

Ehlers, Ulf-Daniel

Qualitätskultur für bessere Bildung. Hochschulen auf dem Weg von einer Kontroll- zu einer Qualitätskultur

Bildungsforschung 5 (2008) 1, 39 S.



Quellenangabe/ Reference:

Ehlers, Ulf-Daniel: Qualitätskultur für bessere Bildung. Hochschulen auf dem Weg von einer Kontroll- zu einer Qualitätskultur - In: Bildungsforschung 5 (2008) 1, 39 S. - URN: urn:nbn:de:0111-opus-46101 - DOI: 10.25656/01:4610

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-46101>

<https://doi.org/10.25656/01:4610>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.bildungsforschung.org>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Qualitätskultur für bessere Bildung. Hochschulen auf dem Weg von einer Kontroll- zu einer Qualitätskultur [Einzelbeitrag]

Ulf-Daniel Ehlers

In diesem Artikel wird argumentiert, dass Qualitätsentwicklung im Bildungsbereich weiter greifen muss, als lediglich Prozesse, Regeln und Abläufe zu Zwecken des Qualitätsmanagements zu definieren. Qualitätsentwicklung muss viel eher das Fördern einer Qualitätskultur als Ziel in den Blick nehmen, welche es den einzelnen Akteuren ermöglicht, ihre Kompetenzen im Rahmen einer (lernenden) Organisation kontinuierlich weiter zu entwickeln. Während dieses Verständnis, Qualität als Teil der Organisationskultur zu verstehen, in der Qualitätsdebatte an Bedeutung gewinnt, mangelt es bislang an grundlegender Forschung und konzeptuellem Verständnis des Phänomens „Qualitätskultur“ in Bildungsorganisationen. Dieser Artikel zielt darauf ab, die Grundlage für ein umfassendes Verständnis von „Qualitätskultur“ im Bildungsbereich zu diskutieren. Der aktuelle Stand der wissenschaftlichen Forschung wird aufgearbeitet und ein Modell von Qualitätskultur entwickelt.

1. Qualitätskultur in der Hochschule

Hochschulen stehen am Beginn einer neuen Ära des Qualitätsmanagements. Sie drückt sich in einem grundlegend neuen Verständnis von Qualitätsentwicklung in Hochschulen aus, welches die Entwicklung einer Organisationskultur verlangt, die auf der Entwicklung von Werthaltungen, notwendigen Kompetenzen und Professionalität basiert. Während in der Vergangenheit der Fokus auf Kontrolle und Sicherung von Qualität lag, richtet sich der Fokus zunehmend mehr auf das Management von Veränderungen durch eine Professionalisierung der Akteure in der Hochschule (siehe auch Wolff 2004).

Konzepte wie *Qualitätskontrolle* und *Qualitätsmanagement* werden dabei zunehmend als technokratisch und als hierarchische Ansätze wahrgenommen,

welche bei der Verbesserung von Hochschulbildung zumeist versagen (Sursock 2004). Sie sind häufig modularistisch und trennen verschiedene (pädagogische) Prozesse voneinander, die wiederum deskriptiv dokumentiert und in ihrer Qualität gesichert werden sollen. Die neue Generation konzentriert sich auf einen anderen Ansatz. Hier wird mehr Gewicht auf *Veränderung als auf Kontrolle*, auf *Weiterentwicklung als auf Sicherung* und auf *Innovation als auf die Einhaltung von Standards* gelegt. Sie versucht *fördernde* Faktoren in den Kompetenz-Portfolios der verschiedenen involvierten Stakeholder an Hochschule zu identifizieren und zu fördern.

Dem früheren – traditionellen – Verständnis von Organisationsmanagement, das von Theoretikern wie Michael Porter (1980) vorangetrieben wurde, wohnt der Glaube inne, dass Veränderung genau geplant, Strategien vorherbestimmt werden können. In einer anderen Tradition wird, mit Henry Mintzberg (1994), ein weiterführendes Verständnis von organisationalem Wandel vertreten. Er betont, dass Veränderung aus Unternehmen hervorgeht und sich aus den Kompetenzen der Angestellten und der Organisationskultur ergibt (siehe auch: Prahalad/ Hamel 1990). In diesem Verständnis werden Aspekte wie Qualitätssystems und -instrumente nicht als *separate* Elemente gesehen, sondern in ganzheitlichen Ansätzen kombiniert, wobei keiner dem anderen überlegen ist.

Dieses Verständnis sieht Organisationsentwicklung als emergenten Prozess und kommt dem Bereich pädagogischer Qualitätsentwicklung in Organisationen näher als das Kontroll- und Planungsparadigma. Die Definition von pädagogischer Qualität kann zunehmend weniger als normativ gegeben vorausgesetzt und vorherbestimmt werden, sondern muss durch Verhandlung und Teilnahme der Beteiligten entwickelt werden. Es ist wichtig, zu betonen, dass das Betrachten von Qualität im Lichte einer Organisationskultur eine ganzheitliche Ansicht erfordert: Qualitätskultur bindet kulturelle Elemente (bspw. Werte), strukturelle Dimensionen (bspw. Prozesse) und Kompetenzen (bspw. von Lehrenden) in einen ganzheitlichen Rahmen ein und unterstützt die teilnehmenden Parteien darin, Vorstellungen, sowie gemeinsame Werte und Überzeugungen zu entwickeln. Kommunikation, Teilnahme und die Kombination von hierarchischer und demokratischer Interaktion ist von wesentlicher Bedeutung, um den Erfolg von Qualitätskultur zu gewährleisten.

Bislang wurde Qualitätsentwicklung in Bildungsorganisationen vielfach durch entstehenden Marktdruck oder durch Gesetzesänderungen motiviert (Wirth 2006). Oft werden, daraus resultierend, komplexe Systeme und Prozessbeschreibungen entwickelt, welche sich zumeist auf Geschäftsabläufe in Bildungsorganisationen konzentrieren. Sie folgen *Kontroll*- und nicht *Innovations*-paradigmen und versuchen, das bereits bestehende Qualitätsniveau zu sichern und zu regulieren. Auch wenn die Vorteile dieser Systeme, vor allem im Bereich von Kunden- und Ergebnisorientierung und der Systematisierung komplexer Abläufe, offenkundig sind, wird der eigentliche Bildungsprozess, die Interaktion zwischen Lernenden und Lernumgebungen, wo Bildungsqualität "ko-produziert" wird (Ehlers 2006, 2005, 2004), oft nicht effektiv angesprochen (Wirth 2006, Ehlers 2005). Obwohl Prozesse zur Vereinfachung komplizierter Prozeduren in Bildungsunternehmen mit großem Erfolg eingeführt wurden, wurde sich um die Entwicklung eines Konzeptes von Bildungsqualität (z.B. der Beantwortung der Frage "Was ist gutes Lernen?") und ihrer Implikationen für Lehrstrategien von Bildungsexpert/innen, sowie den Lernstrategien der Lernenden, nicht hinreichend gekümmert.

Qualitätssicherung ist im Bereich der Hochschulen keine Neuheit mehr. Nationale und institutionelle Systeme der Evaluation, Bewertung, Akkreditierung und Prüfung gehören vor allem in der Mehrheit der europäischen Länder zur Routine (Schwarz & Westerheijden 2004). Paradoxerweise bedeutet dies jedoch nicht, dass sich die Bildungsansätze verändern. Vorliegende Befunde legen vielmehr nahe, dass – obwohl Systeme, Prozeduren und Regeln festgelegt werden, die eine große Menge an Daten und Berichten hervorbringen (Stensaker 2003) – die Lehrenden- und Studierenden nicht genug eingebunden und aktiv in die Qualitätssicherungsprozesse involviert werden (Newton 2000). Der eigentliche Qualitätsentwicklungsprozess für Bildungsangebote wird oft gar nicht thematisiert. Die Entwicklung eines solchen *bildungsorientierten*, umfassenden Konzeptes für Bildungsqualität in Organisationen – als Teil der Qualitätsentwicklungsaktivitäten – ist immer noch unterentwickelt (Newton 2000).

In früheren Arbeiten haben wir vorgeschlagen, dass Qualitätsmanagement im Bildungsbereich, über das Miteinbeziehen von Werten, Kompetenzen und Einstellungen, vor allem Einfluss auf die Lehr- und Lernprozesse nehmen muss (Ehlers 2006a, 2007, 2007a). Wir haben analysiert, dass viele Qualitätsmanage-

mentansätze der impliziten Logik folgen, die Qualität von Lehr- und Lernprozessen sei ein direktes Ergebnis der Qualität der vorangegangenen Vorbereitungs- und Planungsprozesse der Lehrenden. Dabei wird vielfach die Tatsache ignoriert, dass Qualität von Bildung in einem Ko-Produktionsprozess gemeinsam entwickelt wird, der in Lernsituationen stattfindet (Ehlers 2006, 2005, 2004). Bildungsqualität ist demzufolge das Ergebnis eines Verhandlungsprozesses derjenigen, die an der Bildungssituation beteiligt sind. Zusätzlich haben wir die Bedeutung von Kompetenzen – gegenüber Dokumentationen – betont, um es den Bildungsteilnehmer/innen zu ermöglichen, als kompetente Qualitätsmanager/innen in ihren eigenen Bildungsumgebungen zu agieren. Diese *Kompetenzen* wurden in dem Konzept der Qualitätskompetenz beschrieben (Ehlers 2006a, 2007, 2007a, 2007b).

Obwohl bestehende Qualitätsmanagementansätze von Relevanz für Hochschulen sind, so stellen sie doch nur einen ersten Schritt in Richtung verbesserter (Hochschul-)Bildungsqualität dar. In diesem Artikel werden Elemente des prozessorientiertem Qualitätsmanagement und das Konzept der Qualitätskompetenz zu einem umfassenderen und ganzheitlichen Qualitätskulturkonzept für Bildungsunternehmen, besonders im Bereich der Hochschulen, verbunden. Qualitätskultur kombiniert Prozesse, Richtlinien und Vorschriften vor dem Hintergrund von Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen. Wir argumentieren dabei, dass Qualitätsentwicklung in Bildungsunternehmen sich insbesondere auch auf (organisations-) kulturelle Muster beziehen muss, wie sie sich bspw. in Ritualen, Annahmen, Werten und alltäglichen Vorgängen ausdrücken.

Im zweiten Abschnitt werden wir die Frage "Was ist Organisationskultur?" beantworten, indem wir den aktuellen Forschungsstand von Organisationskultur diskutieren, die derzeit aktuell diskutierten Ansätze präsentieren und vergleichen. Nachdem wir das Kulturkonzept aus dem Blickwinkel von Organisationen eingeführt haben, werden wir die Beziehung zwischen Qualität und Kultur für den Bereich der Hochschulen untersuchen (dritter Abschnitt). In diesem Abschnitt werden wir die Frage beantworten, wo eine Verbindung zwischen Qualitäts- und Organisationskultur aufgezeigt werden kann. Außerdem werden wir uns mit der Unterscheidung von Kultur als etwas, was ein Unternehmen hat, im Gegensatz zu Kultur als etwas, was eine Organisation ist, befassen.

Auf der Basis der vorangegangenen Diskussion werden wir im vierten Abschnitt ein Modell von Qualitätskultur präsentieren, welches in aktuelle Forschungsergebnisse aus dem Bereich der Bildungsqualität eingebettet wird. Das Modell von Qualitätskultur beinhaltet *strukturelle* Qualitätsmanagementelemente (bspw. Prozesse), sowie den Qualitätskompetenzansatz (bspw. von Lehrenden), um ein umfassendes Modell von Qualitätskultur für Organisationen zu bilden.

Der Artikel ist konzeptueller Natur und bildet die Grundlage für eine empirische Überprüfung der vorgestellten Konzepte. Er zeigt jedoch keine empirisch fundierten Zusammenhänge zwischen den dargestellten Komponenten des Qualitätskulturmodells auf.

2. Die Notwendigkeit von Qualitätskultur in Hochschulen

Wo sind Gemeinsamkeiten von *Qualitätskultur* und *Organisationskultur*? Im folgenden Abschnitt wird die Notwendigkeit eines neuen Blickwinkels auf Qualität aus der Perspektive von Organisationskultur beschrieben.

In Bezug auf die europäische Einigung sagte Jean Monnet einmal: "Wenn ich noch einmal mit der Vereinigung Europas beginnen würde, so würde ich mit der Kultur und nicht mit der Wirtschaft beginnen." (in: Haas/ Hanselmann 2005: 463 und 464) Das Gleiche könnte für die Einführung von Qualitätsmanagement in Hochschulen bemerkt werden – oft werden Konzepte ohne Rücksicht auf die gegebene Organisationskultur eingeführt. Die Qualität von Lehr- und Lernprozessen zwischen Lernenden und Lehrpersonal in Hochschulen wird jedoch gerade von solchen kulturellen Faktoren beeinflusst. Sie umfassen Einstellungen und Fertigkeiten der Lehrenden, Fähigkeiten und Motivation der Lernenden, organisationale Hintergründe, Kontexte und Werte, sowie die bestehenden Strukturen – Regeln, Vorschriften, Gesetzgebung und dergleichen. Die Mehrheit der Ansätze zur Bewertung, Sicherung oder Entwicklung von Qualität sind jedoch auf Verbesserung oder Regulierung von Organisationsprozessen (im Falle von prozessorientiertem Qualitätsmanagement), die Bewertung von Tätigkeitsergebnissen (im Falle von Sicherungs- oder Evaluationsansätzen) oder auf das Entwickeln von individuellen Fähigkeiten (im Falle von Qualitätsentwicklung durch Weiterbildung) ausgerichtet. Während das Bewusstsein für den vernetzten und "systemischen" Charakter von Qualität als ein ganzheitliches Kon-

zept in Hochschulen sich mehr und mehr entwickelt (Wirth 2006, Harvey 2007), wurden bisher nur wenig konzeptuelle Entwicklung, geschweige denn empirische Forschung in diesem Bereich umgesetzt.

Es besteht ein dringendes Bedürfnis, ein Verständnis von Bildungsqualität aus einer umfassenderen Perspektive einzuführen als lediglich einzelne, isolierte Faktoren zu analysieren. In der Industrie hat das Konzept des „Total Quality Managements“ die Idee von Qualität als einer Eigenschaft von Organisationskultur eingeführt. Dabei wird Qualität in der Ganzheit von Organisationsfaktoren gesehen, welche zusammenspielen, wenn ein verbessertes Portfolio professioneller Tätigkeiten angestrebt wird. Für die Qualität in Hochschulen ist es nun ebenfalls von Bedeutung von *Qualitätskultur* und nicht mehr ausschließlich von Qualitätskriterien oder prozessen auszugehen, da dies die Basis für ein Verständnis von Qualität unter einer ganzheitlichen Perspektive bildet. Dabei müssen alle Faktoren, die Qualität beeinflussen, wie Einstellungen und Fertigkeiten der Lehrenden, Fähigkeiten und Motivation der Lernenden, Organisationshintergründe, Kontexte und Werte, sowie die bestehenden Strukturen – Regeln, Vorschriften, Gesetzgebung und dergleichen – mit einbezogen werden.

Ein derartiges *tiefes* Verständnis von Qualität in Hochschulen – verstanden als „Gestaltung, gemessen an den Bedürfnissen und Erwartungen der Beteiligten“ (übersetzt aus Seghezzi 2003) hat mindestens zwei Seiten: Erstens die Seite der *strukturellen Systeme* (Qualitätsmanagementhandbücher, Prozessdefinitionen, Instrumente, Werkzeuge) und zweitens die Seite der wertbasierten *Kultur* einer Organisation (in Bezug auf die zu Grunde liegenden Werte, Fertigkeiten und Einstellungen). Wir schlagen vor, dass die eine Seite nicht ohne die Entfaltung der anderen Seite entwickelt werden kann.

In der jüngeren Vergangenheit können zwei gegensätzliche Entwicklungen in dem Management und der Qualitätssicherung von Hochschulen beobachtet werden. Auf der einen Seite wurden Akkreditierungen, Regeln und Vorschriften entwickelt, vorwiegend als Ergebnis von „New Public Management“-Ansätzen, welche den Schwerpunkt auf Strukturen, Verantwortung, Dezentralisierung und Deregulierung legte (Hood 1998). Auf der anderen Seite kann beobachtet werden, dass das Interesse an Kultur als Instrument zur Verbesserung der Performanz in Hochschulen ein vorherrschendes Thema/Motto in der verfügbaren

Managementliteratur ist. *Wertebasierte* Managementkonzeptionen stehen hoch im Kurs bei Hochschulmanagementteams und weisen Wege, wie Hochschulen flexibler gestaltet werden können, um auf fortwährende Veränderung einzugehen (Harvey/ Stenasker 2007, Löffler 2005). Im Wesentlichen ist dabei die zugrunde liegende Botschaft, dass Werte, Normen und Kultur mit (unternehmerischer) Verantwortlichkeit und Performanz kombiniert werden können (Martin et al. 2000, Stratten 2006).

Qualitätskultur als Konzept bietet eine eigene Perspektive in der Qualitätsdiskussion für Hochschulen. Als Teil von *Organisationskultur* ist sie nicht etwas, was existiert oder nicht existiert, sondern etwas, was allgegenwärtig ist, auch wenn sie in verschiedenen Formen existiert. Bildungsqualität in Hochschulen ist immer mit anderen Eigenschaften verbunden, wie der Organisation von Arbeit, Technik, Unternehmensstruktur, Geschäftsstrategien und finanzieller Entscheidungsfindung. Durch ihren vernetzten und wechselseitigen Charakter gewinnt sie an Komplexität, welche bewirkt, dass sie oft zu einem Gemeinplatz reduziert wird, der rein gar nichts mehr erklärt.

Das nächste Kapitel wird einige Modelle von Organisationskultur ausleuchten, um dann Organisationskultur aus dem Blickwinkel von Qualitätsüberlegungen zu analysieren.

3. Stand der Forschung zur Organisationskultur

In den letzten 25 Jahren, hat das Konzept der *Organisationskultur* weit reichende Akzeptanz als eine Möglichkeit zum Verstehen menschlicher Systeme erfahren. Von einer Perspektive „offener Systeme“ kann jeder Aspekt von Organisationskultur als eine wichtige Umgebungsbedingung gesehen werden, welche auf das System und seine Subsysteme einwirkt. Es wurden bislang jedoch nur wenige Anstrengungen unternommen, die Konzepte auf den Bereich Qualitätskultur für Hochschulen zu übertragen. In diesem Abschnitt werden wir einen Überblick über den aktuellen Forschungsstand im Bereich Organisationskultur geben. Wir werden damit beginnen, ihre Relevanz und Geschichte darzulegen und werden einen Überblick über einige wichtige Modelle von Organisationskultur bieten.

Glendon und Stanton (2000) geben an, dass das Konzept *Organisationskultur* seit den 1980er Jahren gebraucht wird. Zunächst fokussierte die Forschung zwar auf *Organisationsklima*, aber in den 1980er Jahren wurde das *Klimakonzept* zu einem gewissen Grade durch das *Kulturkonzept* ersetzt (Glendon/ Stanton 2000: 198). Es gibt zu diesem Zeitpunkt allerdings noch keine allgemein akzeptierte Definition der beiden Konzepte (Smircich 1983, Alvesson/ Berg 1992, Moran/ Volkwein 1992). Organisationskultur bezieht sich zum Beispiel auf die Werte der Organisation/ einer Organisation (Deal/ Kennedy 1982), allgemein akzeptierte Bedeutungssysteme (Pettigrew 1979) oder die Unternehmensphilosophie (Ouchi 1981). Obgleich in ihrer Definition ungewiss, wird die Wichtigkeit von Kultur wahrgenommen, besonders in der Welt der Großunternehmen. Im Bereich der Hochschulebildung wurden erst kürzlich erste Schritte zur Übernahme des Kulturkonzeptes gemacht (z.B. Seufert/ Euler 2004). Die Gründe dafür sind vornehmlich darin zu suchen, dass traditionelle, ‚mechanistische‘ Managementmodelle oft als unangemessen betrachtet und neue Konzepte benötigt wurden, um die Handlungen von Individuen in Unternehmen zu beschreiben und erklären, damit ihre Arbeitsleistung verbessert werden konnte (Alvesson/ Berg 1992). Im Folgenden wird zunächst ein kurzer Abriss der Entwicklung von Organisationskultur gegeben und danach werden die einflussreichsten Modelle von Organisationskultur analysiert.

3.1. Ein kurzer geschichtlicher Abriss von Organisationskultur

Mahawonku (übersetzt von 2003) definiert Kultur als die "definitiven, dynamischen Absichten und Werkzeuge (Werte, Sitten, Regeln, Wissenssysteme) die entwickelt werden, um Gruppenziele zu verwirklichen." Kinuthia and Nkonge (übersetzt von 2005) bestimmen diese Wissenssysteme als "sachdienlich für das Selbstverständnis von Menschen, sowie für das Verständnis ihrer Welt und ihrer Einflüsse auf Bildung." Bei genauerer Betrachtung der eigentlichen Bedeutung des Wortes *Kultur* kann festgestellt werden, dass es aus dem lateinischen Terminus *cultura* abgeleitet wird, welcher sich auf *colere* – kultivieren – bezieht. Heutzutage beschreibt der Begriff allgemeine menschliche Handlungsmuster und die symbolischen Strukturen, die ihnen ihre Bedeutung verleihen (Williams 1983: 87). Es gibt jedoch verschiedene Definitionen von Kultur, die unterschiedliche theoretische Grundlagen für das Verständnis von menschlichem Verhalten widerspiegeln. Kogan (1999) zeigt auf, dass eine gemeinsame

Beschreibung oder übereinstimmende Definition kaum gefunden werden kann, wenn man die enorme und vielfältige Menge an Literatur zu diesem Thema bedenkt. Es scheint jedoch als beinhalte der Begriff für Qualitäts- und Organisationsentwicklung bislang kaum genutzte Möglichkeiten individuelle Bedingungen einerseits und organisationsbezogene Realitäten andererseits zu kombinieren.

Williams (1983) zeigte, dass sich der Begriff *Kultur* in der Mitte des 19. Jahrhunderts entwickelt und sich auf Zivilität/ Höflichkeit, Verfeinerung, Schönheit und Intelligenz bezieht und Kultur als wesentliche Komponente eines funktionierenden demokratischen Staates angesehen wurde. Diese Ansicht entwickelte sich in der Folge auch zu einem Kerngedanken des kulturellen Imperialismus. Eliot (1948) und Ortega y Gasset (1930) formulierten ihre Ansicht der westeuropäischen christlichen Kultur als höchste Form von Kultur. Vorher hatte bereits Herder (1784-91) die Auffassung von Kultur als etwas Spezifisches und Vielfältiges formuliert. Herder drückte als erster ein modernes Verständnis von Kultur aus, in dem er Kultur als etwas Bestimmtes, aber dennoch Variables innerhalb einer Nation ansieht, was abhängig von verschiedenen sozialen und wirtschaftlichen Untergruppen ist. Im Bereich der Anthropologie wurde dieser Ansatz übernommen und kann in einer Entwicklung weg von der Erforschung primitiver Kulturen und einer Hinwendung zu Kultur als Vielfalt beobachtet werden: Kultur als deskriptiv, inklusiv und relativistisch (Bodley 1994). Bodley (1994) argumentiert, dass Kultur als soziales Phänomen geteilt und erlernt wird und symbolische Bedeutungen umfasst. Er betont, dass sie nicht biologisch vererbt wird und behauptet, dass Kultur über Generationen weitergegeben wird, adaptiv und integriert ist. Kultur als wissenschaftliches Konzept wurde oft in der Forschung benutzt, um soziales und unternehmerisches Verhalten im Lichte kultureller Perspektiven zu erläutern, sowie um auf eine rein rationalistische Erklärung von Verhalten zu reagieren und die kontextuellen Bedingungen von individuellem Verhalten zu betonen. Es ist insbesondere diese Ansicht, die den vorgeschlagenen Ansatz attraktiv für die Analyse der multifaktoriellen Natur von Qualitätsentwicklung im Bereich Hochschulen macht.

Alvesson und Berg (1992) schlagen vor, dass Forscher im Bereich Organisationskultur in zwei Grunddenkrichtungen aufgeteilt werden können: Auf der einen Seite stehen die, welche Kultur als etwas sehen, was eine Organisation

besitzt, womit Kultur ein potentiell identifizierbarer und manipulativer Faktor wäre. Auf der anderen Seite gibt es jene, welche Kultur als etwas betrachten, was eine Organisation Unternehmen ist, das heißt Kultur ist ein integriertes Produkt der sozialen Interaktion und des organisationalen Lebens, wobei sie unmöglich von anderen Faktoren zu trennen ist. Gemäß der zweiten Version wäre Kultur eine integrierte Dimension von (zumeist) soziologischer und anthropologischer Forschung im Bezug auf soziales Verhalten. In der ersten Version liegt die Betonung auf Kultur als ein neues Instrument, welches Unternehmensberatern und Managementgurus zur Verfügung steht (Kogan 1999: 64). Kultur wurde so zu einem Überbegriff für alle möglichen nicht greifbaren Faktoren des Lebens in einem Unternehmen. Die Idee, dass Organisationskultur der Unternehmensperformanz zu Grunde liegt, ist aus dieser Sichtweise abgeleitet.

Einer der zentralen Gedanken der Verbindung von Qualität und Kultur in Unternehmen ist besonders auf den Versuch ausgerichtet, eine Forschungs- und Managementperspektive zu formulieren, welche nicht nur das Sichtbare und Fassbare in Betracht zieht, sondern auch solche Faktoren, die das Verhalten und die Performanz besonders beeinflussen, jedoch nicht so einfach zu identifizieren sind (Mickletwait / Wooldridge 1996: 274).

3.2. Überblick über verschiedene Konzepte von Organisationskultur

In diesem Abschnitt werden wir einen Überblick über Organisationskulturkonzepte von verschiedenen Autoren geben. Die Ansätze wurden gemäß ihres Einflusses auf die wissenschaftliche Debatte und der Möglichkeiten die sie bieten, Organisationskultur zu analysieren, ausgewählt.

Organisationskultur gemäß Edgar H. Schein

Edgar Schein ist einer der prominentesten Theoretiker im Bereich Organisationskultur. Er definiert Kultur als "ein Muster von gemeinsamen Grundannahmen, die die Gruppe durch Lösen von Problemen der externen Anpassung und der internen Integration gelernt hat, was gut genug funktioniert hat, um als gültig angesehen zu werden und daher neuen Gruppenmitgliedern als richtige Art der Wahrnehmung, des Denkens und des Fühlens in Relation zu diesen Problemen vermittelt werden kann." (übersetzt von Schein 1992: 373) Während sich

Gruppen über eine gewisse Zeit hin entwickeln, sehen sie sich zwei Grundherausforderungen gegenübergestellt: Der Integration von Individuen zum Zwecke des Überlebens, und der wirksamen Anpassung an die externe Umgebung, um zu überleben. Wenn Gruppen im Verlaufe der Zeit Lösungen für diese Probleme finden, beteiligen sie sich an einer Art kollektiven Lernens, welches eine Menge an gemeinsamen Annahmen und Glaubenssätzen hervorbringt, die wir Kultur nennen.

Gemäß Scheins Ansatz (1981, 1985, 1992) wird Organisationskultur als ein Muster gemeinsamer Grundannahmen definiert, das eine Gruppe lernt, um ihre Probleme der externen Anpassung und internen Integration zu lösen, welche gut genug funktionieren, um als gültig angesehen zu werden und daher neuen Gruppenmitgliedern als richtige Art der Wahrnehmung, des Denkens und des Fühlens ins Bezug auf diese Probleme beigebracht wird (Schein 1992: 12). Gemäß Schein ist Organisationskultur das erlernte Resultat von Gruppenerfahrungen, die zum großen Teil unterbewusst ablaufen (Schein 1992). Er behauptet, dass Kultur ein überwiegend unsichtbarer Einflussfaktor sei. Sie funktioniert so, dass Unternehmensmitglieder ihre Werte ausleben und in ihren Tagesabläufen agieren ohne bewusst darüber nachzudenken. Dieser Aspekt wird interessant bei der Betrachtung der Frage, ob und wie Kultur manipuliert oder gemanaged werden kann. Die Vorannahmen sind meist unsichtbar und unbewusst, wohingegen Rituale, Werte und Symbole teilweise explizit und sichtbar sein können. Schein betrachtet Kultur als ein dreischichtiges Phänomen (siehe Abb. 1).

Abbildung 1: Edgar Scheins Kulturmodell

1. Zugrunde liegende Annahmen: Die zugrunde liegende Annahmen beziehen sich auf Lösungsstrategien einer Gruppe, die den Prozess externer Anpassung und innerer Integration einer Organisation begleiten. Diese Lösungen werden schrittweise zu selbstverständlichen Annahmen, welche später nicht mehr in Frage gestellt werden können. Schein (1985, 1992) unterscheidet auch so genannte tiefere grundlegende Annahmen, welche sich zum Beispiel auf Ansichten der menschlichen Natur sowie des Wesens von Informationen und der menschlichen Tätigkeit beziehen können. Diese werden stark durch Nationalkultur beeinflusst, aber in einer Organisation wird in Arbeitsabläufen immer wieder eine eigene Haltung zu diesen Aspekten entwickelt. Es ist anzunehmen, dass die tieferen zugrunde liegenden Annahmen ursprünglich als Basis für Interpretationen zur Bestimmung und Lösung von Problemen interner Integration und externer Anpassung fungierten. Mit anderen Worten, sie beeinflusst wie die Mitglieder einer Organisation in Bezug auf die Organisation wahrnehmen, denken und fühlen. Zugrunde liegende Annahmen funktionieren als unbewusste Grundlage für das Handeln und eine Reihe von Entscheidungen, welche die Kultur weiterhin formen. Grundlegende Annahmen sind daher nicht statisch: Kultur ist in einem epistemologischen Sinne die Erschaffung und Wiederschaffung gemeinsamer Wirklichkeit. Mit Weicks Worten kann Organisationskultur als fortlaufende Leistung (Weick 1993) beschrieben werden.

2. Angenommene Werte: Die zweite kulturelle Ebene von Scheins Modell besteht aus den von dem Unternehmen übernommenen Werten. Diese werden zum Beispiel in den offiziellen Zielen, den erklärten Normen und der Arbeitsphilosophie einer Organisation deutlich. Angenommene Werte reflektieren jedoch nicht immer den alltäglichen Arbeitsablauf eines Unternehmens. Am wichtigsten in Bezug auf den Arbeitsablauf ist die tiefste Ebene der Kultur, nämlich die ihr zugrunde liegenden Annahmen (Abb. 1) (Schein 1985, 1992).

3. Beobachtbares Verhalten: Die dritte Ebene von Kultur besteht aus sichtbaren Organisationsprozessen und verschiedenen Artefakten. So sind zum Beispiel Kleiderordnungen und die allgemeine Organisation des Arbeitsplatzes Artefakte, die etwas über die Organisationskultur aussagen. Diese Ebene ist jedoch nach Schein nicht einfach zu interpretieren, da sie die oberflächlichsten der kulturellen Phänomene darstellt, die lediglich Widerspiegelungen der wahren Organisationskultur sind.

Schein konstatiert, dass – obwohl grundlegende Annahmen die Handlungen der Mitglieder einer Organisation bestimmen mögen – umgekehrt die zugrunde liegenden Annahmen einer Organisation nicht direkt aus diesen Handlungen abgeleitet werden können. Handlungen werden vielmehr immer von situationspezifischen und individuellen Faktoren beeinflusst (Schein 1999). Angenommene Normen und die offiziellen Regeln einer Organisation können mit alltäglichen Handlungen in Konflikt geraten. Sie können ebenso mit den zugrunde liegenden Annahmen konfliktieren, welche letzten Endes diese Handlungen bestimmen. Organisationen nehmen diesen Konflikt selbst nicht notwendigerweise wahr oder sie leugnen möglicherweise sogar seine Existenz. Schein (1999) betont, dass die Kultur einer Organisationen nicht nur eine einzelne neue Variable darstellt, die Organisationen beschreibt und die getrennt von den anderen organisationalen Variablen untersucht werden könne (wie bspw. die Struktur, Strategie, Marktorientierung und die benutzte Technologie). Organisationskultur als wissenschaftliches Konzept strebt danach Handlungen in Organisationen als Ganzes zu beschreiben und zu erklären.

Organisationskultur nach Geert Hofstede

Hofstede führte empirische Forschungen durch, um die Unterschiede in Stil und die Verschiedenartigkeit der menschlichen Denk- und Handlungsweisen zu analysieren. Die Studien umfassten Antworten von über 100.000 Teilnehmern und wurden zum größten Teil im Bereich Wirtschaft durchgeführt (Hofstede 1991, 1997). Er kam zu dem Ergebnis, dass es keine *allgemeingültige* Theorie oder Ansatz zum Management von Organisationen gebe, und dass Organisationsführung nicht als separater Prozess angesehen oder analysiert werden könne. Vielmehr handle es sich dabei um Interaktion mit eben dem Kontext, in welchem Kultur zu finden ist. Hofstede bezog sich auf Kultur als „Software des Geistes“ (ibid.). Er definierte Kultur als „mentales Coding“, welches jedes Mitglied einer Gesellschaft, eines Organisationen oder einer Gruppe erfährt und gemäß dem jeder schlüssig handeln kann. In seinen weit reichenden Forschungen versteht Hofstede (1997) Kultur als eine Menge von typischen Eigenschaften / Verhaltensweisen (Manifestationen von Kultur) mit vier verschiedenen Einflussebenen: Symbole, Helden, Werte und Rituale (Hofstede/ Hofstede 2005) – welche in Abbildung 1, der *Kulturzwiebel*, aufgezeigt werden. Die Mitte der Zwiebel wird durch Werte gebildet. Diese werden vom Anfang des Lebens

an erlernt und sind das stabilste Element – und damit gegenüber zeitlichen Veränderungen resistent. Die Stabilität der meisten anderen Elemente von Hofstede's Kulturmodell sinkt im Laufe der Zeit vom Zentrum der Zwiebel zu ihrem Rand. Neue Rituale können im Verlauf der Zeit erlernt werden, Helden werden schnell ermittelt und Symbole in Organisationen angelegt. Hofstede betont, dass Praktiken sich mit allen Teilen des Modells beschäftigen. „Praktiken sind der sichtbare Teil von Kultur. Neue Praktiken können im Verlaufe des Lebens erlernt werden“ (ibid.). Praktiken repräsentieren kulturell motiviertes Verhalten auf der Basis von Werten, Ritualen, Helden und Symbolen. Im Folgenden werden die vier Elemente kurz erläutert.

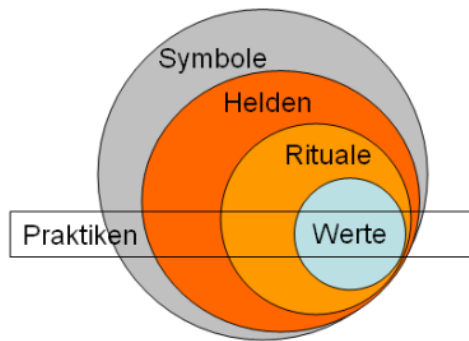


Abbildung 2: Hofstede's Kulturmodell

1. Symbole: "Symbole sind Wörter, Gesten, Bilder oder Objekte, die eine bestimmte Bedeutung tragen, welche als solche nur von den an der Kultur teilhabenden Menschen erkannt wird." (Hofstede 2005) Kulturelle Symbole können sich rasch verändern oder verschwinden, oder es können neue Symbole kreiert oder von anderen Kulturen übernommen werden. Religiöse Symbole und vor langer Zeit eingeführte Traditionen haben für gewöhnlich eine höhere Stabilität gegenüber Veränderung und erfordern höhere Empfindsamkeit in ihrer Anwendung als solche, die von Werbung oder Marken benutzt werden.

2. Helden: "Helden sind Personen – tot oder lebendig, fiktiv oder real – die in einer Kultur hochgeschätzte Eigenschaften besitzen und als Verhaltensmodelle fungieren." (ibid) Helden können sich auch in ihrem Wert oder in ihrer Rolle als Modell für menschliches Verhalten verändern, sind aber bleibender als Symbole, da Individuen sich mit ihnen identifizieren können.

3. Rituale: "Rituale sind kollektive Tätigkeiten, die zwar zum Erreichen gewünschter Ziele überflüssig sind, aber innerhalb einer Kultur als sozial wesentlich angesehen werden. Sie werden daher um ihrer selbst willen durchgeführt" (ibid) Solche Rituale betreffen die normale Art und Weise, auf die Menschen miteinander umgehen (Arten der Begrüßung, der Respektzollung, des richtigen Essens, der Kommunikation). Zum Beispiel spielen Rituale in eher formalen Organisationskontexten eine wesentliche Rolle, und beeinflussen stark die Art in der sich Menschen verhalten. Rituale können von Situation zu Situation differieren.

4. Werte: "Werte bilden den Kern von Kultur. Werte sind allgemeine Tendenzen, gewisse Sachbestände anderen vorzuziehen. [...] Werte übernehmen wir früh in unserem Leben." (ibid.) Werte sind die Primärquelle für das Bewerten unserer Umgebung und vermitteln uns eine Grundidee für richtiges Verhalten und Entscheiden in bestimmten Situationen. Sie bilden das Grundverständnis von Gutem und Schlechtem, Natürlichem und Unnatürlichem, Moralischem und Immoralischem, sowie anderen Werturteilen.

Organisationskultur nach Johannes Rüegg-Stürm

In Übereinstimmung mit Geert Hofstede, Gareth Morgan und Edgar H. Schein beschreibt Rüegg-Stürm die folgenden Elemente als zentral für Unternehmenskulturen: Normen und Werte, Meinungen und Einstellungen, Geschichten und Mythen über wichtige Veränderungen und Ereignisse einer Organisation, Gedankenmuster, Argumente und Interpretationen, Sprachgewohnheiten und -verhalten, kollektive Erwartungen und Hintergrundüberzeugungen.

Rüegg-Stürm zeigt einen interessanten Vergleich zwischen Organisationskultur und der Semantik und Grammatik einer Sprache auf. Kultur ist für eine Organisation das, was Semantik und Grammatik für die Sprache sind. Er führt aus, dass bedeutungsvolle Interaktion und Kommunikation schon seit jeher auf se-

mantischen und grammatischen Regeln und Übereinstimmungen basiert, wenngleich dies niemand explizit bemerkt. „Ein vierjähriges Kind kann sich verständlich machen ohne dass es jemals ausdrücklich der Grammatik- oder Semantiklehre ausgesetzt worden wäre“ (Rüegg-Stürm 2002: 56). Zudem entfalten sich diese Regeln und Vorschriften explizit nur in den Momenten wenn sie benutzt werden, also bei der Kommunikation in einer Sprache, und sie werden in diesem spezifischen Moment reproduziert und aktualisiert. Eine Organisationskultur ist daher vergleichbar mit Grammatik- und Semantikregeln einer Sprache, bzw. einer Gemeinschaft (Rüegg-Stürm 2002: 56). Mitglieder einer Organisation, die derselben *Praxisgemeinschaft* angehören, vollziehen einen konstanten, kollektiven, kommunikativen Interpretationsprozess aus der Perspektive ihres spezifischen Umfeldes. Sie nehmen aktiv Einfluss auf die Unterscheidung der Kulturmuster einer Organisation durch ihren Diskurs, welcher im Gegenzug die neuen kulturellen Strukturen und Symbole formt.

Organisationskultur gemäß Gareth Morgan

Gareth Morgan (2002) beschreibt Kultur als „ein aktives, lebendes Phänomen, durch das Menschen gemeinsam die Welten, in denen sie leben produzieren und ko-produzieren.“ Für Morgan sind die drei grundlegenden Fragen von Kulturanalyse:

- Was sind die gemeinsamen Referenzrahmen, die Organisationen möglich machen?
- Woher stammen sie?
- Wie werden sie erschaffen, kommuniziert und erhalten?

Gemäß Morgan drückt Kultur soziale Wirklichkeiten aus. Er erläutert, dass das Reden über Kultur gewöhnlich heißt, sich auf Entwicklungsmuster zu beziehen, welche sich in dem Wissen, den Annahmen, den Werten, der Gesetzgebung und den alltäglichen Ritualen einer Gesellschaft manifestieren (ibid: 156). Verschiedene Gesellschaften und Organisationen besitzen verschiedene Muster sozialer Entwicklung. Morgan betont, dass Kultur ein soziales und kollektives Phänomen ist, das sich auf die Ideen und Werte einer sozialen Gruppe bezieht und ihre Handlungen beeinflusst, ohne dass sie es explizit bemerken. Organisationen werden als sozial konstruierte Wirklichkeiten beschrieben, welche sowohl

in den Köpfen und durch die Ideen der Mitglieder existieren als auch in der Wirklichkeit und in konkreten Beziehungen (ibid: 186). Morgan betont, dass das Verhalten von Organisationen nur unzulänglich durch rationale Erklärungen und Mechanismen oder objektiven Begründungen beschrieben werden kann, sondern eher durch vorherrschende symbolische und subjektive Arten der Interpretation von Realität. Um Organisationskultur zu verstehen und zu beeinflussen, ist es wichtig zu analysieren, wie Bedeutung in Organisationen konstruiert wird und was kollektive Arten der Realitätsinterpretation sind.

3.3. Ein gemeinsamer kultureller Bezugsrahmen für die Analyse von Organisationskultur

Schein (1992) sagt, Organisationskultur sei die Antwort auf die Herausforderungen, denen sich Organisationen stellen müssen (Ouchi 1981 argumentiert in die gleiche Richtung). Dies kann in der Art, in der die Organisationsmitglieder kommunizieren, in ihren gemeinsamen Annahme, geteilten Werten, Symbolen und Ritualen beobachtet werden. Es kann mit den impliziten und unausgesprochenen Regeln der Kommunikation verglichen werden, welche niemals direkt berührt werden, denen sich aber dennoch jeder bewusst ist. Die Kultur einer Organisation ist verschieden von der anderer Organisationen, und ihre Mitglieder müssen sich einer Phase der *Inkulturalisierung* unterziehen, wenn sie der Organisation beitreten. Organisationskultur ist nicht gleichförmig, und es kann *Subkulturen* sowie *Subgruppen* innerhalb einer Organisation geben, welche teilweise oder komplett unterschiedliche kulturelle Muster als andere haben. Tabelle 1 zeigt eine Zusammenfassung aller Elemente, die als wichtig für die verschiedenen Herangehensweisen an Organisationskultur identifiziert werden konnten.

Die beschriebenen Kulturmodelle haben einige Gemeinsamkeiten und können auf den folgenden Ebenen verglichen werden:

- Qualitätskultur ist Teil der übergreifenden Organisationskultur. Beide können nicht voneinander getrennt werden, sondern Qualitätskultur muss als Teil der Organisationskultur verstanden werden. Verschiedene Subkulturen können in Organisationen beobachtet werden, wie Kommunikationskulturen, Managementkulturen und Qualitätskultu-

ren. Ein analytischer Fokus auf die *Qualitätskultur* einer Organisation kann durch die Frage ermittelt werden, auf welche Weise eine Organisation auf die *Qualitätsherausforderungen* reagiert, denen sie sich gegenüber sieht und wie sie ihren *Qualitätszweck* erfüllt.

- Organisationskultur ist ein multifaktorielles Phänomen und besteht aus verschiedenen Elementen (abhängig von den ausgewählten Herangehensweisen), welche beschrieben und identifiziert werden können. Für die vorangehend präsentierten Ansätze sind sie unten in Tabelle 1 zusammengefasst worden. Qualitätskultur baut auf diesen Elementen auf und repräsentiert Zusammensetzungen dieser Elemente unter dem Blickwinkel der Qualitätsförderung in Organisationen.
- Wenn man die vorangehend beschriebenen Herangehensweisen in Betracht zieht, so können einige gemeinsame Elemente von Kultur identifiziert und in einem Modell von Qualitätskultur gebraucht werden: Alle Ansätze betonen gemeinsame Werte als zentrales Element für Organisationskultur. Die meisten von ihnen betrachten gemeinsame Grundannahmen, Symbole, Rituale und Muster als wichtig. Qualitätskultur ist ein sozial vermitteltes und verhandeltes Phänomen, welches zu gemeinsamer Bedeutungskonstruktion führt, die zum größten Teil unbewusst und nur in einigen Elementen nach außen hin sichtbar ist.
- Organisationskultur – und daher auch Qualitätskultur – ist immer vorhanden und keinesfalls ein Phänomen, was zunächst festgelegt werden muss. In allen vier vorgestellten Ansätzen wurde die Ansicht ausgedrückt, Kultur sei etwas, was eine Organisation ist – im Gegensatz zu etwas, was sie besitzt. Es ist wichtig zu erkennen, dass ebenso die Qualität eines Bildungsprozesses immer existiert (auch in schlechter Ausprägung), und immer zugrunde liegende Annahmen darüber folgt, was gutes Lehren und Lernen ist.
- Qualitätskulturen haben greifbare und nicht greifbare, sowie sichtbare und unsichtbare Elemente. Eine Qualitätskultur kann am besten weiterentwickelt werden, wenn sowohl die greifbaren, strukturellen Elemente, wie die Mechanismen von Qualitätsmanagement, Werkzeuge und Instrumente als auch die nicht greifbaren Elemente wie Engagement, Werte, Rituale und Symbole entwickelt werden.

- Organisationskultur ist ein soziales und kollektives Phänomen. Individuen tragen zu Kultur bei und machen sie aus durch Verhandlung und Interaktion, indem sie gemeinsame Werte, Rituale und dergleichen etablieren.
- Kultur ist kein gleichförmiges, sondern ein vielfältiges Phänomen – in Organisationen können für gewöhnlich verschiedene Kulturen, unter ihnen auch Qualitätskulturen, beobachtet werden.

Autor	Ansatz	Kulturelle Elemente
Edgar Schein (1992)	Kultur ist ein Muster gemeinsamer Grundannahmen, die die Gruppe beim Lösen ihrer Probleme der externen Anpassung und der internen Integration erlernt hat, welche gut genug funktionieren, um als gültig angesehen zu werden.	Werte Artefakte Annahmen
Gerd Hofstede (1991)	Kultur ist eine geistige Kodierung, die sinnvolles Verhalten ermöglicht; sie kann gemäß Symbolen, Helden, Werten und Ritualen beschrieben werden.	Symbole Helden Rituale Werte
Johannes Rüegg-Stürm (2002)	Kultur ist vergleichbar mit den Regeln von Grammatik und Semantik einer Sprache, bzw. einer Gemeinschaft	Normen und Werte Meinungen und Einstellungen Geschichten und Mythen Gedankenmuster Sprachgewohnheiten Kollektive Erwartungen
Gareth Morgan (2002)	Kultur ist ein soziales und kollektives Phänomen, welches sich auf die Ideen und Werte einer sozialen Gruppe bezieht und ihre Handlungen beeinflusst, ohne dass sie es explizit bemerken.	Werte Wissen Annahmen Gesetzgebung Rituale

Tabelle 1: Überblick über Organisationskulturmodelle

4. Ein Qualitätskulturmodell für Hochschulen

Im folgenden Abschnitt wird ein Modell für Qualitätskultur vorgestellt. Es ist aus den folgenden vier Elementen zusammengesetzt:

1. *Ein strukturelles Element*, welches die Qualitätssysteme von Hochschulen repräsentiert. Dies kann zum Beispiel ein bereits bestehender Qualitätsmanagementansatz für Hochschulen sein, sowie die Werkzeuge und Mechanismen, die die Qualität einer Organisation sichern und steigern.
2. *Die fördernden Faktoren*, welche die Qualitätskompetenzen in Organisationen darstellen die es Organisationen ermöglichen, Qualitätssysteme in ihre Kultur zu integrieren.
3. *Das Qualitätskulturelement*, das die greifbaren Artefakte, Symbole und Rituale einer Organisation repräsentiert.
4. *Verbindende Elemente*, die verschiedene Komponenten durch Teilnahme, Vertrauen und Kommunikation miteinander verbinden.

Qualitätskultur ist in die konkreten Kontexte und existierenden Kulturen einer Hochschule eingebettet. Wie in den oben angeführten Theorien über Organisationskultur gesehen werden kann, ist Organisationskultur nicht etwas, was ein Organisation hat oder nicht hat, sondern sie ist ein konstituierendes Element jeder Organisation – sei es bewusst wahrgenommen oder nicht. Organisationskultur kann unterstützt und weiterentwickelt werden, aber sie muss nicht aus dem Nichts erschaffen oder eingeführt werden, wie Marketingslogans von Beratungsfirmen bisweilen suggerieren.

Verschiedenen Typen oder Arten von Organisationskultur hängen zusammen. So sollte die Beschreibung der Qualitätskultur einer Hochschule eng mit der Analyse anderer "Typen" von Kultur verknüpft werden, wie Managementkultur, Kommunikationskultur oder der Organisationskultur als Ganzes. Eine gute Möglichkeit, eine analytische Herangehensweise an verschiedene Arten von Kultur zu finden wird in Scheins (1992) Definition vorgeschlagen, welcher angibt, dass eine Organisationskultur die Antwort auf die Herausforderung einer Organisation in einem bestimmten Bereich ist. Die Art und Weise, auf die etwas in einer Organisation ausgeführt wird, bezieht sich demnach auf eine bestimmte Herausforderung oder ein bestimmtes Problem. Für das Gebiet *Qualität in*

Hochschulen würde eine Analyse von Qualitätskultur mit der Frage beginnen, wie Hochschulen die Herausforderung, Qualität in einem bestimmten Bereich zu verbessern, zum Beispiel dem des Lehrens und Lernens oder der Forschung, verwirklichen. Das Qualitätskulturmodell bietet demnach einen konzeptuellen Rahmen, der bei der Analyse von Konzepten und Entwicklungen in verschiedenen Bereichen, die für Qualitätskultur wichtig sind, hilfreich ist. Zudem hilft es auch dabei Stärken und Schwächen zu identifizieren.



Abbildung 3: Qualitätskulturmodell

In Abbildung 3 zeigen wir unser Modell von Qualitätskultur für Bildung mit den verschiedenen Komponenten der Qualitätskultur. Es berücksichtigt bereits bestehende Forschung und Modelle und entwickelt diese mit einem engen Fokus auf Qualität und Bildung weiter. Es ist ein konzeptuelles und strukturelles Modell, das die Struktur sowie die verschiedenen Komponenten des Konzepts Qualitätskultur identifiziert und sie aufeinander bezieht. Es gibt allerdings nicht deutlich an, wie die verschiedenen Komponenten sich interdependent beein-

flussen oder aufeinander einwirken. Daher handelt es sich nicht um ein Flussdiagramm. Ein solcher Wirkzusammenhang zwischen den einzelnen Elementen müsste für einen jeweils spezifischen Kontext einer Hochschule empirisch entwickelt werden, kann jedoch nicht in einem Modell allgemeingültig dargestellt werden. Im Folgenden werden die verschiedenen Komponenten detailliert beschrieben und auf die vorangegangenen Ergebnisse bezogen.

4.1. Komponente 1: Struktur

Qualitätsmanagementansätze stellen das strukturelle Qualitätselement in Hochschulen dar. Sie beziehen sich auf Systeme, Werkzeuge und Mechanismen, um Qualität in passender Art und Weise sicherzustellen, zu bewältigen, zu fördern oder anzuerkennen. In diesem Bereich existiert bereits eine Vielfalt von Konzepten. In vorangehenden Werken haben wir Klassifikationsschemen (Ehlers/ Pawlowski 2004, 2006, Ehlers et al. 2005, Ehlers et al. 2004), sowie elektronische Datenbanken entwickelt, um Qualitätsansätze und -strategien für Bildungsorganisationen zu sammeln und verfügbar zu machen. In jüngerer Vergangenheit gab es vielerlei Anstrengung, Instrumente der Qualitätsentwicklung in Bildung im Allgemeinen, sowie speziell im Bereich E-Learning zu entwickeln und einzuführen. Mehrere Publikationen beschreiben und erklären diese Ansätze systematisch und ihre jeweiligen Hintergründe. (siehe Gonon 1998, Ridy et al. 2002, Srikanthan/ Dalrymple 2002: 216) [\[1\]](#). Die verschiedenen, bereits bestehenden Publikationen weisen eine große Anzahl an verschiedenen Konzepten und Ansätzen für Qualitätsmanagement im Bildungssektor auf. Eine kleinere Studie des Dänischen Instituts für Evaluation identifiziert und analysiert bereits bis zu 34 Qualitätssicherungsagenturen in 24 Ländern (Dänisches Evaluationsinstitut 2003: 17). Eine CEDEFOP-Studie von Bertzeletou (2003) identifiziert gar 90 nationale und internationale Qualitätsansätze für Qualitätssertifizierung und -akkreditierung. Woodhouse (2003) zählt mehr als 140 Qualitätsansätze, die mit dem International Network of Quality Assurance Agencies in Higher Education (das Internationale Netzwerk für Qualitätssicherungsagenturen in Höherer Bildung, genannt INQAAHE) assoziiert werden. Die meisten dieser Zertifizierungs- und Akkreditierungsinstitutionen folgen ihren eigenen Qualitätsansätzen und besitzen ihre eigene Qualifikations-, Zertifizierungs- und Akkreditierungsangebote. Die meisten der genannten Studien und Arbeiten befassen sich mit traditionellen Zertifizierungs- und Akkreditierungsrahmen-

werken für Hochschulen, nur wenige beinhalten neuere Qualitätsansätze, die sich speziell auf neuere Bildungsinnovationen und E-Learning beziehen. Es ist schwierig, verschiedene Konzepte und Ansätze zur Qualitätssicherung und -entwicklung miteinander zu vergleichen, da sie in ihren Rahmen und ihrem Wesen verschieden sind. Es gibt jedoch Versuche, Referenzmodelle zu entwickeln, wie das European Quality Observatory Model (Ehlers et al. 2004) oder die International Standardisation Organisation (ISO/ IEC 2005). Wirth (2006) schlägt eine simple, aber effektive Methode zur Kategorisierung verschiedener Qualitätsansätze und -instrumente vor. Abbildung 4 zeigt, dass er die bekannte Deming-Circle Terminologie zur Kategorisierung nutzt (siehe zum Beispiel Seghezzi 2003: 13).

- **Bereich 1** repräsentiert große internationale Organisationen, die Standardisierung und die Entwicklung von generischen Qualitätsmanagementansätzen vorantreiben (Bötel et al. 2002, Dembski/ Lorenz 1995, Gonon 1998). Ihre Übertragbarkeit auf den Bildungssektor wird nach wie vor kontrovers diskutiert. Daher wurden neulich 3 Entwicklungen initiiert, die sich speziell auf den Bildungskontext konzentrieren (ISO 10015, DIN PAS 1032, DIN PAS 1037).
- In **Bereich 2** werden Empfehlungen (zum Beispiel die American Federation of Teachers 2000, Hollands 2000), Richtlinien (zum Beispiel Open and Distance Learning Quality Council 2001) oder Kriterienkataloge (Gottfried et al. 2002), sowie Prüflisten (American Council on Education 2001, Bellinger 2004) aufgelistet.
- **Bereich 3** stellt Akkreditierungs- und Zertifizierungsansätze dar, die sich auf verschiedene Bildungsaspekte und –ebenen beziehen.
- Schließlich werden in **Bereich 4** Auszeichnung und Preise zusammengefasst.

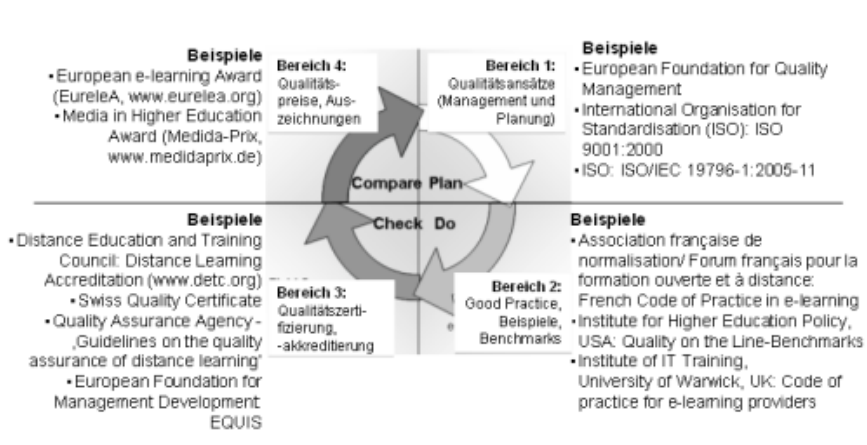


Abbildung 4: Verschiedene Anfangspunkte des Qualitätsmanagements (aus Ehlers 2007)

4.2. Komponente 2: Die fördernden Faktoren

Die fördernden Faktoren umfassen jene Elemente, die es Individuen oder Gruppen ermöglichen, neue Prozesse, Vorschriften, Mechanismen und Regeln, die Qualitätssystemen innewohnen aufzunehmen und in ihre eigenen Handlungen mit einfließen zu lassen. Im Prinzip können drei Gruppen von Faktoren, die Handelnde und Gruppen in diesen Prozessen unterstützen und befähigen, identifiziert werden: a) Engagement, b) Verhandlung und c) allgemeine und spezifische Kompetenzen für Qualitätsentwicklung.

1. Individuelles und kollektives Engagement beschreibt den Grad der Identifikation mit den Zielen und Tätigkeiten in einer Hochschule. Anteilnahme und das Gefühl ein wichtiger Teil der Hochschule zu sein sind bestimmende Elemente dieser Faktoren (European University Association 2006) [2]. Die European University Association unterstreicht die Bedeutung dieses Faktors in ihrem Herangehen an Qualitätskultur für Universitäten und betont die Tatsache, dass Engagement zur gleichen Zeit eine notwendige *Bedingung*, sowie ein *Resultat* von Qualitätskultur ist (ibid).
2. Verhandlung ist ein wichtiges Element für erfolgreiche Qualitätsentwicklung in Organisationen für Hochschulen. Da Bildungsqualität keine im pädagogischen Material und der Unterrichtsgestaltung *per se* enthaltene Eigenschaft ist, sondern in Aushandlung zwischen Lerner/innen und der Lernumgebung entwickelt wird (in unserem Fall der Vorlesungsraum, das Seminar, das Projekt etc.), ist Aushandlung ein essentielles Element für den Qualitätsentwicklungsprozess. Das Ermöglichen eines erfolgreichen Aushandlungsprozesses zwischen Studierenden und Bildungsanbietern ist eine Vorbedingung für jede Art von Qualitätsentwicklungsprozess. In frühen Arbeiten haben wir diesen Aspekt in weitreichender Forschung und Publikationen (Ehlers 2006, 2005, 2004) entwickelt. Es ist wichtig zu verstehen, dass Qualität zunächst als *Potential* angesehen werden muss, welches durch Aushandlung in Bildungsszenarien verwirklicht werden kann, aber nicht

automatisch als ein Charakteristikum der Bildungsumgebung dargestellt wird (ibid.). Das Potential besteht auf der Seite der Lernenden, sowie auf der Seite der Bildungsanbieter (das heißt den Institutionen für Hochschulen). Aushandlung ist daher von großer Wichtigkeit für jede erfolgreiche Qualitätsentwicklung.

3. Allgemeine und spezifische Kompetenzen stellen eine Basis für jeden Qualitätsentwicklungsprozess dar. *Allgemeine Kompetenzen* werden durch die drei Elemente Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen konstituiert (Adelsberger et al. 2007, Ehlers/ Schneckenberg 2007, Ehlers 2007c, Ehlers 2005a). Jeder Qualitätsentwicklungsprozess, der auf die Verbesserung des Bildungsprozesses ausgerichtet ist, muss die Fähigkeiten von Lehrenden aufbauen. Qualitätsentwicklung, die eine Wirkung auf Bildungsprozesse haben will, muss Lehrende und andere Bildungsteilnehmer/innen in den lehr- und Lernprozessen unterstützen. In der Literatur wurde dies als *Qualität durch Professionalisierung* von Lehr- und Lernprozessen beschrieben (z.B. Arnold 1997, 1999). Ehlers hat in der Qualitätsdebatte zu dem Fokus auf die Lernendenseite beigetragen (Ehlers 2005). Nicht nur auf der Lehrendenseite, sondern auch auf der Seite der Lernenden und anderer Bildungsteilnehmer/innen müssen die Professionalisierungsprozesse sich auf erfolgreiche Qualitätsentwicklung auswirken. Professionalisierung – im Sinne des Aufbaus von Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen der Teilnehmer/innen an Bildungsprozessen in Hochschulen – ist daher ein wichtiges Element bei der Entwicklung von Qualitätskulturen.



Abbildung 5: Qualitätskompetenz (Ehlers 2007)

Abgesehen von den allgemeinen Kompetenzen haben wir eine Anzahl an spezifischen Kompetenzen für Qualitätsentwicklung ausgearbeitet und beschrieben (Ehlers 2007). Unter dem Label *Qualitätskompetenz* haben wir vier Kompetenzen beschrieben, die besonders im Prozess der Qualitätsverbesserung wesentlich sind, nämlich Qualitätswissen, Qualitätserfahrung, Qualitätsinnovation und Qualitätsanalyse (s. Abb. 5).

- a) Qualitätswissen: Diese Dimension beschäftigt sich mit dem "reinen" Wissen über die Möglichkeiten der heutigen Qualitätsentwicklung und aktuellen Qualitätsstrategien in E-Learning und Bildung.
- b) Qualitätserfahrung: Diese Dimension beschreibt die Fähigkeit, Qualitätsstrategien mit einer bestimmten Absicht anzuwenden.
- c) Qualitätsinnovation: Diese Dimension bezieht sich auf die Fähigkeit, die über den einfachen Gebrauch bestehender Instrumente und Strategien hinausgeht. Sie bezieht sich auf die Modifikation, Erschaffung und Entwicklung von Qualitätsstrategien und/ oder -instrumenten für diese Dimension.
- d) Qualitätsanalyse: Qualitätsanalyse bezieht sich auf die Fähigkeit die Prozesse der Qualitätsentwicklung im Lichte der eigenen Erfahrungen zu analysieren und die eigene Situation, sowie den eigenen Kontext zu reflektieren. Sie ermöglicht es Akteuren verschiedene Ziele der Qualitätsentwicklung zu bewerten und zwischen verschiedenen Perspektiven der Bildungsteilnehmer/innen zu verhandeln. "Kritisches Analysieren" heißt die Fähigkeit der Differenzierung und Reflexion bestehenden Wissens und Erfahrungen im Lichte der Qualitätsentwicklungsherausforderungen.

Qualitätsbil- dungsdimension	Fragen / Beispiele
Dimension 1: Qualitätswissen	
Information	Was ist ein Qualitätsansatz für Hochschulen? Was ist Evaluation, Qualitätsmanagement, -sicherung, -entwicklung in Hochschulen?
Instrument/ Quali- fikation	Wie kann ein Evaluationsbogen in einem Bildungskontext, z.B. einem Universitätsseminar angewandt werden? Wie können Leistungsvergleiche genutzt werden, um pädagogische Modelle miteinander zu vergleichen?
Dimension 2: Qualitätserfahrung	
Intentionale An- wendung	Wie kann ich Qualitätsstrategien auf eine bestimmte Art benutzen, um Bildungsprozesse zu verbessern?
Dimension 3: Qualitätsinnovation	
Adaptation	Wie kann ein bestimmtes Qualitätsmanagementkonzept auf den spezifischen Hochschulekontext angepasst werden?
Erstellung/ Inno- vation	Das Erstellen eines Evaluationsbogens zur Bewertung eines Universitätskurses, wenn Evaluationswerkzeuge bei der Analyse der gewünschten Fragen versagen. Das Entwickeln einer Aushandlungsmethode, um Bedürfnisse und Ziele der Lernenden zu vermitteln und zu vereinbaren.
Dimension 4: Qualitätsanalyse	
Analytische Quali- tätsanalyse	Was ist der Forschungsstand der Qualitätsdebatte und was sind die wichtigsten Entwicklungen?
Reflexive Quali- tätsanalyse	Die Entwicklung zukünftiger Ziele und Strategien entweder für sich selbst als individuelle/r Lehrender/ Lernende/r oder als Organisationen.

Tabelle 2: Dimensionen der Qualitätskompetenz (Ehlers 2007)

Dieses Konzept ist heutzutage hochgradig relevant, da die Forschung Zweifel an der Wirksamkeit von Qualitätsstrategien zur Verbesserung der Qualität von Lernprozessen aufzeigt – sowohl im Allgemeinen wie auch für E-Learning im Speziellen (Eaton 2003, Franz 2004: 107, Fröhlich/ Jütte 2004: 12, Leef 2003, Simon, 2001: 155). Oft wird argumentiert, dass die Gefahr besteht zertifizierte Input- und Outputprozesse in Bildungsorganisationen würden zu *unflexiblen, diktorischen* Regeln werden, die zukünftige Innovationen und tatsächliche Quali-

tätsverbesserungen im Keim zu ersticken drohen. Mit Hinblick auf die Anwendung von E-Learning schließen Tulloch und Sneed, dass traditionelle Qualitätssysteme in Hochschulen viele Institutionen verleiten, klassische gegenüberstellende Ausbildungen zu imitieren statt strategische Vorteile von mediengestützten Lernsituation zu fördern und zu bewirken (Tulloch/ Sneed 2000: 9). Besonders Meyer zeichnet ein negatives Bild von Akkreditierung: "Akkreditierung ist zu einem Schlachtfeld geworden zwischen jenen, die traditionelle Akkreditierungsstandards benutzen wollen, um die Veränderung, die durch Fernbildung aufgekommen sind, zu verhindern und jenen, die die Akkreditierung verändern wollen" (Meyer 2002: 9). Friend-Pereira et al. (2002: 22) stimmen dem zu, indem sie darauf schließen, dass Qualitätsakkreditierung gefährlich werden kann, wenn sie nur Legitimationszwecken dient. Sie weisen darauf hin, dass es günstig wäre sich auf ein Stadium von Qualitätsentwicklung zu zubewegen, in dem die Bildungsteilnehmer/innen ihr Verhalten verändern und über ihre professionellen Werte und Einstellungen nachdenken – als Resultat eines Qualitätsentwicklungsprozesses. Qualitätsentwicklung in diesem Sinne wird eine Sache der Weiterentwicklung einer professionellen Einstellung, die durch eine Anzahl von Prozessen, Regeln und Werten stimuliert wird, welche verstanden und eingebracht werden und somit zu verbessertem Verhalten in Bildungskontexten führt – sowohl auf der Seite des Anbieters als auch auf der Seite des Kunden (siehe auch Abschnitt 5 für eine genaue Beschreibung, wie Kunden und Anbieter Qualität ko-produzieren).

Vor kurzem hat eine empirische Studie von Lagrosen et al. (2004: 65) aufgezeigt, dass interne Qualitätsevaluation mehr und mehr an Bedeutung gewinnt verglichen mit externer Qualitätsbewertung. Dies wird ebenfalls von einer internationalen Studie, durchgeführt von Ehlers et al. (2005) bestätigt. Hier wird ausgeführt, dass eine Unterscheidung zwischen so genannten *expliziten Qualitätsstrategien* – offiziellen Instrumenten und Konzepten der Qualitätsentwicklung, entweder intern oder extern entwickelt – und *impliziten Prozeduren/Vorgängen*, in welchen Qualitätsentwicklung den Individuen selbst überlassen werden kann und nicht Teil einer offiziellen Strategie ist, gemacht werden kann:

- Qualitätsstrategien oder -instrumente, die aus extern angepassten Ansätzen stammen (z.B. ISO, EFQM, BAOL Quality Mark) (explizit)

- Qualitätsstrategien, die innerhalb eines Organisations entwickelt werden (explizit)
- Qualitätsentwicklung ist nicht Teil einer offiziellen Strategie, sondern wird eher den professionellen Aktivitäten der Individuen überlassen (implizit).

Die Umfrage zeigt, dass intern (35 %) und extern entwickelte (26 %) Qualitätsansätze besonders häufig genutzt werden. Ein Viertel der Befragten (24 %) arbeitet in Institutionen, in denen Qualitätsentwicklung dem Lehrpersonal überlassen wird. Etwa eine/r von sechs Befragten (15 %) benutzt keinerlei Qualitätsstrategie für E-Learning. Im Großen und Ganzen benutzen also etwa vier von 10 Befragten (39 %) keine offizielle Qualitätsstrategie.

4.3. Komponente 3: Die Qualitätskulturkomponente

Die Idee des Qualitätskulturmodells ist, dass jeder Qualitätsentwicklungsprozess, der ein umfassendes strukturelles Element beinhaltet und von Akteuren, die engagiert und kompetent sind und Qualität als eine Beziehung, die in Verhandlungsprozessen verwirklicht werden muss, verstehen, sichtbare und unsichtbare Einflüsse auf die Qualitätskultur nimmt. Die Elemente, die durch Qualitätsentwicklungsprozesse beeinflusst werden, sind am äußeren Rand des Modells zusammengefasst, sie sind aus der Analyse der verschiedenen Modelle von Organisationskultur in Kapitel 3 übernommen. Qualitätsentwicklungsprozesse können sich so in den vorhandenen Annahmen über Qualität und Lehre, neu diskutierten und gemeinsamen Werten, Ritualen und greifbaren kulturellen Artefakten auswirken. *Helden* repräsentieren bestimmte erfolgreiche Verbesserungsprozesse in Hochschulen (ausgedrückt z.B. durch verliehene Auszeichnungen) und können Qualitätsentwicklung innerhalb einer Organisation fördern. *Werte* bezüglich Lehren und Lernen (z.B. "Was ist gutes und erfolgreiches Lernen?") existieren in Übereinstimmung und werden dokumentiert. Die Hochschule besitzt gemeinsame *Symbole, Praktiken, Geschichten* und *Muster*.

Qualitätskultur ist nicht notwendigerweise ein gleichförmiges Konzept für eine gesamte Hochschule. Die Pluralform *Qualitätskulturen* ist die wahrscheinlichere Form, besonders in so vielfältigen Organisationen wie Hochschulen. Qualitätskulturen können von Fachbereich zu Fachbereich variieren und vielleicht nur wenige gemeinsame Elemente haben, während andere unterschiedlich

sind. Für Hochschulen ist die Situation im Hinblick auf Qualitätskulturen in vielerlei Hinsicht verschieden von homogeneren Organisationstypen, wie z.B. Unternehmen es für gewöhnlich sind. Die heterogene Natur von Universitäten, die in verschiedene Fachbereiche, Institute und Schulen eingeteilt ist, und welche oft Honorierungssysteme nicht von innerhalb der Institution, sondern von äußeren Gruppen erfährt, suggeriert vielmehr, dass Kultur eine Analysekategorie ist, die eher auf Untereinheiten der Institution anzuwenden ist als auf die Universität als Ganzes. Qualitätskultur ist immer ein Teil der Organisationskultur als Ganzes und ist in den Organisationskontext einzuordnen (durch den kontextuellen Rahmen in Abb. 3 dargestellt). Es handelt sich um ein kontextspezifisches Konzept und ist nur durch tatsächliche Performanz in jenen Elementen, welche als Kulturfaktoren beschrieben wurden, sichtbar.

Sie kann wahrgenommen werden, aber nicht direkt und mechanistisch in einer Hochschule installiert werden, sondern ist das Ergebnis individuellen und kollektiven Involvierens und Interagierens vor dem Hintergrund eines bestehenden Qualitätssystems. Qualitätskultur als Artefakt kann nicht direkt auf andere Organisationen übertragen werden, aber sie kann untersucht werden und als Lehrobjekt dienen.

4.4. Komponente 4: Die verbindenden Elemente

Das Qualitätskulturmodell beinhaltet drei Elemente, die gewissermaßen wie eine Brücke für die anderen drei Komponenten fungieren. Sie sind notwendig, um eine Verbindung zwischen Konzepten und kultureller Repräsentation zu bieten. Eine kulturelle Repräsentation von Konzepten wird durch Partizipation der Teilnehmenden begründet und durch *Kommunikation* zwischen ihnen (intern) und anderen (extern) vermittelt und vereinbart. *Vertrauen* ist die notwendige Bedingung für die Stimulierung der individuellen und kollektiven Bemühungen, welche im Gegenzug die Voraussetzungen für das Verwandeln von Qualitätspotentialen in kulturell verankerte Qualitätswirklichkeiten sind, die in Symbolen, Artefakten, Werten, Ritualen und anderen Elementen von Qualitätskultur ausgedrückt werden. Es ist wichtig darauf hinzuweisen, dass besonders diese Elemente erfordern, dass die Entwicklung einer Qualitätskultur nicht ausschließlich extern gelenkt und bewältigt werden kann. Sie beruht auf einer hohen Identifikation und Anteilnahme der einzelnen Akteure einer Hochschule.

Vertrauen, Partizipation und Kommunikation stellen die Bedingungen für den Aufbau von Qualitätskultur in Organisationen dar.

Die beschriebenen verbindenden Elemente charakterisieren auch den für Qualitätskulturentwicklung wichtigen Wechsel zwischen Top-Down- (strukturell verordneten Qualitätsmanagementansätzen) und den Bottom-Up-Prozessen (Werten, alltäglichen Abläufen, etc.) in Hochschulen. Insbesondere Partizipation und Kommunikation sind notwendige Komponenten um zwischen beiden Polen zu vermitteln. Vertrauen ist dabei ein wesentliches Element welches über den Erfolg dieser Vermittlung bestimmt.

Insgesamt ist es von Bedeutung an dieser Stelle zu betonen, dass das vorgestellte Konzept der Qualitätskultur auf eine Mikro, Meso- und Makroebene wirkt. Auf der Mikroebene drückt sich Qualitätskultur in den Lehr- und Lernhandlungen aus, mit denen Lehrende und Lernende die Qualität verbessern wollen. Auf der Mesoebene wird Qualitätskultur in den Aktivitäten manifest, die sich bspw. auf die Curriculum- und Programmgestaltung in Hochschulen beziehen. Auf der Makroebene adressiert das Modell die Implementierung von Qualitätsmanagementkonzeptionen und Managementansätzen im Allgemeinen. In sofern bezieht es sich sowohl auf die Ebene von Lehr- und Lernprozessen, als auch auf eine Makroebene von Organisationsprozessen.

5. Zusammenfassung und Schlussfolgerung

Der Artikel zeigt zunächst die Herausforderungen auf, vor denen Hochschulen mit den aktuellen Praktiken des Qualitätsmanagements für Bildung stehen. Es wird herausgearbeitet, dass Konzepte wie Qualitätskontrolle und Qualitätsmanagement oft als technokratische, hierarchische Herangehensweise wahrgenommen werden, welche in Hochschulen zumeist versagen. Es wird aufgezeigt, dass sich in jüngster Zeit das Feld des Qualitätsmanagements in Hochschulen verändert hat. Die neue Generation – oder Ära – konzentriert sich auf andere, ganzheitlichere Qualitätsansätze. Veränderung, Entwicklung und Innovation stehen hier im Vordergrund statt Kontrolle, Sicherheit und Übereinstimmung mit Standards. In diesem Verständnis werden Qualitätsmanagementsysteme und -instrumente, -kompetenzen, sowie individuelle und Hochschulen betreffende Werte nicht als separate Wesenheiten eines Qualitätsentwick-

lungsprozesses gesehen, sondern werden in einem ganzheitlichen Konzept kombiniert – eben dem Konzept der Qualitätskultur.

Qualitätskultur als Konzept in der Hochschulen hat noch nicht viel Aufmerksamkeit in der Forschung oder der Managementliteratur erfahren. Das Qualitätskulturkonzept wird als ein bestimmtes Konzept entwickelt, welches auf Organisationskultur basiert. Durch die Analyse bestimmter Eigenheiten verschiedener Kulturkonzepte aus der Literatur wurde die theoretische Basis für ein Qualitätskulturkonzept gelegt. Qualitätskultur wurde als ein Konzept mit vier grundlegenden Elementen konstruiert: Eine strukturelle Komponente, die das Qualitätsmanagementsystem an sich repräsentiert, wobei Instrumente, Regeln und Vorschriften abgedeckt werden. Eine zweite Komponente stellt die fördernden Faktoren dar. Diese sind generische und spezifische Qualitätskompetenzen, Engagement und das Konzept von Aushandlung als Basis für jede Art von Qualitätsentwicklung. Bei der dritten Komponente handelt es sich um die kulturellen Faktoren, wie Werte, Rituale, Symbole und dergleichen. Jede der drei Komponenten wird durch Kommunikation und Partizipation von Individuen und Gruppen im Rahmen sozialer Interaktion mit dem Ziel der Vertrauensbildung entwickelt. Es ist wichtig zu betonen, dass die Betrachtung von Qualität im Lichte einer organisationskulturellen Perspektive bedeutet, eine ganzheitliche Sicht zu vertreten: Qualitätskultur verbindet kulturelle Elemente, strukturelle Ebenen und Kompetenzen in einem ganzheitlichen Rahmenwerk, das Teilnehmende dabei unterstützt, Visionen, gemeinsame Werte und Annahmen zu entwickeln. Kommunikation, Partizipation und die Kombination von hierarchischer und demokratischer Interaktion ist von wesentlicher Bedeutung für den Erfolg einer Qualitätskultur.

Die Entwicklung einer Qualitätskultur und ihre Durchsetzung in Hochschulen als Teil der übergreifenden Organisationskultur hat noch keine starke Tradition in Forschung und Theorie entwickelt. Obwohl es genug Hinweise dafür zu geben scheint, dass Qualitätsentwicklung im Hochschulebereich eine breit gefächerte Perspektive der Entwicklung von Qualitätskultur erfordert, die in neue Werte und Aushandlungsprozesse über zukünftige Ziele eingebettet ist und Rituale, Symbole und Aktivitäten einer Organisation thematisiert, wurde bislang in genau diesem Bereich sehr wenig veröffentlicht. Um diesen Bereich weiter zu entwickeln müssen zukünftig weitere Schritte unternommen werden, empi-

rische Hinweise, sinnvolle Praktiken und Methodologien zu finden, die Qualitätsentwicklung fördern und sie in den ganzheitlichen Zusammenhang von Organisationskultur stellen.

Fußnoten

[1] Siehe auch die Europäische Initiative ‚European Quality Observatory‘ (<http://www.eqo.info>) [zurück](#)

[2] Hier zeigt sich übrigens ein strukturelles Problem der Qualitätskulturentwicklung für viele Hochschulen. Die Wertschätzungs- und Gratifikationsmechanismen sind nicht innerhalb der Hochschule sondern vielfach außerhalb der Hochschule angesiedelt, da sie von der „scientific community“ kommen, und nicht vom Hochschulmanagement oder dem Kollegium. [zurück](#)

5.1. Autor

Prof. Dr. Ulf-Daniel Ehlers
Universität Duisburg-Essen
E-Mail: ulf.ehlers@icb.uni-essen.de
Homepage: <http://www.ulf-ehlers.de>

5.2. Literatur

- Adelsberger, H., Ehlers, U.-D., Schneckenberg, D. (2007). Stepping up the Ladder. Competence Development Through E-Learning. Submitted to ed-media Konferenz. Wien
- Alvesson, M., Berg, P. O. (1992). Corporate Culture and Organizational Symbolism. New York
- Bertzeletou, T. (2003). Accreditation Bodies. <http://cedefop.communityzero.com/content?go=199198&cid=161784>, accessed 09.08.2003
- Bodley, J. H. (1994). Cultural Anthropology: Tribes, states, and the global system. Mayfield. http://www.wsu.edu:8001/vwsu/gened/learn-modules/top_culture/culture-definitions/bodley-text.html, accessed 31.07.2007
- Bötel, C., Krekel, E. M. (2004). Trends und Strukturen der Qualitätsentwicklung bei Bildungsträgern. In: C. Balli, E. M. Krekel, Sauter, E. (Eds.). Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung – Wo steht die Praxis? Bielefeld, P. 19–40.
- Bötel, C., Seusing, B., and Behrendorf, B. (2002). Qualitätssicherungs- und Qualitätsmanagementsysteme bei Weiterbildungsanbietern: Ergebnisse der CATI-Be-

- fragung. In C. Balli, E. M. Krekel & E. Sauter (Eds.), *Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung – Zum Stand der Anwendung von Qualitätssicherungs- und Qualitätsmanagementsystemen bei Weiterbildungsanbietern*. Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn, P. 25–44.
- Danish Evaluation Institute (2003). *Quality procedures in European Higher Education: An ENQA survey*. ENQA Occasional Papers 5. <http://www.enqa.net/texts/procedures.pdf>, accessed 22.12.2003
- Dembski, M. & Lorenz, T. (1995). *Zertifizierung von Qualitätsmanagementsystemen bei Bildungsträgern (Volume 428)*. Renningen-Malmsheim
- Eaton, J. S. (2003). *Before You Bash Accreditation, Consider the Alternatives*. *The Chronicle of Higher Education*, 49(25), B15
- Ehlers, U.-D. (2004). *Heterogenität als Grundkonstante erziehungswissenschaftlicher Qualitätsforschung. Partizipative Qualitätsentwicklung im E-Learning*. In: Bos, W. Lankes, E.-M., Plaßmeier, N., Schwippert, K. (Hrsg.): *Heterogenität. Eine Herausforderung an die empirische Bildungsforschung*. Münster/ New York, München/ Berlin
- Ehlers, U.-D. (2005). *A Participatory Approach to E-Learning-Quality. A new Perspective on the Quality Debate*. In: *LLine - Journal for Lifelong Learning in Europe*, Vol. XI/2005
- Ehlers, U.-D. (2005a). *Bringing Collaboration to E-Learning. Making Competence development Possible*. In *Proceedings EDEN Konferenz 2005*. Helsinki
- Ehlers, U.-D. (2006). *Bildungsrelevante Qualitätsentwicklung. Qualitätskompetenz als Grundlage für Partizipation im Qualitätsprozess*. In: Sindler, A., Carstensen, D. (2006). *Qualitätssicherung im E-Learning*. Münster
- Ehlers, U.-D. (2006a). *Quality Literacy – Between Reference Models and Professionalisation*. In: *Proceedings of EDEN Conference 2006*. Vienna
- Ehlers, U.-D. (2007). *Quality Literacy - Competences for Quality Development in Education and E-Learning*. In: *Quality of E-Learning (2007) Journal Educational Technology & Society*. Palmerston North/ New Zealand
- Ehlers, U.-D. (2007a). *Turing Potentials into Reality: Achieving Sustainable Quality in E-Learning through Quality Competence*. In: Adelsberger, H.H., Collis, B., Pawlowski, J.M. (Ed.): *Handbook on Information Technologies for Education and Training*. Berlin
- Ehlers, U.-D. (2007b). *E-Learning Standards nachhaltig anwenden - Potenziale ausschöpfen durch Qualitätskompetenz*. In: Back, A., Baumgartner, P. Reinmann, G., Schulmeister, R. (Eds.): *Zeitschrift für E-Learning, Lernkultur und Bildungstechnologie*. Heft 2/2007, Juli 2007. Innsbruck-Wien-Bozen

- Ehlers, U.-D. (2007c). Making the difference in E-Learning: Towards Competence Development and E-Irritation. In: Bernath, U. (Eds.) (2007): Research in distance education and online learning, ADSF Series. Oldenburg
- Ehlers, U.-D. and Pawlowski, J. M. (2004). Qualität im E-Learning: Ansätze, Konzepte, Methoden (1). http://wawi74.wi-inf.uni-essen.de/sso4cal2/quality_all2004.pdf, accessed 01.11.2004
- Ehlers, U.-D., Hildebrandt, B., Görtz, L., Pawlowski, J. (2005). Quality in E-Learning. Use and Dissemination of Quality Strategies in European E-Learning. A Study by the European Quality Observatory. Thessaloniki
- Ehlers, U.-D., Hildebrandt, B., Pawlowski, J.M., Teschler, S. (2004). Metadaten zur Analyse und Auswahl von Qualitätsansätzen für Aus- und Weiterbildung. Beitrag zur Multikonferenz Wirtschaftsinformatik in der Universität Duisburg-Essen (03/2004). Essen
- Ehlers, U.-D., Pawlowski, J.M. (2004). E-Learning-Quality: A Decision Support Model for European Quality Approaches. In: Fietz, Gabriele, Godio, Christina, Mason, Robin (Eds.) (2004): eLearning für internationale Märkte. Entwicklung und Einsatz von eLearning in Europa. Bielefeld
- Ehlers, U.-D., Pawlowski, J.M. (2006). Quality in European E-Learning. An Introduction. In: Ehlers, U.-D., Pawlowski, J.M. (Eds.) (2006): Handbook for Quality and Standardisation in E-Learning. Springer Verlag. Heidelberg
- Ehlers, U.-D., Schneckenberg, D. (2007). Webucating the Reflective Practitioner. Towards Competence Development in E-Learning. akzeptiert als Konferenzpublikation für die Konferenz "Changing Faces of Learning", Swiss Center for Innovation and Learning, St. Gallen
- Eliot, T.S. (1948). Notes towards a Definition of Culture. Faber and Faber. London
- European University Association (EUA) (2006). Quality Culture in European Universities: a bottom-up approach. European University Association. Brussels
- Franz, H.-W. (2004). "Nur systematisch muss es sein?": Ein Plädoyer für mehr Einheit in der Vielfalt der Qualitätsansätze. In: C. Balli, E. M. Krekel, Sauter, E. (Eds.). Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung – Wo steht die Praxis?. Bertelsmann, Bielefeld. P. 107–121.
- Friend-Pereira, J. C., Lutz, K., Heerens, N. (2002). European Student Handbook on Quality Assurance in Higher Education. <http://www.esib.org/projects/qap/QAhandbook/QAhandbook.doc>, accessed 09.02.2004
- Frohlich, W., Jütte, W. (2004). Qualitätsentwicklung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: W. Fröhlich, Jütte, W. (Eds.). Qualitätsentwicklung in der postgradualen Weiterbildung: Internationale Entwicklungen und Perspektiven. Waxmann, Berlin, München, Münster, New York. P. 9–17.

- Glendon, A.I., Stanton, N.A., (2000). Perspectives on safety culture. *Safety Science* 34. P. 193–214.
- Gonon, P. Hügli, E., Landwehr, N., Ricka, R., Steiner, P. (1999). Die neue Qualitätsdiskussion in Schule und Bildung – Analyse und Perspektive, 2. Aufl., Aarau/Schweiz
- Haas, H.-S., Hanselmann, P. G. (2005). Qualitätsmanagement im Kontext der Gestaltung sozialer Dienste in Europa, In: Linbach, Lübking, Scholz, Schulte (Eds.). *Die Zukunft der sozialen Dienste vor der Europäischen Herausforderung*. Baden-Baden. P. 463-ff.
- Harvey, L. (2006). Understanding quality. In: Purser, L. (Ed.) (2006). *EUA Bologna Handbook: Making Bologna work*. Brussels and Berlin. <http://www.bologna-handbook.com>, accessed 01.01.2008
- Harvey, L., Green, D. (1993). Defining Quality, Assessment and Evaluation in Higher Education, 18(1). P. 9-34.
- Harvey, L., Knight, P. (1996). *Transforming Higher Education*. Ballmoor: SHRE/Open University Press
- Harvey, L., Stensaker, B. (2007). *Quality culture: Understandings, boundaries and linkages*. Innsbruck
- Herder, J.G von, (1784–91). Ideas on the Philosophy of the History of Mankind. [Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit] In: *Ideas for a Philosophy of the History of Mankind*, J.G. Herder on Social and Political Culture. Trans., ed. and intro. Barnard, F.M. Cambridge: CUP (1969). P. 253–326.
- Hofstede, G. (1991). *Kulturen und Organisationen*. Wiesbaden
- Hofstede, G. (1994) (1st. ed. 1991). *Cultures and Organizations. Intercultural Cooperation and Its Importance for Survival*. Harper Collins Publishers. London
- Hofstede, G. (1997). *Lokales Denken, Globales Handeln. Kulturen, Zusammenarbeit und Management*. München
- Hofstede, G., Hofstede, G., J. (2005). *Cultures and Organizations. Intercultural Cooperation and Its Importance for Survival*. Revised and expanded 2nd edition, McGraw-Hill Publishers. USA
- Hood, C. (1998). *The art of the state. Culture, rhetoric, and public management*. Clarendon Press, Oxford
- ISO/IEC. (2005). *ISO/IEC 19796-1:2005. Information Technology - Learning, Education, and Training — Quality Management, Assurance and Metrics— Part 1: General Approach*. Final Draft International Standard (FDIS). http://www.iso.org/iso/catalogue_detail?csnumber=33934, accessed 10.01.2008
- Kinuthia, W. and Nkonge, B. (2005). Perspectives on Culture and e-Learning Convergence. In: Richards, G. (Ed.), *Proceedings of World Conference on E-Learning*

- in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education (2005). AACE. Chesapeake. VA. P. 2613-2618.
- Kogan, M. (1999). The culture of academe, *Minerva* 37(1). P. 63-74.
- Lagrosen, S., Seyyed-Hashemi, R., Leitner, M. (2004). Examination of the dimensions of quality in higher education. *Quality Assurance in Education*, 12(2). P. 61-69.
- Leef, G. C. (2003). Accreditation is no Guarantee of Academic Quality. *The Chronicle of Higher Education*, 49(30), B17
- Löffler, S. (2005). Qualitätsmanagement unter genderrelevanten Aspekten Bericht über die Prüfung von ausgewählten Qualitätsmanagementsystemen an Hochschulen auf die Berücksichtigung genderrelevanter Aspekte, Erstellt für das Zentrum für Hochschul- und Weiterbildung (ZHW) Fakultät Erziehungswissenschaften, Psychologie und Bewegungswissenschaften. Mannheim
- Mabawonku, A. O. (2003). Cultural framework for the development of science and technology in Africa. *Science and Public Policy*, 30(2). P. 117-125
- Martin, D., Williams Petty, J. and Petty, W. J. (2000). *Value Based Management: The Corporate Response to the Shareholder Revolution*. Boston
- Meyer, K. A. (2002). Quality in Distance Education: Focus on On-Line Learning. ASHE-ERIC Higher Education Report, 29(4). P. 1-121.
- Open and Distance Learning Quality Council (ODLQC) (2001). Standards in open and distance education. <http://www.odlqc.org.uk/st-int.htm>, accessed 11.02.2008
- Mickletwait, J., Wooldridge, A. (1996). *The Witch Doctors. What management gurus are saying, why it matters and how to make sense of it*. London
- Mintzberg, H. (1994). *The Rise and Fall of Strategic Planning*. Hemel Hempstead
- Moran, E.T., Volkwein, J.F. (1992). The Cultural Approach to the Formation of Organizational Climate. *Human Relations*, Vol. 25, No. 1. P. 19-47.
- Morgan, G. (2002). *Bilder der Organisation*. Klett-Cotta
- Newton, J. (2000). Feeding the Beast or Improving Quality?: academics' perceptions of quality assurance and quality monitoring. *Quality in Higher Education*, 6(2). P. 153-63
- Ortega y Gasset, J. (1930). *Revolt of the Masses [La Rebelión De Las Masas]*. Madrid
- Ouchi, W.G. (1981). *Theory Z: How American Business Can Meet the Japanese Challenge*. Addison-Wesley, Reading, MA
- Pettigrew, A. (1979). On Studying Organisational Cultures. *Administrative Science Quarterly*, Vol. 24, No. 4. P. 570-581
- Porter, M. E. (1985). *Competitive Advantage*. New York
- Prahalad, C. K., Hamel, G. (1990). The core competence of the corporation. *Harvard Business Review*. 1990. v. 68, no. 3, p. 79-91
- Riddy, P., Fill, K., Wolf, K. D., Rosato, S.; Balasca, N. (2002). *MECA-ODL: Compendium of Reference Materials on Quality in Open and Distance Learning Delivered via*

- Internet, [online]. http://www.adeit.uv.es/mecaodl/docs/compendium_english.pdf, accessed 24.10.2004
- Rüegg-Stürm, J. (2002). Das neue St. Galler Management-Modell. Haupt
- Schein, E.H. (1985). *Organizational Culture and Leadership*. San-Francisco
- Schein, E.H. (1992). *Organizational Culture and Leadership* (2nd ed.). San-Francisco
- Schein, E.H. (1999). *The Corporate Culture Survival Guide: Sense and Nonsense about Culture Change*. San-Francisco
- Schwarz, S. and Westerheijden, D. (Eds.) (2004) *Accreditation and evaluation in the European higher education area*. Dordrecht
- Seghezzi, H. D. (2003). *Integriertes Qualitätsmanagement – Das St. Galler Modell*. St. Gallen
- Seufert, S. und Euler, D. (2005). *Nachhaltigkeit von eLearning-Innovationen: Fallstudien zu Implementierungsstrategien von eLearning als Innovationen an Hochschulen*. St. Gallen: Swiss Centre for Innovations in Learning. <http://www.scil.ch/publications/docs/2005-01-seufert-euler-nachhaltigkeit-elearning.pdf>, accessed 20.01.2008
- Seufert, S., Euler, D. (2004). *Nachhaltigkeit von eLearning-Innovationen: Ergebnisse einer Delphi-Studie (SCIL-Arbeitsbericht 2)*. St. Gallen: SCIL. <http://www.scil.ch/publications/docs/2004-01-seufert-euler-nachhaltigkeit-elearning.pdf>, accessed 22.01.2008
- Simon, B. (2001). *E-Learning an Hochschulen: Gestaltungsräume und Erfolgsfaktoren von Wissensmedien*. Köln
- Smircich, L. (1983). Concepts of Culture and Organizational analysis. *Administrative Science Quarterly*, 28. P. 339-358.
- Srikanthan, G., Dalrymple, J. F. (2002). Developing a Holistic Model for Quality in Higher Education. *Quality in Higher Education*, 8(3). P. 215–224.
- Stensaker, B. (1998). Culture and fashion in reform implementation: perceptions and adaptations of management reforms in higher education. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 20. P. 129–138.
- Stratton, R. (2006). *The Earned Value Management Maturity Model*. Management Concepts, Vienna
- Sursock, A., (2004). *Qualitätskultur und Qualitätsmanagement*. In: Benz, W. et al. (Ed.), *Handbuch Qualität in Studium und Lehre*. Griffmarke C 2.2. Raabe Verlag, Berlin
- Weick, K.E. (1993). Sensemaking in organizations: Small Structures with Large Consequences. In Murnighan, J.K. (ed.), *Social Psychology in Organizations: Advances in Theory and Research*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ
- Weick, K.E. (1995). *Sensemaking in Organizations*. Sage Publications, Thousand Oaks, CA

- Williams, R. (1983). *Keywords*. New York, Oxford University Press, (first published 1976, UK, Fontana paperbacks)
- Wirth, M. (2006). *Qualität in eLearning: Konzepte und Methoden zur Beurteilung der Qualität eLearning-gestützter Aus- und Weiterbildungsprogramme* (At the same time Dissertation Nr. 3119 at the University of St. Gallen). Paderborn
- Wolff, K.-D. (2004). *Wege zur Qualitätskultur. Die Elemente der Qualitätsentwicklung und ihre Zusammenhänge*. In: (Ed.) (2004) Benz, Kohler, Landfried: *Handbuch Qualität in Studium und Lehre*. Berlin. C 2.1, P. 1-20.
- Woodhouse, D. (2003). *The Quality of Quality Assurance Agencies*.

Online zugänglich unter

- Ehlers, Ulf-Daniel (2008). *Qualitätskultur für bessere Bildung. Hochschulen auf dem Weg von einer Kontroll- zu einer Qualitätskultur*. In: *bildungsforschung, Jahrgang 5, Ausgabe 1*, URL: <http://www.bildungsforschung.org/>