurch zu erklären, dass in Fall 1 die interviewten QM-Mitarbeiter sowie Vertreter der Didaktik und der Hochschulleitung tendenziell verschwiegener sind und sie Dissens und interne Konflikte weniger stark in den Fokus der Erzählung stellen. Die Interviews mit Hochschulprofessoren weisen kaum Unterschiede – zumindest in der Einschätzung von Praktiken der Leistungsbewertung – auf. Die interviewten Wissenschaftler in Fall 1 sprechen auch vergleichsweise offener über ihren Dissens mit der Institution Hochschule bzw. dem QM.

Vor diesem Hintergrund wird ein Textausschnitt aus einem Interview mit einem Hochschulprofessor analysiert (Beispiel 2). Ein Professor in der Funktion des Studiendekan problematisiert den Einsatz von Leistungsindikatoren an seiner Hochschule, der zwar nicht in den Bereich des institutionalisierten QM fällt, jedoch in einem weiteren Sinne eine QM-Praxis der Hochschulleitung darstellt. Ein Vergleich mit Beispiel 1 ist insofern naheliegend, als Evaluationsinstrumente wie auch Leistungsindikatoren Aussagen zur Qualität von Lehre und Studium machen, dabei jedoch weitestgehend quantifizierende, standardisierende und vergleichende Methoden anwenden und sich darin unterscheiden, dass letztere zusätzlich zur finanziellen Steuerung genutzt werden. Am Beispiel von Studienabbrecherquoten führt der Respondent aus, dass auf Leitungsebene versucht wurde, eine Ziel- und Leistungsvereinbarung (ZVL) einzuführen. Die Einführung der ZVL ist jedoch gescheitert, weil versucht wurde, die Indikatoren der leistungsorientierten Mittelvergabe (LOM) anzuwenden, ohne sie an den akademischen Kontext anzupassen. In diesem Kontext positioniert sich der interviewte Studiendekan und führt seine kritische Haltung gegenüber der LOM aus.

Im Textausschnitt wird die Sinnhaftigkeit des LOM-Verfahrens grundsätzlich infrage gestellt, wobei daraus nicht wie in Beispiel 1 geschlossen werden kann, dass die Kritik am QM lediglich einen Vorbehalt darstelle und unseriös sei. Die Argumentation des Respondenten ist in sich kohärent und plausibel. Die Qualität der Argumentation wird dadurch erhöht, dass nicht nur das Verfahren, sondern auch die Implikationen und Konsequenzen des Einsatzes von LOM problematisiert werden. So argumentiert der Studiendekan, dass quantitative ökonomische Bewertungsmaßstäbe herangezogen werden, die lediglich in der Lage sind, diejenigen Merkmale von Qualität zu erfassen, welche das Instrument als Qualitätsindikatoren abbilden,

wohingegen andere Aspekte von Qualität unberücksichtigt bleiben. Er schlussfolgert daraus, dass eine willkürliche Praxis einer „managerial“ geprägten Qualitätssicherung Einzug hält, („wir sind qualitativ immer dort gut, wo wir in der Landesformel gut sind“), die wissenschaftsfremd ist und mit einer Qualitätssicherung im akademischen Kontext nur wenig zu tun hat („absurdes Theater“). Auffällig an der Art und Weise der Argumentation des Studiendekans ist, dass den Argumenten, die auf die fehlende Eignung der LOM abzielen, kaum etwas entgegenzusetzen ist. So argumentiert er beispielsweise, dass zwar eine Feststellung von Abbrecherquoten in einem Studiengang vorgenommen werden kann, mithilfe des Instruments jedoch nicht ermittelt werden kann, wie sich die Quoten zukünftig verringern lassen können. Seine Argumentation wird durch den Einwurf struktureller Handlungseinschränkung in der Einflussnahme auf Quoten zusätzlich verstärkt. Das heißt, selbst wenn er wüsste, wie Abbrecherquoten zu reduzieren sind, wäre sein Einfluss als Einzelperson ohnehin gering. Es ist nicht ungewöhnlich, dass Respondenten aus dem QM sich darüber beklagen, dass Professoren auf eine Weise argumentieren, die eine weitere Diskussion schwierig macht:

Es sind so Sachen, die man quasi nicht widerlegen kann: „Akkreditierung bedeutet viel Geld und es bedeutet viel Aufwand und der Aufwand steht in keinem Verhältnis [zum Nutzen]“ und darauf kann man im Prinzip nur sagen: „Ja, das kann man so einschätzen oder eben anders einschätzen“. (Fall 2, Mitarbeiter/in im dezentralen QM)

Im direkten Fallvergleich von Beispiel 1 und 2 fällt besonders eine große Kluft in der Wahrnehmung der Respondenten auf. In Beispiel 1 wird die von Professoren gegenüber dem QM vorgebrachte Kritik als unseriös dargestellt, weil es sich eher um Vorbehalte handelt, die zudem erst dann geäußert wurden, wenn Evaluationen negative Ergebnisse offenbart haben. Die kritische Stellungnahme des Respondenten in Beispiel 2 ist nicht auf einen bestimmten Zeitpunkt in der Qualitätsmessung reduziert und basiert auf einer inhaltlich begründeten Position. Während in Beispiel 1 Vorbehalte als Instrument des Widerstands gedeutet werden, legt der Studiendekan nahe, Kritik als Reaktion von Professoren auf unangemessene Verfahren der Leistungsbewertung im akademischen Kontext zu interpretieren. Insgesamt wird somit verständlich, dass die Fundamentalkritik sowohl zu Zwecken einer Abwehrhaltung durch Pauschalkritik als auch dazu genutzt wird, um zum Ausdruck zu bringen, dass Professoren mit einer sie betreffenden Vorgehensweise im Leistungsbereich von Studium und Lehre nicht einverstanden sind.

Der Vergleich zwischen Beispiel 1 und 2 deutet ferner Themen an, die im Gesamtkontext akademischen Widerstands auftreten, aber seltener zur Sprache kommen: Interessen, Ziele und der Kampf um einflussreiche Positionen, Ressourcen und Macht (Küpper, Ortmann 1992: 7). Mit *Collinson* (Collinson 1994: 33) lässt sich der Gesamtkontext als Kampf um *relevantes Wissen* begreifen, der in den Erzählungen über die Inszenierung von Relevanz realisiert wird. Der QM-Mitarbeiter (Beispiel 1) drückt durch die Etikettierung der Reaktionsmuster von Professoren als Widerstand hinsichtlich der Evaluationsergebnisse aus, dass diese relevantes Wissen zu QS und QE in Studium und Lehre bereitstellen, gegen die sich Professoren wehren. Der interviewte Studiendekan hingegen betont indirekt die Relevanz akademischen Kontextwissens, indem er die Sinnhaftigkeit standardisierter Verfahren der QS infrage stellt. Es fällt auf, dass beide Respondenten die Seriosität der jeweiligen Gegenpartei in Abrede stellen, worin ein Stilmittel zur indirekten Aufwertung der Ernsthaftigkeit des eigenen Anliegens interpretiert werden kann. Andere interviewte Professoren betonen die Relevanz des Faches direkter, was etwa Beispiel 3 belegt. Dieses Beispiel ist auch geeignet, um aufzuzeigen, dass Kritik von Professoren mitunter auch nur auf Teilaspekte des QM bezogen sein kann.

Detail-Kritik

Die bisherigen Ausführungen zur Kritik von QM und seinen Instrumenten zur Leistungsbeurteilung haben gezeigt, dass Professoren in der Lage sind, QM fundamental zu kritisieren, wobei die Bedeutung dieser Praktiken vielseitig sein kann. Die empirische Analyse weist darauf hin, dass sich noch ein anderer Typus von Kritik aufzeigen lässt, denn ich *Detail-Kritik* bezeichne. Charakteristisch für eine solche Detail-Kritik ist ihre Aspekthaftigkeit. So wird eine Fülle an Aspekten aufgeführt, die an der derzeitigen QM-Praxis bemängelt werden, ohne daraus jedoch den Anspruch zu erheben, QM als Ganzes zu bewerten bzw. zurückzuweisen. Des Weiteren zeichnet sich eine solche Detail-Kritik durch eine differenziertere Haltung von Professoren gegenüber dem QM aus. Es ist darauf hinzuweisen, dass die vorgenommene Unterscheidung zwischen Fundamental- und Detail-Kritik analytischer Art ist und beide Idealtypen sich nicht per se ausschließen. So kann eine grundlegende Kritik sehr detailliert ausfallen und umgekehrt können Teilaspekte von QM auf grundlegende Weise kritisiert werden, während andere Elemente des QM auf Zustimmung stoßen.

Die Detail-Kritik soll nachfolgend anhand eines Ausschnitts eines mit einem Professor(ehemaliger Institutsleiter) geführten Interviews gezeigt werden, dem die Frage nach dem Stellenwert des institutionalisierten QM und seiner Messinstrumente gestellt wurde (Bei-

spiel³). Bei ihm zeigt sich eine kritische und skeptische Haltung gegenüber dem QM, die jedoch nicht in Ablehnung einmündet. Seine Ausführungen deuten darauf hin, dass er sich mit Qualitätssicherung und -entwicklung – auch im Zusammenhang mit dem institutionalisierten QM – intensiver auseinandergesetzt hat, was nicht zuletzt auf seine ehemalige Funktion als Institutsleiter zurückzuführen ist. Seine Darlegungen machen insgesamt deutlich, dass er die Arbeit des institutionalisierten QM grundsätzlich begrüßt, indem er die Vorteile der Qualitätsmessung für Qualitätsbelange in Studium und Lehre ausführt und begründet. Seine anfänglich positiven Eindrücke von QM differenziert er anschließend durch Hinweis auf eine Reihe von Unzulänglichkeiten der Messinstrumente. Dazu zählen die Gewichtung der Räumlichkeit der Lehrveranstaltungen, auf die er als Dozent keinen Einfluss hat, eine einseitige Befragung ausschließlich von Studierenden sowie der unaufgeklärte Zusammenhang, inwiefern Forschungsaktivitäten von Dozenten in die Lehrveranstaltungen einmünden. Außerdem wirft der Respondent ein, dass der Vorgang der Rückspiegelung von Evaluationsergebnissen im Gespräch mit der Hochschulleitung inhaltsleer bleibt. Während die von ihm benannten Kritikpunkte, die die Evaluationsinstrumente betreffen, unproblematisch sind, weil sie als Ergänzung gedeutet und die Instrumente angepasst werden können, spricht der Respondent mit der Rückspiegelung der Evaluationsergebnisse eine Fundamentalkritik aus, die sich jedoch auf diesen Teilaspekt des QM bezieht. Der Wissenschaftler führt an unterschiedlichen Stellen des Interviews (nicht im Textausschnitt enthalten) aus, dass die QM-Praxis ihre Limitation darin erfährt, dass sie lediglich übergeordnete Kriterien der Qualität in Studium und Lehre definieren kann, es insbesondere jedoch in der Lehre vor allem um die konkreten Inhalte der Fächer geht. Solche inhaltlichen Aspekte der Lehre können nicht durch Evaluationsinstrumente abgebildet werden, so der Respondent, stellen jedoch zugleich den entscheidenden Qualitätsfaktor der Lehre dar.

Dieses Beispiel verdeutlicht, dass kritische Vorbehalte auch in größerer Anzahl nicht zwingend Rückschlüsse auf die Positionierung der Akteure gegenüber dem QM erlauben. Die Inszenierung der Erzählung erweckt jedenfalls keinen widerständigen Eindruck gegenüber QM, sondern weist stattdessen darauf hin, dass die Artikulation von Kritik sogar zur Verbesserung der QM-Praxis führen kann. Die Eindrücke aus den Interviews lassen allerdings auch Detailkritik als mikropolitische Praxis getarnten Widerstands deuten. Formulierungen wie „Endlosdiskussionen mit immer neuen Einwänden“ oder „man zögert alles so lange hinaus, bis es sich totgelaufen hat“, beide aus der Delphi-Befragung von Wissenschaftlern, deuten nämlich darauf hin, dass es offensichtlich unter Professoren verbreitet ist, trotz Akzeptanz eines In-

struments kleinere Einwände ins Feld zu führen, um Dissens zu erzeugen bzw. aufrechtzuerhalten (siehe auch Kapitel 5.4.1).

Zusammenhänge der Subkategorien von Kritik und Gesamteindruck

In den vorangegangenen Ausführungen ist deutlich geworden, dass Kritik in verschiedenen Varianten zu einer weitverbreiteten Reaktion auf QM-Anforderungen zählt. Mit Blick auf die deutschsprachige QM-Literatur ist dieser Befund nicht verwunderlich (Ebel, Kluth 2014: 69; Nickel 2007: 19 ff). Kritik bezieht sich im Wesentlichen auf methodische Schwächen von Evaluationsinstrumenten und besteht aus Klagen darüber, dass fachspezifische Besonderheiten nicht in den Instrumenten abgebildet werden oder ökonomische Bewertungsmaßstäbe zur Beurteilung akademischer Leistungen herangezogen werden. Empirisch wird zwischen Fundamentalkritik und Detail-Kritik differenziert. Typisch für die Fundamentalkritik ist eine Kritikartikulation grundlegender Art, die auf eine Verwerfung hinausläuft und mit Ansprüchen der Delegitimierung einhergehen kann. Die ausgeführten Beispiele illustrieren, dass die Situation des Einsatzes von Kritik maßgeblich mitbestimmend dafür ist, ob die Artikulation von Kritik als Widerstand wahrgenommen wird. Dieselbe Kritik vor dem Einsatz der Evaluationsinstrumente oder bei positiven Evaluationsergebnissen hätte womöglich andere Reaktionen der Respondenten hervorgebracht. Fundamentalkritik kann gleichermaßen Ausdruck der Reaktion von Professoren auf Elemente des QM sein, die aus ihrer Sicht dysfunktional verwendet werden und daher zum Schutz der Institution eingesetzt wird. Zugleich kann darin ein Verstoß gegen das professionelle Selbstverständnis von Professoren vermutet werden, die illegitime Ansprüche des QM in Bezug auf Qualität und Exzellenz zurückweisen. Die Detail-Kritik unterscheidet sich davon erheblich. Unter weitgehender Akzeptanz des Kerns von QM werden Teilaspekte von QM hinterfragt, was eher den Charakter einer Problematisierung oder Ergänzung aufweist und einen differenzierten – mitunter auch ambivalenten – Standpunkt gegenüber QM widerspiegelt. Doch auch die Detail-Kritik kann Bemühungen um professionelle Selbstbehauptung widerspiegeln, indem zahlreiche detailbezogene Einwände geäußert werden. Kritisch bewerten die Respondenten auch Ausprägungen einer Detail-Kritik hinsichtlich zeitlicher Ressourcen und die Unterstellung, dass sie durch Verzögerungstaktiken oder Vereitelungsbemühungen in Entscheidungsangelegenheiten bedingt sein können. Die an Hochschulen vorherrschende Debattenkultur verkompliziert jedoch Versuche der eindeutigen Zuschreibung von Motiven der ausgesprochenen Kritik. Diese Aussagen bezeugen den hochgradig ambivalenten Charakter von kritischen Stellungnahmen. Kritik kann von akademischen Widerstandsmotiven bis zu hohem Engagement für die eigene akademische Arbeit das

gesamte Feld an Motivlagen abdecken. Für QM-Akteure ergibt sich hieraus eine nicht unproblematische Situation. Obwohl die Beteiligten durchaus Mutmaßungen über die Motive von Kritikäußerungen am QM anstellen, können sie sich niemals sicher sein, dass sie tatsächlich Widerstands- oder Abwehr-Bemühungen darstellen. Und selbst wenn unter den Beteiligten Konsens bezüglich der Botschaft einer Kritik besteht, ist anzunehmen, dass sie Professoren im Normalfall nicht direkt damit konfrontieren. Denn das offene Aussprechen, diese Kritik sei eine widerständige Handlung, beinhaltet die Gefahr, von den betroffenen Professoren scharf zurückgewiesen und mit noch härteren Reaktionen der Schuldzurückweisung und der Kritik belegt zu werden, die in den Bereich ernsthafter Konflikte einmünden (können).

Kritik ist nicht nur ein eigenständiger Bereich von (Sprach-)Handlungen, sondern zugleich immanenter Bestandteil in anderen Widerstandsphänomenen und somit sehr häufig in der Reaktion auf QM-Anforderungen anzutreffen. Dies deutet darauf hin, dass die kritische Stellungnahme ein wichtiger Bestandteil für das professorale Selbstverständnis ist und Skepsis gegenüber der Umwelt als wichtiges Ausdrucksmittel fungiert. Die Interviews zeigen, dass Professoren nicht von QS-Verfahren überzeugt sind und ihre Ablehnung offen aussprechen. In Bezug auf den in der internationalen Literatur gegebenen Erkenntnisstand fällt auf, dass Professoren gemäß Aussagen der Respondenten insbesondere auf negative Evaluationsergebnisse, nicht primär mit Gefühlen der Angst reagieren und sich etwa schuldig fühlen (vgl. Kallio et al. 2016; Knights, Clarke 2014); stattdessen zeigen sie kämpferische Reaktionen: Destruktion der Evaluationsinstrumente durch Kritik, Nicht-ernst-Nehmen der Ergebnisse und Distanz sowie massive kritische Kommentare am QM. Insgesamt ist in der Kritik als Reaktion auf QM eine Zurückweisung „managerialer“ Ansprüche und eine Betonung akademischer Diskurse sowie Ansprüche auf „exzellente“ Leistungen zu erkennen. Gleichwohl kann aus diesen Evidenzen nicht die Annahme abgeleitet werden, dass der QM-Diskurs nicht doch auf eine spezielle Weise Einfluss auf das Denken und soziale Verhalten von Professoren nimmt. Eher punktuell als fundiert weisen die Aussagen immer wieder darauf hin, dass Professoren, obwohl sie QM und die Evaluation größtenteils ablehnen, sie die an sie gestellten QM-Anforderungen dennoch zumindest partiell erfüllen. Beispiel 3 zeigt etwa, dass ein Vergleich mit den Kollegen anhand von Evaluationsergebnissen durchaus gewünscht sein kann, weil damit eine spezielle Vorstellung von Exzellenz mit Evaluationsinstrumenten verknüpft werden kann. In anderen Interviews (die nicht eingehend behandelt wurden) wiederum berichten Respondenten, dass die meisten Dozenten ihre Lehre doch überarbeiten, wenn die Evaluation schlechte Ergebnisse nach sich zieht, weil sie vermeiden wollen, den Eindruck einer schlech-

ten Lehre zu vermitteln, und in wiederum anderen Antworten scheint auf, dass der ablehnende Umgang mit Evaluationsinstrumenten von Professoren auch als Parameter verwendet wird, um die ohnehin „schlechten“ Dozenten zu identifizieren, die sich nicht sonderlich für die Qualität ihrer Lehre engagieren.

5.4.4 Zusammenhänge zwischen halb-offensichtlichen Widerstandsphänomene und Gesamteindruck

Der Bereich halb-offensichtlicher Widerstandsphänomene umfasst ein umfangreiches Spektrum an Reaktionsmustern auf QM-Anforderungen, die mit akademischem Widerstand gegen QM assoziiert werden. Professoren stehen in Verdacht, im Schutz der professionellen Alltagspraxis Widerstand gegen das institutionalisierte QM zu leisten. Ein solcher wahrgenommener Widerstand wird unterschwellig vermittelt, ohne dass die Akteure dies offen als Widerstand benennen oder dagegen vorgehen könnten, weil stets auch alternative Interpretationsmuster bereitstehen, die darauf verweisen, dass die Umgangsformen von Professoren mit QM typische Reaktionen im Rahmen der akademischen Alltagspraxis sind. Wahrgenommene zeitliche Verzögerungen können als Verzögerungstaktiken bewertet werden, die das Ziel haben, das QM zu zersetzen; sie können aber auch auf andere Faktoren zurückgeführt werden, die eine Verzögerung in den Abläufen auslösen und eher alltäglich als ungewöhnlich sind. In Entscheidungssituationen kann die Entstehung von Dissens als gezielte Technik zur Blockade des QM gewertet werden; es ist aber auch zu bedenken, dass das Treffen von Entscheidungen in einem demokratischen Entscheidungssystem, wie es zumindest bisher für die Hochschulen in Deutschland charakteristisch war, vermutlich schon immer schwergefallen ist (Cohen et al. 1972) und es darüber hinaus u.a. zu den Aufgaben des akademischen Senats gehört, Entscheidungen der Hochschulleitung zu hinterfragen. Agenda-Setting, die Strukturierung von Anliegen mithilfe einer Relevanzordnung, kann zu Zwecken der Machtausübung instrumentalisiert werden, gleichzeitig ist Agenda-Setting in jeder spezialisierten Tätigkeit notwendig. Dass QM-Belange selektiert und untergeordnet werden, liegt auch daran, dass für QM-Compliance kaum wertbezogene Anreizstrukturen vorliegen. Und auch die kritische Stellungnahme von Professoren zum QM kann als Mittel zur Zersetzung und Delegitimierung von QM eingesetzt werden und ist zugleich kulturell erwünscht, um die eigene kritische Position offen kundzutun. Es zeigt sich in sämtlichen Beispielen, dass Lesarten des Widerstandes und Lesarten des Nicht-Widerstandes in einem erheblichen Spektrum an Reaktionsmustern auf QM-Anforderungen einander gegenüberstehen.

Anzumerken ist, dass im Rahmen der Ergebnispräsentation nur ein Teil der wahrgenommenen Widerstandsformen vorgestellt wurde. Nicht näher ausgeführt wurden diverse Vermeidungspraktiken, die ebenfalls dieser Kategorie zuzuordnen sind. Dazu gehören etwa Lippenbekenntnisse, die Delegation oder Nicht-Übernahme von Verantwortlichkeiten und das stillschweigende Nicht-Erfüllen von Anforderungen. Sie wurden nicht näher ausgeführt, weil die Untersuchungsergebnisse zahlreiche andere Beispiele beinhalten, die aus interaktionistischer Sicht interessanter erscheinen. Vermeidungspraktiken zeichnen sich durch eine fehlende Interaktion zwischen QM-Verantwortlichen und Professoren aus bzw. beschränkt sich die Kommunikation darauf, Anfragen zur Kooperation am QM stillschweigend durch Nicht-Beachtung zurückzuweisen. Nicht nur lässt sich der Kern von Vermeidungspraktiken trotz ihrer Vielfalt in einigen wenigen Sätzen beschreiben, auch macht es die oftmals unbegründete Vermeidung von QM-Anforderungen schwierig, über die Hintergründe und Motive der Vermeider zu sprechen und würde überwiegend auf Mutmaßungen basieren.

Es ergibt sich der Gesamteindruck, dass Professoren nicht in „widerständige“ und „konforme“ Akteure eingeteilt werden können, sondern noch eine dritte Position im Kontext halb-offensichtlicher Widerstandsphänomene besteht: Wechselwirkungen und Mischformen zwischen widerständigem und als notwendig erachtetem Alltagshandeln. Jenseits einer dichotomen Untersuchung der Phänomene ist es konzeptionell bereichernd, die jeweilige Gegenseite nicht voreilig auszuschließen (Mumby 2005). Vereinzelt empirische Evidenzen geben Hinweise darauf, dass Widerstandszuschreibungen auch in dieser dritten Perspektive zu suchen sind, wenn Respondenten beispielsweise das Zeit-Argument als Vorwand der Professoren ansehen, um sich QM-Anforderungen zu entziehen. Um beim Beispiel zu bleiben, ist dies insofern plausibel, als die gestiegene Arbeitsbelastung von Professoren paradoxerweise auch neue Möglichkeiten eröffnet, um sich jenen Anforderungen mit dem Verweis auf fehlende Zeitressourcen zu entziehen (vgl. Schimank 2015). Diese dritte Perspektive eröffnet Möglichkeiten, um komplexe Wechselwirkungen und widersprüchliche Dynamiken erfassen zu können, in denen etwa das Zeitargument in einigen Situationen ernst gemeint, in anderen als Ausrede verwendet wird. Auch ist nicht auszuschließen, dass die beiden genannten Möglichkeiten gleichzeitig vorliegen, weil Akteure tatsächlich keine Zeit haben und zugleich froh darüber sein, dass dem so ist. Diese Perspektive kann jedoch nur angedeutet werden, weil sie dem gewonnenen Gesamteindruck entspricht und die meisten Respondenten – sowohl QM-Akteure als auch Hochschulprofessoren – dazu geneigt sind, entweder Erzählungen des Widerstandes oder einer Erzählung der Arbeitsüberlastung zu folgen. In solchen mehrdeutigen

Kontexten ist es für den Untersuchenden kaum möglich, die Frage danach, ob soziales Verhalten in halb-offensichtlichen Kontexten nun durch Widerstand oder keinen Widerstand bedingt ist, zu beantworten. Dieser Umstand ist aus interaktionistischer Sicht nicht problematisch, weil sich diese Frage gar nicht stellt, da es die Akteure im Feld sind, die letztlich Zuschreibungen vornehmen. Ob das soziale Verhalten von Professoren in Bezug auf QM im Interaktionsgeschehen als Widerstand oder doch anders ausgelegt wird, obliegt letztlich dem diskursiven Geschehen und ist nicht schon zu Beginn geklärt (Becker 2014: 25 f).

Ein weiterer Aspekt, der immer wieder in halb-offensichtlichen Kontexten auffällt, speist sich aus der Beobachtung, dass zugeschriebener Widerstand, der, weil er in alltägliche Situationen eingebettet ist, deshalb nicht auch als vorsichtig bezeichnet werden kann. Demgegenüber verhalten Professoren sich aktiv und durchaus konfliktaffin, wenn sie Kritik üben, die Tagesordnungspunkte für eine Gremiensitzung festsetzen oder Entscheidungen verhindern. Mit anderen Worten: Professoren zeigen zwar nicht in offener Weise Widerstand gegen QM; sie unternehmen jedoch auch keinen größeren Aufwand, um Missverständnisse auszuräumen. Für diese Beobachtung können zwei naheliegende Erklärungen angeführt werden. Zum einen kann die Option bestehen, dass Professoren widerständig handeln und es ihnen schlichtweg „egal“ ist, ob ihr soziales Verhalten in Bezug auf QM für Ärger sorgt, da sie schließlich keine ernsthaften Sanktionen zu befürchten brauchen. Zum anderen liegt es ebenso nahe anzunehmen, dass Professoren aus ihrer Sicht aus legitimen Motiven handeln und aufgrund ihres Selbstverständnisses gar nicht erwarten, dass ihr Verhalten von anderen eventuell als Widerstand gedeutet wird.

Offensichtliche und halb-offensichtliche Widerstandsphänomene stellen einen Teilbereich der Antworten dessen dar, was die Respondenten als akademischen Widerstand etikettieren. Daneben werden Widerstandsphänomene wahrgenommen, die als subtil beschrieben werden und Elemente der Konformität in sich tragen. Doch wenn Konformität, also der begriffliche Gegenspieler von Widerstand, in Phänomenen akademischen Widerstands angelegt ist, muss geklärt werden, wie die Respondenten ihn von „echter“ Compliance unterscheiden.

5.5 Subtile Widerstandsphänomene

Scotts anthropologische Studie veranschaulicht mit den „Weapons of the Weak“ (1985) und dem „hidden transcript“ (1990) trefflich, was unter subtilem Widerstand zu verstehen ist. Darunter werden vorsichtige und einfühlsame, ironische und allenfalls anspielende Praktiken

subsumiert, die getarnt hinter dem Rücken der Mächtigen praktiziert werden (für nähere Ausführungen siehe Kapitel 3.2.2). Übertragen auf den akademischen Kontext zeichnen sich subtile Widerstandsphänomene durch Elemente der Konformität aus. Sie unterscheiden sich insbesondere von offensichtlichen, aber auch von halb-offensichtlichen Widerstandsphänomenen, da sie dem QM nicht offen konfrontativ entgegenstehen, wie dies bei kritischen Stellungnahmen, Blockaden oder Protesten der Fall ist. Aber auch die Absenz von offen ausgesprochenem Dissens gehört zu ihren Kennzeichen. Das Verhältnis von Konformität und Widerstand ist in subtilen Widerstandsphänomenen wesentlich verschwommener. Obwohl auch in halb-offensichtlichen Phänomenen der Anspruch erhoben werden kann, dass die kritische Stellungnahme oder die Verhinderung einer Entscheidung im Sinne der Institution geschieht, steht hier stärker im Vordergrund, dass Compliance nicht nur aufseiten akademischer Wertesysteme gesucht wird, sondern die Akteure sich gleichermaßen auch um ein Mindestmaß an QM-Compliance bemühen.

Aus interaktionistischer Sichtweise kommt die berechtigte Frage auf, wie subtiler Widerstand überhaupt erfasst werden kann, wenn Widerstand doch eine Bedeutungszuschreibung ist, die erst von den Akteuren zu vollziehen ist. Die Untersuchungsergebnisse diesbezüglich sind ambivalent. Einerseits wird empirisch punktuell immer wieder erkennbar, dass die Respondenten über lokales Experten- und Nischenwissen über ihre eigene Organisation sowie die dort Tätigen Mitarbeitenden verfügen, die Außenstehenden verborgen bleibt, sie etwa bestimmte Grundkonflikte sowie ihre Historie und persönliche Rivalitäten kennen oder informelles Wissen über Gossip und „Flurfunk“ erhalten. Anderenfalls würden sie scheinbar konforme Praktiken nicht unter Gesichtspunkten des Widerstandes thematisieren (für nähere Ausführungen siehe Kapitel 3.3.3). Andererseits bestätigen die vorliegenden Ergebnisse, dass es sich bei subtilen Widerstandsphänomenen zunächst um soziale Zuschreibungen handelt und die Respondenten die Handlungsmotive der handelnden Akteure oft nicht genau kennen bzw. bestimmte Motive wie eine Opposition unterstellen.

Auch braucht die Feststellung von subtilen Widerstandsphänomenen im Angesicht überlegener (Macht-)Positionen von Professoren nicht zu verwundern. Diesbezüglich wurde bereits ausgeführt, dass nicht zwingend ein Ausdruck von Machtschwäche oder Guerilla-Taktiken zu erwarten ist. Subtile Praktiken zeichnen sich durch ihren ressourcensparenden Charakter aus. Dissens produziert Konflikte, die in der Austragung zeitintensiv werden können und zudem den Rechtfertigungsdruck erhöhen, die eingenommene Position zu begründen. Und auch bei

Unterlassungen besteht die Gefahr, dass die fehlende Kooperationsbereitschaft vonseiten der QM-Akteure, Studiendekane oder Hochschulleitung angesprochen wird, was nicht nur unangenehm für die Betroffenen ist, sondern zusätzliche „klärende Gespräche“ nach sich ziehen kann. Vor diesem Hintergrund erscheint die Erbringung eines Mindestmaßes an Konformität als die aussichtsreichere Position, um die eigenen Interessen zu verfolgen.

In der Auswertung stechen besonders zwei Muster hervor. Einerseits fällt eine suggerierte Konformität mit QM auf, die von der Absenz eines offenen Dissenses und Ansätzen konformen Verhaltens begleitet wird, jedoch unterhalb der Erwartungshaltung der Respondenten liegt und ihnen indirekt aufzeigt, dass Professoren sich nicht sonderlich für QM-Angelegenheiten interessieren. Andererseits spiegeln sich subtile Widerstandsphänomene in Praktiken wider, die darauf ausgerichtet sind, formale Mindestanforderungen des QM zu bedienen, darüber hinaus werden jedoch keine weiteren Initiativen ergriffen. Bei solchen subtilen Phänomenen, die QM-Compliance zu einem gewissen Grad nutzen, um sich vor Devianz-Anschuldigungen zu schützen, ist eine Analyse jenseits der Praktiken auf die inhärenten symbolischen Bedeutungen zu richten. Es ist danach zu fragen, welche Konsequenzen aus diesen Praktiken für das institutionalisierte QM erwachsen. Wäre sie harmlose Praktiken der Realisierung von QM-Anforderungen, die aus einem Umdenken der Akteure oder Resignation erwachsen, würden die Respondenten sie wohl kaum thematisieren und mit Themen des Widerstandes verknüpfen. Es ist aber auch danach zu fragen, wie es in einem Kontext, in dem die Akteure darauf ausgerichtet sind, eine offensichtliche Abweichung zu vermeiden, gelingt, jene Praktiken mit dem Etikett des Widerstandes zu belegen. Abbildung 8 zeigt einige Beispiele.

Abb. 8: Fehlende Bereitschaft

- (1) Und als wir sagten, wir wollen die Absolventenbefragungen mit euch entwickeln, kam immer die Frage: „Müssen wir denn mitmachen?“ Und dann haben wir gesagt: „Ja, aber wir machen das Instrument so, dass ihr auch Lust habt mitzumachen und dass es für euch passt.“ Und das ist, glaube ich das, wie man gucken muss, die Leute an die Angel zu kriegen. (Fall 1, Mitarbeiter/in im zentralen QM)
- (2) Ich habe selber drei Akkreditierungsanträge geschrieben und ich habe unser Studiengangkonzept in den tollsten Farben geschildert, dass ich wusste, es wird akkreditiert. Aber das ganze [Institut] hat da nichts weiterentwickelt. Also kleine Dinge, die für mich aber sehr, sehr klein waren. (Fall 2, Mitarbeiter/in aus der Hochschuldidaktik)
- (3) Ich glaube, dass viele im Zusammenhang mit dem Qualitätsmanagement zunächst einmal vermuten: Das ist nichts Gutes, sondern das ist was Nutzloses. Und gegen etwas Nutzloses vorzugehen, ist einfach – entschuldigen Sie, wenn ich das so sage – die Mühe nicht wert. Wenn ich in einer Diskussion bin, wo es um etwas geht, was mir wirklich wichtig ist, dann beziehe ich auch ganz klar Stellung. Aber

es gibt immer wieder Diskussionen, die interessieren mich nicht, die halte ich für Unsinn und da engagiere ich mich nicht weiter. Das, glaube ich, ist ein Großteil des Hintergrundes, warum das als subtiler Widerstand vielleicht suggeriert wird. (Gemischte Fokusgruppe, Hochschulprofessor/in)

Quelle: eigene Darstellung

5.5.1 Fehlende Bereitschaft und Indifferenz

Fehlende Bereitschaft und Indifferenz werden in beiden untersuchten Hochschulen recht häufig benannt und mit Blick auf ihre Häufigkeit auch zehn Jahre nach Beginn der Implementierung von QM als typische Reaktionsmuster von Professoren auf QM ausgewiesen. Empirisch weisen Phänomene fehlender Bereitschaft Überschneidungen mit wahrgenommenen Vermeidungstaktiken auf, wenn etwa Verantwortlichkeiten delegiert werden. Doch sie unterscheiden sich von Vermeidungspraktiken durch Elemente der Konformität. Dies kann sich bereits aus sprachlichen Differenzen ergeben, wenn anstelle einer offenen Ablehnung von Professoren eine rhetorische Frage nach der Verbindlichkeit einer Anforderung gestellt wird, die eine Demotivation durchblicken lässt, ohne dass sie explizit gemacht wird (Beispiel 1). Noch deutlicher kommen Phänomene der fehlenden Bereitschaft in Beispiel 2 zum Ausdruck. Ein interviewter Mitarbeiter aus dem Bereich Hochschuldidaktik beschreibt Situationen, in denen er mehrere Akkreditierungsanträge in engagierter Weise geschrieben hat, jedoch die Mitglieder des betroffenen Instituts an diesem Prozess kaum partizipiert haben: „Aber das ganze [Institut] hat da nichts weiterentwickelt. Also kleine Dinge, die für mich aber sehr, sehr klein waren.“ Es fällt auf, dass es nicht länger bloß um die Realisierung von Formalanforderungen geht, sondern Akteure Sinn mit diesen Anforderungen verbinden und implizite Erwartungen an die Beteiligung der Professoren stellen. Die Erwartung und Erwartungshaltung der Respondenten beziehen sich dabei auf Vorstellungen von Motivation und Engagement der Professoren bei der Kooperation mit dem QM. Das Beispiel veranschaulicht, dass in Phänomenen fehlender Bereitschaft lediglich das geringste Maß an Konformität angestrebt wird, die Fassade dieser Konformität jedoch an allen Ecken und Kanten bröselt und eine nicht zu übersehende Diskrepanz zwischen der Vorstellung von Kooperation und tatsächlicher Kooperation nach sich zieht. Auch in diesem Kontext bemühen sich Professoren nicht sonderlich um Verschleierung, die Diskrepanz in der Außenwahrnehmung scheinen sie billigend in Kauf zu nehmen. Die Einschätzung des Respondenten, dass die Institutsmitglieder nahezu nichts am Studiengangskonzept geändert haben, legt nahe, dass er diese Reaktionsmuster als einen Ausdruck einer gleichgültigen und distanzierten Haltung deutet. Dass die „sehr, sehr kleine“ Beteiligung am Studiengangskonzept eine nicht zu übersehende Diskrepanz von der Vorstellung einer Kooperation und tatsächlicher Kooperation nach sich zieht, deutet für mich eher auf eine Schmä-

hung des QM denn auf Konformität hin, was an dieser Stelle jedoch meine Interpretation ist nicht direkt vom Respondenten ausgelegt wird.

Andere Respondenten – insbesondere Professoren –vertreten die Auffassung, dass eine Schieflage produziert wird, wenn im Kontext des institutionalisierten QM von Bereitschaft und Engagement gesprochen wird. Dies suggeriere, dass Professoren sich nicht um Qualitätsbelange in Studium und Lehre kümmern würden, was sie jedoch entschieden zurückweisen. In einem Fokusgruppengespräch mit Professoren und QM-Akteuren wurden Zwischenergebnisse aus der Interviewauswertung zu akademischen Widerstandsphänomenen vorgestellt (Beispiel 3). In Reaktion auf die Präsentation verschiedener Widerstandsformen, die bewusst überspitzt und ausschließlich als intendierte Phänomene dargestellt wurden, haben die Teilnehmer die Zwischenergebnisse relativiert. In diesem Zusammenhang hat ein Gruppenteilnehmer aus den Reihen der Professoren ausgeführt, dass eine weitaus weniger spektakuläre Erklärung für das beobachtete Phänomen darin liegt, dass Diskussionen um QM-Belange von Professoren nicht beachtet werden:

Wenn ich in einer Diskussion bin, wo es um etwas geht, was mir wirklich wichtig ist, dann beziehe ich auch ganz klar Stellung. Aber es gibt immer wieder Diskussionen, die interessieren mich nicht, die halte ich für Unsinn und da engagiere ich mich nicht weiter (Gemischte Fokusgruppe, Hochschulprofessor/in).

Der Gruppenteilnehmer expliziert, dass Professoren durchaus offen ihre Position zu unterschiedlichen Themen der Hochschulen äußern; dies setzt jedoch eine gewisse wahrgenommene Schwelle der Relevanz voraus. In Hochschulen werden immer wieder Diskussionen geführt, die er persönlich für „Unsinn“ hält, zu denen er auch Anliegen des QM zählt. Formen des wahrgenommenen subtilen Widerstands sind daher über Indifferenz gegenüber QM zu erklären. Seinen Worten ist auch zu entnehmen, dass die wahrgenommene Indifferenz nicht in einer ausgeklügelten Mikropolitik zu suchen sei, weil sich jenes Phänomen mit Desinteresse an untergeordneten Themen erklären lässt. Demnach ist Indifferenz lediglich ein Widerstand in den Augen der QM-Akteure („das als subtiler Widerstand vielleicht suggeriert wird“). Aus seiner Sicht ist QM-Compliance „die Mühe nicht Wert“. Seinen Worten ist zu entnehmen, dass bereits ein Ignorieren von QM eine Überinterpretation vonseiten der QM-Akteure darstellt, weil Ignoranz eine Wahrnehmung und Relevanz von QM voraussetzt, die er nicht gegeben sieht.

Auch andere Respondenten sehen in indifferenten Reaktionen nicht immer akademischen Widerstand. Besonders auffällig ist, dass die QM-Mitarbeiter in der untersuchten Universität (Fall 1) dazu neigen, abweichendes Verhalten der Professoren mit einem nicht hinreichend angepassten QM zu begründen. Beispiel 1 illustriert, dass das permanente Fragen danach, ob eine Partizipation am QM notwendig sei, damit begründet wird, dass die QM-Instrumente an die Anforderungen der jeweiligen Institution anzupassen seien: „Wir machen das Instrument so, dass ihr auch Lust habt mitzumachen.“

Ein entscheidender Hinweis zur Erklärung, welche Relevanz QM für den Handlungskontext von Professoren aufweist, liefert ein Item aus dem Interviewleitfaden. Der Frage danach, wie sich die Qualität in Studium verbessern lässt und die ausgewerteten Antworten möchte ich hervorheben, weil sie für die gesamte Diskussion um akademischen Widerstand gegen QM einen entscheidenden Hinweis liefert.

5.5.2 Fehlender Nutzen von QM

Die Respondenten im Rahmen der Fallstudienanalyse wurden u. a. gefragt, wie die Qualität von Studium und Lehre beeinflusst wird und welche Akteure in diesem Zusammenhang eine wesentliche Funktion einnehmen. Anhand dieser Antworten lässt sich ableiten, welche Relevanz QM für den Handlungskontext von Professoren aufweist. Die Frage wurde den Angehörigen beider untersuchten Hochschulen gestellt. Überraschenderweise kam heraus, dass alle interviewten Professoren, wissenschaftlichen Mitarbeiter und akademischen Funktionsträger eine ganze Reihe an Faktoren aufzählen konnten, die für sie eine hohe Relevanz für die Gestaltung der Qualität von Studium und Lehre einnehmen; das institutionalisierte QM wurde jedoch kein einziges Mal von ihnen benannt. Zur Einordnung dieses Ergebnisses ist zu erläutern, dass Professoren nicht ausschließlich akademische Qualitätssicherungsverfahren benannt haben. Beispielsweise wurde die Teilnahme an Workshops zur Hochschuldidaktik⁴⁵ als wichtiger Bestandteil zur Verbesserung von Lehrveranstaltungen recht häufig benannt. Dieser Befund erweckt zunächst den Eindruck, dass QM keine Relevanz für den Handlungskontext von Professoren hätte, wobei der befragte Hochschulprofessor aus der Fokusgruppe (Beispiel 3) selbigen Schluss nahelegt. Als die Respondenten auf diese Weise das QM nicht zu den tragenden Faktoren bei der Bestimmung von Qualität in Studium und Lehre benannten, wurde explizit nachgefragt, wie das institutionalisierte QM hinsichtlich seiner Relevanz eingeschätzt

⁴⁵ Entweder nehmen Professoren selbst teils regelmäßig an Didaktik-Workshops teil oder sie schicken ihren wissenschaftlichen Mitarbeiterstamm auf solche Workshops.

wird. Neben solchen Antworten, die darauf schließen lassen, dass QM keinen „echten“ Nutzen für das akademische Aufgabenspektrum darstellt, benennen andere Professoren, insbesondere solche, die in Managementfunktionen stärker mit QM-Anliegen zu tun haben, eine ganze Reihe an Vorteilen, die ein institutionalisiertes QM mit sich bringt. Dazu zählen: Unterstützung und Entlastung in administrativen Angelegenheiten insbesondere der (Re-)Akkreditierung von Studiengängen, eine ganzheitliche und systematische Betrachtung von Qualität in Studium und Lehre, Bereitstellung relevanter Informationen zu Studium und Lehre (z. B. Statistiken darüber, wo Studierende nach Studienabschluss ihren beruflichen Einstieg finden) oder die Initiierung eines disziplinübergreifenden qualitätsbezogenen Dialogs. Inwiefern ein Teil der abgegebenen Antworten aus Gründen der „political correctness“ Nutzenaspekte im QM beinhaltet, ist schwer einzuschätzen. Insgesamt kann geschlussfolgert werden, dass QM weder zentral noch nutzlos für den akademischen Handlungskontext ist. Der springende Punkt ist, dass, obwohl QM Nutzenaspekte für die Qualität von Studium und Lehre bereitstellt, dieser Nutzen eine Schwelle der von Hochschulprofessoren wahrgenommenen Dringlichkeit und Relevanz nicht überschreiten kann und daher auch nicht von Bedeutung für den Handlungskontext von Professoren sein kann.

Die Untersuchung akademischer Widerstandsphänomene hat bis hierhin suggeriert, dass Professoren sich nicht sonderlich um die Verschleierung ihrer Handlungen bemühen. Andere Situationen zeigen, dass Professoren sich durchaus um ein Mindestmaß an Förmlichkeit in der Interaktion mit QM-Akteuren bemühen.

5.5.3 Compliance-Praktiken als Widerstand

Die bisherige Analyse hat aufgezeigt, dass die Wahrnehmung von akademischem Widerstand eine deviante Handlung oder eine Unterlassung vorausgesetzt. Zwar kann eingeworfen werden, dass die Untersuchung der Reaktionsmuster von Professoren auf QM-Anforderungen einseitig sei, weil ausschließlich widerständige Reaktionen untersucht werden und bekannt ist, dass Teile der Professorenschaft mehr oder weniger engagiert am QM partizipieren (vgl. HRK 2010; Mittag et al. 2012; Nickel 2007). Eine solche Lesart unterliegt jedoch einem Trugschluss. Obgleich nicht zu bestreiten ist, dass Compliance unter Professoren zu einer häufigen Umgangsform mit QM zählt, ist die daraus gezogene Schlussfolgerung – Widerstand löse sich auf und Akzeptanz für QM wäre erkennbar – zu kurz gegriffen. Im Folgenden wird anhand der Untersuchungsergebnisse dargelegt, dass Widerstand auch unter Berücksichtigung von Regeln und Anforderungen möglich ist und hierzu systembedingte Schwachstellen im institu-

tionalisierten QM genutzt werden. Diesbezüglich erscheint es wichtig, sich noch einmal die Ausgangssituation des QM ins Gedächtnis zu rufen. Obwohl die Implementierung von QM-Ansätzen an Hochschulen durch gesetzliche Vorschriften und gesellschaftliche wie auch staatliche Erwartungen hohe Legitimation von außen erfährt, kann die interne Ausgestaltung von QM nicht durch zentrale Steuerungsinstrumente und Sanktionsmaßnahmen erzwungen werden, sodass die Akteure des QM weitgehend auf die aktive Mitwirkung und Kooperationsbereitschaft von Professoren angewiesen sind. Diese Konstellation an Rahmenbedingungen bringt es mit sich, dass QM bereits durch passives Verhalten und ausschließlich formale Compliance-Praktiken vonseiten der Professoren unterlaufen werden kann (Kaufmann 2009: 49). Auch beziehen sich Evaluationen auf formale Aspekte von Qualität und bedürfen einer inhaltlich sinnvollen Anpassung auf operativer Ebene, die weitestgehend in der Hand der einzelnen Professoren liegt. Das heißt auch, dass der verbindliche Charakter von QM nur Formalaspekte definieren kann, die um eine „inhaltlich sinnvollen“ Realisierung von QM-Anforderungen zu erweitern sind. Dieser Umstand schafft „*the ability to comply without conforming*“ (Ybema, Horvers 2017: 3), d.h. zahlreiche Möglichkeiten des Widerstandes innerhalb einer Konformitätszone.

Empirisch zeigen sich verschiedene Compliance-Praktiken, die mit Themen des Widerstands verknüpft werden. Während die Umdeutung sowie die Über-Erfüllung von Anforderungen eher am Rande benannt werden, thematisieren die Respondenten – insbesondere QM-Akteure und Didaktiker – in allen Teil-Studien wohl am häufigsten ein Phänomen, das sich als *Dienst nach Vorschrift* bezeichnen lässt.

Dienst nach Vorschrift

I have got my principles, thank God! If an order comes to me, which is own brother to an order come from Bedlam, it don't matter. [...] I may have my own opinion [...] It don't matter [...], Give me your orders, Mr. Jennings. I am a blind agent (Collins 1868: 453 f, zitiert in Schimank 2015).

Dienst nach Vorschrift ist als Phänomen im öffentlichen Sektor bekannt. Es kennzeichnet ein Repertoire an Verhaltensmustern von Arbeitnehmern, nur die für sie geltenden Arbeitsanweisungen zu befolgen, darüber hinaus jedoch keine Ermessensspielräume wahrzunehmen oder Verantwortlichkeiten an Schnittstellenfunktionen zu übernehmen, die für ein effektives Handeln in Organisationen notwendig sind (Neuberger 2006). Stattdessen werden beispielsweise keine Informationen über aufgetretene Probleme an Vorgesetzte weitergegeben oder es wird die Einhaltung sämtlicher in einer Organisation existierenden bürokratischen Vorschriften betont, was bestehende Arbeitsprozesse einer Organisation zum Zusammenbruch führen kann

(Fleming, Spicer 2003: 172). Im Fall von akademischem Widerstand betonen Professoren zwar keine bürokratischen Prozeduren; sie erfüllen schlicht die formalen (Mindest-)Anforderungen des QM im Sinne eines „blind agent“. Die Figur von *Collins* (1868), ein altgedienter Butler, stellt pointiert eine Haltung dar, die Phänomenen von Dienst nach Vorschrift in ihrem Wesenskern innewohnt: die stumpfe Abarbeitung von Arbeitsanweisungen ohne inhaltlichen Sinnbezug. Dutzende empirische Belege deuten darauf hin, dass die Respondenten sich zumindest in der Vorstellung darüber einig sind, dass mit Phänomenen von Dienst nach Vorschrift Praktiken verknüpft werden, die sich durch eine Erfüllung formaler Mindestanforderungen des QM unter möglichst geringem Ressourceneinsatz auszeichnen.

Aus Studienganganalysen sind Maßnahmen abzuleiten. So weit so gut, das wird ja auch meistens gemacht – wenn auch nur ein Punkt oder zwei Punkte. (Fall 2, Mitarbeiter im dezentralen QM)

Man tut nur das Nötigste, wartet auf das Scheitern [von QM] und triumphiert bei dessen Eintreten mit dem Hinweis, man habe es ja schon immer gewusst. (Delphi Befragung, Respondent aus der Management/Organisationsforschung)

Im Folgenden wird sich einem Fallbeispiel zugewandt, das in Abbildung 9 neben anderen Textausschnitten aufgezeigt wird.

Abb. 9: Compliance-Praktiken

- (1) Wir können eine Systemakkreditierung vergessen (...) Dann machen die die Systemakkreditierung genauso, wie sie Programmakkreditierung machen, nämlich nur, weil man akkreditieren muss.“ Und haben aber trotzdem Widerstand dagegen. (Fall 2, Mitarbeiter/in aus der Hochschuldidaktik)
- (2) Ich bin Ökonom genug, um zu wissen: Da wird sich nicht groß was ändern. Wir werden uns bei der Akkreditierung anpassen, wir werden uns bei den Abbrecherquoten anpassen, indem wir weniger Leute sozusagen im Vorfeld zulassen oder da strenger sind, also keineswegs so, wie das Land das immer will. Aber an diesen Parametern müssen wir uns als Fakultät natürlich orientieren. (Fall 1, Dekan/in)
- (3) Warum soll ich das denn immer machen? Und meine Studierenden scheinen sich auch nicht besonders dafür zu interessieren. Also ich spiegele die Ergebnisse dann zurück, weil wir das sollen, mache ich das natürlich auch. Die Reaktionen gehen von: „Sie sind die einzige Kollegin hier, die das macht, und wir wissen aber jetzt eigentlich nicht wozu“, so bis nur zu ungläubigem Staunen oder totalem Desinteresse. Aber auf jeden Fall, dass dabei dann wieder so eine Diskussion in Gang gekommen wäre, was ja wohl die Idee dabei sein soll, das ist mir jetzt eigentlich so in sechs, sieben Jahren noch nie passiert. Also ... dann fragt man sich ... ich mache es trotzdem, aber sozusagen mein innerer Widerstand, der ist auf jeden Fall vorhanden, weil ich mich halt frage: wozu? (Fokusgruppe mit Hochschulprofessor/innen)

Quelle: eigene Darstellung

Ein interviewter Mitarbeiter aus der Hochschuldidaktik in Fall 2 greift thematisch den von der Hochschule geplanten Wechsel von Programm- zu Systemakkreditierung auf (Beispiel 1), der bereits in Kapitel 5.4.1.2 unter dem Aspekt der Blockade durch den akademischen Senat thematisiert wurde. Er problematisiert in diesem Zusammenhang den geplanten Übergang hinsichtlich seiner Akzeptanz bei den einzelnen Professoren, wodurch er eine andere Perspektive auf das Thema der Systemakkreditierung im Zusammenhang mit Widerstand aufwirft. Während in Kapitel 5.4.1.2 das kollektive Wirken der Mitglieder des akademischen Senats vertieft wurde, betont der interviewte Hochschuldidaktiker die individuelle Ebene der Akteure. Aus seinen Aussagen geht hervor, dass er als außenstehender Beobachter das Verhältnis zwischen der institutionalisierten QM-Abteilung und den Professoren als hochproblematisch einschätzt:

... (klatscht in die Hände) „Systemakkreditierung ja, aber ohne [die QM-Abteilung].“ Ja, also wenn das jemand sagt, und das habe ich mehrfach gehört, als es um dieses Thema im Senat ging, dann sagt das viel aus über das, wie die Abteilung anerkannt ist. (Fall 2, Mitarbeiter/in aus der Hochschuldidaktik)

Der interviewte Mitarbeiter aus der Hochschuldidaktik benennt verschiedene Muster des Widerstandes und thematisiert in diesem Zusammenhang, dass die Realisierung von Formalanforderungen nicht ausreichend ist für eine inhaltlich sinnvolle QM-Arbeit. Dies konkretisiert er am Beispiel der Programm- und Systemakkreditierung. Auffällig ist, dass der Respondent die Erfüllung von Anforderungen in aller Klarheit mit Widerstand verknüpft. Denn es liegt zunächst einmal nahe, in Compliance-Praktiken Konformität zu vermuten, da schließlich das Geforderte geleistet wird (Contu 2008; Fleming, Spicer 2003). Doch die gesamte Sprache des Respondenten und die Inszenierung der Erzählung lässt die geschilderten Vorgänge in einer anderen Lesebrille interpretieren. Die Art und Weise, wie die Erfüllung von Akkreditierungsaufgaben dargestellt wird, lässt sich als widerwillig beschreiben. Die vordergründige Konformität kommt einer Duldung oder einem Hinnehmen gleich, das in der Notwendigkeit zur Kooperation begründet liegt („weil man akkreditieren muss“). Diese Notwendigkeit ist im Falle von Akkreditierungen auf die rechtlichen Bestimmungen zur Zulassung von Studiengängen durch private Akkreditierungsagenturen zurückzuführen, die in einigen Bundesländern gesetzlich vorgeschrieben sind (in den beiden untersuchten Hochschulen ist die Akkreditierung gesetzlich vorgeschrieben). Dies offenbart eine wichtige Erkenntnis in der Analyse von Phänomenen von Dienst nach Vorschrift. Es liegt nahe, anzunehmen, dass Professoren, Anforderungen immer dann im Sinne eines Dienstes nach Vorschrift nachkommen, wenn eine Vermeidung nicht möglich ist (vgl. Anderson 2008). Für diesen Zusammenhang sprechen zwei

Gründe. Zum einen wird aufgrund der Ausführungen ersichtlich, dass Anforderungen der Akkreditierung sich von anderen QM-Anforderungen⁴⁶ dahingehend unterscheiden, dass sie eine höhere Dringlichkeit aufweisen. Denn während die Teilnahme an hochschulinternen Evaluationsverfahren oder Gesprächen nahezu folgenlos umgangen werden kann, drohen im Falle der Akkreditierung folgenreiche Konsequenzen in Form einer Nicht-Zulassung von Studiengängen. Zum anderen werden Phänomene von Dienst nach Vorschrift empirisch bemerkenswert häufig mit Akkreditierungsaufgaben in Verbindung gebracht.

Die Zuschreibung von Widerstand ergibt sich in diesem einen Fall explizit durch die Behauptung, jenes Verhalten sei akademischer Widerstand. Aber auch wenn von der expliziten Benennung abgesehen ist, sind weitere Hinweise zu erkennen, die auf Widerstand hindeuten. Wenn Professoren Anforderungen nachkommen, muss es sich bei diesem Widerstand zunächst um einen verborgenen handeln, der sich im Fall des Textsegments durch eine wahrgenommen Distanzhaltung gegenüber der Akkreditierung äußert. Distanz von Professoren kann als Nicht-ernst-Nehmen der Akkreditierung interpretiert werden. Es werden auch Konsequenzen durch die Praxis des Dienstes nach Vorschrift benannt: „Wir können eine Systemakkreditierung vergessen.“ Obwohl der Respondent in seinen Aussagen recht vage bleibt, ist hierin eine entscheidende Aussage angelegt, die auch von anderen Respondenten weitestgehend geteilt wird. Die bloße Realisierung von formalen Mindestanforderungen des QM ist nicht hinreichend, damit QM seine Wirksamkeit entfalten kann. Gleichzeitig wird akademischem Widerstand in Gestalt von Dienst nach Vorschrift eine hohe Wirkmächtigkeit zugesprochen, weil diese Praxis imstande ist, den Übergang zur Systemakkreditierung zu verhindern. Obwohl Professoren im Sinne des Systems handeln und die an sie gestellten Anforderungen der Programmakkreditierung erfüllen, führt eben dieses Verhalten paradoxerweise dazu, dass der Übergang zur angestrebten Systemakkreditierung nicht „sinnvoll“ umgesetzt wird. Um zu begreifen, warum die bloße Erfüllung von Formalanforderungen nicht hinreichend ist, ist das Kontextwissen hinzuzuziehen, dass eine inhaltlich sinnvolle Beteiligung von Professoren notwendig ist. Wenn der Leitgedanke des Dienstes nach Vorschrift auf andere QM-Anforderungen übertragen wird, dann leuchtet ein, dass es den einzelnen Lehrenden nicht viel Zeit kostet, am Ende einer Lehrveranstaltung einige Minuten zum Ausfüllen von Evaluationsbögen einzuplanen. Hingegen ist es aufwendiger, Lehrveranstaltungen oder die Rahmenbe-

⁴⁶ Streng gesehen handelt es sich bei der Pflicht zur Studiengangakkreditierung nicht um eine QM-Anforderung per se. Sie ist aber stark in die hochschulinternen, auf Akkreditierung bezogenen Prozesse verwickelt, weil die QM-Abteilung einerseits in Angelegenheiten der Akkreditierung die Fachbereiche und Institute unterstützt, gleichzeitig aber auch einen Übergang zur Systemakkreditierung vorantreibt.

dingungen eines Studiengangs zu überarbeiten. Gleichzeitig ist in der Durchführung von Maßnahmen hinreichend Spielraum gegeben, der es zulässt, nur Details zu verändern, die durch formale Verbindlichkeiten nicht erfasst werden können. Daher verwundert es auch nicht, dass besonders die Ausführung des letzten Schrittes im PDCA-Zyklus von QM-Akteuren insbesondere in Fall 2 nur zu oft beklagt wird. Dies veranschaulicht, dass die Wirkmächtigkeit von Phänomenen von Dienst nach Vorschrift in einer Loslösung von sinnhaftem Handeln begründet liegt, was dazu führt, dass QM ad absurdum geführt wird. Gleichzeitig ist es so, dass eine Feststellung von Widerstand in anderen Bereichen schwierig wird, weil die Erfüllung von Formalanforderungen des QM häufig nur wenig Zeitaufwand beinhaltet, sodass Compliance und Widerstand ineinander verschwimmen können.

Mit Scott (1990: 198) könnte hier mitunter ein *ideologiebezogener* Widerstand vermutet werden. Die ideologische Ebene von Widerstand spielt in Scotts Ausführungen eine tragende Rolle, weil Untergebene häufig nicht die Möglichkeiten haben, Widerstand durch widerständige Handlungen zum Ausdruck zu bringen. Die symbolische Ebene bietet ihnen einen Zufluchtsort, an dem sie ihren Rachegelüsten durch fiktiven Widerstand in Form von Opferritualen und Voodoo-Sprüchen Genugtuung verschaffen (Scott 1990: 136 ff). An Hochschulen erkenne ich eine ideologische Ebene von Widerstand, weil eine inhaltlich sinnvolle Erfüllung von QM-Anforderungen versagt wird und QM paradoxerweise aus den tatsächlichen Qualitätsprozessen herausgehalten wird, obwohl seine Anforderungen gleichzeitig erfüllt werden. QM ist, wie schon mehrfach ausgeführt habe, auf die Kooperationsbereitschaft von Professoren angewiesen, weil es keinen direkten Zugriff auf die akademischen Qualitätsprozesse hat und durch die beschriebene Praxis auch nicht bekommt. Dies belegt, dass QM-Compliance seinerseits Ausdruck einer symbolischen Verweigerung von QM sein kann. Indem Anforderungen stur und ohne inhaltliche Bezüge erfüllt werden, verkommt QM zu einer lediglich auf dem Papier niedergeschriebenen Entität. Dies aber führt letztlich wieder zur Ausgangsthese zurück, dass QM auf eine kulturelle Akzeptanz des akademischen Personals angewiesen ist.

Die Praxis des Dienstes nach Vorschrift findet sich überwiegend dann vor, wenn es um die Erfüllung formaler Prozeduren und Dokumentationen geht, jedoch weniger, wenn interaktive Geschehnisse im Mittelpunkt stehen, wie z.B. mündliche Evaluation, QM-bezogene Gespräche mit der Hochschulleitung oder Diskussionen im Rahmen akademischer Gremiensitzungen. Dies ist über die festverankerte Debattenkultur im deutschen Hochschulwesen zu erklä-

ren, die nicht gerade dadurch geprägt ist, dass die Diskutanten nur das Nötigste zu Wort bringen (Alvesson, Spicer 2016).

Umdeutung

Aber auch in der untersuchten traditionellen Universität (Fall 1) zeigen sich Phänomene spezieller Konformitäts-Praktiken. Ein Studiendekan erzählt von seiner Bewältigungsstrategie im Umgang mit Akkreditierungsaufgaben am Beispiel von Abbrecherquoten (Beispiel 2). Dabei wird deutlich, dass er den Auflagen der Akkreditierung zwar nachkommt, jedoch eine Umdeutung vornimmt, die nicht im Sinne der Initiatoren ist. Obwohl es sich bei dem Beispiel eher um eine recht selten benannte Ausprägung akademischen Widerstands handelt, lassen sich daraus relevante Schlussfolgerungen in Bezug auf akademische Widerstandsphänomene ziehen. Das Beispiel zeigt, dass Dienst nach Vorschrift nur eine von mehreren Spielarten von Compliance-Praktiken ist, die mit Widerstand verknüpft werden. Des Weiteren wird nochmals belegt, dass in Fall 1 eher Respondenten aus der Wissenschaft Hinweise auf akademischen Widerstand geben, und weniger die QM-Akteure, Didaktiker oder die Hochschulleitung.

Der Respondent gibt zu verstehen, dass er eine Notwendigkeit darin sieht, sich den Kriterien der Akkreditierung anzupassen. Gleichzeitig macht er kein Geheimnis daraus, dass die vorgenommene Anpassung jedoch keineswegs im Sinne der Initiatoren geschieht. Im konkreten Beispiel wird die Abbruchquote unter Studierenden dadurch reduziert, dass im Vorfeld eine höhere Zulassungshürde eingeführt wird, infolgedessen weniger Studierende zum Studium zugelassen werden. Davon verspricht der interviewte Studiendekan sich, von Beginn an die „besseren“ Studierenden in die Studiengänge seiner Fakultät zu holen. Dass dieses Vorgehen nicht im Sinne der Akkreditierung ist, ist bereits daran zu erkennen, dass durch diese Vorgehensweise das hochschulpolitische Ziel der Öffnung von Hochschulen konterkariert wird. Außerdem steht hinter dem Kriterium „Abbruchquoten“ die Idee, Strukturen von Studiengängen sowie die Qualität der Lehre auf eine solche Weise zu verändern, dass Studierenden das Studieren leichter fällt; mit der vom Dekan artikulierten Strategie werden lediglich die Eingangsvoraussetzungen verändert. Interpretative Ermessensspielräume bringen es mit sich, dass Anforderungen anders ausgelegt werden können und Möglichkeiten bestehen, bei Kritik vonseiten der Initiatoren auf die Mehrdeutigkeit der gestellten Anforderung zu verweisen.

Aus den Antworten geht hervor, dass eine Umdeutung von Anforderungen bewusst und intendiert zugunsten eigener Interessen vorgenommen und dabei das Zunichtemachen der Zielsetzung der Initiatoren in Kauf genommen wird. Bei der Interpretation dieses Textausschnitts ist jedoch Vorsicht geboten. Wenn unterstellt wird, dass innerwissenschaftliche und „manageriale“ Anforderungen nicht selten einander widersprechen, dann führt die Erfüllung eigener Interessen zwangsläufig dazu, die Zielsetzungen des Gegenübers zu unterlaufen. Insofern kann nicht behauptet werden, dass der Studiendekan absichtlich die Zielsetzungen der Akkreditierung durch Umdeutung von Anforderungen torpediert, wohl aber, dass durch das Verfolgen eigener Interessen und Ziele das Untergraben der Zielsetzung der Akkreditierung quasi „notgedrungen“ in Kauf genommen wird. Daran zeigt sich: Widerstandsphänomene, so intendiert und offensichtlich sie auch erscheinen mögen, sind nicht ausschließlich als böswilliger Akt zu begreifen, da die Akteure der Hochschule sich in einem komplexen Spannungsfeld befinden, sodass das Erreichen eigener Ziele mit dem Untergraben anderer Zielsetzungen einhergehen kann.

Ambivalenzen subtiler Widerstandsphänomene

Die bisherige Diskussion von Compliance-Praktiken, die im Zusammenhang mit Widerstandsphänomenen angeführt werden, zeigt auf, dass die Akteure durchaus bewusst und zielgerichtet Compliance-Praktiken als ressourcensparende Bewältigungsstrategie im Umgang mit QM-Anforderungen nutzen, die intendiert oder funktional zur Untergrabung der QM-Ziele führen. Die empirischen Evidenzen weisen darauf hin, dass es einseitig wäre, Compliance-Praktiken ausschließlich als eindeutigen Akt eines intendierten Widerstandes gegen QM zu begreifen. Insbesondere Kontexte, in denen Widerstand mit Compliance eng verknüpft ist, offenbaren höchst ambivalente Momente von Widerstandsphänomenen. Im Rahmen der Fokusgruppengespräche mit Hochschulprofessoren über den Stellenwert und die Relevanz von QM innerhalb der Hochschule problematisiert ein Teilnehmer die Evaluationspraxis, die QM-Akteuren bekannt vorkommen wird (Beispiel 3). Doch was im Mittelpunkt des Textausschnittes steht, ist die durchweg ambivalente Haltung gegenüber dem institutionalisierten QM.

Beispiel 3 bezieht sich auf die Lehrveranstaltungsevaluation und die anschließende mündliche Rückspiegelung der Evaluationsergebnisse an die Studierenden, die von Professoren und anderen Lehrendengruppen vom QM erwartet wird. Zunächst einmal zeigt das Beispiel auf, dass die kritische Haltung von Professoren gegenüber QM und dem Einsatz von Evaluation nicht als Extremfall gedeutet werden kann, der ausschließlich auf die Auswahl der untersuchten

Hochschulen der Fallstudie zurückzuführen ist. So berichtet der Teilnehmer der Fokusgruppe, dass die Professoren seiner Institution der Evaluation überwiegend kritisch und distanziert gegenüberstehen. Den erstaunten Reaktionen seiner Kollegen zum Trotz erfüllt der Respondent seinen eigenen Aussagen zufolge die Anforderungen seiner Institution pflichtbewusst („ich mache es trotzdem“). Gleichzeitig wird deutlich, dass das konforme Verhalten des Respondenten nicht auf Akzeptanz und Überzeugung basiert („warum soll ich das denn immer machen?“), sondern ausschließlich aufgrund einer Verbindlichkeit zur Kooperation am QM. Er führt seine grundlegenden Zweifel aus und schlussfolgert, dass das mit der Evaluationspraxis verknüpfte Ziel einer Diskussion über die Qualität der Lehre verfehlt wird, weil eine Diskussion aufgrund des Desinteresses der Professoren wie auch der Studierenden überhaupt nicht in Gang kommt. Wesentlich an der Aussage ist, dass die QM-Anforderungen erfüllt werden, obwohl gleichzeitig an der Sinnhaftigkeit seines Handelns gezweifelt wird („wozu?“). Die Diskrepanz zwischen konformem Verhalten einerseits und der Einschätzung der Sinnhaftigkeit von QM andererseits verrät die innere Spaltung des Respondenten, die durch QM-Anforderungen erzeugt bzw. verstärkt wird. Auch beinhaltet das Textsegment eine angedeutete Opferrolle des Respondenten, der die Anforderungen des QM trotz seines „inneren Widerstandes“ dagegen „sklavisch“ erfüllt („Also ich spiegele die Ergebnisse dann zurück, weil wir das sollen, mache ich das natürlich auch“).

Obwohl solch eine innere Spaltung in vielen der genannten Compliance-Praktiken nicht so deutlich zum Vorschein kommt wie in Beispiel 3, ist anzunehmen, dass QM-Compliance für Professoren problematisch sein können. Sich an einem Regime wenn auch nur oberflächlich zu beteiligen, das innerlich abgelehnt wird, verstärkt einen inneren Zustand der Dissonanz. Der offen ausgesprochene Widerstand gegen QM ist eine mögliche Bewältigungsstrategie solcher Dissonanzen, Anpassung und echte Konformität mit QM eine andere Lösungsmöglichkeit des Problems (Schmid, Wilkesmann 2015). Letztlich sind Compliance-Praktiken als Widerstandsphänomene auch deshalb ambivalent, weil sie einerseits eine ressourcensparende und effiziente Möglichkeit des Widerstandes gegen QM anbieten; gleichzeitig sind sie mit Blick auf die innere Verfasstheit und Einstellung gegenüber QM für die Akteure nicht unproblematisch.

5.5.4 Zusammenfassung subtiler Widerstandsphänomenen und Gesamteindruck

Die vorangegangenen Ausführungen haben gezeigt, dass die Wahrnehmung von akademischem Widerstand weder eine deviante Handlung noch eine Unterlassung vonseiten handeln-

der Akteure voraussetzt. Die Akteure können ganz im Sinne eines Regimes handeln und jenes aufgrund systembedingter Schwachstellen von innen heraus schwächen. Der Lesart von Widerstand zufolge stellen subtile Widerstandspraktiken eine bequeme und ressourcensparende Möglichkeit dar, Widerstand zu praktizieren (Scott 1990, Anderson 2008, Schimank 2015). „Complying without Conforming“ (Ybema, Horvers 2017: 3) wird im akademischen Kontext empirisch durch Phänomene fehlender Bereitschaft und Dienst nach Vorschrift als Inbegriff subtilen Widerstands ermöglicht. Ferner haben die Respondenten punktuell angedeutet, dass Professoren (bewusst oder unterbewusst) Ermessensspielräume nutzen, um QM-Anforderungen umzudeuten oder an ihren akademischen Kontext anzupassen. Subtile Widerstandsphänomene zeichnen sich einerseits dadurch aus, dass die Respondenten eine fehlende Bereitschaft beklagen, weil Professoren nicht das geforderte Maß an Kooperationsbereitschaft aufweisen. Was in diesem Zusammenhang verwundert, ist, dass sowohl von Professoren in Managementpositionen als auch von Professoren ohne Managementfunktion dieselbe Kooperationsbereitschaft eingefordert wird. Zu erwarten wäre stattdessen gewesen, dass von Professoren als Forschende und Lehrende ein Mindestmaß an formaler Kooperation und Dokumentation erwartet wird und von akademischen Funktionsträgern eine erhöhte Kooperationsbereitschaft in Bezug auf QM vorausgesetzt wird. Subtile Widerstandsphänomene zeichnen sich darüber hinaus dadurch aus, dass das geringstmögliche Maß an geforderter Kooperation aufgebracht wird oder QM-Compliance ohne inhaltlichen Sinnbezug vollzogen wird. Fehlende Bereitschaft wie auch QM-Compliance ist für das institutionalisierte QM insofern folgenreich, als der angestrebte Zugriff auf die Qualitätsprozesse in Studium und Lehre verwehrt wird, während Professoren gleichzeitig nicht angehängt werden kann, sie würden sich nicht am QM beteiligen. Formale Prozesse der Qualitätssicherung fristen sodann ein entkoppeltes Schattendasein, sodass keine gelebte „manageriale“ Qualitätskultur entstehen kann. Dies ist hochgradig paradox und zeigt auf, dass Widerstand und Konformität weder in Reinform vorliegen noch zwingend weit auseinanderliegen müssen. Insgesamt macht die Auseinandersetzung mit subtilen Widerstandsphänomenen mehr als deutlich, dass QM einer kulturellen Akzeptanz bedarf, weil die Festlegung und Verbindlichmachung von Anforderungen kein hinreichendes Kriterium für „echte“ Kooperation sein kann.

Insbesondere die Auseinandersetzung mit der Frage nach dem Nutzen von QM aus Professorensicht hat aufgezeigt, dass die Wahrnehmung von subtilem Widerstand und fein justierter Mikropolitik durch Compliance-Praktiken wieder einmal nur eine Seite der Medaille darstellt. Auf der anderen Seite steht die recht unspektakuläre, aber gleichzeitig aussagekräftige Er-

kenntnis, dass QM-Angelegenheiten schlicht und ergreifend bei Professoren kein hinreichendes Maß an Relevanz gewinnen können, um sich ernsthaft am QM zu beteiligen. Es hat freilich nichts mit Widerstand gegen QM zu tun, wenn Professoren sich in ihrem alltäglichen Handeln überlegen müssen, welchen Informationen sie im Angesicht moderner Informationsfluten nachgehen und welche sie selektieren. Und wieder ist auch eine dritte Perspektive denkbar, in der der Dualismus zwischen Konformität und Widerstand aufgebrochen wird, komplexe Wechselwirkungen stattfinden und beides einander nicht zwingend ausschließen muss, weil die Akteure niemals vollständig der einen oder anderen Seite zugeordnet werden können.

5.6 Abschließende Analyse der Unterschiede in der Zuschreibung von Widerstand

Die vorliegende Analyse hat aufgezeigt, dass sich Phänomene akademischen Widerstands gegen das institutionalisierte QM auf ganz verschiedene Weise manifestieren. Bezugnehmend auf die zwei untersuchten Hochschulen in der Fallstudie lassen sich zwischen ihnen fundamentale Unterschiede in der Attribution von Widerstand feststellen. Während sich akademischer Widerstand gegen QM in der untersuchten anwendungsorientierten Fachhochschulen (Fall 2) auf eher kämpferische und explizite Weise in konkreten Praktiken von Professoren äußert, mit hochschulinternen Konflikten und akademisch-kulturellen Fragen der Akzeptanz assoziiert wird und weitverbreitet zu sein scheint, liegen in Fall 1 andere Widerstandsmuster vor. Die interviewten Mitarbeiter aus dem QM und der Hochschuldidaktik aus der traditionellen Universität weisen angesichts ihrer Aussagen ein hohes Maß an Sensitivität in der Interaktion mit Professoren auf, die geradezu darauf ausgerichtet ist, eine mögliche Reaktion in Form von Widerstand frühzeitig zu erkennen und durch entsprechende Handlungen zu antizipieren. Das heißt, dass auch diese Respondenten in Fall 1 ein spezifisches Set an Vorstellungen und Wahrnehmungsmustern für akademischen Widerstand aufweisen, ein solcher akademischer Widerstand jedoch durch frühzeitige Antizipation verhindert wird und daher auch nicht als dominanter Erzählstrang in den Interviews zur Sprache kommt.

Ein Großteil der Antworten zu Widerstand stammt aus Fall 2, die aufgrund des wahrgenommenen hohen Aufkommens von akademischem Widerstand gewissermaßen ein Musterbeispiel für die Analyse von Phänomenen akademischen Widerstands darstellt. Ich würde nun entgegen dieser Evidenzen behaupten wollen, dass die Präsenz von Widerstand in den Wahrnehmungsmustern der Respondenten in Fall 1 womöglich größer ist als in Fall 2. Um diese

zunächst zweifelhafte Aussage nachvollziehen zu können, seien vorab die Gesamteindrücke zu Fall 1 skizziert, bevor die aufgestellte Annahme erläutert wird. In der untersuchten Universität (Fall 1) hat sich herauskristallisiert, dass die Respondenten aus dem QM und der Hochschulleitung recht verschwiegen auf hochschulinterne Konflikte oder aufkommende Widerstände gegen QM geantwortet haben. Allenfalls wurden punktuelle Widerstandserscheinungen skizziert, die jedoch von den Respondenten stets als Ausnahme etikettiert wurden. Die Interviews mit Hochschulprofessoren weisen einen Widerspruch zu den Erzählungen der QM-Akteure und der Hochschulleitung dar. Denn die interviewten Professoren und akademischen Funktionsträger sind recht ähnlich skeptisch und zu einem Teil ablehnend gegenüber QM, der Akkreditierung und der Hochschulreform insgesamt eingestellt – wie auch die Professoren in Fall 2. Nun lässt sich diese Differenz aus interaktionistischer Sicht plausibel erklären. Wenn Widerstand eine Zuschreibung ist, die von den Akteuren im Feld erst zu leisten ist, dann weisen die Differenzen in den Wahrnehmungsmustern in Fall 1 und 2 doch lediglich darauf hin, dass recht ähnliche Reaktionen der Professoren auf QM kulturell bedingt auf unterschiedliche Weise wahrgenommen und etikettiert werden. Das kollektiv-mentale Modell der QM-Mitarbeiter in der traditionellen Universität (Fall 1) lässt sich idealtypisch als weltoffen, tolerant, „kundenorientiert“,⁴⁷ reflektiert und mit Blick auf Konflikte vor allem als antizipativ beschreiben. Dieses mentale Modell findet sich in den Antworten in Fall 1 immer wieder. Es schlägt sich darin nieder, dass die Ablehnung von QM bzw. von QM-Instrumenten beschrieben wird, was allerdings weniger mit einem devianten Verhalten der Professoren oder akademischem Widerstand verknüpft wird. Stattdessen zeigen sich vermehrt Eindrücke für die Neigung der interviewten Mitarbeiter aus dem QM und der Hochschuldidaktik aus Fall 1, die ablehnende Haltung von Professoren partiell über eine Selbstverschuldung zu erklären.

Erinnert sei an Beispiel 1 in Abbildung 14, in dem die skizzierte Neigung der Respondenten in der traditionellen Universität bereits angedeutet wird. Zur besseren Übersicht wurde besagter Textausschnitt in Abbildung 10 in Punkt 1 integriert. Dort wird das ablehnende Verhalten der Professoren auf eine nicht hinreichend an den lokalen Interessen orientierte Herangehensweise des QM erklärt und die Devianz so aufseiten des QM verortet („wir machen das Instrument auch so, dass ihr auch Lust habt mitzumachen“). Noch deutlicher kommt diese Sichtweise in den folgenden Textausschnitten zum Tragen.

⁴⁷ Damit sind nicht nur die Studierenden gemeint, sondern gleichermaßen die Professoren, die in die Partizipation am QM einzubeziehen versucht werden.

Abb. 10: Alternative Erklärungen der professoralen Ablehnung von QM in Fall 1

- (1) Und als wir sagten, wir wollen die Absolventenbefragungen mit euch entwickeln, kam immer die Frage: „Müssen wir denn mitmachen?“ Und dann haben wir gesagt: „Ja, aber wir machen das Instrument so, dass ihr auch Lust habt mitzumachen und dass es für euch passt.“ Und das ist, glaube ich, das, wie man gucken muss, die Leute an die Angel zu kriegen. (Fall 1, Mitarbeiter/in im zentralen QM)
- (2) Also [bei der Evaluation] ist es natürlich so, dass halt dann auch Rückmeldungen kommen, "ja, warum muss ich das jetzt schon wieder machen", sowohl von Studis als auch von Lehrenden. Wo dann so ein bisschen, vielleicht nicht das Thema Qualität, Quantität an sich thematisiert wird, sondern eher halt dieses, bringt so eine Evaluation wirklich was für die Qualität der Lehre und in welchem Umfang würde sie was bringen. Also das ist eher so das, was man dann im Alltag merkt, am ehesten noch. (Fall 1, Mitarbeiter/in im dezentralen QM)
- (3) Was als so ein klassisches QM-Instrument ... total in die Hose gegangen ist, war diese Absolventenbefragung, das hatte ja so ein externes Institut gemacht. Und das hat man ja ein paar Jahrgänge durchgemacht, dann stimmten irgendwie die Daten nicht, das war nicht konsistent, dann konnte man das nicht richtig auswerten. Das waren ellenlange Fragebögen, wo man sich auch nicht so ganz sicher sein konnte, ob die Leute das wirklich ernsthaft dann auch bis zu Ende durchbeantwortet haben, wo man auch vergleichsweise wenig rausziehen konnte aus den Daten, fand ich jetzt, also für unsere Ebene zumindest. (Fall 1, Mitarbeiter/in aus dem dezentralen QM)

Quelle: eigene Darstellung

In Beispiel 2 werden die „sehr vielen Befragungen“, und in Beispiel 3 „stimmten irgendwie die Daten nicht“ oder waren „nicht konsistent“ oder „ellenlang“ als Erklärungsfaktoren benannt, aus denen die Teilnehmer „vergleichsweise wenig rausziehen konnten“, weshalb das Instrument abgelehnt wird.

Dennoch komme ich aufgrund dieser Evidenzen nicht zu dem Schluss, dass in Fall 1 schlicht keine Wahrnehmung von Widerstand vorhanden sei. Dies wäre prinzipiell aufgrund der skizzierten „kundenorientierten“ Kultur im QM durchaus denkbar gewesen. Allerdings bin ich im Laufe der Analyse auf weitere Hinweise gestoßen, die ein differenzierteres Bild nahelegen. Hierzu sei die Aufmerksamkeit erneut für einen kurzen Moment auf Abbildung 11 gerichtet.

Abb. 11: Antizipation von Widerstand in Fall 1

- (1) Da ist jetzt zum Beispiel in einer Fakultät, in einem Studiendekanat irgendwie, da haben wir mit einem Referenten gesprochen und der meinte: „Mensch, sagt auf gar keinen Fall Coaching, wenn ihr mit dem Studiendekan oder der Dekanin hier sprecht, sobald der ‚Coaching‘ hört, ist schon Ende, dann braucht ihr gar nicht mehr weiterreden. (Fall 1, Mitarbeiter/in in der Didaktik)
- (2) Wenn wir zentral Mitarbeiter haben, was für die [Fakultät] so ein bisschen unkooperativ rüberkommt, macht die [Fakultät] dicht. Das ist tot, bevor es angefangen hat. Ganz schnell geht das. Die Person wirkt nicht so, als ob sie sich einlässt auf die Dezentrale, dann ist es vorbei. (Fall 1, Mitarbeiter/in aus dem zentralen QM)
- (3) Workshops für Professoren für spezielle, sehr spezielle Themen, Promovierenden-Betreuung beispielsweise, werden gut angenommen, aber wenn ich für Professoren unser normales Workshop-Angebot anbiete ... das wird nicht wahrgenommen. (...) Und wir haben durchaus

Angebote gehabt, wo wir dann nach zweimal gesagt haben, okay, das ist nicht das richtige Angebot. Bei den Lehreinsteigern da sind die Kommunikationsstrukturen noch leichter ... was bei den Professoren nicht ganz so einfach ist. (...) Also, da müssen wir stärker auf die Nachfrage eingehen ... es kommt wirklich auf das Format an, es kommt auf die Zielgruppe an. Und wir müssen sehr sensibel gucken irgendwie, an welcher Stelle machen wir was.“ (Fall 1, Mitarbeiter/in aus der Hochschuldidaktik)

Quelle: eigene Darstellung

Zu Beginn der Analyse wurde offensichtlicher Widerstand vorgestellt und in diesem Zusammenhang ein Textausschnitt von einem Mitarbeiter aus der Didaktik aus Fall 1 eingeblendet, der eine Schlüsselbotschaft zur Analyse der Wahrnehmung von Widerstand enthält (Beispiel 1). Der Respondent gibt zu verstehen, dass ein dezentraler Mitarbeiter im QM ihn eindringlich davor gewarnt hat, das Wort „Coaching“ in Anwesenheit des Dekans oder des Studiendekans, die als Funktionsträger häufig Ansprechpartner in Angelegenheiten des QM sind, zu verwenden. Andernfalls drohe eine irreversible Abwehrhaltung vonseiten der Professoren. Weitere Evidenzen liefert Beispiel 2, indem ein Mitarbeiter aus dem zentralen QM recht ähnlich artikuliert, dass QM-Akteure, die kein Verständnis für die akademische Kultur mitbringen („unkooperativ rüberkommt“) einen ebenso als irreversible beschriebenen Kontaktabbruch zum QM auslösen („Das ist tot“). Diese Textausschnitte sind geradezu alarmierend und passen ganz und gar nicht in das bisherige Bild von Fall 1. Auf der einen Seite stehen harmonische Erzählungen einer „gelebten“ Qualitätskultur. Auf der anderen Seite erwecken die Erzählungen aus Abbildung 11 den Eindruck, als habe man es mit Diktatoren zu tun, bei denen bereits beim kleinsten Fehler mit radikalen Gegenreaktionen zu rechnen ist. Es scheint eine zutiefst widersprüchliche Beziehung zu Professoren zu bestehen, bei der sich die QM-Akteure und Hochschuldidaktiker ersichtlich an den lokalen Qualitätsvorstellungen von Professoren orientieren. Beispiel 3 macht die Orientierung an den Ansprüchen von Professoren deutlich. Ein Mitarbeiter aus der Didaktik erzählt, dass die Didaktik-Angebote für Professoren maßgeschneidert sind, und wäre dies nicht der Fall, gar keine Teilnahme zustande käme. Diese empirischen Beobachtungen erinnern an das angepasste öffentliche Verhalten von Sklaven, die sich den Vorstellungen der herrschenden Klasse entsprechend verhalten, um ihren Zorn nicht heraufzubeschwören (Scott 1990). Ich kann mich des Eindrucks nicht erwehren, dass in Fall 1 ein hohes Machtdifferenzial zugunsten der wissenschaftlichen Seite und zuungunsten von Mitarbeitern aus dem QM und der Hochschuldidaktik vorliegt. Dies würde nicht nur die starke Orientierung an fachspezifischen Ansprüchen der Professoren, sondern gleichermaßen auch die erstaunlich bescheidene Bewertung der Ablehnung von QM und Didaktik vonseiten der interviewten QM-Mitarbeiter erklären. Aus Studien zur Ungleichheitssoziologie ist be-

kennt, dass stigmatisierte Gruppen z.T. sogar an die ihnen angehefteten Stigmata glauben, weil diskursive Kräfte wirken, die eine andere Deutung der Situation ausschließen (Elias 1990: 24). Erst durch diese Lesart wird plausibel, wieso QM-Akteure und Didaktiker in recht ähnlicher Weise eine Ablehnung von QM als ihre eigene mangelhafte Leistung interpretieren. Aus diesen Ausführungen ist zu schlussfolgern, dass in Fall 1 ein anderes Extrem akademischen Widerstands vorliegt, der zu Angst und einer Vermeidungskultur aufseiten der QM-Akteure und Didaktiker führt, sodass das Sich-Bewusstwerden von Widerstand bzw. das explizite Aussprechen diskursiv ausgeschlossen wird. Paradoxerweise spiegelt sich diese Art der Widerstandszuschreibung in den Bemühungen der Akteure wider, einen nicht explizit gedachten Widerstand um jeden Preis zu vermeiden.

5.7 Grenzen und Reflexion der Empirie

Wie in jeder anderen Arbeit auch, sind abschließend einige Limitationen zu benennen, auf die ich im Laufe der Erstellung des Kapitels immer wieder gestoßen bin und die zugunsten eines besseren Leseflusses und letztlich auch der Darlegung der Argumentation nicht detailliert in der Analyse ausgeführt wurden. Im Mittelpunkt der Analyse standen die von den Respondenten beschriebenen Praktiken der Professoren, die als Widerstand gegen QM etikettiert wurden. Die Schwerpunktsetzung bezeugt, dass die Arten der Widerstandsphänomene, die als Handlungen auch eingetroffen sind, sowie die Art, wie diese Praktiken von den Respondenten als Widerstand gegen QM attribuiert wurde, große Beachtung erfahren haben. Im Verlauf der Analyse ist klar hervorgegangen, dass Widerstand sich nicht nur in konkreten Handlungen äußert, sondern den Handlungen „vorverlagert“ als Erwartung der Akteure bereits wahrgenommen werden kann. Dieser Aspekt der Antizipation von Widerstand und wie sich dieser in vorbeugenden Handlungen der Akteure manifestiert, habe ich in seiner Tragweite zu spät erkannt, sodass er im unteren Bereich der Analyse eingeordnet und durch diese Strukturlösung nicht die Würdigung erfahren hat, die er verdient hätte. Die Untersuchungsergebnisse zeigen auf, In der Diskussion zeigt sich, dass die Berücksichtigung der Antizipation von Widerstand interessante Befunde hervorbringt. Er verrät etwas über die Wirkmächtigkeit von akademischen Widerstandsphänomenen und ermöglicht handlungspraktische Konsequenzen im Umgang mit Widerstandsphänomenen.

Des Weiteren soll mit der Analyse, welche die Themen Widerstand und Mikropolitik an Hochschulen vertieft, nicht suggeriert werden, dass hier vollständige Einsichten in die mikropolitische Taktik der Akteure vorliegen. Ich fürchte sogar, dass ein Großteil der ablaufenden

Mikropolitik an Hochschulen unerschlossen bleiben muss. Der deutsche Hochschulforscher *Teichler* (2005: 28) stellt fest, dass der Untersuchungsgegenstand „Hochschule“ die Hochschulforschung vor weitreichende Herausforderungen stellt:

Es gibt wohl kein anderes Forschungsgebiet, in dem die Akteure – nicht zuletzt die Wissenschaftler an den Hochschulen – ihre eigene Praxis in einer so komplexen Weise erfassen können, dass der Vorsprung durch wissenschaftliche Systematik und detaillierte Objektkennntnis seitens der Forschung nur gering erscheint.

Einzelne Evidenzen geben Einsichten über die an Hochschulen ablaufenden verschachtelten und komplexen Interaktionen, die eine Geschichte haben, zu einem nicht zu unterschätzenden Ausmaß persönlich sind und zu Zwecken der Interpretation ein enormes Kontextwissen voraussetzen. Beispielsweise führt ein QM-Akteur im Rahmen der Fokusgruppen-Gespräche mit Professoren und QM-Akteuren aus, dass eine autoritäre QM-Praxis manchmal bewusst durch einen „bad cop“ – wie der Respondent es nennt – gewählt wird, um in der Interaktion mit Professoren zunächst Empörung und Widerstand auszulösen, damit die anderen Mitarbeiter im QM sich auf der Seite der Wissenschaft positionieren können, Verständnis zeigen und einen Kompromiss aushandeln können, von dem sie sich erhoffen, dass dieser zu einer höheren Kooperationsbereitschaft führt. Aus einer anderen Aussage geht hervor, dass ein Professor sich an der Akkreditierung von Studiengängen auch deshalb beteiligt, um die Geschicke der eigenen Hochschule zugunsten akademischer Interessen zu beeinflussen. Derartige Einsichten kommen eher punktuell zum Vorschein. Es ist davon auszugehen, dass viele der Respondenten ihr mikropolitische Handwerk in der Interaktion mit dem Gegenüber nicht näher thematisieren, weil z. B. die eigene Interessenverfolgung als gesellschaftlich verpönt angesehen wird und die Macht des Einzelnen letztlich auf Stillschweigen beruht (Ortmann 1995; Schimank 2015).

Ein weiterer Schwachpunkt betrifft generell Theorien des Widerstandes und liegt darin begründen, dass die Neigung vorherrscht, Widerstand selbst in den harmlosesten Alltagspraktiken zu vermuten, und diesbezüglich der Verdacht besteht, dass Anwender solcher Theorien in ihrem Bemühen über das Ziel hinausschießen (Courpasson, Vallas 2016: 4). Bereits *Scott* (1990) wurde der Vorwurf gemacht, in jedem Augenbrauenzwinkern einen subtilen Widerstand zu vermuten und auch die vorliegende Arbeit kann sich diesem Vorwurf nicht gänzlich entziehen. Doch im Gegensatz zu *Scott* (1990), der sich ausschließlich auf das widerständige Verhalten von untergebenen Gruppen bezog, wurde der skizzierten Neigung vorgebeugt, in-

dem auch Professionsansätze berücksichtigt wurden, die Interpretationen zur akademischen Kultur nahelegen. Letztlich aber lassen sich Tendenzen der Überinterpretation nie gänzlich ausschließen.

Einige der herangezogenen Autoren würden eventuell auch den Vorwurf erheben, dass eine ausschließlich akteurszentrierte Sichtweise auf die Reaktionsmuster von Professoren den Einfluss von Strukturen und Rahmensetzungen unterschätzt. Nicht umsonst finden sich in der einschlägigen Literatur Versuche, Akteur und Struktur zusammenzubringen (vgl. Giddens 1986; Küpper, Ortmann 1992; Schimank 1985). Des Weiteren lässt sich einwenden, dass durch die Konzentration auf Professoren die Fähigkeiten und Machtmittel der interaktiven Sparringspartner in diesen spezifischen Interaktionen systematisch unterschätzt werden. Auch die QM-Akteure durchlaufen durch die alltägliche Interaktion mit Professoren einen Sozialisationsprozess, durch den sie im Verlauf feinfühligere Fähigkeiten im Umgang mit Professoren erlangen und das mikropolitische Spiel in der Interaktion, in Gremien etc. erlernen. Wie die Analyse von Scott (1990) eindringlich aufzeigt, sind machtschwächere Gruppen nie machtlos. Die QM-Akteure können ihrerseits Praktiken der Distanz anwenden, wenn Professoren z. B. in Akkreditierungsangelegenheiten auf ihre Mithilfe angewiesen sind, sie können Professoren über den „Qualitätsdiskurs“ verführen oder wie im oberen Beispiel illustriert („*bad cop*“) psychologische Tricks (hier: Door-in-the-Face-Technik⁴⁸) anwenden.

Der letzte Kritikpunkt betrifft methodische Unzulänglichkeiten und Grenzen der hier gewählten Herangehensweise. Obwohl sich stets darum bemüht worden ist, die aufgezeigten Widerstandsphänomene in ihrer fließenden, mehrdeutigen und widersprüchlichen Natur und somit das Charakteristikum der Kontingenz als immanenten Bestandteil von Widerstandsphänomenen aufzuzeigen, leidet letztlich jede Form der Kategorisierung unter unzureichender Flexibilität. Hier sind verschiedene Teilaspekte zu benennen. Da wäre zum einen der Aspekt der Trennschäfte der Phänomene. Die Darstellung der Widerstandsphänomene suggeriert feste Grenzen und eine gewisse Eindeutigkeit der Phänomene. Selbstverständlich handelt es sich bei dieser Darstellungsart primär um ein analytisches Stilmittel, um die distinktiven Merkmale der jeweiligen Phänomene präziser herausarbeiten zu können, aber auch, um eine zumutbare und verständliche Art der Komplexitätsaufbereitung bieten zu können. Bei der Kategorisie-

⁴⁸ Diese Technik der Manipulation in der Beeinflussung des sozialen Verhaltens von Personen bringt zum Ausdruck, dass eine Person von einer anderen zunächst um einen großen (fast unverschämten) Gefallen gebeten wird, in der Erwartung, dass die Bitte abgelehnt wird. Konfrontiert man dieselbe Person anschließend mit einer kleinen Bitte, so stimmen sie eher zu. (Gollwitzer 2009: 146).

rung, wie sie in diesem Kapitel zu finden ist, handelt es sich um das Ergebnis eines langwierigen Sortier- und Umstellungsprozesses, der letztlich zu dem Schluss führt, dass es kein abschließendes Einteilungssystem gibt, welches Phänomene akademischen Widerstands problemlos einfangen könnte. Die so herausgearbeiteten Merkmale weisen einen idealtypischen Charakter auf, der auf die empirische Komplexität im Feld trifft. In der Konsequenz liegen die Phänomene des Öfteren an den Grenzen der vorgenommenen Einteilung. An solchen Stellen kommt die – wenn auch durchdachte – Willkür des Untersuchenden zum Vorschein. Insbesondere zwischen den folgenden Phänomenen besteht eine fehlende Trennschärfe:

- *Einteilung in offensichtliche, halb-offensichtliche und subtile Phänomene*: Es wurde argumentiert, dass einige Widerstandsphänomene offensichtlich, andere subtil sind. Die Analyse subtiler Widerstandsphänomene im akademischen Kontext legt nahe, dass auch subtile Widerstandsphänomene trotz der Absenz einer offen artikulierten Opposition und trotz des Vorhandenseins von Compliance-Elementen auf offensichtliche Weise einen Widerstand zum Ausdruck bringen können. Es wurden immer wieder Beispiele angeführt, in denen die Respondenten in subtilen Praktiken eindeutig einen Widerstand erkannt haben. Punktuell ergibt sich sogar der Eindruck, dass die vordergründige Compliance als Mittel zur Missachtung des QM verwendet werden kann, wenn dem QM beispielsweise nur das geringste Maß an Kooperation entgegengebracht wird.
- *Agenda-Setting und zeitliche Verzögerungen*: Zwischen beiden Phänomenen ist ein Überschneidungsbereich festzustellen. Wenn Agenda-Setting beispielsweise unter Aspekten der zeitlichen Verzögerung thematisiert wird, ergibt sich der Umstand, dass Textstellen beiden Phänomenen zugewiesen werden können. Berücksichtigt man noch, dass Agenda-Setting und andere Phänomene gleichzeitig auf Praktiken der Kritik beruhen, wird deutlich, dass ein und dieselbe Textstelle Mehrfachzuweisungen unterliegt.
- *Verweigerung und Vermeidung*: Während Verweigerung sich durch das offene Aussprechen einer Ablehnung auszeichnet, weisen Phänomene der Vermeidung Elemente der Umgehung des offenen Widerstandes durch Ausreden, Versprechen, Aussitzen etc. auf. Situationen, in denen Professoren QM-Anforderungen begründet explizit zurückweisen, stellen phänomenologische Grenzgänger dar. In solchen Fällen kommt es auf die konkrete Sprachwahl an, wie die Situation dargestellt wird. Einzelne Wörter können bereits den Unterschied ausmachen, ob das Textsegment eher einer Verweigerung oder einer Ablehnung zugewiesen wird. Selbiges gilt für das Verhältnis von Vermeidung und fehlender Bereitschaft sowie zwischen fehlender Bereitschaft und Dienst nach Vorschrift.

- *Einteilung der Phänomene*: Sie ist darauf angewiesen, dass das Untersuchungsmaterial ein Mindestmaß an Kohärenz aufweist. Ungeklärt ist aber, was zu tun ist, wenn beschrieben wird, dass ein Professor Anforderungen nachkommt, aber nur zu einem gewissen Teil, ein wenig kooperativ ist, aber im Prinzip auch nicht. Dasselbe gilt für Textstellen, bei denen die Respondenten ihre Unsicherheit über die Einschätzung von Situationen offenlegen und mehrere Möglichkeiten durchgehen. In solchen Fällen liegt der Umstand vor, dass keine eindeutige Zuordnung möglich ist.
- *Widerstand und Fehlverhalten*: Insbesondere die Auseinandersetzung mit Phänomene *fehlender Bereitschaft* leiden konzeptionell darunter, dass es einen feinen Unterschied zwischen Widerstand und Fehlverhalten gibt. Wenn ein Dozent einem anderen Dozenten fehlendes Engagement in der Lehre vorwirft, ist darin keine Zuschreibung eines Widerstandes zu erkennen, weil das beschriebene Fehlverhalten nicht in unmittelbarem Zusammenhang mit dem Respondenten steht. Ähnlich verhält es sich, wenn QM-Akteure sich über einen fehlende Kooperationsbereitschaft von Professoren beschweren. Aus Sicht einer Widerstandstheorie liegt es nahe, darin einen subtilen Widerstand zu vermuten, doch die Akteure stellen diese Verknüpfung nicht immer her. Einigen Interpretationen des Widerstands liegt keine explizite Verknüpfung zugrunde, sodass einige von ihnen als spekulativ auszuweisen sind.

5.8 Weiterführende Aspekte

Akademischen Widerstandsphänomenen wird insgesamt eine hohe Wirksamkeit zugesprochen, insbesondere dann, wenn akademische Reaktionen auf QM-Interventionen zu deren Scheitern auf der praktischen Ebene führen und damit auch Folgemaßnahmen sabotiert werden. Nun könnte ausgehend von diesen Überlegungen die These aufgestellt werden, dass QM durch Widerstand verdrängt wird. Es wurde empirisch belegt, dass Phänomene akademischen Widerstand sich nicht durch eine Intensivierung der QM-Praxis „beseitigen“ lassen. Dieses Argument ist nochmals heranzuziehen, um zu präzisieren, dass umgekehrt auch nicht dem Trugschluss verfallen werden darf, dass eine ausgeprägte Widerstandspraxis in latenter und manifester Struktur zur sukzessiven Schwächung des QM führt. Es stimmt zwar schon, dass die Wirksamkeit von QM in den Wahrnehmungsmustern der Akteure durch Widerstand konterkariert wird. Jedoch verstärkt wahrgenommener Widerstand gleichzeitig die QM-Praxis, wenn in der QM-Praxis eine Lösung des „Problems“ vermutet wird. Mit anderen Worten: Obwohl QM und Widerstand sich einander ausschließend gegenüberstehen, verstärken sie sich paradoxerweise in zirkulärer Interaktion: Die QM-Praxis wird von Professoren als Legi-

timisation ihres Widerstandes verstanden, weil sie die QM-Praxis für unangemessen, illegitim und/oder verderblich halten. Widerstand gegen QM wiederum legitimiert eine noch drastischere Anwendung der Gegenseite, die ihren Maßnahmen im Angesicht der Präsenz von Widerstand eine höhere Legitimation unter ihren Mitgliedern verleiht, wodurch sich eine nach oben öffnende Eskalationsspirale ergeben kann (Flowerdew 1997).

Hinsichtlich der Bedingungen, die Einfluss auf den Zuschreibungsprozess nehmen, konnten der situative Kontext sowie eine Ziel- und Wertepluralität als bestimmende Rahmenbedingungen herausgearbeitet werden. Was die Analyse bislang noch nicht geleistet hat, ist, dass auch die Rollenzugehörigkeit auf den Zuschreibungsvorgang Einfluss nimmt, weil insbesondere Funktionsträger eher in der Lage sind, die Nicht-Erfüllung von Anforderungen zu legitimieren als Professoren ohne Managementfunktion.

Zum Abschluss des Auswertungskapitels soll sich der Frage gewidmet werden, was nach dem Widerstand folgt. Wahrgenommener akademischer Widerstand leitet nicht das Ende einer Interaktion ein, sondern ruft Gegenreaktionen hervor, weil die beschriebene Wahrnehmung akademischen Widerstands nicht folgenlos bleibt. In den meisten Fällen führt sie zum Streben nach Auflösung des vernommenen Widerstandes gegen QM. Die Akteure beider Hochschulen wenden jedoch verschiedene Bewältigungsstrategien an. In Fall 2 äußert sich dies zunächst in der Artikulation von Unzufriedenheit mit der eigenen QM-Arbeit sowie in Forderungen nach einer verstärkten zentralisierten Steuerung, der Schaffung konkreter Verantwortlichkeiten und Verbindlichmachung durch eine ZLV und einem Eingreifen der Hochschulleitung bei Missachtung gestellter Anforderungen wie auch bei Handlungsohnmacht. Gleichzeitig herrscht unter den Respondenten in der anwendungsorientierten Fachhochschule auch die Annahme vor, dass eine Anpassung zentraler Instrumente an lokale Bedürfnisse notwendig ist und im gemeinsamen Dialog ein Lösungsweg liegen kann. Dies ändert freilich nur wenig an dem Gesamteindruck, dass die „Schuld“ am vernommenen Widerstand überwiegend aufseiten der handelnden Professoren verortet wird. Die Akteure erklären sich dies durch die Einstellung von „uneinsichtigen“, „sturen“, „schwer zugänglichen“, „desinteressierten“, und an alten Traditionen festhaltenden Professoren, die ein „modernes Verständnis von Hochschule“ nicht annehmen‘.

Diplomatische und anpassungsorientierte Reaktionen auf wahrgenommenen Widerstand ist charakteristisch für die Mitarbeiter im QM und der Hochschuldidaktik in Fall 1. Dort domi-

niert die Einstellung, dass Professoren Zugeständnisse gemacht werden müssen und Evaluationsinstrumente „kundenorientiert“ an die Bedürfnisse einer hochgradig heterogenen Professorenschaft anzupassen sind, damit die Instrumente kulturell angenommen werden. Eine dominante Lesart von wahrgenommenem Widerstand ist außerdem, dass die Evaluationsinstrumente noch nicht gut genug sind oder Professoren nicht hinreichend am QM-Geschehen beteiligt wurden. Diese Sichtweise hat Konsequenzen für die Interaktion mit Professoren. Auffällig ist, dass die Wahrnehmung von Widerstand dazu führt, dass die Akteure zunehmend antizipativ auf die Reaktionsmuster von Professoren auf QM-Interventionen begegnen und solche Elemente in der Interaktion auszuschließen versuchen, die zum erwarteten Widerstand führen könnten. Dies spiegelt sich darin, dass bestimmte Reizwörter vermieden werden, Professoren keine standardisierten hochschuldidaktischen Angebote unterbreitet werden, der Kontakt zu zugänglichen Professoren aufrechterhalten wird etc. Die Kehrseite dieser Ausrichtung freilich ist jedoch, dass sich eine Art Vermeidungskultur etabliert und Erzählungen eines mehr oder weniger „konfliktfreien“ Miteinanders durch eine Atmosphäre der Angst konterkariert werden.

6 Diskussion

6.1 Die zentralen Untersuchungsergebnisse

Die vorliegende Arbeit hat die Frage erörtert, wie von den Reaktions- und Umgangsformen von Professoren mit Anforderungen des QM ausgehend akademischer Widerstand in den verschiedensten sozialen Kontexten etikettiert wird. Hierzu wurden die Zuschreibungen der Akteure – Hochschulprofessoren, QM-Akteure, Mitarbeiter aus der Hochschuldidaktik, Studiendekane usw. – ausgewertet, die in verschiedenen Interaktions-Kontexten artikuliert werden. Diese Vorgehensweise erlaubte es, die Möglichkeiten und Variationen akademischen Widerstands zu analysieren, ohne einen Widerstand in den Grundannahmen vorauszusetzen und die Ebene der Bedeutungen und diskursiven Aushandlungen zu inkludieren, die entscheidend zum Verständnis dessen beitragen, was jeweils als Widerstand angesehen wird. Auf diese Weise konnte zugleich die Ebene der mikropolitischen Kämpfe an Hochschulen berücksichtigt werden. Geschichten des Widerstands enthalten oft Elemente von Mikropolitik; Mittel mit deren Hilfe Professoren Ansprüche des QM zurückweisen, verdrängen, umgehen und verschieben. Gleichzeitig stellen Geschichten des Widerstandes auf übergeordneter Ebene ihrerseits ein mikropolitisch Mittel dar, dessen sich die Akteure im Hochschulfeld bedienen, um bestimmte Verhaltensweisen in bestimmten sozialen Kontexten mit dem Etikett „Widerstand“ zu tabuisieren und auf diese Weise Einfluss auf die Bedeutungsaushandlungen im Feld zu nehmen. Die Auseinandersetzung mit Zuschreibungen im Kontext des Umgangs mit QM-Anforderungen inkludiert gleichsam Narrationen über die professorale Alltagspraxis, die Geschichten des Widerstandes konträr gegenüberstehen. Aus diesen Aussagen geht hervor, dass die Realisierung von QM-Anforderungen durch die Besonderheiten des akademischen Kontextes erschwert wird und nicht ausschließlich auf eine Opposition gegen QM zurückgeführt werden kann. Welche Ergebnisse die Untersuchung von Zuschreibungen des Widerstandes im Einzelnen hervorgebracht haben, wird im Folgenden in gebündelter Form veranschaulicht.

6.1.1 Die Zuschreibung von Widerstand

Unter akademischem Widerstand wurden mannigfaltige Beschreibungen von bzw. Narrationen über oppositionelle Verhaltensweisen gegen Ansprüche des institutionalisierten QM subsumiert, die sich von öffentlich ausgetragenen Protestaktionen über den Einsatz von Methodenkritik und Vermeidungstaktiken bis zu QM-konformen Verhaltensweisen erstrecken. Solche Narrationen wurden als *Geschichten des Widerstandes* bezeichnet. Damit einem sozialen Verhalten das Etikett des Widerstandes angeheftet werden kann, müssen ihm intendierte und/oder oppositionelle Merkmale zugeschrieben werden können. Die vorliegende qualitative

Auswertung zeigt auf, dass Zuschreibungen des Widerstandes gegen QM häufig indirekt erfolgen. Indirekt wurde Widerstand attribuiert, wenn berichtet wurde, wie die QM-Arbeit durch das soziale Verhalten von Professoren erschwert wird, wenn Methodenkritik von Professoren gezielt zur Zurückweisung negativer Evaluationsergebnisse eingesetzt wurde oder die Handlungsmotive von defensiven Reaktionsmustern von Professoren erörtert wurden.

Phänomene akademischen Widerstands sind stets das Ergebnis einer Fremdzuschreibung durch Dritte. Diese Widerstandszuschreibungen können von QM-Akteuren, Mitarbeitenden aus der Hochschuldidaktik, Mitgliedern aus dem Hochschulmanagement oder auch von Hochschulprofessoren selbst vorgenommen werden, die andere Professoren bzw. Fachkollegen des Widerstandes bezichtigen. Es sind empirisch keine Fälle bekannt, in denen eine Selbstbezeichnung als Widerständler augenfällig geworden wäre etwa in Form einer identitätsbezogenen Selbstbeschreibung. Dieser Befund erscheint plausibel vor dem Hintergrund bestehender Machtverhältnisse in deutschen Hochschulen (siehe K. 6.1.3) sowie einer insgesamt eher geringen Relevanzzuschreibung, die QM-Themen seitens vieler Hochschulprofessoren erfahren.

Zugleich lässt der Befund, dass akademischer Widerstand eine Fremdzuschreibung ist, die Zuschreibungspraxis sowie die mit ihr einhergehende Bewertung professoraler Umformsformen mit QM als Widerstand mindestens fragwürdig erscheinen. Mit Blick auf die Art und Weise der Zuschreibungen ist festzustellen, dass die Etikettierung von akademischem Widerstand teilweise leichtfertig von den Akteuren vollzogen werden, und zwar auch in ambiguitären Kontexten etwa mit Ungewissheitszonen. Dieser Eindruck zieht sich wie ein roter Pfaden durch weite Teile der empirischen Auswertung. Diese Feststellung deutet sehr stark darauf hin, dass die Akteure im Feld, die den Widerstand zuschreiben, ein unzureichendes Organisationsverständnis von der besonderen Organisation Hochschule, ihres Governancemodells und auch ein unzureichendes Verständnis vom Berufsbild des Professors erkennen lassen. Die Zuschreibung des Widerstands ist immer dann eine Option, wenn es in der QM-Arbeit zu Schwierigkeiten und Hindernissen kommt. Meine Interpretation dieser Befunde ist, dass Mitarbeitende im QM eine Diskrepanz zwischen der mit der Einführung eines institutionalisierten QM und den damit verbundenen Zielsetzungen für die Hochschulentwicklung einerseits und der gleichzeitigen Beobachtung innerhochschulischer Abweichungen bei der Umsetzung der qm-bezogenen Anforderungen in der Alltagspraxis andererseits erfahren. Sie können diese Diskrepanz aufgrund der hohen Komplexität des hochschulischen Governancemodells und der spezifischen akademischen Arbeitsplatzgestaltung nicht nachvollziehen und lösen sie über

die Zuschreibung eines organisierten Widerstandes auf. Die Zuschreibung von akademischem Widerstand ist anders gewendet die Brücke zur Erklärung der Blackbox Hochschule und ihres speziellen Umgangs mit Reformen und Veränderungsprozessen.

Ich komme zu der Schlussfolgerung, dass es systematisch zu Fehlzuschreibungen im Feld kommt. Es wird akademischer Widerstand unterstellt, obwohl es Gründe gibt, von Anderem auszugehen. Diesen Zusammenhang bezeichne ich als nicht-intendierten Widerstand.

Diese Schlussfolgerung darf nicht den Blick dafür trüben, dass solche Fehlzuschreibungen (nicht-intendierter Widerstand) eine Teilmenge der Phänomene akademischen Widerstands erklärt, die in der Summe auch aus der Beobachtung von Abwehrverhalten (z. B. Identitätsschutz), unklaren Motiven (z. B. Indifferenz) und offenem Widerstand besteht, die in den konkreten Situationen nicht immer trennscharf voneinander unterschieden werden können. Es ist aber mit Blick auf die noch zu formulierenden Learnings wichtig zu betonen, dass ein Teil der Phänomenologie auf einem unzureichenden Verständnis hochschulspezifischer Organisationslogiken beruht.

Die Ergebnisse dieser Arbeit legen des Weiteren den Schluss nahe, dass der Begriff Widerstand verschwommen bleibt. Er fungiert als eine Art Sammelbecken im Kontext von sozialem Wandel für verschiedene Vorstellungen der Akteure von Abwehr, Abweichung, Konfrontation, Dissens, divergierende Interessenslagen etc. Zudem ist der Widerstandsbegriff imstande die im Kontext der Einführung und innerorganisatorischen Einbettung von QM mehrdeutigen und widersprüchlichen Kontexte – z. B. Ziele der Hochschulleitung vs. die hohe Autonomie der Fakultäten und Institute – begrifflich zu fassen. In diesem Zusammenhang wird Widerstand als Begriff genutzt, um zum Ausdruck zu bringen, dass nicht alle Akteure einer Organisation an einem Strang ziehen. Damit lässt sich der Widerstandsbegriff in eine Reihe mit anderen schillernden Schlüsselbegriffen wie „Steuerung“ oder „Qualität“ stellen.

6.1.2 Vielfalt und Ausprägungen akademischer Widerstandsphänomene

Die empirischen Beobachtungen wurden in drei Gruppen eingeordnet: offensichtlichen, halb-offensichtlichen und subtilen Widerstandsphänomenen. Die Einführung von QM geht mit innerhochschulischen Veränderungsprozessen einher, weshalb einige Professoren mitunter allergisch und wütend, aber auch sarkastisch und distanzierend auf QM-Belange reagieren. In der Gruppe *offensichtliche Widerstandsphänomene* werden Fälle zusammengefasst, in denen

Professoren die eigene Opposition öffentlich und unverschleiert anzeigen; die Empörung über QM soll für jedermann sichtbar sein. Die so offen dargebotene Opposition bedarf keiner größeren interaktiven Aushandlung, um dieses soziale Verhalten als Widerstand gegen QM auszulegen, weil auch die beobachtenden Akteure darin übereinstimmen, dass es sich hierbei um Widerstand gegen QM handelt. Typische Reaktionsmuster offensichtlicher Widerstandsphänomene sind einerseits radikalere Versionen, zu denen Praktiken der Delegitimierung von QM, Sabotageaktionen, pauschalisierte Beleidigungen oder „Hassbriefe“ ebenso gehören wie auch gemäßigte Ausdrucksformen wie das Beschweren über QM oder die offen ausgesprochene Kooperationsverweigerung. Derartige Praktiken spiegeln zumeist allgemeine Stimmungsbilder wider und lassen sich nicht genau auf ein bestimmtes Element von QM zurückführen.

Die Feststellung, dass akademischer Widerstand gerade zu Beginn der Implementierung von QM vermehrt vorkommt, deutet darauf hin, dass die sozialen Machtverhältnisse offene Konfrontationen mit dem QM bzw. mit der Hochschulleitung zulassen, wobei ferner anzunehmen ist, dass die daraus möglichen Konsequenzen von Professoren kalkuliert wurden und als gering erachtet werden. Im Unterschied zu den skizzierten Widerständen im *hidden transcript* setzen offensichtliche Phänomene unter Professoren keine zuvor umfangreich aufgebaute Gegenideologie oder einen geplanten Widerstand mit systematischen Elementen und kollektiver Koordination im Verborgenen voraus (Scott 1990: 202 ff), sondern können spontan auf Reize durch Ansprüche des QM von einzelnen Professoren artikuliert werden. Allerdings weist individueller offener Widerstand seinen Anwendern insgesamt keine aussichtsreiche Machtposition zu. Denn infolge der Sichtbarkeit offensichtlicher Widerstandsphänomene lässt sich dieser kalkulieren und Gegenmaßnahmen können vom Hochschulmanagement ergriffen werden. Aufgrund der Nähe offensichtlicher Widerstandsphänomene zu deviantem Verhalten wird den handelnden Akteuren die Legitimationsgrundlage entzogen, was paradoxerweise sogar dazu führt, dass die öffentliche Präsenz von QM angehoben wird. Unter der Bedingung eines offenen kollektiven Widerstands ist jedoch zu relativieren, dass sobald eine subjektiv empfundene *Grenze der Unerträglichkeit* d.h. normativ-kulturelle Grenzen des professoralen Selbstverständnisses durch besonders geächtete QM-Praktiken überschritten wird, es vorkommen kann, dass Professoren sich zu einem Kollektiv formieren. Auslöser sind etwa ein substantiell empfundener Eingriff in die Lehre oder Versuche der Hochschulleitung, Entscheidungsrechte akademischer Gremien einzuschränken. Dann können offensichtliche Widerstandsphänomene zu einer existenziellen Bedrohung für das QM anwachsen. Ihre Durch-

schlagskraft beziehen Machtdemonstrationen auch daraus, dass sie selten stattfinden, sodass die QM-Akteure darauf nicht vorbereitet sind. Allerdings sind kollektive offene Formen zugleich höchst voraussetzungsvoll, weil ein gruppeninterner Konsens sowie ein Einsatz von Zeitressourcen erforderlich sind, weshalb sie auch wesentlich seltener auftreten. Darüber hinaus ist auch die Ablenkungsfunktion offensichtlicher Widerstandsphänomene nicht zu unterschätzen. Durch ihre Auffälligkeit wird die Aufmerksamkeit gebunden, wodurch die Akteure für weniger sichtbare widerständige Handlungen eventuell „blind gemacht“ werden. Da offensichtliche und radikalere Formen von Widerstand gegen QM im Zeitverlauf abnehmen und sich zu einem organisationalem Randphänomen entwickeln, legen sie den Trugschluss nahe, dass Widerstand insgesamt verschwindet, sobald eine kritische Phase der Implementierung von QM überwunden ist. Die vorliegende Studie zeigt auf, dass akademischer Widerstand als manifestierte Wahrnehmung in den Köpfen der Akteure auch nach über zehn Jahren nach Beginn der Implementierung von QM in weniger offensichtlichen Phänomenen präsent ist und ferner ein Teil der radikalen Praktiken in solche weniger offensichtlichen Widerstände übergegangen ist.

Halb-offensichtliche Widerstandsphänomene unterscheiden sich dahingehend von offensichtlichen Phänomenen, dass – obgleich auch in ihnen die Kooperationsbereitschaft am QM verweigert, unterbrochen, verschoben oder reduziert wird – sie in die akademische Alltagspraxis eingebettet sind, wodurch sie mehrdeutig in ihrer Auslegung werden. Dieser Umstand erlaubt es Professoren, QM sogar offen anzugreifen, ohne sich ungeschützt Zuschreibungen des Widerstandes auszusetzen, weil auch alternative Interpretationen im diskursiven Raum stehen. Zu solchen halb-offensichtliche Phänomene zählen das Aussprechen von Kritik unter dem Deckmantel von Wissenschaftlichkeit und Sachlichkeit, Blockaden durch zeitliche Verzögerungen, die Betonung von Dissens in Entscheidungssituationen und die Ablehnung von Entscheidungsvorschlägen unter sachlichem Vorwand, Agenda-Setting zuungunsten von QM-Belangen sowie diverse Spielarten der Vermeidung von QM-Anforderungen. Bei den aufgeführten Praktiken handelt es sich um einige der typischen Reaktionen von Professoren auf QM. Diese Praktiken können den Beteiligten durchaus als Widerstand gegen QM erscheinen, weil sie die QM-Arbeit der Betroffenen auf verschiedene Weise konterkarieren. Andere Akteure, mitunter die handelnden Akteure und einige der Professoren, erklären dieselben oder recht ähnliche Verhaltensmuster mit alternativen Interpretationen, indem sie sie als alltagstypisch charakterisieren und sie auf die Besonderheiten des akademischen Betriebs zurückführen. Die wohl stärkste Erklärung für diese Sichtweise findet sich in der Diskussion um den

Nutzen von QM für Professoren. Diesbezüglich kommt diese Studie zu dem Schluss, dass die Belange des institutionalisierten QM zwar durchaus Nutzenaspekte auch aus Sicht der Professoren für die Verbesserung von Qualitätsprozessen in Studium und Lehre bereitstellen, die jedoch allesamt nicht imstande sind, eine hinreichende Schwelle der Relevanz zu überschreiten, die notwendig wäre, damit Professoren sich intensiv(er) mit QM-Anliegen auseinandersetzen. Aus Sicht alternativer Narrationen haben die besagten Praktiken somit nur wenig mit einem Widerstand gegen QM zu tun. Eine solche Mehrdeutigkeit in der Interpretation von professoralen Verhaltensweisen hat Implikationen für das Zustandekommen von Zuschreibungen des Widerstandes und lässt die Frage aufkommen, wie zuverlässig Etikettierungen des Widerstandes vergeben werden. Die Auseinandersetzung mit Widerstandsphänomenen in mehrdeutigen Kontexten legt nahe, dass es unangemessen erscheint, zwischen widerständigen und konformen Akteuren zu unterscheiden sowie konkrete Handlungen eindeutig als widerständig oder konform einzustufen. Eine dritte Perspektive, die sich aus dem Gesamteindruck speist, legt nahe, beide Sichtweisen einzubeziehen. Dann ist es angebrachter, anzuerkennen, dass komplexe Wechselwirkungen zwischen Widerstand und Alltagshandeln sowie diverse Mischformen bestehen und Professoren in einigen Kontexten Handlungen unternehmen, die eher als widerständig angesehen werden und in anderen Kontexten eher als alltagstypisch.

Unabhängig von der letztlich gewählten Lesart ist festzuhalten, dass der Rückgriff auf den akademischen Alltag es erlaubt, die Wertigkeit von QM-Belangen unterhalb akademischer Interessen einzuordnen. Daher wird halb-offensichtlichen Widerstandsphänomenen für gewöhnlich eine hohe Wirkmächtigkeit unterstellt, welche die Wirkung und Wirksamkeit von QM-Interventionen konterkarieren können. Die Machtquelle halb-offensichtlicher Phänomene beruht im Wesentlichen auf dem Vermögen, akademische Ansprüche und Interessen tatsächlich durchzusetzen und zugleich durch Agenda-Setting und andere Praktiken Macht durch eine akademisch inspirierte Deutungshoheit auszuüben. Im Unterschied zu den Mitteln machtschwächerer Gruppen, die von den Mächtigen einseitig festgelegte Grenzen austesten und bei Möglichkeit zu verschieben versuchen (Scott 1990: 136 ff), sind Professoren in der Lage, direkte Deutungsmacht auszuüben und Grenzen zu markieren. Versuche der QM-Verantwortlichen, Fragen der Qualität von Studium und Lehre mit übergeordneten, abstrakten und „managerialen“ Kriterien zu klären, werden regelmäßig mit Verweis auf die Relevanz der Fächer und der Notwendigkeit einer fachspezifischen Auseinandersetzung zurückgewiesen.

Mit Blick auf die Häufigkeitsverteilung und die Verortung ist zu sagen, dass Kritik am QM als sehr häufiges Vorkommen benannt wird und universellen Charakter aufweist, weil sie immanenter Bestandteil anderer Widerstandsphänomene ist und auch als separater Praxisbereich im Rahmen der akademischen Debattenkultur auf allen Ebenen des akademischen Arbeitsbereichs vorzufinden ist. Damit unterscheiden sich halb-offensichtliche Widerstandsphänomene von *Collinsons* Konzept *Widerstand durch Legitimation* (1994), in dem Akteure mit Expertenwissen das Mittel der Kritik nur wohldosiert einsetzen, um potenzielle Sanktionen und persönliche Benachteiligungen durch das Management zu vermeiden (Collinson 1994: 44f). Dahingehend beschränken sich wahrgenommene Blockaden auf den Bereich der akademischen Entscheidungsfindung, zeitliche Verzögerungen hingegen sind auf allen Ebenen anzutreffen. Gleiches gilt für Vermeidungspraktiken, die auf Ebene der Lehrveranstaltungen, in der Koordination von QS-Verfahren und in akademischen Entscheidungssituationen gleichermaßen vorzufinden sind. Demgegenüber zählt auch das Agenda-Setting zu einer weitverbreiteten Praxis, die sich auf den Bereich der Koordination von QS-Verfahren sowie der akademischen Selbstverwaltung bezieht.

Subtile Widerstandsphänomene weisen eine Absenz von offenem Dissens gegenüber QM auf und inkludieren ein Mindestmaß an QM-Compliance, was sie von konfrontativen Praktiken gegenüber QM unterscheidet. Subtile Phänomene zeichnen sich durch die (Aus-)Nutzung systembedingter Schwächen aus: Anforderungen des QM wird unter Beachtung von formalen Mindestanforderungen, jedoch ohne inhaltliche Sinnbezüge nachgekommen. Unklar formulierte formale Anforderungen auf Handlungsebene werden durch lokal-akademische Diskurse umgedeutet und unklar formulierte Anforderungen auf Ebene der Kooperationsbereitschaft werden mit einem geringen Maß an Partizipation und einer hohen Fluktuationsrate beantwortet. Die Respondenten problematisieren solche Verhaltensmuster als fadenscheinige Compliance, die in der Analyse als fehlende Bereitschaft und Dienst nach Vorschrift konzeptualisiert wurden. Sie stellen einen latent wahrgenommenen Widerstand gegen QM dar, der auf symbolischer Bedeutungsebene wirksam wird und zur Folge hat, dass QM nicht bzw. nur in eingeschränktem Maß an lokal-akademische Diskurse andocken kann. Die Durchschlagskraft subtiler Widerstandsphänomene ergibt sich somit daraus, dass QM trotz der Kooperation der Professoren kulturell nicht „gelebt“ wird, weil QM-Anliegen auf handlungspraktischer Arbeitsebene nicht ernst genommen werden, bei gleichzeitiger Ratlosigkeit der Akteure darüber, wie sie derartigen Reaktionsmustern begegnen sollen. Subtile Widerstandsphänomene können somit nicht nur zur Vorbereitung eines umfangreicheren Widerstandes fungieren (Scott 1990:

186f), sondern stellen im akademischen Kontext für sich genommen eine wirkungsvolle Praxis des Widerstandes dar.

Hinsichtlich der Häufigkeit und Verortung subtiler Phänomene ist zu sagen, dass insbesondere die Praxis des Dienstes nach Vorschrift von vielen Respondenten als recht häufige Reaktion auf QM benannt wird, obwohl es sich hierbei nicht um eine universelle Reaktionspraxis auf QM handelt. Während sie bei der Realisierung von QM-Anforderungen häufig anzutreffen ist, gilt dies weniger, wenn es um interaktive Anlässe und Anforderungen zwischen den Akteuren geht (mündliche Evaluation, Diskussion im Rahmen akademischer Gremiensitzungen, QM-bezogene Gespräche mit der Hochschulleitung).

Subtile Reaktionsmuster werden nicht unbedingt aus Angst vor Konfrontationen gewählt; eine bessere Erklärung für ihr häufiges Auftreten findet sich in ökonomischen und machttheoretischen Denkmodellen. Obwohl Professoren, wie die Untersuchung gezeigt hat, aufgrund ihrer Machtposition durchaus auf substanzielle Möglichkeiten zurückgreifen können, erlauben besonders subtile Mittel ressourcensparende Lösungen, mit denen potenzielle Konflikte und „klärende Gespräche“ mit den Verantwortlichen im QM und Institutsleitern umgangen werden. Auch wird eine persönliche Stellungnahme zur kritischen Haltung gegenüber QM unnötig. Die subtile Mittelwahl wird besonders präferiert, wenn die Erfüllung von Anforderungen mit einem sehr geringen zeitlichen Aufwand einhergeht oder QM-Anforderungen rechtlich reglementierten Vorgaben oder explizit eingeforderten Anforderungen vonseiten der Hochschulleitung unterliegen. Ein offen konfrontativer Umgang mit QM ist auch deshalb nicht zielführend, weil derzeit die soziale Machtposition von Professoren durch die Schaffung von Hochschulräten und die Stärkung der Hochschulleitungen eingeschränkt wird. Auch wenn Leitungskräfte unter Beachtung des Kollegialitätsprinzips eher im Sinne eines Interessenausgleichs zwischen verschiedenen Parteien handeln, ist nichtsdestotrotz zumindest ihre formale Machtposition gestärkt worden (Hüther, Krücken 2013; Kehm, Fuchs 2010). Bei Eskalation zwischen Professorenschaft und Leitungskräften liegt die Wahrscheinlichkeit höher, dass Leitungskräfte von ihrer neuen Macht Gebrauch machen, indem sie beispielsweise eigenmächtiger als bisher hochschulrelevante Entscheidungen treffen. Von essenzieller Bedeutung ist es daher festzuhalten, dass auch mächtige Akteure wie Hochschulprofessoren nicht gänzlich unantastbar sind und daher auch aus machttheoretischen Überlegungen vom Gebrauch subtilerer Mittel profitieren.

In der Gesamtbetrachtung offensichtlicher, halb-offensichtlicher und subtiler Widerstandsphänomene zeigt sich, dass nahezu alle Praktiken, die mit Widerstand assoziiert werden, in ihrer Ausrichtung primär auf die Erhaltung und Reproduktion des Status quo abzielen. Dies ist insofern sonderbar, als Widerstand häufig in umgekehrter Ausrichtung Expansionsbestrebungen unterprivilegierter Gruppen dient (vgl. Scott 1990). In der Gesamtschau der empirischen Ergebnisse ist des Weiteren zu konstatieren, dass die Widerstandsphänomene miteinander zusammenhängen. So stellen die Praktiken der offensichtlichen, halb-offensichtlichen und subtilen Phänomene verschiedene Eskalationsstufen dar, wobei offensichtliche Phänomene die höchste und subtile Phänomene die geringste Eskalationsstufe darstellen. Entsprechend können offensichtliche Widerstandsphänomene über den Zeitverlauf in subtilere Formen übergehen und umgekehrt können aus subtilen Widerstandsphänomenen offensichtliche Phänomene durch Eskalation erwachsen. Empirisch hängen die Praktiken aus den drei Hauptkategorien auch insofern miteinander zusammen, als verschiedene Widerstandsphänomene gleichzeitig auftreten können und einige Fälle vorliegen, in denen die beschriebenen Praktiken von Professoren als Grenzgänger zwischen offensichtlichen und halb-offensichtlichen oder zwischen halb-offensichtlichen und subtilen Phänomenen zu kennzeichnen sind.

6.1.3 Omnipräsente Anzeichen akademischer Widerstandsphänomene

Phänomene akademischen Widerstands tragen im Ansatz omnipräsente Charakterzüge in sich. Sowohl die grundsätzliche Diskussion von QM (z.B. Nutzen des Einsatzes von Evaluation oder Übergang zur Systemakkreditierung) als auch die Realisierung von QM-Anforderungen in prinzipiell allen Phasen des QM-Zirkels sind von Zuschreibungen des Widerstandes nicht ausgenommen. Zu letzterem zählen: Austeilen von Evaluationsbögen, Rückmeldung von Evaluationsergebnissen an Studierende, Anfertigung von Dokumentationen auf Grundlage von Evaluationsergebnissen, Freigabe der Dokumentation an das zentrale QM und letztlich Durchführung von Verbesserungsmaßnahmen in Lehre und Studium. Auch räumlich gesehen wird akademischer Widerstand an den verschiedensten Orten – in Lehrveranstaltungen, auf dem Flur, in der Mensa, in Arbeitszimmern, in Gremiensitzungen, im akademischen Senat oder in auf QM-bezogenen Gesprächen mit der Hochschulleitung – unter Professoren vermutet und zugeschrieben. Er betrifft zwar zumeist einzelne Individuen, doch zeigt die Analyse, dass auch kollektive Phänomene, wie beispielsweise in der akademischen Gremienarbeit, nicht ausgeschlossen sind. Dabei schließt der attribuierte Widerstand Hochschulprofessoren in ihrer Funktion als Lehrende auf der Ebene der Qualitätssicherung der eigenen Lehrveranstaltung

gleichermaßen ebenso ein wie auch als Mitglieder akademischer Gremien auf der Ebene von QM-bezogenen Entscheidungsprozessen sowie als Funktionsträger im Managementbereich von Studium und Lehre (insbesondere Institutsleiter und Studiendekan) auf der Ebene der Koordination von Verfahren der Qualitätssicherung.

Abb. 12: Übersicht über den Zusammenhang von Widerstandsphänomenen, den Ebenen des akademischen Arbeitsbereichs im Kontext von QM und der Funktion von Professoren im Leistungsbereich Studium und Lehre

	Ebenen des akademischen Arbeitsbereichs		
	Qualitätssicherung der eigenen Lehre	Koordination von QS-Verfahren	Akademische Entscheidungsfindung und akademische Selbstverwaltung
Funktion von Professoren	Als Lehrende	In Managementfunktionen im Bereich Studium und Lehre	Als Mitglieder in Gremien der akademischen Selbstverwaltung
Typische Beispiele für Widerstandsphänomene in den jeweiligen Kontexten	• Dienst nach Vorschrift • Ablehnung • Ignorieren etc.	• Agenda-Setting • Fehlende Bereitschaft • Ablehnung • Ignorieren etc.	• Akademische Proteste • Blockade • Agenda-Setting etc.

Quelle: eigene Darstellung

Weitere Hinweise für die Allgegenwärtigkeit von akademischen Widerstandsphänomen spiegeln sich ferner dadurch wider, dass Widerstand nicht nur in konkreten Reaktionsmustern von Professoren auf QM wahrgenommen wird (Fall 2), sondern bereits vor der Handlung in den Köpfen der Akteure als mögliche Reaktion auf QM-Interventionen präsent wird. Insbesondere in Fall 1 ist die Vorstellung von Widerstand der Handlungsebene vorgelagert; die Respondenten legen einen Schwerpunkt auf die Antizipation von Handlungen von Professoren, die sie als akademischen Widerstand ausweisen. Sie weisen eine hohe Wahrnehmung für das Eintreffen von Widerstand als eine mögliche Reaktion auf QM-Interventionen auf, die darin ein-

mündet, dass die Respondenten bemüht sind, Widerstand durch angepasste Praktiken der QM-Akteure im Vorfeld zu vermeiden. Hierin ist im Übrigen ein weiterer Indikator für die Wirkmächtigkeit akademischer Widerstandsphänomene verortet, da QM-Akteure, die antizipative Strategien im Umgang mit Professoren wählen, dazu neigen, ihre Handlungen mitunter sehr pedantisch an den Erwartungen der Fachbereiche und Institute auszurichten und entsprechende Anpassungen in der QM-Praxis vorzunehmen.

Die Beobachtung an omnipräsenten Charakteristika in akademischen Widerstandsphänomenen ist auch deshalb plausibel, weil die anfängliche These bestätigt wurde, die besagt, dass Widerstand eine naheliegende und häufig gewählte Interpretation der Akteure ist. Diese Arbeit kommt zu dem Schluss, dass eine niedrige Schwelle für die Wahrnehmung und Zuschreibung von Widerstand im Kontext des Umgangs von Professoren mit QM-Anforderungen vorliegt. Obwohl QM in einigen Bundesländern bereits gesetzlich vorgeschrieben ist und in allen Fällen von gesellschaftlichen wie auch staatlichen Interessengruppen eingefordert wird, können QM-Akteure nicht direkt auf die akademischen Leistungsprozesse in Studium und Lehre zugreifen und sind auch nicht in der (Macht-)Position, dass sie Professoren zu einer Kooperation zwingen könnten, weshalb sie auf die Kooperationsbereitschaft von Professoren angewiesen sind. Dieser Umstand führt zu einer Anfälligkeit und Sensibilität für die Wahrnehmung von Widerstandsmustern, da bereits Unterlassungen, der Bezug auf akademische Traditionen und von inhaltlichen Sinnbezügen losgelöste Compliance-Praktiken genügen können, um akademischen Widerstand gegen QM wahrzunehmen.

6.1.4 Akademische Widerstandsphänomene, Macht und Identität

Die Auseinandersetzung mit Widerstandsphänomenen macht deutlich, dass Aspekte der Macht auf vielfältige Weise zum Tragen kommen. Die Wahrnehmung von akademischem Widerstand wird mit einer verringerten Wirksamkeit von QM-Interventionen verknüpft, woraus auch die Motivation nach Auflösung des wahrgenommenen Widerstandes zu verstehen ist. Bereits die Wahrnehmung eines Widerstandspotenzials, der weder von den handelnden Akteuren angedroht noch gezwungenermaßen signalisiert wurde, zeigt in aller Deutlichkeit auf, dass bereits der Möglichkeit eines eintreffenden akademischen Widerstands von den Akteuren eine hohe Beachtung eingeräumt wird. Die Feststellung, dass Professoren diverse Möglichkeiten zur Unterwanderung des QM und zur Zurückweisung seiner Ansprüche nutzen können – und dies nach Ansicht der Respondenten auch tun, ohne ernstzunehmende Sanktionen fürchten zu müssen – bestätigt diese Eindrücke. Vor diesem Hintergrund wird die

Schlussfolgerung gezogen, dass akademische Widerstandsphänomene entgegen der häufigen Darstellung in der internationalen Organisations- und Widerstandsforschung in ihrer praktischen und diskursiven Geltung einen Herrschaftsdiskurs darstellen, der mit anderen akademischen und „managerialen“ Herrschaftsdiskursen um die Vormachtstellung in einem multiplen und konfliktgeladenen Machtgefüge wetteifert (Clegg 1994; Fleming, Spicer 2008; Knights, Vurdubakis 1994).

Die skizzierten Machtverhältnisse haben Konsequenzen für das professionelle Selbstverständnis von Professoren. Trotz massiven Einwirkens auf Hochschulen und ihre Mitglieder durch die Schaffung von QM-Abteilungen kommt diese Analyse zu dem Schluss, dass Hochschulprofessoren an deutschen Hochschulen sich in ihrem Denken und Handeln nach wie vor primär an genuin akademisch geprägten Leitwerten orientieren. Obwohl nicht behauptet werden kann, dass die QM-Praxis keinen Einfluss auf das akademische Leben hat, ist doch festzustellen, dass akademische Diskurse im Bereich von Studium und Lehre ihre Geltung weitgehend aufrechterhalten können. Dies zeigt sich empirisch daran, dass „manageriale“ Ansprüche von Professoren mit Bezugnahme auf ihre jeweilige Disziplin und die hochgehaltene Freiheit von Forschung und Lehre entschieden zurückwiesen werden. Auch die Argumentation von Professoren ist üblicherweise auf die hochschulischen Belange und fachlich-inhaltliche Aspekte ihrer Disziplin ausgerichtet. Einige der beschriebenen Widerstandsphänomene – in erster Linie halb-offensichtliche Widerstandsphänomene wie beispielsweise die Priorisierung des persönlichen Aufgabenportfolios oder die Kritik an Evaluationsinstrumenten – lassen sich als Mittel begreifen, derer Professoren sich bedienen, um sich ihres professionellen Selbstbildes sowie des im Kern der Profession liegenden Anspruchs auf berufliche Autonomie tagtäglich zu vergewissern. Diese Ausführungen gelten im Übrigen auch für Professoren in Managementpositionen, die trotz widersprüchlicher akademischer und „managerialer“ Rollenerwartungen (Gleeson, Shain 1999) insgesamt eher dazu geneigt sind, sich zu akademisch geprägten Diskursen zu positionieren.

Vor dem Hintergrund dieser Ergebnisse kommt die Arbeit insgesamt zu dem Schluss, dass die Zuschreibung von akademischem Widerstand nicht zur Herausbildung einer neuen professoralen Identität führt. Verschärfend ist zu konstatieren, dass die Wahrnehmung und Zuschreibung von Widerständen zu antizipativem Verhalten auf Seiten des QM führt und damit zusammenhängend umgekehrt das Rollenverständnis des noch jungen Berufsbildes des QM-Akteurs prägt, somit eine Art Reverse „Lookin-Glass-Self“ Effekt zu vernehmen ist (Cooley

1902). Diejenigen, die den Widerstand vermuten und unterstellen – hier die Mitarbeitenden im QM – erleben Implikationen auf die eigene Identitätsarbeit. Der Einfluss- und Geltungsbereich lokal-akademischer Diskurse reicht so weit, dass QM-Akteure teilweise sogar akademische Sichtweisen unhinterfragt übernehmen oder zumindest in den meisten Fällen eine Anpassung von Evaluationsinstrumenten vornehmen, eine feinfühligere Kommunikation mit Vertretern der akademischen Profession herausbilden und eigene Erwartungen absenken. Plakatativ könnte von einer Entwicklung von einem kontrollorientierten hin zu einem serviceorientierten beruflichen Selbstverständnis ausgegangen werden, wobei diese Aussage in ihrer Allgemeinheit empirisch nicht haltbar ist.

6.1.5 Die Bedingungen der Widerstandszuschreibungen und nicht-intendierter Widerstand

Die Auseinandersetzung mit dem Phänomen Widerstand hat deutlich aufgezeigt, dass Widerstand als Zuschreibung zu einem gewissen Grad von den konkreten Handlungen losgelöst zu studieren ist, weil der Zuschreibungsakt von bestimmten Bedingungen beeinflusst wird. In der vorliegenden Studie haben sich vier Bedingungen herauskristallisiert, die Einfluss auf die Urteilsbildung nehmen:

- situativer Kontext,
- soziale Rolle der handelnden Akteure,
- soziale Rolle der urteilenden Akteure sowie
- Ziel- und Wertepluralität an Hochschulen.

Die Bedingungen des situativen Kontextes bringen zum Ausdruck, dass ein und dieselbe Handlung in Abhängigkeit vom konkreten situativen Kontext, in dem diese Handlung ausgeführt wird, nicht nur verschieden, sondern geradezu konträr bewertet werden kann. Die Bedingung der Rollenzugehörigkeit veranschaulicht, dass die von den handelnden Akteuren eingenommene Rolle darüber bestimmt, inwiefern deviantes Verhalten toleriert wird und folgenlos bleibt, und die eingenommene Rolle der urteilenden Akteure beeinflusst, welches soziales Verhalten tabuisiert wird. Die Bedingungen der Ziel- und Wertepluralität an Hochschulen schließlich weist einen außergewöhnlich hohen Einfluss auf den Vorgang der Etikettierung von sozialem Verhalten auf. Denn je nachdem, ob die Akteure die Relevanz bestimmter Ziele der Hochschule, z. B. einer EvaO oder eines spezifischen akademischen Wertsystems anführen, ergeben sich jeweils unterschiedliche und mitunter auch konträre Erwartungen und entsprechend differierende Zuschreibungen im Feld. Diese Tendenz lässt sich mittels der gesamten Untersuchung aufzeigen: Kritik ist im Sinne eines kritisch-intellektuellen Geistes der

Hochschule eine normativ erwünschte Praxis, die zugleich zur Zurückweisung des QM instrumentalisiert werden kann. Die Produktion von Dissens in Entscheidungsprozessen bietet eine Möglichkeit, die Ziele des QM zu blockieren, doch die Ablehnung der Systemakkreditierung kann ganz im Sinne der Institution begründet werden. Hinter Phänomenen des Agenda-Settings steckt die Notwendigkeit effizienten Handelns, wobei Agenda-Setting gleichzeitig ein diskursives Mittel zur Markierung relevanten Wissens darstellt und somit stets auch ein diskursives Machtmittel ist usw. In diesem Zusammenhang ist zu konstatieren, dass selbst einige der offensichtlichen Phänomene nicht zwingend einer Lesart des Widerstandes unterliegen. Zum einen ist dies der Fall, wenn identitätsbezogene Anliegen in die Überlegungen einbezogen werden. Dann kann auch die offengelegte Abwehr von QM Ausdruck von Bemühungen um Erhaltung des professionellen Selbstverständnisses von Professoren sein, das durch QM-Interventionen gefährdet wird. Zum anderen wird eine Abwehr von QM nicht als Widerstand gedeutet, wenn den Akteuren einleuchtet, dass ein Evaluationsinstrument in der bislang angewandten Version für die Betroffenen unzumutbar ist (Fragebogen zu lang, methodische Schwächen etc.). Insgesamt kommt diese Studie deshalb zu dem Schluss, dass Vorsicht bei der Etikettierung von Verhaltensweisen geboten ist. Selbst in offensichtlichen Widerstandsphänomenen muss nicht zwingend Widerstand vorliegen; doch auch umgekehrt können Compliance-Praktiken Teil des mikropolitischen Taktierens der Akteure sein.

Wenn es aber zu differierenden und teils widersprüchlichen Zuschreibungen im Interaktionsgeschehen kommt (das ist Widerstand vs. das ist kein Widerstand), muss es bereits aus systematischen Gründen zwangsläufig auch zu Fehlzuschreibungen von Widerstand aus den Augen der Respondenten kommen. Dieser Gesamtzusammenhang wurde als *nicht-intendierter Widerstand*⁴⁹ konzeptualisiert. Er bringt zum Ausdruck, dass keine intendierten und oppositionellen Merkmale in den sozialen Verhaltensweisen von Professoren zwingend vorliegen müssen, damit andere Akteure darin Widerstand erkennen und entsprechend etikettieren. Solche Zuschreibungen von nicht-intendiertem Widerstand sind nicht bloß eine „Fehlzuschreibung“, durch deren „Aufdeckung“ die Missverständnisse zwischen Akteuren und Parteien beseitigt werden. Vielmehr stehen sich hartnäckige Interpretationen von Widerstand ebensolchen Interpretationen einer legitimen bzw. konformen Praxis gegenüber, die sich durchaus gegenseitige „Konter-Evidenzen“ vorhalten und mit weiteren Hinweisen auf die entsprechen-

⁴⁹ Es ist darauf hinzuweisen, dass aus Gründen der besseren Lesbarkeit das beschriebene Phänomen als nicht-intendierter Widerstand bezeichnet wird. Präziser ist von Zuschreibungen nicht-intendierten Widerstands die Rede. Wenn dieser Terminus verwendet wird, ist damit nicht die Sicht des Verfassers gemeint, sondern stets die Sicht der Respondenten.

de Lesart beharren. Vor dem Hintergrund dieser Ausführungen ist zu verstehen, dass Zuschreibungen von Widerstand unabhängig von der Frage, ob diese berechtigt sind oder nicht, falsch oder richtig, ebenso „echt“ sind wie intendierte und nach außen offengelegte Widerstandsformen, weil das Etikett des Widerstandes im Sinne der *self-fulfilling prophecy* (Merton 1948) eine performative Wirkung entfaltet. Nicht-intendierter Widerstand ist insofern real, als die Zuschreibung von Widerstand reale Konsequenzen entfaltet (Thomas, Thomas 1928).

6.1.6 Reaktionen auf wahrgenommenen Widerstand

Die Wahrnehmung und Zuschreibung akademischen Widerstands bleibt nicht folgenlos und leitet auch nicht das Ende einer Interaktion ein, sondern ruft (Gegen-)Reaktionen hervor. In den meisten Fällen führt sie zum Streben nach Auflösung des wahrgenommenen Widerstandes gegen QM. Die Akteure wenden Bewältigungsstrategien an, die sich idealiter in zwei grundlegende Muster einteilen lassen: Konfrontation und Antizipation. Die Bewältigung wahrgenommenen Widerstands durch Konfrontation äußert sich durch Unzufriedenheitsbekundungen gegenüber der eigenen Arbeit im QM, durch Forderungen nach einer verstärkten zentralisierten Steuerung, der Schaffung konkreter Verantwortlichkeiten und der Verbindlichmachung durch eine ZLV, einem Eingreifen der Hochschulleitung bei Missachtung gestellter Anforderungen sowie durch Handlungsohnmacht. Die Akteure erklären sich den wahrgenommenen Widerstand durch die Einstellung von „uneinsichtigen“, „sturen“, „schwer zugänglichen“, „desinteressierten“ und an alten Traditionen festhaltenden Professoren, die das Selbstverständnis der reformierten Hochschule ablehnen. Charakteristisch für die Bewältigung durch Antizipation sind diplomatische und anpassungsorientierte Reaktionen. Es dominiert die Einstellung, dass Professoren Zugeständnisse gemacht werden müssen und Evaluationsinstrumente „kundenorientiert“ an die Bedürfnisse einer hochgradig heterogenen Professorenschaft anzupassen sind, damit die Instrumente kulturell angenommen werden. Widerstand wird als ein Signal interpretiert, das Auskunft darüber gibt, dass die Evaluationsinstrumente noch nicht gut genug sind oder Professoren nicht hinreichend am QM-Geschehen beteiligt wurden. Bewältigungsstrategien dieses Typs haben zur Folge, dass die QM-Akteure den Reaktionsmustern von Professoren auf QM-Interventionen zunehmend antizipativ begegnen und solche Elemente in der Interaktion auszuschließen versuchen, die zum erwarteten Widerstand führen könnten. Dies spiegelt sich darin, dass bestimmte Reizwörter vermieden werden, Professoren keine standardisierten hochschuldidaktischen Angebote unterbreitet werden oder der Kontakt zu zugänglichen Professoren aufrechterhalten wird. Die Kehrseite dieser Ausrichtung freilich ist jedoch, dass sich eine Art Vermeidungskultur etabliert und Erzählun-

gen eines mehr oder weniger „konfliktfreien“ Miteinanders mit einer Atmosphäre der Angst konterkariert werden. Diese Art der Bewältigung von Widerstand wird von vielen Akteuren zumindest im Ansatz präferiert, doch birgt sie bei übermäßiger Antizipation und Entgegenkommen die Gefahr der Handlungsohnmacht und der Unfähigkeit, ernstgemeinte Zugeständnisse von Professoren auszuhandeln.

6.1.7 Systematisierung von Phänomenen akademischen Widerstands ist nicht möglich

Ein Ergebnis der Arbeit ist, dass eine Systematisierung von akademischen Widerstandsphänomenen im Sinne von generalisierbaren Aussagen nicht möglich ist. Dieser Befund bestätigt das bereits Bekannte über Widerstände in Organisationen (Courpasson, Vallas 2016) und hängt mit der besonderen Anlage der Arbeit zusammen. Diesen Befund explizit herauszustellen, ist notwendig, um zu verdeutlichen, weshalb viele sich aufdrängende Fragen in Zusammenhang mit dem Widerstand nicht in aller Klarheit beantwortet werden können. Dies soll exemplarisch anhand von zwei Beispielen erläutert werden.

Eine naheliegende Frage ist, inwiefern die Kategorie Kritik mit Phänomenen akademischen Widerstands zusammenhängt. Es kann eingewendet werden, dass eine konstruktiv orientierte Kritik vonseiten der Hochschulprofessoren im Kontext von QM schließlich dem Ziel der Weiterentwicklung etwa von Evaluationsinstrumenten dient und somit eine Verwechslung der Phänomene vorliege. Diese Sichtweise wird befördert durch die Feststellung, dass Kritik für sich genommen zunächst Modus Operandi der Wissenschaft ist, Argumente und Thesen kritisch zu prüfen, ehe sie „zugelassen“ werden. Kritik ist somit nicht per se Widerstand. Der Zusammenhang von Kritik und Widerstand entsteht dadurch, dass Kritik, ausgedrückt als die Kraft des Arguments eine zentrale diskursive Ressource von Hochschulprofessoren ist, die kategorienübergreifend in vielen verschiedenen Widerstandsphänomenen enthalten ist, jedoch nicht in allen (z.B. Ignoranz). Unter bestimmten Bedingungen wird der ausgesprochenen Kritik am QM das Etikett des Widerstandes verliehen. Dazu zählen etwa Situationen, in denen in einer artikulierten Kritik fadenscheinige Argumente erkannt werden wie z. B. die Aussage eines Respondenten, die Ergebnisse einer Befragung könne man nicht ernst nehmen, weil die Rücklaufquote nicht bei 100% liege. Auch wenn Kritik nachträglich geäußert wird vonseiten der Professoren, die bei Evaluationsergebnissen schlecht abgeschnitten haben, dieselbe Personen zuvor keine Einwände gegen QM hatten bzw. geäußert haben, werden ebenfalls von den Respondenten kritisch beäugt.

Ein zweites Beispiel bezieht sich auf die Frage danach, welcher Grundkonflikt dem akademischen Widerstand zugrunde liegt. Die Frage zielt darauf ab, Widerstand als Phänomen tiefer zu durchdringen und die zugrundeliegenden Wirkmechanismen besser nachzuvollziehen. Auch diese Frage kann nicht in simplen Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen beantwortet werden. Prinzipiell ist es eine denkbare Ausprägung, dass einem Widerstand ein Grundkonflikt zugrunde liegt, auf dem er aufbaut, sich fortsetzt oder abgewandelt wird usw. Die empirischen Befunde deuten jedoch darauf hin, dass die Sachlage komplexer ist. So kann ein Widerstand zwar auf bestehenden Konfliktlinien aufbauen. Gleichzeitig hängen Phänomene akademischen Widerstands mit neu entstandenen Konfliktlinien zusammen, etwa zwischen den Neuen Hochschulprofessionellen und dem akademischen Bereich. Des Weiteren ist zu konstatieren, dass Widerstandszuschreibungen auch umgekehrt Katalysator für die Entstehung bzw. Verschärfung von sozialen Konflikten sein kann. Schließlich kann zugeschriebener Widerstand konflikt-unabhängig existieren, wenn Fehlzuschreibungen im Feld vorkommen, die auf unzureichende Kenntnisse der Organisation Hochschule zurückzuführen sind. Und selbst wenn für einen Augenblick der sozialkonstruktivistische Charakter der Arbeit vernachlässigt wird, wäre das Bild eines Grundkonflikts fragmentiert, weil neben den Spannungsfeldern zwischen Hochschulleitung und akademischen Bereichen es darüber hinaus Zielkonflikte an der Hochschule gibt, Spannungsfelder bei der Frage nach der Steuerung und Steuerbarkeit von Hochschule und auch bei Qualitätsvorstellungen, was eine gute Qualität in Studium und Lehre ausmacht.

Es lässt sich schlussfolgern, dass der Kern von akademischen Widerstandsphänomenen eben darin liegt, dass man ihn nicht in simpler oder kausaler Weise auf den Punkt bringen kann.

6.2 Diskussionsbeiträge

Die vorliegende Analyse zeigt auf, dass akademischer Widerstand gegen QM als mannigfaltiges Phänomen auftritt und nicht länger als ein kohärenter Gegenstand zu betrachten ist, nicht per se eine parasitäre Art aufweist und die Unterbreitung universeller Lösungsvorschläge paradoxerweise zur Verschärfung des Widerstands führen kann. Unter Berücksichtigung von Ergebnissen der internationalen Widerstandsforschung wird die Gegen-These vertreten, dass Widerstand auch unter machstärkeren Akteuren vorkommt, die trotz ihrer Machtüberlegenheit auf subtile Widerstandsformen zurückgreifen. Folglich lassen sich Widerstand und Herrschaft nicht länger als Gegensätze konzipieren. QM-Praktiker sowie das Hochschulmanagement sind gut beraten, die Zuschreibung von Widerstand vorab einer sorgfältigen Prüfung zu

unterziehen, ehe das Urteil (aus)gesprochen wird; dann ließe sich ein Teil des wahrgenommenen Widerstandes aus den Köpfen der Akteure auflösen.

6.2.1 Deutschsprachige Beiträge zu Qualitätssicherungs- und Qualitätsmanagement-Ansätzen an Hochschulen und zur Hochschulforschung

Einer der zentralen Diskurse innerhalb deutschsprachiger Beiträge zu Qualitätssicherungs- und Qualitätsmanagement-Ansätzen an Hochschulen und der Hochschulforschung zielt auf die Umstrukturierung des Hochschulwesens durch Reformen und ihre Auswirkungen auf die Hochschule und ihre Mitglieder ab. Zu den zahlreichen Herausforderungen bei der Implementierung, denen sich QM-Akteure bei der Realisierung eines QS/QM-Ansatzes stellen, gehören Abwehrmechanismen und unzureichende Kooperation – insbesondere bei etablierten Professoren – zu den häufigsten und zentralen Problemfeldern, denen nur schwer beizukommen ist. Entsprechend setzen sich viele QM-Beiträge wie auch die Hochschulforschung intensiver mit der Frage auseinander, wie die Akzeptanz unter Professoren und anderen Mitgliedern der akademischen Profession für die Hochschulreform bzw. für QS/QM vergrößert werden kann (Boentert et al. 2010; Donzallaz 2014; Ebel, Kluth 2014; Kaufmann 2009; Nickel 2007, 2014). Die wahrgenommene Abwehr der Reformmaßnahmen und die Absenz von Partizipation werden weitgehend unreflektiert als intendierter Widerstand angesehen, der kaum Differenzierung erfährt. Dies sollte auch nicht verwundern. Schließlich fehlt es gänzlich an empirischen Studien, die akademische Abwehrmechanismen und den Widerstand gegenüber der Hochschulreform und einzelnen Reformmaßnahmen in den Mittelpunkt des Forschungsinteresses stellen. Dies betrifft sowohl die deutschsprachige QM-Literatur als auch den allgemeinen Diskurs der deutschsprachigen Hochschulforschung. Die Hochschulforschung hat lediglich einzelne theoretisch-konzeptionelle Artikel zu diesem zentralen Themenfeld publiziert (Hüther, Krücken 2013; Schimank 2001, 2015). Dieses Desiderat ist insofern höchst verwunderlich, als die weitreichenden Auswirkungen von akademischem Widerstand für die Wirkung und Wirksamkeit der QM-Arbeit bereits bekannt sind. So schreibt *Kaufmann* (2009: 49) diesbezüglich: „Widerstände gegen Qualitätssicherungsverfahren führen zu deren Scheitern sowohl auf der Ebene der Durchführung als auch bei den Folgemaßnahmen.“ Mit der durchgeführten Untersuchung wird eine empirisch fundierte qualitative Studie über die Blackbox akademischen Widerstands an deutschen Hochschulen am Beispiel der Einführung von QM vorgelegt. Deren Ergebnisse weisen in zahlreichen Details darauf hin, dass die derzeit geführte Diskussion über QS und QM mit simplifizierenden Annahmen über Widerstand operiert und diesen als ein einheitliches Phänomen fehlinterpretiert. Bevor angemessene Bewältigungsstra-

tegien zwecks Umgang mit wahrgenommenen Widerständen diskutiert werden können, erscheint es angemessen, die Diskussion einen Schritt vorher anzusetzen und akademischen Widerstand einer differenzierten Analyse mit dem Ziel zu unterziehen, ihn in seinen mannigfaltigen Mustern und Bedeutungsebenen zu verstehen.

Reflexion eines einheitlichen Verständnisses von Widerstand: blinde Flecken der deutschsprachigen QM-Literatur

Die QM-Literatur benennt mittels Fallberichten, Erarbeitung von Erfolgsfaktoren und Best Practices oder Präsentationen von „hochschuladäquaten QM-Ansätzen“ eine ganze Reihe an praxisrelevanten Vorschlägen zur Verbesserung der derzeitigen QM-Praxis an Hochschulen sowie zur Vermeidung unerwünschter Effekte, zu denen auch akademischer Widerstand zählt (Boentert et al. 2010; Ditzel 2015; Donzallaz 2014; Ebel, Kluth 2014; HRK 2010; Kaufmann 2009; Nickel 2007, 2014; Winter 2014): Befähigung der Hochschulleitung zur Handlungsfähigkeit, Klärung begrifflicher Missverständnisse und Definition von Qualität, Schaffung klarer Ziele und Verantwortlichkeiten oder die Sicherstellung, dass auf der Grundlage von Evaluationsergebnissen auch Maßnahmen entwickelt und durchgeführt werden, sind typische Beispiele. Derartige Praxisempfehlungen zielen darauf ab, ein akzeptiertes, wirksames und sogar konfliktfreies QM zu kreieren. Unter weitgehender Anerkennung, dass die Implementierung von QM-Ansätzen an Hochschulen sich als ein überaus anspruchsvolles Unterfangen gestaltet (Nickel 2014: 3) und vor diverse Problem- und Spannungsfelder gestellt wird (Winter 2014), münden viele der Beiträge überraschend in eine stramm normative Ausrichtung ein, die voreilig und nur mit minimaler Beachtung der Besonderheiten der Hochschule als Organisation (Musselin 2007) und des Modi Operandi akademischer Alltagspraxis (Schimank 2001) sowie des Selbstverständnisses von Professoren (Henkel 2005; Schimank 2015) Lösungsvorschläge unterbreiten. Die besagten Praxisempfehlungen zum QM unterstellen, dass Widerstandsphänomene ein einheitliches und kohärentes Set an Reaktionsmustern auf QM darstellen, einen organisierten Widerstand gegen QM darstellen und infolgedessen als ein Problem oder eine Plage per se in der Organisationsgestaltung und –entwicklung anzusehen sind, aus der sich erst die Notwendigkeit zur Problemlösung ergibt (Watzlawick et al. 1969). Gleichzeitig suggerieren die Lösungsvorschläge der QM-Literatur, dass akademischer Widerstand auch prinzipiell aufgelöst werden kann.

Es wurde in dieser Arbeit empirisch aufgezeigt, dass die Schwelle für die Wahrnehmung und Zuschreibung akademischen Widerstands gegen QM leicht zu überschreiten ist, sodass infol-

ge vielfältige Widerstandsphänomene von den Akteuren wahrgenommen werden, die weite Teile der akademischen Alltagspraxis betreffen. Sie erstrecken sich von offensichtlichen Protestaktionen über mehrdeutige Kritik oder Agenda-Setting und reichen bis zu einer faden-scheinigen Compliance-Praxis. Es erscheint daher unangemessen, unter akademischem Widerstand gegen QM ein einheitliches und kohärentes Phänomen zu vermuten. Die Differenzierung nach offensichtlichen, halb-offensichtlichen und subtilen Widerstandsphänomenen zeigt zunächst auf, dass unterschiedliche Arten an Widerstandsphänomenen vorliegen, die nicht eindeutig zu bestimmen sind. Praktiker im institutionalisierten QM sind deshalb gut beraten, fallspezifisch vorzugehen und beispielsweise zu erörtern, ob ein kommunikatives Missverständnis besteht, aus dem eine defensive Haltung resultiert, oder eher ein grundsätzlicher Konflikt mit einem ideologischen Unterbau vorliegt; ob es sich um einen einseitig empfundenen Widerstand oder einen von beiden Seiten bestätigten Konfliktfall handelt, ob der zugeschriebene Widerstand unterschwellig vorliegt oder in der Face-to-Face-Kommunikation in öffentlichen Kontexten und mit provokativen Mitteln geäußert wird. Diese und andere Unterscheidungsebenen sollten in der Formulierung von Umgangs- und Bewältigungsstrategien Berücksichtigung finden, wobei universelle Lösungen der Komplexität des Gegenstandes nicht gerecht werden.

Die empirischen Ergebnisse legen nahe, akademischen Widerstand als ein Sammelbecken zu betrachten, in dem verschiedene Arbeitsrealitäten im Kontext von QM erfasst werden. Bei der Verwendung des Begriffs Widerstand wäre es hilfreich, wenn die Akteure präzisieren, was genau sie damit meinen und in welchem sozialen Kontext der Begriff verwendet wird. Einige mögliche Fragen wären etwa: Bezieht sich der Widerstand auf den bilateralen Kontakt mit einem Professor oder auf Situationen im öffentlichen Raum z. B. in Gremien? Sind die Handlungsmotive bekannt oder wird darüber spekuliert? Bezieht sich der Widerstand auf die Alltagspraxis oder auf einen Veränderungsprozess? In diesem Zusammenhang ist auf das Governance-Modell an deutschen Hochschulen zu verweisen, das ausführlich im Rahmen des Diskurses zur Hochschulforschung untersucht wurde. Eine zentrale Erkenntnis im Hinblick auf die Zuschreibung von Widerstand ist, dass die Vorstellungen der Akteure über Steuerung in einem klassischen Sinne (top-down, Entscheidungen treffen etc.) auf die komplexe Governance an deutschen Hochschulen treffen, die eine geradlinige Umsetzung von QM verhindert und diese Diskrepanz über die Zuschreibung eines organisierten Widerstandes erklärt wird. Wenn der skizzierte Zusammenhang zutrifft, dann führt das kritische Hinterfragen simplifizierender Vorstellungen über Organisationssteuerung und –entwicklung, Zielsetzung und Ent-

scheidungsverhalten an deutschen Hochschulen dazu, dass die Diskrepanzen erklärbar werden und dadurch Fehlzuschreibungen von Widerstand reduziert werden können.

Wenn akademische Widerstandsphänomene aber nicht auf ein bestimmtes Reaktionsmuster reduziert werden können, ist es folglich verfehlt, sie per se als parasitär abzustellen, weil die Verhaltensmotive ihrerseits vielfältig sind. Als für die Organisation schädlich wird akademischer Widerstand implizit angesehen, sobald dessen Auflösung in der QM-Literatur, der Literatur zur Hochschulforschung und zum Hochschulmanagement, wie auch der Hochschulpraxis eingefordert wird. Diese Studie sensibilisiert den QM-Diskurs dahingehend, dass professorale Reaktionsmuster, welche die QM-Arbeit erschweren, nicht pauschalisiert als böswilligen und absichtlichen Widerstand gegen QM abgetan werden können. Es hat sich gezeigt, dass zugeschriebener Widerstand durch professionelle Selbstansprüche von Professoren, diverse Missverständnisse wie auch ökonomische Überlegungen verursacht sein können, die QM-Ansprüchen entgegenstehen. Eine zentrale Erkenntnis ist, dass QM-Interventionen inkorporierte Werte wie Autonomie und Expertentum zumindest unterschwellig untergraben, weshalb defensive oder oppositionelle Reaktionen häufig Ausdruck einer Identitätsbehauptung von Professoren sind (vgl. Schimank 2015). Ebenfalls zentral ist die Erkenntnis, dass der Nutzen von QM-Anforderungen unterhalb einer subjektiv empfundenen Dringlichkeitsschwelle verbleibt, weshalb Professoren kein Vorwurf gemacht werden kann, wenn sie nur einen geringen Teil ihrer Zeitressourcen für QM-Belange einplanen (für nähere Ausführungen siehe Kapitel 6.2.1.2). Somit legt eine interaktionistische Perspektive nahe, Widerstand als Ausdruck eines Interesses, eines Bedürfnisses, einer ungehörten Stimme zu begreifen, durch das Akteure ihre Ziele auf nicht konventionelle Weise verfolgen. Solange verschiedene Interessengruppen, Positionen und Diskurse in einer pluralistischen Gesellschaft und somit auch Meinungsverschiedenheiten zwischen Akteuren und Akteursgruppen bestehen, solange die daraus resultierenden Spannungsfelder und multiple Referenzsysteme nicht auflösbar sind und solange Macht eine relationale Komponente bleibt, wird es immer auch Wahrnehmung von Widerstand geben (Tacke 2004). Daraus kann nur der Schluss gezogen werden, dass akademische Widerstandsphänomene aus strukturellen Gründen nicht aufgelöst werden können, zumindest nicht vollständig. Erschwerend kommt hinzu, dass, sobald der Bereich halb-offensichtlicher und subtiler Phänomenen angesprochen ist, Widerstand und Compliance vermischt vorkommen: Hochschulprofessoren können in Abhängigkeit von der konkreten Situation einmal widerständig und ein anderes Mal konform auftreten; und auch einzelne Verhaltensweisen können je nach Lesart unterschiedlich ausgelegt werden. Somit ist die weit-

verbreitete Annahme des *Change-Management*-Modells (Kraus et al. 2006) nicht haltbar, demzufolge Widerstand über die Jahre abflacht und schließlich durch Normalisierungs- und Partizipationseffekte aufgelöst wird (Boentert et al. 2010; Donzallaz 2014; Kaufmann 2009; Nickel 2014).

Der letzte Einwand betrifft die Artikulation von Lösungsvorschlägen. Lösungen zur Behebung des wahrgenommenen Widerstands bleiben nicht bloß wirkungslos; sie setzen voraus, dass ein bestimmtes soziales Verhalten als lösungsbedürftig angesehen wird. Die Zuschreibung von Widerstand ist eine Möglichkeit hierfür, und hierin liegt das Dilemma. Denn bereits das offene Benennen, dieses und jenes Verhalten sei Widerstand, kann hinreichende Bedingung für die Auslösung bzw. Verstärkung eines Konflikts sein. Wenn Professoren das Etikett „Widerstand“ entschieden von sich weisen, besteht die Möglichkeit, dass sie durch die entsprechende Anschuldigung nachträglich eine widerständige Haltung gegen QM im Sinne der *self-fulfilling prophecy* (Merton 1948) einnehmen und durch Gegenstigmatisierungen den genau gegenteiligen Effekt erreichen (vgl. Elias 1990). Insbesondere aggressive Lösungsstrategien wie die Verbindlichmachung von Anforderungen oder Einforderung von Sanktionen bei Nicht-Erfüllung können den Widerstand paradoxerweise vergrößern, weil sie eine drastischere Anwendung von Widerstand gegen QM erst legitimieren (Flowerdew 1997). Daher kann Empfehlungen zur Einführung von Leistungsvereinbarungen, Versuchen, den Qualitätsbegriff mittels definierter Kriterien einseitig festzulegen, und anderen Instrumenten der festen Kopplung zumindest nicht bedingungslos zugestimmt werden.

Die Diskussion hat insgesamt eine Reihe guter Gründe angeführt, die nahelegen, das in der deutschsprachigen QM-Literatur etablierte, lineare und monolithische Verständnis von Widerstand in verschiedenen Dimensionen zu differenzieren. Ein differenzierterer Umgang mit akademischen Widerstandsphänomenen kann zumindest dabei helfen, einen Teil der Konflikte, die aus Interaktionen hervorgehen, zu vermeiden und differenziertere Bewältigungsstrategien in Bezug auf bestehende Widerstandsphänomene zu finden.

Eine Auseinandersetzung mit Themen des Widerstands lädt dazu ein, auf die Spurensuche zu gehen und etwa nach den Bedingungen oder Motiven des Widerstands zu fragen. Diesbezüglich stellt diese Arbeit eher den Anfang für weitere Untersuchungen dar, die vonnöten sind, um die professionellen Identitätsansprüche der Mitglieder der akademischen Gemeinschaft genauer zu verstehen. Auch hierzu finden sich bislang allenfalls punktuelle Ausführungen

(Donzallaz 2014; Winter 2014), wohingegen es an einer umfangreicheren Auseinandersetzungen fehlt. Auch auf Diskussionsebene zur Hochschulreform finden sich hierzu lediglich einzelne Projekte (siehe Projekt LILF oder eine der daraus entstandenen Publikation wie Janßen, Sondermann 2016). Es schließen sich weitere Fragen an, welche Vorstellungen von Autonomie und Exzellenz in welchen Kontexten genau es sind, die durch QM-Praktiken verletzt werden und auf welche Weise. Des Weiteren deutet diese Studie darauf hin, dass Widerstand auch nicht hinreichend durch Identitätsansprüche erklärt werden kann, wie ein aktueller Artikel von *Schimank* (2015) nahelegt, weil z.B. Indifferenz und Agenda-Setting eher auf eine mit QM unverträgliche Funktionsweise der akademischen Alltagspraxis hindeutet und Phänomene von Dienst nach Vorschrift auch mit einem Kosten-Nutzen-Kalkül der Akteure erklärt werden können.

Zusammenhang von QM-Akzeptanz und akademischer Widerstand

Ein zentraler Aspekt in der Auseinandersetzung mit der deutschsprachigen QM-Literatur betrifft den unterstellten Zusammenhang von Nutzen von QM und Widerstand. Diesbezüglich ist zu konstatieren, dass die meisten Verbesserungsvorschläge darauf ausgerichtet sind, die wahrgenommene Akzeptanz für QM-Belange aus Sicht von Professoren zu erhöhen, damit – so die Schlussfolgerung – die Kooperationsbereitschaft durch den gestifteten Nutzen höher ist.

Implizit wird hier angenommen, dass Widerstand mit einer mangelnden Akzeptanz von QM zu erklären ist und mit einem subjektiv empfundenem fehlenden Nutzen zusammenhängt (Boentert et al. 2010; Ebel, Kluth 2014; Kaufmann 2009; Nickel 2014). Die vorliegenden Untersuchungsergebnisse legen einen anderen Schluss nahe. Als Professoren explizit nach dem Nutzen speziell von QM gefragt wurden, haben diese eine Vielzahl an Aspekten aufgezählt, die aus ihrer Sicht einen Nutzen für den Leistungsbereich Studium und Lehre erbringen. Doch als in einer offenen Fragestellung danach gefragt wurden, was die Qualität von Studium und Lehre verbessert, welche Akteure daran maßgeblich beteiligt sind und welche Instanzen der Hochschulinstitution dazuzählen, haben die interviewten Professoren wiederum eine Vielzahl an Akteuren, Instanzen und Faktoren aufgezählt; das QM wurde freilich nicht erwähnt. In den Interviews hat keiner der interviewten Professoren das QM als zentralen Treiber in der Verbesserung der Qualität im Kernbereich Studium und Lehre genannt. Neben akademischen Qualitätssicherungsverfahren wurde u.a. des Öfteren die Hochschuldidaktik benannt, sodass

nicht darauf geschlossen werden kann, dass ausschließlich genuin akademische Qualitätssicherungsverfahren von Professoren und anderen Lehrenden präferiert werden.

Es ist kein Widerspruch, wenn Professoren trotz Benennung von Nutzenaspekten des QM diesen Bereich nicht auf ihrer Agenda priorisieren. Die Ergebnisse dieser Studie weisen darauf hin, dass Professoren durchaus Nutzenaspekte im QM sehen und QM prinzipiell auch als Daueraufgabe der Hochschule anerkennen; allerdings überschreiten die aufgezählten Nutzenaspekte für sie keine Dringlichkeitsschwelle, weshalb QM-Anliegen ein Mindestmaß an Zeitressourcen zugestanden werden. Ob Berufungsverfahren oder das Ansehen unter Kollegen – das akademische Kapital wird nach wie vor primär über Forschungsleistungen erzielt, sodass dem Bereich der Lehre vergleichsweise weniger Beachtung zukommt, wenngleich viele Professoren konstatieren, sich der Lehre engagiert zuzuwenden, besonders an Fachhochschulen. Und auch innerhalb der Lehre, die somit tendenziell zweitrangig ist, sind QM-Belange untergeordnet angesiedelt, sodass Professoren – selbst wenn sie beste Absichten verfolgen – sich schwer damit tun, Zeit in QM-Belange zu investieren. Dies erklärt einen Teil der wahrgenommenen Indifferenz von Professoren. Vor dem Hintergrund dieser Ausführungen kann dem in der QM-Literatur geäußerten Vorschlag zur angemessenen Entlastung von Lehrenden und Professoren im Gegenzug für QM-Konformität zugestimmt werden – und kann dahingehend schärfer formuliert werden, dass dies nicht nur erwünscht ist, sondern geradezu eine Voraussetzung für eine reibungslosere QM-Arbeit ist. Aus dieser Diskussion ist schließlich zu schlussfolgern, dass Lösungsvorschläge, die mit der Nutzenschaffung durch QM eine Beseitigung von Widerstand anvisieren, QM-Akteuren eine falsche Illusion vermitteln können, die in berufliche Frustration und Enttäuschung münden kann. An quantitativer Forschung liegt es, die vertretene These einer fehlenden Dringlichkeit von QM-Anforderungen im Rahmen einer umfangreichen und repräsentativen Umfrage bei Professoren und anderen Lehrendengruppen weiter zu testen.

Aufrechterhaltung der Besonderheiten der Hochschule

Einige Beiträge innerhalb der deutschsprachigen Hochschulforschung vertreten den Standpunkt, dass sich die Hochschule im Zuge umfangreicher Reformen allmählich anderen öffentlichen Organisationen annähern, (Drori et al. 2006; Meier 2010), was auch bedeutet, dass die Besonderheiten der Hochschulinstitution als überwunden geglaubt werden. Die vorliegende Untersuchung hat in aller Klarheit aufgezeigt, dass die Durchführung von Reformen auf verschiedenste Weise umgangen werden kann. Am Beispiel des QM zeigt sich, dass QM zwar

implementiert, Evaluationsverfahren entwickelt und QM-relevante Strukturen errichtet wurden, die darauf hindeuten, dass sich grundlegende organisationale Veränderungen abzeichnen. In der Tat reagieren Professoren auf QM und passen sich über den Zeitverlauf auch an. Allerdings zeigt diese Studie, dass die akademischen Traditionen, die den Professoren wichtig zu sein scheinen, aufrechterhalten werden, woran auch rechtliche Bestimmungen nur wenig ändern, weil formale Macht der Leitungsebene durch die informelle Macht der Professoren konkurrenziert wird. Letztendlich besteht auch die Leitungsebene aus Professoren, die sich nur ungern gegen ihre Kollegen stellen wollen.

Diesbezüglich sollten zukünftige Untersuchungen die Effekte der Reform auf die akademische Profession weiterhin im Auge behalten. Obwohl sich die Professorenschaft an deutschen Hochschulen unbestritten in einer mächtigen Position befindet, sind Veränderungen auf Ebene der akademischen Mentalität und der akademischen Arbeitspraxis nicht auszuschließen, weil auch eine anfängliche Anpassung auf formaler Ebene nachträglich „eine womöglich nicht einmal bemerkte Kolonisierung sozialer Alltagspraktik“ nach sich ziehen kann (Münch 2011: 18) und auch die neue Generation von Professoren schließlich neue kulturelle Impulse der Akzeptanz im Kontext der Hochschulreform setzen kann (Schmid, Wilkesmann 2015: 78).

Die Generationswechsel-These

In Beiträgen zum QM, aber auch der allgemeinen Hochschulforschung wird eine spezielle These des Change-Management-Konzepts diskutiert, die sich als Generationswechsel-These bezeichnen lässt. Es wird die Annahme vertreten, dass die neue Generation von Professoren in das moderne System hineinwächst und den erforderlichen „managerialen“ Habitus erwirbt, um am „neuen Spiel“ erfolgreich teilzunehmen (Münch 2011: 124; Schmid, Wilkesmann 2015: 78). An dieser Stelle wird eine Limitation vorliegender Arbeit erreicht, weil in dem Interviewsample ausschließlich Professoren mittleren und älteren Alters befragt wurden. Dennoch beinhalten die Ergebnisse indirekte Anhaltspunkte, die zum erwähnten Diskurs gestellt werden. Wenn der These beigegeben wird und eine höhere Akzeptanz unter Neuberufenen folgt, die quasi in das „manageriale“ System hineingewachsen sind, liegt es durchaus nahe, eine höhere Partizipationsbereitschaft zu unterstellen. Doch die Annahme, dass wahrgenommener Widerstand vollends aufgelöst werden kann, verkennet die Einsicht, dass eine kritische Haltung konstitutives Merkmal der akademischen Profession darstellt (Bourdieu 1988; Merton 1942) und es keinen Grund zu der Annahme gibt, weshalb künftige Generationen unkritisch auftreten sollten. Selbst wenn eine Überzeugung von QM im Habitus der Akteure

angelegt ist, ist die Praxis des Dienstes nach Vorschrift bereits aus logischen Gründen zu erwarten, weil auch die künftigen Generationen mit einer hohen Aufgabenlast konfrontiert sind und daher Aufgabenselektion und -priorisierung auch weiterhin nicht zu vermeiden sein werden.

Prinzipiell ist der aufgestellten These aber auch kritisch entgegenzuhalten, dass eine höhere Konformität unter Neuberufenen nicht automatisch auf eine höhere Akzeptanz des QM geschlossen werden kann. Eine höhere habitusbezogene Ausprägung zum *Gaming* – Anpassung an die systemischen Spielregeln, ohne von ihnen überzeugt zu sein, Persönlichkeiten, die einerseits bewährte Traditionen befürworten und zugleich ökonomische Denkfiguren und eine Wettbewerbssprache verwenden (Alvesson, Spicer 2016) oder schlicht eine „fatalistische Anpassung an den herrschenden Zeitgeist“ vollzogen haben (Kaufmann 2009: 16), erklären die beobachteten Effekte gleichermaßen. Hier tut sich eine Forschungslücke auf. Zukünftige Forschung kann der Generationswechsel-These nachgehen und fragen, welche Habitustypen unter neuberufenen Professoren entstehen und wie sie sich zu den Instrumenten der reformierten Hochschule bzw. zum QM positionieren.

6.2.2 Diskurs zu Widerstand in Organisationen

In einem Großteil der Beiträge zur internationalen Widerstandsforschung wird Widerstand als eine Bottom-up-Bewegung machtschwächerer Gruppen konzeptualisiert. Obwohl in der Tat das klassische Manager-Mitarbeiter-Verhältnis in der industriellen Produktion (Ezzamel et al. 2001; Fleming, Spicer 2003; Jermier et al. 1994; Vidaillet, Gamot 2015) am detailliertesten untersucht wurde, liegen zugleich Untersuchungen moderner Arbeitsformen und wissensintensiver Organisationen vor, in denen die Machtverhältnisse zwischen Management und Mitarbeiter ausgeglichener ausgestaltet sein können (Knights, McCabe 2000; Quirke 2013; Sewell 2005). Dennoch gehen auch letztere Studien immer noch zu häufig von einer Herrschaft des Managements bzw. einem Widerstand „von unten“ aus. Im Zentrum steht die These, dass mächtige Akteure auch auf der Seite des Widerstandes stehen können und trotz ihrer Machtüberlegenheit auf subtile Formen des Widerstandes zurückgreifen. Um diese paradoxe These sukzessive zu entfalten, wird in einem ersten Schritt zunächst dargelegt, dass Widerstandsphänomene wirkmächtige Momente entfalten können. In einem zweiten Schritt wird argumentiert, wie die bislang antagonistisch zueinander stehenden Konzepte Widerstand und Macht zusammengebracht werden können. Schließlich wird ausgeführt, dass auch mächtige Gruppen nicht gänzlich unantastbar sind und vom Gebrauch subtilerer Mittel profitieren.

Analyse mächtiger Momente von Widerstand: Konzeptualisierung von Widerstand als Zuschreibung

Ein Diskurs innerhalb der Widerstandsliteratur, dem ein Teil der (neo-)marxistischen, post-strukturalistischen und interpretativen Ansätze zugerechnet werden kann, schlussfolgert, dass Widerstand unter machtschwächeren Arbeitnehmern höchstwahrscheinlich nicht imstande ist, tiefgreifende Veränderungen auf Ebene der Organisationspolitik herbeizuführen (Prasad, Prasad 1998: 253; Putnam et al. 2005: 14). Unter weitgehender Akzeptanz der Foucauldianischen Argumentationsfigur eines übermächtigen Kontrollapparat des Managements argumentieren die Vertreter, dass Widerstand im lokalen Bereich seiner Anwendung durchaus wirksam werden kann, jedoch oftmals nicht imstande ist, folgenreiche Konsequenzen auf gesamtorganisationaler Ebene mit Blick auf die bestehenden Machtverhältnissen oder die soziale Ungleichheit grundlegend zugunsten der Widerständigen herbeizuführen (Collinson 1994; Fleming, Spicer 2008). Viele dieser Beiträge tun sich deshalb schwer damit, Widerstand als effektives Mittel im Wettbewerb um (Macht-)Positionen, Ressourcen oder der Bestimmung von beruflicher Identität anzuerkennen. Radikalere Vertreter dieses Lagers schlussfolgern sogar, dass Widerstand fernab des *panopticon gaze* (Prasad 2013: 938) lediglich an den Rändern der Organisation vorzufinden ist, Widerstand einen von den Organisationsmitgliedern kaum beachteten Diskurs der Organisation darstellt oder gänzlich wirkungslos verbleibt und seinen Repräsentanten somit keine aussichtsreiche Position zusichert (Casey 1999; Contu 2008; Fleming, Spicer 2003). In diesem Zusammenhang soll auch auf diskursive und dialektische Ansätze verwiesen werden. Diese richten ihre Analyse darauf, Widerstand als Aushandlungsvorgang in der Interpretation von Bedeutung zu begreifen (Ashcraft 2005; Mumby 2005; Thomas, Davies 2005). Auf diese Weise schließen auch sie substanzielle Formen des Widerstandes stillschweigend aus oder halten sie für nicht aussichtsreich, womit sie die obige These somit indirekt stützen.

Die vorliegende Studie widerlegt pessimistische Sichtweisen auf Widerstand. Die Empirie ist reichhaltig an Hinweisen, die aufzeigen, dass akademischer Widerstand weitreichende Konsequenzen für die QM-Arbeit hat und in der Lage ist, ggf. auch die Ebene des Hochschulmanagements zu erschüttern. So sind Professoren in der Lage, die Veränderungsprozesse an Hochschulen hinauszuschieben, QM-Belange auszusitzen, aber auch in langwierigen Diskussionen zu zersetzen, akademischen Belangen unterzuordnen und offen zurückzuweisen. QM-Ansprüche können im Angesicht solcher Reaktionsmuster von Professoren auch mit Unter-

stützung der Hochschulleitung nicht immer durchgesetzt werden. Weitere Hinweise für die Wirkmächtigkeit akademischen Widerstands sind darin zu erkennen, dass der wahrgenommene Widerstand mit subjektiv als gering erachteten Einschätzungen bzgl. der Wirksamkeit von QM-Maßnahmen einhergeht. Infolgedessen reagieren QM-Akteure mitunter antizipativ auf Professoren und passen sich zum Teil sogar an die akademische Kultur der Fachbereiche und Institute an.

Offensichtliche Widerstandsphänomene sind, obwohl sie die höchste Eskalationsstufe darstellen, für gewöhnlich weniger gefährlich, weil sie i. d. R. von vereinzelt Professoren geäußert werden, kalkulierbar sind und Gegenmaßnahmen geplant werden können. Im Gegensatz zum *hidden transcript* setzen offensichtliche Phänomene keinen strukturierten und geplanten Widerstand im Verborgenen voraus (Scott 1990: 202 ff), sondern können auf Reize durch Ansprüche des QM artikuliert werden. Die Feststellung, dass sie gerade zu Beginn der Implementierung von QM vermehrt vorkommen, zeigt, dass die Machtverhältnisse offene Konfrontationen mit dem QM bzw. mit der Hochschulleitung zulassen und die daraus möglichen Konsequenzen von Professoren als gering einschätzt werden. Umso gefährlicher sind solche offenen Widerstandsformen, wenn eine *Grenze der Unerträglichkeit*, d. h. die normativ-kulturelle Grenze des professionellen Selbstverständnisses durch besonders geächtete Praktiken überschritten wird. Offensichtliche Widerstandsphänomene können dann zu einer existenziellen Bedrohung anwachsen, wenn sich Professoren zu einem Kollektiv formieren. Allerdings sind kollektive offene Formen zugleich höchst voraussetzungsvoll, weil ein gruppeninterner Konsens sowie der Einsatz von Zeitressourcen erforderlich ist, weshalb sie auch seltener anzutreffen sind.

Halb-offensichtliche Widerstandsphänomene beziehen die akademische Alltagspraxis ein, weshalb sie mehrdeutig sind. Die Machtquelle halb-offensichtlicher Phänomene besteht im Wesentlichen darin, durch den Rückgriff auf akademische Belange akademische Ansprüche und Interessen durchzusetzen und zugleich durch Agenda-Setting und andere Praktiken eine akademisch inspirierte Deutungshoheit diskursiv stark zu machen. Im Unterschied zu den Mitteln machtschwächerer Gruppen, die von den Mächtigen einseitig festgelegte Grenzen austesten und bei Möglichkeit verschieben (Scott 1990: 136 ff), sind Professoren in der Position, direkte Deutungsmacht auszuüben und Grenzen zu markieren. Versuche des QM, Fragen der Qualität von Studium und Lehre mit übergeordneten, abstrakten und „managerialen“ Kriterien zu klären, werden regelmäßig mit Verweis auf die Relevanz der Fächer und der Not-

wendigkeit einer fachspezifischen Auseinandersetzung zurückgewiesen. Auch mit Blick auf die Häufigkeitsverteilung unterscheiden sich akademische Widerstandsphänomene. Das Konzept *Resistance through Persistence* zeigt auf, dass Akteuren mit Expertenwissen das Mittel der Kritik zur Verfügung steht, welches jedoch wohldosiert eingesetzt wird, um potenziellen Sanktionen oder persönliche Benachteiligungen durch das Management zu vermeiden (Collinson 1994: 44 f). Ganz anders hingegen wird Kritik am QM im akademischen Kontext geradezu inflationär eingesetzt.

Subtile Widerstandsphänomene wiederum werden auf symbolischer Bedeutungsebene wirksam. Ihre Durchschlagskraft ergibt sich daraus, dass QM trotz der Kooperation der Professoren kulturell nicht „ausgelebt“ wird, weil QM-Anliegen auf handlungspraktischer Arbeitsebene nicht ernst genommen werden, bei gleichzeitiger Ratlosigkeit der Akteure darüber, wie sie derartigen Reaktionsmustern begegnen sollen. Schließlich zeigen Professoren im öffentlichen Auftreten ein Mindestmaß an Compliance. Die in der einschlägigen Literatur anzutreffende Einschätzung, dass subtiler Widerstand wirkungslos sei (Contu 2008; Fleming, Spicer 2003), kann im akademischen Kontext nicht geteilt werden, weil die QM-Akteure auf die Kooperation von Professoren angewiesen sind, ohne die sie auch trotz Evaluation keinen Zugriff auf die Leistungserstellung in Studium und Lehre haben. Subtile Widerstandsphänomene können somit nicht nur zur Vorbereitung eines umfangreicheren Widerstandes fungieren (Scott 1990: 186 f), sondern stellen im akademischen Kontext für sich genommen eine wirkungsvolle Widerstandspraxis dar.

Vor dem Hintergrund dieser Argumentationslinie wird der Schluss gezogen, dass akademischer Widerstand wirkmächtige Momente enthält, die auch substanziell auf Ebene der Politik der Hochschule greifen. Beispielhaft lässt sich anführen, dass diverse Anpassungen in der Instrumentengestaltung des QM an professorale Ansprüche vorgenommen werden oder die Entscheidung des Hochschulmanagements zum Übergang zur Systemakkreditierung von den Mitgliedern des akademischen Senats abgelehnt wird. Damit wird dazu beigetragen, die bislang weniger ausgeprägte Sichtweise zu bekräftigen, dass Widerstand in Organisationen in hartnäckiger Gestalt und als machtvoll empfundene Erscheinung auftreten kann (Anderson 2006; Anderson 2008; Collinson 1994; Courpasson 2016; Ezzamel et al. 2001; Knights 2016; Scott 1985, 1990).

Diese Erkenntnisse bekräftigen die Forderung, die Vorstellungen über Widerstand offen und flexibel zu halten, anstatt sie unnötig einzugrenzen, was regelmäßig in Publikationen zu Widerstand in Organisationen passiert, wenn offener und substanzieller Widerstand aus der Analyse ausgeschlossen oder „erfolgreicher“ Widerstand als verblühte und naive Sicht der Forscher abgetan wird (vgl. Contu 2008). Um der obigen Forderung mehr Nachdruck zu verleihen, ist des Weiteren auszuführen, dass die Wirkung von Widerstand erst dann umfangreicher untersucht und eingeschätzt werden kann, wenn alle Ebenen des Untersuchungsgegenstandes in die Analyse einbezogen werden, weil die unterschiedlichen Widerstandsebenen einander verstärken können. Im Fall von akademischem Widerstand reagieren Professoren verallgemeinernd bei groben Verstößen gegen die etablierte akademische Kultur mitunter in offener und das QM konfrontierender Weise. Subtilere Mittel wie Dienst nach Vorschrift kommen hingegen zum Einsatz, wenn rechtliche Vorgaben ein offenes Opponieren ausschließen oder der Aufwand zur Erfüllung von QM-Anforderungen nur sehr gering ist. Während ein substanzieller Widerstand zu einer Art Drohkulisse beiträgt, die zu antizipativen Reaktionen und Zugeständnissen führt, bieten subtile Reaktionen der Gegenseite kaum Angriffsfläche. Wenn die unterschiedlichen Arten akademischen Widerstands zeitlich versetzt, gleichzeitig, in vermischten Formen etc. auftreten, was in der Empirie häufig der Fall ist, anstatt vereinzelte, voneinander klar abgrenzbare Phänomene, ist entsprechend von einem umfangreicheren Widerstand auszugehen.

Wie die Diskussion nahelegt, ist die internationale Widerstandsforschung gut beraten, fundamentale und konfrontative Formen von Widerstand nicht per se auszuschließen, indem sie Widerstand als wenig aussichtsreiche Position auslegt oder sich ausschließlich auf das diskursive Geschehen in der Bedeutungsaushandlung beschränkt. Um diesen Schritt zu gehen, bietet sich ein Ansatz des Symbolischen Interaktionismus an, der in dieser Arbeit getestet und für die Erforschung von organisationalem Widerstand in komplexen Kontexten als geeignet eingeschätzt wurde. Die Perspektive der interaktionistischen Devianzsoziologie erlaubt es, Widerstand in seiner Komplexität in die Analyse einzubeziehen, ohne jedoch voreilig bestimmte Handlungen als Widerstand festzulegen. Indem Widerstand als eine Zuschreibung konzeptualisiert wird, die in sozialen Interaktionen von Akteuren ausgehandelt wird (Becker 1963), wird es ermöglicht, Widerstand in seiner empirischen Vielfalt, d.h. seinen vielfältigen Dynamiken, seiner Mannigfaltigkeit, Komplexität und Widersprüchlichkeit zu analysieren, ohne Widerstand als gegebene Tatsache vorauszusetzen. Scott (1985, 1990) wurde regelmäßig der Vorwurf gemacht, dass er subtilen Widerstand selbst in einem Augenbraunzucken oder einem

sarkastischem Unterton zu erkennen glaube (Courpasson, Vallas 2016: 4). Somit erlaubt es der vorgestellte Ansatz, diese Fehlerquelle zu umgehen, indem die Verantwortung für das Labeling an die Akteure im Feld abgetreten und die sozialen Interaktionsvorgänge der Etikettierung von Widerstand zum Untersuchungsgegenstand erhoben wird. Gleichzeitig stellt die interaktionistische Perspektive einen diskursiven Ansatz dar, der jedoch im Gegensatz zu den kritisierten Ansätze nicht ausschließlich Gegenkräfte in der Bedeutungsaushandlung als Widerstand konzeptualisiert (Ashcraft 2005; Mumby 2005; Thomas, Davies 2005). Stattdessen wird die Aushandlung auf Meta-Ebene in den Blick genommen, die darüber entscheidet, auf welches Verhalten die Bezeichnung Widerstand zutrifft.

Die interaktionistische Devianzsoziologie eröffnet vielseitige Möglichkeiten für weitere Forschungsvorhaben. So knüpfen an die Diskussion anschließend weitere Fragestellungen an, beispielsweise welche Bedeutung das Etikett „Widerstand“ ganz allgemein für Organisation und Gesellschaft und speziell im Kontext der Hochschulreformen und der Einführung von QM hat, ob Widerstand ausschließlich als Stigma verwendet wird oder die handelnden Akteure sich damit brüsten, welche Voraussetzungen erfüllt sein müssen, damit sich Bezeichnungen des Widerstandes durchsetzen, welche Bedingungen sich begünstigend bzw. einschränkend auf den Zuschreibungsakt auswirken oder wie oft es zu Fehlzuschreibungen kommt. Für letztere Fragen liefert diese Arbeit erste Erkenntnisse, die durch weitere Studien zu validieren sind.

Widerstand der Mächtigen: Das Verhältnis von Widerstand und Herrschaft neu denken

Einen allgemeineren und umfassenderen Beitrag leistet diese Studie, indem ein grundlegender Konsens innerhalb der internationalen Widerstandsliteratur aufgegriffen und angezweifelt wird. Obwohl die Widerstandsforschung sich auf verschiedenste gesellschaftliche Bereiche bezieht und zu diesem Zweck unterschiedliche theoretische Ansätze wählt (Courpasson, Vallas 2016), lässt sich eine Tendenz feststellen, die den meisten Beiträgen gemeinsam ist. Widerstand in Organisationen wird üblicherweise in machtasymmetrischen Konstellationen unter machtschwächeren Gruppen untersucht (Collinson 1994; Ezzamel et al. 2001; Prasad, Prasad 1998; Scott 1990). Es soll aufgezeigt werden, dass nicht nur die Praktiken des Widerstandes mächtige Momente entfalten können, sondern ihre Durchschlagskraft immanent mit der Machtposition ihrer Anwender zusammenhängt. Der Vorwurf „to romanticize resistance“ (Courpasson, Vallas 2016: 4), ist zumindest im Fall von akademischem Widerstand zurückzuweisen, weil mit vorliegender Studie empirisch nachgewiesen wird, dass mächtige Akteure

auf der Seite des Widerstandes stehen können. Damit wird zu einem bislang marginal vertretenem Standpunkt innerhalb der Widerstandsforschung beigetragen, indem postuliert wird, dass Widerstand als organisationale Kontrolle aus einer anderen Perspektive interpretiert werden kann, Widerstand die Macht der Privilegierten erhält und Widerstand Top-down reguliert werden kann (Ashcraft 2005; LaNuez, Jermier 1994; Walker 2016). Diese zunächst paradoxe Erkenntnis führt zu der Frage, ob es sich in solchen Fällen überhaupt um Erscheinungen von Widerstand handelt. Das konstitutive Merkmal von Widerstand ist bislang stets gewesen, dass Widerstand als Graswurzelbewegung aus den Reihen machtschwächerer Gruppen hervorgegangen ist, weil insbesondere machtschwächere Gruppen ein Interesse daran haben, bestehende Machtverhältnisse zu ihren Gunsten zu verschieben und weil Mächtige für gewöhnlich auch auf der Ebene der Bedeutungsaushandlung einseitig festlegen können, was jeweils als Widerstand anzusehen ist. Widerstand der Mächtigen wird prinzipiell möglich, sobald neue Technologien hervorgebracht werden, die den Status quo einer Organisation und insbesondere den Machtstatus und das Expertenwissen machtstarker Gruppen grundlegend infrage stellen (Ashcraft 2005; Tushman, Anderson 1986). Mit den Reformen an Hochschulen hat der globale NPM Diskurs eine dominante Position im diskursiven Geschehen der Hochschulen eingenommen, weshalb das Argument nicht greift, dass Professoren obgleich ihrer nach wie vor dominanten Position einseitig die Bedeutung von Widerstand festlegen könnten.

Wenn aber Widerstand von mächtigen Akteuren praktiziert werden kann, dann muss auch neu über das Verhältnis von Widerstand und Herrschaft nachgedacht werden. Gemeinhin unterstellen die allermeisten Arbeiten der internationalen Widerstandsforschung, dass Widerstand und Herrschaft scharfe Gegensätze darstellen. Einige der jüngeren Beiträge hinterfragen diesen Gegensatz und weichen das Verständnis von Widerstand und Herrschaft auf (Fleming, Spicer 2008; Hollander, Einwohner 2004; Knights, Vurdubakis 1994; Mumby 2005; Thomas, Davies 2005). *Thomas und Davies (2005)* bemängeln eine unnötige Verengung der Diskussion, Widerstand ausschließlich als Reaktion auf Unterdrückung und Herrschaft zu begreifen. *Knights und Vurdubakis (1994)* sowie *Hollander und Einwohner (2004)* betonen, dass die meisten Studien zu Widerstand problematisch sind, weil sie ihre Untersuchung damit beginnen, Akteure in machtschwache und machtarke Gruppe zu unterteilen. Eine Dichotomie von Widerstand und Herrschaft ignoriert die Tatsache, dass es multiple Systeme von Hierarchien gibt und Akteure in den verschiedenen Hierarchieebenen partizipieren, in denen sie gleichzeitig jeweils mächtig und weniger mächtig sind (Hollander, Einwohner 2004: 550). *Fleming und Spicer (2008)* fordern konkret die Auflösung einer dichotomen Betrachtung von Wider-

stand und Macht ein, die aufgrund gewandelter beruflicher Dynamiken zunehmend stärker ineinander verflochten sind. Die Ergebnisse vorliegender Studie legen es nahe, dass Widerstand nicht bloß Herrschaftsdiskurse verstärken kann, indem die Widerstandspraxis eine drastischere Anwendung von Herrschaft legitimiert (Flowerdew 1997). In Abgrenzung dazu legen die Ergebnisse dieser Studie nahe, dass Widerstand selbst ein Herrschaftsdiskurs ist, der mit anderen Herrschaftsdiskursen um die Vormachtstellung in einem multiplen und konfliktgeladenen Machtgefüge wetteifert.

Es lässt sich nun einwenden, dass deutsche Hochschulen ein Extrembeispiel für eine oligarchische Machtverteilung unter den Experten einer Organisation ist, selbst unter Expertenorganisationen, weshalb die Ausführungen zur Machtposition unter widerständigen Akteuren nicht verallgemeinerbar sind. Dem kann entgegengehalten werden, dass das Management einer Organisation der Zukunft nicht länger imstande sein wird, eine Position aufrechtzuerhalten, in der ihm ein Machtmonopol durch Hierarchie und Kontrolle zufällt. Mit Blick auf die fortschreitende Globalisierung und Herausbildung einer „Wissensgesellschaft“ (Engelhardt, Kautzke 2010) gewinnen Aspekte der Spezialisierung und Professionalisierung des Mitarbeiterstabes zunehmend an Bedeutung, die jedoch gleichsam mit größeren Ermessensspielräumen der Spezialisten einhergehen (Kamoche et al. 2014). Akzeptiert man diesen Zusammenhang von gesellschaftlicher Entwicklung und beruflicher Spezialisierung, dann gelten die typischen Merkmale einer Expertenorganisation zunehmend stärker auch für andere Organisationstypen, von denen sich klassische Expertengruppen einst abgrenzten. Dann fallen Kontrolle und Überwachung von Spezialisten schwer, weil jene Akteure einen Wissensvorsprung gegenüber denjenigen besitzen, welche sie kontrollieren, und dann besteht eine größere Angewiesenheit in der Leistungserstellung auf jenes Spezialwissen, weil es gefragt und die Träger jenes Spezialwissens zugleich schwerer zu ersetzen sind (vgl. Mintzberg 1980). Folglich werden neue, kreative und mehrdeutige Möglichkeiten für einen vielfältigen und ausgefallenen Widerstand geschaffen, die durch die skizzierten Rahmenbedingungen am Arbeitsplatz begünstigt werden. Vor diesem Hintergrund können die Ergebnisse dieser Studie über die Möglichkeiten des Widerstandes von Professoren als ein Zukunftsmodell angesehen werden.

Die vorgestellten Ergebnisse werfen neue Fragen auf, die zukünftige Forschungsvorhaben inspirieren können. Es wurde ausgeführt, dass Widerstand selbst ein Herrschaftsdiskurs sein kann. Neben dem bereits bekannten Zusammenhang von Widerstand und Herrschaft, demzufolge die Widerstandspraxis Herrschaft durch Legitimierung verstärken kann, wurde dadurch

unbewusst ein zweiter Zusammenhang erarbeitet, wie Herrschaft durch Widerstand verstärkt werden kann. Zukünftige Vorhaben können die Frage erörtern, ob noch weitere Zusammenhänge bestehen, wie Herrschaft durch Widerstand verstärkt werden kann. Weitere Untersuchungsfragen ergeben sich aus einer Variation der Rahmenbedingungen von Widerstand. So lässt sich fragen, welche Auswirkungen es für die Ausprägung und das Ausmaß von Widerstand in Organisationen hat, wenn ähnliche Bedingungen am Arbeitsplatz wie bei akademischem Widerstand vorliegen, die Experten jedoch vom Management sanktioniert werden können oder Experten trotz Ermessensspielräumen in einer hierarchischen Organisation bzw. einem autoritären Umfeld arbeiten. Grundsätzlich ist auch zu prüfen, inwieweit moderne Arbeitsformen unter der Annahme einer sich ausbreitenden „Wissensgesellschaft“ (Engelhardt, Kajetzke 2010) durch zunehmende Spezialisierung von Arbeitnehmern zwingend eine Annäherung an Expertenorganisationen vornehmen und inwiefern die skizzierten Folgerungen verallgemeinerbar sind. Schließlich sind weitere Untersuchungen zu akademischem Widerstand wünschenswert, um die Ergebnisse qualitativer Forschung weiter zu fundieren.

Mächtige Akteure des Widerstandes und die Präferenz eines subtilen Mitteleinsatzes

Der dritte und letzte Schritt der Diskussion zu Widerstand in Organisationen gipfelt nun in der These, dass Professoren als mächtige Akteure der Hochschule trotz ihrer Machtposition subtile Formen des Widerstandes präferieren. Um dieses Paradoxon nachzuvollziehen, ist es geboten, nochmals die Mechanismen der Macht akademischen Widerstands aufzugreifen.

In Kapitel 6.1.2 und 6.2.2.1 wurde ausführlich dargelegt, dass akademische Widerstandsphänomene über verschiedene Machtmechanismen funktionieren, von denen die mehrdeutigen und subtilen Phänomene vergleichsweise am häufigsten vorkommen. Obwohl Professoren, wie die Untersuchung gezeigt hat, aufgrund ihrer Machtposition durchaus auf substanzielle Möglichkeiten zurückgreifen können, erlauben besonders subtile Mittel ressourcensparende Lösungen, mit denen potenzielle Konflikte und „klärende Gespräche“ mit den QM-Verantwortlichen und Institutsleitern umgangen werden. Auch wird eine persönliche Stellungnahme zur Haltung gegenüber QM dann unnötig. Die subtile Mittelwahl wird vor allem präferiert, wenn Anforderungen des QM rechtlich reglementierenden Vorgaben oder explizit eingeforderten Anforderungen vonseiten der Hochschulleitung unterliegen. Eine offen konfrontativer Umgang ist trotz des Machtstatus von Professoren nicht zielführend, weil deren soziale Macht derzeit durch die Schaffung von Hochschulräten und die Stärkung der Hochschulleitungen zumindest formal verringert wird, wenngleich Funktionsträger aus kulturellen

Gründen bislang nicht von ihrer neuen „Macht“ Gebrauch machen (Hüther, Krücken 2013; Kehm, Fuchs 2010). Von essenzieller Bedeutung ist es daher festzuhalten, dass auch mächtige Akteure wie Hochschulprofessoren nicht gänzlich unantastbar sind und daher auch aus machtheoretischen Überlegungen vom Gebrauch subtilerer Mittel profitieren.

Auf der Grundlage dieser und der vorausgegangenen Argumentation kann die These aufgestellt werden, dass Professoren als mächtige Akteure der Hochschule trotz ihrer oligarchisch anmutenden Machtposition subtile Formen des Widerstandes präferieren. Der hergestellte Zusammenhang der Machtposition der Widerständigen und ihrer Mittelwahl ist neu in der internationalen Widerstandsforschung. Damit werden die bisherigen konventionellen Zusammenhänge einer subtilen Mittelwahl relativ machtloser Akteure (Scott 1990) und einem repressiven Machteinsatz von Herrschenden infrage gestellt (Martí, Fernández 2013). Zukünftige Forschung sollte nicht nur die Facetten von Widerstand (Courpasson, Vallas 2016; Prasad, Prasad 1998), sondern auch die verschiedenen hier aufgezeigten Dynamiken von Macht und Widerstand aufgreifen und konventionelle Bilder von Widerstand hinterfragen (Knights, Vurdubakis 1994). Hierzu ist, wie schon eingangs erwähnt, eine Offenheit in den Annahmen über Widerstand sowie eine qualitativ-explorative Methodenwahl nötig (Courpasson, Vallas 2016; Prasad, Prasad 1998).

Nicht-intendierter Widerstand

In kaum einem anderen Kontext wie dem hochschulischen finden sich so viele Interpretationen von Widerstand, die gleichzeitig konträren Interpretationen des Alltagshandelns gegenüberstehen. Es konnte aufgezeigt werden, dass es in einem hochgradig mehrdeutigen und varianten Umfeld wie Hochschulen aus systematischen Gründen unvermeidlich ist, dass mitunter auch ungerechtfertigte Widerstandszuschreibungen aus Sicht der Akteure im Feld vorgenommen werden. Auch in der internationalen Widerstandsforschung wird der fließende, variante und mehrdeutige Charakter von Widerstand immer wieder betont, doch eine wichtige Konsequenz, dass daraus Fehlzuschreibungen resultieren, bleibt bislang aus. Lediglich *Hollander* und *Einwohner* (2004) haben in einem konzeptionellen Artikel u. a. auf die Möglichkeit hingewiesen, dass Widerstand das Resultat einer fälschlichen Beschuldigung sein kann. Diese Möglichkeit wird durch diese Arbeit empirisch nachgewiesen. Dabei werden die institutionellen Bedingungen aufgearbeitet, die fälschliche Beschuldigungen wahrscheinlich machen. Solche Fehlzuschreibungen von Widerstand sind nicht bloß harmlose Fehlkonstruktionen, die von den Akteuren einmal aufgedeckt und geklärt werden können. Aus interaktionisti-

scher Sichtweise ist zu argumentieren, dass solche Zuschreibungen insofern einen „realen Widerstand“ manifestieren, als sie reale Konsequenzen nach sich ziehen (Thomas, Thomas 1928), und zwar im Sinne der *self-fulfilling prophecy* (Merton 1948).

Die vorgestellten Ergebnisse legen allesamt nahe, dem Ruf nach Offenhaltung gegenüber Widerstandsphänomenen zu folgen und den Gegenstand nicht unnötig einzuengen (Thomas, Davies 2005). Das Konzept nicht-intendierten Widerstands zeigt in aller Deutlichkeit, dass eine frühzeitige definitorische Eingrenzung dazu führen kann, nicht-eindeutige Widerstandsphänomene aus der Betrachtung auszuschließen und dadurch die Komplexität, aber auch die Reichhaltigkeit der empirischen Realität voreilig zu simplifizieren (Tsoukas 2017). Konkreter zielt nicht-intendierter Widerstand auf eine Dimension von Widerstand ab, die sich bislang als Abgrenzungsmerkmal von Nicht-Widerstand gehalten hat: die Intentionalität der Handlung und Opposition der Haltung handelnder Akteure. Beobachtungen von nicht-intendiertem Widerstand zeigen, dass beide Kriterien nicht zwingend gegeben sein müssen, damit Widerstand vorliegt. Es reicht bereits aus, wenn die Zuschreibung von Intentionalität der Handlung und Opposition der Haltung handelnder Akteure vorliegt.

.

Widerstand und ein multiples Rollenverständnis

Schließlich sei noch eine weitere Besonderheit akademischen Widerstands hervorgehoben: die Rollenvielfalt von Professoren. Der Facettenreichtum akademischer Widerstandsphänomene ergibt sich nicht zuletzt aus den unterschiedlichen Rollen, in denen sich Professoren wiederfinden. So werden bestimmte Facetten von Widerstand erst sichtbar, wenn Professoren auch in ihren Rollen als Institutsleiter, Dekane und Mitglieder akademischer Gremien als potenziell widerständige Akteure ernstgenommen werden. Die bisherige Diskussion zu Widerstand beschränkt sich darauf, Widerstand unter einem eindimensionalen Rollenverständnis als Produktionsmitarbeiter, Bauern etc. zu analysieren. Thomas und Davies (2005) etwa haben konstatiert, dass verschiedene Akteursgruppen jeweils unterschiedliche Muster des Widerstands hervorbringen und je verschiedene Motive verfolgen, sodass es naheliegen könnte, dass dies auch auf einzelne Akteure zutreffen könnte, die in einem Netz verschiedener Rollen mit unterschiedlichen Erwartungen agieren. Zwar stellen Hochschulen mit solch einem multiplen Rollenbild, wie es Professoren aufweisen, ein Paradebeispiel für ein multiples Rollenverständnis von Organisationsmitgliedern dar. Dennoch lässt sich nur schwer bestreiten, dass auch Mitarbeiter in einem Unternehmen beispielsweise neben ihrer hauptberuflichen Tätigkeit in einer Gewerkschaft tätig sein oder verschiedenen Projekt- und Arbeitsgruppen zugleich

angehören können. Moderne Arbeitsformen bringen es mit sich, dass das klassische eindimensionale Beschäftigungsverhältnis fragmentiert wird. Vor diesem Hintergrund erlaubt eine Untersuchung von Widerstand unter dem Aspekt gewandelter multipler Rollenverständnisse ein tiefergreifenderes Verständnis des Untersuchungsgegenstandes. Eine Analyse von Motiven des Widerstands etwa muss in Aussicht stellen, dass intelligente Akteure in Ausfüllung ihrer Rolle handeln können, um ihre Interessen in einem anderen Arbeitskontext zu verfolgen.

6.2.3 Diskurs zum professionellen Selbstverständnis von Professoren im Kontext institutionellen Wandels und akademischer Selbsterhaltungsmechanismen

Die Beschäftigung mit Widerstandsphänomenen hält auch Implikationen für das professionellen Selbstverständnisses von Professoren bereit, obgleich Fragen der Identität nicht im Mittelpunkt dieser Arbeit stehen. Eine dominante Lesart von Widerstand besteht darin, in ihm einen Ausdruck der Identitätsbehauptung und -abgrenzung vom Zielobjekt zu erkennen (Gabriel 1999; Scott 1990; Thomas, Davies 2005). Widerstand zeigt indirekt Hinweise auf die Grundfragen der Identität „wer bin ich?“ oder „wer möchte ich sein?“ auf, sobald bewusst wird, wogegen man sich zu wehren versucht. Fragen der akademischen Identität werden von verschiedenen Diskursen aufgegriffen, darunter innerhalb der internationalen Literatur zu Widerstand am Arbeitsplatz, in deutschsprachigen Beiträgen zur akademischen Profession im Rahmen eines allgemeinen Diskurses zur Hochschulreform⁵⁰ und in Beiträge zum professionellen Selbstverständnis von Professoren innerhalb der internationalen Organisations- und Hochschulforschung. Mein Beitrag richtet sich primär auf letzteren Diskursstrang.

Ungeachtet der unterschiedlichen Diskurse zum professionellen Selbstverständnis von Professoren im nationalen und internationalen Kontext besteht Konsens darüber, dass das akademische Alltagsleben angesichts eines tiefgreifenden institutionellen Wandels des Hochschulsektors einem fundamentalen Wandel ausgesetzt ist. Große Unterschiede wiederum über Art und Ausmaß des „managerialen“ Einflusses auf den Hochschulsektor bestehen indes zwischen dem deutschen und angloamerikanischen Raum (siehe Kapitel 3.1.4 und 3.1.5). Im internationalen Raum ist das Bild tendenziell pessimistisch geprägt; dortzulande wird vom Verlust des

⁵⁰ In der deutschsprachigen Literatur wird dem Themenfeld der Identität erheblich weniger Aufmerksamkeit geschenkt als im internationalen Kontext. Hierzulande findet eine Beschäftigung mit Professoren an deutschen Hochschulen eher über professionsbezogene Ansätze statt. Während einige der Beiträge auf die formale Rollenbeschreibung deutscher Professoren und deren Veränderung im Zuge der Hochschulreform abzielen (Teichler, Bracht 2006; Enders, Teichler 1995; Enders 1998) – die im vorliegenden Zusammenhang nur am Rande von Interesse sind –, beschäftigen sich insbesondere *Schimank* (2001, 2005, 2015) und einige andere Autoren (Volmerg et al. 1995) mit informellen Praktiken von Professoren, dem Hochschulgeschehen und dem Verhältnis von Rollenzuweisung und Identität an Hochschulen.

akademischen Ethos gesprochen und eine Verdrängung altbewährter Prinzipien und Traditionen durch Wettbewerb und Marktorientierung befürchtet (Alvesson, Spicer 2016; Clegg 2008; Kallio et al. 2016) sowie eine Fragmentierung der Persönlichkeit von Wissenschaftlern betont (Knights, Clarke 2014). Den meisten Beiträgen ist die Annahme gemeinsam, dass die tiefgreifende „Managerialisierung“ durch Leistungsindikatoren, Rankings oder Evaluation die Persönlichkeitsstrukturen von Wissenschaftlern grundlegend prägen. Obwohl die einschlägige Literatur den Einfluss des NPM-Diskurses durchaus nuanciert erarbeitet, ist gleichwohl die Tendenz dahingehend vorhanden, den NPM-Diskurs pauschalisierend als den herrschaftlichen Diskurs zu skizzieren, der dem öffentlichen Sektor das ihm zugrundeliegende ökonomische Denkmodell aufzuerlegen vermag (Thomas, Davies 2005: 689).

Die Ergebnisse vorliegender Untersuchung legen nahe, dass die Beobachtungen – überwiegend aus den Universitäten in Großbritannien – keinen universellen Charakter aufweisen. Entgegen dem eher pessimistisch geprägte Bild bezüglich des akademischen Selbstverständnisses zeigen die vorliegenden Ergebnisse auf, dass Hochschulprofessoren im deutschen Hochschulraum im Leistungsbereich von Studium und Lehre unliebsamen Einwirkungen von außen auch mehr als zehn Jahre nach Beginn seiner Implementierung durch diverse Möglichkeiten des Widerstandes begegnen; sie betonen auch weiterhin die Relevanz ihrer Disziplin und beziehen sich auf die ihnen verfassungsrechtlich zugesicherte Freiheit in Forschung und Lehre. Aus diesen Beobachtungen kann geschlussfolgert werden, dass nicht alle Bereiche des akademischen Lebens durch den NPM-Diskurs gleichermaßen einnehmbar sind und Professoren an der reformierten Hochschule durchaus in der Lage sind, ein stark an den Werten der akademischen Profession orientiertes Bewusstsein weiterhin aufrechtzuerhalten. Obwohl nicht geleugnet werden kann, dass der NPM-Diskurs auch im deutschsprachigen Raum ein dominanter Diskurs ist, lässt sich aufzeigen, dass ihm hochschulbezogene und allgemeine akademische Diskurse – ihrerseits Herrschaftsdiskurse – in unterschiedlichen Formationen (offen/verdeckt, aktiv/passiv, individuell/kollektiv) gegenüberstehen.

Während offene Eingriffe der Organisation in das Hoheitsgebiet der Professoren unter Rückgriff auf die akademische Autonomie entschieden zurückgewiesen werden kann, ist bisweilen die Frage offengeblieben, wie Professoren auf subtilere Kontrollmechanismen reagieren. Das wohl stärkste Argument der Gegenseite lautet, dass Widerstand durch Compliance, d. h. eine Entkopplungstaktik fatale Konsequenzen für ihre Anwender haben kann. Dieses Argument aus der „Audit Society“ von Power (1997) entlehnt, hat etwa Münch (2011) übernommen, um

solche Effekte an deutschen Hochschulen am Beispiel des Exzellenzwettbewerbs zu belegen. Sobald eine Entkopplung des Eigenlebens von einer formalen, virtuellen Realität stattfindet, argumentiert er:

Dadurch erfolgt eine Beruhigung außenstehender Interessengruppen, da offensichtlich Maßnahmen zur Verbesserung unternommen werden. In der weiteren Folge ergibt sich allerdings eine womöglich nicht einmal bemerkte Kolonisierung sozialer Alltagspraktik. Am Ende steht eine Zielverschiebung, bei der die Anpassung an externe Ziele Vorrang gegenüber den internen Zielen erhält (Münch 2011: 18).

Für den Bereich der Forschung ist die Okkupationsthese durchaus plausibel, da etwa die „Exzellenzinitiative“ Professoren zwar negativ aufstoßen mag, sie jedoch dem Leitgedanken und dem innigen Wunsch folgt, sich durch Leistungen hervorzuheben (Lamont 2010). Im Falle des institutionalisierten QM sind differenziertere Beobachtungen vorzufinden. QM hat keinen direkten Zugriff auf die Leistungsprozesse in Studium und Lehre und ist daher auf die Kooperation von Professoren angewiesen; wenn die Kooperationsbereitschaft von Professoren sich darin erschöpft, formale Prozesse zu dokumentieren, ohne jedoch auf inhaltlicher Ebene wesentliche Veränderungen vorzunehmen, ist es nicht länger plausibel, darin einen Beleg für einen übermächtigen NPM-Diskurs oder eine Akzeptanz von QM zu erkennen. Die vorliegende Studie weist darauf hin, dass eine differenzierte Untersuchung von Compliance-Praktiken notwendig ist. Gleichwohl ist nicht zu bestreiten, dass die Konfrontation mit QM-Interventionen tendenziell persönlichkeitspaltende Effekte mit sich bringt. Indem über QM ein übergreifender Qualitätsdiskurs initiiert und geführt wird, können sich die Mitglieder der akademischen Profession diesem nicht ohne weiteres entziehen. Sobald eine Bekundung zur Partizipation am QM abgegeben wird, die nachträglich nicht erfolgt, wird eine innere Dissonanz in Gang gesetzt, für die zukünftig QM-konformes Verhalten eine Lösung sein kann.

Zur aktuellen Diskussion zur akademischen Identität wird dadurch beigetragen, dass die nach wie vor prägende Geschichte eines die akademische Identität dominierenden NPM-Diskurses in seiner simplifizierenden und linearen Kausalität zurückgewiesen wird. Damit bekräftigt diese Arbeit einen im Diskurs eher marginalen Standpunkt, dass Professoren identitätsbezogene Selbsterhaltungsmechanismen aufweisen können und die Disziplin für Wissenschaftler trotz massiven „managerialen“ Einwirkens weiterhin eine zentrale Bezugs- und Inspirationsquelle für ihr professionelles Selbstbild bleibt (Clegg 2008; Henkel 2005).

In Untersuchungen der akademischen Identität im Rahmen einer Umstrukturierung des Hochschulwesens liegt es nahe, Fragestellungen der Abwehr und des Widerstandes in die Analyse zu inkludieren, um die emanzipatorischen Fähigkeiten tiefgreifender untersuchen zu können. Eine Untersuchung von Phänomenen des Widerstandes legt nahe, Reaktionen der Gegenwehr gegen die Reformen des Hochschulsektors nicht nur in ihren lautstarken Momenten zu begreifen.

6.2.4 Beiträge zur Praxisentwicklung und Ausblick

Es sei darauf hingewiesen, dass es sich bei vorliegender Arbeit nicht um eine praxisorientierte Studie handelt, die normative Ansprüche im engeren Verständnis an die Hochschulpraxis stellt. Gleichwohl lassen sich einige handlungsleitende Empfehlungen auf der Grundlage der Erkenntnisse ableiten, deren Kenntnisnahme das alltägliche Zusammenleben verschiedener Akteursgruppen an Hochschulen erleichtern kann, indem unnötige Konfliktpotenziale vermieden und eine wechselseitige Akzeptanz angestrebt wird. Diese handlungsleitenden Implikationen richten sich primär an die Praktiker im institutionalisierten QM, an das Hochschulmanagement und die Hochschulprofessoren.

Die Studie hat offengelegt, dass Zuschreibungen eines akademischen Widerstandes gegen Ansprüche des QM oft gewählt werden, weil sie naheliegende Interpretationen in der Erklärung professoralen Verhaltens im Umgang mit QM sind und Zuschreibungen des Widerstandes nicht nur direkt, sondern auf verschiedene Weise indirekt vorgenommen werden. Bereits das Anbieten von Lösungsvorschlägen zur Auflösung von Widerstand setzt einen solchen voraus, was Professoren, die vielleicht gar keinen Widerstand im Sinn hatten, wie ein Stigmatisierungstempel erscheinen muss, der nicht hingenommen werden kann. Aus der Ungleichheitssoziologie ist bekannt, dass Gegenstigmatisierungen die Folge sein können, sobald die Akteure die nötige Machtposition erreichen (Elias 1990). Solche Zuschreibungen des Widerstandes entfalten daher eine performative Wirkung und können im Sinne der *self-fulfilling prophecy* paradoxerweise zur Verschärfung von Konfrontationen und Konflikten führen oder sie auslösen. Diese zuweilen pessimistische Sichtweise hält eine gute Nachricht für Praktiker im QM und das Hochschulmanagement bereit. Wenn Zuschreibungen des Widerstandes vorab einer sorgfältigen Prüfung unterzogen werden, ehe das Urteil (aus)gesprochen wird, könnte ein Teil des wahrgenommenen Widerstandes von heute auf morgen aus den Köpfen der Akteure beseitigt werden. Um diesen Schritt zu realisieren, sind keine finanziellen Mittel, Interventionen vonseiten zentraler Instanzen oder aufwendig erarbeitete Einigungen bzw. Lösun-

gen notwendig. Eine Offenheit gegenüber einer möglichst wertneutralen Auseinandersetzung mit Widerstandsphänomenen und der Frage, was dahinter stehen kann, die zu neuen Erkenntnissen und Veränderung von persönlichen Einstellungen und Haltungen der Akteure führen kann, sind bereits hinreichend (vgl. Argyris, Schön 2008).

Erstens ist eine Auseinandersetzung mit den multiplen Handlungsmotiven von Professoren erforderlich, die Praktiker für die Situation von Hochschulprofessoren und anderen Mitgliedern der akademischen Profession sensibilisiert. Diese Arbeit zeigt auf, wie vielfältig Handlungsmotive sein können, aber auch, wie schwierig eine genaue Erörterung von Motiven in mehrdeutigen Kontexten ist. Ferner sind auch erkannte Widerstandsphänomene hinsichtlich ihrer Motive voneinander zu differenzieren. Mancher Widerstand beruht auf einem Missverständnis, welches schnell aufgeklärt werden kann, während andere Widerstandsphänomene grundsätzlicher und ideologischer Art entspringen. Entgegen der weitverbreiteten Behauptung von Change-Management-Konzepten, Widerstände würden sich nach der anfänglichen Schock-Phase auflösen (Boentert et al. 2010), zeigt diese Studie, dass mehrdeutige, passive und subtile wahrgenommene Widerstandsmuster auch lange nach der Implementierung im Feld fortwirken, was lediglich bestätigt, dass akademische Interessen und professionelle Ansprüche nicht einfach durch ein „manageriales“ System aufgelöst werden können. Daher ist es zweitens geboten, Widerstand im Sinne einer kontinuierlichen Aushandlung von Interessen als natürlichen Bestandteil in Veränderungsprozessen anzuerkennen. Widerstand anzuerkennen, bedeutet nicht in Zuschreibungen eines intendierten und oppositionellen Widerstandes gegen QM zu verfallen. Stattdessen können unterschiedliche Interessen akzeptiert und die produktiven Momente von Widerstand betont werden. Widerstand gegen ein Evaluationsinstrument kann sodann als Feedbackinstrument genutzt werden, das Verbesserungsbedarfe aufzeigt.

Wenn von den Zuschreibungen innerhalb der Hochschule abgesehen wird, dann ist zu konstatieren, dass die professorale Akzeptanz für rein funktionalistische Management-Konzepte ausgesprochen gering ausfällt. Praktiker tun gut daran, Praxistheorien zum Management akademischer Leistungsbereiche durch soziale, sensitive Theorien zu überschreiten. Klassische Theorien der Organisationsforschung wie die Expertenorganisation (Mintzberg 1980), das Mülleimerkonzept (Cohen et al. 1972) oder die lose Kopplung (Weick 1976) sowie moderne kontextsensitive Ansätze (Ditzel, Suwalski 2016; Schimank 2015; Woiwode et al. 2017) stellen einen geeigneten Ausgangspunkt für die weitere praxisinterne Weiterentwicklung dar.

Bezugnehmend auf die Gruppe der Lehrenden und insb. Hochschulprofessoren ist der vorliegenden Arbeit zu entnehmen, dass die Beteiligung jener Akteure am QM womöglich wichtiger ist, als bisweilen von ihnen angenommen wird. Ohne die Professoren geht QM-Arbeit nicht. Vor diesem Hintergrund ist zu verstehen, weshalb bereits Unterlassungen oder der Bezug auf akademische Traditionen genügen können, damit ein akademischer Widerstand in Interaktionen zugeschrieben wird. Es sollte deshalb klar sein, dass solche Widerstandszuschreibungen nicht zwingend als persönlicher Angriff zu deuten sind und Gegenstigmatisierungen eher eine spiralförmige Eskalation anstelle einer Problembehandlung fördert. Stattdessen ist eine offene Haltung gefragt, sich auf Zuschreibungen des Widerstandes einzulassen, im gemeinsamen Dialog auf die Spurensuche zu gehen und auf diese Weise eine erhöhte Sensibilität der Akteure sowie eine Kultur des Dialogs und des gegenseitigen Vertrauens zu fördern.

Abschließend soll darauf hingewiesen werden, dass auch eine ausschließlich auf Vermeidung von Konflikten ausgerichtete Einstellung nicht zielführend sein kann. Das andere Extrem, Antizipation und Vermeidung von Konflikten um jeden Preis führt zu Handlungsohnmacht und kann eine Atmosphäre der Angst erzeugen, in der immer größere Zugeständnisse an die fordernde Seite gemacht werden. Daher empfiehlt sich eine ausgewogen diplomatische Haltung, deren Kennzeichen die Balance zwischen Vermittlung von Kooperation und Anpassung einerseits und Interessenverfolgung andererseits ist.

Die Diskussion zeigt auf je unterschiedliche Weise auf, dass Vorstellungen von Widerstand nur wenig mit der empirischen Komplexität gemeinsam haben, sei es aus Sicht praktizierender Akteure oder der Wissenschaft, die Widerstand in Organisationen untersucht oder Widerstand als Problem ansieht, das es beseitigt haben will. Weder ist Widerstand auf bestimmte Verhaltensmuster zurückzuführen, noch lassen sich die Handlungsmotive festmachen oder die Machtposition der Widerständigen klar bestimmen. Vielmehr hängen die verschiedenen Elemente des Widerstandes – die positionsbezogene Zugehörigkeit der Akteure, die Machtposition der Akteure, die Handlungsmotive der Akteure, konkrete (Sprach-)Handlungen der Akteure – in einer dialektischen Weise zusammen, wobei die verschiedenen Elemente und Ebenen einander verstärken, durchdringen und widersprechen können (Bristow et al. 2017). So glaube ich persönlich, dass ein Großteil der Widerstandsphänomene auf eine systemische Unverträglichkeit der akademischen Alltagspraxis mit „managerialen“ Entwicklungen zurückzuführen

sind und Widerstand lediglich als eine Plausibilisierung dafür herhält. Vielleicht bieten Geschichten des Widerstandes auch eine Möglichkeit, den ansonsten tristen Berufsalltag zu bereichern, indem ihm Elemente der Mikropolitik und der organisierten Verschwörung und somit eine mystische und geheimnisvolle Facette beigelegt wird. Damit soll ausgedrückt werden, dass Widerstand auch produktive Momente für die betroffene Organisation bereithält, die es nur zu entdecken und in einem positiven, entwicklungsfördernden Sinne zu nutzen gilt. Organisationaler Widerstand ist Bestandteil von Wandel und begriffen als Praxis des Interessenausgleichs ein Treiber für Veränderung. Wenn Widerstand dazu führt, dass Aktivitäten, Verfahren und Prozesse modifiziert und somit ggf. produktiver und kulturell zuträglicher gemacht werden, dann plädiere ich dazu, Widerstand in einem strategisch umfassenderen Sinne als abweichendes Verhalten zu verstehen, das ein Potenzial für Innovation in sich birgt. Dieser Gedankengang kann einen Diskurs über organisationalen Widerstand als Innovationspromoter auf gesamtgesellschaftlicher Ebene eröffnen.

Literatur

- Alvesson, M., Gabriel, Y. 2016: „Grandiosity in contemporary management and education“, *Management Learning* 47(4): 464–473.
- Alvesson, M., Spicer, A. 2016: „(Un)Conditional surrender? Why do professionals willingly comply with managerialism“, *Journal of Organizational Change Management* 29(1): 29–45.
- Alvesson, M., Willmott, H. 2002: „Identity Regulation as Organizational Control. Producing the Appropriate Individual“, *Journal of Management Studies* 39(5): 619–644.
- Ammon, U. 2009: „Delphi-Befragung“. In S. Kühl (Hg.): *Handbuch Methoden der Organisationsforschung. Quantitative und qualitative Methoden*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 458–476.
- Anderson, G. 2006: „Assuring Quality/Resisting Quality Assurance. Academics’ responses to ‘quality’ in some Australian universities“, *Quality in Higher Education* 12(2): 161–173.
- Anderson, G. 2008: „Mapping Academic Resistance in the Managerial University“, *Organization* 15(2): 251–270.
- Argyris, C. 1990: *Overcoming organizational defenses. Facilitating organizational learning*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Argyris, C., Schön, D. A. 2008: *Die lernende Organisation. Grundlagen, Methode, Praxis*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Ashcraft, K. L. 2005: „Resistance through consent? Occupational identity, organizational form and the maintenance of masculinity among commercial airline pilots“, *Management Communication Quarterly* 19(1): 67–90.
- Austin, J. L., Savigny, E. v. 1962: *Zur Theorie der Sprechakte. How to do things with words*. Cambridge: Harvard University Press.
- Barlösus, E. 2012: „Wissenschaft als Feld“. In S. Maasen, M. Kaiser, M. Reinhart (Hg.): *Handbuch Wissenschaftsoziologie*. Wiesbaden: Springer VS, 125–136.
- Barry, J., Chandler, J., Clark, H. 2001: „Between the Ivory Tower and the Academic Assembly Line“, *Journal of Management Studies* 38(1): 88–101.
- Becher, T. 1994: „The significance of disciplinary differences,“, *Studies in Higher Education* 19(2): 151–161.
- Becker, H. S. 1963: *Outsiders. Studies in the sociology of deviance*. New York: Free Press.
- Becker, H. S. 2014: *Außenseiter. Zur Soziologie abweichendes Verhalten*. Wiesbaden: Springer.
- Blumer, H. 1973: „Der methodologische Standort des Symbolischen Interaktionismus“. In Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hg.): *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Symbolischer Interaktionismus und Ethnomethodologie*. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 80–146.
- Boentert, A., Breulmann, N., Lojewski, U. von. 2010: „Wie werden Hochschulmitglieder für Qualitätsmanagement aktiviert?“. In M. Winde (Hg.): *Von der Qualitätsmessung zum Qualitätsmanagement. Praxisbeispiele an Hochschulen*. Essen: Stifterverband für die Deutsche Wirtschaft, 26–34.
- de Boer, H. F., Enders, J., Schimank, U. 2007: „On the Way towards New Public Management? The Governance of University Systems in England, the Netherlands, Austria, and Germany“. In D. Jansen (Hg.): *New forms of governance in research organizations. Disciplinary approaches, interfaces and integration*. Dordrecht: Springer VS, 137–152.
- Bogner, A., Littig, B., Menz, W. 2014: *Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, R. 2012: „Gruppendiskussion“. In U. Flick, E. v. v. Kardorff, I. Steinke (Hg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 369–383.

- Bourdieu, P. 1988: *Homo academicus*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Braverman, H. 1974: *Labor and Monopoly Capital. The Degradation of Work in the Twentieth Century*. New York: Monthly Review Press.
- Bristow, A., Robinson, S., Ratle, O. 2017: „Being an Early-Career CMS Academic in the Context of Insecurity and ‘Excellence’”. The Dialectics of Resistance and Compliance“, *Organization Studies* 38(9): 1185–1207.
- Brunsson, N., Sahlin-Andersson, K. 2000: „Constructing Organizations. The Example of Public Sector Reform“, *Organization Studies* 21(4): 721–746.
- Brüsemeister, T. 2008: *Qualitative Forschung. Ein Überblick*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Burawoy, M. 1979: *Manufacturing consent. Changes in the labor process under monopoly capitalism*. Chicago: University of Chicago Press.
- Casey, C. 1999: „Come, Join Our Family”. Discipline and Integration in Corporate Organizational Culture“, *Human Relations* 57(2): 155–178.
- Clark, B. 1983: *The Higher Education System. Academic Organization in Cross-National Perspectives*. Berkeley: University of California Press.
- Clarke, C. A., Knights, D. 2015: „Careering through academia. Securing identities or engaging ethical subjectivities?“, *Human Relations* 68(12): 1865–1888.
- Clegg, S. 1994: „Power Relations and the Constitution of the Resistant Subject“, In J. Jermier, D. Knights, W. Nord (Hg.): *Resistance and Power in Organizations*. London: Routledge, 274–317.
- Clegg, S. 2008: „Academic identities under threat?“, *British Educational Research Journal* 34(3): 329–345.
- Cohen, M. D., March, J. G., Olsen, J. P. 1972: „A Garbage Can Model of Organizational Choice“, *Administrative Science Quarterly* 17(1): 1–25.
- Cole, J. R. 2009: *Great american university. Its rise to preeminence, its indispensable national role, why it must be protected*. New York: Public Affairs.
- Collins, W. 1868: *The Moonstone*. Harmondsworth 1978: Penguin.
- Collinson, D. 1994: „Strategies of resistance. Power, knowledge and resistance in the workplace“. In J. Jermier, D. Knights, W. Nord (Hg.): *Resistance and Power in Organizations*. London: Routledge, 25–68.
- Contu, A. 2008: „Decaf resistance. On misbehavior, cynism and desire in liberal workplaces“, *Management Communication Quarterly* 21(1): 364–379.
- Cooley, C. H. 1902: *Human nature and the social order*. New York: Charles Scribner’s Sons.
- Courpasson, D. 2016: „Impactful Resistance“, *Journal of Management Inquiry* 25(1): 96–100.
- Courpasson, D., Vallas, S. 2016: „Resistance Studies. A Critical Introduction“. In D. Courpasson, S. Vallas (Hg.): *The SAGE handbook of resistance*. Los Angeles: Sage Publications, 1–28.
- Crozier, M., Friedberg, E. 1979: *Die Zwänge kollektiven Handelns. Über Macht und Organisation*. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Dahrendorf, R. 1994: *Der moderne soziale Konflikt. Essay zur Politik der Freiheit*. München: Deutscher Taschenbuch.
- Deetz, S. 1992: *Democracy in an age of corporate colonization. Developments in communication and the politics of everyday life*. Albany: State University of New York.
- Deutsche Gesellschaft für Qualität 2015: *Qualitätsmanagement für Hochschulen. Das Praxis-handbuch*. München: Hanser.
- Ditzel, B. 2015: „Qualitätsmanagement als Kontextsteuerung. Überlegungen zu den Möglichkeiten und Grenzen steuerungsbezogener Interventionen“. In O. Vettori, K. Ledermüller, L. Mitterauer, G. Salmhofer (Hg.): *Eine Frage der Wirksamkeit? Qualitätsmanagement als Impulsgeberin für Veränderungen an Hochschulen*. Bielefeld: UniversitätsVerlagWeb-ler, 19–38.

- Ditzel, B., Suwalski, P. 2016: „Kontext-sensible Interventionsstrategien im Umgang mit unterschiedlichen Perspektiven auf die Qualität in Studium und Lehre“. In M. Hofer, K. Leder Müller, H. Lothaller, L. Mitterauer, G. Salmhofer, O. Vettori (Hg.): *Qualitätsmanagement im Spannungsfeld zwischen Kompetenzmessung und Kompetenzentwicklung*. Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler, 27–52.
- Donzallaz, D. 2014: „Vom „Schwachsinn“ zur Qualitätskultur. Tipps für den Umgang mit Problemen beim Aufbau von QM-Systemen in Universitäten“. In S. Nickel (Hg.): *Implementierung von Qualitätsmanagementsystemen. Erfahrungen aus der Hochschulpraxis*. Bielefeld: WBV Bertelsmann, 27–38.
- Drori, G. S., Meyer, J. W., Hwang, H. (Hg.) 2006: *Globalization and organization. World society and organizational change*. Oxford: Oxford University Press.
- Ebel, B., Kluth, K. 2014: „Einführung eines prozessorientierten QM-Systems an der Hochschule Bonn-Rhein-Sieg“. In S. Nickel (Hg.): *Implementierung von Qualitätsmanagementsystemen. Erfahrungen aus der Hochschulpraxis*. Bielefeld: WBV Bertelsmann, 61–70.
- Edwards, P. K., Scullion, H. 1982: *The Social Organization of Industrial Conflict*. London: Basil Blackwell.
- Eisenhardt, K. M. 1989: „Building Theorie form Case Study Research“, *Journal of Management Review* 14(4): 532–550.
- Elias, N. 1990: *Etablierte und Außenseiter*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Enders, J. 1994: „Akademische Profession und Nachwuchsförderung“, *Beiträge zur Hochschulforschung* 2(1): 227–242.
- Enders, J. 1998: „Berufsbild der Hochschullehrer“. In U. Teichler, H.-D. Daniel, J. Enders (Hg.): *Brennpunkt Hochschule. Neuere Analysen zu Hochschule, Beruf und Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Campus, 55–78.
- Enders, J., Teichler, U. (Hg.) 1995: *Der Hochschullehrerberuf. Aktuelle Studien und ihre hochschulpolitische Diskussion*. Neuwied: Luchterhand.
- Enders, J., Teichler, U. 1996: „The Academic Profession in Germany“. In P. G. Altbach (Hg.): *The international academic profession. Portraits of fourteen countries*. Princeton: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Engelhardt, A., Kajetzke, L. 2010: *Handbuch Wissensgesellschaft. Theorien, Themen und Probleme*. Bielefeld: Transcript-Verlag.
- Esdar, W., Gorges, J., Kloke, K., Wild, E. 2011: „Lehre unter den Forschungshut bringen... Empirische Befunde zu multipler Zielverfolgung und Zielkonflikten aus Sicht von Hochschulleitungen und Nachwuchswissenschaftler(inne)n“. In S. Nickel (Hg.): *Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung. Analysen und Impulse für die Praxis*. Gütersloh: Centrum für Hochschulentwicklung GmbH, 192–203.
- Ezzamel, M., Willmott, H., Worthington, F. 2001: „Power, Control and Resistance in 'The Factory That Time Forgot'“, *Journal of Management Studies* 38(8): 1053–1079.
- Feller, C., Dahlmann, O., Sass, E., Zweier, M., Janssen, J. 2010: „Strategische Hochschulsteuerung mit der Quality Scorecard. Betriebswirtschaftliche Instrumente an Hochschulbedürfnisse anpassen“, *wissenschaftsmanagement* 2(1): 47–53.
- Feyerabend, P. K. 1976: *Wider den Methodenzwang*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Fleming, P., Sewell, G. 2002: „Looking for the Good Soldier, Svejik. Alternative Modalities of Resistance in the Contemporary Workplace“, *Sociology* 36(4): 857–873.
- Fleming, P., Spicer, A. 2003: „Working at a Cynical Distance. Implications for Power, Subjectivity and Resistance“, *Organization* 10(1): 157–179.
- Fleming, P., Spicer, A. 2008: „Beyond Power and Resistance“, *Management Communication Quarterly* 21(3): 301–309.

- Flick, U. 2012a: „Design und Prozess qualitativer Forschung“. In U. Flick, E. v. v. Kardorff, I. Steinke (Hg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 252–265.
- Flick, U. 2012b: „Triangulation in der qualitativen Forschung“. In U. Flick, E. v. v. Kardorff, I. Steinke (Hg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 309–318.
- Flick, U., Kardorff, E. v. v., Steinke, I. (Hg.) 2012: *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Flowerdew, J. 1997: „Reproduction, resistance and joint-production of language power. A Hong Kong Case study“, *Journal of Pragmatics* 27(1): 315–337.
- Foucault, M. 1977: *Discipline and punish. The birth of the prison*. London: Penguin.
- Foucault, M. 1980: *Power/knowledge. a selected interviews and other writings 1972-77*. New York: Pantheon Books.
- Friedmann, A. L. 1977: *Industry and Labor. Class Struggle at Work and Monopoly Capitalism*. London: Macmillan.
- Gabriel, Y. 1999: „Beyond Happy Families. A Critical Reevaluation of the Control-Resistance-Identity Triangle“, *Human Relations* 52(2): 179–203.
- Gabriel, Y. 2010: „Organization studies. A space for ideas, identities and agonies“, *Organization Studies* 31(1): 757–775.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P., Trow, M. 1994: *The new production of knowledge. The dynamics of science and research in contemporary societies*. London: Sage Publications.
- Giddens, A. 1986: *The constitution of society. Outline of the theory of structuration*. Berkeley: University of California Press.
- Gioia, D. A., Corley, K. G., Hamilton, A. L. 2013: „Seeking Qualitative Rigor in Inductive Research“, *Organizational Research Methods* 16(1): 15–31.
- Glaser, B. G., Strauss, A. L. 1967: *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. New Brunswick: Aldine.
- Glaser, E. 2010: „Dokumentenanalyse und Quellenkritik“. In B. Friebertshäuser, H. Boller, S. Richter (Hg.): *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Juventa-Verlag, 365–375.
- Gleeson, D., Shain, F. 1999: „Managing Ambiguity. Between Markets and Managerialism — A Case Study of ‘Middle’ Managers in Further Education“, *The Sociological Review* 47(3): 461–490.
- Häder, M. 2014: *Delphi-Befragungen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hanft, A. (Hg.). 2000: *Hochschulen managen? Zur Reformierbarkeit der Hochschulen nach Managementprinzipien*. Neuwied: Luchterhand.
- Hanft, A. 2008: *Bildungs- und Wissenschaftsmanagement*. München.
- Harding, N. H., Ford, J., Lee, H. 2017: „Towards a Performative Theory of Resistance: Senior Managers and Revolting Subject(ivity)s“, *Organization Studies* 38(9): 1209–1232.
- Harvey, L., Green, D. 2000: „Qualität definieren. Fünf unterschiedliche Ansätze“, *Assesment & Evaluation in Higher Education* 18(1): 9–34.
- Henkel, M. 2005: „Academic identity and autonomy in a changing policy environment“, *Higher Education* 49(1): 155–176.
- Hirschman, A. O. 1970: *Exit, voice, and loyalty. Responses to decline in firms, organizations, and states*. Cambridge: Harvard University Press.
- Hodson, R. 1995: „Worker Resistance. An Underdeveloped Concept in the Sociology of Work“, *Economy and Industrial Democracy* 16(1): 79–110.
- Hollander, J. A., Einwohner, R. L. 2004: „Conceptualizing Resistance“, *Sociological Forum* 19(4): 533–554.

- Holstein, J. A. 2009: „Defining Deviance. John Kitsuse’s Modest Agenda“, *The American Sociologist* 40(1-2): 51–60.
- Hood, C. 1991: „A Public Management for all Seasons?“, *Public Administration* 69(1): 3–19.
- Hopf, C. 2012: „Qualitative Interviews - ein Überblick“. In U. Flick, E. v. v. Kardorff, I. Steinke (Hg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 349–360.
- Hornbostel, S. 2010: „(Forschungs-)Evaluation“. In D. Simon, A. Knie, S. Hornbostel (Hg.): *Handbuch Wissenschaftspolitik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 293–309.
- HRK. 2010: *Wegweiser 2010. Qualitätssicherung an Hochschulen*. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz.
- Humboldt, W. von. 1990: „Antrag auf die Einrichtung der Universität Berlin, Juli 1809“, *Gelegentliche Gedanken über Universitäten* 1: 267–282.
- Hüther, O., Krücken, G. 2013: „Hierarchy and power. A conceptual analysis with particular reference to new public management reforms in German universities“, *European Journal of Higher Education* 3(4): 307–323.
- Janßen, M., Sondermann, A. 2016: „Universitäre Leistungsbewertungen als Bedrohung der akademischen Identität? Ein subjektorientierter Blick auf die Beurteilung und Kontrolle wissenschaftlicher Leistungen im Zeichen von New Public Management“, *Berliner Journal für Soziologie* 26(3-4): 377–402.
- Jermier, J., Knights, D., Nord, W. (Hg.). 1994: *Resistance and Power in Organizations*. London: Routledge.
- Joas, H. 1999: *Pragmatismus und Gesellschaftstheorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Jones, C. 2009: „Postructuralism in Critical Management Studies“. In M. Alvesson, T. Bridgman, H. Willmott (Hg.): *The Oxford handbook of critical management studies*. Oxford: Oxford University Press.
- Kallio, K. M., Kallio, T. J., Tienari, J., Hyvoenen, T. 2016: „Ethos at stake. Performance management and academic work in universities“, *Human Relations* 69(3): 685–709.
- Kamenz, U., Wehrle, M. 2007: *Professor Untat. Was faul ist hinter den Hochschulkulissen*. Berlin: Econ.
- Kamoche, K., Beise-Zee, R., Mamman, A. 2014: „Knowledge Appropriation and Identity: Toward a Multi-Discourse Analysis“, *Organization Studies* 35(9): 1373–1392.
- Karran, T. 2009: „Academic freedom. In justification of a universal ideal“, *Studies in Higher Education* 34(3): 263–283.
- Kärreman, D., Alvesson, M. 2009: „Resisting resistance. Counter-resistance, consent and compliance in a consultancy firm“, *Human Relations* 62(8): 1115–1144.
- Kaufmann, B. 2009: *Qualitätssicherungssysteme an Hochschulen - Maßnahmen und Effekte. Eine empirische Studie*. Bonn: HRK Hochschulrektorenkonferenz.
- Kehm, B. M. 2012: „Hochschulen als besondere und unvollständige Organisationen? - Neue Theorien zur ‚Organisation Hochschule‘“. In U. Wilkesmann, C. J. Schmid (Hg.): *Hochschule als Organisation*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 17–25.
- Kehm, B. 2021: „Hochschulen/ Hochschulreformen“. In: U. Andersen, J. Bogumil, S. Marschall, W. Woyke (Hg.): *Handwörterbuch des politischen Systems der Bundesrepublik Deutschland*, Wiesbaden: Springer VS, 385 – 393.
- Kehm, B. M., Fuchs, M. 2010: „Neue Formen der Governance und ihre Folgen für die akademische Kultur und Identität“. In U. Clement, J. Nowak, C. Scherrer, S. Ruß (Hg.): *Public Governance und schwache Interessen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 75–94.
- Kelle, U., Kluge, S. 2010: *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Keller, R. 2011: *Diskursforschung. Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kloke, K. 2014: *Qualitätsentwicklung an deutschen Hochschulen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- 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 (Hg.): *Hochschule als Organisation*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 311–324.
- Klug, T. 2010: „Professionelle Kompetenz für das Qualitätsmanagement in der Wissenschaft“, *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* 5(4): 82–93.
- Knights, D. 2016: „The Grand Refusal?: Struggling with Alternative Foucauldian Inspired Approaches to Resistance at Work“. In D. Courpasson, S. Vallas (Hg.): *The SAGE handbook of resistance*. Los Angeles: Sage Publications, 98–120.
- Knights, D., Clarke, C. A. 2014: „It's a Bittersweet Symphony, this Life. Fragile Academic Selves and Insecure Identities at Work“, *Organization Studies* 35(3): 335–357.
- Knights, D., McCabe, D. 2000: „'Ain't Misbehavin'? Opportunities for Resistance under New Forms of 'Quality' Management“, *Sociology* 34(3): 421–436.
- Knights, D., Vurdubakis, T. 1994: „Foucault, Power, Resistance and all that“. In J. Jermier, D. Knights, W. Nord (Hg.): *Resistance and Power in Organizations*. London: Routledge, 167–193.
- Knights, D., Willmott, H. 1989: „Power and Subjectivity at Work. From Degradation to Subjugation in Social Relations“, *Sociology* 23(4): 535–558.
- Kraus, G., Becker-Kolle, C., Fischer, T. 2006: *Handbuch Change-Management. Steuerung von Veränderungsprozessen in Organisationen, Einflussfaktoren und Beteiligte, Konzepte, Instrumente und Methoden*. Berlin: Cornelsen.
- Krücken, G., Blümel, A., Kloke, K. 2013: „The Managerial Turn in Higher Education? On the Interplay of Organizational and Occupational Change in German Academia“, *Minerva* 51(4): 417–442.
- Krueger, R. A., Casey, M. A. 2009: *Focus groups. A practical guide for applied research*. Los Angeles: Sage Publications.
- Kuckartz, U. 2014: *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kühl, S. 2014: „Wenn Hochschulmanager von Systemen sprechen. Zur Umstellung des Akkreditierungsverfahrens an Universitäten und Fachhochschulen“. In A. S. Beise, I. Jungermann, K. Wannemacher (Hg.): *Qualitätssicherung von Studiengängen jenseits der Programmakkreditierung. Neue Herausforderungen für Hochschulsteuerung und Organisationsentwicklung*, Forum Hochschule, 23–30.
- Kuhn, T. S. 1996: *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Küpper, W., Ortmann, G. (Hg.) 1992: *Mikropolitik. Rationalität, Macht und Spiele in Organisationen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Küstners, I. 2009: *Narrative Interviews*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lamnek, S. 2007: *Theorien abweichenden Verhaltens. Eine Einführung für Soziologen, Psychologen, Juristen, Politologen, Journalisten und Sozialarbeiter*. Paderborn: Fink.
- Lamnek, S., Krell, C. 2010: *Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch*. Weinheim: Beltz.
- Lamont, M. 2010: *How professors think. Inside the curious world of academic judgment*. Cambridge: Harvard University Press.
- Lane, J.-E. 2000: *New Public Management*. London: Routledge.

- LaNuez, D., Jermier, J. 1994: „Sabotage by managers and technocrats. Neglected patterns of resistance at work“. In J. Jermier, D. Knights, W. Nord (Hg.): *Resistance and Power in Organizations*. London: Routledge, 219–251.
- Lucas, L. 2014: „Academic resistance to quality assurance processes in higher education in the UK“, *Policy and Society* 33(3): 215–224.
- Lukes, S. 2005: *Power. A radical view*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Lust, M., Scheytt, T. 2017: „Akademischer Widerstand in universitären Entscheidungssituationen. Eine Systematisierung“, *Betriebswirtschaftliche Forschung und Praxis* 69(6): 653–672.
- Malinowski, B. 1926: *Crime and Custom in Savage Society*. New York: Humanity Press.
- Mangold, W. 1960: *Gegenstand und Methode des Gruppendiskussionsverfahrens. Aus der Arbeit des Instituts für Sozialforschung*. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt.
- Martí, I., Fernández, P. 2013: „The Institutional Work of Oppression and Resistance: Learning from the Holocaust“, *Organization Studies* 34(8): 1195–1223.
- Mayer, H. O. 2013: *Interview und schriftliche Befragung. Grundlagen und Methoden empirischer Sozialforschung*. München: Oldenbourg Verlag.
- Mayring, P. 2012: „Qualitative Inhaltsanalyse“. In U. Flick, E. v. v. Kardorff, I. Steinke (Hg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 468–475.
- Meier, F. 2010: *Die gemanagte Universität. Zum Organisationswandel der Hochschule*. Unveröffentlichtes Manuskript, Universität Bremen. Unveröffentlichtes Manuskript: Universität Bremen.
- Meier, F., Schimank, U. 2010: „Organisationsforschung“. In D. Simon, A. Knie, S. Hornbostel (Hg.): *Handbuch Wissenschaftspolitik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 106–117.
- Meister-Scheytt, C., Scheytt, T. 2005: „The Complexity of Change in Universities“, *Higher Education Quarterly* 58(1): 76–99.
- Merton, R. K. 1942: „A Note on Science and Democracy“, *Journal of Legal and Political Sociology* 1(1): 115–126.
- Merton, R. K. 1948: „The self-fulfilling prophecy“, *The Antioch Review* 8(1): 193–210.
- Meuser, M., Nagel, U. 2009: „Das Experteninterview - konzeptionelle Grundlagen und methodische Anlage“. In S. Pickel, D. Jahn, H.-J. Lauth, G. Pickel (Hg.): *Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft. Neue Entwicklungen und Anwendungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 465–479.
- Meyer, J. W., Rowan, B. 1977: „Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony“, *American Journal of Sociology*, 83(2): 340–363.
- Miles, M. B., Huberman, M. A. 1994: *Qualitative data analysis. An expanded sourcebook*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Mintzberg, H. 1980: „Structure in 5's: A Synthesis of the Research on Organization Design“, *Management Science* 26(3): 322–341.
- Mittag, S., Mutz, R., Daniel, H. D. 2012: „Anforderungen an Qualitätssicherungsinstrumente für Lehre und Studium an Hochschulen. Ergebnisse einer Meta-Evaluation an der ETH Zürich“, *Beiträge zur Hochschulforschung* 34(3): 8–31.
- Mumby, D. K. 2005: „Theorizing Resistance in Organization Studies. A Dialectical Approach“, *Management Communication Quarterly* 19(1): 19–44.
- Mumby, D. K., Thomas, R., Martí, I., Seidl, D. 2017: „Resistance Redux“, *Organization Studies* 15(13): 1157–1183.
- Münch, R. 2011: *Akademischer Kapitalismus. Zur politischen Ökonomie der Hochschulreform*. Berlin: Suhrkamp.

- Musselin, C. 2007: „Are Universities Specific Organisations?“ In G. Krücken, A. Kosmützky, M. Torka (Hg.): *Towards a multiversity? Universities between global trends and national traditions*. Bielefeld: Transcript, 63–84.
- Neuberger, O. 2006: *Mikropolitik und Moral in Organisationen. Herausforderung der Ordnung*. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Newton, J. 2000: „Feeding the Beast or Improving Quality? Academics' perceptions of quality assurance and quality monitoring“, *Quality in Higher Education* 6(2): 153–163.
- Nickel, S. 2007: *Institutionelle QM-Systeme in Universitäten und Fachhochschulen. Konzepte, Instrumente, Umsetzung*. Gütersloh: Centrum für Hochschulentwicklung GmbH.
- Nickel, S. 2014: „Typologie und Erfolgsfaktoren von QM-Systemen in Hochschulen - Ein Überblick“. In S. Nickel (Hg.): *Implementierung von Qualitätsmanagementsystemen. Erfahrungen aus der Hochschulpraxis*. Bielefeld: WBV Bertelsmann, 3–25.
- Niedersächsisches Ministerium für Wissenschaft und Kultur 2010: *Niedersächsisches Hochschulgesetz*.
- Oevermann, U. 2005: „Wissenschaft als Beruf. Die Professionalisierung wissenschaftlichen Handelns und die gegenwärtige Universitätsentwicklung“, *die hochschule. journal für wissenschaft und bildung* 1(1): 15–51.
- Oliver, C. 1991: „Strategic Responses to Institutional Processes“, *Academy of Management Review*, 16(1): 145–179.
- Ortmann, G. 1995: „Unter der Hand. Über die Virulenz verpönte Interaktion“. In B. Volmerg, T. Leithäuser, O. Neuberger, G. Ortmann, B. Sievers (Hg.): *Nach allen Regeln der Kunst. Macht und Geschlecht in Organisationen*. Freiburg: Kore-Verlag, 251–269.
- Ortmann, G. 2003: *Regel und Ausnahme. Paradoxien sozialer Ordnung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Parker, M. 2014: „University, Ltd. Changing a business school“, *Organization* 21(2): 281–292.
- Parker, M., Jary, D. 1995: „The McUniversity. Organization, Management and Academic Subjectivity“, *Organization* 2(2): 319–338.
- Pasternack, P. 2004: *Qualitätsorientierung an Hochschulen. Verfahren und Instrumente*, HoF-Arbeitsberichte 5. Wittenberg: Institut für Hochschulforschung Wittenberg.
- Pellert, A. 1999: *Die Universität als Organisation. Die Kunst, Experten zu managen*. Wien.
- Popper, K. R. 1994: *Logik der Forschung*. Tübingen: Mohr.
- Power, M. 1997: *The audit society. Rituals of verification*. Oxford: Oxford University Press.
- Prasad, A. 2013: „Playing the game and trying not to lose myself. A doctoral student's perspective on the institutional pressures for research output“, *Organization* 20(6): 936–948.
- Prasad, A., Prasad, P. 1998: „Everyday struggles at the workplace. The nature and implications of routine resistance in contemporary organizations“, *Research in the Sociology of Organizations* 16(1): 225–257.
- Prichard, C., Willmott, H. 1997: „Just How Managed is the McUniversity?“, *Organization Studies* 18(2): 287–316.
- Putnam, L. L., Grant, D., Michelson, G., Cutcher, L. 2005: „Discourse and Resistance“, *Management Communication Quarterly* 19(1): 5–18.
- Quinn, L. 2012: „Understanding resistance: an analysis of discourses in academic staff development“, *Studies in Higher Education* 37(1): 69–83.
- Quirke, L. 2013: „Rogue Resistance. Sidestepping Isomorphic Pressures in a Patchy Institutional Field“, *Organization Studies* 34(11): 1675–1699.
- Rehder, W. 1985: *Der deutsche Professor. Handbuch für Studierende, Lehrer, Professoren und solche, die es werden wollen*. Hamburg: Rasch und Röhrling.
- Scheytt, T. 2004: „Controlling und Postmoderne – eine theoretische Perspektive“. In G. Pie-tsch, E. Scherm (Hg.): *Controlling: Theorien und Konzeptionen*. München: Vahlen, 823–846.

- Schimank, U. 1985: „Der mangelnde Akteursbezug systemtheoretischer Erklärungen gesellschaftlicher Differenzierung. Ein Diskussionsvorschlag“, *Zeitschrift für Soziologie* 14(6): 421–434.
- Schimank, U. 2001: „Festgefahrene Gemischtwarenläden — Die deutschen Hochschulen als erfolgreich scheiternde Organisationen“. In E. Stölting, U. Schimank (Hg.): *Die Krise der Universitäten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 223–242.
- Schimank, U. 2005: „Die akademische Profession und die Universitäten: „New Public Management“ und eine drohende Entprofessionalisierung“. In T. Klatetzki, V. Tacke (Hg.): *Organisation und Profession*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 143–164.
- Schimank, U. 2015: „Identitätsbedrohung und Identitätsbehauptung. Professoren in reformbewegten Universitäten“. In V. von Groddeck, S. M. Wilz (Hg.): *Formalität und Informalität in Organisationen*. Wiesbaden: Springer VS, 277–296.
- Schmid, C. J., Wilkesmann, U. 2015: „Ansichtssache Managerialismus an deutschen Hochschulen. Eine empirisches Stimmungsbild und Erklärungen“, *Beiträge zur Hochschulforschung* 37(2): 56–87.
- Schmidt, B., Richter, A. 2008: „Unterstützender Mentor oder abwesender Aufgabenverteiler? Eine qualitative Interviewstudie zum Führungshandeln von Professorinnen und Professoren aus der Sicht von Promovierenden“, *Beiträge zur Hochschulforschung* 30(4): 34–58.
- Schmoch, U. 2009: „Geeignete Ansätze zur Messung wissenschaftlicher Leistung“, *Beiträge zur Hochschulforschung* 31(1): 26–41.
- Schneijderberg, C., Merkator, N. 2011: „Hochschulprofessionen und Professionalisierung im Bereich der Qualitätsentwicklung“, *Forschung über Qualität in der Wissenschaft* 1(1): 15–20.
- Schwanitz, D. 2003: *Interview*. SZ Magazin Nr. 21, 23.05.2003, 17.
- Scott, J. C. 1985: *Weapons of the weak. Everyday forms of peasant resistance*. New Haven: Yale University Press.
- Scott, J. C. 1990: *Domination and the arts of resistance. Hidden transcripts*. New Haven: Yale University Press.
- Sewell, G. 2005: „Nice Work? Rethinking Managerial Control in an Era of Knowledge Work“, *Organization* 12(5): 685–704.
- Spicer, A., Fleming, P. 2016: „Resisting the 24/7 Work Ethic. Shifting Modes of Regulation and Refusal in Organized Employment“. In D. Courpasson, S. Vallas (Hg.): *The SAGE handbook of resistance*. Los Angeles: Sage Publications, 121–136.
- Spiegel Online. 2014: *Todesstrafe in den USA. Vier Prozent der Verurteilten sind unschuldig*, online verfügbar auf: <http://www.spiegel.de/wissenschaft/mensch/todesstrafe-in-den-usa-vier-prozent-der-verurteilten-sind-unschuldig-a-966621.html>, zuletzt aufgerufen am 30.08.2018.
- Statistisches Bundesamt. 2016: *Studierende. Bildung, Forschung, Kultur*, online verfügbar auf: <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/Indikatoren/LangeReihen/Bildung/lrbil01.html>, zuletzt aufgerufen am 27.08.2018.
- Statistisches Bundesamt. 2018: *Studierende. Insgesamt nach Bundesländern und tiefer gegliederten Angaben. Bildung, Forschung, Kultur*, online verfügbar auf: <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/BildungForschungKultur/Hochschulen/Tabellen/StudierendeInsgesamtBundeslaender.html>, zuletzt aufgerufen am 27.08.2018.
- Stichweh, R. 2005: „Neue Steuerungsformen der Universität und die akademische Selbstverwaltung“. In U. Sieg (Hg.): *Die Idee der Universität heute*. München: Saur, 121–134.
- Stock, M., Wernet, A. 2005: „Hochschulforschung und Theorie der Professionen“, *die hochschule. journal für wissenschaft und bildung* 14(1): 7–14.

- Sugarman, S. D. 2005: „Conflicts of interest in the Roles of the University Professor“, *Theoretical Inquiries in Law* 6(1): 255–276.
- Tacke, V. 2004: „Organisationen im Kontext der Erziehung“. In W. Böttcher, E. Terhart (Hg.): *Organisationstheorie in pädagogischen Feldern*. Wiesbaden: Springer VS, 19–42.
- Taft, P., Ross, P. 1979: „American Labor Violence. Its Causes, Character and Outcome“. In H. D. Graham, T. R. Gurr (Hg.): *Violence in America*. Beverly Hills: Sage Publications, 281–394.
- Teichler, U. 2005: *Hochschulstrukturen im Umbruch. Eine Bilanz der Reformdynamik seit vier Jahrzehnten*. Frankfurt am Main: Campus-Verlag.
- Teichler, U. 2007: „Germany and Beyond: New Dynamics for the Academic Profession“. In William Locke, Ulrich Teichler (Hg.): *The Changing Conditions for Academic Work and Careers in Select Countries*. Kassel: Druckwerkstatt Bräuning.
- Teichler, U., Bracht, O. 2006: „The Academic Profession in Germany: Reports of Changing Academic Profession Projekt Workshop on Quality, Relevance, and Governance in the Changing Academia“, *International Perspectives* 1: 129–150.
- 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.
- Thomas, W. I., Thomas, D. S. 1928: *The child in America. behavior problems and programs*. New York: A. A. Knopf.
- Torka, M., Knie, A. 2010: „Auf der Suche nach der Innovation. Grenzgänger zwischen Wissenschaft und Wirtschaft“, *WSI-Mitteilungen* 63(5): 242–248.
- Tsoukas, H. 2017: „Don't Simplify, Complexify. From Disjunctive to Conjunctive Theorizing in Organization and Management Studies“, *Journal of Management Studies* 54(2): 132–153.
- Tushman, M. L., Anderson, P. 1986: „Technological Discontinuities and Organizational Environments“, *Administrative Science Quarterly* 31(3): 439–465.
- Vidaillet, B., Gamot, G. 2015: „Working and Resisting when One's Workplace is Under Threat of Being Shut Down. A Lacanian Perspective“, *Organization Studies* 36(8): 987–1011.
- Vohra, V. 2014: „Using the Multiple Case Study Design to Decipher Contextual Leadership Behaviors in Indian Organizations“, *The Electronic Journal of Business Research Methods* 12(1): 54–65.
- Volmerg, B., Leithäuser, T., Neuberger, O., Ortmann, G., Sievers, B. (Hg.) 1995: *Nach allen Regeln der Kunst. Macht und Geschlecht in Organisationen*. Freiburg: Kore-Verlag.
- Walker, E. T. 2016: „Between Grassroots and 'Astroturf'. Understanding Mobilization from the Top-down“. In D. Courpasson, S. Vallas (Hg.): *The SAGE handbook of resistance*. Los Angeles: Sage Publications, 269–279.
- Watzlawick, P., Beavin, J., Jackson, D. 1969: *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien*. Bern: Huber.
- Weber, M. 1968: „Wissenschaft als Beruf“. In M. Weber (Hg.): *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*. Tübingen: Mohr, 582–613.
- Weick, K. E. 1976: „Educational Organizations as Loosely Coupled Systems“, *Administrative Science Quarterly* 21(1): 1–19.
- Whitchurch, C. 2008: „Shifting Identities and Blurring Boundaries: the Emergence of Third Space Professionals in UK Higher Education“, *Higher Education Quarterly* 62(4): 377–396.
- Wilkesmann, U., Schmid, C. J. 2011: „Lehre lohnt sich (nicht)? Ergebnisse einer deutschlandweiten Erhebung zu den Auswirkungen leistungsorientierter Steuerung auf die universitäre Lehrtätigkeit“, *Soziale Welt* 62(1): 251–278.

- Wilkesmann, U., Schmid, C. J. (Hg.) 2012: *Hochschule als Organisation*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Winde, M. (Hg.) 2010: *Von der Qualitätsmessung zum Qualitätsmanagement. Praxisbeispiele an Hochschulen*. Essen: Stifterverband für die Deutsche Wirtschaft.
- Winter, M. 2014: „Qualitätsmanagement an Hochschulen zwischen Kontrolle und Vertrauen“. In A. S. Beise, I. Jungermann, K. Wannemacher (Hg.): *Qualitätssicherung von Studiengängen jenseits der Programmakkreditierung. Neue Herausforderungen für Hochschulsteuerung und Organisationsentwicklung*, Forum Hochschule, 3–14.
- Woiwode, H., Frost, J., Hattke, F. 2017: „Hochschulleitungen zwischen Repräsentation und Ergebnisorientierung. Handlungs(un)fähigkeit und Vermittlungstaktiken“, *Betriebswirtschaftliche Forschung und Praxis* 6(1): 633–652.
- Ybema, S., Horvers, M. 2017: „Resistance Through Compliance. The Strategic and Subversive Potential of Frontstage and Backstage Resistance“, *Organization Studies* 38(9): 1233–1251.
- Yin, R. K. 1984: *Case study research. Design and methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Ylijoki, O.-H. 2005: „Academic nostalgia. A narrative approach to academic work“, *Human Relations* 58(5): 555–576.
- Ylijoki, O.-H., Ursin, J. 2013: „The construction of academic identity in the changes of Finnish higher education“, *Studies in Higher Education* 38(8): 1135–1149.

Working Papers des Forschungsclusters OPAL der Helmut-Schmidt-Universität:

01. **Hintze, Astrid 2018:** Entwicklung und Implementierung einer Cluster-Dachmarke - Konzeptualisierung auf strukturationstheoretischer Basis am Beispiel des Luftfahrtclusters Metropolregion Hamburg
02. **Collien, Isabel 2018:** Functions of boundary spanning in context: A postcolonial, power-sensitive perspective
03. **Pötschke, Ivonne 2019:** The Ties That Bind: Exploring relationship-oriented values in family firms from employees' perspective
04. **Meister-Scheytt, Claudia 2019:** Governance von Universitäten: Das Beispiel österreichischer Universitätsräte
05. **Heller, Manja Annegret 2020:** Ist der Mehrwert auch mehr wert? – Eine qualitative Untersuchung von CSV in Clustern am Beispiel der Hamburg Aviation WoMen Group
06. **Spieß, Julia 2021:** Führung und Machtspiele in Veränderungsprozessen in kommunalen Krankenhäusern
07. **Holtmann, Doris & Matiaske, Wenzel 2021:** Betriebliche Arbeitszeitpolitiken, Exploration in ausgewählten Frauen- und Männerbranchen Ost- und Westdeutschlands
08. **Weingärtner, Simon & Köhler, Christoph 2021:** Sociological Labour Market Theories. A German Perspective on an International Debate
09. **Maas, Martina 2022:** Die Bedeutung der Kapitalmarktkommunikation für börsennotierte Unternehmen
10. **Hartong, Sigrid; Loft-Akhoondi, Anja; Brandau, Nina; Junne, Barbara; Czarnojan, Izabela; Tobias Scheytt 2023:** Auf dem Weg zur Digitalität in Schule, Zwischenbericht über Interventionen und Explorationen im Rahmen des Projekts „SMASCH - Smarte Schulen“
11. **Maas, Martina 2023:** Investor Relations als Beruf – Eine Untersuchung zur Professionalisierung der Kapitalmarktkommunikation von Unternehmen
12. **Maas, Martina & Matiaske, Wenzel 2023:** Regionale Personalarbeit – Eine Fallstudie aus Nordstadt
13. **Roggan, Michael 2024:** Der Einfluss der Rechtsform auf die Mitarbeiterbeteiligung - Eine kritische Betrachtung der Grenzen der Mitarbeiterkapitalbeteiligung
14. **Dario Azzellini 2024:** Crowdwork: Kontext und Kompetenzentwicklung in den Ländern Italien, den Niederlanden, Schweden und dem Vereinigten Königreich
15. **Tanja Klenk & Sabine Kuhlmann 2025:** Digitalisierung als Herausforderung und Chance für die Migrations- und Integrationsverwaltung – Expertise im Auftrag des Sachverständigenrat Integration & Migration
16. **Marleen J. Wohler 2025:** Exzellenz in der hochschulischen Gründungsunterstützung – Eine Exploration der Erfolgsfaktoren exzellenter gründungsunterstützender Hochschulen in Deutschland
17. **Hans J. Pongratz 2025:** Individualisierte Beruflichkeit: Erosion von Berufsstrukturen und Kompensationsstrategien im Crowdfunding – Eine Literaturstudie
18. **Marcus Eckelt 2025:** Auszubildende in Deutschland – Lebenssituation und digitale Praktiken
19. **Evita Milana 2025:** Navigating the Path to Market: an Empirical Analysis of University Inventions

- 20. Michael Lust 2026:** Das Phänomen „akademischer Widerstand“ an deutschen Hochschulen:
Eine Untersuchung am Beispiel der Einführung von Qualitätsmanagement

OPAL

WORK ING PAPERS

ORGANISATION
PERSONAL
ARBEIT
LEADERSHIP


HELMUT SCHMIDT
UNIVERSITÄT
Universität der Bundeswehr Hamburg