

Berufsbegleitender Masterstudiengang

Bildungs- und Wissenschaftsmanagement (MBA)



Prof. Dr. Heinke Rübken

Qualitätsmanagement in Bildungsorganisationen

Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, 2017

Impressum

Autorin:	Prof. Dr. Heinke Rübken Überarbeitung 2017: Jasmin Overberg
Herausgeber:	Carl von Ossietzky Universität Oldenburg Center für Lebenslanges Lernen (C3L)
Auflage:	7. Auflage, Erstausgabe 2004
Redaktion:	Uda Lübben
Layout, Gestaltung:	Andreas Altvater; Franziska Buß-Vondrik
Copyright:	Vervielfachung oder Nachdruck auch auszugsweise zum Zwecke einer Veröffentlichung durch Dritte nur mit Zustimmung des Herausgebers, 2004 - 2017
ISSN:	1862-2712

Oldenburg, August 2017

Prof. Dr. Heinke Rübken



Heinke Rübken, Jahrgang 1975, studierte von 1995-2001 Wirtschaftswissenschaften und Germanistik an der Universität Oldenburg, der California State University (Long Beach/USA) und der Växjö University (Schweden). Anschließend promovierte sie im Rahmen des Graduiertenkollegs „Wissensmanagement und Selbstorganisation im Kontext hochschulischer Lehr- und Lernprozesse“ der Universität Dortmund mit einer internationalen Vergleichsstudie zum Hochschulmanagement. Forschungsaufenthalte führten sie u.a. an die Stellenbosch University, die University of Chicago, Cornell University und die Reykjavik University. Zwischen

2004 und 2007 war sie als Juniorprofessorin für Bildungsmanagement an der Universität Oldenburg tätig. An der Bergischen Universität Wuppertal lehrte sie zwischen 2008 und 2011. Im Februar 2011 ist Heinke Rübken als Professorin für Bildungsmanagement an die Universität Oldenburg zurückgekehrt.

Ihre Forschungsschwerpunkte umfassen Neue Steuerungsmodelle im Bildungswesen, die soziale Netzwerkanalyse und Organisationswandel in Bildungseinrichtungen.

INHALT

EINFÜHRUNG.....	6
1 GRUNDLAGEN UND BEGRIFFE	9
1.1 Was ist Qualität?.....	9
1.2 Dienstleistungsqualität.....	12
1.3 Organisatorische Besonderheiten von Bildungseinrichtungen	15
2 HISTORISCHE ENTWICKLUNG DES QUALITÄTSMANAGEMENTS (QM)	21
2.1 Die Ursprünge des QM in der Wirtschaft.....	22
2.2 Die Entstehung der Qualitätsdebatte im Bildungswesen.....	29
3 QUALITÄTSANSÄTZE AUS DER WIRTSCHAFT	43
3.1 Total Quality Management.....	43
3.2 Das EFQM-Modell	49
3.3 DIN EN ISO 9000ff.	52
3.4 Benchmarking	61
3.5 Balanced Scorecard	64
4 QUALITÄTSANSÄTZE AUS DEM BILDUNGSWESEN.....	70
4.1 Interne und externe Evaluation	70
4.2 Zielvereinbarungen (ZV)	78
4.3 Peer Review.....	82
4.4 Akkreditierung	84
4.5 Rankings	90
4.6 LQW (Lernerorientierte Qualitätstestierung)	93
4.7 Weitere Qualitätsmodelle in der Weiterbildung	97
5 QM AUS ORGANISATIONSTHEORETISCHER PERSPEKTIVE	105
5.1 Qualitätsmanagement aus mechanistischer Perspektive.....	106
5.2 Qualitätsmanagement aus Organismus- Perspektive.....	110
5.3 Qualitätsmanagement aus Kultur-Perspektive	113

6	ZU GUTER LETZT.....	118
6.1	Offizielle Funktionen eines Qualitätsmanagements	119
6.2	Latente Funktionen eines Qualitätsmanagements.....	120
6.3	Empfehlungen zur Implementation von Qualitätsmanagementansätzen	124
	ANHANG.....	127
	LITERATURVERZEICHNIS.....	128
	VERZEICHNIS DER INTERNETQUELLEN	138
	SCHLÜSSELWORTVERZEICHNIS	140

EINFÜHRUNG

In den letzten Jahrzehnten sind EntscheidungsträgerInnen in Organisationen mit Büchern, Artikeln und Seminaren zum Thema Qualitätsmanagement beinahe überflutet worden. Manche BeobachterInnen sprechen gar von einer „Qualitätsrevolution“ (Spencer 1984), der sich heutzutage keine Organisation mehr entziehen kann. Ursprünglich für die Bedürfnisse industrieller Großorganisationen entwickelt, haben Qualitätsmanagementansätze mittlerweile nahezu alle gesellschaftlichen Teilbereiche durchdrungen – angefangen von der Industrie bis hin zu Organisationen der Öffentlichen Verwaltung und des Bildungssystems. Qualitätsmanagement gehört heute daher zu einer selbstverständlichen Praxis in Organisationen. Es hat sich sogar mittlerweile eine regelrechte „Qualitätsmanagement-Industrie“ etabliert, die sich aus Beratungsunternehmen, Zertifizierungs- und Akkreditierungsagenturen, Fort- und Weiterbildungsangeboten, Verlagen und Konferenzagenturen zusammensetzt. An den Hochschulen darf heutzutage natürlich auch kein Kurs oder Studiengang zum Thema Qualitätsmanagement fehlen.

Der Erfolg des Qualitätsmanagements verdankt sich u.a. auch seiner ehrgeizigen Zielsetzung: Durch ein Qualitätsmanagement sollen unternehmerische Spitzenleistungen erzielt, Profite erhöht, die Wettbewerbsfähigkeit gesichert – oder bezogen auf das deutsche Bildungssystem – die Qualität von Kursen, Programmen und Bildungsorganisationen nachhaltig verbessert werden. Ob und wie das gelingt, ist bislang allerdings umstritten. Es ist z.B. bis heute empirisch nicht gesichert, ob ein Qualitätsmanagement wirklich zu nachhaltigen Effizienzverbesserungen von Organisationen führt. Stattdessen spricht einiges dafür, dass Organisationen Qualitätsmanagement auch als „Window-Dressing“-Maßnahme implementieren, um den Erwartungen wichtiger Anspruchsgruppen gerecht zu werden. Auch und insbesondere Bildungsorganisationen ist dieses Verhalten nicht fremd, zumal sie in den letzten Jahren mit einer Vielzahl von Veränderungen konfrontiert waren (z.B. Bologna-Prozess, Neue Steuerung etc.), die eine Auseinandersetzung mit dem Thema Qualität unumgänglich machten.

In diesen Studienmaterialien soll das Thema Qualitätsmanagement umfassend ausgeleuchtet werden. Zunächst werden die begrifflichen Grundlagen für die Qualitätsarbeit in Organisationen geschaffen. Es kursieren vielfältige Ansätze und Definitionen, die im ersten Kapitel überblicksartig für Sie zusammengestellt werden. Ein besonderes Augenmerk liegt dabei auf dem Begriff der Dienstleistungsqualität, weil Bildung ein immaterielles „Produkt“ ist, an welches besondere Anforderungen zu stellen sind. Im **ersten Kapitel** sollen ebenfalls die Besonderheiten von Bildungsorganisationen skizziert werden. Schließlich sind sie der Hauptgegenstand dieses Werkes. Eine erfolgreiche Übertragung von Qualitätsmanagement aus der Wirtschaftspraxis kann nur erfolgen, wenn die besonderen Eigenschaften dieser Institutionen in den Blick genommen werden.

Im **zweiten Kapitel** werden die Ursprünge der Qualitätsbewegung historisch nachgezeichnet. Die anschließende Entwicklung der Qualitätsdebatte im Bildungswesen lässt sich so besser einordnen und kritisch beurteilen. Gerade für

das Qualitätsthema ist dies zentral, denn oft erscheint es so, als seien diese Diskussionen völlig neuartige Entwicklungen, die erst jetzt unsere Aufmerksamkeit geweckt haben. Dabei sind die meisten Ideen des Qualitätsmanagements nicht gerade neu. Viele der gegenwärtigen Themen der Qualitätsdebatte sind auch früher schon diskutiert worden. Daher erfordert ein Qualitätsmanagement in Bildungsorganisationen nicht nur zukunftsorientiertes Denken, sondern auch ein historisches Verständnis der politischen und gesellschaftlichen Hintergründe dieser Debatte.

In den **Kapiteln 3 und 4** werden gängige Qualitätsansätze aus der Wirtschaft und dem Bildungswesen vorgestellt. Zu den bekanntesten und weit verbreiteten Qualitätsansätzen aus dem Wirtschaftskontext zählen das Total Quality Management, das EFQM-Modell, die DIN EN ISO 9000, das Benchmarking und die Balanced Scorecard. Für den Bildungsbereich werden Evaluationen, Zielvereinbarungen, Peer Reviews, Akkreditierungen, Audits, Rankings und das Modell LQW für die Weiterbildung vorgestellt. Nach einer kurzen Beschreibung mit vielfältigen Hinweisen zum eigenständigen Vertiefen erfolgt jeweils eine kritische Würdigung dieser Ansätze. Zudem wird die aktuelle Akkreditierungsdebatte aufgegriffen und das Vorgestellte durch Exkurse praxisnah gestaltet.

Ein gängiger Kritikpunkt an den Qualitätsansätzen ist ihre Theorielosigkeit. Qualitätsmanagement ist eben keine Erfindung der Wissenschaft, sondern das Produkt von PraktikerInnen oder Beratungsagenturen. Bei einer reinen Beschreibung der Ansätze soll es deshalb in diesem Text nicht bleiben, denn schließlich absolvieren Sie ein wissenschaftliches Studium über Qualitätsmanagement. Daher wird in **Kapitel 5** das Thema Qualitätsmanagement aus Perspektive der Organisationstheorie beleuchtet. Es werden drei Sichtweisen unterschieden: die mechanistische Perspektive, die Organismus-Perspektive und schließlich die Kulturperspektive. Mit diesem Verständnis sollen Sie die Entstehung, die Veränderung und die Wirkungsweisen von Qualitätsmanagement besser einordnen und letztendlich fachlich-fundierte Auswahlentscheidungen für Ihre Berufspraxis treffen können.

Im letzten **Kapitel 6** werden noch weitere Funktionen des Qualitätsmanagements in (Bildungs-)Organisationen diskutiert, die bislang in der Literatur nur am Rande erwähnt werden. Auch dieses Wissen um latente Funktionen des Qualitätsmanagements ist wichtig, um reflektierte und informierte Qualitätsarbeit in Organisationen leisten zu können. Ein paar Gestaltungsempfehlungen zur praktischen Umsetzung von Qualitätsmanagement in Bildungsorganisationen runden diese Studienmaterialien ab. Viel Spaß beim Lesen!

KAPITEL 1: GRUNDLAGEN UND BEGRIFFE

Nach Bearbeitung dieses Kapitels sollten Sie ...

- verschiedene Qualitätsdefinitionen kennen,
- Dimensionen der Dienstleistungsqualität verstehen und erläutern können,
- die Besonderheiten von Bildungsorganisationen erklären können und daraus
- organisatorische Herausforderungen für die Qualitätsarbeit in Bildungseinrichtungen ableiten können.

1 GRUNDLAGEN UND BEGRIFFE

1.1 Was ist Qualität?

„Qualität zu definieren ist wie einen Pudding an die Wand zu nageln“, lautet ein alter Spruch. Und in der Tat löst ein Blick in die Qualitätsdebatte zunächst mehr Verwirrung als Klarheit aus – so vielfältig sind die Begriffe und Definitionsversuche. Zunächst wollen wir uns dem Begriff über gängige Beschreibungen aus der Literatur nähern. Zollondz (2011, S. 164) hat dazu eine Reihe von Qualitätsdefinitionen zusammengetragen, die in Box 1 dargestellt sind:

Box 1: Qualitätsdefinitionen aus der Literatur

„Quality is fitness for use“ (J.M. Juran)

„Qualität ist was Anständiges“ (Th. Heuss)

„Quality is conformance to requirements“ (P.B. Crosby)

„Qualität = Technik und Geisteshaltung“ (G.F. Kamiske)

„Quality is neither form nor matter, but a third entity independent of the two...even though quality cannot be defined, you know what it is“ (R.M. Pirsig)

„Erfüllung von Forderungen und Erwartungen auf der konkreten Ebene: Zeit, Fehlerquote, Haltbarkeit, Sicherheit, Garantie usw.“ (C. Möller)

„Quality is a customer determination, not an engineer's determination, not a marketing determination or a general management determination“ (A.V. Feigenbaum)

„Qualität ist ein Maß für die Übereinstimmung zwischen Merkmalen und Merkmalsausprägungen einer Leistung und den Forderungen, die von den [KundInnen] an diese Leistung gestellt werden“ (M. Engelke)

„Qualität bezeichnet die Gesamtheit von Merkmalen einer Einheit bezüglich ihrer Eignung festgelegte und vorausgesetzte Erfordernisse zu erfüllen“ (DIN EN ISO 8402).

„Unter Qualität versteht man die auf einem Gut-Schlecht-Kontinuum beurteilte Beschaffenheit einer Leistung“ (B. Hentschel)

„Qualität ist das Maß, in dem das Produkt [KundInnenanforderungen] erfüllt“ (K. Clark/ T. Fujimoto)

„Qualität ist die Summe der geforderten bzw. vereinbarten Eigenschaften“ (K.J. Zink)

Von seinem Wortursprung her stammt Qualität von dem lateinischen Wort *Qualis* = Beschaffenheit, bzw. *Qualitas* = Verhältnis zu den Dingen. *Qualis* sagt also darüber etwas aus, wie etwas beschaffen ist. Beschaffenheit bezieht sich auf eine substantielle Dimension, während „ein Verhältnis zu den Dingen“ eher eine prozessuale Dimension ausdrückt. Beide Aspekte spielen im heutigen Sprachgebrauch von Qualität eine Rolle. Umgangssprachlich nutzen wir den Begriff Qualität für eine Eigenschaft, die einer Leistung oder einer Sache anhaftet. Auch hier lassen sich wieder zwei Eigenschaftsdefinitionen abgrenzen:

1. Ein wertender Qualitätsbegriff. Hier wird der Begriff Qualität bereits im Vorfeld gewertet, wie z.B. bei folgenden Aussagen: „Die Winterjacke hat Qualität!“ oder: „Die Qualität des Autos wird von vielen KundInnen geschätzt“. Es gibt in diesem Sinne keine Minusqualität – sondern Qualität ist für sich genommen bereits etwas Positives: Diese Definition ist zwangsläufig wertend dahingehend, ob das Produkt die erwartete Leistung erfüllt. Sie spiegelt sich beispielsweise auch in der Definition „fitness for use“ wider.
2. Ein neutraler Qualitätsbegriff. Hier gibt es nicht nur positive, sondern auch negative Qualität. Der Begriff der Beschaffenheit bleibt also inhaltlich zunächst offen und kann durchaus schlecht ausfallen: „Leider ist das Seminar ausnahmsweise nicht so interessant gewesen“. Die Qualität eines Seminars wird dann hinsichtlich mehrerer Dimensionen bestimmt, wie etwa fachliche Fundierung, Methodeneinsatz, Engagement der/des DozentIn. In diesen Dimensionen kommen zunächst noch keine direkten Bewertungen zum Ausdruck. Stattdessen werden Qualitätsmerkmale aufgestellt, die anschließend gemessen werden.

In der Literatur finden sich weitere Begriffsbestimmungen, von denen die wichtigsten Ansätze hier kurz vorgestellt werden sollen. Eine berühmte Definition stammt von David A. Garvin (1984), der versucht, nicht nur eine einzige Definition für Qualität zu finden, sondern die existierenden Definitionen zu folgenden *Teilqualitäten* differenziert (vgl. Tab. 1):

Ansatz	Beschreibung	Beispiel
Transzendent- ter Ansatz	Qualität ist eine immanente, absolute und erkennbare Größe.	Eine exzellente Forschungsarbeit, aus der bahnbrechende Innovationen hervorgehen.
Produktbasier- ter Ansatz	Qualität ist eine präzise und messbare Variable.	Eine Lernplattform wird bzgl. der Nutzerfreundlichkeit, des Designs, der Modernität und der technischen Supportleistungen bewertet.
Kundenbasier- ter Ansatz	Qualität resultiert aus den individuellen und wechselnden Bedürfnissen der KundInnen.	Zunächst werden die Erwartungen der Zielgruppe erhoben und bei der Gestaltung der Dienstleistung (z.B. eines Seminars) berücksichtigt.
Herstellungsbasierter Ansatz	Qualität ist die Übereinstimmung von Anforderungen und Spezifikationen der Angebotsseite mit dem Ergebnis.	Eine Hochschule legt intern fest, was unter „guter Lehre“ zu verstehen ist. Diese Merkmale müssen dann bei der Lehrgestaltung eingehalten werden.
Wertbasierter Ansatz	Qualität wird auf KundInnenseite zu einem akzeptablen Preis, auf Herstellerseite bei akzeptablen Kosten erreicht.	SeminarteilnehmerInnen bewerten nach einer Fortbildung z.B. den psychologischen Aufwand, sowie den Kosten- und Zeitaufwand in Relation zum Lerngewinn.

Tab. 1: Teilqualitäten nach Garvin (1984). Quelle: in Anlehnung an Schmitt/Pfeifer 2015, S. 20f.

Ein anderes bekanntes Qualitätsverständnis findet sich bei *Donabedian* (1980). Er unterteilt Qualität in drei Dimensionen:

1. Strukturqualität (structure)
2. Prozessqualität (process)
3. Ergebnisqualität (outcome)

Donabedian (1980) bezog sein Modell zunächst auf medizinische Leistungen im Gesundheitssektor, aber es gibt auch gute Übertragungsmöglichkeiten auf den Bildungssektor (vgl. Abb. 1). Unter Strukturqualität versteht Donabedian die Infrastruktur, die Fähigkeiten des Personals und die technische Ausstattung einer Institution. Prozessqualität umfasst alle Aktivitäten, die zur Erstellung der Leistung notwendig sind. Als Ergebnisqualität definiert er die Differenz zwischen dem Eingangszustand und dem Ausgangszustand. Die Ergebnisqualität im Bildungswesen kann sich sowohl auf die Programme einer Bildungsorganisation (z.B. einen Studiengang, ein Kursangebot, eine Weiterbildung) beziehen, aber auch auf die Effekte der pädagogischen Arbeit – d.h. auf individuelle Veränderungen oder Lernerfolge (vgl. Kuper 2002, S. 544). Die drei Qualitätsdimensionen nach Donabedian werden am Beispiel einer Bildungseinrichtung noch einmal schematisch in Abb. 1 dargestellt.

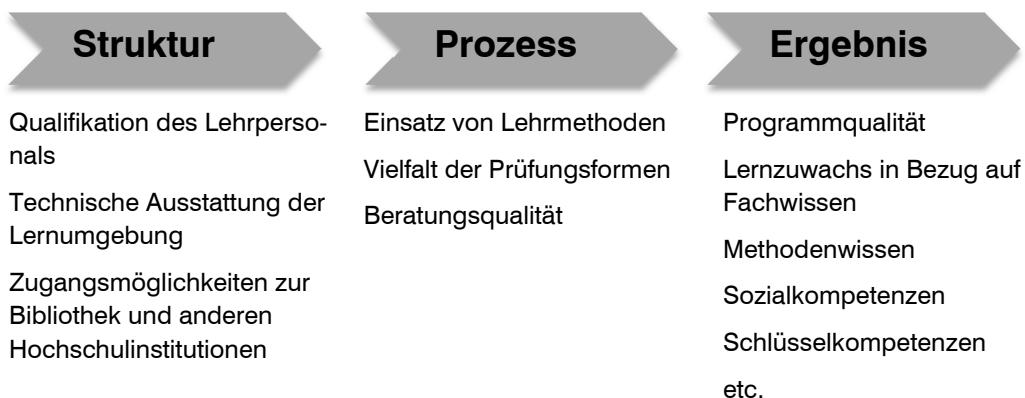


Abb. 1: Drei Dimensionen der Qualität nach Donabedian (1980). Quelle: eigene Darstellung

Cuttance (1994) unterscheidet weitere qualitätsbezogene Begriffe, die ebenfalls für die nachfolgenden Kapitel Relevanz haben und kurz skizziert werden sollen:

- *Qualitätskontrolle*: Hierunter wird ein Vergleich der Ergebnisse eines Prozesses mit dem definierten Erwartungswert verstanden (Beispiel: Entsprechen die Ergebnisse einer Lehrveranstaltungsevaluation den gesetzten Erwartungen?).
- *Qualitätssicherung*: Dieser Begriff bezieht sich auf die präventiven Maßnahmen, mit denen drohende Fehler oder Qualitätsmängel durch systematische Verfahren verhindert werden sollen (Beispiel: Mit der verpflichtenden Einführung eines hochschuldidaktischen Zertifikates für DozentInnen soll die gewünschte Lehrqualität sichergestellt werden).

- *Qualitätsmanagement*: Dieser Begriff bezieht sich auf die organisatorischen Maßnahmen, mit denen die Strukturen, Prozesse und Ergebnisse im Sinne der Qualitätserwartungen verbessert werden sollen (Beispiel: Mit der Einführung eines Total Quality Management (vgl. Kap.3.1) sollen Arbeitsprozesse systematisiert und in Bezug auf die TeilnehmerInnenbedürfnisse ausgerichtet werden).

1.2 Dienstleistungsqualität

Aufgrund der immateriellen Beschaffenheit von Bildungsleistungen scheint eine besondere Berücksichtigung des Konzeptes der *Dienstleistungsqualität* lohnenswert. Dienstleistungen werden in unmittelbarer Gegenwart der Kundin oder des Kunden erbracht. Im Fall von Bildungsleistungen bringen sich die TeilnehmerInnen sogar aktiv in den Leistungserstellungsprozess mit ein. Nach Faßnacht (2001, S. 133) lassen sich Dienstleistungen anhand folgender Merkmale beschreiben:

1. *Intangibilität* (Nicht-Greifbarkeit). Bildungsleistungen sind nicht greifbar. Am Ende des Seminars liegt – mit Ausnahme eines ausgedruckten Zertifikates – kein tangibles Gut vor.
2. *Verderblichkeit*. Man spricht von Verderblichkeit, weil Bildungsleistungen weder vorab auf Lager produziert werden können, noch lagerfähig sind. Die Herstellung und der Absatz erfolgen im gleichen Moment (Uno-actu-Prinzip).
3. *Integration eines externen Faktors*. Die TeilnehmerInnen bringen sich aktiv in den Leistungserstellungsprozess ein, z.B. durch aktive Mitarbeit im Unterricht, Abgabe von Aufgaben oder das eigenständige Aufarbeiten der Lehrinhalte.
4. *Wahrgenommenes Kaufrisiko*. Die/der Teilnehmende trägt ein Risiko, weil sie/er im Vorfeld nur schwer abschätzen kann, welchen Mehrwert sie/er durch das Bildungsangebot haben wird. Außerdem ist es schwierig, die intangible Angebotsqualität vorab zu bestimmen.
5. *Individualität*. „Jeder Jeck lernt anders“, würde die/der KölnerIn sagen. Das heißt, eine Bildungsleistung ruft je nach Ausgangsbedingungen und Lernpotenzial unterschiedliche Wirkungsweisen bei den TeilnehmerInnen hervor.

Aus diesen besonderen Eigenschaften einer Dienstleistung leitet Bruhn (2016, S. 101) eigenständige Qualitätsdimensionen ab. Ausgewählte Dimensionen werden in Box 2 aufgelistet und auf Bildungsleistungen übertragen.

Box 2: Dienstleistungsqualität nach Bruhn (2006)

Annehmlichkeiten des materiellen Umfeldes (tangibles)	Darunter fallen z.B. das äußere Erscheinungsbild der Bildungseinrichtung, die Ausstattung der Seminarräume, das Auftreten des Lehrpersonals.
Zuverlässigkeit (reliability)	Hierunter versteht man, inwieweit es einer Bildungseinrichtung gelingt, die versprochene Lehr- und Forschungsqualität auf dem avisierten Niveau tatsächlich erfüllen zu können.
Reaktionsfähigkeit (responsiveness)	Gelingt es einer Bildungseinrichtung, auf die spezifischen TeilnehmerInnenbedürfnisse einzugehen? Auch die Dimension der Schnelligkeit (also z.B. die Aktualität der Lehr- und Forschungsinhalte) wird hier berücksichtigt.
Leistungskompetenz (assurance)	Hier sind in erster Linie die Kompetenzen der MitarbeiterInnen gemeint: Höflichkeit, Fachkompetenz, Engagement, Vertrauenswürdigkeit o.ä.
Einfühlungsvermögen (empathy)	Empathiefähigkeit meint die Bereitschaft der MitarbeiterInnen, auf die individuellen Bedürfnisse der TeilnehmerInnen einzugehen, z.B. auf gesonderte Terminvereinbarungen, spezielle Beratungsleistungen, Verhalten bei Krankheit etc.

Quelle: eigene Darstellung, in Anlehnung an Zollondz 2011, S. 189-90

Ursprünglich stammen diese fünf Dimensionen aus dem Dienstleistungsqualitätsmodell von Parasuraman, Zeithaml und Berry (1988), das sie auf Basis ihrer empirischen Studien mit Dienstleistungsorganisationen entwickelt haben. Das Modell ist auch unter dem Namen GAP-Modell bekannt, da es die Lücken, „Gaps“, zwischen der Realität und dem Ideal, der erwarteten Dienstleistung, behandelt. Über Interviews wurden aus Perspektive der KundInnen ihre Erwartungen in Bezug darauf erhoben, was ein Dienstleistungsanbieter idealerweise erbringen sollte. Aus einer Faktorenanalyse haben sie die in Box 2 genannten Dimensionen ermittelt und folgendes Qualitätsmodell für Dienstleistungen abgeleitet (vgl. Abb. 2):

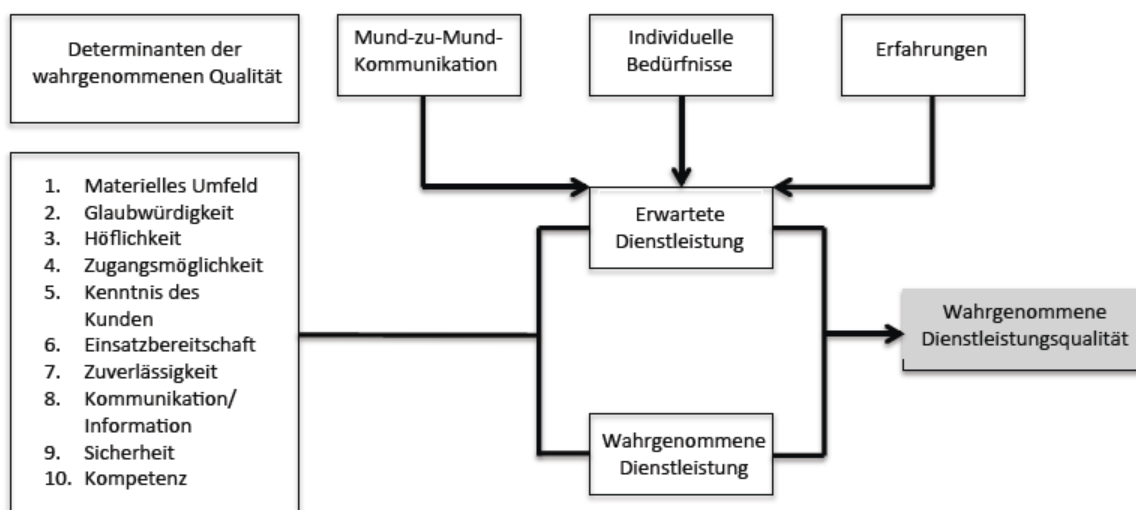


Abb. 2: Dienstleistungsqualitätsmodell von Parasuraman et al. (1988). Quelle: vgl. Küpers 2001, S. 594

Die wahrgenommene Dienstleistungsqualität ergibt sich demnach aus einem Abgleich der Erwartungen an die Dienstleistung und den tatsächlich wahrgenommenen Eigenschaften. Die Erwartungen werden dabei beeinflusst von der Umwelt (z.B. über Mund-zu-Mund-Kommunikation), den individuellen Bedürfnissen sowie von vergangenen Erfahrungen. Die Determinanten (Bestimmungsfaktoren) der wahrgenommenen Qualität wurden wiederum in zehn Dimensionen klassifiziert, wie etwa materielles Umfeld, Glaubwürdigkeit oder Höflichkeit. Dieses Modell ist in der dienstleistungsbezogenen Qualitätsdebatte vielfach rezipiert worden, gleichzeitig aber nicht ohne Kritik geblieben. Küpers (2001, S. 596-597) fasst dazu folgende Kritikpunkte zusammen:

„Als problematisch hat sich die Annahme eines bestimmten Erwartungsniveaus [der/des KonsumentIn] erwiesen. [KundInnen] wissen oft nicht [,] was ihre Erwartungen insbesondere bei selten in Anspruch genommenen Dienstleistungen sind. Auch hängt ihre Einschätzung von ihrer vor der Inanspruchnahme liegenden Einstellung ab. Dienstleistungen sind nach Zeithaml durch Such-, Glaubens- und Erfahrungskomponenten bestimmt, da, aufgrund der mangelnden Standardisierbarkeit der Leistungen und der inter- und intraindividuellen Schwankungen [der MitarbeiterInnen (und der KundInnen)], eine im Zeitablauf gleichbleibende Qualität nicht gewährleistet werden kann. Der leistungsübergreifende Prozess der je besonderen Dienstleistung, mit seinen komplexen Wahrnehmungsdimensionen bewegt sich daher nicht auf einem einheitlichen Niveau. Somit ist eine Aggregation von Qualitätskriterien im Zusammenhang mit einer beanspruchten Gesamtbewertung grundsätzlich problematisch [...]. Grundsätzlich gibt es einen Unterschied zwischen kurzfristiger und längerfristiger Bewertung der Dienstleistungsqualität. So kann eine Dienstleistung kurzfristig höher bewertet werden als über einen längeren Zeitraum bzw. umgekehrt. Ist [die/der] jeweilige [KundIn bzw. MitarbeiterIn] wirklich leiblich-sinnlich und sprachlich-interaktiv am Entstehungs- und Entwicklungsprozess der Qualität beteiligt, kann es daher keine marketing-operationale Standardisierung und ein dieser entsprechendes totales Qualitätsmanagement geben.“

Die genannten Kritikpunkte treffen auch und insbesondere auf die Beurteilung der Qualität von Bildungsangeboten zu:

- Die TeilnehmerInnen eines Bildungsangebotes wissen womöglich gar nicht, was sie wollen. Denn wie soll eine noch-nicht-wissende Person wissen, was sie noch nicht weiß? Dieses Problem ist bereits von Platon als sog. Lernparadox formuliert worden: „[Dass] nämlich ein Mensch unmöglich suchen kann, weder was er weiß, noch was er nicht weiß. Nämlich weder was er weiß, kann er suchen, denn er weiß es ja, und es bedarf dafür keines Suchens weiter; noch was er nicht weiß, denn er weiß dann ja auch nicht, was er suchen soll“ (zitiert nach <http://gutenberg.spiegel.de/buch/2430/55>, 28.07.2017). Die Qualität von Bildungsangeboten ausschließlich über die/den TeilnehmerIn definieren zu lassen, ist daher zumindest mit Problemen behaftet.
- Darüber hinaus ist es schwierig, einen allgemein gültigen Standard für die Qualität von Bildungsangeboten zu definieren, weil die Bildungsqualität a) je nach Vorerfahrung von den TeilnehmerInnen unterschiedlich eingeschätzt wird, b) durch die Integration des externen Faktors mit Leistungsschwankungen zu rechnen ist und c) kurz- und langfristig unterschiedliche Einschätzungen in Bezug auf die Qualität einer absolvierten Bildungsmaßnahme zu erwarten sind. In Kapitel 4 wird in einem Exkurs über die Implementierung von Qualitätsstandards in der wissenschaftlichen Weiterbildung berichtet.

Bildung ist eben eine besondere „Dienstleistung“, und Bildungseinrichtungen sind spezielle Organisationen. Bevor später auf einzelne Qualitätsmanagementansätze eingegangen wird, sollen zunächst noch einige dieser Besonderheiten erläutert werden. Diese sind für das Verständnis von Qualitätsmanagement im Bildungswesen von Bedeutung, weil eine Übertragung von Qualitätskonzepten, die häufig ihren Ursprung in der Wirtschaft haben, nur vor dem Hintergrund der spezifischen Merkmale dieser Einrichtungen erfolgreich bewältigt werden kann.

1.3 Organisatorische Besonderheiten von Bildungseinrichtungen

Bildungsorganisationen unterscheiden sich in vielfacher Hinsicht von anderen Organisationstypen: Sie bedienen spezifische KlientInnen (die auch noch mitarbeiten müssen), sie verwenden schwer standardisierbare Technologien, sie beschäftigen MitarbeiterInnen mit viel Gestaltungsspielraum, und sie verfügen über eigene Koordinierungsmechanismen. In diesem Abschnitt werden die Besonderheiten von Bildungseinrichtungen anhand gängiger Unterscheidungskriterien herausgearbeitet, um eine Grundlage für das Management von Qualität in diesen Einrichtungen zu schaffen.

Zielunklarheit.

Die meisten Organisationen verfolgen klare Ziele. Ihre Organisations- und Entscheidungsstrukturen sind so ausgerichtet, dass sie diese Ziele optimal erreichen können. Unternehmen wollen ihre Gewinne maximieren, Regierungsbehörden verfolgen gesetzlich fixierte Aufgaben, Krankenhäuser versuchen ihre PatientInnen zu heilen, Gefängnisse sind mit der Rehabilitation von straffällig gewordenen Menschen betraut. Im Gegensatz dazu verfolgen Bildungsorganisationen nur vage formulierte, vieldeutige Ziele. In ihre Organisationsstrukturen ist daher zwangsläufig ein höherer Grad an Unsicherheit eingebaut. Was sind z.B. die Ziele einer Schule? Dies ist eine schwierige Frage, und die Liste der möglichen Antworten ist lang: guter Unterricht, Menschenbildung, Ermöglichung von gesellschaftlicher Teilhabe, Vorbereitung für den Arbeitsmarkt, aber auch regionale Entwicklung, Administration oder Lösung von sozialen Problemen. Zielunklarheit ist eins der Hauptunterscheidungsmerkmale von Bildungseinrichtungen. Sie verfolgen selten nur ein einzelnes Ziel. Im Gegenteil, sie versuchen alle möglichen Ziele für sehr unterschiedliche Zielgruppen auf einmal zu erfüllen. Außerdem ist es für sie schwierig, neue Ziele, die aus der Umwelt an sie herangetragen werden, abzulehnen. Ob es sich um einen unmittelbaren Berufsbezug der Bildungsangebote oder die Förderung der regionalen Zusammenarbeit handelt – Bildungsorganisationen versuchen, diesen Erwartungen gerecht zu werden (vgl. Baldrige et al. 1977).

KlientInnenbezug.

Ähnlich wie Krankenhäuser, Beratungsstellen und Dienstleistungsunternehmen sind Bildungseinrichtungen „people-processing organizations“. SchülerInnen oder Studierende mit bestimmten Bedürfnissen werden aus der Umwelt in die Bildungsorgani-

sation „ingespeist“, es wird mit ihnen gearbeitet, und sie werden wieder zurück an die Umwelt abgegeben. Auf die Erstellung der Leistung und die resultierende Leistungsqualität haben die KlientInnen daher einen erheblichen Einfluss (vgl. Baldrige et al. 1977).

Problematische Technologien.

Bildungseinrichtungen arbeiten in der Regel mit KlientInnen, die ungleichartige und mitunter auch komplizierte Bedürfnisse haben. Man sagt auch, dass Bildungsorganisationen mit „problematischen Technologien“ arbeiten, weil ihre Prozesse häufig weniger strukturiert und kontrollierbar sind, als dies z.B. in Wirtschaftsorganisationen der Fall ist. Ein handwerklicher Betrieb kann z.B. spezielle arbeitsteilige Schritte zur Herstellung des Produktes durchlaufen. Er kann sowohl ungelernete sowie ausgebildete Fachkräfte dafür einsetzen, ist aber in der Regel nicht auf professionelle Expertise angewiesen. Für Bildungseinrichtungen, deren Hauptinput Menschen sind, ist es hingegen wesentlich schwieriger, eine klare Produktionstechnologie zu entwickeln. Zudem ist die Qualität der Produktionsergebnisse nur schwer zu erfassen, insbesondere in kurzfristiger Hinsicht. Die ganze Person muss berücksichtigt werden; Studierende und SchülerInnen lassen sich nicht in einzelne, technische, routinierte Prozessschritte zergliedern. Bildungsorganisationen wissen also nicht genau, was sie zu erreichen versuchen; wie sie es erreichen sollen, ist aber ebenfalls unklar (vgl. Baldrige et al. 1977).

Professionenbezug.

Wie kann eine Organisation funktionieren, deren Ziele unklar sind, deren KlientInnen sowohl an der Leistungserstellung als auch an den Entscheidungsstrukturen mitwirken und deren Technologien problematisch sind? Mintzberg (1979) sagt, dass solche Organisationen ihre Arbeit durch professionell ausgebildete ExpertInnen, sog. Professionelle, erledigen lassen. Man spricht deswegen auch von „Expertenorganisationen“. Krankenhäuser rekrutieren langjährig ausgebildete ÄrztInnen und intensiv geschultes Pflegepersonal, Wohlfahrtsorganisationen beschäftigen SozialarbeiterInnen, Schulen stellen LehrerInnen ein und Universitäten berufen WissenschaftlerInnen und Lehrkräfte. Diese Professionellen nutzen eine große Bandbreite von Fähigkeiten, um die komplexen und teilweise nur schwer prognostizierbaren Arbeitsaufgaben zu erledigen. Anstatt den Herstellungsprozess in einzelne Arbeitsschritte zu zergliedern, werden die vielen Prozessschritte durch eine einzelne „professionelle Person“ ausgeführt.

Externe Verwundbarkeit.

Eine Organisation kann nur bestehen, wenn sie sich dauerhaft von ihrer Umwelt abgrenzt. Der dauerhafte Bestand der Organisation setzt gleichzeitig Interaktion mit der Umwelt voraus. Zwar operiert keine Organisation völlig unabhängig von ihrer Umgebung. Im Hinblick auf den Grad der externen Abhängigkeit bestehen allerdings große Differenzen zwischen einzelnen Organisationstypen. In einer freien Marktwirtschaft verfügen Firmen über einen relativ hohen Grad an Autonomie. Auch wenn Bedürfnisse von KundInnen oder staatliche Vorgaben den

Unternehmen in gewisser Hinsicht Einschränkungen vorgeben, können sie im Wesentlichen frei über ihre Angebote und Produktionsverfahren entscheiden. Auf dem Gegenpol sind solche Organisationen anzutreffen, die mehr oder weniger vollständig durch ihre Umwelt eingeschränkt sind (vgl. Baldrige et al. 1977). Öffentliche Bildungseinrichtungen werden beispielsweise von einer kritischen Öffentlichkeit dauerhaft überprüft, ob die angebotenen Leistungen den Erwartungen und Bedürfnissen der Umwelt entsprechen. Mit veränderten Umwelterwartungen und Einflussmöglichkeiten ändern sich daher auch immer die Organisations- und Steuerungsmechanismen von Bildungsorganisationen.

Lose Koppelung.

Bildungseinrichtungen sind strukturell lose gekoppelt. Mit dem Begriff „lose Kopplung“ bezeichnet Weick (1976) Ereignisse in Organisationen, die zwar miteinander in Beziehung stehen, aber die jeweils auch einen eigenen Sinn verfolgen und eine eigene Identität zeigen und daher auch zum gewissen Grad getrennt voneinander operieren. In einer Universität sind z.B. die Ziele und Aktivitäten zwischen einer/einem DekanIn und einer/einem ProfessorIn an einer erziehungswissenschaftlichen Fakultät nur lose miteinander gekoppelt. Sie verbindet z.B. das Ziel, ein angemessenes Lehrangebot zur Verfügung zu stellen. Gleichzeitig sind ihre Aktivitäten aber auch strukturell unabhängig voneinander. Die/der ProfessorIn kann sich mit ihren/seinen Drittmittelprojekten beschäftigen, die/der DekanIn kümmert sich um Verwaltungsangelegenheiten. In dieser Hinsicht kann das Zusammenspiel zwischen beiden als unregelmäßig, schwach und nur lose miteinander gekoppelt charakterisiert werden.

Welche Implikationen lassen sich aus diesen organisatorischen Besonderheiten für das Management von Qualität in Bildungsorganisationen ableiten? Ohne zu viel vorwegzunehmen – denn einige Argumente werden im Laufe der Studienmaterialien wieder thematisiert – wird in Tab. 2 ein kurzer Überblick über mögliche Spannungsfelder in der Qualitätsarbeit in Bildungseinrichtungen präsentiert.

Merkmal	Implikationen für die Qualitätsarbeit in Bildungseinrichtungen
Zielunklarheit	Es ist mitunter nicht ganz einfach, klare Ziele für Bildungsangebote zu definieren. Soll das Angebot wissenschaftlich fundiert oder eher praxisbezogen sein oder gar beides? Dient es allgemeinbildenden Zwecken oder ist es anwendungsorientiert? Häufig sollen verschiedene Ziele auf einmal erfüllt werden, die aber oft in einem Spannungsverhältnis zueinander stehen. Da viele Qualitätsansätze eine klare Zieldefinition voraussetzen, ist hier zumindest mit Definitionsproblemen zu rechnen. Zudem kann allgemein eine Zieldiversität unter Mitarbeitenden einer Bildungsorganisation herrschen; ihre persönlichen Ziele können von denen des Qualitätsmanagements abweichen
Klientenbezug	Dieses Problem wurde bereits unter der Überschrift Dienstleistungsqualität angesprochen. Teilnehmende wirken (mehr oder weniger) aktiv am Bildungsprozess mit. Die Ergebnisqualität wird daher immer auch von der Kundin oder vom Kunden mit beeinflusst. Selbstverständlich muss sich

	das Qualitätsmanagement einer Bildungsorganisation (auch) an den Bedürfnissen der KundInnen orientieren, auch wenn möglicherweise eine große Differenz zwischen den Ansprüchen der KlientInnen und dem Qualitätsverständnis der Mitarbeitenden liegt.
Problematische Technologien	Wie Sie später erfahren werden, versuchen Qualitätsmanagementsysteme die Arbeitsprozesse so zu standardisieren, dass sie berechenbarer werden und dadurch eine gleichbleibende Ergebnisqualität erzeugt wird. Schwankungen sollen verhindert und Produkte und Dienstleistungen vereinheitlicht werden. Bildungsleistungen sind aber hochindividuelle Phänomene, deren Qualität durch die Interaktion zwischen LernerIn und LehrerIn erzeugt wird. Eine zu starke Standardisierung des Lernprozesses erscheint weder möglich noch sinnvoll.
Professionenbezug	In Bildungsorganisationen arbeiten ExpertInnen, die jeweils ganz spezifische Zugänge zu Themen, Problemen und Lösungsansätzen haben. Eine/ein IngenieurIn vertritt möglicherweise ein ganz anderes Bildungsverständnis als eine Pädagogin oder ein Pädagoge. Aufgrund der individuellen und autonomen Arbeit der ExpertInnen kann das Verständnis und die zugeschriebene Wichtigkeit des Qualitätsmanagements stark variieren. Auch hier sind der angestrebten Standardisierung der Ergebnis- und Prozessqualität deutliche Grenzen gesetzt.
Externe Verwundbarkeit	Insbesondere staatliche Bildungseinrichtungen erfüllen einen öffentlichen Bildungsauftrag und reagieren mitunter sehr sensibel auf Umwelterwartungen. Wird aus der Umwelt die Erwartung geäußert, dass die Bildungseinrichtung eine ISO-Zertifizierung benötigt (z.B. weil es die Arbeitsagentur für Arbeit vorschreibt), dann besteht ein Zwang zur Übernahme eines entsprechenden Qualitätssystems. Wird gesetzlich vorgeschrieben, dass Studienangebote eine Akkreditierung unterlaufen müssen, besteht ebenfalls ein Zwang. Ob unter Zwang gute Qualitätsarbeit geleistet und tatsächlich gelebt werden kann, muss auf Basis empirischer Erfahrungsberichte bezweifelt werden (vgl. Walgenbach 1998).
Lose Koppelung	Die einzelnen Subeinheiten einer Bildungseinrichtung sind nur lose miteinander gekoppelt. Das macht die Implementierung eines QM-Systems zur Herausforderung, weil hiermit i.d.R. eine stärkere Verzahnung der einzelnen Subeinheiten erreicht werden soll, um die Gesamtorganisation auf übergeordnete Qualitätsziele einzuschwören. Hier bedarf es Fingerspitzengefühl bei der Führung und Motivation der ExpertInnen – insbesondere bei Top-Down-orientierten Ansätzen der Qualitätssicherung.

Tab. 2: Überblick über mögliche Spannungsfelder in der Qualitätsarbeit in Bildungseinrichtungen

Schlüsselwörter:

Qualitätsdefinitionen, Dienstleistungsqualität, lose Koppelung, Expertenorganisation

Aufgaben zur Lernkontrolle

- 1.1: Definieren Sie den Begriff Qualität.
- 1.2: Nehmen Sie eine dienstleistungsorientierte Organisation aus Ihrem Erfahrungsumfeld als Beispiel und analysieren Sie den Qualitätsbegriff hinsichtlich folgender Dimensionen: Was versteht die Organisation...
- unter Annehmlichkeiten des tangiblen Umfeldes?
 - unter Zuverlässigkeit?
 - unter Reaktionsfähigkeit?
 - unter Leistungskompetenz?
 - unter Einfühlungsvermögen?
- 1.3: Diskutieren Sie den Satz: „Die Kundin/der Kunde ist König“ im Bildungskontext.
- 1.4: Betrachten Sie sich bitte einmal in Ihrer Rolle als „Kundin“/„Kunde“ eines Weiterbildungsangebotes. Was zeichnet Ihrer Meinung nach qualitativ hochwertige Weiterbildungsangebote aus? Sammeln Sie so viele Qualitätsmerkmale wie möglich und beschreiben Sie diese kurz.
- 1.5: Welche Vor- und Nachteile sehen Sie, die Qualität von Bildungsangeboten ausschließlich aus Perspektive der „Kundin“/des „Kunden“ bestimmen zu lassen?

Literatur zur Vertiefung

Qualitätsmanagement allgemein

- Bruhn, M. (2016): Qualitätsmanagement für Dienstleistungen: Handbuch für ein erfolgreiches Qualitätsmanagement. Grundlagen – Konzepte – Methoden. 10. Auflage. Berlin/Heidelberg: Springer-Verlag.
- Donabedian A. (1980): The definition of quality and approaches to its assessment. Explorations in quality assessment and monitoring. Health Administration. Michigan: Ann Arbor.
- Zeithaml, V.A./Berry, L.L./Parasuraman, A. (1988): Communication and Control Processes in the Delivery of Service Quality. In: Journal of Marketing 52, 1988, 2, S. 35-48.
- Zollondz, H.D. (2011): Grundlagen Qualitätsmanagement, 3. Aufl., München: Oldenbourg.

Qualitätsmanagement in Bildungseinrichtungen

- Hanft, A./Röbken, H./Zimmer, M. (2008): Bildungs- und Wissenschaftsmanagement. München: Vahlen.
- Obermaier, M./Müller-Neuendorf, M. (2015): Bildungsqualitäten. Diskurse – Auswirkungen – Perspektiven. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

- Pechar, H. (2016): Bildung im Spannungsfeld von Ökonomie und Politik. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Münster: Waxmann Verlag.
- Webler, W.-D. (2013): Studierende als Kunden der Hochschule – ein geeigneter Entwicklungsansatz in Kontrast zur Humboldtschen Universitätskonzeption? In: Das Hochschulwesen 61, 2013, 1+2, S. 64-73. URL: <http://www.hochschulwesen.info/inhalte/hsw-1-2-2013.pdf> (07.08.2017).
- Weick, K. E. (1976): Educational Institutions as Loosely Coupled Systems. In: Administrative Science Quarterly 21, 1976, S. 1-19.