

Qualitätsmanagement

Status quo und Umsetzung an Hochschulen
– eine empirische Studie –

Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades
Doktor der Agrarwissenschaften (Dr. agr.)

vorgelegt im Fachbereich Ökologische Agrarwissenschaften der
Universität Kassel

von Elke Sass

Gutachter/in:

Erstgutachterin: Prof. Dr. agr. Angelika Ploeger (Universität Kassel)

Zweitgutachter: Prof. Dr. rer. nat. Johann Janssen (Hochschule Fulda)

Witzenhausen

Datum der Disputation: 08.08.2019

Danksagung

Die Idee zu der Dissertation zum Thema „Qualitätsmanagement an Hochschulen“ hat sich im Laufe der fast zehnjährigen Tätigkeit im Bereich Qualitätsmanagement an der Hochschule Fulda entwickelt. Zunächst im Rahmen des Projektes „Einführung eines QM-Systems an der Hochschule Fulda“, später als Leitung der Stabsstelle Qualitätsmanagement.

Zum Gelingen dieser Arbeit haben viele Personen beigetragen. Mein besonderer Dank gilt meiner Doktormutter Prof. Dr. Angelika Ploeger, die mir diese externe Dissertation an der Universität Kassel ermöglichte. An sie geht mein herzlicher Dank dafür, dass sie mir in diesen Jahren immer wieder wertvolle Rückmeldungen gegeben hat. Ebenfalls möchte ich mich besonders bedanken bei meinem Zweitgutachter Prof. Dr. Johann Janssen. Er hat mir in persönlichen Gesprächen wertvolle Anregungen gegeben.

Ein großes Dankeschön möchte ich an dieser Stelle allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Online-Befragung zukommen lassen. Sie lieferten die Grundlage für einen wesentlichen Teil dieser wissenschaftlichen Arbeit.

Großer Dank gebührt aber auch den Expertinnen und Experten, die sich Zeit genommen haben für die Interviews. Ohne deren Mitwirkung wäre diese wissenschaftliche Arbeit nicht zustande gekommen. Die Interviews haben meine Perspektive auf das Thema wesentlich bereichert.

Danken möchte ich darüber hinaus meinem Kollegen Joachim Wagner von der Hochschule Darmstadt. Er hat mich wesentlich bei der Erstellung des Fragebogens in EvaSys unterstützt. Weiterhin möchte ich meiner Kollegin Heike Hollenbach danken. Sie hat mir am Fachbereich Oecotrophologie der Hochschule Fulda die Online-Befragung ermöglicht und mit viel Geduld die hierbei aufgetretenen Hürden mit mir überwunden und die aufkommenden Fragen während der statistischen Auswertung mit mir diskutiert.

Ein weiterer Dank gilt meinen Kolleginnen Brigitte Binder, Karin Eich-Stapf und Andrea Schmid aus dem bundesweiten Netzwerk „Qualitätsmanagement an Hochschulen“. Sie haben die objektive Auswahl der Schlagworte zur quantitativen Auswertung der beiden Literaturstudien unterstützt.

Außerdem möchte ich mich bei meinen Kolleginnen und Kollegen aus dem bundesweiten Netzwerk bedanken, welche die notwendigen Pretests für die Online-Befragung und die Experteninterviews unterstützt haben.

Danken möchte ich auch Herrn Dr. Krikser für die sehr ausführliche Beratung bezüglich der sozialwissenschaftlichen Methoden. Ein ganz besonderer Dank geht an meine Familie, die

vor allem in der Endphase viel Geduld mit mir aufbringen musste. Ich danke ihnen auch für das Korrekturlesen der Arbeit.

Nicht zuletzt danke ich dem Präsidium der Hochschule Fulda, welches diese Dissertation im Rahmen meiner Beschäftigung ermöglichte.

Fulda, August 2019

Elke Sass

Inhaltsverzeichnis

ABBILDUNGSVERZEICHNIS	V

TABELLENVERZEICHNIS	VI

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS	VII

<u>1 EINLEITUNG.....</u>	<u>1</u>

1.1 Hintergrund der Arbeit	1
1.2 Erkenntnisse zum Thema Qualitätsmanagement.....	2
1.3 Erkenntnisse zum Thema Qualitätsmanagement im Bildungsbereich.....	3
1.4 Motivation	7
1.5 Forschungsleitende Fragestellung und Zielsetzung dieser Arbeit	7
1.6 Wissenschaftstheoretische Zuordnung	9

<u>2 THEORETISCHE GRUNDLAGEN UND THEORETISCHER BEZUGSRAHMEN</u>	<u>10</u>

2.1 Entwicklung des Qualitätsmanagements	10
2.2 Trends im Qualitätsmanagement.....	12
2.3 Verwendung der Begriffe Qualitätsmanagement und Qualitätssicherung	15
2.4 Definition von Qualitätsmanagement und Qualitätssicherung	19
2.5 Definition des Total Quality Managements.....	20
2.6 Generische Modelle des Qualitätsmanagements.....	20
2.6.1 Qualitätsmanagement nach der DIN EN ISO 9000er-Familie.....	21
2.6.2 Qualitätsmanagement als Total Quality Management.....	22
2.6.3 Total Quality Management in Europa – EFQM Excellence Modell	24
2.7 Generische Methode im Qualitätsmanagement: der PDCA-Zyklus.....	26
2.8 Prozessorientierung: zentrale Vorgehensweise im Qualitätsmanagement.....	28
2.9 Qualität: grundlegendes Konzept und Kultur.....	31
2.10 Die Hochschulrektorenkonferenz und Qualitätsmanagement.....	34
2.11 Systemakkreditierung und Qualitätsmanagement.....	38

2.12	Gründe für systematisches Qualitätsmanagement an Hochschulen	39
2.12.1	Europäische Studienreform	41
2.12.2	New Public Management	42
2.12.3	Zusammenhang der beiden Reformen zum Qualitätsmanagement.....	45
2.13	Rahmenbedingungen für Qualitätsmanagement an Hochschulen	46
2.13.1	Die Hochschule – eine Expertenorganisation.....	46
2.13.2	Die Hochschule als organisierte Anarchie – das Garbage Can Modell.....	47
2.13.3	Die Hochschule – eine Dilettantenverwaltung	47
2.13.4	Die Hochschule – ein Loosely Coupled System	48
3	<u>UNTERSUCHUNGSMETHODEN</u>	49
3.1	Die Vorstudien	53
3.1.1	Ziel der Vorstudie 1.....	53
3.1.2	Vorgehensweise in der Vorstudie 1.....	54
3.1.2.1	Literaturrecherche	54
3.1.2.2	Erarbeiten einer Literaturliste	55
3.1.2.3	Auswertung der Ergebnisse	56
3.1.3	Ziel der Vorstudie 2.....	57
3.1.4	Vorgehensweise in der Vorstudie 2.....	57
3.1.4.1	Auswahl der Konzepte	57
3.1.4.2	Literaturanalyse	58
3.1.4.3	Auswertung der Textstellen zu den Kategorien	59
3.2	Empirische Studie.....	60
3.2.1	Ziel der empirischen Untersuchung: Online-Umfrage.....	60
3.2.2	Untersuchungsgegenstand	60
3.2.3	Vorgehensweisen in der empirischen Studie: Online-Umfrage.....	61
3.2.3.1	Vorbereitung der Online-Umfrage	61
3.2.3.2	Durchführung der Online-Umfrage	64
3.2.3.3	Auswertung der Online-Umfrage	65

3.2.4	Ziel der empirischen Untersuchung: Experteninterview.....	67
3.2.5	Untersuchungsgegenstand	67
3.2.6	Vorgehensweise in der empirischen Studie: Experteninterview	67
3.2.6.1	Vorbereitung der Experteninterviews	68
3.2.6.2	Durchführung der Experteninterviews	71
3.2.6.3	Auswertung der Experteninterviews	72
4	<u>ERGEBNISSE</u>	79
4.1	Ergebnisse der Vorstudie 1: Literaturstudie	79
4.1.1	Das induktiv gewonnene Kategoriensystem.....	79
4.1.2	Resultat der Literaturstudie	80
4.1.3	Zusammengefasste Darstellung der Ergebnisse.....	92
4.2	Ergebnisse der Vorstudie 2: Weitergeführte Literaturstudie	93
4.2.1	Vergleich der Historie der Konzepte.....	93
4.2.2	Vergleich der Definitionen und Ziele der Konzepte	96
4.2.3	Vergleich der Modelle, Methoden, Ansätze der Konzepte	98
4.2.4	Veränderung des Berufsbildes der Konzepte	101
4.2.5	Stand der akademischen Ausbildung der Konzepte	103
4.2.6	Weiterentwicklung der Fragestellungen und Arbeitshypothesen	106
4.3	Ergebnisse der empirischen Untersuchungen	110
4.3.1	Ergebnisse der Online-Befragung	110
4.3.1.1	Beschreibung der Teilnehmer der Befragung	110
4.3.1.2	Ergebnisse der deskriptiven Statistik.....	115
4.3.1.3	Ergebnisse bezogen auf Hypothesen.....	135
4.3.2	Ergebnisse der Experteninterviews.....	147
4.3.2.1	Kategorie 1 – Terminologie zum QM.....	147
4.3.2.2	Kategorie 2 – Organisatorischer Rahmen des Themas	151
4.3.2.3	Kategorie 3 – Rolle der Hochschulleitung.....	156
4.3.2.4	Kategorie 4 – Strategische Relevanz des QM-Systems	172

4.3.2.5	Kategorie 5 – Etablierung eines Prozessmanagements	174
4.3.2.6	Kategorie 6 – Durchsetzung des KVP	177
4.3.2.7	Kategorie 7 – Qualitätsmanagement und Organisationsentwicklung	179
4.3.2.8	Kategorie 8 – Fachlicher Hintergrund des QM-Personals.....	182
4.3.2.9	Kategorie 9 – Generische Komponenten	190
4.3.2.10	Kategorie 10 – Generische Empfehlungen.....	195
5	<u>DISKUSSION UND FAZIT</u>	<u>201</u>
5.1	Vorstudie 1	201
5.2	Vorstudie 2	205
5.3	Empirische Studie.....	207
5.4	Methodische Anmerkungen	226
5.5	Die Ergebnisse im Überblick und Fazit	228
6	<u>WEITERGEHENDE FORSCHUNG</u>	<u>231</u>
7	<u>ZUSAMMENFASSUNG</u>	<u>232</u>
8	<u>ABSTRACT</u>	<u>234</u>
9	<u>LITERATURVERZEICHNIS.....</u>	<u>236</u>
	<u>ANHANG</u>	<u>270</u>

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Ablaufmodell der qualitativen Inhaltsanalyse.....	78
Abbildung 2: Überblick über die Entwicklung der Konzepte OE	96
Abbildung 3: Häufigkeit der Merkmale bei den Konzepten QM, OE, CM, LO	98
Abbildung 4: Dauer der Beschäftigung mit dem Thema Qualitätsmanagement.....	112
Abbildung 5: Dauer der persönlichen Beschäftigung mit dem Thema Qualität	112
Abbildung 6: Fachlicher Hintergrund der befragten Personen	113
Abbildung 7: Organisatorische Zuordnung zu Themen	114
Abbildung 8: Verwendete Begriffe für die Arbeit an dem Thema Qualität	115
Abbildung 9: Beginn der Einführung von QM-Systemen	116
Abbildung 10: Bereiche des QM-Systems	117
Abbildung 11: Bereiche des QM-Systems nach Hochschulart	118
Abbildung 12: Gestaltung des QM-Systems	118
Abbildung 13: Gestaltung des eigenen QM-Systems nach Hochschulart.....	120
Abbildung 14: Maßnahmen im Zusammenhang mit dem Thema Qualität	121
Abbildung 15: Fokus der QM-Systeme	124
Abbildung 16: Fokus der QM-Systeme nach Hochschulart	125
Abbildung 17: Organisatorischer Rahmen des Themas QM.....	126
Abbildung 18: Etablierung eines Prozessmanagements nach Hochschulart	127
Abbildung 19: Art der modellierten Prozesse	127
Abbildung 20: Modellierte Prozesse und Hochschularten.	128
Abbildung 21: Rolle der Hochschulleitung	129
Abbildung 22: Stand der Implementierung des Qualitätsgedankens	130
Abbildung 23: Verbesserungen durch die Einführung des QM-Systems	132
Abbildung 24: Einstufung der strategischen Relevanz des QM-Systems	133
Abbildung 25: Gründe für die Etablierung des Prozessmanagements.....	176
Abbildung 26: Gründe für die bessere Durchsetzung des KVP in der Lehre in FH	178
Abbildung 27: Austausch zwischen den Organisationseinheiten QM und OE	180
Abbildung 28: Komponenten zur Einführung/Weiterentwicklung von QM-Systemen.	190
Abbildung 29: Häufigkeiten der Empfehlungen	195

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Untersuchungsplan	50
Tabelle 2: Beschreibung des Expertentums der Interviewpartner	70
Tabelle 3: Transkriptionsregeln der vorliegenden Studie.....	74
Tabelle 4: Matrix zur Häufigkeit des Vorkommens der einzelnen Konzepte	93
Tabelle 5: Übereinstimmungen der Konzepte QM, OE, CM und LO.....	100
Tabelle 6: Professuren für QM, OE, CM und LO	104
Tabelle 7: Studiengänge für das Konzept Organisationsentwicklung	105
Tabelle 8: Studiengänge für das Konzept Change-Management	105
Tabelle 9: Studiengänge für das Konzept Qualitätsmanagement.....	106
Tabelle 10: Teilnehmende Hochschulen an der Online-Befragung.....	111
Tabelle 11: Größe der beteiligten Hochschularten	111
Tabelle 12: Häufigkeiten der Maßnahmen nach Hochschularten.	122
Tabelle 13: Gründe gegen die Einführung von Prozessmanagement an Hochschulen. .	175
Tabelle 14: Vergleich dreier Studien	210

Abkürzungsverzeichnis

ASQ	Amerikanische Gesellschaft für Qualität
BLK	Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BMI	Bundesministerium des Innern, für Bau und Heimat
BMW	Bayerische Motoren Werke AG
BVA	Bundesverwaltungsamt
CAF	Common Assessment Framework
CHE	Centrum für Hochschulentwicklung
CM	Change-Management
CWQC	Company Wide Quality Control
DFG	Deutsche Forschungsgemeinschaft
DGQ	Deutsche Gesellschaft für Qualität e. V.
DNB	Deutsche Nationalbibliothek
EFQM	European Foundation for Quality Management (Europäische Stiftung für Qualitätsmanagement)
EG	Europäische Gemeinschaft
EHEA	European Higher Education Area
ENQA	European Association for Quality Assurance in Higher Education
EOQ	European Organization for Quality
ESG	Standards and guidelines for quality assurance in the European Higher Education Area
EU	Europäische Union
EUA	European University Association
FH	Fachhochschule
FÜ	Führung
gfo	Gesellschaft für Organisation e. V.
GOE	Gesellschaft für Organisationsentwicklung
GQW	Gesellschaft für Qualitätswissenschaft e. V.
HAW	Hochschule für angewandte Wissenschaften
HRK	Hochschulrektorenkonferenz
HSL	Hochschulleitung, Hochschulleitungen
IMS	Integriertes Managementsystem

IN	Innovation
ISO	International Organization for Standardization
ITA	Institut für Technologie und Arbeit e. V.
JUSE	Union of Japanese Scientists and Engineers
KGSt	Kommunale Gemeinschaftsstelle für Verwaltungsmanagement
KMHS	Kunst- und Musikhochschule
KMK	Kultusministerkonferenz
KMU	kleine und mittlere Unternehmen
KVP	Kontinuierlicher Verbesserungsprozess
LO	lernende Organisation
MBNQA	Malcolm Baldrige National Quality Award (USA)
MIT	Massachusetts Institute of Technology
n.b.	nicht benannt
NPI	Niederländisches Pädagogisches Institut (heute Institut für Organisationsentwicklung)
NPM	New Public Management
NSM	Neues Steuerungsmodell
o. A.	ohne Angaben
o. J.	ohne Jahresangabe
o. S.	ohne Seitenangabe
OE	Organisationsentwicklung
OL	organisationales Lernen
OTH	Ostbayerische Technische Hochschule Regensburg
PDCA	Plan-Do-Check-Act
PE	Personalentwicklung
PZM	Prozessmanagement
QA	Quality assurance
QE	Qualitätsentwicklung
QM	Qualitätsmanagement
QS	Qualitätssicherung
RM	Risikomanagement
RWTH	Rheinisch-Westfälische Technische Hochschule Aachen
TIHR	Tavistock Institute of Human Relations
TQC	Total Quality Control

TQL	Total Quality Learning
TQM	Total Quality Management
TU	Technische Universität
UK	United Kingdom
UN	United Nations
USC	University of Southern California
VHS	Verwaltungshochschule
VUCA	Volatilität, Unsicherheit, Komplexität, Ambiguität
WM	Wissensmanagement

1 Einleitung

1.1 Hintergrund der Arbeit

In den letzten 20 Jahren gab es zwei große Reformen in der Hochschullandschaft: zum einen die Verwaltungsmodernisierung, auch Neues Steuerungsmodell genannt. Sie fußt auf dem sogenannten New Public Management¹ (NPM). Zum anderen die Studien- oder Hochschulreform, alias Bologna-Prozess. Beide Reformen haben den Universitäten² und Fachhochschulen (FH) beziehungsweise Hochschulen für angewandte Wissenschaften (HAW), je nach Landesgesetz in unterschiedlichem Maße, mehr Autonomie und Selbstbestimmung gebracht. Damit verbunden ist die Verantwortung für die Umsetzung und das Monitoring der mit dem Wissenschaftsministerium vereinbarten Ziele.

Hertel spricht in diesem Zusammenhang von den zwei Seiten einer Münze: Hochschulautonomie/Deregulierung einerseits und Verantwortung andererseits. Diese Verantwortung sieht Hertel aber nicht nur bezogen auf die Selbstverantwortung für die Bereiche Forschung und Lehre, sondern er bezieht diese Verantwortung auf die gesamte Hochschule. (Hertel 2014: 244) So ist es wenig verwunderlich, dass die Einführung von Qualitätsmanagement-Systemen (QM-Systemen) von 1998 bis 2012 regelmäßig auf den Veranstaltungsagenden der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) stand.

Der Steuerungs- und Studienreform zeitlich vorgelagert waren die gesamtwirtschaftlichen Entwicklungen in Europa. Die Wirtschaft stand im ausgehenden 20. Jahrhundert unter einem stetig zunehmenden Veränderungsdruck (Probst und Büchel 1994: V). Überlebensfähig waren nur Organisationen, die nicht nur Veränderungsfähigkeit besaßen, sondern sich permanent an ihre Umwelt anpassen konnten (Grossmann et al. 2015: 21). Dies führte zur Einführung oder Weiterentwicklung immer neuer Managementmethoden. Auch die Wis-

¹ New Public Management: „Umfassendes Konzept zur Steigerung von Effektivität, Bürgerorientierung und Effizienz/Wirtschaftlichkeit [...] der öffentlichen Verwaltung und der Politik als Antwort auf die Anforderungen einer globalen Wissensgesellschaft [...]“ (Krems 2014).

² Fortan wird zur besseren Lesbarkeit der Begriff „Hochschule“ für Universitäten und Fachhochschulen beziehungsweise Hochschulen für angewandte Wissenschaften verwendet (außer wenn die Differenzierung für den Kontext relevant ist).

senschaft beschäftigte sich mit dieser Problematik und so gab es zahlreiche wissenschaftliche Arbeiten zum Thema QM mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen aus allen Wirtschaftssektoren. Einen richtigen Boom erlebte die Thematik in Form von wissenschaftlichen Arbeiten in den 1990er bis zu Beginn der 2000er Jahre. Auffallend an diesen Arbeiten ist, dass sich die Einleitungssätze aus allen Branchen gleich lesen, gleichgültig ob es sich um Industrie- oder Dienstleistungsunternehmen oder Bildungsorganisationen wie Schulen oder Hochschulen oder Verwaltungen handelt. Es wird hervorgehoben, dass die zu untersuchenden Organisationen effizienter und effektiver arbeiten müssen, um ihre Produkte und Dienstleistungen auf dem globalen Markt halten zu können.

1.2 Erkenntnisse zum Thema Qualitätsmanagement

In der Zeit von 1990 bis 2000 gibt es zahlreiche Arbeiten, die sich mit den Themen QM und Total Quality Management³ (TQM) auseinandersetzen. Sie sind heute Inhalt zahlreicher Fach- und/oder Lehrbücher (vgl. Oess 1993; Rothlauf 2004 und 2014; Zink 2004, Schmitt und Pfeifer 2015). Das gleiche gilt für Arbeiten zum Prozessmanagement. Hierzu gibt es heute zahlreiche Grundlagenwerke (vgl. Gaitanides et al. 1994, Fischermanns und Liebelt 2000; Schmelzer und Sesselmann 2008; Becker und Kugeler 2012; Wagner und Käfer 2013, 2017).

Zudem gibt es Studien zur Wirksamkeit des QM und des TQM. Beispielhaft ist hier zunächst eine US-amerikanische Studie von Hendricks und Singhal aus dem Jahre 1997 aufgeführt. Im Rahmen dieser Studie wird untersucht inwieweit sich die Betriebsleistung verändert, wenn ein TQM erfolgreich implementiert wurde. Indikator für eine erfolgreiche Implementierung war die Quality-Award-Auszeichnung. 463 Firmen, die einen Quality-Award gewonnen hatten, wurden mit nicht-ausgezeichneten Unternehmen über einen Zeitraum von zehn Jahren verglichen. Hierbei zeigte sich, dass sich die betrieblichen Leistungen bei den ausgezeichneten Firmen über die Zeit deutlich positiver veränderten als bei den Kontrollfirmen (vgl. Hendricks und Singhal 1997).

³ Total Quality Management oder umfassendes Qualitätsmanagement: „Auf die Mitwirkung aller ihrer Mitglieder gestützte Managementmethode einer **Organisation** [...], die **Qualität** [...] in den Mittelpunkt stellt und durch Zufriedenheit der **Kunden** [...] auf langfristigen Geschäftserfolg sowie auf Nutzen für die Mitglieder der **Organisation** und für die Gesellschaft zielt. [...]. Der Begriff **Qualität** bezieht sich beim **umfassenden Qualitätsmanagement** auf das Erreichen aller geschäftlichen Ziele“ [Hervorhebung im Original] (ISO 8402:1995, Seite 18).

Die Ergebnisse dieser Studie wurden durch das Centre of Quality Excellence der University of Leicester im Rahmen der Leicester-Studie bestätigt. Im Rahmen dieser Studie sollte der Einfluss der Grundkonzepte der Excellence (siehe Kapitel 2.6.3) auf die Leistungen des Unternehmens untersucht werden (The Centre of Quality Excellence, the University of Leicester 2005: 2). Das Gesamtergebnis der Studie zeigt, dass, wenn die Prinzipien des EFQM-Modells erfolgreich implementiert wurden, sich die kurz- und langfristigen Leistungen verbessern (The Centre of Quality Excellence, the University of Leicester 2005: 1).

Eine weitere Studie ist die EXBA-Studie von der Deutschen Gesellschaft für Qualität⁴ (DGQ) und der 2005 forum! Marktforschungs GmbH, ebenfalls aus dem Jahre 2005. Im Rahmen dieser Studie wurden 400 deutsche Firmen befragt. Sie zeigt, dass bei erfolgreichen Unternehmen „ein ganzheitliches und von vorneherein auf Leistungsverbesserung ausgerichtetes Qualitätsmanagement durchaus erfolgswirksam ist“ (DGQ und 2005 forum! Marktforschungs GmbH 2005: 56). Außerdem offenbart die EXBA-Studie welchen Wert erfolgreiche Unternehmen ihrem QM mittlerweile zuerkennen. So beschreiben 95 % der befragten Unternehmen QM als konstruktiv, 83 % als nützlich, 76 % sehen QM als leistungsantreibend und 64 % bescheinigen dem QM unterstützende Fähigkeiten (DGQ und 2005 forum! Marktforschungs GmbH 2005: 54).

1.3 Erkenntnisse zum Thema Qualitätsmanagement im Bildungsbereich

Die Arbeit von Raue aus dem Jahre 2001 war die früheste Arbeit zum Thema QM an deutschen Hochschulen. Ihre Ergebnisse zeigen, „dass durch die Einführung und Umsetzung der TQM-Regelkreis-Methodik die Qualität der Lehre erfolgreich gesteigert werden kann, [...]“ (Raue 2001: 123).

Die Arbeit von Korsmeier, die sich auf den Lehrbereich einer wissenschaftlichen Einrichtung bezieht, sieht schon sehr früh die Verbindungen und Schnittstellen zwischen QM und Organisationsentwicklung (OE). Sie weist daraufhin, dass der Einführungsprozess nicht von

⁴ Die Deutsche Gesellschaft für Qualität e. V. (DGQ) entstand 1952 aus dem Ausschuss „Technische Statistik“, der wiederum von dem Ausschuss „Wirtschaftliche Fertigung“ gegründet wurde. Hauptschwerpunkt der Tätigkeit des Ausschusses Technische Statistik war die statistische Qualitätskontrolle. Dieser Ausschuss wurde 1956 umbenannt in „Deutsche Arbeitsgemeinschaft für statistische Qualitätskontrolle“. Ab 1960 kamen weitere Tätigkeitsfelder wie Probleme der Kosten und Wirtschaftlichkeit, der Organisation und der Haftung hinzu. Auf Grund des erweiterten Tätigkeitsfeldes änderte die Arbeitsgemeinschaft 1968 erneut ihren Namen: Deutsche Gesellschaft für Qualität e. V. (Walgensbach 2001: 5f)

Dauer sei, wenn die Einführung nicht als Organisationsentwicklungsprozess, ähnlich wie in Dienstleistungs- und Produktionsunternehmen, initiiert werde. Es gehe nicht nur um die Veränderungen von Strukturen, sondern auch um eine Verhaltensänderung der Organisationsmitglieder, „[...] denn die Mitarbeiter⁵ sind es, die ein Qualitätsmanagementsystem beleben bzw. tragen“. (Korsmeier 2002: 3)

Auch Voss ist von den positiven Wirkungen des QM überzeugt. Er stellt fest, dass Hochschulen nicht alle Elemente des QM zügig verwirklichen müssen, es sich aber für Hochschulen auf dem Weg zu einem umfassenden QM anbietet, zunächst Teilelemente zu realisieren. Sowohl die DIN EN ISO 9000ff als auch das EFQM-Modell würden sich hierfür eignen. (Voss 2003: 238)

Ebenso bestätigt Faber den Qualitätsmodellen eine positive Wirkung. Er kommt zu dem Schluss, dass „[l]eistungsfähige Qualitätsmodelle [...] eine gute Orientierung für die nachhaltige Verbesserung der Bildungsarbeit leisten [können]“ (Faber 2009: 212).

Aus der Sicht von Bade-Becker besteht der Nutzen eines QM-Systems unter anderem darin Zielsetzungen zu entwickeln, Rahmenbedingungen herzustellen und Verfahrenssicherheit zu schaffen, um auf diesem Weg die strukturelle und inhaltliche QE voranzutreiben (Bade-Becker 2005: 166).

Für Nickel ist die Implementierung eines QM-Systems an Hochschulen auf Basis des EFQM-Modells⁶ ein OE-Prozess in den alle relevanten Personen miteinbezogen werden sollen und der von der Organisation insgesamt hergestellt und verantwortet wird (Nickel 2007a: 169).

Im Rahmen der Arbeit von Thieme werden an ausgewählten mongolischen Hochschulen QM-Systeme nach dem EFQM-Modell eingeführt. Es zeigt sich, „dass mit der Einführung von Qualitätsmanagementsystemen in Hochschuleinrichtungen ein Umfeld geschaffen werden kann, welches eine Dynamik zur Performance-Steigerung im gesamten mongolischen

⁵ Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird in dieser Arbeit das generische Maskulinum verwendet. Ausnahmen sind der Online-Fragebogen und der Leitfaden für die Experteninterviews. Dort werden die Befragten und die Experten persönlich angesprochen.

⁶ Das EFQM-Modell ist das europäische TQM-Modell, das sogenannte EFQM Excellence Modell.

Hochschulsystem freisetzt und in dem Hochschuleinrichtungen ihr gesamtes Potential entfalten und kontinuierlich weiterentwickeln können, um auf dem internationalen Hochschulbildungsmarkt bestehen zu können [...]“ (Thieme 2008: 227).

Hermanns kommt in Bezug auf das EFQM-Modell in ihrer Studie ebenfalls zu positiven Ergebnissen. Sie wählt zur Bewertung von ingenieurwissenschaftlichen Lehrmodulen das EFQM-Modell als strategischen Ansatz aus und setzt dieses zur Bewertung ein (Hermanns 2010: 29). Hermanns stellt fest, dass der Selbstbewertungsprozess des EFQM-Konzepts, bei kontinuierlicher Durchführung, zur Verbesserung der Lehre eingesetzt werden kann. Sie hält das EFQM-Modell für übertragbar auf andere Fachbereiche und auf die gesamte Hochschule. (Hermanns 2010: 100)

Wittmann führt in ihrer Untersuchung von universitären Veränderungsprozessen, Change-Management⁷ und QM systematisch zusammen (Wittmann 2014: 184). Es lassen sich beim Change-Management-Konzept und QM „konforme Interventionen“ feststellen (Wittmann 2014: 232).

Pastowski untersucht einen weiteren Aspekt des QM: die Messung von Dienstleistungsqualitäten. Allerdings geht er davon aus, dass „[d]ie unreflektierte Übernahme von Verfahren aus der Wirtschaft [...] problematisch [ist], da sie nicht zu validen Ergebnissen führt und bestimmten Bereichen sogar schaden kann“ (Pastowski 2004: 1). Er kommt zu dem Ergebnis, dass „Hochschulen [...] keine Dienstleistungsunternehmen im Sinne der Wirtschaft“ sind. Dennoch sind die Messverfahren zur Dienstleistungsqualität im Rahmen der Messungen der Lehrqualität verwendet und weiterentwickelt worden. (Pastowski 2004: 376f).

Veltjens bringt einen pädagogischen Aspekt zum Thema QM hinzu. Ziel ihrer Arbeit war, pädagogische Professionalitätsansprüche thematisch mit dem QM zu verknüpfen (Veltjens 2009: 12). Sie weist darauf hin, dass die im QM verwendete Sprache auf das Pädagogische abzustimmen sei. Das würde die Anwendung des Vokabulars der jeweiligen QM-Modelle auf keinen Fall ausschließen. (Veltjens 2009: 153) Im Ergebnis stellt sie fest, dass die im pädagogischen Feld tätigen Personen konstruktiv und aktiv die Auseinandersetzung mit den Anforderungen der QM-Modelle suchen müssen (Veltjens 2009: 169).

⁷ Der Begriff „Change-Management“ hat in der Literatur unterschiedliche Schreibweisen. Laut Duden ist die Schreibweise Changemanagement und Change-Management möglich. Im Folgenden wird die zweite Variante verwendet.

Ebenfalls in diesem Kontext kann die Arbeit von Zimmermann gesehen werden, wenngleich sich die Untersuchung auf Schulen statt auf Hochschulen bezieht. Da beide Institutionen jedoch Expertenorganisationen⁸ sind (siehe Kapitel 2.13), ist zu vermuten, dass sich die Ergebnisse zu einem großen Teil auf die Hochschule übertragen lassen. Das Interesse dieser Arbeit liegt auf „der Ermittlung der Einstellung von Lehrern zum schulischen Qualitätsmanagement und der Bestimmung von Faktoren, die auf diese Einstellung Einfluss nehmen. Es ist anzunehmen, dass bestimmte Prädiktoren gut dafür geeignet sein könnten, die Einstellung von Lehrern zum Qualitätsmanagement vorherzusagen“ (Zimmermann 2013: 3). Im Ergebnis werden unter anderem Berufszufriedenheit, Autonomiebestreben und Führungshandeln der Schulleitung als wesentliche Einflussvariablen auf die Einstellung von Lehrkräften zum QM an Schulen herausgefunden (Zimmermann 2013: 147-152).

Pietzonka unterscheidet zwischen einem hochschulinternen und -externen QM. Das interne sind in dieser Arbeit die QM-Strukturen. „Über diese Qualitätsmanagementstrukturen werden die Vorgaben der Studienreform in die Hochschulen und in die Studiengänge getragen“ (Pietzonka 2014: 54). Er betont, dass es künftig darauf ankommt in den Hochschulen das Thema „QM“ stärker als eigene Aufgabe wahrzunehmen (Pietzonka 2014: 212).

Ein weiterer Aspekt zum Thema Qualität an Hochschulen ist für Kloeke die Professionalität des administrativen Hochschulmanagements, hier fokussiert auf die Qualitätsentwickler (Kloeke 2014: 23). Sie stellt fest: „Die Qualitätsentwicklung lässt sich als Ausdruck der Organisationswerdung der Hochschulen fassen, da die ehemals individuellen Verantwortlichkeiten des einzelnen Wissenschaftlers für die Forschung, aber vor allem für die Lehre, auf die Hochschulen übertragen wurden, die als endogene Antwort Stellen für die Qualitätsentwicklung einrichteten“ (Kloeke 2014: 328).

Zum Thema Prozessmanagement an Hochschulen gibt es die Arbeit von Ott. Allerdings geht es nicht um die fachliche Abbildung von Prozessen im Rahmen eines QM-Systems, sondern um die Automatisierung von administrativen Prozessen. Dennoch ist an dieser Arbeit folgende Erkenntnis festzuhalten: „Es sind [...] vor der Digitalisierung der Prozesse [...] diese grundlegend – also nicht nur technisch, sondern auch organisatorisch – zu optimie-

⁸Der Begriff „Expertenorganisation“ geht ursprünglich auf Henry Mintzberg zurück. Er spricht von der „Professional Bureaucracy“. Professional Bureaucracy oder Profibürokratien sind Universitäten, Krankenhäuser, Schulsysteme, öffentliche Wirtschaftsprüfungsgesellschaften, Sozialeinrichtungen und Handwerksbetriebe (Mintzberg 1979: 348f).

ren, damit die Ressourcen effizient eingesetzt werden können [...]“ (Ott 2010: 134). Außerdem ist festzuhalten, dass „[d]ie Prozessoptimierung [...] sich positiv auf die Wirkungsfelder *Prozesse, Finanzen, Kunden und Innovation* [...]“ auswirkt [Hervorhebung im Original] (ebd.). Verbesserungspotenziale wurden zum Beispiel in der Entfernung von Medienbrüchen und der Automation von Tätigkeiten gesehen. Aber auch in organisatorischen Veränderungen, die sich in frei gewordenen Ressourcen zeigten. (ebd.)

1.4 Motivation

Trotz der positiven Erkenntnisse scheint QM in den Hochschulen noch nicht ausreichend und/oder in der richtigen Weise angekommen zu sein (vgl. Martin und Parikh 2017; Müller 2010: 95; Schreier 2010: 98; vgl. HRK 2012).

Zudem gibt es an den Hochschulen vielerorts das Problem, dass das QM als zu technisch verstanden wird, es also eher für Produktionsbetriebe als für Hochschulen geeignet sei. Der Grund hierfür ist vermutlich die hauptsächliche Bearbeitung des Themas durch die Ingenieurwissenschaften (Zollondz 2011: 35).

Die Autorin dieser wissenschaftlichen Studie hat während ihrer neunjährigen Tätigkeit im Bereich QM in einer Hochschule diese Problematiken bestätigt gesehen. So hat sich allmählich die Frage entwickelt, wieso eine Methode, der durchweg zahlreiche Erfolge zugeschrieben werden, an Hochschulen so schwierig einzuführen ist. Außerdem hat sich in der Praxis in unterschiedlichen Kontexten permanent der Eindruck verfestigt, dass es zahlreiche Konzepte gibt, die parallel zum QM existieren, mit diesem sogar konkurrieren, obgleich sie eigentlich ähnliche Zielsetzungen haben. So ist die Motivation zu der vorliegenden Dissertationsarbeit entstanden.

1.5 Forschungsleitende Fragestellung und Zielsetzung dieser Arbeit

Aus den zuvor skizzierten Hintergründen ergeben sich für diese Arbeit folgende Ziele und forschungsleitende Fragestellungen:

Die Ziele der Arbeit sind wie folgt:

1. Den Zusammenhang – wenn es einen solchen gibt – zwischen dem prozessorientierten QM und anderen Konzepten, beispielsweise der Organisationsentwicklung, aufzuzeigen.
2. Präsentation des tatsächlichen Standes der Einführung und Implementierung von QM-Systemen an deutschen Hochschulen.

3. Bereitstellung von Empfehlungen und/oder Herausarbeitung von wesentlichen Komponenten für die gelingende Einführung und für die Weiterentwicklung eines QM-Systems für Hochschulen.

Aus diesen Zielen werden für diese Arbeit folgende Fragen abgeleitet:

1. Wie stellt sich der Zusammenhang zwischen QM und anderen Konzepten dar?

- Mit welchen anderen Konzepten und in welchen Zusammenhängen tritt QM auf?
- Wie entwickelten sich die verschiedenen Konzepte neben dem QM?
- Welche Überschneidungen und Konkurrenzen gibt es zum QM?
- Wie unterscheiden sich die Konzepte?

2. Wie ist die Umsetzung des QM an Hochschulen?

- Wie präsentiert sich derzeit das Thema QM an Hochschulen? Sind die Hochschulmitglieder offen gegenüber dem Thema QM?
- Gibt es an Universitäten und Fachhochschulen einen unterschiedlichen Umgang mit dem Thema QM oder unterschiedliche Herangehensweisen?
- Spielt die Größe der Hochschule bei der Einführung eines QM-Systems eine Rolle?
- Welche Kompetenzen für die Umsetzung des Themas QM stehen den Hochschulen zur Verfügung? Welche werden benötigt?
- Welche Rolle kommt der Hochschulleitung bei der Einführung und Weiterentwicklung von QM-Systemen zu?
- Hat die Einführung eines Prozessmanagements eine unterstützende Wirkung auf das QM-System?
- Lassen sich Überschneidungen oder Konkurrenzsituationen zu anderen Konzepten auch an Hochschulen feststellen?
- Wissen die Hochschulen um die Veränderung der Steuerungslogik?
- Können Empfehlungen oder wesentliche Komponenten für die gelingende Einführung und Weiterentwicklung eines QM-Systems an Hochschulen bereitgestellt werden?

Die daraus entwickelten Arbeitshypothesen sind:

Es ist zu vermuten, dass QM in einem Zusammenhang zu anderen Konzepten steht. Diese haben ähnliche Zielsetzungen, sodass QM oftmals mit anderen Themen konkurriert. An deutschen Hochschulen ist QM heute noch nicht hinreichend angekommen. Außerdem sind QM-Systeme an Universitäten anders organisiert als QM-Systeme an Fachhochschulen

beziehungsweise Hochschulen für angewandte Wissenschaften. In Fachhochschulen beziehungsweise Hochschulen für angewandte Wissenschaften besteht eher die Bereitschaft zur Einführung eines prozessorientierten QM-Systems aufgrund der eigenen Nähe zur industriellen Praxis und der daraus resultierenden eher aufgeschlossenen Haltung zu dem Thema QM. Universitäten hingegen tendieren eher zur Evaluation und Systemakkreditierung.

1.6 Wissenschaftstheoretische Zuordnung

Laut Kamiske und Brauer ist die Qualitätswissenschaft in den Ingenieur-, Wirtschafts-, Sozial- und Umweltwissenschaften vertreten. In allen vier Fachgebieten geht es um „die Erforschung des Einflusses und der Auswirkung von Qualität in ihrer vielschichtigen Bedeutung“. (Kamiske und Brauer 2008: 256) Nach Zollondz kann die Qualitätswissenschaft „als interdisziplinäre präparadigmatische Disziplin“ verstanden werden, „als Querschnittsdisziplin der oben genannten vier [Wissenschaften]“ (Zollondz 2011: 35).

Allerdings entstammen die bisherigen Erkenntnisse hauptsächlich den Ingenieurwissenschaften. Sie haben die Entwicklung der Qualitätswissenschaft seit den 1980er Jahren am meisten geprägt und vorangetrieben (Zollondz 2011: 35). In Deutschland gibt es allerdings nur ein Institut und zwei Professuren, die den Begriff „Qualitätswissenschaft“ beinhalten. Alle drei sind an technischen Fakultäten.

Da weder technische Aspekte noch Umweltaspekte im Rahmen dieser Untersuchung von Interesse sind, erfolgt die Betrachtung des Untersuchungsgegenstandes in Anlehnung an die Sozialwissenschaften und gliedert sich in eine Vorstudie (Teil 1 und 2) und eine empirische Studie (Teil 1 und 2). Der Erkenntnisprozess im Rahmen dieser Studie vollzieht sich zunächst induktiv, also hypothesengenerierend, dann deduktiv, hypothesenprüfend.

2 Theoretische Grundlagen und theoretischer Bezugsrahmen

Zur Bearbeitung dieser Thesis ist es erforderlich, zum einen den Stand des Wissens zum Thema QM darzulegen, zum anderen aber auch die Rahmenbedingungen zu erläutern, die zur Einführung von QM an Hochschulen führten.

2.1 Entwicklung des Qualitätsmanagements

Ausgehend von der reinen Qualitätskontrolle Anfang des 20. Jahrhunderts entwickelte sich das Qualitätskonzept in fünf Phasen (Brüggemann und Bremer 2015: 5f; Schmitt und Pfeifer 2015: 36f und Zollondz 2011: 27):

1. Qualitätskontrolle (zwanziger und dreißiger Jahre)
2. Qualitätssteuerung (dreißiger und vierziger Jahre)
3. Qualitätssicherung (fünfziger bis siebziger Jahre)
4. Qualitätsmanagement (achtziger Jahre)
5. Total Quality Management (neunziger Jahre)

Die „Qualitätskontrolle“ fokussierte das Produkt. Dies bedeutet, dass fehlerhafte Produkte auf Grund von Kontrollen im Nachgang an die Produktion aussortiert wurden. Der Charakter dieses Qualitätskonzepts war reaktiv.

Bei der „Qualitätssteuerung“ wurde neben dem Produkt noch der Fertigungsprozess in die Betrachtung einbezogen. Die Qualitätssteuerung versuchte durch statistische Prüfungen auf die Qualität des Produktes während des Fertigungsprozesses Einfluss zu nehmen. Der Charakter dieses Qualitätskonzepts war steuernd.

Die „Qualitätssicherung“ begann mit dem Entwicklungsprozess, um Fehler möglichst frühzeitig zu erkennen und zu vermeiden. Dieses Qualitätskonzepts hatte präventiven Charakter.

„Qualitätsmanagement“ nahm dann die gesamte Wertschöpfungskette in den Blick. Der Charakter dieses Qualitätskonzepts wird von Schmitt und Pfeifer als integrierend bezeichnet. (Schmitt und Pfeifer 2015: 37) In dieser Phase unterstreicht Masing, sei es wichtig, dass „die Qualität der Produkte und Produktionsprozesse das Ergebnis planvoller Zusammenarbeit aller Betriebsfunktionen [ist]. Keine Abteilung und keine Person kann letztendlich allein für etwas verantwortlich werden. [...]“ (Masing 1979: 86). Masing betont aber, dass für jede qualitätsrelevante Aufgabe die Durchführungsverantwortung übertragen werden muss (ebd.).

Die letzte Phase, „TQM“, hat das gesamte Unternehmen im Fokus. Dieses Qualitätskonzept agiert neben dem operativen Geschäft auch im strategischen Bereich. Sein Fokus liegt auf der Qualität der gesamten Organisation (siehe Kapitel 2.6.2) (DIN EN ISO 8402:1995, Seite 18; Brüggemann und Bremer 2015: 7; Schmitt und Pfeiffer 2015: 37; Münster und Trautmann 2017: 28).

Die Philosophie des TQM (siehe Kapitel 2.6.2) führen Hummel und Malorny auf Armand V. Feigenbaum zurück (Hummel und Malorny 2013: 1). Feigenbaum prägte den Begriff des Total Quality Controls (TQC), statt wie bisher Quality Control. Er nennt das neue Konzept „a new kind of quality control, which might be called ‚total quality control‘“ (Feigenbaum 1956: 94). Er hat erstmals „ein umfassendes Managementsystem mit systematischem Bezug auf Qualität entwickelt“ (Zollondz 2011: 111). Sein erstes Prinzip eines modernen Quality Control Konzepts lautet: „*that quality is everybody's job*“ [Hervorhebung im Original] (Feigenbaum 1956: 98). Mit diesem Prinzip korrespondiert sein zweites Prinzip: „*It is that because quality is everybody's job, it may become nobody's job*“ [Hervorhebung im Original] (Feigenbaum 1956: 98). Das Top Management muss erkennen, dass die vielen individuellen Verantwortlichkeiten für die Qualität am effektivsten ausgeübt werden, wenn sie durch eine gut organisierte Managementfunktion unterstützt werden. Lediglich der Bereich der Produktqualität liegt in dem Bereich des „quality control job“ (ebd.).

Hummel und Malorny sehen die Entwicklung des TQM außerdem bei Kaoru Ishikawa (Hummel und Malorny 2013: 1). Mit seinem Company Wide Quality Control (CWQC) integriert Ishikawa die Qualitätszirkel in den sechziger Jahren in die Gesamtorganisation. Es war stark geprägt von Feigenbaums TQC-Konzept (Zollondz 2011: 115).

Ishikawa war seit 1949 Mitglied der JUSE⁹ (Union of Japanese Scientists and Engineers), Schwerpunkt seiner Tätigkeit dort war in den fünfziger Jahren die Entwicklung des Quality Circle (siehe im Anhang, Kapitel 3.1.4.3) (Zollondz 2011: 115). Charakteristisch für den japanischen Weg des Quality Controls ist „*QC begins with education and ends with education*“ [Hervorhebung im Original] (Ishikawa 1985: 13). Zudem bezieht Ishikawa die Ausbildung nicht nur auf die Mitarbeiter, sondern spricht von „*continuous education for*

⁹ Die JUSE wurde 1946 als Antwort auf die rasche Weiterentwicklung der japanischen Gesellschaft gegründet. Sie sollte Studien fördern, die für die Weiterentwicklung von Wissenschaft und Technologie erforderlich sind. Dies waren insbesondere mathematische und statistische Methoden, die auf die Unternehmensführung angewendet werden können. (JUSE 2015c) Die JUSE verleiht den Deming-Preis, eine der höchsten Auszeichnungen für TQM auf der Welt (JUSE 2015d).

everyone, from the president down to line workers“ [Hervorhebung im Original] (Ishikawa 1985: 13). Quality Control bedeutet für Ishikawa, dass die Verantwortung bei allen Arbeitern und allen Abteilungen liegt. Außerdem erfordere TQC Teamarbeit. Die Qualitätszirkel sind Teil des TQC. TQC würde gelingen, wenn alle Mitglieder kooperieren, vom Präsidenten bis hin zu den Arbeitern. (Ishikawa 1985: 89)

Im Jahre 1987 publizierte die International Organization for Standardization (ISO)¹⁰ den ersten QM-Standard (ISO o. J.). Im Laufe der Zeit entwickelten sich – über mehrere Versionen der heutigen QM-Normen – die sogenannte DIN EN ISO-Familie.

Sie beinhaltet folgende Normen:

1. DIN EN ISO 9000: Grundlagen und Begriffe zu QM-Systemen (Version 2015).
2. DIN EN ISO 9001: Anforderungen an QM-Systeme. Sie bildet die Grundlage zur Zertifizierung von QM-Systemen (Version 2015).
3. DIN EN ISO 9004: Anleitung zum Erreichen nachhaltigen Erfolgs (Version 2018).
4. DIN EN ISO 19011: Leitfaden zur Auditierung von Managementsystemen (Version 2018).

Die Ausführungen zeigen, dass die Inhalte des Qualitätskonzepts im Laufe der Jahrzehnte enorm zugenommen haben. Hertel beschreibt diesen Zusammenhang als eine „**Komplexitätsentwicklung von Produktqualität (*little q*)¹¹ über TQM (*Big Q*) zu allgegenwärtiger und nachhaltiger Qualitätsphilosophie (*Up Q*)**“ (Hervorhebung im Original) (Hertel 2015a: 265).

2.2 Trends im Qualitätsmanagement

Die DGQ versucht seit einiger Zeit einen neuen Trend aufzugreifen: Agilität. Sie ist sowohl die Antwort für die Unternehmen auf ihr immer turbulenter werdendes Umfeld als auch die Antwort auf die Suche der Arbeitnehmer nach sinnvollen Arbeitsbedingungen (Sommerhoff

¹⁰ Die ISO ist der weltweit größte Entwickler freiwilliger internationaler Standards. Sie wurde 1947 gegründet und hat seitdem 22477 internationale Standards veröffentlicht, die nahezu alle Aspekte der Technologie und des Geschäfts abdecken. Ihre Mitglieder kommen aus 164 Ländern. (ISO o. J.)

¹¹ Juran war der erste der zwischen „*little q*“ und „*Big Q*“ unterschied (Juran 1993: 24). Hertel nennt das „*little q*“ produktzentriert, das „*Big Q*“ organisationszentriert (Hertel 2015b: 9). Weiteres zu Juran siehe Anhang Kapitel 3.4.5.5.

2016a: 2). Die DGQ definiert Agilität als „die Fähigkeit, relevante Trends erkennend und Veränderungen antizipierend, proaktiv die Organisationen so auszurichten, dass sie optimal ergebnisfähig ist“ (Sommerhoff 2016a: 2). Sommerhoff sieht Agilität als ein zunehmend wichtiges Konzept an (Sommerhoff 2016a: 4). Laut Sommerhoff kommen mit der neuen Geschwindigkeit viele „klassische QM-Systeme“ nicht mehr mit. „Die Entscheidungswege sind zu lang, zu kompliziert, die Prozesse ungeeignet, die Dokumentation zu aufwändig und vieles mehr“. (Sommerhoff 2016a: 3)

Folgende Grundsätze für ein agiles QM stellt Sommerhoff auf (Sommerhoff 2016b: o. S.):

1. „Kundeninteraktion“ statt wie bisher „Kundenorientierung“,
2. „dienende Führung“ statt „Führung“,
3. „interdisziplinäre Vernetzung“ anstelle von „Einbeziehung von Personen“,
4. „evolutionärer“ statt „prozessorientierter“ Ansatz,
5. „Iteration“ anstelle von „Verbesserung“,
6. „knackpunktbasierte Lösungsfindung“ statt „faktengestützte Entscheidungsfindung“,
7. „Menschenzentrierung“ statt wie bisher „Beziehungsmanagement“.

Sommerhoff unterscheidet bei dem Begriff der Agilität zwischen der strategischen, der operativen und der organisationalen Agilität. Die strategische Agilität bedeutet „besser und schneller auf Veränderungen und Disruptionen des Umfelds reagieren zu können“ (Sommerhoff 2019: 3). Unter der operativen Agilität versteht Sommerhoff „die Fähigkeit, besser und schneller auf Kundenbedürfnisse einzugehen, die Interaktion mit Kunden aber auch in der eigenen Organisation sowie mit Lieferanten und Partnern zu verbessern“ (ebd.). Die organisationale Agilität schließlich bedeutet, „die eigene Organisation besser und schneller anzupassen und neu einzurichten“ (ebd.).

Aber nicht nur Agilität ist ein Trend, mit dem sich QM-Experten derzeit auseinandersetzen, sondern auch das Schlagwort „4.0“. Sei es nun als Arbeit 4.0, Industrie 4.0 oder Qualität 4.0 (Funck 2019; Heutmann und Schmitt 2018; Lauther 2018; Adam et al. 2018).

Heutmann und Schmitt sehen bei der Herausforderung von Industrie 4.0 das QM als „eine Brücke zwischen der realen und digitalen Welt“ (Heutmann und Schmitt 2018: 36). Lauther fragt in diesem Zusammenhang, ob Arbeit 4.0 gar das Ende des Qualitätsmanagers bedeute und welche neuen Kompetenzen diese nun benötigen (Lauther 2018: 10). Außerdem sei die Digitalisierung für Unternehmen wichtig, um wettbewerbsfähig zu bleiben, genauso

wichtig seien aber die Kompetenzen der Mitarbeiter (Lauther 2018: 11). Der Qualitätsmanager sei jetzt nicht mehr nur zuständig für das Erstellen und Warten des Management-Handbuches, sondern sein Augenmerk liege nun auch auf dem Umgang mit den wachsenden Datenmengen. Aus diesen müssen die richtigen Schlüsse gezogen werden. (Lauther 2018: 11)

Eng verwoben mit dem Schlagwort „4.0“ ist die sogenannte „VUCA¹²-Welt“. Unternehmen müssen sich ihrem Umfeld, aus zunehmender Volatilität, Unsicherheit, Komplexität und Mehrdeutigkeit, stellen (Komus und Kuberg 2018: 33). Ahlrichs ist der Ansicht, dass unter solchen Rahmenbedingungen QM zukünftig in agilen Teams flexibel gelebt werden muss. Dementsprechend werde sich das Anforderungsprofil des typischen QM ändern. Eine persönliche und fachliche Weiterbildung der Qualitätsmanager sei erforderlich, damit sie zukünftig noch an der qualitätsorientierten Steuerung des Unternehmens mitarbeiten können. (Ahlrichs 2018: 15) Mit „Agilität“ sollen die Anforderungen aus der Industrie 4.0 und der VUCA-Welt bewältigt werden. Laut Adam gibt es „[k]aum ein Unternehmen, das sich nicht für die Nutzung agiler Vorgehensweisen interessiert“ (Adam 2019: 44).

Neben dieser Diskussion um neue Methoden erinnert Hertel daran, dass die QS „einzelner Produkte [...] einhergehen [muss] mit synchronisierten Stütz- und Führungsprozessen, die auf einen *langfristigen, nachhaltigen* Geschäftserfolg gemeinschaftlich wirken“ [Hervorhebung im Original] (Hertel 2015b: 7). Hertel subsumiert diese Architektur einer Qualitätsorientierung unter dem Begriff „Total Quality Management“ und spricht vom „Big Q“ (Hertel 2015b: 7). Laut Hertel wird sich aber die „zu erwartende Qualitätsorientierung [...] noch komplexer aufstellen als TQM“ (Hertel 2015b: 8). Der nächste Entwicklungsschritt ist nach Hertel das sogenannte „Up Q“ (ebd.). Up Q meint eine allgegenwärtige Managementphilosophie, die allgegenwärtige und nachhaltige Qualität beinhaltet (Hertel 2015b: 9).

¹² Mit dem Akronym „VUCA“ werden die grundsätzlich geänderten Rahmenbedingungen von Wirtschaft und Gesellschaft der heutigen Zeit beschrieben und es beinhaltet Volatilität, Unsicherheit, Komplexität und Ambiguität (Gairing 2017: 174f).

2.3 Verwendung der Begriffe Qualitätsmanagement und Qualitätssicherung

Laut Walter Geiger¹³ herrschte in der Wirtschaft mehr als zwanzig Jahre Unklarheit über die Anwendung der Begriffe „quality control“, „quality assurance“ und „quality management“. Es wurde um die Rangordnung zwischen den Begriffen gerungen. (Geiger 1998: 90)

Die DGQ hat im Jahre 1974 als Oberbegriff für alle qualitätsbezogenen Tätigkeiten den Begriff „Qualitätssicherung“ festgelegt (Geiger 1998: 90). Die Entscheidung der DGQ von 1974 basierte auf der Vermutung, dass die amerikanische Industrie „quality assurance“ (QA) als Oberbegriff verwendet (ebd.). So hatte sich QS als Oberbegriff im deutschen Sprachraum – vor allem auf Basis der entstehenden Grundnorm DIN 55350-11:1987-05 [7] – durchgesetzt (ebd.). Dort hieß es: QS ist *„die Gesamtheit der Tätigkeiten des Qualitätsmanagements, der Qualitätsplanung, der Qualitätslenkung und der Qualitätsprüfungen“* [Hervorhebung im Original] (Geiger 1998: 90). Nach dieser Definition war QM ein Unterbegriff von QS (ebd.). QM wurde in der gleichen Norm definiert als *„derjenige Aspekt der Gesamtführungsaufgabe, welcher die Qualitätspolitik festlegt und zur Ausführung bringt“* [Hervorhebung im Original] (Geiger 1998: 90).

In den ersten Entwürfen der ISO 9000-Familie wurde Mitte der achtziger Jahre des vorherigen Jahrhunderts in den englischen Fassungen bei allen Tätigkeiten zur Darlegung der Fähigkeit des qualitätsbezogenen Systems von QA gesprochen. Diese Benennung war laut Geiger gleichrangig mit quality control und QM (Geiger 2008: 2)

Dann kam man zur Überzeugung, dass es nötig sei für die qualitätsbezogenen Begriffe einen Oberbegriff zu wählen (Geiger 2008: 2). Für den heutigen Begriff „QM-System“ standen mehrere Begriffe zur Wahl: Qualitätssicherungssystem, Qualitätskontrollsystem oder Qualitätsmanagementsystem (ebd.). Da man sich international nicht einigen konnte, wurde daher 1983 entschieden das mittlere Wort wegzulassen (DIN EN ISO 8402:1995, Seite 1). So sprach man fünf Jahre von einem „Qualitätssystem“ (Geiger 2008: 2). Ab 1995 wurde dann von „QM-System“ gesprochen (DIN EN ISO 8402:1995, Seite 15). Unter einem QM-System versteht diese Norm die „erforderliche **Organisationsstruktur** [...], **Verfahren** [...],

¹³ Prof. Dr.-Ing. Walter Geiger engagierte sich seit 1973 aktiv in der Normungsarbeit auf dem Gebiet des QM. Ihm war die Entwicklung einer klaren Terminologie sehr wichtig. Seit 1986 arbeitete er an den internationalen Normen mit ISO-Qualitätsbezug mit (Zollondz 2011: 146f).

Prozesse [...] und Mittel [...]“ [Hervorhebung im Original] (DIN EN ISO 8402:1995, Seite 17) zur Verwirklichung des QM.

QM selbst wird in dieser Norm als „[a]lle Tätigkeiten des Gesamtmanagements, die im Rahmen des **QM-Systems** [...] die **Qualitätspolitik** [...], die Ziele und Verantwortungen festlegen sowie diese durch Mittel wie **Qualitätsplanung** [...], **Qualitätslenkung** [...], **Qualitätssicherung/QM-Darlegung** [...] und **Qualitätsverbesserung** [...] verwirklichen“ definiert [Hervorhebung im Original] (DIN EN ISO 8402:1995, Seite 15). Weiter ist folgende Anmerkung zu lesen „**Qualitätsmanagement** ist die Verantwortung aller Ausführungsebenen, muß jedoch von der obersten Leitung angeführt werden. Ihre Verwirklichung bezieht alle Mitglieder der **Organisation** [...] ein. [...]“ [Hervorhebung im Original] (ebd.).

Im Hochschulbereich ist diese begriffliche Unklarheit ebenfalls zu beobachten. So spricht die Kultusministerkonferenz (KMK) davon, dass der Rat der Europäischen Union den Hochschulen die Entwicklung von „Qualitätsbewertungssystemen“ empfiehlt (KMK 2000: 2).

Fünf Jahre später ist in einem Dokument der KMK zu lesen, dass die Hochschulen für Qualitätsentwicklung (QE) und QS selbst verantwortlich seien. „Den Ländern obliegt es allerdings, die notwendigen Rahmenbedingungen hierfür zu schaffen und ein dauerhaftes, flächendeckendes Qualitätsmanagement durch die Hochschulen sicherzustellen.“ (KMK 2005: 1) Kernelemente eines nachhaltigen QS-Systems für die Lehre seien die Akkreditierung, die Evaluation, ein Betreuungskonzept, die Förderung der Lehrkompetenz und qualitätssichernde Maßnahmen an den Schnittstellen Schule, Master und Beruf (KMK 2005: 5f). Bezüglich der Akkreditierung sei eine „Systemakkreditierung“ möglich, „wenn die entsprechenden Voraussetzungen - ein umfassendes und hinreichend institutionalisiertes, obligatorisches Qualitätsmanagement - gegeben sind“ (KMK 2005: 6).

Weitere zwei Jahre später schreibt die KMK, dass landesspezifische Regelungen zur Akkreditierung es vorsehen können, „dass die Hochschulen einen Antrag über das zuständige Ministerium einreichen, der Darstellungen der Einrichtung und ihrer internen *Steuerungs- und Qualitätssicherungssysteme* im Bereich von Studium und Lehre umfasst“ [Hervorhebung durch den Verfasser] (KMK 2007: 2).

Der Akkreditierungsrat¹⁴ sagt hierzu in einer Pressemitteilung: „Um die Systemakkreditierung zu erlangen, weist die Hochschule nach, dass ihre *internen Systeme der Hochschulsteuerung und der Qualitätssicherung* die Einhaltung der einschlägigen Bestimmungen der Kultusministerkonferenz und des Akkreditierungsrates für die Akkreditierung von Studiengängen gewährleisten“ [Hervorhebung durch den Verfasser] (Akkreditierungsrat 2007).

2009 und 2013 ist in den „Regeln für die Akkreditierung“ seitens des Akkreditierungsrates zu lesen: „Vielmehr werden nunmehr [im Rahmen der Systemakkreditierung] die hochschulinternen, auf Studium und Lehre gerichteten *Steuerungs- und Qualitätssicherungssysteme* hinsichtlich ihrer Eignung und Wirksamkeit begutachtet, die Qualität der Studiengänge und die Einhaltung der formalen Vorgaben zu gewährleisten“ [Hervorhebung durch den Verfasser] (Akkreditierungsrat 2013: 2).

Im Jahre 2016 schreibt die KMK in ihrem Beschluss: „Wesentliche Aufgabe der Stiftung ist die Akkreditierung und Reakkreditierung von Studiengängen und *hochschulinternen Qualitätssicherungssystemen* sowie anderen im Rahmen der Experimentierklausel zugelassenen Akkreditierungsverfahren durch Verleihung des Siegels der Stiftung“ [Hervorhebung durch den Verfasser] (KMK 2016: 11).

Seit Januar 2017 ist das Akkreditierungsverfahren¹⁵ neu geregelt. Die KMK hat im Jahre 2017 zum sogenannten „Studienakkreditierungsstaatsvertrag“ eine Musterrechtsverordnung beschlossen. Dort wird jetzt von einem „QM-System“ gesprochen. (KMK 2017a: 12f) Laut dieser Musterrechtsverordnung verleiht der Akkreditierungsrat „dem Studiengang oder

¹⁴ Die KMK beschließt 1998 die Einführung eines Akkreditierungsverfahrens für Bachelor-/Bakkalaureus- und Master-/Magisterstudiengänge an Universitäten und Fachhochschulen (vgl. KMK 1998). Hierfür wird ein länderübergreifender Akkreditierungsrat gebildet (KMK 1998: 3). „Die Stiftung zur Akkreditierung von Studiengängen in Deutschland, errichtet durch das nordrhein-westfälische Gesetz zur Errichtung einer Stiftung ‚Stiftung zur Akkreditierung von Studiengängen in Deutschland‘ vom 15. Februar 2005 (GV. NRW. S. 45), zuletzt geändert durch Gesetz vom 16. September 2014 (GV. NRW. S. 547), trägt die Bezeichnung ‚Stiftung Akkreditierungsrat‘. Die Stiftung Akkreditierungsrat ist eine gemeinsame Einrichtung der Länder für die Akkreditierung und Qualitätssicherung in Studium und Lehre an deutschen Hochschulen“. (KMK 2016: 5)

¹⁵ Das Bundesverfassungsgericht hat am 17. Februar 2016 einen Beschluss gefasst, der zu einer Neuordnung des deutschen Akkreditierungssystems geführt hat: **„Das Grundrecht der Wissenschaftsfreiheit aus Art. 5 Abs. 3 Satz 1 GG steht zwar Vorgaben zur Qualitätssicherung von Studienangeboten grundsätzlich nicht entgegen. Wesentliche Entscheidungen zur Akkreditierung darf der Gesetzgeber jedoch nicht weitgehend anderen Akteuren überlassen, sondern muss sie unter Beachtung der Eigenrationalität der Wissenschaft selbst treffen“** [Hervorhebung im Original].“ (Bundesverfassungsgericht 2019) Als Folge des Beschlusses des Bundesverfassungsgerichtes verständigen sich die Länder auf einen Staatsvertrag und auf die am 7. Dezember 2017 beschlossene Musterrechtsverordnung (KMK 2017b). Sie ist die Basis der landesrechtlichen Regelungen (KMK o. J.).

dem Qualitätsmanagementsystem sein Siegel“ (KMK 2017a: 16). An anderer Stelle dieser Musterrechtsverordnung ist wiederum zu lesen, „dass der Akkreditierungsrat dem akkreditierten Studiengang oder *Qualitätssicherungssystem* bei einer erfolgreichen Akkreditierung sein Siegel verleiht“ [Hervorhebung durch den Verfasser] (KMK 2017a: 32).

Aber auch der Wissenschaftsrat verwendet die Begriffe „QM“ und „QS“ sehr uneinheitlich. So umfasst QM – laut dem Wissenschaftsrat – im Jahre 2008 „all jene Vorkehrungen, die einer Hochschule eine Bewertung ihrer Leistungsfähigkeit in Lehre und Forschung und darauf aufbauend eine kontinuierliche Weiterentwicklung mit dem Ziel der Steigerung ihrer Leistungsfähigkeit ermöglicht“ (Wissenschaftsrat 2008: 85). Vier Jahre später ist für den Wissenschaftsrat der Begriff „QS“ der Oberbegriff, „der sämtliche Ausprägungen der Befassung mit Qualität beinhaltet (Qualitätsentwicklung, Qualitätsmanagement etc.)“ (Wissenschaftsrat 2012: 8).

Im Hochschulbereich auf europäischer Ebene ist die Einordnung der Begriffe ebenfalls nicht eindeutig. So wird in den Standards and guidelines for quality assurance in the European Higher Education Area¹⁶ (ESG) aus dem Jahre 2009 von „QS“ gesprochen, mit dem Hinweis, dass der Begriff „QS“ „[...] includes processes such as evaluation, accreditation and audit“ (European Association for Quality Assurance in Higher Education, (ENQA¹⁷) 2009: 6). In der deutschen überarbeiteten Fassung der ESG wird der Begriff der „QS“ verwendet, um „alle Aktivitäten Rahmen des kontinuierlichen Verbesserungsprozesses (Sicherung und Verbesserung)“ zu beschreiben (HRK 2015: 12). In der englischen Fassung der ESG aus dem Jahre 2015 lautet die Definition: **„The term ‘quality assurance’ is used in this document to describe all activities within the continuous improvement cycle (i.e. assurance and enhancement activities)“** [Hervorhebung im Original] (ENQA et al. 2015: 7).

¹⁶ Die „Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG) beinhalten die Standards und Leitlinien für die QS im Europäischen Hochschulraum. Die erste Version der ESG wurde im Jahre 2005 von den für die Hochschulbildung zuständigen Ministern verabschiedet (HRK 2015: 7f). Sie sind in Kooperation folgender europäischer Hochschulinstitutionen entstanden: European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), der European Students' Union (ESU), der European University Association (EUA) und der European Association of Institutions in Higher Education (EURASHE). Weitere Mitwirkende: die Education International (EI), der BUSINESSEUROPE und European Quality Assurance Register for Higher Education (EQAR) (ENQA et al. 2015: 4).

¹⁷ ENQA: „[...] is an umbrella organisation which represents its members at the European level and internationally, especially in political decision making processes and in co-operations with stakeholder organisations“ (ENQA 2013).

Bemerkenswert ist, dass im Rahmen der European University Association (EUA)¹⁸ Case Studies im Jahre 2011, Berings et al. – ähnlich wie die Industrie in den achtziger Jahren – von einem „Qualitätssystem“ spricht (EUA 2011: 42f). Sie verwenden zudem nicht die Begriffe „QM“ und „QA“, sondern sprechen stattdessen von „care for quality“. Auf diese Weise wollen sie verhindern, dass der Begriff „Qualitätskultur“ automatisch mit dem TQM-Ansatz verknüpft wird. (Berings et al. 2011: 39)

2.4 Definition von Qualitätsmanagement und Qualitätssicherung

In der aktuellen QM-Norm aus dem Jahre 2015 bedeutet QM: Das „*Management* [...] bezüglich *Qualität* [...]“. Anmerkung 1 zum Begriff: Qualitätsmanagement kann das Festlegen der *Qualitätspolitik* [...] und der *Qualitätsziele* [...], sowie *Prozesse* [...] für das Erreichen dieser Qualitätsziele durch *Qualitätsplanung* [...], *Qualitätssicherung* [...], *Qualitätssteuerung* [...] und *Qualitätsverbesserung* [...] umfassen“ [Hervorhebung im Original] (DIN EN ISO 9000:2015, Seite 31).

Der Begriff „Management“ wird in der gleichen Norm definiert als „aufeinander abgestimmte Tätigkeiten zum Führen und Steuern einer *Organisation* [...]“. Anmerkung 1 zum Begriff: Management kann das Festlegen von *Politiken* [...], *Zielen* [...] und *Prozessen* [...] zum Erreichen dieser Ziele umfassen. Anmerkung 2 zum Begriff: Gelegentlich bezieht sich die Bezeichnung ‚Management‘ auf Personen, d. h. eine Person oder eine Personengruppe mit Befugnis und Verantwortung für die Führung und Steuerung einer Organisation. Wird ‚Management‘ in diesem Sinn verwendet, sollte es nicht ohne eine Art von Bestimmungswort verwendet werden, um Verwechslungen mit dem oben definierten Begriff ‚Management‘ zu vermeiden [...]“. [Hervorhebung im Original] (DIN EN ISO 9000:2015, Seite 31)

QS ist nach der aktuellen Norm „Teil des *Qualitätsmanagements* [...], der auf das Erzeugen von Vertrauen darauf gerichtet ist, dass *Qualitätsanforderungen* [...] erfüllt werden“ [Hervorhebung im Original] (DIN EN ISO 9000:2015, Seite 31).

¹⁸ Die EUA „[...] represents more than 800 universities and national rectors’ conferences in 48 European countries. EUA plays a crucial role in the Bologna Process and in influencing EU policies on higher education, research and innovation.“ (EUA o. J.)

2.5 Definition des Total Quality Managements

Für TQM gibt es heute keine Definition aus einer internationalen Norm. Lediglich in einer mittlerweile abgelösten internationalen QM-Norm, der DIN EN ISO 8402¹⁹ ist der Begriff TQM definiert (siehe Fußnote 3 der Arbeit). Nachfolgend werden zwei weitere ausgewählte Definitionen des TQM aufgeführt. Sie stammen aus Japan und den USA.

1. Japan:

Im Handbuch des Deming-Preises, der japanischen TQM-Variante, ist folgende Definition hinterlegt: „TQM is a set of systematic activities carried out by the entire organization to effectively and efficiently achieve the organization's objectives so as to provide products and services with a level of quality that satisfies customers, at the appropriate time and price” (JUSE 2019: 2).

2. Amerika:

In einem Glossar der Amerikanischen Gesellschaft für Qualität (ASQ)²⁰ ist TQM folgendermaßen definiert: „A term first used to describe a management approach to quality improvement. Since then, TQM has taken on many meanings. Simply put, it is a management approach to long-term success through customer satisfaction. TQM is based on all members of an organization participating in improving processes, products, services and the culture in which they work.“ (ASQ 2019a)

2.6 Generische Modelle des Qualitätsmanagements

Es gibt QM-Normen und QM-Ansätze. Sie unterstützen Organisationen bei der Einführung, Umsetzung und Weiterentwicklung von QM-Systemen. Im Folgenden werden die wichtigsten Aspekte der DIN EN ISO 9000er-Familie und des TQM-Ansatzes erläutert.

¹⁹ Diese Norm wurde durch die DIN EN ISO 9000:2000 ersetzt. Dort steht diese Definition nicht mehr (DIN EN ISO 9000:2000).

²⁰ Die Amerikanische Gesellschaft für Qualität (ASQ), eine gemeinnützige Organisation, wurde 1946 gegründet. Ihr ursprünglicher Name lautete „American Society for Quality Control“. 1997 wurde das Wort *Control* aus dem Namen gestrichen. Seit 1987 ist die ASQ Co-Administrator des Malcolm Baldrige National Quality Award (MBNQA). (ASQ 2017b) Das ist der amerikanische Qualitätspreis.

2.6.1 Qualitätsmanagement nach der DIN EN ISO 9000er-Familie

Die 9000er-Normenfamilie ist auf jede Organisation anwendbar, unabhängig von ihrer Größe oder Art (DIN EN ISO 9001:2015, Seite 17). Sie stellen Grundsätze und grundlegende Konzepte für das QM bereit (DIN EN ISO 9000:2015, Seite 9-22). Hierdurch sollen Organisationen dazu befähigt werden den Herausforderungen ihres Umfeldes zu begegnen, die sich wesentlich von denen vergangener Jahrzehnte unterscheiden (DIN EN ISO 9000:2015, Seite 9). Außerdem werden Anforderungen dargelegt, die erfüllt sein müssen, wenn man ein QM-System aufbaut (vgl. DIN EN ISO 9001:2015).

Nach der QM-Normenfamilie sind die Grundsätze des QM: Kundenorientierung, Führung, Engagement von Personen, prozessorientierter Ansatz, Verbesserung, faktengestützte Entscheidungsfindung und Beziehungsmanagement (DIN EN ISO 9001:2015, Seite 13-22).

Die Norm hebt den PDCA-Zyklus (siehe Kapitel 2.7) hervor und stellt die Führung bei der Umsetzung dieses Regelkreises seit der Version 2015 in den Mittelpunkt (DIN EN ISO 9001:2015, Seite 13). Dem Aspekt „Führung“ ist in der aktuellen Norm ein eigenes Kapitel gewidmet. Hierdurch wird die Verantwortung der Führung für das QM-System deutlich. Einige Aufgaben der Führung in diesem Zusammenhang sind die Rechenschaftspflicht für die Wirksamkeit des QM-Systems, die Sicherstellung der Qualitätspolitik und der Qualitätsziele, die Sicherstellung, dass die Anforderungen des QM-Systems in die Geschäftsprozesse der Organisation eingehen und die Förderung der kontinuierlichen Verbesserung (DIN EN ISO 9001:2015, Seite 21). Das bedeutet, die Führung trägt auf allen Ebenen die Verantwortung dafür, eine Einheit von Ziel und Richtung zu schaffen und die Bedingungen hierzu bereitzustellen, damit die Menschen die Qualitätsziele der Organisation erreichen können (ISO 2015: 4). Dies ermöglicht einer Organisation, ihre Strategien, Richtlinien, Prozesse und Ressourcen auf die Erreichung ihrer Ziele abzustimmen (ebd.).

Neben den Grundsätzen stellt die Norm grundlegende Konzepte zum Aufbau eines QM-Systems zur Verfügung. Diese sind „Qualität“, das „QM-System“, das „Verstehen des Kontexts der Organisation“, die „interessierte Parteien“ und das Konzept „Unterstützung“ (DIN EN ISO 9000:2015, Seite 10-13). Mit Hilfe des Konzepts „Qualität“ soll sich eine Kultur entwickeln, „die zu Verhaltensweisen, Einstellungen, Tätigkeiten und Prozessen führt, die Wert schaffen, indem sie die Erfordernisse und Erwartungen von Kunden und anderen relevanten interessierten Parteien erfüllen“ (DIN EN ISO 9000:2015, Seite 10). Durch das Konzept „QM-System“ soll die Organisation ihre Ziele ermitteln, Prozesse und Ressourcen bestimmen, damit sie die gewünschten Ergebnisse erreicht (ebd.). Das Konzept „Kontext der Organisation“ soll die externen und internen Faktoren bestimmen, die einen Einfluss auf den Zweck, die Ziele und die Nachhaltigkeit der Organisation haben (DIN EN ISO

9000:2015, Seite 11). Durch Berücksichtigung des Konzepts „interessierte Parteien“ wird das Risiko einer Nicht-Beachtung der Interessen und Anforderungen der relevanten interessierten Parteien vermieden, indem diese identifiziert und somit beachtet werden (DIN EN ISO 9000:2015, Seite 11). Das Konzept der „Unterstützung“ beinhaltet die Unterstützung durch Personen, Kompetenz, Bewusstsein und Kommunikation (DIN EN ISO 9000:2015, Seite 12f).

Die Grundsätze und Konzepte, die in der 9000er-Familie zur Verfügung gestellt werden, können als gemeinsame Grundlage für Leistungsverbesserung und organisatorische Exzellenz herangezogen werden. Es gibt verschiedene Möglichkeiten diese Grundsätze des QM anzuwenden. Dies ist abhängig von der Organisationsart und deren spezifischen Herausforderungen. (ISO 2015: 16)

Die ISO 9000-Familie stellt somit eine Basis für die Einrichtung effektiver und effizienter QM-Systeme bereit und ist international anerkannt (ISO 2016: 1). Außerdem hebt die ISO hervor, dass ein QM-System ein dynamisches System ist, das sich im Laufe der Zeit immer wieder verbessert (ISO 2016: 7). Es sei aber wichtig, bereits vorhandene Aktivitäten immer wieder auf deren Eignung im Kontext der Organisation zu ermitteln (ebd.)

Neu in dieser Normenfamilie ist die sogenannte „High level structure“. Das bedeutet, dass jedes andere Managementsystem (beispielsweise Arbeitsschutz, Umwelt) mit der gleichen Struktur abgebildet und somit integriert werden kann (DIN EN ISO 9001:2015, Seite 2).

2.6.2 Qualitätsmanagement als Total Quality Management

Nach Hummel und Malorny ist TQM ein Führungsmodell mit Qualität als gemeinsamem Nenner (Hummel und Malorny 2013: 3). Rothlauf spricht von der Qualität als Managementverantwortung. Dies sei eine Voraussetzung für den Erfolg von TQM. (Rothlauf 2014: 90)

Hummel und Malorny haben die Prinzipien des TQM zusammengefasst. Diese sind:

1. Qualität als oberstes Unternehmensziel verstehen,
2. Engagement der Geschäftsführung: die Rolle des Vorbildes annehmen,
3. Führungskräfte entwickeln,
4. Mitarbeiterorientierung: Fähigkeiten der Mitarbeiter entfalten,
5. Kundenorientierung: den Kunden in den Mittelpunkt stellen,
6. Lieferantenintegration: Fähigkeiten der Lieferanten fördern und nutzen,

7. strategische Ausrichtung auf Basis von Grundwerten und festem Unternehmenszweck,
 8. Ziele setzen und verfolgen,
 9. präventive Maßnahmen der Qualitätssicherung: Fehler vermeiden,
 10. ständige Verbesserung auf allen Ebenen,
 11. Prozessorientierung: interne Kunden-Lieferanten-Beziehungen pflegen,
 12. Schlankes Management: Lean Management anwenden,
 13. Benchmarking: von anderen lernen,
 14. Qualitätscontrolling: Verbesserungen erkennen und Fortschritte messen.
- (Hummel und Malorny 2013: 4)

Nach Hummel und Malorny wird das TQM als weitreichendster Qualitätsansatz angesehen (Hummel und Malorny 2013: 2). Für Kamiske und Brauer ist das TQM „eine umfassende und auf Qualität ausgerichtete Unternehmensstrategie im Sinne eines Führungsmodells“ (Kamiske und Brauer 2011: 9). Es ist ein ganzheitliches Managementkonzept, welches Change-Management als kontinuierlichen Prozess sowohl auf persönlicher wie unternehmerischer Ebene beinhaltet (Kamiske und Brauer 2011: 28).

Nach Oess ist TQM „die gezielte Gestaltung und Steuerung eines Systems, und zwar eines sogenannten sozio-technischen Systems“ (Oess 1993: 90) (siehe im Anhang, Kapitel 3.1.4.2) Das technische System besteht aus den TQM-Prinzipien, der Unternehmens- und Qualitätspolitik, klaren organisatorischen Zuständigkeiten, einem QS-System, Problemlösungstechniken und einem gezielten Trainingskonzept. (Oess 1993: 90f) Das soziale System beinhaltet an erster Stelle die neue Sichtweise des Managements in Bezug auf Mitarbeiter und Arbeit, aber auch einen mitarbeiterorientierten Führungsstil, die Einbeziehung der Betroffenen, das ständige Lernen und die kontinuierliche Verbesserung, aber auch Teamarbeit und ein offenes Klima. (Oess 1993: 103)

Einige Länder haben Qualitätsauszeichnungen entwickelt, um die Bemühungen um Qualität zu fördern und anzuerkennen. Sie werden für exzellente Leistungen bei der Umsetzung von TQM vergeben. Sie sind mit erheblichem Ansehen für das jeweilige Unternehmen verbunden. (Kamiske und Brauer 2008: 181) So wird beispielsweise in Japan der Deming-Preis verliehen, in den USA der MBNQA (siehe Fußnote 20) und in Europa der EFQM Award (Kamiske und Brauer 2008: 181-196).

2.6.3 Total Quality Management in Europa – EFQM Excellence Modell

Das europäische TQM-Modell, das sogenannte EFQM Excellence Modell, fußt auf europäischen Werten, die erstmalig in der „European Convention on Human Rights (1953)“ und in der „European Social Charter“ fixiert wurden (EFQM 2012: 2).

Um die Ziele der Vereinten Nationen zu unterstützen, wurde im Jahre 2000 der United Nations (UN) Global Compact²¹ eingeführt. Organisationen werden ermutigt eine nachhaltige und sozial verantwortliche Geschäftsführung anzuwenden. Einzelne Prinzipien des UN Global Compact sind explizit in dem EFQM Excellence Modell integriert. Die anderen Prinzipien (Menschenrechte, Korruption, Zwangsarbeit und Bestechung) werden in Europa durch rechtliche Regelungen umgesetzt. (EFQM 2012: 2)

Entwickelt wurde das EFQM-Modell von der EFQM²². Das EFQM-Modell stellt einen umfangreichen Managementrahmen bereit. Dieser wird von mehr als 30.000 Organisationen in Europa (EFQM 2012: o. S.) und 50.000 Organisationen weltweit in 60 Ländern und 30 Sektoren genutzt (EFQM 2019c).

So ist auch die Hochschule für Wirtschaft und Recht Berlin seit 1999 Mitglied der EFQM (EFQM 2019c). Allerdings ist auf ihren Webseiten kein Hinweis mehr zu finden, dass sie sich an diesem Modell immer noch orientiert. Ebenso ist die Katholische Hochschule Freiburg seit 2010 Mitglied der EFQM (EFQM 2019c). Auf ihren Webseiten ist zu lesen: „Um Leistungen und Angebote systematisch zu verbessern und dabei ein Höchstmaß an Dialog und Multiperspektivität gewährleisten zu können, strukturieren wir das hochschulinterne Qualitätsmanagement nach dem international anerkannten Modell der [...] Europäischen Stiftung für Qualitätsmanagement (EFQM). Der EFQM-Ansatz folgt als moderne europäische Umsetzung eines umfassenden Qualitätsmanagements der Idee des ‚Total-Quality-Management‘ [...] und nimmt vielschichtige Entwicklungen einer Organisation in den Blick. Mit dem EFQM-Modell ist an unserer Hochschule ein Qualitätsmanagementsystem

²¹ Der UN Global Compact „ist die weltweit größte und wichtigste Initiative für verantwortungsvolle Unternehmensführung. Auf der Grundlage 10 universeller Prinzipien und der Sustainable Development Goals verfolgt er die Vision einer inklusiven und nachhaltigen Weltwirtschaft zum Nutzen aller Menschen, Gemeinschaften und Märkten, heute und in Zukunft.“ (Global Compact, Netzwerk Deutschland o. J.) 13.000 Unternehmen und Organisationen in 161 Ländern arbeiten an dieser Vision (ebd.).

²² Die Europäische Stiftung für Qualitätsmanagement (EFQM) ist eine gemeinnützige Stiftung (EFQM 2019a). Sie wurde 1988 von Führungskräften aus 14 Unternehmen gegründet. Sie sahen es als erforderlich an, ihre Managementstandards zu erhöhen und ihr Wissen zu teilen (EFQM 2019b).

implementiert, das eine zielgerichtete und kontinuierliche Optimierung der Qualität von Studium, Lehre, Forschung und Weiterbildung sowie von zentralen Service- und Beratungseinrichtungen betreibt.“ (Katholische Hochschule Freiburg 2019) Auch die Ostbayerische Technische Hochschule Regensburg (OTH) wendet das Modell der EFQM an (OTH: o. J.), ebenso die Schweizer FH. Für die Schweizer FH „erweist sich zunehmend [das EFQM Excellence Modell] als geeignete Basis für den kontinuierlichen Verbesserungsprozess in den Bildungsinstitutionen mit komplexen und auch dezentralen Strukturen“ (Graf 2014: 6).

Der QM-Ansatz der EFQM beinhaltet die „Grundkonzepte der Excellence“ (EFQM 2012: 3). Sie definieren, „was grundsätzlich erforderlich ist, um nachhaltige Excellence zu erreichen. Sie zeigen auf, welche Merkmale eine exzellente Organisation auszeichnen“ und sie dienen dem Top-Management als Leitlinien zum Führen der Organisation (EFQM 2012: 3).

Die acht Grundkonzepte beinhalten, dass exzellente Organisationen 1. für ihre Kunden Nutzen schaffen, 2. sie die Zukunft nachhaltig gestalten, 3. die Fähigkeit der Organisation entwickeln, 4. Kreativität und Innovation fördern, 5. mit Vision, Inspiration und Integrität führen, 6. Veränderungen aktiv managen, 7. durch Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter erfolgreich sind und sie 8. dauerhaft herausragende Ergebnisse erzielen (EFQM 2012: 4-8).

Neben den „Grundkonzepten der Excellence“ stellt der QM-Ansatz der EFQM ein Kriterienmodell zur Verfügung, welches „Führungskräften [hilft] die Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge zwischen dem, was die Organisation tut und den resultierenden Ergebnissen besser zu verstehen“ (EFQM 2012: 3). Es besteht einerseits aus den sogenannten „Befähigern“ (Führung, Mitarbeiter, Strategie, Partnerschaften und Ressourcen, Prozesse, Produkte und Dienstleistungen) und andererseits aus den Ergebnissen. Die Ergebnisse beziehen sich auf Mitarbeiter, Kunden, Gesellschaft und wirtschaftliche Kennzahlen. Die Ergebnisse fließen zurück zu den „Befähigern“ und ermöglichen dort „Lernen, Kreativität und Innovation“. (EFQM 2012: 3)

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass das EFQM Excellence Modell für eine ganzheitliche Bewertung und Steuerung einer Organisation den Rahmen bereitstellt (EFQM 2012: 2). Wie die oben genannten Hochschulbeispiele zeigen, ist dieser Ansatz durchaus für Hochschulen geeignet. Die EFQM plant bis Juni 2019 eine neue Version des EFQM Excellence Modell, das EFQM Excellence Modell 2020, herauszugeben. Der Grund hierfür sind die immer rascher ablaufenden Veränderungen, denen Organisationen heute gegenüberstehen und die Auswirkungen auf Gesellschaft, Industrie und Organisationen haben (EFQM 2018).

2.7 Generische Methode im Qualitätsmanagement: der PDCA-Zyklus

Eine wesentliche Methode im QM ist der Plan-Do-Check-Act- (PDCA)-Zyklus. Dieser Zyklus ist als Denkhaltung oder Philosophie zu verstehen. Nach Kamiske und Brauer geht es hierbei um die ständige Verbesserung, sowohl aller Prozesse und Tätigkeiten als auch des gesamten Systems (Kamiske und Brauer 2008: 22). Laut Koch ist der PDCA-Zyklus heute Bestandteil jeder Verbesserungsaktivität, „da er den systematischen Ansatz zur Lösung von Problemen verkörpert“ (Koch 2015: 118f). Die Entwicklung des PDCA-Zyklus geht auf Edwards W. Deming zurück. Nach Demings eigenen Angaben nahm er diesen Zyklus erstmals in einem von Walter A. Shewhart²³ im Jahre 1939 veröffentlichten Buch mit dem Titel „Statistical Method from the Viewpoint of Quality Control“, wahr (Deming 1991: 88). Deming erwähnte den PDCA-Zyklus erstmals im Jahre 1950 in seinem Unterricht in Japan und nannte ihn den „Shewhart Cycle“ (Deming 1993: 134). In Japan hingegen wurde direkt vom Deming-Zyklus gesprochen (Deming 1991: 88). Deming gliedert den Zyklus im Jahre 1991 in vier Schritte (Deming 1991: 88). Nachfolgend die Schritte des von ihm beschriebenen Zyklus:

- Schritt 1: Was könnten die wichtigsten Errungenschaften dieses Teams sein? Welche Änderungen könnten wünschenswert sein? Welche Daten sind verfügbar? Sind neue Beobachtungen nötig? Wenn ja, plane eine Änderung oder einen Test. Lege fest, wie die Beobachtungen verwendet werden sollen.
- Schritt 2: Führe die gewünschte Änderung oder den Test aus, vorzugsweise im kleinen Maßstab.
- Schritt 3: Beobachte die Auswirkungen der Änderung oder des Tests.
- Schritt 4: Studiere die Ergebnisse. Was haben wir gelernt? Was können wir vorher-sagen? (Deming 1991: 8)

Im Jahre 1993 benennt Deming den Shewhart Cycle „The Shewhart Cycle for Learning and Improvement, PDSA-Cycle“: P (Plan), D (Do), S (Study) und A (Act) (Deming 1993: 135).

Dieser Zyklus beginnt laut Deming mit Schritt 1, der „Plan“-Phase: Jemand hat eine Idee für eine Verbesserung eines Produktes oder eines Prozesses. Dies ist für Deming die Phase „Null“. Sie ist eingebettet in die Phase „Plan“. Diese Phase führt zu einem Plan für

²³ Näheres zu W. A. Shewhart siehe Anhang, Kapitel 3.4.5.1.

einen Test, Vergleich oder einem Experiment und ist die Grundlage für den gesamten Zyklus. Danach folgt Schritt 2, die „Do“-Phase und bedeutet die Durchführung der Veränderung oder des Tests. Nach diesem Schritt folgt Schritt 3, die „Study“-Phase: In diesem Schritt werden, so Deming, die Ergebnisse untersucht: Was können wir lernen? Was war nicht gut? Es folgt nach Deming Schritt 4, die „Act“-Phase: Die Veränderung annehmen oder aufgeben oder den Zyklus neu durchlaufen. (Deming 1993: 134-136)

Der PDCA-Zyklus dient im TQM dazu Ziele gemäß der Politik festzulegen und diese über alle Unternehmensebenen zu kaskadieren. Auf diese Weise gelingt es, die Mitarbeiter auf Vision und Ziele zu fokussieren. Wichtig ist hierbei, dass alle Beschäftigten in den PDCA-Zyklus involviert sind, um ihre eigenen Aufgaben zu verbessern (vgl. King 1989, Akao 1991, Jochum 2002; Gorecki und Pautsch 2013).

In der Version der DIN EN ISO 9001 aus dem Jahre 2008 wird der Zyklus als „Planen-Durchführen-Prüfen-Handeln“ beschrieben. Laut dieser Norm aus dem Jahre 2008 kann der PDCA-Zyklus auf alle Prozesse angewendet werden (Seite 7). In der Version 2015 erweitert die Norm den PDCA-Zyklus auf „alle Prozesse und das System selbst“ aus (Seite 12). Im Folgenden eine Beschreibung des Zyklus nach der aktuellen Norm:

„— **Planen:** Festlegen von Zielen des Systems und der Teilprozesse und Festlegen von Ressourcen, die zum Erzielen von Ergebnissen in Übereinstimmung mit den Kundenanforderungen und den Politiken der Organisation notwendig sind, sowie Ermitteln und Behandeln von Risiken und Chancen;

— **Durchführen:** Umsetzen des Geplanten;

— **Prüfen:** Überwachen und (sofern zutreffend) Messen von Prozessen und den daraus resultierenden Produkten und Dienstleistungen im Hinblick auf Politiken, Ziele, Anforderungen und geplante Tätigkeiten, sowie Berichterstattung über die Ergebnisse;

— **Handeln:** Ergreifen von Maßnahmen zur Verbesserung der Leistung, soweit notwendig.“
[Hervorhebung im Original] (DIN EN ISO 9001:2015, Seite 14)

Für Deming ist dieser PDCA-Zyklus „helpful as a procedure to follow for improvement of any stage; also as a procedure for finding a special cause detected by statistical signal“ (Deming 1991: 88).

Der PDCA-Zyklus ist gleichbedeutend mit dem im deutschen Sprachraum verwendeten Begriff des „Kontinuierlichen Verbesserungsprozesses“ (KVP) und mit dem von den Japanern hierfür verwendeten Begriff „Kaizen“ (Kamiske und Brauer 2008: 100).

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass der PDCA-Zyklus somit eine zweifache Anwendung hat: Einerseits kommt er zum Einsatz, um kontinuierlich die Ursachen von Problemen im gesamten System von Produktion und Dienstleistungen sowie allen anderen Aktivitäten des Unternehmens zu finden und zu beseitigen und hierdurch das gesamte System zu verbessern (Kamiske und Brauer 2008: 303). Andererseits ist der PDCA-Zyklus auf ein zu erreichendes Ziel gerichtet. Hierbei ist jeder einzelne Arbeitsplatz und alle Führungs- und Hierarchieebenen miteinzubeziehen. (Kamiske und Brauer 2008: 101)

Sowohl der PDCA-Zyklus als auch das Prinzip des KVP sind Teil des Managementprogramms von Deming (Deming 1991: 23f).

2.8 Prozessorientierung: zentrale Vorgehensweise im Qualitätsmanagement

Nach Kamiske und Brauer wird unter Prozessorientierung „eine Grundhaltung verstanden [...], wobei das gesamte betriebliche Handeln als Kombination von Prozessen bzw. Prozessketten betrachtet wird“ (Kamiske und Brauer 2008: 165). Prozessorientierung bedingt nach Wagner und Käfer „die Abkehr vom Abteilungsdenken hin zur abteilungsübergreifenden Zusammenarbeit“ (Wagner und Käfer 2017: 1). Prozessorientierung hat Auswirkungen auf die gesamte Organisation eines Unternehmens: Es entwickelt sich ein Prozessverständnis und die Aufbau- und Ablauforganisation wird weiterentwickelt (Wagner und Käfer 2017: 9).

Im Gegensatz dazu steht die Funktionsorientierung. Unternehmen, die rein funktionsorientiert²⁴ aufgebaut sind, eine Orientierung der Abläufe somit über das Organigramm erfolgt, wissen nicht, wie im Unternehmen die Leistungen erbracht werden. Es gibt keine Kenntnisse über die Abläufe, Tätigkeiten und Aufgaben. (Wagner und Käfer 2017: 3) In solchen traditionellen, funktionsorientierten Organisationen „entsteht oftmals ein Effekt, der sich als »Silo-Effekt« beschreiben lässt“ (Wagner und Käfer 2017: 4). Eine funktionsorientierte Sichtweise hat zur Folge, dass nur die eigene Abteilung und nicht die gesamte Organisation im Fokus steht (ebd.). Dementsprechend geht es in traditionellen, funktionsorientierten Or-

²⁴ Eine funktionsorientierte Organisation oder eine sogenannte funktionale Organisation bedeutet die „Gliederung der Institution nach den betrieblichen (Grund-) Funktionen Beschaffung, Produktion, Absatz, Finanzierung“ (Krems 2019b).

ganisationen um eine möglichst hohe Effizienz der jeweiligen Organisationseinheit, während neue Konzepte auf die Prozesse abzielen (Bierbaum 2009: 941f), somit prozessorientiert agieren.

Nach Wagner und Käfer ist das Ziel der prozessorientierten Sichtweise „die Steigerung von Qualität und Produktivität im Unternehmen durch eine ständige Verbesserung der Prozesse“ (Wagner und Käfer 2017: 7). Durch Prozessorientierung gelingt die Ausrichtung der Organisation auf die Anforderungen der Kunden und die Einbeziehung aller Mitarbeiter auf allen Hierarchieebenen (ebd.). Prozessorientierung ist ein wesentliches Element des TQM-Ansatzes wodurch die externen und internen Kunden-Lieferanten-Beziehungen fokussiert werden (Meitner 1996: 709).

Prozessorientierung kam nicht erst mit der DIN EN ISO in das Konzept des QM, sondern dieser Ansatz wurde schon von Deming vertreten. Für Deming war jede Aktivität Teil eines Prozesses. So hat jede Phase einen Kunden – die nächste Phase. Die letzte Phase gibt das Produkt oder den Service an den letzten Kunden (Deming 1991: 87). Deming vertritt die Ansicht, dass „[e]ach stage works with the next stage and with the preceding stage toward optimum accommodation, all stages working together toward quality that the ultimate customer will boast about“ (Deming 1991: 87). Deming propagiert dabei, dass es Absprachen zwischen den Prozessen geben muss bezüglich der Ergebnisse. „This is what I can do for you. Here is what you might do for me“ (Deming 1991: 87). Prozessorientierung hat nach Deming abteilungsübergreifenden Charakter.

Die Prozessorientierung ist seit dem Jahre 2000 in den QM-Normen verankert (vgl. DIN EN ISO 9000:2000). Der prozessorientierte Ansatz ist einer der sieben Grundsätze, die in der Norm beschrieben werden (siehe Kapitel 2.6.1). So wie Deming – nach eigenen Angaben schon im Jahre 1950 – die Produktion als ein System beschrieben hat (Deming 1991: 4), so sieht die Norm vor, die Prozesse als ein „kohärentes System“ zu verstehen (DIN EN ISO 9000:2015, Seite 17). Hierdurch würde eine Organisation das System und seine Leistungen verbessern (ebd.).

Eine Studie der Unternehmensberatung PricewaterhouseCoopers mit 239 Unternehmen aus dem Jahre 2011 stellte jedoch fest, dass das Prozessmanagement in den Unternehmen bislang nur schwach ausgebildet wäre, obgleich dessen Bedeutung immer stärker wahrgenommen würde. 95 % der Befragten stimmten der Aussage zu, dass das Prozessmanagement in ihrem Unternehmen derzeit eine „wichtige“ oder „sehr wichtige“ Rolle spielte. 54 % gaben an, dass das Prozessmanagement derzeit „einen hohen Beitrag“ zum Unternehmenserfolg leistete, 13 % der befragten Personen gaben sogar „einen sehr hohen Beitrag – Tendenz stark steigend“ an. (Müller 2011: 15) Demgegenüber zeigt die Studie aber, dass,

trotz der hohen Relevanz des Prozessmanagements, nur 5 % der Unternehmen ihr Prozessmanagement als bereits weit entwickelt beschreiben. 22 % der Unternehmen sahen ihr Prozessmanagement in einer fortgeschrittenen Reife und 51 % in einer mittleren Reife. Und 2 % geben an kein Prozessmanagement etabliert zu haben (Müller 2011: 18).

Eine von der Gesellschaft für Organisation e. V. (gfo) im Jahre 2015 in Auftrag gegebene Studie, kam vier Jahre später zu ähnlichen Ergebnissen. Im Rahmen dieser Studie sollte untersucht werden, wie in deutschen Unternehmen die Prozessorganisation umgesetzt wurde. Hierzu wurden 165 Unternehmen befragt (Melcher et al. 2015: 19, 22). Laut dieser Studie wurden in den Unternehmen in den vergangenen 15 Jahren die Prozesse zwar identifiziert und dokumentiert, die typischen Prozessmerkmale wurden aber nicht ergänzend zu den Abläufen definiert.

Typische Prozessmerkmale sind dieser Studie zufolge „messbare Prozessziele, Prozesseigentümer, Prozessverantwortliche, Inputs, Outputs sowie Regelkreise zur Zielerfüllung und zur ständigen Verbesserung“ (Melcher et al. 2015: 18). Aber immerhin gaben 12 % der Unternehmen im Jahre 2015 an eine vollständige Prozessorganisation zu haben (Melcher et al. 2015: 19). Weiter zeigt die Studie, dass im administrativen Bereich und im Bereich der Führungsprozesse nur ein geringer Grad an Prozessorganisation vorhanden ist.

Außerdem wurde in der Studie der gfo sichtbar, dass die funktionsorientierte Aufbauorganisation immer noch dominiert. Nur eine Minderheit setzt Prozessmanagement ein, obgleich den Unternehmen bewusst ist, dass Prozessmanagement die höchste Auswirkung auf die Umsetzung der Strategien hat. Die Studie legt zudem dar, dass kleine bis mittlere Unternehmen eher prozessorientiert ausgerichtet sind. Nur etwa der Hälfte aller Unternehmen gelinge es Prozessmerkmale mit klaren Verantwortlichkeiten, einem gelebten Verbesserungsprozess und einer systematischen Auswertung der Kennzahlen umzusetzen. Ferner werden überwiegend die herkömmlichen Office-Programme statt professioneller Prozesssoftware verwendet. (Melcher et al. 2015: 21)

Eine andere Studie untersucht den Stand des Prozessmanagements an Hochschulen. Diese Studie wurde von der FH Münster ebenfalls im Jahre 2015 durchgeführt und umfasst 145 staatliche, private und kirchliche Hochschulen. Sie zeigt, ähnlich wie in den beiden zuvor aufgeführten Studien, dass für fast 90 % der Hochschulen das Prozessmanagement „sehr wichtig“ oder „wichtig“ ist. Nach dieser Studie sind 86 Hochschulen, das sind 59 %, bereits aktiv im Prozessmanagement tätig. Allerdings verwenden die Hochschulen weniger die herkömmlichen Office-Programme zum Erstellen der Prozessmodelle, sondern professionelle Prozesssoftware. (vgl. Boentert und Welp 2015) Die Hochschulen sind – laut Studie

der FH Münster – ähnlich aufgestellt wie Unternehmen, wenn man sie bezüglich ihres Entwicklungsstandes mit Unternehmen vergleicht. Die Studie der FH Münster zeigt, dass bei immerhin 25 % der Hochschulen (staatliche, kirchliche und private) Prozessmanagement bereits „zentral als Daueraufgabe betrieben“ oder „zentral in abgeschlossenen Projekten eingeführt“ betrieben wird (Boentert und Welp 2015: 33).

2.9 Qualität: grundlegendes Konzept und Kultur

Eine der ersten Normen zum QM, die DIN EN ISO 8402:1995, betont, dass das Wort „Qualität“ im alltäglichen Gebrauch sehr unterschiedliche Dinge bedeuten kann. Dies führe häufig zu erheblicher Konfusion und Missverständnissen. (DIN EN ISO 8402:1995, Seite 3) Im Jahre 1995 wird in dieser Norm folgende Definition des Begriffs „Qualität“ vorgeschlagen: „Gesamtheit von Merkmalen (und Merkmalswerten) einer Einheit [...] bezüglich ihrer Eignung, festgelegte und vorausgesetzte Erfordernisse zu erfüllen“ (DIN EN ISO 8402: 1995, Seite 9).

Seit dem Jahre 2000 ist der Qualitätsbegriff relativ zu verstehen und lautet: „Grad, in dem ein Satz inhärenter **Merkmale** [...] **Anforderungen** [...] erfüllt“ [Hervorhebung im Original] (DIN EN ISO 9000:2000, Seite 18). In der aktuellen Norm lautet die Definition von Qualität: „Grad, in dem ein Satz inhärenter *Merkmale* [...] eines *Objekts* [...] *Anforderungen* [...] erfüllt“ [Hervorhebung im Original] (DIN EN ISO 9000:2015, Seite 39).

Im Ansatz des TQM ist Qualität als oberstes Unternehmensziel einzustufen (Hummel und Malorny 2013: 6) und eine frühe QM-Norm führt an, dass der Begriff der Qualität sich „beim **umfassenden Qualitätsmanagement** auf das Erreichen aller geschäftlichen Ziele“ bezieht [Hervorhebung im Original] (DIN EN ISO 8402:1995, Seite 18). Das bedeutet nach Hertel, dass die Organisation als Ganzes eine Qualitätsorientierung – eine Qualitätskultur – aufweisen muss (Hertel 2015b: 7).

In der aktuellen QM-Norm ist das Thema „Qualität“ ein grundlegendes Konzept. Im Rahmen dieses Konzepts kommt der Begriff der „Kultur“ im Zusammenhang mit QM hinzu. Demnach fördert „[e]ine auf Qualität ausgerichtete Organisation [...] eine Kultur, die zu Verhaltensweisen, Einstellungen, Tätigkeiten und Prozessen führt, die Wert schaffen, indem sie die Erfordernisse und Erwartungen von Kunden und anderen relevanten interessierten Parteien erfüllen“ (DIN EN ISO 9000:2015, Seite 10).

In den letzten Jahren zeigt sich in der Fachzeitschrift der DGQ zunehmend ein Bewusstsein für den Faktor „Kultur“. So schreibt Benedikt Sommerhoff von der DGQ, dass „die geringe Priorisierung und Kompetenz hinsichtlich der Unternehmenskultur [...] uns an gläserne

Wände der Qualitätsfähigkeit stoßen [lässt]“ (Sommerhoff 2018: 66). Schnauber stellt fest, dass einerseits „[d]as oft vernachlässigte Thema der Unternehmenskultur [...] in den Vordergrund gestellt werden“ muss (Schnauber 2018: 74). Andererseits muss der Mensch stärker in den Fokus gestellt werden, um den Erfolg einer Organisation zu steigern. Demnach muss eine Organisation, wenn sie langfristig erfolgreich sein will, eine motivationsfördernde Unternehmenskultur praktizieren. (ebd.) Vahs weist darauf hin, dass es an einer verhaltenswirksamen Qualitätskultur mangelt, „die als ‚Schwungradkultur‘ das Denken und Handeln aller Mitarbeitenden prägt und vom Management jederzeit aktiv vorgelebt und nachgehalten wird“ (Vahs 2018: 74). Eine Studie des Instituts für Change Management und Innovation an der Hochschule Esslingen zeigt jedoch, dass in fast 60 % der Unternehmen die Führungskräfte ihrer Qualitätsverantwortung „nie, selten oder nur teilweise“ nachkommen (Vahs et al. 2018: 23). Wesentliche Ergebnisse dieser Studie sind: „Qualität ist nicht klar definiert, oder das Verständnis von Qualität ist trotz unternehmenseinheitlicher Festlegung nicht bei allen Mitarbeitern gleich. Den Führungskräften mangelt es an Qualitätsbewusstsein und dem Willen, ihre Rolle als Qualitätsverantwortliche für alle sichtbar wahrzunehmen. Daher fehlt es an einer wirksamen Qualitätskultur, die vom Management jederzeit aktiv vorgelebt und wirksam nachgehalten wird. [...]“ (ebd.).

Diese Fakten sind umso erstaunlicher, da Seghezzi bereits im Jahre 1996 den Aspekt der Qualitätskultur aufgegriffen hat, indem er versuchte das Thema „Qualität“ durch sein sogenanntes St. Galler Managementmodell in das Gesamtmanagement zu integrieren. Auch wenn dieses Modell sich in den Qualitätswissenschaften nicht durchgesetzt hat, wird es im Rahmen dieser Arbeit kurz erörtert, weil es verdeutlicht, wie die von Hertel angesprochene „Qualitätsorientierung“ (Hertel 2015b:7) entstehen kann. Es verdeutlicht zudem den Ansatz des TQM, der nach Hummel und Malorny als oberstes Unternehmensziel „Qualität“ vorsieht (Hummel und Malorny 2013: 6).

Seghezzi integrierte – nach seinen eigenen Angaben – QM in die allgemeine Managementlehre. Bis zu diesem Zeitpunkt hatte sich QM in der Praxis einen eigenen Weg gebahnt, dabei blieb es von der Betriebswirtschaftslehre vollkommen unbeachtet. Diese Eigenständigkeit führte in der Praxis häufig zu Problemen. (Seghezzi 1996: 48) Seghezzi nannte dieses Integrationsmodell „Integriertes Qualitätsmanagement“ (ebd.) Basis seines Konzeptes war das Managementkonzept von Bleicher, das ein ganzheitliches Konzept der Unternehmensführung bereitstellte (Seghezzi 1996: 49). Bleichers Managementkonzept ist ein dreidimensionales Gebilde bestehend aus Ebenen, Säulen und der zeitlich ablaufenden Unternehmensentwicklung. Die Ebenen in der Horizontalen bestehen aus drei Dimensionen: dem normativen, dem strategischen und dem operativen Management. In der Senkrechten sind die Säulen: Strukturen, Aktivitäten und Verhalten. Entlang dieser drei Dimensionen und den

zuvor genannten Säulen, vollzieht sich die Unternehmensentwicklung (Bleicher 1995: 77, Seghezzi 2007: 9).

In Bleichers Managementmodell integrierte Seghezzi nun den Aspekt „Qualität“. Nachfolgend die Erläuterung der drei Ebenen:

1. Normatives Management: Qualitätsverfassung (Struktur), Qualitätspolitik (Aktivitäten) und Qualitätskultur (Verhalten).
2. Strategisches Management: QM-Strukturen und QM-System (Struktur), die Qualitätsstrategie (Aktivität) und die qualitätsbezogene Verhaltensentwicklung (Verhalten).
3. Operatives Management: Qualitätssicherung (Struktur), die Qualitätslenkung (Aktivität) und die Qualitätsverbesserung (Verhalten). (Seghezzi 1996: 50)

Ferner haben Hochschulrepräsentanten das Thema „Qualität“ schon frühzeitig mit „Kultur“ verknüpft. Für Lüthje, ehemals Präsident der Universität Hamburg, ist es wesentlich, alle Akteure zu Trägern einer Qualitätsidee zu machen. Nur so sei es möglich eine umfassende Qualitätskultur zu schaffen (Lüthje 2004: 6).

Für Nickel ist „Qualität das übergeordnete Organisationsziel, dem alle Ebenen der Organisation – von der Spitze bis zu einzelnen Universitätsmitgliedern – verpflichtet sind. Qualität ist prägendes Merkmal der gesamten Organisations- und Führungskultur und kein separater Bereich, der z. B. an eine Stabsstelle für QM oder einen Arbeitsbereich für QS delegiert wird.“ (Nickel 2009: 165)

Hertel sieht die „Hochschule und Universität als Hort der Qualitätskultur“ (Hertel 2014: 245). Schon immer verstehen sich die „Professoren als Garant für Qualität“ (ebd.). Mit der gestiegenen Autonomie der Hochschulen seien nicht mehr nur die Personen aus Lehre, Studium und Forschung Garanten für Qualität, sondern diese Art der Qualitätsorientierung werde die gesamte Bildungseinrichtung erfassen. Diesen Ansatz bezeichnet die Industrie mit TQM. (Hertel 2014: 245) Im Rahmen eines solch erweiterten Qualitätsverständnisses wird *„Qualität [...] als kulturprägendes Konzept verstanden [...], nicht reduziert auf Akkreditierung, Zertifizierung und Evaluierung“* [Hervorhebung im Original] (Hertel 2014: 246). Hertel geht noch einen Schritt weiter: Qualität fokussiert nicht nur die gesamte Organisation („Big Q“), sondern sie wird zur „Kultur“ der Organisation. Diesen Ansatz bezeichnet Hertel, analog zu „little q“, „Big Q“ nun „Up Q“ (Hertel 2014: 250f).

Im internationalen Kontext der Hochschulen wurde der Aspekt der Qualitätskultur ebenfalls untersucht. Beispielhaft wird hier ein Projekt der EUA „Quality Culture in European

Universities: A Bottom-Up Approach“ aufgeführt (vgl. EUA 2006). Das Hauptziel dieses Projekts war herauszufinden, wie die interne Qualitätskultur entwickelt und in den Hochschulen eingebettet werden kann (EUA 2006: 4) Die strategische Planung wurde als wesentlicher Faktor für die erfolgreiche Einbettung der Qualitätskultur in eine Institution identifiziert. Die Entwicklung einer Qualitätskultur in einem strategischen Vakuum kann zu einer sinnlosen Übung werden, die demotivierend sein kann. Daher kann die institutionelle Strategie als Katalysator für die Qualitätskultur dienen und ihr eine strategische Richtung geben. (EUA 2006: 13)

2.10 Die Hochschulrektorenkonferenz und Qualitätsmanagement

Auf den Agenden der HRK stand seit etwa 1998 regelmäßig das Thema „Qualität“. Es wird bis heute differenziert diskutiert. Die HRK verwendet die Begriffe „QS, QE und QM“. Ende 1997 hat die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK)²⁵ beschlossen, die HRK mit einem Projekt zum „länderübergreifenden Erfahrungsaustausch über Maßnahmen zur Verbesserung der Qualität der Lehre“ zu beauftragen. Ziel dieses Projektes war es, den Erfahrungsaustausch zu fördern und auf die Entwicklung und Sicherung gemeinsamer Standards der Evaluation hinzuwirken. (Landfried 1998a: 8) Das Projekt wurde ab 2001 bis 2010 mit der Förderung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) von der HRK durchgeführt (Landfried 2001: 13; Wintermantel 2010: 6).

Im Jahre 2007 wurde das Projekt „Q“ der HRK in „QM“ umbenannt. Im Folgenden werden einige Beispiele für den Verlauf der Diskussion bei der Umsetzung des Projektes Q/QM, die im Rahmen von HRK-Veranstaltungen stattgefunden haben, aufgeführt:

1998: Landfried, der damalige Präsident der HRK, führt aus, dass „die Notwendigkeit einer fortlaufenden, besonderen Qualitätssicherung (Quality Assessment and Assurance) weitgehend bildungspolitisches Gemeingut geworden“ ist (Landfried 1998b: 7). Die Transparenz und Rechenschaftslegung über die Verwendung knapper öffentlicher Mittel sieht Landfried als unverzichtbar an (ebd.).

²⁵ Die BLK „hat ihre Tätigkeit zum 31. Dezember 2007 beendet. Die Aufgaben in den Bereichen Wissenschafts- und Forschungsförderung wurden ab 1. Januar 2008 von der Gemeinsamen Wissenschaftskonferenz (GWK) übernommen.“ [Hervorhebung im Original] (BLK 2008)

2001: Landfried ist davon überzeugt „dass eine zu enge Fokussierung auf die Qualitätssicherung des Lehrens selbst ohne hinreichende Berücksichtigung der Rahmenbedingungen [...] zu kurz greift“ (Landfried 2001: 14).

2002: Landfried sieht „Qualität durch Wettbewerb“ als Leitmotiv des Engagements der Hochschulen (2002).

2003: Für die HRK ist Qualität, ihre systematische Sicherung und Entwicklung, die Schlüsselfrage der Hochschulreform (HRK 2003: 5).

2004: Die HRK empfiehlt die Professionalisierung ihrer Strukturen, Prozesse und Qualifikationen, um den tiefgreifenden Wandel des Hochschulsystems zu bewältigen. Wesentlich sei hierzu eine Professionalisierung der Leitung der Expertenorganisation Hochschule. Die HRK vertritt die Ansicht, dass „[d]ie Komplexität der hochschulinternen Prozesse und der Steuerungsprozesse zwischen Staat und Hochschule [...] mit den herkömmlichen Steuerungsmöglichkeiten nicht zu bewältigen“ sei (HRK 2004).

2005: Im Rahmen einer Veranstaltung der HRK weist Lippert daraufhin, dass „Qualitätsmanagement [...] das Ziel haben [muss] Qualitäten in der Hochschule hervorzubringen (2005: 51). Dabei sei wesentlich, dass „Qualitäten nicht von irgendjemand Beliebigem oder nur aufgrund von Traditionen bestimmt werden. Qualität muss gemeinsam von allen Hochschulmitgliedern bestimmt werden“. (Lippert 2005: 51f)

2007: Gaehtgens, ehemalige Generalsekretärin der HRK, betont, dass die Hochschulen in Deutschland durch die Reform der Studienstruktur einen erheblichen Wandel erfahren. Diese Entwicklung müsse „folglich in ein umfassendes System mit der Integration von Qualitätsmanagement, strategischer Planung und Monitoring- bzw. Reportingprozessen münden“. (Gaehtgens 2007: 5)

Im gleichen Jahr empfiehlt die HRK zur kontinuierlichen Verbesserung der Qualität der Studienprogramme und der Lehre konsequent QM-Systeme mit klaren Verantwortlichkeiten in der Hochschulleitung, der Hochschulverwaltung und in den Fakultäten und Fachbereichen aufzubauen (HRK 2007a). Außerdem weist die HRK darauf hin, dass die Hochschulen „von der Idee des TQM lernen, dass Leitung und die Mitarbeiter gleichermaßen von der Idee der Qualitätsverbesserung durchdrungen sein müssen, um in allen Bereichen hochschuladäquate Verbesserungen umzusetzen“ (HRK 2007b: 25). Ferner verweist sie auf das EFQM-Modell, das „als Anregung für ein hochschulweites Qualitätssicherungssystem zur Schaffung der bestmöglichen Voraussetzungen für Studium, Forschung und Lehre dienen“ kann (HRK 2007b: 27).

2008 und 2010: Im Jahre 2008 und 2010 veröffentlicht die HRK zwei Studien. Ziel der beiden Studien war es herauszufinden, welchen Stand die Implementierung von QS-Systemen an Hochschulen erreicht hat, wie der Stand der Verbreitung von Akkreditierungsverfahren ist und eine Einschätzung über die Auswirkung dieser Verfahren auf die Qualität der Lehre zu erhalten (vgl. Kaufmann 2008 und 2010). Von den 259 Mitgliedshochschulen hatten im Jahre 2008 insgesamt 113 Rektorate geantwortet (Kaufmann 2008: 8), dies sind 43,6 %. Im Jahre 2010 wurden 258 Mitgliedshochschulen befragt, davon hatten 193 Rektorate geantwortet (Kaufmann 2010: 7). Das sind 74,8 %.

In der Studie aus dem Jahre 2008 war in 46,2 % der Fälle das Thema Qualität als Stabsstelle beim Rektorat angesiedelt, im Jahre 2010 waren es 43,7 %. Im Jahre 2008 gaben 51,4 % der Hochschulen an über ein hochschulweites Konzept der QS zu verfügen, im Jahre 2010 waren es 56 %. Die QS-Konzepte sind im Jahre 2008 zu 95 % und im Jahre 2010 zu 98 % auf den Bereich Lehre und Studium fokussiert. Im Jahre 2008 betrachteten 58,2 % den Bereich Forschung und 56 % die Verwaltung. Im Jahre 2010 gaben 47,7 % der Rektorate an, die Forschung, und 49,5 % die Verwaltung in das QS-Konzept miteinzubeziehen. Die Studie aus dem Jahre 2008 hat weiterhin gezeigt, dass 29 % der Hochschulen keine QM-Verfahren einsetzen. 13 % der Befragten gaben an, die DIN EN ISO 9000ff anzuwenden, weitere 13 % gaben an, TQM/EFQM-Modelle etabliert zu haben. In der Studie aus dem Jahre 2010 gaben sogar 60,7 % der Hochschulleitungen an, keine formalisierten QM-Verfahren anzuwenden. Die DIN EN ISO 9000ff wurde von 8,9 % der Hochschulen genannt und 4,7 % der Hochschulen führen TQM/EFQM-Modelle an. (vgl. Kaufmann 2008 und 2010)

Insgesamt hat die Befragung aus dem Jahre 2008 gezeigt, dass „[i]m Durchschnitt [...] die Relevanz von Qualitätssicherungsverfahren für die Hochschulsteuerung in der Wahrnehmung der Hochschulleitungen [...] deutlich zugenommen [hat]. Dies könnte ein Indiz für eine zunehmende Qualitätsorientierung auf der Leitungsebene der Hochschulen sein.“ (Kaufmann 2008: 13)

Die Studie aus dem Jahre 2010 hat dargelegt, dass „[d]ie Hochschulleitungen [...] die nachhaltige Etablierung eines geschlossenen Qualitätsmanagementsystems, bei dem der bürokratische und finanzielle Aufwand gering gehalten wird und die Akzeptanz aller Hochschulmitglieder erreicht werden kann (Stichwort Qualitätskultur) weiterhin als wichtige Aufgabe [betrachten]“ (Kaufmann 2010: 23).

Im Jahre 2010 findet Müller auf einer Veranstaltung der HRK, dass man noch nicht von QM reden kann. QM müsste noch sehr viel stärker von allen Beteiligten angenommen werden

(Müller 2010: 95). In der gleichen Veranstaltung weist Schreier darauf hin, dass der bisherige traditionelle Ansatz, basierend auf individuellen Qualitätsmaßstäben, um eine systemische Lösung ergänzt werden muss, da in Folge der Deregulierung die Hochschulen sehr viel mehr Verantwortung haben (Schreier 2010: 98).

2012: Die HRK schlägt vor, die bisherige Systemakkreditierung in ein institutionelles Audit weiterzuentwickeln, um das Element der Selbstvergewisserung zu stärken (HRK 2012: 2). Wichtigstes Ziel eines institutionellen Audits sollte sein, „durch Initiierung und Implementierung eines kontinuierlichen Verbesserungsprozesses in den Hochschulen die Entwicklung der Qualität von Lehre und Studium zu fördern“ (ebd.). Außerdem merkt die HRK an, „[e]s ist dabei Aufgabe des internen Qualitätsmanagements der Hochschule, den Prozess der kontinuierlichen Verbesserung der Qualität von Lehre und Studium anzustoßen und aufrecht zu erhalten sowie die hochschulinternen Qualitätssicherungs- und Qualitätsentwicklungsverfahren entsprechend zu konzipieren und auszugestalten“ (HRK 2012: 5).

2013: Die HRK empfiehlt auf ihrer Mitgliederversammlung, dass auf allen Ebenen innerhalb der Hochschule ihre Angehörigen die Verantwortung dafür tragen, dass das interne QM angestoßen und aufrechterhalten wird. Außerdem seien sie dafür verantwortlich, dass die hochschulinternen QE- und QS-Verfahren entsprechend gestaltet würden. Das interne QM sei auf diese Weise die Qualitätskultur der gesamten Hochschule. (HRK 2013)

Nach der Neuordnung des Akkreditierungssystems, ausgelöst durch das Urteil des Bundesverfassungsgerichts (siehe Fußnote 15 der Arbeit), beschließt die HRK im Jahre 2016 die „Eckpunkte zur Weiterentwicklung des Akkreditierungssystems“. In diesem Dokument betont die HRK, dass die Verantwortung für die Sicherung der Qualität auf Grund ihrer institutionellen Autonomie bei den Hochschulen liegt. Das bedingt, dass die Hochschulen QS- und QE-Systeme aufbauen, die sich an den Bedürfnissen und Maßstäben der Wissenschaft orientieren. Im bisherigen Akkreditierungssystem sei lediglich die Erfüllung formaler Vorgaben überprüft worden. Die Hochschulen können sich zwischen dem institutionellen Qualitätsaudit, das die Implementierung kontinuierlicher Verbesserungsprozesse zur Entwicklung der Qualität von Studium und Lehre unterstützt, oder der Programmakkreditierung der Studiengänge, entscheiden. (HRK 2016: 2)

Die Ausführungen legen dar, dass in Deutschland QM-Systeme an Hochschulen vor allem die Lehre und nicht die gesamte „Organisation Hochschule“ fokussieren. Auch im internationalen Vergleich zeigt sich, dass die QM-Systeme hauptsächlich für den Bereich Lehre aufgebaut werden. Dies bestätigt eine Studie, die im Jahre 2017 von dem Internationalen Institut für Bildungsplanung der UNESCO in Zusammenarbeit mit der International Association of Universities durchgeführt wurde. Diese Studie untersuchte den aktuellen

Stand von QM-Praktiken, -Strukturen und -Prozessen an Hochschulen sowie externe Treiber und interne Faktoren und basiert auf 311 Hochschulen aus allen Kontinenten. (Martin und Parikh 2017: 12) Die Analyse der Daten zeigt, dass das Thema QM von der Mehrheit der antwortenden Institutionen umgesetzt wird (ebd.). Außerdem gaben 82 % an, eine Qualitätspolitik formuliert zu haben. Diese wurde aber nicht unbedingt in einem QM-Handbuch umgesetzt. Die Autoren schließen daraus, dass es offenbar eine Lücke gibt zwischen den politischen Absichten zur Verbesserung der Qualität und der tatsächlichen Umsetzung. (Martin und Parikh 2017: 78)

2.11 Systemakkreditierung und Qualitätsmanagement

Eine positive Systemakkreditierung bescheinigt den Hochschulen, so der Akkreditierungsrat, „dass ihr Qualitätsmanagementsystem im Bereich von Studium und Lehre geeignet ist, das Erreichen der Qualifikationsziele und die Qualitätsstandards ihrer Studiengänge zu gewährleisten“ (Akkreditierungsrat o. J.).

Die Systemakkreditierung ist seit dem Jahre 2007 in Deutschland eingeführt (Akkreditierungsrat 2007: o. S.). Seither haben 69 Hochschulen dieses Verfahren durchlaufen. Fünf davon sind bereits reakkreditiert. Die erste systemakkreditierte Hochschule ist die Duale Hochschule Baden-Württemberg (2008), gefolgt von der Johannes Gutenberg-Universität Mainz und der Fachhochschule Münster (jeweils 2011). 49 der 69 Systemakkreditierungen liegen in den Jahren 2015 bis 2018, wobei hiervon drei Reakkreditierungen sind. Von den 69 systemakkreditierten Hochschulen sind 38 FH und 31 Universitäten. (Akkreditierungsrat 2019)

Für eine Systemakkreditierung muss eine Hochschule nachweisen, dass sie die formalen und fach-inhaltlichen Kriterien, die in der Musterrechtsverordnung (siehe Fußnote 15 der Arbeit) festgehalten sind, systematisch umsetzt (Akkreditierungsrat o. J.).

Laut Musterrechtsverordnung beinhaltet ein QM-Konzept folgende Aspekte: eine Zusammenfassung (KMK 2017a: 12-14):

1. Ein Leitbild für die Lehre, welches sich in den Curricula ihrer Studiengänge widerspiegelt.
2. Den Werten und Normen des Leitbildes für die Lehre folgt ein QM-System und es zielt darauf ab, die Studienqualität kontinuierlich zu verbessern.
3. Gewährleistung der Beachtung der Kriterien, die in der Musterrechtsverordnung niedergelegt sind.

4. Festlegung und Veröffentlichung von Entscheidungsprozessen, Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten für die Einrichtung, Überprüfung, Weiterentwicklung und Einstellung von Studiengängen.
5. Festlegung und Veröffentlichung der hochschuleigenen Verfahren zur Akkreditierung von Studiengängen.
6. Erarbeitung des QM-Systems unter Beteiligung der Mitgliedsgruppen der Hochschule und unter Einbeziehung externen Sachverständigen.
7. Sicherstellung der Unabhängigkeit von Qualitätsbewertungen.
8. Bereitstellung eines Verfahrens zum Umgang mit hochschulinternen Konflikten und eines internen Beschwerdesystems.
9. Geschlossene Regelkreisläufe umfassen alle Leistungsbereiche der Hochschule, die für Studium und Lehre unmittelbar relevant sind.
10. Angemessenheit und Nachhaltigkeit in der Ressourcenausstattung.
11. Regelmäßige Überprüfung und kontinuierliche Weiterentwicklung der Funktionsfähigkeit und Wirksamkeit mit Bezug auf die Studienqualität.
12. Regelmäßige Bewertung der Studiengänge und der für Lehre und Studium relevanten Leistungsbereiche.
13. Erhebung der für die Umsetzung des QM-Systems erforderlichen Daten.
14. Dokumentation der Bewertung der Studiengänge des hochschulinternen QM-Systems.

2.12 Gründe für systematisches Qualitätsmanagement an Hochschulen

Die Einführung von QM wurde in Deutschland vor allem durch zwei Reformen hervorgerufen: die Europäische Studienreform – alias Bologna-Prozess – und das NPM (Thom und Meier 2018: 1). Beide Reformen wurden zeitgleich Ende der neunziger Jahre des vergangenen Jahrhunderts eingeführt (siehe Kapitel 2.12.1 und 2.12.2). Das NPM wurde laut Buschor im öffentlichen Sektor auf Grund der zunehmenden Globalisierung der Weltwirtschaft eingeführt (Buschor 1997: o. S.). Hierdurch würden „Produktionsstandorte [...] weltweit mit immer weniger Rücksicht auf die «traditionellen» Standorte in den «alten Industriestaaten» optimiert. Das schränkt den Handlungsspielraum der politischen Behörden empfindlich ein. Das NPM nimmt diese wettbewerbspolitische Herausforderung an und will einen global kompetitiven Staat“ (ebd.)

Ähnliches stellt die HRK für die Hochschulen fest: „Hochschulen in Deutschland befinden sich zunehmend im Wettbewerb um Wissenschaftler/innen und Reputation, Drittmittel für Forschung und teilweise auch um Studierende sowie zunehmend um staatliche Mittel für die Grundausstattung. Universitäten stehen untereinander in Konkurrenz um Forschungsschwerpunkte sowie Forschergruppen und Sonderforschungsbereiche, um Graduiertenkollegs und den besten wissenschaftlichen Nachwuchs.“ (HRK 1995: o. S)

Daher empfiehlt der Rat der Europäischen Union folgendes: „Die Hochschulen müssen den neuen bildungspolitischen und sozialen Herausforderungen einer weltweiten ‚Wissensgesellschaft‘ und den sich daraus ergebenden Entwicklungen gerecht werden“ (EG 1998: 56). Im gleichen Amtsblatt empfiehlt die Europäische Union den Mitgliedstaaten die Schaffung eines transparenten „Qualitätsbewertungssystems“, das die Qualität der Hochschulbildung erhalten, die Qualität der Lehre und des Lernens zu verbessern hilft und die Zusammenarbeit zu Fragen der Qualität und Qualitätsbewertung anregen soll (EG 1998: 57).

Im Jahre 2002 spricht Ziegele davon, dass sich die Hochschulsteuerung in Deutschland im Umbruch befindet: „Alle Bundesländer verabschieden sich schrittweise von alten Steuerungsansätzen wie kameralistische²⁶ Haushaltsführung und -aufstellung, Fortschreibung von Haushalten sowie Regulierung. An die Stelle einer titelscharfen Ausgabensteuerung treten Autonomie und Wettbewerb.“ (Ziegele 2002: 106) Nach Zechlin geht es mit der Einführung von NPM darum, in den „öffentlichen Sphären“ das Effizienzdenken zu etablieren (Zechlin 2015: 1). Zechlin ist der Ansicht, dass „[d]as NPM [...] nicht so schlecht [ist], ohne Zahlen und Managementinstrumente geht es nicht“ (Zechlin 2015: 5). Seiner Meinung nach gibt es „kein Zurück zu dem Bürokratie- und Planungsmodell“ (ebd.). Es stünden aber Lernprozesse zur Entwicklung von Führungskompetenzen sowohl in der Politik wie in der Ministerialverwaltung und den Hochschulen an (ebd.).

Im Folgenden werden die beiden Reformen erläutert und in einem weiteren Schritt der Zusammenhang von beiden zum QM dargelegt.

²⁶ Die Kameralistik ist „[d]as traditionelle Rechnungssystem der öffentlichen Verwaltung [...]“. Es beschränkt sich auf den Nachweis von Einnahmen und Ausgaben (Ressourcen-Input), [...]“ (Krems 2019a).

2.12.1 Europäische Studienreform

Schon vor dem eigentlichen Bologna-Prozess sah die HRK in der Evaluation ein Instrument, um Effizienzreserven zu nutzen. Spätestens seit 1993 wird die mangelhafte finanzielle Ausstattung von Ländern und Bund anerkannt. Dem hohen Aufwuchs an Studierenden steht eine stagnierende personelle und sachliche Ausstattung der Hochschulen gegenüber. (HRK 1995: o. S.)

Die HRK zeigt in ihrer EntschlieÙung aus dem Jahre 1995 die Notwendigkeit zur Evaluation auf. Die Hochschulen würden hierdurch effizienter mit den zur Verfügung stehenden Ressourcen umgehen. Außerdem würden die Hochschulen durch die Sicherung von Qualitätsstandards in der Lehre ihrer Verantwortung gegenüber der Gesellschaft und den Studierenden nachkommen. (HRK 1995: o. S.)

In der EntschlieÙung wird weiter erläutert, dass sich in Studium und Lehre die Universitäten in Deutschland seit Beginn des 19. Jahrhunderts an der Einheit von Forschung und Lehre orientieren (HRK 1995: o. S.). Die Studierenden „sollen durch Einbeziehung in die Forschung wissenschaftlich (aus-)gebildet werden“ (ebd.). Diese Vorgehensweise sei aber in der Massenuniversität nicht mehr zu praktizieren (ebd.). Aus diesem Grund wurde seitens der HRK ein „Konzept zur Entwicklung der Hochschulen in Deutschland“ vorgeschlagen (ebd.). Demnach sollte in den verschiedenen Teilen des Studiums anders vorgegangen werden (ebd.).

Weiter stellte die HRK fest, dass die QS derzeit hauptsächlich in Vorgaben für und Genehmigung von Prüfungsordnungen seitens der Wissenschaftsministerien bestünde. Dies sei eine ex-ante Steuerung (HRK 1995: o. S.). Bei einer Analyse der internationalen Entwicklung zur QS der Lehre wäre hingegen festzustellen, dass diese sich zunehmend an deren Ergebnissen orientieren würde (ex-post Steuerung). Eine Methode der ex-post-orientierten QS der Lehre ist die qualitative oder quantitative Lehrevaluation. Diese könnte – nach internationalen Erfahrungen – nur selbstverantwortlich und unabhängig, also im Autonomiebereich der Hochschulen liegend, erfolgreich durchgeführt werden. (ebd.) Diesen Entwicklungen folgte der sogenannte Bologna-Prozess, innerhalb dessen am 19. Juni 1999 in der italienischen Stadt Bologna die sogenannte „Bologna-Erklärung“ von 30 europäischen Staaten unterzeichnet wurde (BMBF o. J.). Dieser hatte die Schaffung eines Europäischen Hochschulraumes zum Ziel (EU 2015).

Hierbei waren die wichtigsten Eckpunkte (ebd.):

1. Das europäische Hochschulsystem sollte zu vergleichbaren Hochschulabschlüssen führen und die Mobilität der Studierenden, Lehrenden und Wissenschaftlern fördern.
2. Wesentliche Schwerpunkte des Prozesses waren die Beschäftigungsfähigkeit, das lebenslange Lernen, Fördermittel, internationale Offenheit, Datenerhebung und QS.
3. Vorrangiges Ziel in den ersten zehn Jahren des Prozesses war die Gründung des Europäischen Hochschulraumes.

Um den Bologna-Prozess voranzubringen, sollte dieser in regelmäßig stattfindenden Ministerkonferenzen bewertet werden (EU 2015). Die Konferenzen nach Bologna fanden in Prag (2001), Berlin (2003), Bergen (2005), London (2007), Leuven (2009), Budapest (2010), Bukarest (2012), Jerewan (2015) und Paris (2018) statt (EHEA²⁷ o. J.a).

Im Zusammenhang mit dem Bologna-Prozess wurden die ESG (siehe Fußnote 16) entwickelt. Im Jahre 2015 werden diese von der ENQA in überarbeiteter Fassung veröffentlicht. Ferner wird in Deutschland mit Beschluss der KMK von 1998 die Einführung von Akkreditierungsverfahren beschlossen und ein länderübergreifender Akkreditierungsrat (siehe Fußnote 14), gebildet (KMK 1998: 1, 2).

2.12.2 New Public Management

Für das NPM gibt es keine eindeutige Definition. Für Buschor ist NPM „das weltweit aktuellste und in fast allen Industriestaaten im Aufbau begriffene Führungssystem der öffentlichen Verwaltungen“ (Buschor 1997: o. S.). Allerdings stellt Buschor auch fest, dass in Europa unter dem Begriff des NPM unterschiedliche Dinge verstanden werden: „Für die einen ist es ein System dezentraler Führung mit neuen Führungsinstrumenten wie Controlling, Benchmarking und Lean Management, für die anderen ist es die möglichst weitgehende Privatisierung staatlicher Tätigkeiten“ (ebd.). Diese Ansicht vertreten auch Homburg et al. Sie stellen sich die Frage: „Gibt es, analog, unter der babylonischen Sprachverwirrung im

²⁷ European Higher Education Area (EHEA) „is a unique international collaboration on higher education and the result of the **political will of 48 countries** with different political, cultural and academic traditions, which, step by step during the last twenty years, built an area implementing a common set of commitments: **structural reforms and shared tools**“ [Hervorhebung im Original] (EHEA o. J.b).

Umfeld der NSM [in Deutschland: Neues Steuerungsmodell] und NPM ein dauerhaftes Gedankengut?“ (Homburg et al. 1997: 2). Für Mundhenke ist NPM „ein internationales, integriertes Konzept zur Modernisierung des öffentlichen Sektors. Die alleinige politische und rechtliche Steuerung soll durch eine ökonomische ergänzt werden, die auf mehr Effektivität und Effizienz zielt“ (Mundhenke 2003: 4). Schubert definiert NPM als „ein Gesamtkonzept zur Führung und Überwachung, zur Planung, Steuerung und Kontrolle öffentlicher Einrichtungen“ (Schubert 2008: 16). Salmon bezeichnet das NPM als „[d]ie ‚leise‘ Revolution [des] öffentlichen Dienstes“ (Salmon 2018: V). Für ihn subsumiert sich unter dem Begriff NPM „ein ganzes Bündel an Reformmaßnahmen [...], welches die staatliche Verwaltung, unter Berücksichtigung wachsender Budgetprobleme und gestiegener Ansprüche der Bürger, effektiver und effizienter zu gestalten versucht“ (Salmon 2018: 14). Mundhenke stellt fest, dass der Übergang vom Weberschen Bürokratiemodell²⁸ zum NPM häufig als Paradigmenwechsel verstanden wird (Mundhenke 2003: 4). Dennoch sind nach Reiner Mann Elemente des Bürokratiemodells wie Gleichbehandlung, Objektivität, Neutralität, Ordnungsmäßigkeit oder Unbestechlichkeit unbedingt beizubehalten (Reiner Mann 2000: 130).

Die Ursachen der neuen Steuerung sind nach Buschor „vielschichtig und eher diffus“ (Buschor 1997 o. S.). Den Finanzpolitikern geht es um eine rasche Sanierung der öffentlichen Haushalte, bei den Verwaltungen und somit auch den Hochschulen steht die erhöhte Autonomie und Entbürokratisierung im Vordergrund (ebd.). Die Regierungen erwarten durch das NPM neue Steuerungsmöglichkeiten (ebd.)

Im internationalen Vergleich des NPM können laut Thom und Ritz drei Ausprägungen des NPM identifiziert werden (Thom und Ritz 2017: 13f):

1. Australien, Neuseeland, Großbritannien und die USA: Ihnen ging es vor allem um die Etablierung leistungsorientierter und marktähnlicher Strukturen.
2. Norwegen, Finnland, Schweden und die Niederlande: Diese Ausprägung des NPM war durch ein hohes Maß an Konzertierung von Staat und Kommunen und einer

²⁸ „Max Weber hat in seinem Hauptwerk, das den Titel ‚Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriß der verstehenden Soziologie‘ trägt, 1921/1922 die modernen, leistungsfähigen Strukturen von Wirtschaft und Verwaltung beschrieben, die gekennzeichnet sind durch bewusst gesetzte Regeln und auf Dauer eingerichtete ‚Verwaltungen‘ in ‚Büros‘ mit hauptamtlichem, fachlich ausgebildetem Personal (‚legale Herrschaft mit bürokratischem Verwaltungsstab‘), im Unterschied zu früheren Herrschaftsformen (traditionaler oder charismatischer Herrschaft).“ (Krems 2013)

konsensbasierten Vorgehensweise gekennzeichnet. Sie hatte eine Binnenmodernisierung, die über Personal- und Organisationsentwicklung und anderen Managementinstrumenten erreicht werden sollte, zum Ziel.

3. Deutschland, Österreich und die Schweiz: Ein Schwerpunkt dieser Staaten war die Binnenmodernisierung, also die Modernisierung der Verwaltungen intern, aber auch die Umstellung des Rechnungswesens. Die bisherige Kameralistik wurde durch die Doppik²⁹ ersetzt, das Personalmanagement verändert und eine Kunden- und Wirkungsorientierung eingeführt.

Die Kommunale Gemeinschaftsstelle für Verwaltungsmanagement (KGSt)³⁰ sieht die deutsche Ausprägung zum einen an das holländische Modell der Stadt Tilburg angelehnt, die mit ihrem neu entwickelten Finanzsteuerungssystem erhebliche Erfolge erzielte. Zum anderen hat sich das deutsche Modell des NPM das englische Modell, das kommunale Verwaltungen zur Unternehmensähnlichkeit führt, zum Vorbild genommen. (KGSt 1993: 24) Mit Hilfe des NPM sollte die Kommunalverwaltung zum öffentlichen Dienstleistungsunternehmen umgeformt werden (KGSt 1993: 15). Dies erfordere:

- „den schrittweisen Aufbau einer unternehmensähnlichen, dezentralen Führungs- und Organisationsstruktur sowie
- die Aktivierung dieser Struktur durch Wettbewerb [...]“ (ebd).

Hierzu war es erforderlich „[v]on der Input- zur Outputsteuerung“ zu gelangen (KGSt 1993: 20). In diesem Zusammenhang entwickelte sich das Kontraktmanagement. Dieses sieht vor, „dass zwischen verwaltungsinternen Organisationseinheiten unterschiedlicher Hierarchiestufen, aber auch zu verwaltungsexternen Organisationen Zielvereinbarungen für einen bestimmten Zeitraum getroffen werden“ (Schedler und Proeller 2009: 157).

²⁹ „Kaufmännisches Rechnungswesen mit ‚doppelter Buchführung‘ (Geschäftsvorfälle führen zu Buchungen auf zwei Konten) [...]“ (Krems 2017).

³⁰ Im Jahre 1949 startete die Kommunale Gemeinschaftsstelle für Verwaltungsmanagement (KGSt) mit 12 Mitgliedern (KGSt 2017: 12, 87). Die KGSt „ist das von Städten, Gemeinden und Kreisen gemeinsam getragene Entwicklungszentrum des kommunalen Managements“ (Krems 2009).

In den Organisationen wurde QM eingeführt, um die bisherige, auf arbeitsplatzbezogene Ordnungsmäßigkeit angelegte Verwaltungsstruktur auf eine „gesamthafte Qualitätsorganisation“ umzubauen (KGSt 1993: 22). Schedler und Proeller sehen das NPM und QM „in einer symbiotischen Beziehung“ (Schedler und Proeller 2009: 80). Ihrer Ansicht nach zielt das QM auf die Verbesserung von Prozessen und Maßnahmen innerhalb der Organisation ab, nimmt also eine innerinstitutionelle Sicht ein. Das NPM hingegen stellt die Steuerung der öffentlichen Institution in den Vordergrund, hat also eine interinstitutionelle Sichtweise. Beide sehen aber auf die Wirkungen des Verwaltungshandelns. Das NPM betrachtet die Wirkungen in Bezug auf sozioökonomische Probleme, währenddessen das QM die Wirkungen des Verwaltungshandelns auf die Kunden beleuchtet. (Schedler und Proeller 2009: 80f)

Die zentralen Grundsätze des NPM sind nach Schedler und Proeller Kundenorientierung, Leistungs- und Wirkungsorientierung, Qualitätsorientierung und Wettbewerbsorientierung (Schedler und Proeller 2009: 67-82).

Auf die Einführung des NPM im öffentlichen Sektor folgte die Entwicklung eines europäischen Qualitätsbewertungsmodells, das sogenannte CAF-Modell³¹. Das CAF-Modell ist eng an das EFQM-Modell (siehe Kapitel 2.6.3) angelehnt. Es liegt mittlerweile in der vierten Version vor (Stein 2013: 8). Mit Hilfe eines umfassenden QM, das ein ziel- und ergebnisorientiertes Managementkonzept darstellt, ist es möglich „die unterschiedlichen Ansätze in einer Behörde in einem Gesamtsystem zu bündeln, sorgfältig aufeinander abzustimmen und die Wirksamkeit systematisch zu überprüfen“ (ebd.).

2.12.3 Zusammenhang der beiden Reformen zum Qualitätsmanagement

Neben der Studienreform (Bologna-Prozess) vollzieht sich der Prozess der Verwaltungsmodernisierung (NPM) an den Hochschulen. Gemeinsam haben beide Reformen, dass sie das Konzept „Qualität“ fokussieren. Im Zusammenhang mit dem Bologna-Prozess geht es

³¹ Das CAF (COMMON ASSESSMENT FRAMEWORK) entstand im Mai 2000 in Portugal auf der ersten Europäischen Qualitätskonferenz. Die für den öffentlichen Dienst zuständigen Minister beschlossen die Einführung des gemeinsamen europäischen Qualitätsbewertungsmodells in den EU-Mitgliedstaaten. Entwickelt wurde das Modell von einer Arbeitsgruppe von Experten aus den Mitgliedstaaten, der EFQM und der Deutschen Hochschule für Verwaltungswissenschaften in Speyer. Es basiert auf den Kriterien des EFQM-Modells und des Speyerer Qualitätswettbewerbs. (BMI 2019)

hauptsächlich um die Sicherung der Qualität in Studium und Lehre. Sie ist nunmehr Aufgabe der Hochschulen (KMK 2016: 2). Hierfür müssen die Hochschulen, wenn sie sich für die Systemakkreditierung entscheiden, ein QM-System für die Lehre aufbauen.

Auch das NPM erfordert QM, um die sogenannte Outputsteuerung des NPM sicherzustellen (KGSt 1993: 22). Die Wissenschaftsministerien schließen daher mit Hochschulen Zielvereinbarungen ab, diese wiederum mit den Fakultäten/Fachbereichen. Die Managementmethode, die das Erreichen von Zielen auf allen Ebenen einer Organisation unterstützt, ist der PDCA-Zyklus im Rahmen eines umfassenden QM (vgl. King 1989; Akao 1991; Jochum 2002 und Gorecki und Pautsch 2013). Das NPM beinhaltet zudem die Orientierung an Kunden, Ergebnissen, Qualität und Wettbewerb (Schedler und Proeller 2009: 67-82). Auch dies ist Inhalt des QM beziehungsweise TQM (vgl. Deming 1991; Hummel und Malorny 2013 oder DIN ISO 9001).

2.13 Rahmenbedingungen für Qualitätsmanagement an Hochschulen

QM an Hochschulen einzuführen, erfordert die Berücksichtigung der organisatorischen Rahmenbedingungen einer Hochschule. Hilfreich ist hierbei, die nachfolgenden vier organisationstheoretischen Perspektiven für die Organisation „Hochschule“ zu beachten.

2.13.1 Die Hochschule – eine Expertenorganisation

Mintzberg prägte den Begriff der „professional bureaucracy“ (Mintzberg 1979: 348, siehe Fußnote 8 der Arbeit). Grossmann et al. nehmen diesen Begriff auf und sprechen von der „Expertenorganisation“ (vgl. Grossmann et al. 1997). Die Professionals/Experten in einer Hochschule sind die Wissenschaftler. Sie gehören einer fachspezifischen Community an, identifizieren sich mit deren Zielsetzungen eher als mit denen der eigenen Hochschule und sie sind in ihrem jeweiligen Fachgebiet hochqualifiziert und hochspezialisiert (Altvater 2007: 15). Mintzberg stellt fest, dass die „professional bureaucracy“ von einer dezentralen Struktur geprägt ist. Meist arbeitet ein Experte mit seinen eigenen Kunden und untersteht lediglich der kollektiven Kontrolle seiner Kollegen. Nur sie können den Experten für ein Fehlverhalten tadeln. (Mintzberg 1979: 357) Mintzberg führt weiter aus, dass die Stärke der Experten sich aus der Tatsache ergibt, dass ihre Arbeit zu komplex ist, um von Managern überwacht oder standardisiert zu werden (ebd.).

Charakteristische Merkmale für Expertenorganisationen sind die große Autonomie der Experten, eine gewisse Toleranz gegenüber Unsicherheit, eigene Kundenbeziehungen und die horizontale Vernetzung der Experten bei gleichzeitig vertikalen Leitungsaufgaben. Als

Schwäche von Expertenorganisationen können die Innovationsresistenz besonders bezüglich Prozess- und Strukturinnovationen aufgeführt werden, aber auch die mangelnde Ausbildung eines Qualitäts- und Risikomanagements. (Schrappe 2013; vgl. Pellert und Widmann 2008).

Charakteristisch für Expertenorganisationen ist zudem die Unbeliebtheit von Verwaltungs-, Leitungs- und Managementarbeiten. Hauptsächlich das Verwaltungspersonal hat ein wirkliches Fachinteresse an der Weiterentwicklung der Hochschule. Mit zunehmender Autonomie der Hochschulen müssen diese jedoch Managementfähigkeit entwickeln. Die Fakultäten/Fachbereiche sollten einsehen, dass es hierbei nicht um Bürokratisierung, sondern um „Befähigung zur Autonomie“ geht. (Pellert und Widmann 2008: 22)

Hochschulen sind aber nicht nur Expertenorganisationen, sondern nach Cohen et al. auch „organisierte Anarchien“ (Cohen et al. 1972).

2.13.2 Die Hochschule als organisierte Anarchie – das Garbage Can Modell

Laut Cohen et al. pflegen Hochschulen eine „organisierte Anarchie“. Sie sprechen von einem „Garbage Can Model of Organizational Choice“ (Cohen et al. 1972: 1, 11f). Kennzeichnend für diese Art der Organisation sind „problematic preferences“, „unclear technology“ und „fluid participation“ (ebd.). Unter „problematic preferences“ ist zu verstehen, dass die Problem- und Zieldefinitionen nicht genau bekannt sind. Sie erschließen sich erst im Laufe des Prozesses, so dass die Akteure ihre Präferenzen erst im Prozess erkennen. „Unclear technology“ meint, dass organisatorische Regelungen und Strukturen der Entscheidungsprozesse den Akteuren zu wenig bekannt sind. Mit „fluid participation“ ist die wechselnde Mitgliedschaft in den Entscheidungsgremien gemeint. Sie bewirkt, dass bestimmte Themen wiederholt diskutiert werden. (ebd.)

2.13.3 Die Hochschule – eine Dilettantenverwaltung

Hochschulen verfügen laut Kühl über eine sogenannte „Dilettantenverwaltung“, ähnlich wie Krankenhäuser, Kirchen oder Rechtsanwälte. Ein Kennzeichen für solche Organisationsformen ist, „dass die Leitung und Verwaltung [...] nicht durch spezialisierte Manager vorgenommen werden, sondern von Personen, die eigentlich für die Leistungserbringung eingestellt wurden“. (Kühl 2007: 5) Außerdem verfügen die Spitzenpositionen in solchen Organisationen über eher schwache Entscheidungskompetenzen. Sie müssen daher ihre eigenen Entscheidungsprozesse von anderen „Verwaltungs- und Management-Dilettanten“ (Kühl

2007: 6) mitgestalten lassen. Die Organisation ist von Gremien, Kommissionen und Komitees geprägt in denen nicht nur beraten, sondern in aufwändigen Entscheidungsprozessen auch entschieden wird. (ebd.)

2.13.4 Die Hochschule – ein Loosely Coupled System

Weiterhin sind Hochschulen nach Weick sogenannte „Loosely Coupled Systems“ (Weick 1976). Altvater identifiziert in dieser Organisationsform an Hochschulen fünf Subsysteme: die Selbstverwaltung der Studierenden mit dem Studierendenparlament und dem Allgemeinen Studierendenausschuss, die Struktur der Selbstverwaltung der Hochschule, die Aufbauorganisation des Wissenschaftsbereiches, die Hochschulleitung mit Referaten und Stabsstellen und die Aufbauorganisation der zentralen Hochschulverwaltung (Altvater 2007: 16).

Innerhalb dieser Subsysteme gibt es weitere lose miteinander gekoppelte Bereiche, die ohne eine direkte gegenseitige Beeinflussung sind. Für die Gesamtorganisation „Hochschule“ bedeutet dies, dass ihre Basiseinheiten (Fachbereiche, Abteilungen, Institute usw.) über eine extrem hohe Autonomie verfügen. Es bedeutet zudem, dass die Hochschul- und Fakultäts-/Fachbereichsleitungen nur sehr geringe Steuerungsmöglichkeiten besitzen. In einer solchen Organisationsform konzentrieren sich die jeweiligen Einheiten auf ihre eigenen Interessen, während die der Gesamtorganisation in den Hintergrund tritt. (Altvater 2007: 16f)

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Besonderheit von Hochschulen darin besteht sowohl „Institution“ als auch „Organisation“ zu sein (Altvater 2007: 17). Auch sind die Problemlösungsstrategien und Entscheidungsfindungen unsystematisch, manche Personen oder Personengruppen genießen sehr viel Autonomie und es gibt zahlreiche voneinander unabhängige Subsysteme (ebd.).

3 Untersuchungsmethoden

Diese Dissertation verfolgt als Forschungsstrategie den Mixed-Methods-Ansatz. Darunter versteht Kuckartz „die Kombination und Integration von qualitativen und quantitativen Methoden im Rahmen des gleichen Forschungsprojekts [...]. Die Integration beider Methodenstränge, d. h. von Daten, Ergebnissen und Schlussfolgerungen, erfolgt je nach Design in der Schlussphase des Forschungsprojektes oder bereits in früheren Projektphasen.“ (Kuckartz 2014: 33)

In Abgrenzung dazu steht die Triangulation. Diese Vorgehensweise verbindet ebenfalls qualitative und quantitative Analyseschritte (Flick 2007: 519). Ziel dieser Herangehensweise ist es, die Ergebnisse der einzelnen Analysen miteinander zu vergleichen, um so „Stärken und Schwächen der jeweiligen Analysewege auf[zu]zeigen und schließlich zu einem kaleidoskopartigen Bild [zusammenzusetzen]“ (Mayring 2016: 147f).

Dabei wechseln induktive und deduktive Vorgehensweisen im Rahmen der vorliegenden Studie einander ab. Induktives Vorgehen generiert Hypothesen, deduktives Vorgehen überprüft Hypothesen (Bortz und Döring 2006: 31).

Die Untersuchung gliedert sich in eine Vorstudie (Teil 1 und 2) und in eine empirische Studie (Teil 1 und 2). Nachfolgend ist der Untersuchungsplan zur Durchführung der Studie dargestellt (siehe Tabelle 1). Tabellen und Abbildungen, die im Anhang abgelegt wurden, tragen zusätzlich das Kürzel „A-“ vor Tabellen- und Abbildungsnummern und sind im Anhangsverzeichnis aufgeführt.

Tabelle 1: Untersuchungsplan, [Qualitätsmanagement (QM)-System].

Untersuchungsplan				
		Zu beantwortende Fragen	Datenerhebung	Datenauswertung
Vorstudien	1	Mit welchen anderen Konzepten und in welchen Zusammenhängen tritt QM auf?	Literaturstudie	Quantitative Inhaltsanalyse
	2	Wie entwickelten sich die verschiedenen Konzepte neben dem QM?	Literaturstudie	
		Welche Überschneidungen und Konkurrenzen gibt es zum QM?		
		Wie unterscheiden sich die Konzepte?		
Empirische Studie	1	Wie präsentiert sich derzeit das Thema QM an Hochschulen? Sind die Hochschulmitglieder offen gegenüber dem Thema QM?	Online-Befragung	Statistische Auswertung
		Gibt es an Universitäten und Fachhochschulen einen unterschiedlichen Umgang mit dem Thema QM oder unterschiedliche Herangehensweisen?		
		Spielt die Größe der Hochschule bei der Einführung eines QM-Systems eine Rolle?		
		Welche Kompetenzen für die Umsetzung des Themas QM stehen den Hochschulen zur Verfügung? Welche werden benötigt?		
		Welche Rolle kommt der Hochschulleitung bei der Einführung und Weiterentwicklung von QM-Systemen zu?		
		Hat die Einführung eines Prozessmanagements eine unterstützende Wirkung auf das QM-System?		
		Lassen sich Überschneidungen oder Konkurrenzsituationen zu anderen Konzepten auch an Hochschulen feststellen?		
		Wissen die Hochschulen um die Veränderung der Steuerungslogik?		
	2	Vertiefung der Ergebnisse der Online-Befragung. Können Empfehlungen oder wesentliche Komponenten für die gelingende Einführung und Weiterentwicklung eines QM-Systems an Hochschulen bereitgestellt werden?	Leitfaden gestütztes Experteninterview	Qualitative Inhaltsanalyse

Die Datenerhebung für die Vorstudien erfolgt mit Hilfe zweier unterschiedlicher Literaturstudien. Zur Auswertung der Daten wurde die quantitative Inhaltsanalyse gewählt. Diese Methode ist geeignet, um die Ergebnisse der Literaturstudien auszuwerten. Nach Diekmann beschäftigt sich die Inhaltsanalyse mit der „systematischen Erhebung und Auswertung von Texten [...]“ (Diekmann 2014: 576).

Auch Schnell et al. führen an, dass Inhaltsanalysen „Texte aller Art [...] einer quantitativen Analyse“ unterziehen und erwähnen explizit Lehrbücher und Artikel als Textmaterial (Schnell et al. 2013: 397). Wieder anderen zufolge sind „nicht nur Texte Gegenstand von

sozialwissenschaftlichen Inhaltsanalysen, sondern prinzipiell alle Träger relevanter Informationen“ (Häder 2015: 327).

In der Vorstudie 1 wurden die zu analysierenden Texte mittels einer gestuften Literaturrecherche ausgewählt. Aus ihnen wurde ein induktiv gewonnenes Kategoriensystem entwickelt. Induktiv bedeutet, laut Bortz und Döring, dass das Kategoriensystem aus dem Material entwickelt wird (Bortz und Döring 2006: 151.) Mit Hilfe der gebildeten Kategorien soll dargelegt werden, wie sich die Thematik in der Literatur darstellt.

In der Vorstudie 2 wurde deduktiv verfahren. Das bedeutet nach Bortz und Döring, dass das Recherchematerial mit einem ausgearbeiteten Kategoriensystem gesichtet und ausgewertet wird (Bortz und Döring 2006: 151). Abweichend von der quantitativen Inhaltsanalyse ist, dass nicht immer „gezählt“ wird, im Sinne einer Häufigkeitsanalyse, sondern auch beschreibend vorgegangen wird, um die einzelnen Konzepte voneinander abzugrenzen.

Die Datenerhebung im Rahmen der empirischen Studie erfolgt zunächst quantitativ über einen standardisierten Fragebogen. Laut Winter eignen sich quantitative Verfahren „sehr gut zur objektiven Messung und Quantifizierung von Sachverhalten, zum Testen von Hypothesen und zur Überprüfung statistischer Zusammenhänge“ (Winter 2000).

Die Befragung mittels eines Fragebogens wird in Form einer Online-Befragung durchgeführt. Die Online-Befragung wird als Spezialfall der schriftlichen Befragung angesehen (Diekmann 2014: 521f). Online-Erhebungen sind dann besonders sinnvoll, wenn sie über eine schon bestehende E-Mail-Liste erfolgen (Diekmann 2014: 530). Die Vorteile einer Online-Befragung sind laut Diekmann vor allem ihre schnelle Durchführbarkeit, der Wegfall der Kosten durch Druck und Versand der Fragebogen und die bestehenden Möglichkeiten der Präsentation des Fragebogens. Einen gravierenden Nachteil der Online-Befragung sieht Diekmann darin, dass oftmals „die Stichprobenziehung systematisch verzerrt“ ist (Diekmann 2014: 521). Da im Rahmen dieser Studie eine Vollerhebung durchgeführt wird, erfolgt keine nähere Darlegung dieses Problems. Ein weiterer Nachteil der schriftlichen Befragung und hier auch der Online-Befragung ist der Grad der Beteiligung, der im Allgemeinen als gering eingeschätzt wird (Häder 2015: 193).

Die Ergebnisse der elektronischen Umfrage werden im Rahmen von leitfadengestützten Experteninterviews mit Experten aus dem Bereich (Qualitäts-)Management von Hochschulen diskutiert und vertieft. Mit Hilfe eines leitfadengestützten Experteninterviews sollen „[...] spezifische Informationen über ein zu untersuchendes Phänomen [...] [generiert werden], die anderweitig nicht zu erhalten wären“ (Kaiser 2014: 31). Dies ist eine qualitative

Vorgehensweise und zeugt von der explorativen Funktion der Experteninterviews, die von Bogner und Menz genannt wird (Bogner und Menz 2009: 64).

Explorative Experteninterviews dienen der ersten Orientierung im Feld (ebd.). Im Falle der vorliegenden Studie sollen Empfehlungen und wesentliche Komponenten für die Einführung und Weiterentwicklung eines QM-Systems, die in allen Hochschularten zur Anwendung kommen könnten, identifiziert werden.

Es kommt zudem das systematisierende Experteninterview zum Einsatz (Bogner und Menz 2014: 64f). Bei dieser Form des Experteninterviews steht die Teilhabe an exklusivem Expertenwissen im Vordergrund (ebd.). Es „zielt auf systematische und lückenlose Informationsgewinnung“ (Bogner und Menz 2009: 65). Nach Meuser und Nagel ist ein Experte eine Person, die „über ein Wissen verfügt, das sie zwar nicht notwendigerweise alleine besitzt, das aber doch nicht jedermann in dem interessierenden Handlungsfeld zugänglich ist“ (Meuser und Nagel 2009: 37).

Da im Rahmen der Online-Befragung nicht alle Fragestellungen vertieft untersucht werden können, werden einzelne Themen (Terminologie im Bereich QM, QM als Führungsaufgabe usw. (siehe Kapitel 3.2.4) im Rahmen der Experteninterviews weiter bearbeitet. Die Interviews werden leitfadengestützt durchgeführt. Hierdurch ist sichergestellt, dass alle relevanten Themen zur Beantwortung der Forschungsfragen angesprochen werden und „eine zumindest rudimentäre Vergleichbarkeit der Interviewergebnisse gewährleistet werden kann“ (Schnell et al. 2013: 378). Dennoch bleibt genügend Raum, um aus der Situation heraus neue Fragen, Probleme und Themen anzusprechen (Bortz und Döring 2006: 314). Nach Flick et al. wird sogar „[in] Antworten auf die Fragen in einem Leitfadeninterview [...] häufig ein wesentlich konkreteres und plastischeres Bild davon deutlich, was es aus der Perspektive der Betroffenen heißt, [...], als dies mit einer standardisierten Befragung erreicht werden kann“ (Flick et al. 2013: 17).

Die Experteninterviews werden in der Regel als „Face-to-Face“-Interviews durchgeführt. Aus forschungsökonomischen Gründen fand die Durchführung telefonisch statt, obgleich Bogner et al. dies als schwierig einschätzen. Ihrer Meinung nach kann ein Experteninterview zwar auch telefonisch stattfinden, „wenn auch mit deutlichen Einschränkungen, was den Informationsgehalt und die Kontrollierbarkeit des Gesprächs angeht“ (Bogner et al. 2014: 39).

Christmann hingegen vertritt die Ansicht, dass telefonische Experteninterviews durchaus möglich sind, wenn die Befragten bestimmte Kriterien erfüllen (Christmann 2009: 200). So sind in der von ihr beschriebenen Studie die Befragten akademisch gebildete Experten, die

folgende Kernkompetenzen aufweisen: „hohes Abstraktionsvermögen, starke Orientierung an Sachlichkeitskriterien, hohe (Selbst-)Darstellungskompetenz, Erfahrungen in der Außendarstellung in Form von Interviews, auch per Telefon [...]“ (ebd.). Bei Christmann geht es nicht um „schwer erfragbares‘ Wissen“ (ebd.), sondern um Einschätzungen, Empfehlungen und Erfahrungen der Experten (ebd.). Da auch in der vorliegenden Studie akademisch gebildete Experten hinsichtlich ihrer Einschätzungen, Empfehlungen und Erfahrungen befragt werden, erscheint die telefonische Durchführung der Experteninterviews als möglich und aussagekräftig.

Bei der Auswahl der Experten empfiehlt Flick die Methode von Kleinig. Sie zielt auf die „maximale Variation im Sample ab – zwar wenige, aber möglichst unterschiedliche Fälle einzubeziehen, um darüber die Variationsbreite und Unterschiedlichkeit, die im Feld enthalten ist, zu erschließen“ (Flick 2007: 165). So soll nach Kleinig „[d]er Gegenstand [...] von ‚allen‘ Seiten angegangen werden. Regel der maximalen strukturellen Variation der Perspektiven“. [Hervorhebung im Original] (Kleinig 1982: 234).

Die Anzahl der Interviews wird davon abhängig gemacht, wann eine theoretische Sättigung im Thema eintritt. Demnach ist „die Datensammlung und -auswertung abgeschlossen [...], wenn eine *theoretische Sättigung* erreicht ist (d. h. keine neuen Aspekte mehr zur Theorie hinzukommen)“ [Hervorhebung im Original] (Böhm 2013: 484). Nach Winter gibt es keine konkreten Aussagen über eine geeignete Stichprobengröße für qualitative Untersuchungen. Die Literatur nennt Zahlen zwischen 20 und 200 Teilnehmern. (Winter 2000) Im Rahmen dieser Studie wurden 15 Personen befragt (inklusive des Pretests).

3.1 Die Vorstudien

Die im Folgenden beschriebenen Vorstudien beinhalten zwei aufeinander aufbauende Literaturstudien, wobei der Vorstudie 1 eine induktive und der Vorstudie 2 eine deduktive Herangehensweise zugrunde liegt.

3.1.1 Ziel der Vorstudie 1

Um die Frage „Mit welchen anderen Konzepten und in welchen Zusammenhängen tritt QM auf?“ beantworten zu können, ist das Ziel dieser ersten Vorstudie, den Stand sowohl der Forschung als auch des angewandten Wissens der Praxis im Bereich QM herauszufinden.

3.1.2 Vorgehensweise in der Vorstudie 1

Damit die Vorgehensweise im Rahmen der Vorstudie 1 nachvollziehbar ist, wird im Folgenden der Prozess der Literaturrecherche beschrieben.

3.1.2.1 Literaturrecherche

Die Literaturrecherche erfolgt in einem vierstufigen Verfahren. Dies entspricht der üblichen Vorgehensweise im Rahmen einer quantitativen Inhaltsanalyse. Auch dort erfolgt in der Regel eine „bewusste und dabei meist mehrstufige Stichprobe“ (Scheufele und Hentschke 2015: 192). Die Recherche zur Vorstudie 1 schließt das Jahr 2016 noch ein, nach diesem Zeitpunkt wurde nicht mehr aktualisiert. Damit zeigt die Vorstudie den Stand der wissenschaftlichen Diskussion zu Beginn des Jahres 2017.

Stufe 1: Überblick über den allgemeinen Stand des QM und Prozessmanagements (PZM) im deutschsprachigen Raum: Sowohl QM als auch PZM werden von unterschiedlichen Wissenschaften gelehrt. Daher sollten bereits Ergebnisse aus den unterschiedlichen Fachrichtungen vorliegen. Die Recherche erfolgt zunächst an der Deutschen Nationalbibliothek (DNB) und die Suche ist auf Dissertations- und Habilitationsschriften ausgerichtet. Die Recherche umfasst den Zeitraum von 1990 bis Dezember 2016. Im Rahmen dieser Forschung werden, bis auf zwei Arbeiten, alle Arbeiten zum Themenbereich „QM, PZM und TQM“, die von der DNB bereitgestellt werden, bearbeitet. Die Dissertation von de Bucourt (2007) „Etablierung eines Qualitätsmanagementsystems nach DIN EN ISO 9001:2000 in einem epidemiologischen Universitätsinstitut inklusive der Bereiche Forschung und Lehre“ wurde zur Erstellung dieser Arbeit nicht berücksichtigt, weil zu vermuten ist, dass sich die Rahmenbedingungen in einem epidemiologischen Universitätsinstitut erheblich von denen in Hochschulen unterscheiden. Auch die Arbeit von Ansorge-Grein (2011) „Qualität und Qualitätsmanagement in der universitären naturwissenschaftlichen Lehrerfortbildung“ wurde nicht aufgenommen, weil sie die Eignung von Instrumenten aus der QE der gewerblichen Weiterbildung untersucht hat.

Stufe 2: Überblick über den Stand der Thematik an deutschsprachigen Hochschulen: Die Recherche umfasst den Zeitraum ab dem Jahre 2000, da erst ab diesem Zeitpunkt in einigen Bundesländern die Neue Steuerung an Hochschulen begann, bis Dezember 2016. Diese Recherche erfolgt in der Datenbank „Ids hochschule - das Informationsportal für die Forschung über Hochschulen“. Die Datenbank beinhaltet verschiedene Datensätze. Es wurde in den Datensätzen der Literaturdatenbank des Instituts für Hochschulforschung (HoF) Halle-Wittenberg und des Literaturbestandes der HRK gesucht.

Stufe 3: Überblick über den Stand der Thematik in den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (einschließlich Erziehungswissenschaften). Diese Recherche umfasst folgende Datenbanken im Zeitraum 2010 bis 2016:

1. Datenbank EconBiz. Sie ist ein Rechercheportal für die Wirtschaftswissenschaften.
2. Datenbank wiso. Sie beinhaltet Daten aus den Wirtschaftswissenschaften und Sozialwissenschaften.
3. FIS Bildung, das Fachportal Pädagogik.
4. Fachzeitschriften, sowohl QM-Fachzeitschriften als auch Fachzeitschriften aus dem Bereich Hochschulmanagement.

Stufe 4: Überblick über den Stand der Thematik im internationalen Raum. Diese Recherche umfasst den Zeitraum von Anfang 2012 bis Dezember 2016 und beinhaltet folgende Datenbanken:

1. ERIC (Education Resources Information Center), eine englischsprachige erziehungswissenschaftliche Literaturliste.
2. The online platform of Taylor & Francis Group. Diese Datenbank deckt die Geisteswissenschaften, Sozialwissenschaften, Naturwissenschaften und Technik und Medizin ab.

Die in den Recherchestufen 1 bis 4 verwendeten Schlagwörter sind im Anhang (siehe Kapitel 1.2) hinterlegt.

3.1.2.2 Erarbeiten einer Literaturliste

Die Ergebnisse der ersten Recherchestufe mündeten in eine Urliste: Die gefundenen 768 Treffer wurden mindestens anhand der Inhaltsverzeichnisse inhaltlich geprüft. Daraufhin wurden den Arbeiten „Bereiche“ (Abfallwirtschaft, Agrarbusiness usw.) und „Inhalte“ (Absolventenstudien, Akkreditierung usw.) in der Urliste zugeordnet (siehe Kapitel 1.1 des Anhangs).

Erste Selektion

Aus der Urliste mit den 768 Arbeiten, Dissertations- und Habilitationsschriften, wurden alle diejenigen ausgewählt, die sich mit „Qualitätsmanagement und Prozessmanagement“ (einzeln oder in Kombination) und weiteren Inhalten – branchenunabhängig – beschäftigen.

Selektiert wurden Arbeiten mit den Themenfeldern:

- Qualitätsmanagement und Prozessmanagement im Allgemeinen (der Inhalt dieser Arbeiten ist mittlerweile Allgemeinwissen),
- Qualitätsmanagement von speziellen Prozessen, wie beispielsweise Qualitätsmanagement von Spritzgießen,
- Datenmanagement, Auditierung, Akkreditierung,
- Workflowmanagement,
- Supply Chain Management (hierbei handelt es sich um die Produktionskette von der Rohstofflieferung bis zum Endkunden).

Diese wurden aus der Urliste entfernt. In den verbliebenen 402 Arbeiten wurde nach denjenigen Aspekten gesucht, die über das Thema „Qualitätsmanagement und Prozessmanagement im Allgemeinen“ hinausgehen.

Diese nun reduzierte Urliste, die bisher nur aus Dissertations- und Habilitationsschriften bestand, wurde um die Ergebnisse aus den Recherchen zwei, drei und vier ergänzt.

3.1.2.3 Auswertung der Ergebnisse

Nach Abschluss der vierstufigen Literaturstudie wurden aus den 143, im Zusammenhang mit QM gefundenen Inhalten (siehe Kapitel 1.1 des Anhangs), zehn zur weiteren Analyse ausgewählt:

1. Change-Management (CM),
2. Führung (FÜ),
3. Innovation (IN),
4. integrierte Managementsysteme (IMS),
5. lernende Organisation (LO),
6. organisationales Lernen (OL),
7. Organisationsentwicklung (OE),
8. Personalentwicklung (PE),
9. Risikomanagement (RM),
10. Wissensmanagement (WM).

Die gefundenen Texte aus der Literaturstudie zu den oben genannten Themen wurden in zwei Schritten bearbeitet:

1. Ableitung von Kategorien: In den Textstellen (siehe Kapitel 2.1 bis 2.9 des Anhangs) der ausgewählten Literatur wird geprüft, in welcher Weise die oben aufgeführten Themen in Zusammenhang mit QM, TQM und PZM (als Teil eines QM-Systems) diskutiert wurden. Daraus wurde schrittweise ein Kategoriensystem abgeleitet (siehe Kapitel 4.1.1).

2. Zuordnung der Textstellen: Nachdem das endgültige Kategoriensystem entwickelt war, wurden die einzelnen Literaturstellen den Kategorien zugeordnet. Damit war es möglich, die Häufigkeiten des Auftretens der einzelnen Konzepte mit dem Begriff QM zu zählen.

3.1.3 Ziel der Vorstudie 2

Um die Fragen:

- Wie entwickelten sich die verschiedenen Konzepte neben dem QM?
- Welche Überschneidungen und Konkurrenzen gibt es zum QM?
- Wie unterscheiden sich die Konzepte?

beantworten zu können, ist das Ziel der zweiten Vorstudie anhand definierter Kriterien (Kategorien) die Übereinstimmungen und Alleinstellungsmerkmale der zu untersuchenden Konzepte im Vergleich zum QM herauszufiltern.

Am Ende der beiden Vorstudien sind die bisherigen Fragen konkreter geworden und in Hypothesen operationalisiert.

3.1.4 Vorgehensweise in der Vorstudie 2

Im Folgenden werden die einzelnen Schritte zur Durchführung der Vorstudie 2 nacheinander dargelegt.

3.1.4.1 Auswahl der Konzepte

Zur besseren Fokussierung der Arbeit erfolgt eine Auswahl von vier Konzepten aus den in der Vorstudie 1 aufgeführten Konzepten (siehe Kapitel 3.1.2.3 und Tabelle 4). Es wird zunächst von denjenigen Konzepten ausgegangen, die „integraler Bestandteil von QM“ sind. Diese waren – außer FÜ – alle Konzepte: CM, IN, IMS, LO/OL, OE, PE, RM und WM. Danach werden diejenigen Konzepte aussortiert, die momentan für Hochschulen weniger

relevant sind: Es sind die Themen IN, IMS, RM und WM. Diese Themen werden derzeit hauptsächlich von ökonomisch geführten Organisationen bearbeitet. Die verbliebenen Themen sind: CM, LO/OL, OE, PE. Während für die Themen CM, LO/OL und OE zahlreiche Praxisbeispiele für den Bildungs- und Hochschulbereich zur Verfügung stehen (Doeleman et al. 2014; Ebel und Kluth 2014; Donzalez 2014; Pistor 2014; Wittmann 2014; Boentert et al. 2010; Josten 2009; Erhardt et al. 2008; Behrmann 2008; Nickel 2007a; Walter 2003) ist dies für die PE nicht der Fall. PE scheidet daher ebenso aus. Untersucht werden die Konzepte OE, CM, LO/OL im Zusammenhang mit QM.

3.1.4.2 Literaturanalyse

Die vier ausgewählten Konzepte, OE, CM, LO/OL und QM, werden nacheinander ab den vierziger Jahren des vorigen Jahrhunderts auf der Basis ihrer wichtigsten Vertreter betrachtet. Die Anzahl der Autoren zu den Konzepten ist sehr unterschiedlich. Aus dem Bereich der OE und des QM gibt es eine Fülle an relevanten Autoren, während die Zahl bei CM und der LO wesentlich geringer ist. Wesentliches Kriterium, für die Aufnahme in das auszuwertende Textmaterial, ist die Präsenz des jeweiligen Autors in der Literatur.

An die gefundene Literatur wird deduktiv ein Kategoriensystem herangetragen, um im nächsten Schritt zu einer vergleichenden Darstellung der Konzepte zu gelangen.

Anhand folgender Kategorien wird das Textmaterial zu den ausgewählten Konzepten gesichtet:

1. Historie,
2. Definition,
3. Ziele,
4. Modelle, Methoden, Ansätze,
5. Veränderung des Berufsbildes,
6. Stand der akademischen Ausbildung.

Das ausführliche Textmaterial zu den Kategorien ist hauptsächlich in den Kapiteln 3.1 bis 3.4 im Anhang ablegt. Die Texte zum QM sind teilweise auch in den theoretischen Grundlagen der Arbeit (Kapitel 2.1 bis 2.9) beschrieben.

3.1.4.3 Auswertung der Textstellen zu den Kategorien

Die Auswertung der Textstellen zu den oben genannten Kategorien geschieht in unterschiedlicher Weise. Nachfolgend ist die Vorgehensweise zu den einzelnen Kategorien beschrieben.

Kategorie Historie

Die Ergebnisse zu der Kategorie „Historie“ erfolgt beschreibend.

Kategorien Definition und Ziele

Da sich bei der Auswertung herausstellte, dass in den Texten der Kategorie „Definition“ teilweise auch Ziele formuliert waren und umgekehrt in den Texten der Kategorie „Ziele“ Definitionen genannt wurden, erfolgte eine zusammenfassende Auswertung der beiden Kategorien. Die Verarbeitung der Ergebnisse erfolgt in zwei Schritten: 1. Die ausgewählten Texte werden in eine Excel-Tabelle eingepflegt und jeweils den Konzepten OE, CM, LO/OL und QM zugeordnet. 2. Den Texten werden Schlagworte zugeteilt, um das Clustern der Inhalte zu ermöglichen. Damit die Zuordnung zu den Inhalten objektiv erfolgt, wird diese mit zwei Experten aus dem QM-Bereich abgestimmt. Es wurde das mehrheitlich ausgesuchte Schlagwort verwendet.

Kategorie Modelle, Methoden, Ansätze

Die drei Begriffe „Modelle, Methoden, Ansätze“ haben zwar laut Duden unterschiedliche Bedeutungen, sie wurden aber von den Autoren der im Anhang hinterlegten und ausgewerteten Texte eingesetzt im Sinne von „Vorgehensweisen“.

Diese Kategorie wird tabellarisch aufgezeigt, sodass im Ergebnis Überschneidungen und Unterscheidungen bei den Modellen, Methoden und Ansätzen zu erkennen sind.

Kategorie Veränderung des Berufsbildes

Diese Kategorie wird beschreibend dargestellt. Weitere Inhalte werden auch nicht im Anhang aufgeführt, da die Rechercheergebnisse der Literatur eher gering waren.

Kategorie Stand der akademischen Ausbildung

Die Lehrstühle zu den Konzepten OE, CM, LO und QM werden mit Hilfe der Google Suchmaschine nacheinander mit den Schlagworten Lehrstuhl (bzw. Professur) für Organisationsentwicklung, Change-Management, lernende Organisation und Qualitätsmanagement gesucht.

Das Ergebnis der Suche wird tabellarisch mit folgenden Inhalten festgehalten:

1. Universität, Fachhochschule, Hochschule der angewandten Wissenschaften,
2. wissenschaftliche Zuordnung,
3. Fakultät/Fachbereich.

Die wissenschaftliche Zuordnung erfolgt entweder anhand der Fachsystematik der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) (DFG 2016) oder der Klassifikation der Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), dem Frascati Manual 2015 (OECD 2015: 59).

Studiengänge und Fächer zu den untersuchten Konzepten

Im Suchportal für Studiengänge, dem Hochschulkompass der HRK, wird unter der Registerkarte „Studiengänge“ mit den Schlagworten „Organisationsentwicklung, Change-Management (mit und ohne Bindestrich), lernende Organisation und Qualitätsmanagement“ gesucht. Das Ergebnis der Suche wird tabellarisch festgehalten, gegliedert nach „Wissenschaftseinordnung, berufsbegleitend, Abschluss Master, Abschluss Bachelor, Universität, Technische Universität, Fachhochschule, Fachsuche (Treffer insgesamt) und eigener Studiengang“.

3.2 Empirische Studie

Die im Folgenden beschriebene empirische Studie beinhaltet eine Online-Befragung und leitfadengestützte Experteninterviews mit Experten aus dem Bereich QM an Hochschulen.

3.2.1 Ziel der empirischen Untersuchung: Online-Umfrage

Die Befragung dient zum einen der Erhebung deskriptiver Daten, um die QM-Systeme an Hochschulen beschreiben zu können. Zum anderen sollen die aus der bisherigen Praxiserfahrung und den Vorstudien generierten Hypothesen (siehe Kapitel 4.2.6) überprüft werden.

3.2.2 Untersuchungsgegenstand

Es wurden alle staatlichen Hochschulen in Deutschland – Universitäten, Fachhochschulen, Kunst- und Musikhochschulen und Verwaltungshochschulen – befragt.

3.2.3 Vorgehensweisen in der empirischen Studie: Online-Umfrage

Die Online-Befragung wurde mit der Software EvaSys V7.1 von Anfang Dezember 2017 bis Anfang Januar 2018 durchgeführt. Im Folgenden wird die Herangehensweise erläutert.

3.2.3.1 Vorbereitung der Online-Umfrage

Grundlegendes Dokument zur Durchführung der Online-Befragung (Fragebogen siehe Anhang Kapitel 6.3) war eine Mailadressenliste, die auf Basis einer Liste der HRK³² – abgerufen am 20.06.2016 – erarbeitet wurde. Da einige Verwaltungshochschulen auf dieser Liste fehlten, wurden diese dem Portal Study-online³³ entnommen. Die daraus resultierende „Liste aller Hochschulen“ wurde ergänzt um die Ansprechpartner zum Thema QM. Die Namen der Ansprechpartner zum Thema QM wurden zunächst aus der Mitglieder-Mailingliste des bundesweiten Netzwerkes³⁴ „Qualitätsmanagement an Hochschulen“ ausgesucht. Die Namen der Ansprechpartner, die nicht Mitglied des Netzwerks sind, wurden auf den Homepages der Hochschulen gesucht. Hochschulen, die auf ihren Webseiten keine Ansprechpartner für das QM benannt hatten, wurden persönlich um die Nennung eines Ansprechpartners gebeten.

Im nächsten Schritt wurden auf der Grundlage der aus den Vorstudien generierten Hypothesen die Fragen operationalisiert (siehe Tabelle A-4 im Anhang).

Die Problematik hierbei ist, die Fragen so zu formulieren, dass sie von Personen mit unterschiedlichen fachlichen Hintergründen gleichermaßen verstanden werden. Hierbei ist wichtig zu beachten, dass aus Sicht der befragten Personen jede Frage zwei Dimensionen hat: Die eine bezieht sich auf das semantische und die andere auf das pragmatische Verständnis (Porst 2014: 20).

Das semantische Verständnis hinterfragt, was eine Frage oder ein Begriff in einer Frage bedeutet. Das pragmatische Verständnis will wissen, was der Forscher mit dieser Frage tatsächlich will. (ebd.) Hinzukommt, dass im Bereich QM die Begriffe sehr unterschiedlich

³² Name der Seite: <https://www.hochschulkompass.de/hochschulen/downloads.html>

³³ Name der Seite: <https://www.studis-online.de/Hochschulen/Verwaltung/>

³⁴ Das bundesweite Netzwerk „Qualitätsmanagement an Hochschulen“ wurde im Januar 2007 von den damaligen QM-Verantwortlichen der Hochschulen Darmstadt (Joachim Wagner) und Fulda (Elke Sass) gegründet. Am 29.11.2007 fand das erste Netzwerktreffen statt. Seit 2007 treffen sich die Mitglieder jährlich im Frühjahr und im Herbst (Bundesweites Netzwerk QM 2017).

verwendet werden. Manche verwenden das Vokabular des Akkreditierungsrates, andere wiederum lehnen sich an die Begriffe der DIN EN ISO 9000 an. Die Fragen mussten von daher sehr allgemein gehalten werden. Außerdem war zu vermuten, dass die Befragten sehr unterschiedliche Kenntnisse im Bereich QM besitzen und über sehr differenzierte Erfahrungen im Bereich QM an Hochschulen verfügen.

Um das Abbrechen der Befragung zu verhindern, sollte das Ausfüllen eines Online-Fragebogens 20 Minuten nicht überschreiten (Noelle-Neumann und Petersen 2014: 305). Dies wurde beim Pretest getestet. Hierdurch konnten nicht alle Konzepte, die zuvor mit QM in Zusammenhang gestellt wurden (OE, CM, LO/OL), im Rahmen der Online-Befragung hinterfragt werden. Daher gibt es nur Fragen zur OE. Da das Thema Führung als Basis für QM in den Literaturstudien identifiziert wurde, wird auch diese Thematik im Fragebogen nachgefragt.

Der Einstieg in den Fragebogen (siehe Anhang Kapitel 6.3) beginnt mit der Titelseite, die unter dem Aspekt Information stehen sollte (Porst 2014: 36). Die Titelseite des Online-Fragebogens der vorliegenden Studie beinhaltet die Aspekte Anonymität, Abkürzungen innerhalb des Fragebogens, den Hinweis der Verknüpfung des Themas QM mit OE, ein Dank für die Teilnahme und die Information, dass die Ergebnisse der Dissertation auf Wunsch in aggregierter Form zugestellt werden können.

Bei der Gestaltung des Fragebogens wurden die „Allgemeinen Regeln zur Dramaturgie des Fragebogens“ von Porst berücksichtigt (Porst 2014: 146f). Das bedeutet, dass die Fragen zu neun Blöcken zusammengefasst wurden:

1. Charakterisierung des Themas Qualität an Ihrer Hochschule,
2. Organisation des Themas „Qualität“ an Ihrer Hochschule,
3. die Rolle der Hochschulleitung,
4. Stand der Implementierung des Qualitätsgedankens bezogen auf die Organisation „Hochschule“,
5. Verbesserungen durch die Einführung von QM-Systemen,
6. Strategische Relevanz des QM-Systems,
7. Qualitätsmanagement und Organisationsentwicklung,
8. Angaben zur Hochschule,
9. Angaben zur Person.

Die Beachtung der allgemeinen Regeln zur Dramaturgie eines Fragebogens beinhaltet zudem, dass die Einstiegsfrage als besonders wichtig erachtet wird. Nach Porst sollen diese spannend, themenbezogen und technisch einfach sein. Außerdem sollen sie die Befragungspersonen betreffen, aber sie nicht betroffen machen und die Fragen sollen von allen Befragten beantwortet werden können (Porst 2014: 142). Die Fragen 1.1 bis 1.7 entsprechen diesen Anforderungen.

Die Fragen sind in der Regel als geschlossene Fragen formuliert. Der Vorteil der geschlossenen Fragen liegt „in der im Vergleich zur offenen Frage einfacheren statistischen Auswertung und besseren Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse“ (Petersen 2014: 175). Von den insgesamt 51 Fragen sind 19 Fragen „halboffene Fragen“.

Halboffene Fragen wie etwa „Sonstiges“ kommen zum Einsatz, um auszuschließen, dass die Motivation der Befragten verlorengeht. Sie trägt weniger zur Datengewinnung bei, vielmehr soll bei den befragten Personen das Gefühl vermieden werden, „da irgendwie nicht reinzupassen“ (Porst 2014: 59).

Da nicht alle Fragen von allen Befragten beantwortet werden können, wurden Filterfragen verwendet. Durch Filterfragen erhalten die befragten Personen „[...] die Anweisung, bestimmte auf die aktuelle Frage folgende Fragen zu überspringen [...] bzw. [...] nicht zu beantworten und die Befragung an einer späteren, durch den Filter exakt festgelegten Stelle des Fragebogens weiterzuführen“ (Porst 2014: 155).

Die Fragen zu Hochschulart und -größe und die persönlichen Daten wurden ans Ende des Fragebogens gestellt. Damit wird den Empfehlungen von Porst und Petersen gefolgt. Porst ist der Ansicht, dass diese Fragen zwar in der Regel einfach zu beantworten sind, „aber andererseits auch nicht sonderlich spannend und interessant für die Befragten [sind], besonders wenn man die Erwartungen der potentiellen Befragungspersonen auf ein bestimmtes inhaltliches Thema gerichtet hat und dies möglicherweise den Ausschlag für die Bereitschaft zur Teilnahme gegeben hat“ (Porst 2014: 147). Petersen ist der gleichen Ansicht. Für ihn ist „[d]as Abfragen der statistischen Daten am Anfang [...] eine grobe Unhöflichkeit und auch forschungsstrategisch ungeschickt [...]“ (Petersen 2014: 55).

Die Fragenblöcke zur „Rolle der Hochschulleitung“ (3), zum „Stand der Implementierung des Qualitätsgedankens bezogen auf die Organisation ‚Hochschule‘“ (4), zu „Verbesserungen durch die Einführung von QM-Systemen“ (5) und zur „strategischen Relevanz des QM-Systems“ (6) sind Fragen, die nach Einstellungen der befragten Personen zu bestimmten Themen fragen.

Daher bietet es sich an, die Likert-Skalierung als Skalierungsverfahren anzuwenden. In den Sozialwissenschaften spricht man von der Likert-Skalierung, wenn bestimmte Dimensionen von Einstellungen untersucht werden sollen (Blasius 2014: 1054; Häder 2015: 97). Die Richtung der Skalen geht dabei von links nach rechts vom positivsten Wert (1) bis zum negativsten Wert (5) (Blasius 2014: 1054; Schnell et al. 2013: 178). Die einzelnen Frageblöcke sind in Itembatterien zusammengefasst. Itembatterien „[...] dienen der Erfassung komplexer Konstrukte, die alle interessierenden Dimensionen und Facetten des Konstrukts berücksichtigen [...]“ (Raithel 2006: 38).

Der Fragebogen wurde einem Pretest unterzogen. Bei einem Pretest geht es nach Mayer um die Ermittlung der Befragungsdauer, der Prüfung der Verständlichkeit der Fragen und der Eindeutigkeit und Vollständigkeit der Antwortvorgaben (Mayer 2013: 99). Zudem sollte nach Schnell et al. mit einem Pretest die Güte der Filterführung, die ausreichende Variation der Antworten, die Effekte der Fragenanordnung und die Kontexteffekte überprüft werden (Schnell et al. 2013: 339).

Acht Personen wurden für den Pretest ausgewählt. Bei der Auswahl der Testpersonen sollte darauf geachtet werden, dass es grundsätzlich Personen sind, die in der Hauptbefragung ebenfalls befragt werden könnten (Porst 2014: 202).

3.2.3.2 Durchführung der Online-Umfrage

Vor der eigentlichen Versendung der Online-Umfrage wurden die 259 Hochschulen über die bevorstehende Umfrage per Mail informiert (Anschreiben siehe Kapitel 6.2 im Anhang). Diese Vorgehensweise entspricht der üblichen Herangehensweise (Schnell et al. 2013: 354). Dieser Mail war eine PDF-Datei des Fragebogens angehängt. In der Vorbereitung der Umfrage wurde vielmals der Wunsch geäußert – sowohl aus dem Netzwerk als auch in Telefonaten – eine PDF-Datei der Online-Umfrage zu erhalten, um sich mit Kollegen abstimmen zu können. Vielerorts ist das Thema QM nicht nur bei einer Person, sondern bei mehreren Personen angesiedelt.

Die Mail zu der Umfrage wurde zwei Tage nach der Informationsmail versendet. Sie enthielt den Link zur Online-Umfrage und eine Transaktionsnummer (TAN). Diese ist der Zugangscode zur Umfrage. So ist sichergestellt, dass jede Person nur einmal teilnehmen kann. Wegen der dazwischenliegenden Weihnachtspause wurde nicht nur zweimal – das wäre die übliche Vorgehensweise (Schnell et al. 2013: 354) – sondern dreimal eine Erinnerung versendet (eine vor der Weihnachtspause, eine in der zweiten Januarwoche und eine in der dritten Januarwoche), mit dem Hinweis auf das endgültige Schließen der Umfrage. Danach

wurde die Umfrage endgültig geschlossen. 127 von insgesamt 259 angeschriebenen Personen hatten teilgenommen.

Nach dem ersten Versenden antworteten 87 Personen, nach der ersten Erinnerung weitere 17, nach der zweiten Erinnerung beteiligten sich weitere 6 Personen und bei der dritten Erinnerung, die den Hinweis des Schließens der Umfrage beinhaltete, antworten weitere 17 Personen.

3.2.3.3 Auswertung der Online-Umfrage

Die Auswertung der Daten erfolgte mit dem Statistikprogramm SPSS Version 25.0. Um den tatsächlichen Stand der Einführung und Implementierung von QM-Systemen an deutschen Hochschulen aufzuzeigen, werden sowohl Methoden der deskriptiven als auch der schließenden Statistik angewendet.

Laut Bortz und Schuster dient die deskriptive Statistik der übersichtlichen und anschaulichen Informationsaufbereitung (Bortz und Schuster 2010: 3). In der deskriptiven Statistik stehen drei Möglichkeiten zur Präsentation der Daten zur Verfügung: tabellarische Darstellungen in Form von Häufigkeitstabellen, grafische Darstellungen und die Berechnung statistischer Kennwerte (Kuckartz et al. 2013: 35).

Im Rahmen der schließenden Statistik wurden zum Überprüfen der Hypothesen verschiedene Tests angewendet. Dabei wurde unterschieden zwischen dem Testen auf „Unterschiede“ und „Zusammenhänge“ (UZH 2018a). Die Art der Analysemöglichkeit war hierbei abhängig von dem jeweils vorliegenden Skalenniveau der Variablen (siehe Tabelle A-5 im Anhang). Folgende Tests kamen zur Anwendung: Pearson Chi-Quadrat, Kruskal-Wallis, Mann-Whitney-U und Rangkorrelation nach Spearman.

1. Pearson Chi-Quadrat-Test

Der Pearson Chi-Quadrat-Test testet, ob zwischen zwei nominalen Variablen ein Zusammenhang besteht. Dabei werden die beobachteten Häufigkeiten mit theoretisch erwarteten Häufigkeiten verglichen. Besteht ein signifikanter Zusammenhang, wird die Stärke des Zusammenhangs mit Hilfe des Kontingenzkoeffizienten C und Cramers V ermittelt. Diese beiden Zusammenhangsmaße eignen sich auch für Kreuztabellen, die größer sind als 2x2. Die Werte der Zusammenhangsmaße liegen in einem Bereich von 0 und +1. Voraussetzung für die Durchführung eines Chi-Quadrat-Tests ist, dass höchstens 20 % aller Zellen der Tabelle eine erwartete Häufigkeit < 5 aufweisen dürfen (siehe Kuckartz et al. 2013: 87-100; Bühl 2016: 307).

2. Kruskal-Wallis-Test

Der Kruskal-Wallis- oder H-Test ermöglicht die statistische Auswertung ordinalskalierten Daten von mehr als zwei unabhängigen Gruppen (Rasch et al. 2010: 164). Hierbei wird getestet, ob es einen Unterschied zwischen den verschiedenen Gruppen gibt (genauer genommen, ob sich die Verteilung der Rangplätze der beobachteten Daten zwischen den Gruppen unterscheiden) (Bortz und Lienert 2008: 157f). Der Kruskal-Wallis-Test ist die Alternative für die einfaktorielle Varianzanalyse ohne Messwiederholung und wird angewendet, wenn deren mathematische Voraussetzungen nicht erfüllt sind. Er heißt deshalb auch Rangvarianzanalyse. (Rasch et al. 2010: 164) Zur Auswertung werden die „Messwerte für die k Stichproben bzw. Gruppen in eine gemeinsame (aufsteigende) Rangordnung gebracht“. Daraus wird die Prüfgröße H berechnet. (Janssen und Laatz 2017: 666) Zeigt der Kruskal-Wallis-Test, dass es tatsächlich einen Effekt gibt, wird ein Dunn-Bonferroni-Test durchgeführt, der verdeutlicht, bei welcher der Gruppen dieser auftritt (UZH 2018b). Die Berechnung der Effektstärke erfolgt über den Korrelationskoeffizienten r, der sich aus dem z-Wert und der Stichprobengröße (n) ergibt.

$$r = \left| \frac{z}{\sqrt{n}} \right| \quad (1)$$

Beide Werte werden dem SPSS-Output entnommen. (UZH 2018b) Die Einordnung der Effektstärke erfolgt nach Cohen (Cohen 1988: 227 und UZH 2018b):

r = 0,10 schwacher Effekt

r = 0,30 mittlerer Effekt

r = 0,50 starker Effekt

3. Mann-Whitney-U-Test

Nach Bortz und Schuster ist der Mann-Whitney-U-Test ein „[v]erteilungsfreier Signifikanztest für den Vergleich zweier unabhängiger Stichproben auf der Basis rangskalierter Daten“ (Bortz und Schuster 2010: 582). Er ist „eine Alternative zum parametrischen t-Test zur Prüfung, ob ein Unterschied zwischen zwei Mittelwerten von Verteilungen besteht (Unterschied in zentraler Lage), wenn die Voraussetzungen für den t-Test nicht erfüllt sind (Verteilungen nicht normalverteilt mit gleicher Varianz)“ (Janssen und Laatz 2017: 652). Zeigt der Test eine Signifikanz, wird auch hier die Stärke des Effektes mittels Korrelationskoeffizienten geprüft (siehe Kruskal-Wallis-Test) und die Höhe der Stärke nach Cohen (Cohen 1988: 227) bewertet.

4. Rangkorrelation nach Spearman

Die Rangkorrelation nach Charles Spearman, ρ , „auch Spearmans Korrelationskoeffizient [genannt], erfasst den statistischen Zusammenhang zwischen zwei ordinal skalierten Variablen“ (Diaz-Bone 2015: 338). Der Rangkorrelationskoeffizient nach Spearman lässt sich für beliebige Zusammenhänge von zwei Variablen berechnen. Hierbei wird nur die Rangreihenfolge der Werte und nicht deren Höhe berücksichtigt (Kuckartz et al. 2013: 217). Die Berechnung des Tests beruht damit ausschließlich auf der Ordnung der Daten (kleiner als, größer als). Nicht berücksichtigt werden die absoluten Abstände zwischen den Werten. (UZH 2018c) Zeigt das Ergebnis eine Signifikanz, wird die Stärke des Effektes ermittelt. Das bedeutet, der ermittelte Wert wird anhand der Einteilung von Cohen (Cohen 1988: 227) auf seine Stärke überprüft.

3.2.4 Ziel der empirischen Untersuchung: Experteninterview

Im Rahmen der leitfadengestützten Experteninterviews sollen einerseits generische Komponenten und Empfehlungen entwickelt werden, die in allen Hochschularten bei der Einführung und Weiterentwicklung von QM-Systemen zur Anwendung kommen können. Andererseits sollen aber auch einzelne Themen der Vorstudien, die in der Online-Befragung wenig hinterfragt wurden, vertieft werden, insbesondere die Themen „Terminologie im Bereich QM“, „Organisation des Themas QM“, „Rolle der Hochschulleitung und QM als Führungsaufgabe“, „strategische Relevanz der QM-Systeme“, „Kompetenzen zur Einführung und Weiterentwicklung von QM-Systemen“ und das Thema „OE“. Ferner geht es darum, einzelne Hypothesen zur Diskussion zu stellen.

3.2.5 Untersuchungsgegenstand

Auch hier stehen, wie bei der Online-Befragung, alle staatlichen Hochschulen – Universitäten, Fachhochschulen, Kunst- und Musikhochschulen und Verwaltungshochschulen – im Fokus.

3.2.6 Vorgehensweise in der empirischen Studie: Experteninterview

Die Interviews wurden in der Zeit vom 12. Juni 2018 (Pretest) bis zum 27. Juli 2018 als leitfadengestützte Experteninterviews durchgeführt. Die Herangehensweise wird nachfolgend dargestellt.

3.2.6.1 Vorbereitung der Experteninterviews

Der Leitfaden, der für das Experteninterview entwickelt wurde, dient nach Kaiser dazu, die geplante Gesprächssituation zu strukturieren. Zudem soll mittels des Leitfadens eine Übersetzung des Forschungsinteresses und der theoretischen Annahmen in den Interviewfragen erfolgen. (Kaiser 2014: 52) Ein Überblick hierzu gibt die Tabelle A-79 im Anhang. Außerdem belegt der Leitfaden gegenüber dem Befragten den Status des Interviewers als Co-Experte (Kaiser 2014: 54).

Bei der Ausarbeitung der Fragen wurde berücksichtigt, dass die Dauer des Interviews 60 Minuten nicht überschreiten sollte. Dieser Zeitrahmen wurde zuvor mit einigen Interviewpartnern abgesprochen. Es gibt keine konkreten Angaben über eine sinnvolle Dauer von telefonisch durchgeführten Experteninterviews. Christmann spricht bei ihren telefonisch durchgeführten Experteninterviews von 15-20 Minuten und selbst diese kurze Dauer wurde im Rahmen ihrer Studie im Pretest als zu lang interpretiert (Christmann 2009: 207). Burke und Miller denken, dass sich die Länge der telefonisch durchgeführten Interviews von Person zu Person unterscheidet, einige potenzielle Teilnehmer lehnten sogar eine Teilnahme bei einer Dauer von 15-20 Minuten ab (Burke und Miller 2001: o. S.).

Bei der Formulierung der Fragen ist laut Gläser und Laudel auf Offenheit, Neutralität, Klarheit und Einfachheit zu achten (Gläser und Laudel 2010: 131-142). Offenheit bedeutet, dass es im Rahmen des Interviews darum geht „das Wissen des Interviewpartners und die Bedeutungen, die er diesem Wissen gibt [...]“ zu erfassen (Gläser und Laudel 2010: 131). Dieser Grundsatz steht aber „in einem gewissen Widerspruch [...] in begrenzter Zeit spezifische Informationen zu mehreren verschiedenen Themen zu beschaffen“ (ebd.). Die Forderung nach Neutralität hat zum Hintergrund, dass „Fragen [...] nicht so formuliert werden [dürfen], dass sie dem Befragten eine bestimmte Antwort nahe legen“ (Gläser und Laudel 2010: 135). Das Gebot der Klarheit besagt, dass Fragen „klar und unmissverständlich formuliert“ werden (Gläser und Laudel 2010: 140). Die Forderung nach Einfachheit bedeutet, dass je Frage jeweils nur ein Gegenstand behandelt und nur ein Informationsbedürfnis geäußert wird (Gläser und Laudel 2010: 141).

Für den Einstieg in ein Experteninterview muss gewährleistet sein, dass der Interviewpartner „die Möglichkeit eines längeren Statements [erhält], um einen leichten Einstieg in die Interviewsituation“ zu gewährleisten (Kaiser 2014: 63). In der vorliegenden Studie wurde zum Einstieg nach der beruflichen Erfahrung im Bereich QM gefragt, wie der Befragte zum QM gekommen ist und ob die bisherige Studie kurz erläutert werden soll. Beendet wurden die Interviews mit einem Dank an die Befragten und mit der Frage, ob Rückfragen zu einem späteren Zeitpunkt möglich wären.

Bei der Auswahl der Interviewpartner sollten nach Gläser und Laudel folgende Fragen beantwortet werden (Gläser und Laudel 2010: 117):

1. Wer verfügt über die relevanten Informationen?
2. Wer ist in der Lage hierzu Informationen zu geben?
3. Wer ist bereit diese Informationen zu geben?
4. Ist der Informant verfügbar?

Aus der nun entstandenen Liste an Interviewpartnern wurde, der Methode von Kleining folgend den Untersuchungsgegenstand von allen Seiten anzugehen (Kleining 1982: 234), Interviewpartner ausgewählt, die das Thema „QM“ aus verschiedenen Perspektiven betrachten und erfahren. Nachstehend die ausgewählten Perspektiven:

1. Hochschulleitung,
2. Professur für QM,
3. Mitarbeiter aus dem Bereich QM,
4. Mitarbeiter einer Akkreditierungsagentur.

Außerdem wurde darauf geachtet, dass alle untersuchten Hochschularten (Universitäten, Fachhochschulen, Kunst- und Musikhochschulen und Verwaltungshochschulen) vertreten sind. Tabelle 2 gibt einen Überblick über die ausgewählten Interviewpartner und zeigt auf, in welcher Funktion sie an welcher Organisationsart tätig waren oder sind. Die Mehrzahl der Interviewpartner ist der Autorin dieser Dissertation aus unterschiedlichen Qualitätskontexten bekannt. Lediglich bei den Befragten B-5, B-6 und B-14 musste eine formale Kontaktanfrage erfolgen.

Tabelle 2: Beschreibung des Expertentums der Interviewpartner (das Kürzel „XXX“ ist eine Anonymisierung), Kunst- und Musikhochschule (KMHS), Verwaltungshochschule (VHS), Qualitätsmanagement (QM).

Nr.	Organisation	Befragte/r
B-0	Fachhochschule	Stabsstelle XXX, hat 12 Jahre Berufserfahrung im QM, verfügt über Gutachtererfahrung bei der Nationalen Behörde für Bildungsevaluation in einem Land Nord-europas.
B-1	Fachhochschule	Verfügt über mehr als 30 Jahre Erfahrung im Bereich Qualitätssicherung und QM. Zunächst in der Industrie, später im Rahmen der Professur für XXX und QM.
B-2	Fachhochschule	Seit 13 Jahren im Bereich QM tätig, seit mindestens sieben Jahre QM-Koordination, hat die Geschäftsführung eines Zentrums für XXX inne und eine Professur für XXX.
B-3	Universität	Leitet das Referat QM und XXX, war zuvor im QM der Universität XXX tätig. Hat insgesamt 20 Jahre Erfahrung im QM, hat mit verschiedenen QM-Experten zusammengearbeitet.
B-4	Universität	War Rektor/in oder Präsident/in einer Universität.
B-5	Fachhochschule	Ist Rektor/in oder Präsident/in einer Hochschule, arbeitete viele Jahre als QM-Beauftragte/r einer Firma in Deutschland, lehrt QM
B-6	Universität	Absolvierte ein Studium der XXX, Lehrstuhl XXX und XXX, Autor/in von Publikationen zum Thema „QM“, jetzt Professur für XXX und QM, hat einen Lehrauftrag für Qualitäts-, XXX- und XXX, beschäftigt sich seit ungefähr 25 Jahren mit dem Thema „QM“, sowohl in der Industrie als auch an Hochschulen. Bearbeitet das Thema „Qualität“ theoretisch, aber auch in der Praxis.
B-7	KMHS	13 Jahre Erfahrung mit QM an Hochschulen und zwei Jahre Erfahrung mit Qualitätssicherung in der freien Wirtschaft.
B-8	Fachhochschule	Verfügt über mehr als zehn Jahre Erfahrung im Bereich QM, zunächst in der Industrie tätig, jetzt verantwortlich für das Qualitäts- und Prozessmanagement der FH XXX.
B-9	Universität	Unterstützt die Universitätsleitung in sämtlichen Angelegenheiten des QM in Studium und Lehre sowie der Systemakkreditierung, Begleitung der Studiengangsevaluationen, Dekanesitzungen, QM-Berichterstattung, 10 Jahre Erfahrung im Qualitätsmanagement an Hochschulen.
B-10	Universität	Hat eine Professur für XXX inne und leitet ein Zentrum für XXX der Universität XXX, insgesamt 20 Jahre im Bereich QM tätig.
B-11	Fachhochschule	Ist seit mehr als zwölf Jahren im QM der Hochschule XXX tätig. Das QM-System der Hochschule wurde seit 2004 aufgebaut.
B-12	Agentur	Beschäftigt sich mit dem Thema „QM“, berät zu Themen QM, OE und Systemakkreditierung, ist seit 16 Jahren im QM tätig.
B-13	VHS	Ist in einer Stabsstelle beauftragt für das Thema Qualitätssicherung, hat insgesamt neun Jahre Erfahrung mit dem Thema „QM“ an Hochschulen.
B-14	Agentur	Beschäftigt sich seit 12 Jahren mit dem Thema „QM“.

Vor der eigentlichen Durchführung der Interviews wurde der Leitfaden einem Pretest unterzogen. Diese Herangehensweise empfehlen Bogner et al. auch für das Experteninterview. Ein Pretest soll die Funktionalität des Leitfadens überprüfen (Bogner et al. 2014: 34). Wesentlich ist die Reflexion folgender Fragen: „Lässt sich der Leitfaden in der Praxis halbwegs umsetzen? Ist der geplante Zeitrahmen angemessen? Zudem empfiehlt es sich, im Anschluss an das Interview, den Leitfaden und die Frageformulierung selbst zum Thema zu

machen: Wie hat der Experte das Gespräch empfunden? Welche Fragen hat er vermisst? Welche waren schwierig zu beantworten?“. (ebd.) Nach dem Pretest für diese Studie waren nur unwesentliche Umformulierungen notwendig, die das Verstehen der Fragen leichter machten. Diese Änderungen hatten keinen Einfluss auf den Inhalt der Fragen des Leitfadens, sodass das Transkript des Pretests ebenfalls analysiert werden konnte.

3.2.6.2 Durchführung der Experteninterviews

Auf vielfachen Wunsch der Interviewpartner wurde der Leitfaden vorab per Mail zugeschickt. Diese Vorgehensweise entspricht den Empfehlungen von Burke und Miller: „We found it useful to communicate our interview questions ahead of time to participants, along with a general introductory letter about our study“ (Burke und Miller 2001: o. S.).

Kaiser weist im Zusammenhang mit Experteninterviews darauf hin, dass bei der Durchführung gewisse ethische Aspekte zu berücksichtigen sind (Kaiser 2014: 49). Diese sind: der Schutz personenbezogener Daten, die informierte Zustimmung und die Wahrung der Vertraulichkeit (ebd.). Außerdem nennt Kaiser noch den Grundsatz der Integrität und Objektivität, der beinhaltet, dass „sich der Forscher verpflichtet, seine Ergebnisse ohne verfälschende Auslassungen und unter Nennung der Einzelheiten zu Theorien, Methoden und Forschungsdesign sowie der Einschätzung der Grenzen der Gültigkeit der Forschungsergebnisse zu präsentieren“ (ebd.). Die Mail zur Zusendung des Leitfadens beinhaltete daher, neben dem Leitfaden, ein Informationsblatt über das Dissertationsvorhaben und außerdem eine Einverständniserklärung bezüglich der Verwendung der Daten und der Tonaufzeichnung des Interviews (siehe Anhang, Kapitel 8.2 und 8.3).

Kaiser weist weiterhin darauf hin, dass es wichtig sei, in der Gesprächssituation des Experteninterviews zu Beginn die Teilnehmer, trotz vorheriger schriftlicher Information, nochmals über das Ziel der Untersuchung, die Bedeutung des Interviews für das Forschungsvorhaben, die Anonymisierung der Daten und den Schutz der personenbezogenen Daten zu informieren (Kaiser 2014: 54). Diesen Empfehlungen wurde in der vorliegenden Studie gefolgt.

In der Phase der Durchführung des Interviews ist zu beachten, dass der Leitfaden – wie der standardisierte Fragebogen – ein Erhebungsinstrument ist, bei einem Interview aber lediglich als Gerüst dient und dem Interviewer daher weitgehende Entscheidungsfreiheit belässt, welche Frage wann und wie gestellt wird (Gläser und Laudel 2010: 142). Außerdem weist Kaiser auf Interaktionseffekte hin, die während eines Experteninterviews auftreten können (Kaiser 2014: 81): 1. Der Eisbergeffekt: Der Experte ist misstrauisch oder desinteressiert

und hält Informationen zurück. 2. Der Paternalismuseffekt: Der Experte dominiert die Gesprächssituation und bestimmt, welche Informationen wichtig sind. 3. Der Rückkoppelungseffekt: Der Experte stellt Fragen und der Interviewer soll Antworten geben. 4. Der Katharsiseffekt: Der Experte inszeniert sich selbst und nutzt die Gesprächssituation zur Selbstdarstellung.

Die Datenerfassung im Interview erfolgte mittels des Windows-10-Sprachrekorders. Wichtig war bei der Aufnahme, dass die Befragten direkt ins Telefon sprechen und nicht die Freisprechanlage verwenden. Um sicherzustellen, dass die Aufnahme des Telefongesprächs funktioniert, wurde mit den Experten vereinbart, direkt vor dem eigentlichen Interview ein Testgespräch aufzunehmen. Jedes Interview wurde, neben der elektronischen Datenerfassung, danach zusätzlich protokolliert. Damit wird eine Empfehlung Kaisers aufgegriffen.

Kaiser empfiehlt den Namen (anonymisiert als laufende Nummer des Interviews), die Dauer, den Termin, die Mailadresse, die Rahmendaten zum Hintergrund der befragten Person und die Interviewsituation zu dokumentieren (Kaiser 2014: 87f). Zusätzlich sind in den Protokollen folgende Details hinterlegt: Die Organisation, der der Experte angehört, die Nachfrage ob ein Nachkontakt vereinbart wurde und die Nachfrage, ob das Transkript zugeschickt werden soll. Die Mailadressen wurden aus Datenschutzgründen nicht in die Protokolle aufgenommen. Die Protokolle der durchgeführten Experteninterviews sind im Anhang hinterlegt (siehe Kapitel 8.5 im Anhang).

Die Anzahl der tatsächlich durchgeführten Interviews wurde abhängig gemacht von dem Eintreten einer theoretischen Sättigung im Thema (Böhm 2013: 484). Im Rahmen dieser Studie wurden 15 Personen befragt (inklusive eines Pretests).

3.2.6.3 Auswertung der Experteninterviews

Die aufgezeichneten Interviews wurden zur späteren Auswertung transkribiert. Die Transkription erfolgte mittels einer Transkriptions-Software (f4, Pro-Version v7.0.2). Eine Transkription bedeutet nach Reichertz „Verschriftung von mündlicher Kommunikation nach bestimmten formalisierten Regeln mit dem Ziel, das kommunikative Handeln der Beteiligten hinreichend genau für eine wissenschaftliche Ausdeutung zu fixieren und aufzubereiten“ (Reichertz 2015: 412). Die Transkription des Interviews kann als wörtliche, kommentierte, zusammenfassende und selektive Transkription erfolgen (Mayring 2016: 89-99). Während Mayring alle vier Arten der Transkription gleichwertig beschreibt, warnt Kaiser ausdrücklich vor einer selektiven Transkription, weil hierdurch das nicht berücksichtigte Material in der

Regel nicht mehr für die Auswertung zur Verfügung stünde (Kaiser 2014: 95). In der vorliegenden Arbeit wurde den Empfehlungen Kaisers gefolgt und die Form der wörtlichen Transkription ausgewählt.

Zudem gibt es unterschiedliche Techniken der Transkription. Die exakteste ist nach Mayring die Transkription mit dem Internationalen Phonetischen Alphabet, die alle Arten von Dialekt und Sprachfeinheiten festhält (Mayring 2016: 89). Mayring geht aber davon aus, dass die Mehrzahl der Studien kein Forschungsinteresse an solchen sprachlichen Färbungen hat und empfiehlt für solche Fälle „die literarische Umschrift“ (ebd.). Das bedeutet die Aufzeichnung des gesprochenen Wortes „mit unserem gebräuchlichen Alphabet“ (ebd.). Die dritte mögliche Technik des Transkribierens ist die Übertragung in normales Schriftdeutsch (Mayring 2016: 91). In der vorliegenden Studie wurde die dritte Variante, die Übertragung in normales Schriftdeutsch, ausgewählt.

Spezielle Regeln des Transkribierens gibt es laut Gläser und Laudel nicht. „Sie müssen deshalb Ihre eigenen Regeln aufstellen, dokumentieren und im Projekt konsistent anwenden“. (Gläser und Laudel 2010: 193). Diaz-Bone bestätigt dies zumindest für die Sozialwissenschaften. Dort würden zumeist vereinfachte Transkriptionsregeln eingesetzt (Diaz-Bone 2015: 412f). Im Rahmen dieser Arbeit wird auf spezifische Methoden der Transkription aus den unterschiedlichen Wissenschaftsbereichen nicht näher eingegangen (vgl. Reichertz 2015 oder Fuß und Karbach 2014). Es wird vielmehr der Empfehlung Gläser und Laudel (2010: 193) gefolgt und vereinfachte Transkriptionsregeln für die Dissertationsarbeit erstellt (siehe Tabelle 3).

Tabelle 3: Transkriptionsregeln der vorliegenden Studie.

Darstellungsweise im Transkript	Bedeutung
Satzende...	Der Satz wurde abgebrochen
...Satzanfang	Der Satz wurde fortgeführt
XXX	Anonymisierung
Funktionen männlich und weiblich benannt	Anonymisierung
(Pause)	Eine kurze, wahrnehmbare Pause
(längere Pause)	Spürbar längere Pause
(lachen)	Kein kurzes Auflachen, sondern richtiges Lachen
(sehr betont)	Sprachlich sehr hervorgehoben
(unv.)	Ein Wort oder mehrere Wörter wurden nicht verstanden
B-0-14	Kürzel für die interviewte Person, dann ein Abstand von 8 Pt., Kürzel des Interviewers
ES	

Alle Transkripte sind auf einer CD am Ende des Anhangs nachzulesen. Die Auswertung der Interviews erfolgte nach der Grundlogik der qualitativen Inhaltsanalyse, wobei diese sehr unterschiedlich angewendet wird. Kaiser spricht von „eine[r] so erhebliche[n] Anzahl von Varianten, dass es nicht möglich ist von der einen Methode der [qualitativen] Inhaltsanalyse zu sprechen“ (Kaiser 2014: 90). Auch Bortz und Döring sprechen davon, dass „zahlreiche Varianten qualitativer Inhaltsanalysen“ vorliegen (Bortz und Döring 2006: 331). So gibt es die Inhaltsanalyse nach Mayring (vgl. 1994), Gläser und Laudel (vgl. 2010), Meuser und Nagel (vgl. 1991 und 2009) und Legewie (vgl. 1994), um nur einige zu nennen.

Vielfach wird in Studien jedoch auf Mayring zurückgegriffen, allerdings in abgewandelter Form (Kaiser 2014: 90f). Im Rahmen dieser Studie wird eine qualitative Inhaltsanalyse durchgeführt, die sich sehr stark an Mayring orientiert (vgl. Mayring 2015). Nach Mayring bedeutet Inhaltsanalyse „die Analyse von Material, das aus irgendeiner Art von *Kommunikation* stammt“ [Hervorhebung im Original] (Mayring 2015: 11), wobei dies eine Definition aus Sicht der Kommunikationswissenschaften ist. Die qualitative Inhaltsanalyse war ursprünglich „eine primär kommunikationswissenschaftliche Technik“ (Mayring 2016: 114), die entwickelt wurde, um die Massenmedien in den USA zu analysieren (ebd.).

Mayring unterscheidet drei Grundformen der qualitativen Inhaltsanalyse: die Zusammenfassung, die Explikation und die Strukturierung (Mayring 2016: 115). Ziel der zusammenfassenden Vorgehensweise ist es, „das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, durch Abstraktion ein überschaubares Korpus zu schaffen, das

immer noch ein Abbild des Grundmaterials ist“ (ebd.). Bei der Explikation ist das Ziel, durch Herantragen von zusätzlichem Material an die Texte zu einer Erweiterung des Verständnisses zu gelangen (ebd.). Bei der Vorgehensweise der Strukturierung ist das Ziel „bestimmte Aspekte“ aus dem Material herauszufiltern, unter vorher festgelegten Ordnungskriterien einen Querschnitt durch das Material zu legen oder das Material auf Grund bestimmter Kriterien einzuschätzen“ (ebd.). Zur Auswertung der Experteninterviews im Rahmen dieser Studie wurde die Form der Zusammenfassung gewählt, weil es, wie Mayring beschreibt, um eine Reduzierung des Materials auf die wesentlichen Inhalte geht (Mayring 2016: 115).

Die Vorgehensweise im Rahmen der Experteninterviews war einerseits deduktiv, also theoriegeleitet. Dies entspricht Mayring, der die Meinung vertritt, dass es für eine qualitative Inhaltsanalyse wesentlich ist, dass die Analyse theoriegeleitet erfolgt. Die Tabelle, die eine Übersicht der Operationalisierung der Forschungsfragen aufzeigt, ist im Anhang hinterlegt (siehe Tabelle A-79 im Anhang). Andererseits war die Vorgehensweise induktiv, weil nicht alle genannten Aspekte der Experten den vorgegebenen Kategorien zugeordnet werden konnten. So entstand noch die Kategorie „zusätzliche Aspekte“. Auch diese Vorgehensweise entspricht Mayring. Nach Mayring lässt sich die inhaltsanalytische Zusammenfassung „weiter nutzen für eine induktive Kategorienbildung“ (Mayring 2016: 115).

Dass sowohl deduktiv als auch induktiv innerhalb einer Studie vorgegangen werden kann, bestätigen Bortz und Döring (Bortz und Döring 2006: 331). Sie sind der Meinung, dass in der Praxis durchaus Mischformen möglich sind, dass das Kategorienraster bei Durchsicht des Materials also erweitert und verfeinert werden kann (Bortz und Döring 2006: 330). Auch Kaiser hatte die Experteninterviews im Rahmen einer Studie sowohl deduktiv als auch induktiv ausgewertet (Kaiser 2014: 91).

Mayring betont, dass die Durchführung einer qualitativen Inhaltsanalyse durch ein regelgeleitetes Vorgehen gekennzeichnet sein muss. Hierfür schlägt er einige Verfahren vor. Es geht bei allen diesen vorgeschlagenen Verfahren darum, sich bei der Auswertung der Texte an vorab festgelegten Regeln zu orientieren. (Mayring 2015: 50)

Nach Mayring sehen Inhaltsanalysen nicht gleich aus, sondern jede Inhaltsanalyse muss immer dem konkreten Untersuchungsgegenstand angepasst werden. Die Systematik zeigt sich in der Anwendung der vorab festgelegten Analyseeinheiten: Auswertungseinheit, Kontexteinheit und Kodiereinheit. (Mayring 2015: 51) In dieser Studie ist die Auswertungseinheit jedes einzelne transkribierte Interview. Die Kontexteinheit ist die gesamte Antwort auf eine Frage, einschließlich der Antworten auf Nachfragen des Interviewers. Die Definition einer Kodiereinheit entfällt in dieser Studie, da es um die Analysen der Kernaussagen der Experten geht und hier einzelne Worte nicht vorkommen.

In dieser Studie bilden die Leitfragen die Kategorien und die Fragen sind die Unterkategorien (siehe Tabelle A-79 im Anhang).

Da im Rahmen dieser Studie eine Anlehnung an die Analyseform „Zusammenfassung“ nach Mayring erfolgt, wird im Folgenden dieses Modell von Mayring dargelegt (Mayring 2016: 72):

1. Paraphrasierung

- Alle nicht (oder wenig) inhaltstragenden Textbestandteile wie ausschmückende, wiederholende, verdeutlichende Wendungen werden gestrichen.
- Die inhaltstragenden Textstellen werden auf eine einheitliche Sprachebene gebracht.
- Die inhaltstragenden Textstellen werden in eine grammatikalische Kurzform gebracht.

2. Generalisierung auf das Abstraktionsniveau

- Die Gegenstände der Paraphrasen werden auf die definierte Abstraktionsebene generalisiert, auf diese Weise sind die alten Gegenstände in den neu formulierten impliziert.
- Die Satzaussagen (Prädikate) werden auf die gleiche Weise generalisiert.
- Die Paraphrasen, die über dem angestrebten Abstraktionsniveau liegen, werden belassen.
- In Zweifelsfällen werden theoretische Vorannahmen zu Hilfe genommen.

3. Erste Reduktion

- Bedeutungsgleiche Paraphrasen innerhalb der Auswertungseinheiten werden gestrichen.
- Paraphrasen, die auf dem neuen Abstraktionsniveau nicht als wesentlich inhaltstragend erachtet werden, werden gestrichen.
- Paraphrasen, die weiterhin als zentral inhaltstragend erachtet werden, werden übernommen (Selektion).
- In Zweifelsfällen werden theoretische Vorannahmen zu Hilfe genommen.

4. Zweite Reduktion

- Paraphrasen mit gleichem (ähnlichem) Gegenstand und ähnlicher Aussage werden zusammengefasst (Bündelung).
- Paraphrasen mit mehreren Aussagen werden zu einem Gegenstand zusammengefasst (Konstruktion/Integration).
- Paraphrasen mit gleichem (ähnlichem) Gegenstand und verschiedenen Aussagen werden zu einer Paraphrase zusammengefasst (Konstruktion/Integration).
- In Zweifelsfällen werden theoretische Vorannahmen zu Hilfe genommen.

Während laut Mayring im Vordergrund der Analyse „[d]ie Häufigkeit bestimmter Motive im Material, das Auszählen, Bewerten und Inbeziehungsetzen von Textelementen“ steht (Mayring 2016: 11), geht es in dieser Studie um das Ermitteln der Kernaussagen der Experten zu den einzelnen Leitfragen (Kategorien).

Der Ablauf sieht in dieser Studie wie folgt aus:

1. Paraphrasieren: Alle nicht inhaltstragenden Inhalte werden gestrichen und die gesprochene Sprache etwas vereinheitlicht.

2. Erste Reduktion: Die paraphrasierten Texte werden auf die Kernaussagen reduziert.

3. Zweite Reduktion: Alle Kernaussagen einer Kategorie werden gebündelt.

Nachfolgend ist das Ablaufmodell dieser Studie zur Durchführung der zusammenfassenden Inhaltsanalyse abgebildet (siehe Abbildung 1).

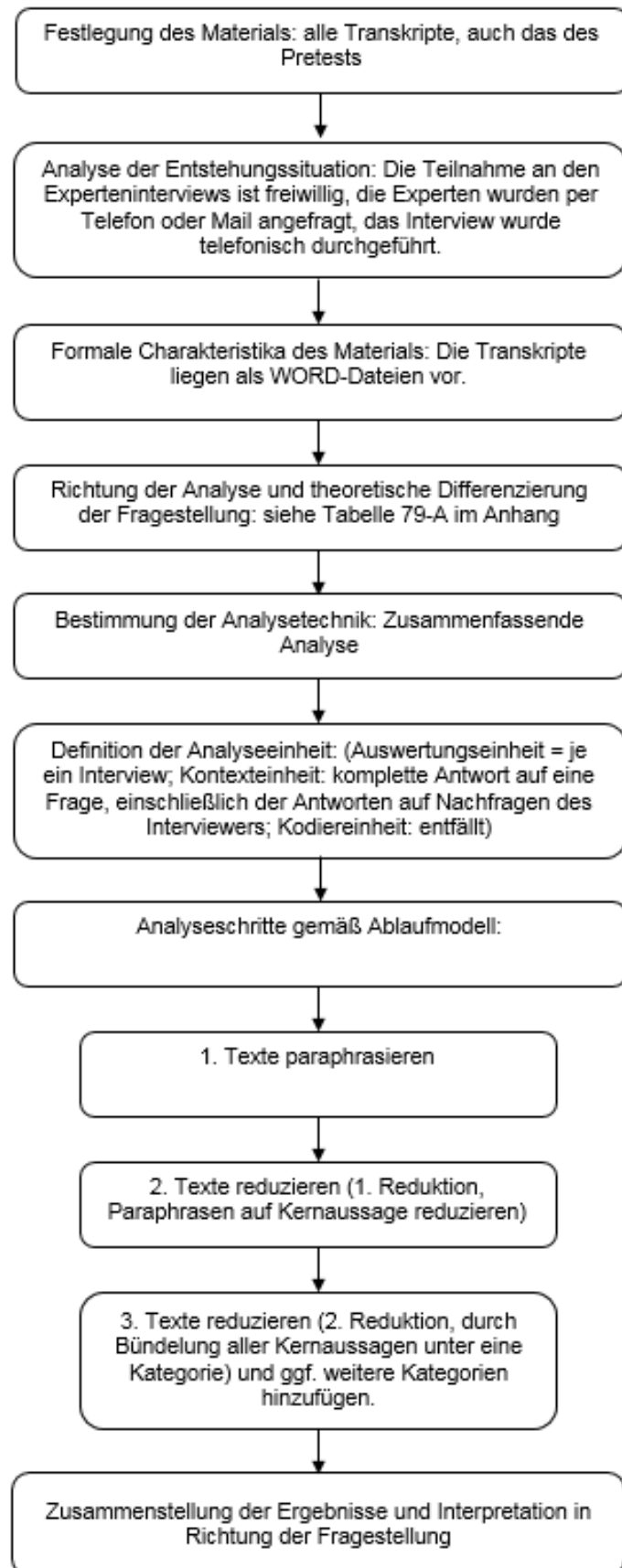


Abbildung 1: Ablaufmodell der qualitativen Inhaltsanalyse (orientiert an Mayring 2015: 62, 70).

4 Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Vorstudie 1 und 2 dargelegt. Während in der Vorstudie 1 die auszuwertenden Kategorien induktiv aus dem Textmaterial (siehe Anhang Kapitel 2) gewonnen wurden, wurde das Textmaterial der Vorstudie 2 (siehe Anhang Kapitel 3) deduktiv ausgewertet.

4.1 Ergebnisse der Vorstudie 1: Literaturstudie

Um die Auswertung nachvollziehen zu können, werden zunächst als Resultat der 1. Literaturstudie die induktiv erarbeiteten Kategorien aufgeführt (siehe Kapitel 4.1.1), danach folgt eine beschreibende Darstellung des Zusammenhangs der einzelnen Konzepte mit dem Thema „QM“ (siehe Kapitel 4.1.2). Zur besseren Übersicht der Ergebnisse werden diese in Kapitel 4.1.3 beschreibend zusammengefasst. Tabelle 4 zeigt die aggregierte Darstellung.

4.1.1 Das induktiv gewonnene Kategoriensystem

Aus den ausgewählten Literaturstellen bildete sich folgendes Kategoriensystem heraus:

1. Basis für QM,
2. Effekte von QM,
3. Instrument/Methode für OE,
4. Instrument/Methode von QM,
5. Instrument/Methode des WM,
6. Integraler Bestandteil von QM,
7. QM als integraler Bestandteil von OE,
8. QM ist...

Die Kategorien „QM als integraler Bestandteil von OE“ und „Instrument/Methode für OE“ kommen nur bei dem Begriff „Organisationsentwicklung“ vor, ebenso wie die Kategorie „Instrument/Methode des WM“ nur bei dem Begriff „Wissensmanagement“ auftritt.

4.1.2 Resultat der Literaturstudie

Im Folgenden wird dargelegt in welchem Zusammenhang die einzelnen Themen mit dem QM von der Wissenschafts- und Fachwelt gesehen werden. Die detaillierte Darstellung der Zitate innerhalb des Kategoriensystems ist in den Kapiteln 2.1 bis 2.9 des Anhangs nachzulesen.

Change-Management (CM)

Einige Autoren sehen das CM als Basis, um QM zu implementieren und umzusetzen. So hält Schmitt das CM für unabdingbar, um Konflikte mit dem bestehenden QM-System aufzulösen (Schmitt 2007: 16). Wittmann setzt ein CM voraus, wenn ein QM umgesetzt werden soll, welches sowohl strategische, prozessuale, strukturelle als auch kulturelle Aspekte und Gestaltungsebenen umfassen soll (Wittmann 2014: 200). Für Hagenloach et al. ist eine erfolgreiche Implementierung der Geschäftsprozesse nur unter Einbindung aller Beteiligten möglich (Hagenloach et al 2013: 236). Obwohl das CM als wesentlich im Rahmen von QM angesehen wird, stellen Müller und Haas 2014 fest, dass in der Ausbildung des Qualitätspersonals das Thema CM zu wenig gelehrt wird (Müller und Haas 2014: 17).

Die Effekte des CM im QM werden vor allem in der Auslösung von Veränderung gesehen (Osterloh und Frost 2006: 243; Sächsisches Staatsministerium der Justiz und für Europa, Stabsstelle Staatsmodernisierung - Projektgruppe V.5 2013: 23f; Flecken und Sommerhoff 2015: 18).

CM ist nach Meinung einiger Autoren ein Instrument des QM. So sieht Oess schon 1993 die Mitarbeiter aus dem Bereich QM in der Pflicht, sich „Kenntnisse und Fertigkeiten auf dem Gebiet der Veränderung großer Systeme, insbesondere durch Einbeziehung der Betroffenen, zu erwerben, genauso wie Techniken für den Umgang und die Leitung von Kleingruppen“ (Oess 1993: 323). Bei Erhardt et al. ist es – im Rahmen von OE-Prozessen – ein Instrument zur Unterstützung der Steuerungsprozesse (Erhardt et al. 2008: 68). An der FH Münster war das CM ein Instrument auf dem Weg zu QM (Boentert et al. 2010: 26). Zieres sieht im CM – im Rahmen von EFQM – ein Instrument, um Mitarbeiter in Veränderungsprozesse mit einzubeziehen (Zieres 2012: 433). Für Carstensen ist CM im operativen QM angesiedelt (Carstensen 2015: 105).

CM wird auch als ein Bestandteil des QM angesehen und wird vor allem im Rahmen des TQM umgesetzt. (Ebel 1999: 563, Kamiske und Brauer 2011: 28). Das EFQM-Modell fordert in der Version 2013, dass Veränderungen aktiv zu managen sind (EFQM 2012: 7). Laut Hahne geht es hierbei „um die kontinuierliche und konsequente Veränderung des Unternehmens, seiner Struktur und Kultur“ (Hahne 2004: 98). Ebel und Kluth sehen es von daher

als wesentlich an, dass, im Rahmen der kontinuierlichen Verbesserung, Change-Prozesse zur Routine werden (Ebel und Kluth 2014: 63). Im Bereich QM sind laut Seghezzi et al. zwei Arten von Veränderungen zu unterscheiden: die Optimierung und die Erneuerung (Seghezzi et al. 2013: 25). Bornewasser hebt hervor, dass sich das CM auf die Geschäftsprozesse fokussiert (Bornewasser 2009: 186).

Für andere Autoren ist QM per se auch CM (Weltgen 2009: 185, Zulauf 2012: 58). Belker sieht in den Themen „Qualität“ und „Innovation“ zwei Leitbilder für das Veränderungsmanagement (Belker 2000: 332).

Führung

Die Führung hat beim Thema QM zahlreiche Verantwortlichkeiten. Die Wahrnehmung dieser Verantwortung seitens der Führung bildet die Basis, um QM zu implementieren und weiterzuentwickeln. Sie trägt die Verantwortung für das QM-System (Zollondz 2011: 234). Auch in der DIN EN ISO 9001 wird die Führung seit der Revision der DIN EN ISO 2015 zur Übernahme der Verantwortung für das QM-System verpflichtet (DIN EN ISO 9001:2015, Seite 21f).

Dazu gehört laut Zulauf die Verantwortung für die Umsetzung des QM-Systems (Zulauf 2012: 90). Jürgens subsumiert unter der Verantwortung die „Steuerung, Koordination und Moderation des gesamten Qualitätsprozesses“ (Jürgens 2008: 31).

Bei Nickel ist Qualität „prägendes Merkmal“ der Organisations- und Führungskultur (Nickel 2009: 165). Ähnliches formulierte Oess im Jahre 1993. Er stellt fest, „[...] daß Qualität entsprechend ihrer Bedeutung gewürdigt wird, [...]“ (Oess 1993: 320). Auch für Hochschulen stellt Sudha fest, dass das Commitment der Führung im Rahmen des TQM-Modells eine der Voraussetzungen ist, die zu studentischer Zufriedenheit führt (Sudha 2013: 131).

Palmes geht noch einen Schritt weiter. Er fordert, dass Führungskräfte nicht nur ihr Commitment zeigen sollen, sondern „sich aktiv engagieren und beständig gegenüber anderen herausstellen [...], dass Engagement (oder Verpflichtung) mehr bedeutet als nur ein Wort.“ (Palmes 2016: 14).

Andere Autoren betonen die Wichtigkeit der Führungsaufgabe „Unterstützung seitens der Geschäftsführung“ (Marettik und Barna 2010: 9; Zech 2010: 301; Liao et al. 2010: 1124; Doeleman et al. 2014: 453). Laut Mosadeghrad soll diese Unterstützung durch „[...] setting goals, training, creating a quality culture and allocating resources [...]“ erfolgen (Mosadeghrad 2014: 177f).

Argia und Ismail heben hervor, dass Führung in Form transformationaler Führung³⁵ stattfinden sollte, weil sie einen positiven Einfluss auf die Einführung von TQM hat (Argia und Ismail 2013: 136). Andere Autoren sehen bei der Führung die Aufgabe „treibende Kraft“ im TQM zu sein (Greve und Pfeifer 2002: 574; Vora 2002: 1154; Calvo-Mora et al. 2006: 111; Jamali et al. 2010: 115; O'Mahony und Garavan 2012: 191; Wagner und Käfer 2013: 105; Bunting et al. 2014: 37; Rothlauf 2014: 90).

Wilhelm (2003: 51), Ebel (2003: 56), Bruhn (2013: 553) und Retter et al. (2016: 31) sehen bei der Leitung die Initiativfunktion für das QM. Töpfer (2012: 18) sowie Schmitt und Pfeifer (2010: 58f) verorten bei der Führung eine Vorbildfunktion für das QM, wobei Schmitt und Pfeifer (ebd.) noch die Initiativ- und Dienstleistungsfunktion als Aufgabe im QM bei der Geschäftsführung sehen. Dazu gehört die Bereitstellung optimaler Rahmenbedingungen. Darin sieht Ebel die Hauptaufgabe der Unternehmensführung (Ebel 2003: 168).

Leider werden die zuvor genannten Führungsaufgaben im QM nicht immer wahrgenommen, daher merken Müller und Haas an, dass Führungskräfte das QM-Personal nach dem Startschuss häufig sich selbst überlassen und die Steuerung der Organisation parallel zum QM erfolgt (Müller und Haas 2014: 16).

Kanji und Tambi sprechen schon im Jahr 1999 von der Rolle der Führung als „[...] the most important factor to promote TQM in institutions“ (Kanji und Tambi 1999: 141) und auch Osseo-Asare et al. sehen Führung als „[...] one of the critical success factors for sustaining quality and performance improvement in UK higher education institutions [...]“ (Osseo-Asare et al. 2005: 162). Die EFQM formuliert in Bezug auf die Leitung: „Mit Vision, Inspiration und Integrität führen“ (EFQM 2012: 6).

In der Fachliteratur wird QM zudem unterschiedlich definiert. Manche sprechen von QM als einer „Führungsaufgabe“ (Schnauber et al. 1997: 34; Ebel 2003: 33; Bülow-Schramm 2006: 22). Andere wiederum verwenden hierfür unterschiedliche Adjektive. Herrmann und Pohlenz sprechen von einer „zentralen Führungsaufgabe“ (Herrmann 1997: 227; Pohlenz 2012: 14). Für Badelt ist es eine „wesentliche Führungsaufgabe“ (Badelt 2007: 81). Für Seghezzi

³⁵ Führungskräften, die einen transformationalen Führungsstil anwenden, „gelingt es [...] durch die Beeinflussung von Werten und Einstellungen der Mitarbeiter, deren Motivation und damit deren Leistungen zu steigern“ (Pundt und Nerdinger 2012: 32).

et al. ist QM eine „das gesamte Unternehmen durchdringende Führungsaufgabe“ auf operativer, strategischer und normativer Ebene (Seghezzi et al. 2013: 73). Mallich et al. sprechen davon, dass das QM eine „übergreifende Führungsaufgabe“ ist (Mallich et al. 2008: 73). Donzallaz spricht von einer „wichtigen Führungsaufgabe“ (Donzallaz 2014: 31). Das Bundesministerium des Innern (BMI) und das Bundesverwaltungsamt (BVA) sehen das QM als „originäre Führungsaufgabe“ an (BMI und BVA 2016: 343).

Wagner stellt fest, dass das einzelschulische QM als Führungsaufgabe eine zentrale Position einnimmt (Wagner 2011: 292). Und bei Müller ist das Management der Qualität Kernaufgabe der Führung (Müller 2014: V).

Andere Autoren sprechen von einem Führungsansatz (Behrmann 2006: 39), Führungsmodell (Barz 1993: 180; Malorny 1996: 346; Kamiske und Brauer 2011: 9), Führungssystem im Zusammenhang mit dem EFQM-Modell (Nickel 2009: 169), Führungsinstrument (Kramer 2006: 33) oder wie Neumann von einem Führungskonzept (Neumann 2015: 14). Für Kamiske ist es 2014 eine durch alle hierarchischen Ebenen „getragene und gleichsinnig verstandene Geisteshaltung“ (Kamiske 2014: 51). Die Autoren Sass und Janssen sprechen von einem ganzheitlichen Ansatz, einer Grundhaltung und einem Führungskonzept (Sass und Janssen 2015: 144).

Innovation

Für einige Autoren ist das Thema „Innovation“ integraler Bestandteil des QM. Für Belker sollten die beiden Leitbilder Qualität und Innovation in einem gemeinsamen Leitbild vereint werden (Belker 2000: 331). Es ist der Prozess der kontinuierlichen Verbesserung, der Innovationspotenzial in Bezug auf neuartige Strukturen, Prozesse und Verhaltensweisen in sich birgt (Madukanya 2008: 99). Für Weishart sind TQM und QM sehr gute Modelle, um mit Innovation in Unternehmen umzugehen (Weishart 2008: 190,198, 200).

Laut Sommerhoff müssen die Qualitätsmanager, auf Grund ihrer Erfahrung bei der Gestaltung von Strukturen und Prozessen, selbst helfen die Innovationsstruktur zu verbessern (Sommerhoff 2008: 25).

Die EFQM verweist darauf, dass Organisationen durch kontinuierliche Verbesserungen und systematische Innovation ihre Leistungen steigern (EFQM 2012: 6).

In der DIN EN ISO 9004 ist vorgesehen, dass die Organisation den Bedarf an Innovation erkennt, hierfür einen wirksamen und effizienten Prozess einführt, diesen aufrechterhält und

die erforderlichen Ressourcen bereitstellt (DIN EN ISO 9004:2009, Seite 52). Für Carstensen ist das Innovationsmanagement ein Instrument des operativen QM (Carstensen 2015: 105).

Integriertes Managementsystem (IMS)

Für viele Autoren herrscht darüber Einigkeit, dass in einem IMS die Themen Qualität, Arbeitssicherheit, Arbeitsschutz, Umwelt, Risiko, Gesundheit sowie Material- und Ressourcenmanagement in einem Managementsystem in unterschiedlichen Kombinationen zusammengefasst werden können (Clever 1999: 1469; Mackau et al. 1999: 1102; Braun et al. 2000: 1255; Wagner und Käfer 2013: V).

Adams und Clever warnen davor, diese Themen isoliert voneinander zu betreiben, weil hierdurch wertvolles Potenzial nicht zur kontinuierlichen Verbesserung in allen Bereichen genutzt würde (Clever 1999: 1469; Adams 2000: 386). Bamberg et al. sind der gleichen Meinung und betonen, dass Synergieeffekte verloren gehen und Akzeptanzschwellen bei den Führungskräften und Mitarbeitern aufgebaut werden (Bamberg et al. 2002: 904). Von erheblichen Reibungsverlusten bei dem Betrieb mehrerer Managementsysteme spricht die DGQ (2015: 18).

Mackau et al. entwickeln ein Modell, um die Themen Qualität, Umwelt- und Gesundheitsschutz und Arbeitssicherheit in einem Managementsystem zusammenzufassen (Mackau et al. 1999: 1102). Kleiböhmer und Götzen sehen die Vorteile eines IMS in der Verringerung des Verwaltungsaufwandes, der Minimierung der Schnittstellen und insgesamt in einer Verbesserung der gesamten Abläufe (Kleiböhmer und Götzen 1999: 1385). Enzler merkt an, dass der Bedarf der Unternehmen nach einem Managementsystem, das den bisherigen Anforderungen entspricht, aber für zukünftige Inhalte offen ist, zunehmend steigt (Enzler 2000: 312). Mayer-Abt kombiniert zertifizierte Systeme für Arbeitsschutz, Qualität und Umwelt mit freiwilligen Systemen zu Gesundheit und Risiko (Mayer-Abt 2003: 435). Beckmerhagen et al. weisen darauf hin, dass mit der Prozessorientierung der ISO 9001:2000 es nun möglich geworden ist, ein umfassendes Managementsystem aufzubauen, „[...] in dem die funktionsspezifischen Managementsysteme ihre Identität verlieren“ (Beckmerhagen et al. 2003: 125).

Laut einer Untersuchung aus dem Jahre 2010, an der 499 Unternehmen teilnahmen, ist der Trend zu IMS nicht mehr zu übersehen. 90 % der produzierenden Unternehmen haben die DIN EN ISO 9001 bereits umgesetzt. Ihnen dient das QM als Integrationsplattform für weitere Managementsysteme. (Schmitt und Große Böckmann 2010: 22) Mit der Überarbeitung der DIN EN ISO 9001:2015 wird diesem Trend Rechnung getragen und mit der Einführung

der sogenannten „High level structure“ können nun unterschiedliche Normen in ein Managementsystem überführt werden (DIN EN ISO 9001, Seite 3). So auch das Business Continuity Management³⁶ sieht Weber in einem ganzheitlichen QM-System (Weber 2016: 16). Dennoch sehen Kolbe et al., als Ergebnis einer Analyse bei den kleinen und mittleren Unternehmen (KMU), noch einen dringenden Handlungsbedarf bei der Integration von Umwelt- und Arbeitsschutz in das Qualitätsmanagement (Kolbe et al. 2011: 138).

Seit dem Beginn der Einführung von IMS heben einzelne Autoren immer wieder den Nutzen einer solchen Integration hervor. Schmitt und Pfeifer sehen durch die Abstimmung der verschiedenen Regelwerke mit der DIN EN ISO 9001, dass Redundanzen zwischen den Managementsystemen vermieden und somit ein schlankes Managementsystem ermöglicht wird (Schmitt und Pfeifer 2010: 318). Die DGQ betont, dass ein organisationsweiter und integrativer Betrieb von Managementsystemen große Potenziale birgt (DGQ 2015: 12). Töpfer zählt zu den Aufgaben eines zeitgemäßen QM die Themen Umwelt, Arbeitssicherheit und Risikomanagement. Werde dies nicht erkannt, mutiert aus seiner Sicht „[i]soliertes QM [...] immer mehr zum Auslaufmodell.“ (Töpfer 2011: 18). Für Scheiber kann QM die zentrale Integrationsplattform werden (Scheiber 2013: 19).

Lernende Organisation – Organisationales Lernen (LO/OL)

QM und die Themen LO und OL werden schon sehr früh von Wahren gemeinsam erwähnt. Ein Effekt des QM oder konkret des PDCA-Zyklus ist für Wahren die Realisierung eines Lernprozesses (Wahren 1996: 28). Ähnlich wie Wahren sehen Janssen und Sass in dem PDCA-Zyklus einen „kontinuierlichen Prozess des institutionellen und individuellen Lernens“ und die Entwicklung zu einer lernenden Organisation (Janssen und Sass 2008: 8). Laut Sass und Janssen entsteht, bei einer vollständigen Umsetzung dieser Denkhaltung, also der Anwendung des PDCA-Zyklus, durch die kontinuierliche Reflexion der Ergebnisse, eine lernende Organisation (Sass und Janssen 2012: 16). Besonders durch die Methode des PZM „kann ‚eine lernende Organisation‘ entstehen, da das organisationale Wissen in

³⁶ Business Continuity Management: „Alle organisatorischen, technischen und personellen Maßnahmen, die a) zur *Fortführung der Kerngeschäfte* unmittelbar nach Eintritt des Krisenfalles und b) zur *sukzessiven Wiederaufnahme des gesamten Geschäftsbetriebs* bei länger andauernden schweren Störungen dienen. Dabei werden als Kerngeschäft diejenigen Geschäftsprozesse bezeichnet, die für das Erreichen des/der Unternehmensziels(e) von vitaler Bedeutung sind und deren kurz- oder langfristiger Ausfall den Bestand des Unternehmens bzw. [bei Behörden] die Erfüllung hoheitlicher Aufgaben und die Stabilität des Finanzsystems existentiell gefährden könnten.“ [Hervorhebung im Original]. (Metzger 2018)

die Prozesse einfließt und dort verankert wird" (Sass und Janssen 2012: 21). Außerdem könnten die sichtbaren Vorteile funktionierender Regelkreise im Rahmen eines QM zu kontinuierlichen Verbesserungsprozessen, aber auch zu einer veränderten Organisationskultur führen. (Janssen et al 2015: 12) Pistor merkt an, dass, in LO das QM-System einerseits selbst Veränderungen anregt und andererseits Veränderungen herbeiführt, die es aber nachvollziehen muss, um einen kontinuierlichen Verbesserungsprozess sicherzustellen (Pistor 2014: 84).

Für andere Autoren sind LO und OL schon sehr früh per se Bestandteile des QM. So sprechen Schnauber et al. im Zusammenhang mit TQM von „Total Quality Learning“ und beides sind für sie „die Währung eines lernenden Unternehmens“ (Schnauber et al. 1997: 10). Brommer hat in ihrer Studie das QM-Konzept der ISO 9000-Familie und der LO miteinander verbunden und kommt so zu einem systematischen Organisationsansatz (Brommer 1999: 62). Auch Müller integriert über Lernzyklen das EFQM-Modell mit der LO (Müller 2001: 142).

Von Kohler wird die LO als Voraussetzung für Wettbewerbsfähigkeit ins Feld geführt. Sie schreibt, dass neben der Prozessverbesserung erst die LO nachhaltige Mechanismen verankert, die zu besseren Prozessen und Ergebnissen führen (Kohler o. J.: 1), wobei Kohlers Ausführungen sich auf die Umsetzung von QM im Rahmen von EFQM beziehen.

In der DIN EN ISO 9004 wird hervorgehoben, dass nachhaltiger Erfolg nur möglich sei, wenn „organisationales Lernen‘ und ‚Lernen, welches die Fähigkeiten der Individuen mit denen der Organisation in Einklang bringt‘ zur Anwendung kommt“ (DIN EN ISO 9004:2009, Seite 54). Auch Ulrich sieht in der Anwendung des PDCA Aspekte einer LO (Ulrich 2015: 32).

Organisationsentwicklung (OE)

In welcher Weise QM und OE zusammenwirken wird von den Autoren sehr unterschiedlich dargestellt. Köck spricht davon, dass die Behebung von Defiziten in der Organisationsstruktur und in Organisationsprozessen die Grundlage bildet für jegliche Qualitätsverbesserung (Köck 1996: 47). Dies wird von Walter bestätigt. Für sie ist QM nur möglich, wenn sich auch die Organisationsbedingungen verbessern (Walter 2003: 96).

Rühl geht davon aus, dass ein wirksames QM-System bei den Mitarbeitern und den Organisationsbereichen zu Verhaltensänderungen führt (Rühl 1998: 42). Josten erwähnt „[...] it is important that quality management is carried out in a professional way. It has to be realized that quality management often implies organisational development and requires management of change.“ (Josten 2009: 77) Einige Autoren sehen die Implementierung eines QM-Systems als einen OE-Prozess an (Nickel 2007a: 169; Behrmann 2008: 650;

Bünting³⁷ et al. 2014: 39; Donzallaz 2014: 36). Das BMI und BVA setzen das CAF-Modell (siehe Fußnote 31 der Arbeit) ein, welches „eine Organisationsentwicklung von innen heraus [ermöglicht], indem die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter intensiv in den Veränderungsprozess einbezogen werden“ (BMI und BVA 2016: 344f). Janssen et al. erwähnen allerdings, dass die Adaption an den Wissenschaftsbetrieb gelingen muss, damit QM zu einem OE-Prozess führt (Janssen et al. 2015: 8). Auch die DGQ spricht davon, dass nur adäquat aufgebaute und betriebene Systeme in Richtung OE wirken können (DGQ 2015: 18).

Während für Wottawa die DIN EN ISO 9000ff ein stimmiges Konzept bei einem OE-Vorgehen (Wottawa 2001: 156) ist, sehen umgekehrt andere Autoren die OE als ein Instrument für das QM an. Eversheim spricht von einem „Ansatz für das Qualitätsmanagement“ (Eversheim 2000: 33). Bei Müller sind die OE-Instrumente die Grundlage für das Erreichen von QM-Zielen (Müller 2004: 498). Erhardt et al. sieht ebenso die OE als ein Instrument des QM zur Unterstützung der Steuerungsprozesse (Erhardt et al. 2008: 68). Retter et al. sehen OE als Methode mit dem Ziel „Qualität in allen Bereichen zu leben“ (Retter et al. 2016: 29).

OE wird von einigen Autoren als integraler Bestandteil des QM angesehen. Berkel spricht von einer „Verzahnung der beiden Konzepte, der OE und des DL-[Dienstleistungs]-Qualitätsmanagements“ (Berkel 1998: 171). Bei Krug sollte ein ganzheitliches QM für die Weiterbildung, welches es schon an Schulen und Hochschulen gibt, die OE und PE umfassen (Krug 1999: 26). Dieser Ansicht ist auch Nickel. Für sie beinhalten die Implementierung und der dauerhafte Betrieb eines QM-Systems sowohl OE- als auch PE-Aufgaben (Nickel 2014: 5).

Zink betont, dass eine erfolgreiche QM-Einführung nur funktioniert, wenn auch die psychologischen Dimensionen der Einführungsprozesse Beachtung finden. Es sollte außerdem eine Verhaltensänderung bei den Führungskräften stattfinden und die Betroffenen müssen QM als Chance zur Verbesserung und Weiterentwicklung sehen. (Zink 1999: 37)

Korsmeier hält fest, dass das QM Potenziale besitzt verschiedene Ansätze, wie beispielsweise die OE, zu integrieren (Korsmeier 2002: 180). Für Toellner-Bauer reicht OE wiederum allein nicht aus, um das bürokratische System Krankenhaus in eine flexible Organisation umzugestalten. Vielmehr sieht sie das TQM als geeignet an, um zu Systemveränderungen zu führen (Toellner-Bauer 2003: 82).

³⁷ Bünting et al. beziehen ihren Artikel auf das Prozessmanagement als Aufgabe des QM.

Laut Nickel ist QE immer auch als OE zu verstehen. Das bedeutet, dass „es nicht nur der Beobachtung und Überprüfung der Lehr- und Lernqualität, sondern auch der organisatorischen Voraussetzungen zur Herstellung eben dieser Qualität [bedarf]. Das heißt, die Hochschule benötigt geeignete Verantwortungsstrukturen, bedürfnisgerechte Studienberatung und einen guten Verwaltungsservice, um die bestmögliche Qualität hervorzubringen. [...] Ein QM-System muss dieser Tatsache Rechnung tragen.“ (Nickel 2005: 8)

Behrmann merkt an, dass es im QM nicht nur um OE geht, „sondern zudem um die Managementsysteme und um die Optimierung des Zusammenwirkens zwischen Aufgabenfeldern und Managementsystemen sowie zwischen Managementsystemen untereinander“ (Behrmann 2006: 54).

Osterloh und Frost sehen die Grundprinzipien der OE besonders im Ansatz der kontinuierlichen Verbesserung umgesetzt (Osterloh und Frost 2006: 247). Zollondz spricht von der OE als einem Randelement des QM. Er sieht, dass viele QM-Projekte scheitern, weil Erkenntnisse aus der OE nicht bei der Implementierung und Umsetzung des QM beachtet würden. (Zollondz 2011: 235)

Auch Ebel und Kluth sehen in dem Aufbau eines gemeinsamen QM einen OE-Prozess (Ebel und Kluth 2014: 61). Für die EFQM ist die Fähigkeit, eine Organisation durch effektives Management von Veränderungen zu entwickeln, eines ihrer acht Grundkonzepte (EFQM 2012: 5).

Sommerhoff hält fest, dass OE und QM näher zusammenrücken, weil durch ein ganzheitliches QM nicht nur die Prozesse und die Qualität ihrer Produkte und Dienstleistungen verbessert werden, sondern auch der organisatorische Reifegrad eines Unternehmens (Sommerhoff 2013: 5). Weiß und Beck merken an, dass die Qualitätsabteilungen „noch viel mehr zur Organisationsentwicklung beitragen“ können (Weiß und Beck 2015: 19). Damit Qualitätsmanager diesen Aufgaben gerecht werden, ist es nach Sommerhoff wesentlich, dass sie nun nicht mehr bewahren, sondern vielmehr verändern und zudem weniger branchen-, produkt- und technologiespezialisiert sind (Sommerhoff 2012: 131f). Winzer sieht in den Qualitätsingenieuren Generalisten mit Fach-, Methoden- und Sozialkompetenzen, die eine ganzheitliche OE oder einen ganzheitlichen Produktlebenszyklus gewährleisten können (Winzer 2013: 25). Auch für Weber kommt der „neue Qualitätsmanager“ ins Spiel, der die ganzheitliche OE voranbringt (Weber 2016: 16).

Außerdem gibt es Autoren, die das QM als integralen Bestandteil der OE wahrnehmen. Müller-Böling schlägt vor einen OE-Prozess anzuregen, um zur Sicherung der Qualität die kreativen Potenziale einer Hochschule zu entwickeln (Müller-Böling 1994: 9). Für Bülow-

Schramm bedeutet schon die Implementierung eines QM eine Organisationsveränderung und wäre somit Teil der OE (Bülow-Schramm 2006: 122). Die Universität Mainz hat die Geschäftsprozessanalyse und -optimierung zu einem festen Bestandteil der OE erklärt (Scholz 2007: 317). Auch bei Krempkow ist das QM Teil der OE (Krempkow 2009: 44).

Altvater et al. sehen im PZM an Hochschulen ein Vorgehen im Rahmen von OE (Altvater et al. 2010: 47). In einer von Müller 2011 durchgeführten Studie wird ausgeführt, dass in den Unternehmen das Thema Geschäftsprozessmanagement ganz oben auf der Agenda der OE steht (Müller 2011: 10). Raggautz spricht davon, dass die von den Universitäten verwendeten Instrumente sich „immer mehr hin zur qualitätsorientierten Organisationsentwicklung“ wandeln (Raggautz 2013: 67). Flecken und Sommerhoff führen aus, dass das vorhandene QM-System eines Porzellanherstellers als Ansatzpunkt für einen Organisationsentwicklungsprozess angesehen wird (Flecken und Sommerhoff 2015: 18).

QM in Verbindung mit OE wird von den Autoren unterschiedlich definiert. Knoll spricht von QM als einer „Gesamtperspektive und einem Gesamtrahmen“ für Einzelansätze wie beispielsweise der OE (Knoll 1999: 179). Andere sehen im TQM einen „Ansatz zur Organisationsentwicklung“ (Löcher 2000: 266; Herold et al. 2005: 31). Doeleman et al. nennen das EFQM-Modell „a framework for their organisational development“ (Doeleman et al. 2014: 439). Auch für Bornewasser ist das TQM als eine auf Qualität ausgerichtete OE-Maßnahme zu begreifen (Bornewasser 2009: 240). Für Zulauf ist QM ein „auf Kontinuität angelegter Arbeitsprozess zur Organisationsentwicklung“ (Zulauf 2012: 109). Für Moll ist das EFQM-Modell ein „Management- und Organisationsentwicklungsmodell“ für Hochschulen (Moll 2005: 104). Enewoldsen spricht von einem „Steuerungs- und Führungsinstrument“ zur Entwicklung der Organisation und auch des Personals (Enewoldsen 2011: 180). Für Hölscher und Pasternack ist QM als OE begreifbar, da mittels QM qualitätsförderliche Kontexte gestaltbar sind (Hölscher und Pasternack 2007: 7).

Andere Autoren sehen das TQM/QM per se als OE an (Faber 2001: 139; Behrmann 2006: 53; Zech 2010: 301; Stratmann 2011: 23 (Stratmann bezieht sich allerdings nur auf die Prozessorganisation); Hertel 2014: 251; Janssen et al. 2015: 45).

Personalentwicklung (PE)

Die PE wird von einigen Autoren als Basis für das QM gesehen. So spricht Brommer von einer zentralen Aufgabe „die sich beim Aufbau und der Aufrechterhaltung eines Qualitätsmanagementsystems stellt“ (Brommer 1999: 119f). Für Eversheim bedarf es dem Abdecken eines bestimmten Qualifikationsspektrums als Voraussetzung zum Erreichen eines umfassenden QM (Eversheim 2000: 26, 73).

Nickel stellt fest, dass das QM im Verwaltungsbereich nur funktionieren kann in Verbindung mit einer systematischen PE (Nickel 2007b: 30). In der DIN EN ISO 9004 steht in diesem Zusammenhang, dass die Organisation Prozesse einführt und aufrechterhält, die „die Organisation beim Identifizieren, Entwickeln und Verbessern der Kompetenzen ihrer Mitarbeiter [...] unterstützen“ (DIN EN ISO 9004:2009, Seite 25).

Wernisch sieht in der PE „eine gezielte Förderung von Humankapital, um die Organisationsziele unter Berücksichtigung der Bedürfnisse und Qualifikation der Mitarbeiter/innen zu erreichen“ (Wernisch 2011: 19). Dies wird in gleicher Weise auch von der EFQM vertreten: „Exzellente Organisationen wertschätzen ihre Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter und schaffen eine Kultur der aktiven Mitwirkung, um sowohl die Ziele der Organisation als auch die der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zu erreichen“ (EFQM 2012: 7).

Einige Autoren sehen hingegen in der PE ein Instrument des QM (Müller 2004: 498; Erhardt et al. 2008: 69; Zulauf 2012: 108; Bruhn 2013: 276).

PE ist für einige Autoren integraler Bestandteil des QM. Krug sprach in diesem Zusammenhang schon 1999 davon, dass auch für die Weiterbildung (wie schon in Schule und Hochschule) ein ganzheitliches QM sinnvoll wäre, welches OE, PE, Lernentwicklung und die Evaluation beinhaltet (Krug 1999: 26). Auch das TQM bietet mit seiner an den äußeren Systeminformationen und Unternehmenszielen angepassten PE die Voraussetzung, um Kundenzufriedenheit zu erreichen (Löcher 2000: 266). Andere Autoren sehen das Personalmanagement als ein zentrales Gebiet der QE an (Pasternack und Hölscher 2008: 21). Für Winde ist ein „[i]ntegraler Bestandteil eines funktionierenden Qualitätszirkels [...] die Personalentwicklung“ (Winde 2010: 17). Nickel geht davon aus, dass sowohl die Implementierung als auch der dauerhafte Betrieb von QM-Systemen anspruchsvolle PE-Aufgaben beinhalten (Nickel 2014: 5). Ulrich sieht die universitäre PE in einem QM-System integriert (Ulrich 2013: 75).

Bei Enewoldsen ist QM wiederum ein Steuerungs- und Führungsinstrument, das zur Entwicklung des Personals (und der OE) geeignet sei. Sie erwähnt aber häufig vorkommende Parallelstrukturen bei den Bereichen QM, PE und OE in Krankenhäusern (Enewoldsen 2011: 180).

Risikomanagement (RM)

Kamiske und Brauer sehen durch QM die Voraussetzung gegeben, um aufgetretene Krisen zu begrenzen und zu beherrschen und somit Risiken zu verringern (Kamiske und Brauer 2011: 255).

Für andere Autoren ist das RM ein integraler Bestandteil des QM. Heduschka strebt ein „integriertes“ QM an, das die Themen „Qualität“ und „Risiko“ gleichermaßen berücksichtigt (Heduschka 2006: 27). Kamiske und Brauer sind der Ansicht, dass der Prozessplan des RM Bestandteil des QM-Handbuches sein sollte (Kamiske und Brauer 2011: 256). Piekenbrink und Ketterer nutzten die Befähigerkriterien des EFQM-Modells, um ein RM-System aufzubauen (Piekenbrink und Ketterer 2009: 31). Für Oberschmid et al. ist das RM Teil des QM und dies ermöglicht, operationelle Risiken aktiv zu steuern (Oberschmid et al. 2009: 70). Müllner et al. sehen in der Prozessanalyse das Identifizieren und Bewerten von Risiken (Müllner et al. 2013: 333).

In der DIN EN ISO 9001:2015 ist bei der Planung und Verwirklichung der Prozesse des QM-Systems ein risikobasiertes Denken anzuwenden (DIN EN ISO 9001:2015, Seite 53). Kilich nennt das RM einen „wesentlichen Bestandteil“ des QM-Systems (Kilich 2016: 52). Eine weitere Sichtweise ist die Kombination von RM und QM, um operationelle Risiken steuern zu können (Oberschmid et al. 2009: 70).

Wissensmanagement (WM)

Dornberg und Cremer sehen das WM als Basis für QM, halten aber fest, dass häufig das erforderliche Bewusstsein für die Bedeutung von WM im Rahmen von QM fehlt (Dornberg und Cremer 2012: 54).

Es gibt Autoren, die feststellen, dass durch QM Wissensmanagement erfolgt. Maier hofft, dass das Wissenschaftssystem aus den Fehlern des Wirtschaftssystems lernt und ein QM entwickelt, das zu einem zeitgemäßen WM führt (Maier 2004: 6). Nickel betont, dass in QM-Systemen Wissen über die eigene Organisation aufgebaut wird (Nickel 2007b: 14). Heinze und Schmidt sehen den Aufbau von WM durch die Beschreibung und Visualisierung von Prozessen realisiert (Heinze und Schmidt 2010: 61).

Ob nun QM ein Werkzeug des WM oder WM ein Werkzeug des QM ist, wird von den Autoren Kocian und Erhardt et al. unterschiedlich gesehen. So sieht Kocian in der Prozesslandkarte ein Instrument zum WM an Hochschulen (Kocian 2007: 36), während für Erhardt et al. WM ein Instrument der Unterstützungsprozesse im Rahmen von QM ist (Erhardt et al. 2008: 69).

Einige Autoren sehen WM als integralen Bestandteilen des QM an. Bläsing spricht in diesem Zusammenhang von der Vernetzung der Wissensbasis mit den Prozessen (Bläsing 2000: 34). Woitsch et al. unterscheiden „drei Arten von prozessorientiertem Wissensma-

nagement [...]: (1) Der Prozess als Inhalt [...], (2) der Prozess als Know-how- und Integrationsplattform [...], und (3) der Prozess als Managementinstrument [...]" (Woitsch et al 2013: 355).

Pfeifer et al. trennen QM und WM nicht. Für sie benötigt einerseits das QM das WM und andererseits setzt das WM wiederum QM voraus (Pfeifer et al. 2007: 289) Nach Koubek et al. stehen im Zentrum von WM im Rahmen eines QM das Prozesswissen und das Wissen über das eigene Unternehmen (Koubek et al 2009: 24). Das BMI und das BVA stellen fest, dass die Prozesse und ihr Output sowohl im QM als auch im Rahmen von WM betrachtet werden, wenn auch aus unterschiedlichen Perspektiven (BMI und BVA 2016: 332).

Für Orth und Karcher hat das WM immer schon zum QM gehört und würde dort eine wichtige Rolle einnehmen (Orth und Karcher 2015: 27). Ulrich erläutert, dass QM und WM sich gut ergänzen, da sie gemeinsame Aspekte verfolgen (Ulrich 2015: 32). Wenn WM jetzt integraler Bestandteil des QM ist, so benötigen die Qualitätsmanager für das WM neue Methoden und Werkzeuge (Sommerhoff 2012: 102).

Die EFQM formuliert in ihrem EFQM-Konzept, dass „Informationen und Wissen [...] gemanagt [werden], um die effektive Entscheidungsfindung zu unterstützen und um die Fähigkeiten der Organisation aufzubauen“ (EFQM 2012: 17). Auch nach der DIN EN ISO 9001 ist die Organisation in der Pflicht für die Prozesse das Wissen zu bestimmen (DIN EN ISO 9001:2015, Seite 28).

4.1.3 Zusammengefasste Darstellung der Ergebnisse

Es zeigte sich, dass die Themen OE mit 55 Zitaten und Führung mit 54 Zitaten am meisten in Verbindung mit QM (einschließlich TQM und PZM) erwähnt wurden. Danach folgten CM (22), IMS (19), PE (17), WM (16) und LO/OL (12), RM (8), und Innovation (7). Das Thema Führung wird als wichtigste Basis für das QM gesehen. Die meisten Effekte hat das QM laut dieser Untersuchung im Bereich OE. Hauptsächlich werden CM, OE und PE als Instrumente des QM angesehen. Das Konzept des QM wird im Rahmen von WM von einem Autor als sein Instrument angesehen. Der wichtigste integrale Bestandteil des QM ist die OE und das IMS. Acht Stimmen wurden identifiziert, die umgekehrt das QM als integralen Bestandteil der OE ansehen. Außerdem wird QM vielfach als Modell, Ansatz oder System beschrieben. In diesem Zusammenhang hauptsächlich als Führungs- und Organisationsentwicklungsansatz. Eine Übersicht der Ergebnisse gibt Tabelle 4.

Tabelle 4: Matrix zur Häufigkeit des Vorkommens der einzelnen Konzepte [Change-Management (CM), Führung (FÜ), Innovation (IN), Integriertes Managementsystem (IMS), lernende Organisation (LO), organisationales Lernen (OL), Personalentwicklung (PE), Risikomanagement (RM), Wissensmanagement (WM)] im Zusammenhang mit Qualitätsmanagement (QM), Total Quality Management und Prozessmanagement in den Kategorien.

	CM	FÜ	IN	IMS	LO/ OL	OE	PE	RM	WM
Basis für QM	4	33				2	6		1
Effekte durch QM	3				6	9		1	3
Instrument/Methode von QM	5		1			4	4		1
Instrument/Methode für OE						1			
Instrument/Methode des WM									1
Integraler Bestandteil von QM	7		6	17	6	17	6	7	10
QM als integraler Bestandteil von OE						8			
QM ist ...	3	21		2		14	1		
	22	54	7	19	12	55	17	8	16

4.2 Ergebnisse der Vorstudie 2: Weitergeführte Literaturstudie

Im Folgenden werden die aus der Vorstudie 1 ausgewählten Konzepte (siehe Kapitel 3.1.4.1) QM, OE, LO/OL und CM und deren Zusammenhänge anhand der Kategorien „Historie“, „Definitionen und Ziele“, „Modelle, Methoden, Ansätze“, „Veränderung des Berufsbildes“ und „Stand der akademischen Ausbildung“ als Resultat der weitergeführten Literaturstudie dargelegt. Die Präsentation erfolgt in Form von zusammenfassenden Erläuterungen, tabellarischen Darstellungen und Abbildungen. Die Aussagen basieren auf den im Anhang hinterlegten textlichen Ausführungen zu den Konzepten QM, OE, LO/OL und CM (siehe Kapitel 3 im Anhang).

4.2.1 Vergleich der Historie der Konzepte

Die Untersuchung zeigt, dass das Modell der wissenschaftlichen Betriebsführung von F. W. Taylor einen der wesentlichen Auslöser sowohl der Ansätze OE, CM und LO/OL als auch des QM darstellt. Auf Grund der mit dem Taylorismus verbundenen Probleme entwickelte

sich die sogenannte Human-Relations-Bewegung³⁸, die sich sowohl in den Konzepten der OE (Gairing 2008: 51) als auch des QM (Köck 1996: 47) zeigt. Während Kurt Lewin in den vierziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts mit seinen Arbeiten zur sozialpsychologischen Feldtheorie, Gruppendynamik und Aktionsforschung die OE begründete (näheres im Anhang, Kapitel 3.1.1.1), war es im QM Walter A. Shewhart, der etwa zur gleichen Zeit mit seiner Shewhart control chart erstmals statistische Prozesssteuerung im QM ermöglichte (näheres im Anhang, Kapitel 3.4.5.1).

Während in den vierziger und fünfziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts die OE weiterentwickelt wurde im Sinne einer Beachtung der Wechselwirkung zwischen der technischen Struktur und der Sozialstruktur des Unternehmens und sich daraus der sogenannte „sozio-technische Ansatz“ entwickelte (Maier 1977: 15), wandelte sich im QM die Qualitätssteuerung zur Qualitätssicherung, um Fehler möglichst frühzeitig im Entwicklungsprozess zu erkennen und zu vermeiden. Gleichzeitig wurde die OE durch Maslow um psychologische Aspekte, von Argyris um organisatorische und von McGregor um Führungsaspekte erweitert (siehe Anhang Kapitel 3.1.1.1). In Japan wiederum entstand in den fünfziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts das sogenannte TQM, also die Verantwortung eines jeden für die Qualität (Feigenbaum 1956: 98). Im Westen hingegen wurde dieses umfassende Managementkonzept erst in den neunziger Jahren bekannt (Schmitt und Pfeiffer 2015: 37).

Sowohl in der OE als auch im QM entwickelte sich „Agilität“ als neuer Trend für die Zukunft (Burke und Noumair 2015 und Sommerhoff 2016a, siehe Kapitel 3.1.1.4 und 3.4.2 im Anhang). Agile Methoden sollen bei der Bewältigung der Herausforderungen, die das Thema „Industrie 4.0“ und die damit verbundene VUCA-Welt mit sich bringen, (siehe Fußnote 12 der Arbeit) helfen (vgl. Gairing 2017 und Komus und Kuberg 2018).

Weiter ist festzuhalten, dass die OE die Konzepte CM und LO beinhaltet. Beide Konzepte haben sich aus der OE heraus entwickelt. Der Begriff des CM hatte sich Mitte der neunziger

³⁸Dieser Ansatz basiert auf dem sogenannten Hawthorne-Projekt, das als Reaktion auf die Folgen des Taylorismus von 1927 bis 1933 in den Hawthorne-Werken der Western Electric Company (USA) durchgeführt wurde (Kieser 1999: 101-118; Gairing 2008: 49). Bei diesem Ansatz geht es um die Förderung der Pflege zwischenmenschlicher Beziehungen zwischen Gleichgestellten einerseits und zwischen Führenden und Geführten andererseits (Maier o. J.). Im Fokus des Human-Relations-Ansatzes stehen das menschliche Verhalten und die zwischenmenschlichen Beziehungen (Vahs 2015: 33).

Jahre aus der Beratungsindustrie als „weiche Seite“ des Business Reengineering entwickelt (Whelehan 1995: 2). Das CM selbst entwickelte sich, weil sich die Rahmenbedingungen für die Unternehmen in den neunziger Jahren stark verändert hatten (Doppler und Lauterburg 1994: 17). Zwanzig Jahre später sieht Vahs dies für die Unternehmen immer noch so. Er schreibt, dass sich „[i]nsbesondere die Industrieländer [...] zurzeit in einer Phase umfassender und weit reichender politischer, gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Entwicklungen [befinden], die hohe Anforderungen an die Innovationsfähigkeit der Unternehmen und ihrer Mitarbeiter stellen“ (Vahs 2015: 279). 2008 sprechen Doppler und Lauterburg davon, dass der Begriff „OE“ weitgehend durch „Change-Management“ ersetzt wurde (Doppler und Lauterburg 2008: 96).

Aber auch die LO entstand auf Grund der wachsenden Probleme, mit denen sich die Unternehmen konfrontiert sahen. Wildemann spricht von einer Kosten- und Kreativitätskrise (Wildemann 1994a: o. S.). Die LO wurde nach Howaldt dazu genutzt, das Konzept der OE weiterzuentwickeln (Howaldt 2004: 71). Während in der OE das Thema „Wandel“ als Projekt behandelt wurde, ist in der LO „Wandel“ Teil der Systemprozesse (Schreyögg und Noss 1995: 179). Die LO wurde zum neuen Managementleitbild für Organisationen, die dauerhaft wandlungsfähig sein wollten im Umgang mit Phänomenen wie Turbulenz, Risiko und Unvorhersehbarkeit (Howaldt 2004: 76).

Während die OE den Sozial- und Geisteswissenschaften entstammt, entwickelte sich das Konzept des QM vor allem aus den Ingenieurwissenschaften (Zollondz 2011: 35) und in großen Teilen auch in der Praxis (Seghezzi 1996: 48).

Schon zwanzig Jahre früher entstanden erste Ansätze der LO. Es war das organisationale Lernen, das von March und Ohlsen und Argyris und Schön (näheres im Anhang, Kapitel 3.3.1.1 und 3.3.1.2) als Theorie entwickelt wurde, damit sich Organisationen besser den sich ständig verändernden Umweltbedingungen anpassen konnten. Aber erst 1990 wurde dieses Konzept durch die „lernende Organisation“ von Peter M. Senge populär (näheres im Anhang, Kapitel 3.3.4.2). Die treibenden Kräfte der Konzepte LO/OL sind sowohl die Sozialwissenschaften als auch die Beratungsindustrie. Abbildung 2 zeigt die Entwicklung der Konzepte OE, LO, CM und QM auf. Im Folgenden wird nur noch von dem Konzept der LO gesprochen, da dieses Konzept das organisationale Lernen beinhaltet.

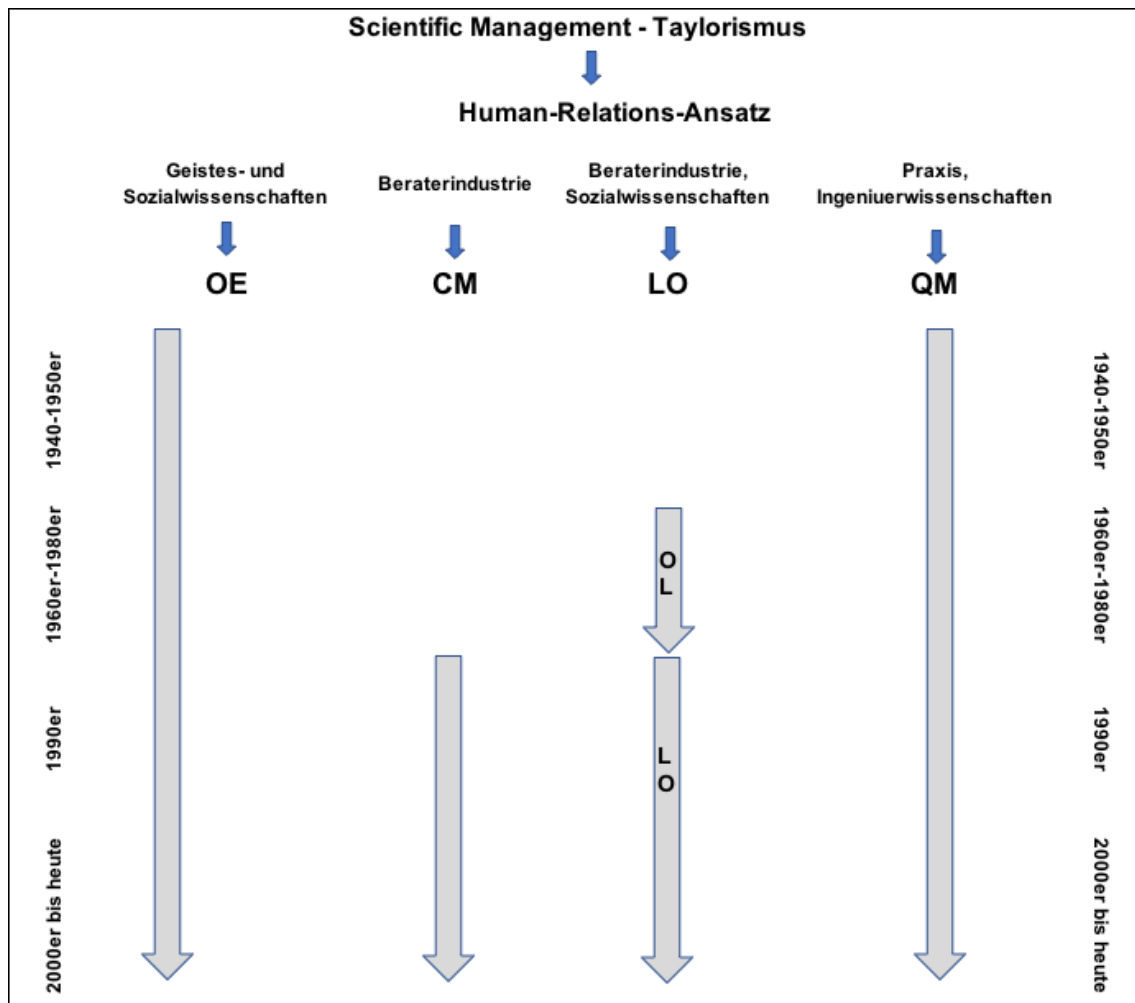


Abbildung 2: Überblick über die Entwicklung der Konzepte Organisationsentwicklung (OE), Change-Management (CM), lernende Organisation (LO) und Qualitätsmanagement (QM) (eigene Darstellung auf Basis der Texte im Anhang, siehe Kapitel 3.1-3.4 des Anhangs und Kapitel 2.1 dieser Thesis).

4.2.2 Vergleich der Definitionen und Ziele der Konzepte

Die Analyse der Literatur zeigt, dass es für die Konzepte OE, CM und LO bis heute keine einheitliche Definition gibt (Garvin 1994: 6; Worley und Feyerherm 2003: 110; Petersen 2011: 15), während diese mit der DIN EN ISO 9000 für das QM vorliegt (siehe Kapitel 2.4).

Die Texte zu den Kategorien „Definitionen und Ziele“ wurden, in der unter Kapitel 3.1.4.3 beschriebenen Weise, bearbeitet. Der Grund für die gemeinsame Bearbeitung der beiden Kategorien war in der Tatsache begründet, dass in den Texten der Kategorie „Definition“ teilweise auch Ziele formuliert waren und umgekehrt in den Texten der Kategorie „Ziele“ Definitionen genannt wurden.

Um die sehr knapp formulierte Definition des QM nach der DIN EN ISO 9000:2015 (siehe Kapitel 2.4) mit den Definitionen der Konzepte OE, CM und LO vergleichen zu können, wurde auf die Grundsätze des QM der DIN EN ISO 9000 (siehe Kapitel 2.6.1), den Konzepten des EFQM-Modells (siehe Kapitel 2.6.3) und den Prinzipien des TQM (siehe Kapitel 2.6.2) zurückgegriffen.

So entstand die gemeinsame Urtablelle zu den Kategorien Definitionen und Ziele. In dieser Urtablelle wurden den einzelnen Texten Schlagwörter zugeordnet, um die Inhalte clustern zu können (siehe Tabelle A-2 im Anhang).

Die Auswertung der beiden Kategorien „Definition“ und „Ziele“ zeigt, dass es Aspekte gibt, die von allen Konzepten thematisiert werden. Dies sind: Führung und Steuerung, Lernen, Mitarbeiter, Prozessorientierung, Veränderungsfähigkeit und Veränderungsbereitschaft und Verbesserung.

Wenn man „alle sozialwissenschaftlichen Konzepte“ (OE, CM und LO) zusammenfasst und diese dann mit QM vergleicht, zeigen sich weitere thematische Übereinstimmungen. Es sind dies die Themen „Innovation, Leistung und Zielorientierung“.

Wenn man QM mit jeweils „einem sozialwissenschaftlichen Konzept“ (OE oder CM oder LO) vergleicht, so gibt es Übereinstimmung bei den Themen „Entwicklung, Ganzheitlichkeit und Kundenorientierung“.

Es gibt aber auch Aspekte, die ausschließlich nur von der OE (Empowerment, Humanisierung) und dem QM (Nachhaltigkeit, Qualitätsorientierung) aufgeführt werden. Weitere Themen, die bei QM nicht vorkommen, sondern immer nur im Zusammenhang mit den sozialwissenschaftlichen Konzepten genannt werden, sind „Menschenorientierung“ und „Problemlösungspotenzial“.

Im Folgenden werden die Häufigkeiten des Vorkommens der Schlagworte bei den einzelnen Konzepten graphisch aufgezeigt. Zur besseren Übersicht wurden diejenigen Schlagworte, die nur bei einem Konzept aufgetreten sind und dort ≤ 1 sind, nicht in die Abbildung aufgenommen. Diese waren die Schlagworte Effizienz und Kostenreduzierung (LO), Erfüllung von Anforderungen (QM), Fehlerkultur (QM), Managementmodell (LO), Prävention (QM) und Wettbewerb/Markt (LO) (siehe Abbildung 3). (Zur zahlenmäßigen Verdeutlichung der Ergebnisse siehe Tabelle A-1 im Anhang, auch hier sind die obengenannten Aspekte nicht aufgenommen worden).

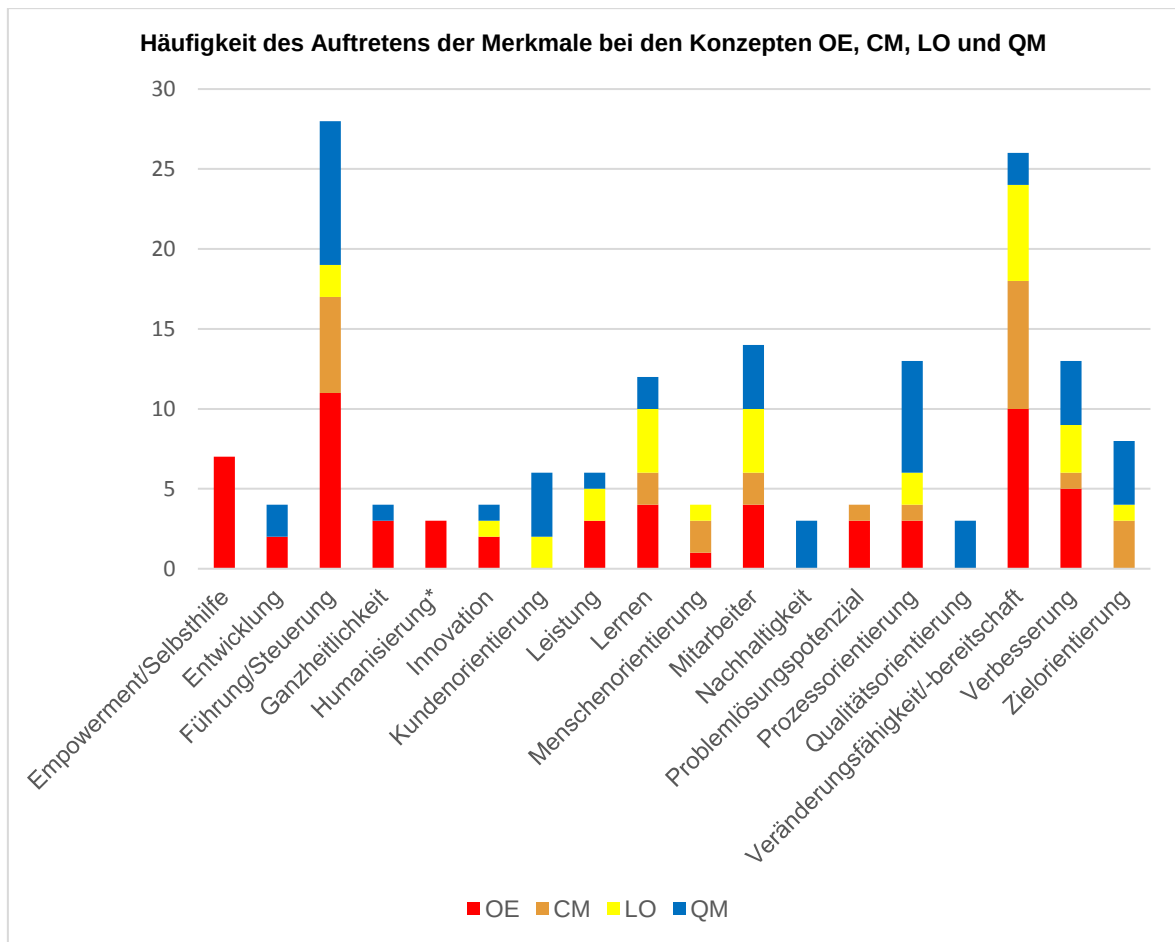


Abbildung 3: Häufigkeit des Auftretens der Merkmale bei den Konzepten OE (Organisationsentwicklung), CM (Change-Management), LO (lernende Organisation) und QM (Qualitätsmanagement). *Arbeitsmöglichkeiten, Entfaltungsmöglichkeiten.

4.2.3 Vergleich der Modelle, Methoden, Ansätze der Konzepte

Im Weiteren werden die Ergebnisse der Untersuchung zu der Kategorie „Modelle, Methoden, Ansätze“ dargelegt (siehe Urtable im Anhang, Tabelle A-3). Die Analyse dieser Kategorie hat gezeigt, dass drei der vier Konzepte – die OE, das CM und das QM – jeweils selbst als Methode eines anderen Konzepts gesehen werden. So wird das Konzept QM (inklusive TQM, EFQM und PZM) als Methode von der OE, dem CM und der LO angesehen. Das Konzept der OE wiederum wird im Rahmen der Konzepte QM und CM als eigene Methode erwähnt.

Ferner hat die Analyse gezeigt, dass es Methoden gibt, die von mehreren Konzepten verwendet werden. Die Methode „Qualitätszirkel“ kommt im Rahmen der Konzepte QM und OE zur Anwendung. Das Lean Management wird sowohl im QM als auch CM angewendet.

Weiterhin erbrachte die Untersuchung der Kategorie „Modelle, Methoden, Ansätze“, dass es offenbar dennoch klassische Instrumente zu den jeweils untersuchten Konzepten gibt, die von konzeptfremden Vertretern nicht eingesetzt werden.

In der OE ist dies der sozio-technische Ansatz. Wobei Oess, ein Vertreter des TQM, diesen Ansatz zumindest benennt. Für ihn dient TQM als Ansatz zur Steuerung eines sozio-technischen Systems (Oess 1993: 90). Aber auch das Grid-Management-Konzept, die Prozessberatung, der OE-Würfel, das organistische Entwicklungskonzept, der multidimensionale Ansatz, der Survey-Guided Development-Ansatz und die Lernstatt sind Methoden, die nur in der OE angewendet werden (siehe im Anhang Kapitel 3.1.4.4 bis 3.1.4.10).

CM-spezifische Methoden sind die Change-Treppe, die Charta des Managements der Veränderung (siehe im Anhang die Kapitel 3.2.4.2 und 3.2.4.3), das 8-Phasen-Modell, das PUZZLE-Modell, das 3W-Modell, das WaVe-Modell und die Netzwerkorganisation (siehe im Anhang Kapitel 3.2.4.7 bis 3.2.4.11).

Nur im Rahmen des Konzepts der LO kommt die lernende Organisation nach Pedler et al., Senge, Sattelberger und Garvin zum Einsatz, ebenso das TQL nach Lessem und Schnauber et al. (siehe im Anhang Kapitel 3.3.4.1 bis 3.3.4.6).

Spezifische Methoden des Konzepts QM ist die Shewhart control chart, ein Instrument der statistischen Prozesssteuerung, und der Managementansatz von Deming (siehe im Anhang Kapitel 3.4.5.1 und 3.4.5.2). Wobei Senge, ein Vertreter der LO, sein Konzept auch sehr gut mit dem Demingschen Ansatz vergleichen kann (Senge 2011: 2). Weiterhin kommen der PDCA-Zyklus, der kontinuierlicher Verbesserungsprozess und die Trilogie und das Drei-Rollen-Konzept von Juran nur im QM zum Tragen (siehe im Anhang Kapitel 3.4.5.3 bis 3.4.5.5). Ebenso das TQM-Implementierungskonzept von Malorny (1996) (siehe im Anhang Kapitel 3.4.5.8), das Modell des Integrierten Qualitätsmanagements von Seghezzi (1996) (siehe im Anhang Kapitel 3.4.5.12) und die PaGIMo-Modelle von Zink et al. (2009) (siehe im Anhang Kapitel 3.4.5.14).

Die Analyse hat außerdem gezeigt, dass die OE-Konzepte (OE, CM und LO) scheinbar zunehmend ihre sozialwissenschaftliche Sichtweise um eher technische Methoden wie das Prozessmanagement oder Business (Process) Reengineering erweiterten, während die Vertreter des QM ihre bisher eher ingenieurwissenschaftlich geprägte Sichtweise mit sozialwissenschaftlichen Methoden der OE-Konzepte bereichern. Ein Überblick über die Erläuterungen gibt Tabelle 5.

Tabelle 5: Übereinstimmungen der Konzepte Organisationsentwicklung (OE), Change-Management (CM), lernende Organisation (LO) und Qualitätsmanagement (QM) zur Auswertung der Kategorie „Modelle, Methoden, Ansätze“.

Modelle, Methoden, Ansätze	OE	CM	LO	QM	Übereinstimmungen bei den Modellen
Total Quality Management (Total Quality Control) und Company-Wide Quality Control-Konzept (Weiterentwicklung des QM)	x	x	x	x	4
Drei-Phasen-Modell (Modell der OE)	x	x		x	3
Prozessmanagement, Business (Process) Reengineering	x	x		x	3
Qualitätszirkel	x			x	2
Change-Management	x			x	2
EFQM-Modell (Ansatz des QM)			x	x	2
Lean Management (lean production)		x		x	2
Shewhart control chart				x	0
Soziotechnischer Ansatz	x				0
Demingsche Lehre: Kunden- und Prozessorientierung, 14 Managementpunkte, Reaktionskette				x	0
Juran-Trilogie, Drei-Rollen-Konzept				x	0
PDCA				x	0
Kontinuierlicher Verbesserungsprozess				x	0
Grid-Management-Konzept	x				0
Prozessberatung	x				0
OE-Würfel	x				0
Organistisches Entwicklungskonzept	x				0
Multidimensionaler Ansatz	x				0
Survey-Guided Development	x				0
Lernstatt	x				0
Das lernende Unternehmen			x		0
Change-Treppe		x			0
Charta des Managements von Veränderungen		x			0
8-Phasen-Modell von Kotter		x			0
PUZZLE-Modell		x			0
Die fünfte Disziplin			x		0
Total Quality Learning			x		0
Die lernende Organisation			x		0
Die lernende Organisation			x		0
Total Quality Learning			x		0
Integriertes Qualitätsmanagement				x	0
Implementierungskonzept für TQM				x	0
Netzwerkorganisation		x			0
3W-Modell		x			0
PaGIMo-Modelle				x	0
WaVe-Modell		x			0

4.2.4 Veränderung des Berufsbildes der Konzepte

Das Berufsbild der Organisationsentwickler hat sich seit den siebziger Jahren bis heute stark verändert. Der Organisationsentwickler der siebziger Jahre sollte ein „Änderungsstrategie“ sein (Beckhard 1972: 166). Im Jahr 2000 stellte Schein fest, dass Organisationsentwickler nicht mehr nur in Kategorien von Techniken wie Befragung, Organisationsfeedback oder Teamentwicklung denken sollten (Schein 2000: 31). Vielmehr sollten Organisationsentwickler die Fähigkeit besitzen, das Management bei Konflikten zu unterstützen und die Selbsthilfefähigkeit der Organisationen durch ihr Intervenieren zu stärken (ebd.).

Im Jahr 2015 schrieben Grossmann et al., dass der Organisationsentwickler der Zukunft die Fähigkeit zur Interkulturalität entwickeln sollte. Die Themen Internationale Zusammenarbeit und Globalisierung machen Cultural Diversity zu einer wesentlichen Aufgabe der Organisationsentwickler (Grossmann et al. 2015: 13). Im Bereich CM geht der Trend hin zu spezialisierten Abteilungen anstelle externer Berater (Vahs 2015: 390). Ein Berufsbild zur LO konnte in der analysierten Literatur nicht identifiziert werden.

Die meisten Hinweise zur Veränderung des Berufsbildes finden sich in der Literatur zum Thema „QM“. Walgenbach hat in seinem Beitrag von 2001 sehr deutlich die Ausweitung des Berufsbildes des Qualitätsmanagers dargelegt. Bis in die 70er Jahre des vergangenen Jahrhunderts stand für die Qualitätsfachleute die QS der Produktion im Mittelpunkt ihrer Tätigkeit. Zunehmend waren aber die Qualitätsfachleute der Ansicht, dass die Ursachen von Problemen nicht nur in der Produktion, sondern in anderen Unternehmensbereichen liegen: etwa bei der Unternehmensleitung, der Entwicklung oder der Verwaltung (Walgenbach 2001: 6).

Juran forderte in den 90er Jahren eine Qualitätsabteilung in Analogie zur Finanzabteilung. Diese Abteilung sollte eine wichtige Rolle bei der Produktbeurteilung spielen, Beratungsdienste leisten und Leistungsmessungen und Audits durchführen. Der Qualitätsleiter sollte sich weniger auf technische oder abteilungsbezogene Ziele konzentrieren als vielmehr betriebliche und unternehmensorientierte Ziele fokussieren. (Juran 1993: 369-372)

2012 beschreibt Sommerhoff die bisher klassische Rolle eines Qualitätsmanagers als für eine kurze Zeit systemgestaltend, um dann – und dies wird als Normalität empfunden – wieder für eine lange Zeit systembewahrend zu werden, als nicht mehr hinreichend. Er kommt zu der Feststellung, dass der „Beruf des Qualitätsmanagers unter Veränderungsdruck“ stehe. Das Aufgabenspektrum sei wesentlich heterogener geworden, Zuständigkeiten und Aufgaben orientierten sich aber im Wesentlichen noch am klassischen QM. Der moderne Qualitätsmanager sollte vielmehr an Veränderungen mitwirken und die Rolle des

Organisationsentwicklers, internen Beraters und Veränderungsmanagers ausüben. Hierdurch sei er in der Lage, die im Moment noch eher statisch angelegten Managementsysteme flexibel zu gestalten, um der Dynamik in den zunehmend komplexen Unternehmen besser entgegenzutreten zu können. (Sommerhoff 2012: 55)

Lobinger hebt hervor, dass „[d]ie Anforderungen an die Kompetenzen von Qualitätsmanagern [...] immer vielfältiger [werden]“ (Lobinger 2013: 14). Nach Lobinger befindet sich die Rolle des Qualitätsmanagers in einem wesentlichen Umbruch und das Berufsbild sei derzeit wenig definiert (ebd.). Lobinger schlägt vor, auf Grund der neu hinzu gekommenen Aufgaben für das QM, die Bereiche QM und QS im Betrieb zu trennen (ebd.). Ferner merkt Lobinger an „viele Unternehmenslenker [haben] längst erkannt, dass nachhaltige Unternehmensführung einer koordinierenden Stelle bedarf“ (Lobinger 2013: 15).

Auch Klingsporn und Schnell vertreten die Ansicht, dass das Berufsfeld des Qualitätsmanagers derzeit einem starken Wandel unterliege und stärker differenziert werden muss (Klingsporn und Schnell 2016: 14). Momentan sei der Qualitätsmanager in der Rolle des Ordnungshüters zu finden. In dieser Rolle würde der Qualitätsmanager aber immer weniger Wirkung erzielen. Daneben gibt es aber auch, laut Klingsporn und Schnell, schon die Qualitätsmanager in der Rolle des Impulsgebers, internen Beraters und Wissensträgers. In dieser Rolle tragen sie erheblich zur OE bei. (Klingsporn und Schnell 2016: 15) Klingsporn und Schnell stellen ein Rollenbündelmodell für die zukünftigen Qualitätsberufe vor, das in einem Fachkreis der DGQ entwickelt wurde (vgl. Klingsporn und Schnell 2016). Nach diesem Modell gliedert sich die Verantwortung für das QM in folgende Rollen auf: 1. Oberste Leitung, (strategische Führungsverantwortung), 2. Qualitätsstrategie (eine Führungsfunktion, die relevante Handlungsfelder für die Organisation ableitet), 3. QM-System-Administrator (aktive Mitwirkung bei der Systementwicklung, Systemimplementierung und Systempflege), 4. Managementsystem-Auditor (operative Funktion, Durchführung von Audits in der Organisation), 5. Q-Methodenexperte (operativ eingesetzt innerhalb der Wertschöpfungskette), 6. Qualitätsfachleute (operativ arbeitend innerhalb des Produktions- oder Dienstleistungsbereichs). (Klingsporn und Schnell 2016: 16f)

Schließlich sieht Weber eine „Evolution des Qualitätsmanagements“ (Weber 2017: 13). Er prognostiziert einen Wandel „weg von der QM-Zertifizierung hin zu Managementsystemen und zum Business Process Management“ (ebd.).

Ahlrichs betont, dass, auf Grund der aus VUCA resultierenden Rahmenbedingungen, das Arbeitsfeld der Qualitätsmanager sich unter diesen Bedingungen stark verändert. Das traditionelle Aufgabenfeld der Sicherung der Produktqualität erweitert sich auf die Sicherstellung der Business Excellence. (Ahlrichs 2018: 12f)

Eine Studie der Hochschule Koblenz legt demgegenüber dar, dass Mess- und Prüfaufgaben auch heute noch den größten Ausbildungsanteil bilden (Dietrich et al. 2017: 43). Hingegen habe die personale Kompetenz und die Sozialkompetenz einen geringen Stellenwert (Dietrich et al. 2017: 45).

Im Folgenden werden die in Deutschland vorhandenen Professuren und Studiengänge zu den Gebieten OE, CM, LO und QM aufgezeigt. Die Ergebnisse entstammen einer Recherche im World Wide Web mit Hilfe der Suchmaschine von Google. Die Wissenschaftszuordnung erfolgte auf Basis der Klassifizierung der OECD und der Fachsystematik der DFG.

4.2.5 Stand der akademischen Ausbildung der Konzepte

Die Analyse der Lehrstühle zu den Konzepten in Deutschland ergab folgendes:

- Es gibt zwei Professuren für das Konzept OE und neun für das Konzept QM.
- Die Professuren für OE sind in den Sozialwissenschaften angesiedelt, die QM-Professuren hingegen sind in sechs Fällen den Ingenieurwissenschaften, in zwei den Sozialwissenschaften und in einem den Natur- und Sozialwissenschaften zugeordnet.
- Für die Konzepte CM und LO gibt es keine Professuren (siehe Tabelle 6).

Tabelle 6: Professuren für OE (Organisationsentwicklung) und QM (Qualitätsmanagement) (Professuren für Change-Management und lernende Organisation gibt es nicht zum Stand 20.09.2018, 2. Prüfung), nicht benannt (n.b.).

	Universität, Fachhochschule, Hochschule der angewandten Wissenschaften	wissenschaftliche Zuordnung	Fakultät/ Fachbereich
OE	Hochschule Nordhausen	Sozialwissenschaften	Sozial- und Wirtschaftswissenschaften
	Universität Potsdam	Sozialwissenschaften	Erziehungswissenschaften
QM	Brandenburgische TU Cottbus - Senftenberg	Ingenieurwissenschaften	Maschinenbau, Elektro- und Energiesysteme
	TU Berlin	Ingenieurwissenschaften	Verkehrs- und Maschinensysteme
	Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg	Ingenieurwissenschaften	Technische Fakultät
	RWTH Aachen (TU)	Ingenieurwissenschaften	Maschinenwesen
	Hochschule Fulda	Natur- und Sozialwissenschaften	Oecotrophologie
	Fachhochschule Münster	Sozialwissenschaften	n.b.
	Hochschule für Technik und Wirtschaft Dresden	Ingenieurwissenschaften	Maschinenbau
	Karlsruher Institut für Technologie (KIT)	Ingenieurwissenschaften	Maschinenbau
QM / OE	Katholische Hochschule Freiburg	n.b.	n.b.

Die Recherche im Suchportal für Studiengänge, dem Hochschulkompass der HRK, hat folgendes gezeigt: Die Studiengänge für OE sind hauptsächlich bei den Sozialwissenschaften angesiedelt. Zum Thema CM wurde nur ein Studiengang in der Recherche gefunden. Dieser ist ebenfalls bei den Sozialwissenschaften angesiedelt. Zum Konzept der LO gibt es – zumindest in der Datenbank der HRK – keinen Studiengang. Die Studiengänge für QM sind den Natur- und Sozialwissenschaften zugeordnet.

Die Zahl der Studiengänge ist in der OE am höchsten mit neun Studiengängen, gefolgt von QM mit fünf und einem Studiengang im CM. Bei der Fachsuche ist das Fach QM mit 142 Treffern am stärksten als Lehrveranstaltung vertreten, OE wird insgesamt 49 Mal angeboten und CM lediglich viermal.

Einen Überblick über das akademische Ausbildungsangebot in den Bereichen OE, CM und QM zeigen Tabelle 7, Tabelle 8 und Tabelle 9.

Tabelle 7: Studiengänge für das Konzept Organisationsentwicklung in Deutschland (Stand 20.09.2018), Sozialwissenschaften (SW), Medizin- und Gesundheitswissenschaften (MGW), Querschnittsdisziplin (QW).

Wissenschaftseinordnung	Berufsbegleitend	Abschluss MA	Abschluss BA	Uni.	TU	FH	Fachsuche (Treffer insgesamt)	Studiengänge
SW		1		1				
SW/MGW		1				1		
SW		1				1		
SW		1			1			
SW	1	1				1		
SW	1	1				1		
QW		1		1				
SW		1			1			
SW		1				1		
		9	0	2	2	5	49	9

Tabelle 8: Studiengänge für das Konzept Change-Management in Deutschland (Stand 20.09.2018), Sozialwissenschaften (SW).

Wissenschaftseinordnung	Berufsbegleitend	Abschluss MA	Abschluss BA	Uni.	TU	FH	TH	Fachsuche (Treffer insgesamt)	Studiengänge
SW		1				1			
		1		0	0	1	0	4	1

Tabelle 9: Studiengänge für das Konzept Qualitätsmanagement in Deutschland (Stand 10.04.2019), Naturwissenschaften (NW); Sozialwissenschaften (SW).

Wissen- schaftseinord- nung	Berufs- beglei- tend	Ab- schluss MA	Ab- schluss BA	Uni.	TU	FH	TH	Fachsuche (Treffer insge- samt)	Stu- dien- gänge
NW	1	1				1			1
SW	1	1				1			1
NW		1		1					1
n.b.		1				1			1
NW	1	1				1			1
	1	5		1		4		142	5

4.2.6 Weiterentwicklung der Fragestellungen und Arbeitshypothesen

Nach Abschluss der Vorstudien wurden – als Ergebnis der Vorstudien – die bisherigen Fragestellungen und Arbeitshypothesen zu folgenden Teilfragen weiterentwickelt:

1. Wie wird das eigene QM-System an den verschiedenen Hochschularten beziehungsweise in den verschiedenen Hochschulgrößen benannt? Prozess-, evaluations- oder akkreditierungsorientiert?

- H1: Es gibt einen Zusammenhang zwischen den verwendeten Adjektiven für das eigene QM-System und der Hochschulart.
- H2: Es gibt einen Unterschied zwischen der Verwendung eines bestimmten Adjektivs für das eigene QM-System und der Hochschulgröße.

2. Gibt es einen Zusammenhang zwischen Hochschulart beziehungsweise Hochschulgröße und dem Aufbau eines Prozessmanagements?

- H3: Es gibt einen Zusammenhang zwischen der Hochschulart und der Etablierung eines Prozessmanagements.
- H4: Es gibt einen Unterschied zwischen der Hochschulgröße und der Etablierung eines Prozessmanagements.

3. Gibt es einen Unterschied bezüglich der Akzeptanz des QM-Systems bei den Lehrenden/Mitarbeitern in den verschiedenen Hochschularten beziehungsweise Hochschulgrößen?

- H5: Es gibt einen Unterschied bezüglich der Akzeptanz des QM-Systems bei den Lehrenden und der Hochschulart.
- H6: Es gibt einen Unterschied bezüglich der Akzeptanz des QM-Systems bei den Mitarbeitern und der Hochschulart.
- H7: Es gibt einen Unterschied bezüglich der Akzeptanz des QM-Systems bei den Lehrenden und der Hochschulgröße.
- H8: Es gibt einen Unterschied bezüglich der Akzeptanz des QM-Systems bei den Mitarbeitern und der Hochschulgröße.

4. Hat sich der Gedanke der kontinuierlichen Verbesserung im Bereich Lehre und Verwaltung je nach Hochschulart und Hochschulgröße unterschiedlich etabliert?

- H9: Es gibt einen Unterschied in der Hochschulart und ob sich die Methode des kontinuierlichen Verbesserungsprozesses im Bereich Lehre durchgesetzt hat.
- H10: Es gibt einen Unterschied in der Hochschulart und ob sich die Methode des kontinuierlichen Verbesserungsprozesses im Bereich Verwaltung durchgesetzt hat.
- H11: Es gibt einen Zusammenhang zwischen der Hochschulgröße und ob sich die Methode des kontinuierlichen Verbesserungsprozesses im Bereich Lehre durchgesetzt hat.
- H12: Es gibt einen Zusammenhang zwischen der Hochschulgröße und ob sich die Methode des kontinuierlichen Verbesserungsprozesses im Bereich Verwaltung durchgesetzt hat.

5. Ist der Verbindlichkeitsgrad zur Einhaltung von Vereinbarungen des QM-Systems je nach Hochschulart und Hochschulgröße unterschiedlich?

- H13: Es gibt einen Unterschied zwischen der Hochschulart und dem Grad der Verbindlichkeit zur Einhaltung von Vereinbarungen des QM-Systems.
- H14: Es gibt einen Zusammenhang zwischen der Hochschulgröße und dem Grad der Verbindlichkeit zur Einhaltung von Vereinbarungen des QM-Systems.

6. Ist die Bereitschaft zur Umsetzung der beschlossenen Verbesserungsmaßnahmen je nach Hochschulart und Hochschulgröße unterschiedlich?

- H15: Es gibt einen Unterschied zwischen der Hochschulart und der Bereitschaft, Verbesserungsmaßnahmen umzusetzen.
- H16: Es gibt einen Zusammenhang zwischen der Hochschulgröße und der Bereitschaft, Verbesserungsmaßnahmen umzusetzen.

7. Gibt es einen Unterschied bezüglich der Wichtigkeit des Engagements und des Rückhalts der Hochschulleitung für die Einführung und Weiterentwicklung eines QM-Systems je nach Hochschulart und Hochschulgröße?

- H17: Es gibt einen Unterschied zwischen Hochschulart und der Wichtigkeit des Engagements der Hochschulleitung für die Einführung und Weiterentwicklung eines QM-Systems.
- H18: Es gibt einen Zusammenhang zwischen Hochschulgröße und der Wichtigkeit des Engagements der Hochschulleitung für die Einführung und Weiterentwicklung eines QM-Systems.
- H19: Es gibt einen Unterschied zwischen Hochschulart und der Wichtigkeit des Rückhalts seitens der Hochschulleitung für die Einführung und Weiterentwicklung eines QM-Systems.
- H20: Es gibt einen Zusammenhang zwischen Hochschulgröße und der Wichtigkeit des Rückhalts seitens der Hochschulleitung für die Einführung und Weiterentwicklung eines QM-Systems.

8. Ist die Bereitschaft zur finanziellen Unterstützung in den verschiedenen Hochschularten und Hochschulgrößen unterschiedlich?

- H21: Es gibt einen Unterschied zwischen Hochschulart und der Bereitschaft zur finanziellen Unterstützung seitens der Hochschulleitung für die Einführung und Weiterentwicklung eines QM-Systems.
- H22: Es gibt einen Zusammenhang zwischen Hochschulgröße und der Bereitschaft zur finanziellen Unterstützung seitens der Hochschulleitung für die Einführung und Weiterentwicklung eines QM-Systems.

9. Ist die strategische Relevanz der QM-Systeme je nach Hochschulart und Hochschulgröße unterschiedlich?

- H23: Es gibt einen Unterschied zwischen Hochschulart und strategischer Relevanz des QM-Systems einer Hochschule.
- H24: Es gibt einen Zusammenhang zwischen Hochschulgröße und strategischer Relevanz des QM-Systems einer Hochschule.

10. Gibt es einen Zusammenhang zwischen Hochschulart und Hochschulgröße bezüglich der Einrichtung von OE-Einheiten?

- H25: Es gibt einen Zusammenhang zwischen Hochschulart und der Einrichtung von OE-Einheiten.
- H26: Es gibt einen Zusammenhang zwischen Hochschulgröße und der Einrichtung von OE-Einheiten.

11. Gibt es einen Unterschied in der Akzeptanz für das QM-System, in der Durchsetzung des Gedankens der kontinuierlichen Verbesserung und der Bereitschaft des Umsetzens beschlossener Verbesserungsmaßnahmen bei den Lehrenden und Mitarbeitern, wenn ein Prozessmanagement etabliert wurde?

- H27a: Es gibt einen Unterschied in der Akzeptanz für das QM-System bei den Lehrenden, wenn ein Prozessmanagement etabliert wurde.
- H27b: Es gibt einen Unterschied in der Akzeptanz für das QM-System bei den Mitarbeitern, wenn ein Prozessmanagement etabliert wurde.
- H27c: Es gibt einen Unterschied in der Durchsetzung des Gedankens der kontinuierlichen Verbesserung im Bereich Lehre, wenn ein Prozessmanagement etabliert wurde.
- H27d: Es gibt einen Unterschied in der Durchsetzung des Gedankens der kontinuierlichen Verbesserung im Bereich Verwaltung, wenn ein Prozessmanagement etabliert wurde.
- H27e: Es gibt einen Unterschied in der Bereitschaft des Umsetzens beschlossener Verbesserungsmaßnahmen, wenn ein Prozessmanagement etabliert wurde.

4.3 Ergebnisse der empirischen Untersuchungen

Die Ergebnisse der empirischen Studie, die auf einer Online-Befragung und leitfadengestützten Experteninterviews beruhen, werden im Folgenden dargelegt. Kapitel 4.3.1 zeigt die Ergebnisse der Online-Befragung und somit, wie das Thema QM an den Hochschulen umgesetzt wurde.

In Kapitel 4.3.2 werden die Ergebnisse aus den leitfadengestützten Experteninterviews erörtert. Mit Hilfe der leitfadengestützten Experteninterviews sollten zum einen generische Komponenten und Empfehlungen entwickelt werden, die in allen Hochschularten bei der Einführung und Weiterentwicklung eines QM-Systems zur Anwendung kommen könnten. Zum anderen wurden einzelne Themen der Vorstudien, die in der Online-Befragung nicht untersucht wurden, vertieft (siehe Kapitel 3.2.4). Ferner ging es darum, einzelne Hypothesen zur Diskussion zu stellen.

4.3.1 Ergebnisse der Online-Befragung

Die Ergebnisdarstellung gliedert sich wie folgt: 1. die Beschreibung der Hochschulen und Personen, die sich an der Umfrage beteiligt haben, 2. eine deskriptive Darstellung der Ergebnisse und 3. eine Darstellung der Ergebnisse bezogen auf die Hypothesen. Tabellen, die der vertieften Darstellung der Ergebnisse dienen, sind im Anhang hinterlegt, teilweise auch als SPSS-Ausgabe. Wenn „n“ (Anzahl der Teilnehmer) geringer als 127 ist, wird mit „o. A.“ (ohne Angaben) angegeben, wie viele Personen zu dieser Frage keine Angaben gemacht haben.

4.3.1.1 Beschreibung der Teilnehmer der Befragung

Im Folgenden werden die teilnehmenden Hochschulen und Personen beschrieben. Es wurden 259 von insgesamt 268 Hochschulen befragt. Neun Hochschulen hatten schon vor der Untersuchung mitgeteilt, dass sie nicht teilnehmen werden. Der Rücklauf betrug 49 % (n=127). Die Verteilung des Rücklaufs nach Hochschulart legt Tabelle 10 dar.

Tabelle 10: Teilnehmende Hochschulen an der Online-Befragung nach Hochschulart (n=259).

	befragt	geantwortet	in %
Universitäten	87	38	43,7
Fachhochschulen	102	63	61,8
Kunst- und Musikhochschulen	43	15	34,9
Verwaltungshochschulen	27	7	25,9
Keine Angaben zur Hochschule		4	
Gesamt	259	127	

16 der 38 Universitäten liegen in der Gruppe „mehr als 20000 Studierende“. Bei den Fachhochschulen war der größte Rücklauf in der Gruppe „1001-5000 Studierende“. Die detaillierte Aufteilung nach Größen zeigt Tabelle 11.

Tabelle 11: Größe der beteiligten Hochschularten (n=123, o. A.=4).

Art Größe	1000 oder weniger	1001 bis 5000	5001 bis 10000	10001 bis 20000	mehr als 20000	Gesamt
Universität	2	8	3	9	16	38
FH	3	27	18	14	1	63
KMHS	11	4	0	0	0	15
VHS	4	2	0	1	0	7
Gesamt	20	41	21	24	17	123

Auf die Frage nach der Dauer der eigenen Beschäftigung mit dem Thema QM an ihrer Hochschule antworten 51,2 % der Befragten (n=127) mit „6-10 Jahren“ und „länger als 10 Jahre“. 33,1 % arbeiten seit 3-5 Jahren und 12,6 % seit 1-2 Jahren an diesem Thema. Lediglich 3,1 % sind weniger als ein Jahr mit dem Thema beschäftigt (siehe Abbildung 4).

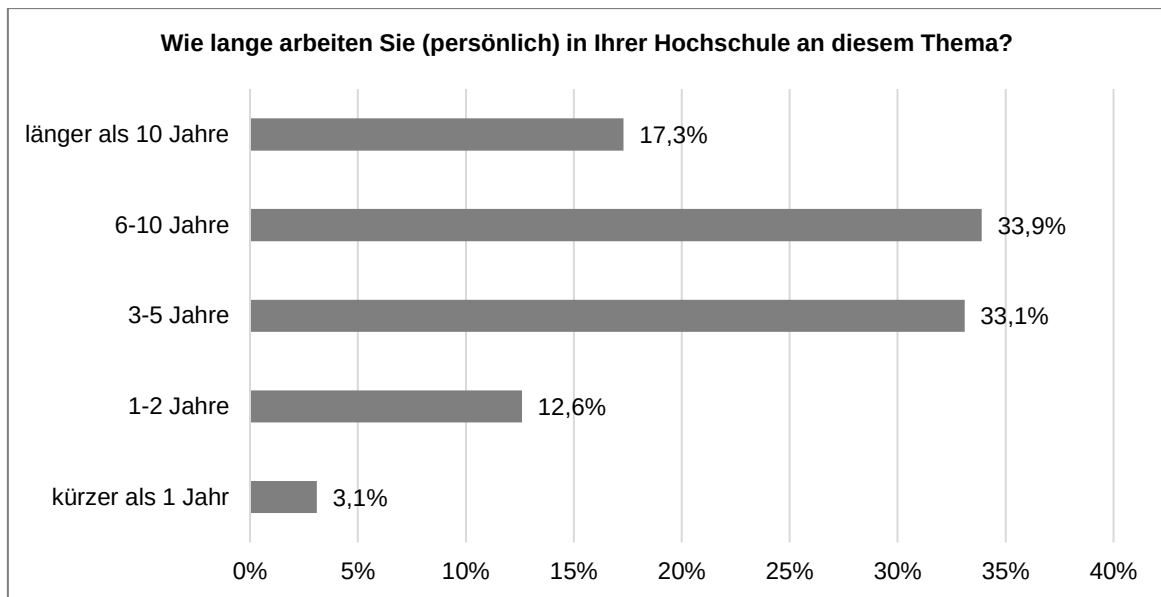


Abbildung 4: Dauer der Beschäftigung mit dem Thema Qualitätsmanagement (n=127).

Bezieht man diese Ergebnisse auf die einzelnen Hochschularten (siehe Abbildung 5), so zeigt sich, dass in den Verwaltungshochschulen von 42,9 % der Mitarbeiter das Thema „länger als 10 Jahre“ bearbeitet wird. In den Universitäten hingegen arbeitet die Mehrzahl der Mitarbeiter in dem Zeitrahmen „6-10 Jahre“ an diesem Thema (47,4 %), in den Fachhochschulen ist die Mehrzahl der Mitarbeiter (38,1 %) seit „3-5 Jahren“ mit dem Thema QM beschäftigt. Im gleichen Zeitrahmen liegen die Kunst- und Musikhochschulen (53,3 %).

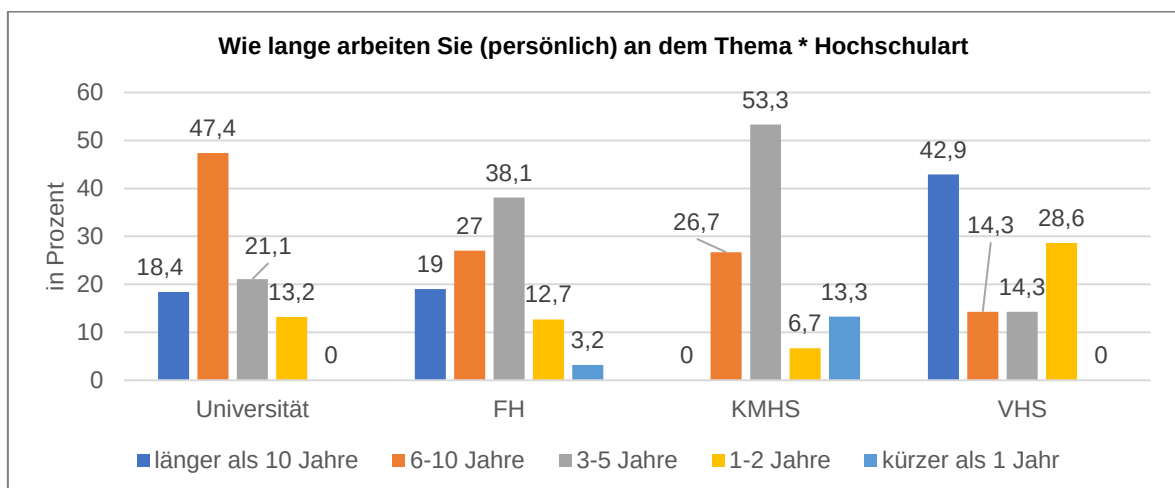


Abbildung 5: Hochschularten und Dauer der persönlichen Beschäftigung der Mitarbeiter mit dem Thema Qualität (n=123, o. A.=4), Fachhochschule (FH), Kunst- und Musikhochschule (KMHS), Verwaltungshochschule (VHS).

Die Mehrzahl der Befragten kommt zu 34,6 % aus den Sozialwissenschaften, zu 25,2 % aus den Geisteswissenschaften und zu 18,1 % aus den Wirtschaftswissenschaften. Sehr viel geringer ist der Anteil der Ingenieur- und Naturwissenschaften (jeweils 7,1 %). Den geringsten Anteil haben Agrarwissenschaften und Veterinärmedizin (siehe Abbildung 6).

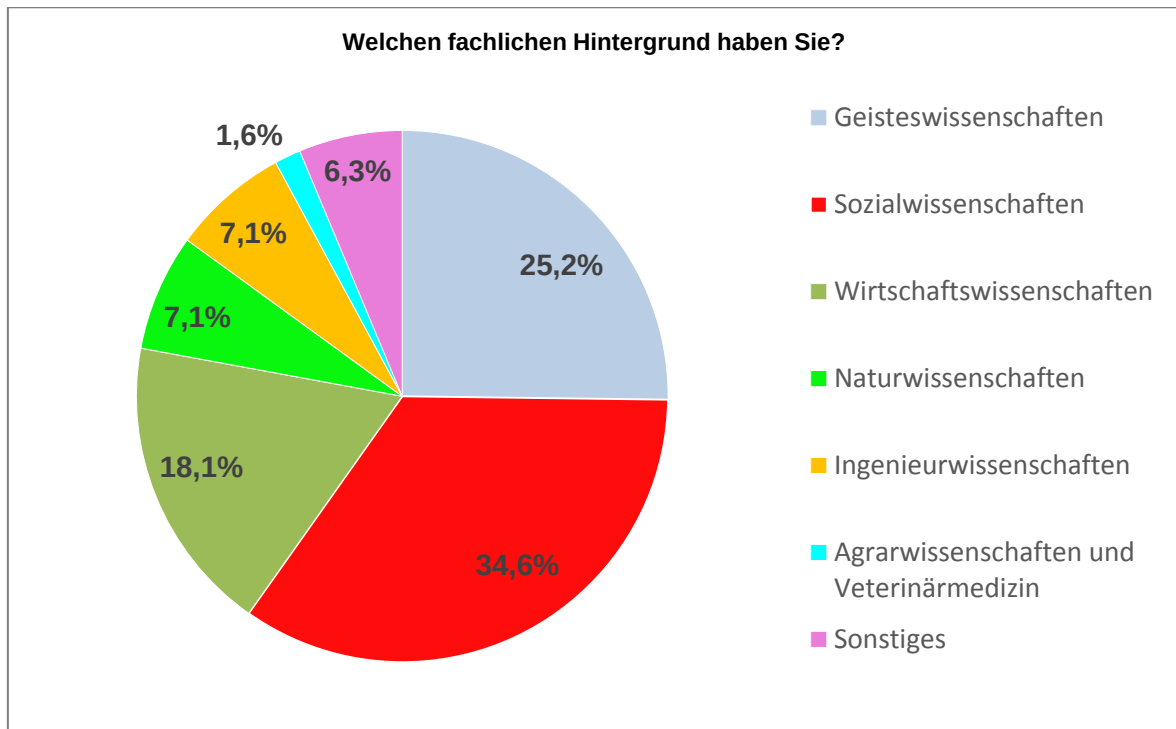


Abbildung 6: Fachlicher Hintergrund der befragten Personen (n=127).

Unter „Sonstiges“ werden mit jeweils einer Nennung die Fächer Informatik, Naturwissenschaft, Polizeiausbildung und Studium, Polizeivollzugsbeamter im Hochschuldienst und Verwaltungswissenschaften genannt. Drei Nennungen fielen auf die Rechtswissenschaften.

Von den 127 Befragten nennt eine Person die Habilitation als höchsten Abschlussgrad, 34,6 % die Promotion, 27,5 % das Diplom und 16,5 % nannten den Magister. Einen Masterabschluss besitzen 14,9 % und 2,4 % nennen den Bachelorabschluss als ihren höchsten Abschlussgrad. Weitere 3,1 % nennen jeweils mit einer Stimme das 2. juristische Staatsexamen, das 2. Staatsexamen Höheres Lehramt, den Diplomverwaltungswirt Polizei und den Ingenieur (Fachschulabschluss der ehemaligen DDR) als höchsten Abschlussgrad.

Gefragt nach einer speziellen QM-Ausbildung (n=127) geben 24,4 % an, eine solche zu besitzen, währenddessen 75,6 % dies verneinen. Von den JA-Stimmen gaben 32,3 % die

DGQ als Ausbildungsort an, weitere 32,3 % nannten verschiedene Zertifizierungsgesellschaften, 16,1 % hatten im Rahmen eines Studiums QM-Kenntnisse erworben und 12,9 % nannten das Centrum für Hochschulentwicklung³⁹ (CHE). Detailliert dargestellt sind die einzelnen Institutionen in Tabelle A-6 des Anhangs.

Die Frage „Welchem Themenbereich sind Sie organisatorisch zugeordnet“ beantworten 63,8 % mit Qualitätsmanagement, gefolgt von Qualitätssicherung (Evaluation und Akkreditierung) mit 14,2 %. Die wenigsten ordneten sich den Bereichen Controlling und Qualitätssicherung (ausschließlich Akkreditierung) zu, mit jeweils 0,8 % (siehe Abbildung 7).

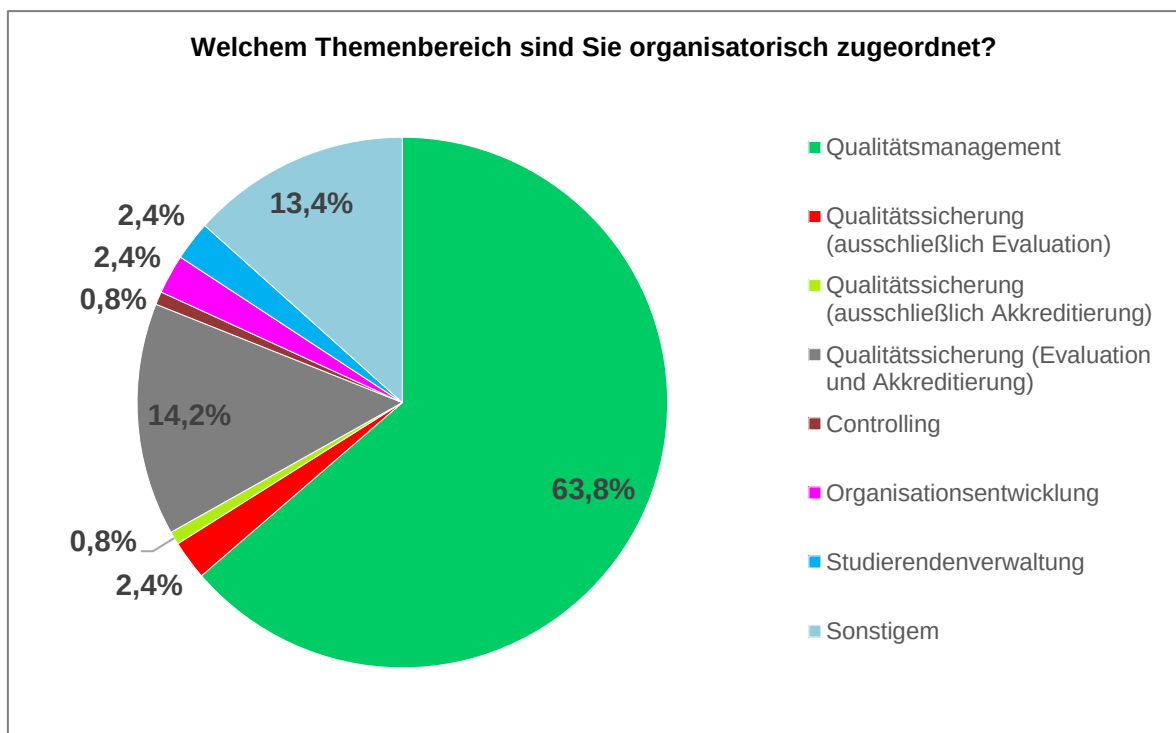


Abbildung 7: Organisatorische Zuordnung zu Themen (n=125, o. A.=2).

Die Frage nach dem Wissen um die Gründe für QM/QS an Hochschulen bejahten 82,7 % (n=126, o. A.=1). Der häufigste aufgeführte Grund war der Bologna-Prozess (n=51), gefolgt

³⁹ CHE: Das gemeinnützige Centrum für Hochschulentwicklung wurde 1994 von der HRK und der Bertelsmann Stiftung in Gütersloh gegründet, um notwendige Reformen im Hochschulwesen anzustoßen und zu begleiten (Bertelsmann Stiftung 2019).

von gesetzlichen Vorgaben (n=14), der Autonomie (n=13) und der Verbesserung von Prozessen/Abläufen (n=12).

Weitere Gründe waren die Systemakkreditierung (n= 9) und das Thema „QS“ in vielfältiger Form (n=8). Sieben Personen nannten NPM als Grund für die Einführung von QM an Hochschulen. Für sechs Personen war das Thema „Verbesserung“ Grund für die Einführung (Verbesserung von Lehre und Forschung, von Prozessen der Lehre usw.). Aber auch der Wettbewerb im Hochschulbereich wurde als Grund der Einführung von QM/QS genannt. Die detaillierte Auflistung ist im Anhang hinterlegt (Tabelle A-7).

4.3.1.2 Ergebnisse der deskriptiven Statistik

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Onlinebefragung auf Basis der einzelnen Fragenblöcke des Online-Fragebogens deskriptiv dargestellt.

Fragenblock 1: Charakterisierung des Themas Qualität an Ihrer Hochschule

Auf die Frage wie die Arbeit an dem Thema „Qualität“ in den jeweiligen Hochschulen benannt wird, wurde von 72,2 % (n=126, o. A.=1) Qualitätsmanagement angekreuzt. Die Qualitätsentwicklung lag mit 9,5 % vor der Qualitätssicherung (8,7 %) (siehe Abbildung 8).

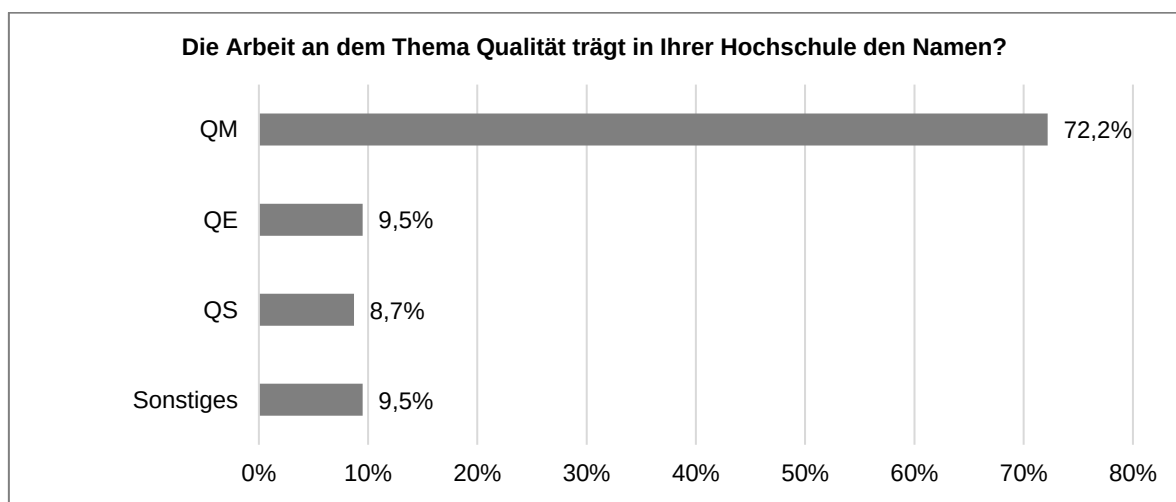


Abbildung 8: Verwendete Begriffe für die Arbeit an dem Thema Qualität (n=126, o. A.=1), Qualitätsmanagement (QM), Qualitätssicherung (QS), Qualitätsentwicklung (QE).

Weitere 9,5 % geben unter „Sonstiges“ folgendes an:

- die Begriffe seien nicht trennscharf, würden synonym verwendet (n=2)
- Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung (n=3)
- strategische Hochschulentwicklung (n=1)
- keine feste Bezeichnung, am ehesten Qualitätssicherung (n=1)
- Organisationsentwicklung (n=1)
- Prozessmanagement (n=1)
- Qualität der Lehre (n=1)
- Qualitätsorientierung (n=1)
- Statistiken (n=1)

Die Arbeit an dem Thema „Qualität“ hat für 58,4 % der Hochschulen vor dem Jahre 2011 begonnen. Lediglich 2,4 % begannen „im letzten Jahr“ (2015) und für 3,2 % ist „der Einstieg in naher Zukunft geplant“ (siehe Abbildung 9).

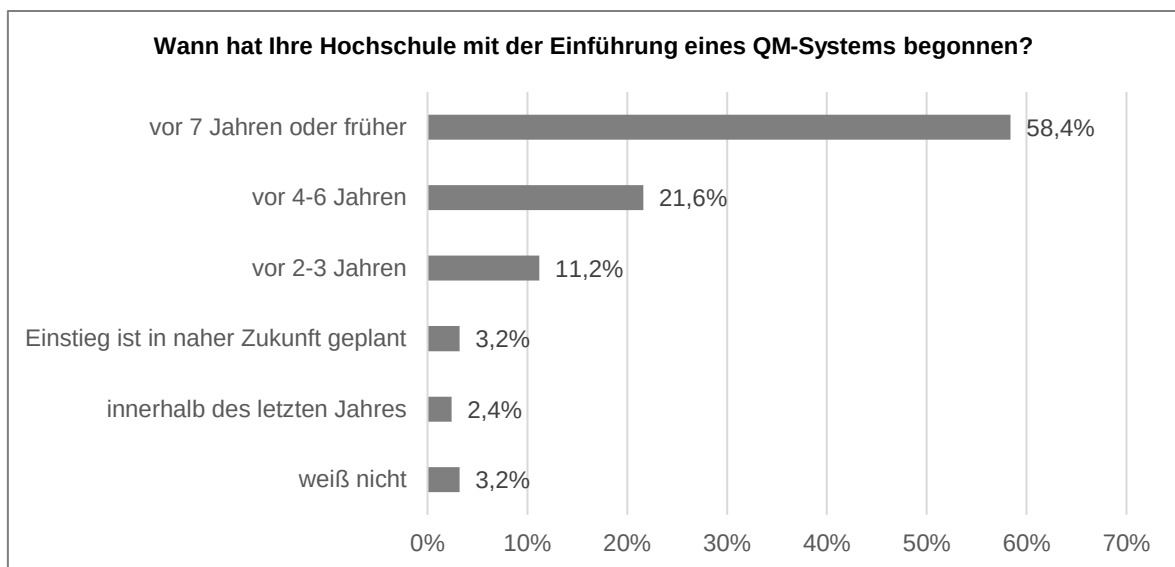


Abbildung 9: Beginn der Einführung von QM-Systemen (n=127).

Die Frage nach den Bereichen, für die ein QM-System aufgebaut wurde, zeigt deutlich, dass bei allen Hochschularten der Bereich „Lehre“ im Vordergrund steht (Mehrfachnennungsfrage). Es folgen die Bereiche „Verwaltung, Weiterbildung und Forschung“ (siehe Abbildung 10). Unter „Sonstiges“ werden – neben den zuvor aufgeführten Bereichen – unter-

schiedliche Aspekte genannt, wie Arbeitsbedingungen, Rahmenbedingungen, Module, Studienaufbau und Werkstätten. Die detaillierten Angaben sind in Tabelle A-8 im Anhang nachzulesen.

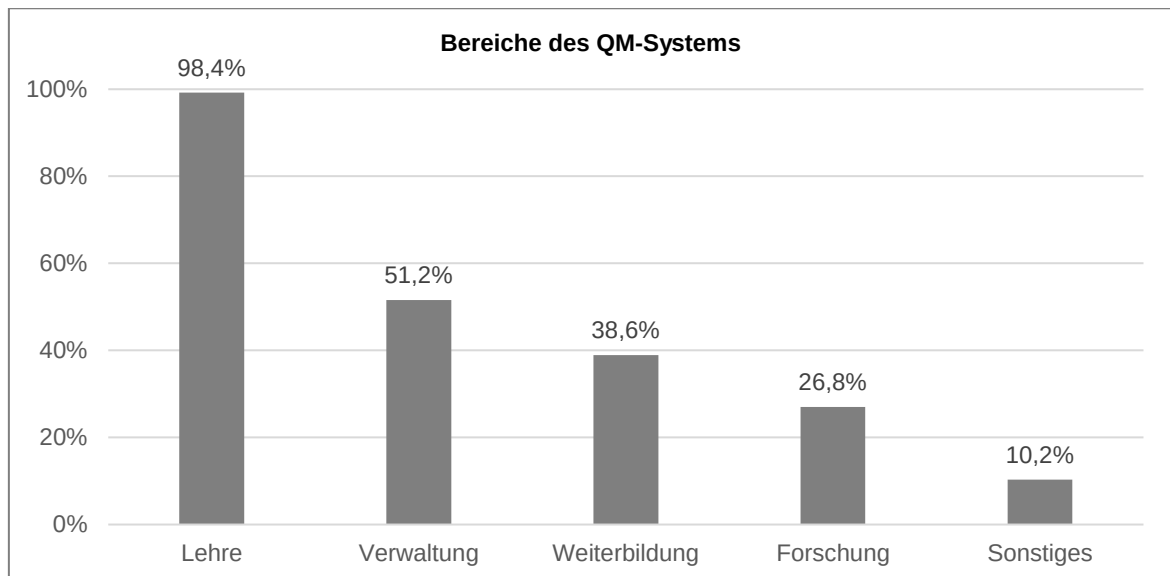


Abbildung 10: Bereiche des QM-Systems (n=127, Mehrfachnennungen).

Differenziert man dieses Ergebnis nach den verschiedenen Hochschularten, so zeigt die Betrachtung der Aspekte „Lehre“, „Forschung“, „Verwaltung“ und „Weiterbildung“ ein ähnliches Bild.

Bei den Universitäten steht nicht die Verwaltung, sondern die Weiterbildung an zweiter Stelle. Abgesehen von „Sonstiges“ steht bei allen Hochschularten die Forschung an letzter Stelle, wobei bei den Universitäten Forschung, Verwaltung und Weiterbildung ähnlich hohe Werte haben (siehe Abbildung 11, die SPSS-Ausgabe ist Tabelle A-9 im Anhang).

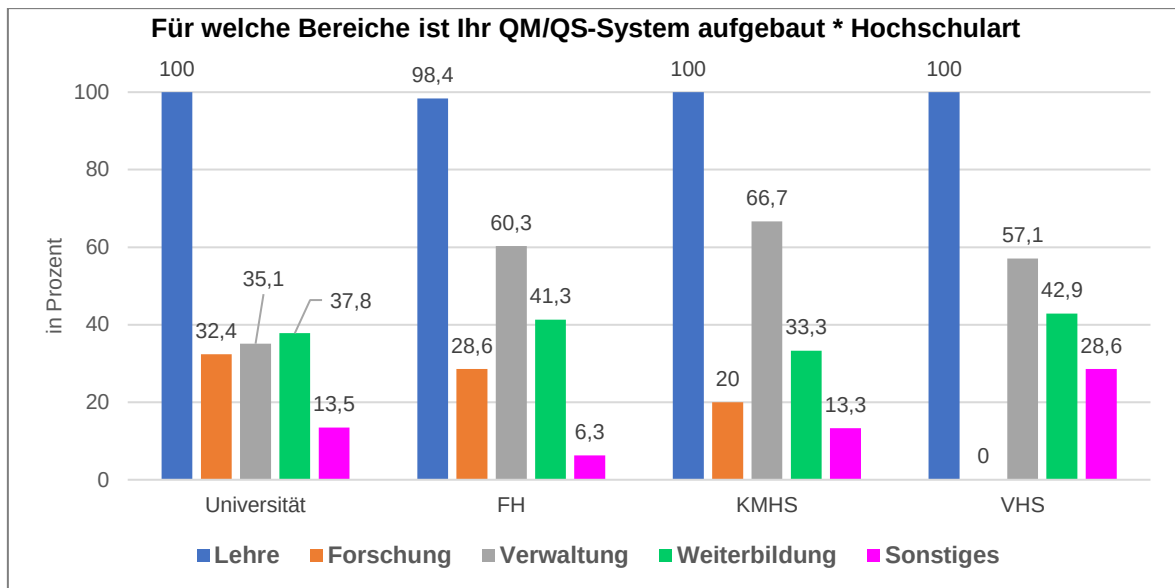


Abbildung 11: Bereiche des QM-Systems nach Hochschulart (n=122, o. A.=5), Fachhochschule (FH), Kunst- und Musikhochschule (KMHS), Verwaltungshochschule (VHS).

Bei der Frage nach der Gestaltung des QM-Systems (Mehrfachnennungsfrage), welche Instrumente also zum Einsatz kommen, antworten 95,2 % „Evaluation“. Weitere 61,1 % nennen die „Programmakkreditierung“. 42,9 % bilden „Prozesse einzelner Bereiche“ ab und 35,7 % haben ein „hochschulweites Prozessportal“. Die Systemakkreditierung ist für 34,9 % der befragten Hochschulen Teil des QM-Systems (siehe Abbildung 12).

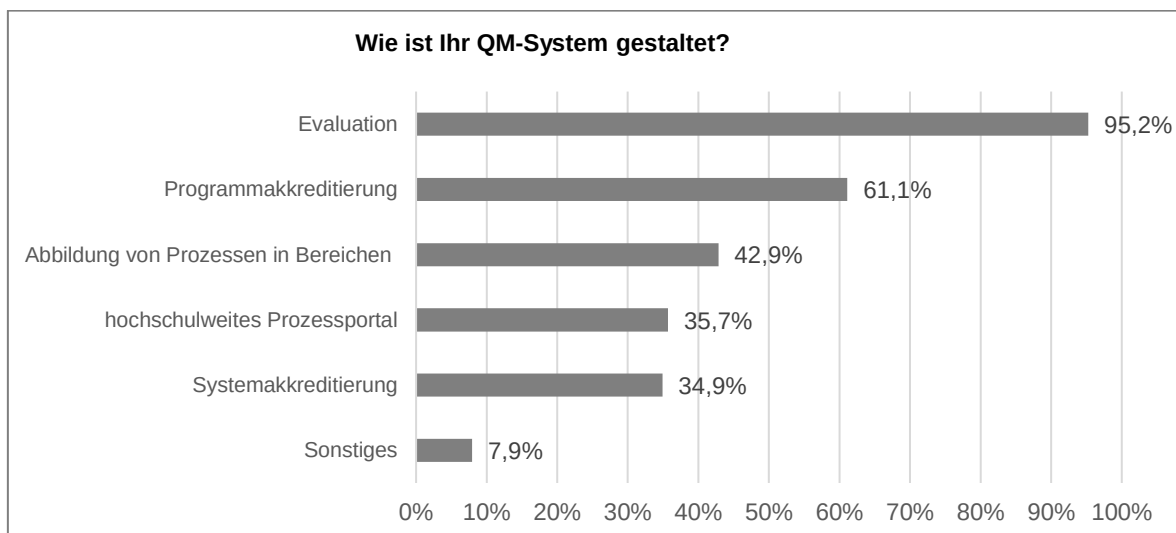


Abbildung 12: Gestaltung des QM-Systems (n=126, Mehrfachnennung, o. A.=1).

Das Bild differenziert sich, wenn die Ergebnisse nach Hochschularten unterschieden werden. Bei allen Hochschularten steht die Evaluation im Vordergrund. Bei den Universitäten folgt dann (gleichwertig) die Programm- und Systemakkreditierung. Bei den Fachhochschulen steht an zweiter Stelle die Programmakkreditierung, gleichwertig gefolgt von „einzelne Bereiche bilden ihre Prozesse ab“ und „hochschulweites Prozessportal“. Bei den Kunst- und Musikhochschulen ist eine andere Reihung zu beobachten: Bei ihnen folgt der Evaluation zunächst „einzelne Bereiche bilden ihre Prozesse ab“, erst danach folgt die Programmakkreditierung. Die Verwaltungshochschulen nennen nach der Evaluation zunächst die Programmakkreditierung und dann „einzelne Bereiche bilden ihre Prozesse ab“.

An letzter Stelle stehen bei den Universitäten, Kunst- und Musikhochschulen und den Verwaltungshochschulen jeweils „hochschulweites Prozessportal“, bei den Fachhochschulen hingegen „Systemakkreditierung“. Die Verwaltungshochschulen haben die Systemakkreditierung gar nicht genannt (siehe Abbildung 13, die SPSS-Ausgabe ist Tabelle A-10 im Anhang).

Beim Aspekt „Sonstiges“ werden sehr unterschiedliche Dinge genannt, wie etwa Beschwerdemanagement, Hochschuldidaktik, ISO Zertifizierung, Beirat, integriertes QM-System und Datenanalyse (siehe Tabelle A-11 im Anhang).

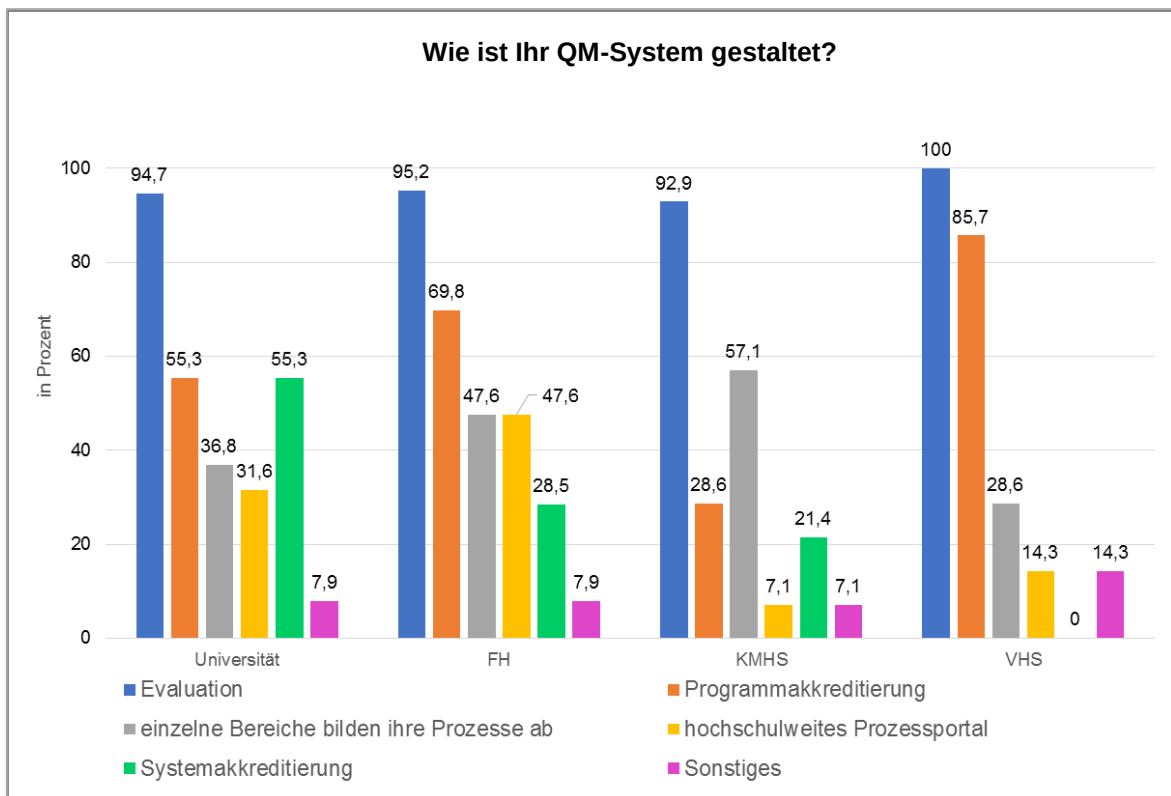


Abbildung 13: Gestaltung des eigenen QM-Systems nach Hochschulart (n=122, Mehrfachnennung, o. A.=5), Fachhochschule (FH), Kunst- und Musikhochschule (KMHS), Verwaltungshochschule (VHS).

Die Frage nach einem „Adjektiv für das eigene QM-System“ beantworten 31,0 % mit „prozessorientiert“, 34,9 % mit „evaluationsorientiert“ und 24,6 % nennen ihr QM-System „akkreditierungsorientiert“. Unter „bei Sonstiges, welchen?“ wurden die oben genannten Begriffe in kombinierter Form genannt und zusätzlich die Begriffe „bedarfsorientiert“, „dialogorientiert“ und „zielorientiert“ (n=7).

Die Frage nach den Maßnahmen (Mehrfachnennungsfrage), die im Zusammenhang mit dem Thema „Qualität“ in der eigenen Hochschule zum Einsatz kommen, zeigt, dass die Lehrevaluation – sie wird von 92,1 % der Befragten genannt –, die hauptsächliche Maßnahme ist, gefolgt von der Studiengangs-Evaluation mit 78,7 % und den Zielvereinbarungen mit dem Ministerium mit 72,4 %. Weitaus weniger, mit 55,9 %, wird die Prozessanalyse und Prozessmodellierung von den Befragten aufgeführt. Die Maßnahme „Zielvereinbarungen des Rektorats/Präsidiums mit den Fakultäten/Fachbereichen“ wird von 48,0 % der Befragten genannt. Die Maßnahmen „Ergebnisse sind für die Prozesse definiert“, „Ziele sind für die Lehre definiert“ und „Controllinginstrumente“ liegen noch unter den zuvor genannten Werten mit 44,9 %, 44,1 % und 42,5 %. Die Modulevaluation nennen 37,8 % der befragten

Hochschulen. Am wenigsten genannt wird die Maßnahme „Zielvereinbarungen mit anderen Bereichen“ mit 17,3 % (siehe Abbildung 14).

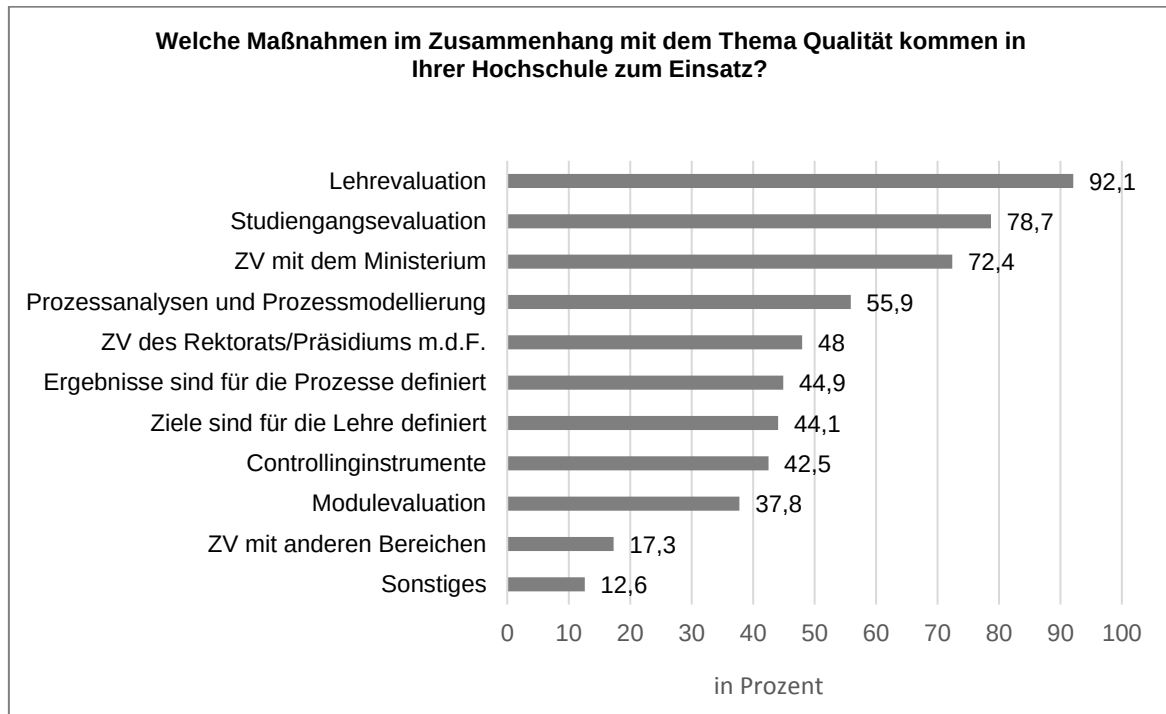


Abbildung 14: Maßnahmen im Zusammenhang mit dem Thema Qualität (n=127, Mehrfachnennung), Zielvereinbarungen (ZV), mit den Fachbereichen/Fakultäten (m.d.F.)

Unter „Sonstiges“ werden mit jeweils einer Nennung ganz unterschiedliche Dinge aufgeführt: Gremienarbeit, Workshops, Coaching-Angebote, Lehrpreise, Kennzahlen, Abbruchbefragungen, Studierendenbefragungen, Absolventenbefragungen, externe Expertise, Verwaltungsevaluation, Zielvereinbarungen mit Langzeitstudierenden, Evaluationen und Beratungen (siehe Tabelle A-12 im Anhang).

Die Auswertung der Häufigkeiten der eingesetzten Maßnahmen nach Hochschularten zeigt, dass bei allen Hochschularten „Lehrevaluation“, „Studiengangsevaluation“ und „Zielvereinbarungen mit dem Ministerium“ auf den oberen drei Plätzen stehen, wenn auch mit unterschiedlichen Häufigkeiten. Lediglich bei den Verwaltungshochschulen steht „Zielvereinbarungen mit dem Ministerium“ an vierter Stelle. Die detaillierte Auflistung der Häufigkeiten nach Hochschulart zeigt Tabelle 12 (die SPSS-Ausgabe ist Tabelle A-13 im Anhang).

Tabelle 12: Häufigkeiten der Maßnahmen nach Hochschularten (n=123, Mehrfachnennung, o. A.=4).

Universität	
Lehrevaluation	94,7 %
Studiengangsevaluation	86,8 %
Zielvereinbarungen mit dem Ministerium	65,8 %
Zielvereinbarungen des Rektorats/Präsidiums mit den Fachbereichen/Fakultäten	57,9 %
Ziele sind für die Lehre definiert	57,9 %
Controllinginstrumente	52,6 %
Ergebnisse sind für die Prozesse definiert	50,0 %
Prozessanalysen und Prozessmodellierung	50,0 %
Modulevaluation	39,5 %
Zielvereinbarungen mit anderen Bereichen	26,3 %
Sonstiges	15,8 %
Fachhochschule	
Lehrevaluation	92,1 %
Zielvereinbarungen mit dem Ministerium	79,4 %
Studiengangsevaluation	73,0 %
Prozessanalysen und Prozessmodellierung	65,1 %
Zielvereinbarungen des Rektorats/Präsidiums mit den Fachbereichen/Fakultäten	54,0 %
Controllinginstrumente	49,2 %
Ergebnisse sind für die Prozesse definiert	46,0 %
Modulevaluation	39,7 %
Ziele sind für die Lehre definiert	36,5 %
Zielvereinbarungen mit anderen Bereichen	15,9 %
Sonstiges	12,7 %
Kunst- und Musikhochschule	
Zielvereinbarungen mit dem Ministerium	80,0 %
Lehrevaluation	80,0 %
Studiengangsevaluation	73,3 %
Prozessanalysen und Prozessmodellierung	53,3 %
Ziele sind für die Lehre definiert	40,0 %
Ergebnisse sind für die Prozesse definiert	33,3 %
Zielvereinbarungen des Rektorats/Präsidiums mit den Fachbereichen/Fakultäten	20,0 %
Controllinginstrumente	13,3 %
Sonstiges	13,3 %
Zielvereinbarungen mit anderen Bereichen	6,7 %
Modulevaluation	6,7 %
Verwaltungshochschule	
Lehrevaluation	100,0 %
Studiengangsevaluation	85,7 %
Modulevaluation	71,4 %
Zielvereinbarungen mit dem Ministerium	42,9 %
Ziele sind für die Lehre definiert	42,9 %
Ergebnisse sind für die Prozesse definiert	28,6 %
Prozessanalysen und Prozessmodellierung	28,6 %
Zielvereinbarungen des Rektorats/Präsidiums mit den Fachbereichen/Fakultäten	14,3 %
Zielvereinbarungen mit anderen Bereichen	14,3 %
Controllinginstrumente	0,0 %
Sonstiges	0,0 %

Die Frage nach der „Anwendung eines bestimmten Qualitätsmodells“ beantworten 20,2 % der Hochschulen mit „Ja“ (n=124, o. A.=3). Die Auswertung einer Kreuztabelle zeigt (n=120, o. A.=7), dass sich die 25 „JA-Stimmen“ aufgliedern in 18 Fachhochschulen, sechs Universitäten und eine Verwaltungshochschule (die SPSS-Ausgabe ist Tabelle A-14 im Anhang).

Dabei orientieren sich 9 von den 25 Hochschulen an der QM-Norm und 5 Hochschulen an dem EFQM-Modell, einem TQM-Ansatz. 8 Hochschulen geben als Modell „Sonstiges“ an. Unter „Sonstiges“ werden folgende Begriffe aufgeführt: ISO orientierte hochschulweite Prozesslandkarte, lernorientierte Qualitätsentwicklung, methodische Vielfalt, TQM-Grundsätze, PDCA-Zyklus, spezifische Modelle für Hochschulorganisation (u. a. der Johannes Gutenberg-Universität Mainz), theoriebasierte Qualitätsmodelle und eigene Modelle (siehe Tabelle A-15 im Anhang). Drei weitere Hochschulen geben an: „kein bestimmtes Modell“.

Fragenblock 2: Organisation des Themas Qualität an Ihrer Hochschule

Dieser Fragenblock beinhaltet Fragen zu folgenden Themen: Fokus des QM/QS-Systems, organisatorischer Rahmen des Themas QM/QS, Etablierung eines Prozessmanagements und Art der aufgenommenen Prozesse.

Die Frage nach der „Fokussierung des eigenen QM-Systems“ beantworten 65,9 % der Hochschulen mit „gesamte Hochschule und die Fakultäten und Fachbereiche“. Ein „nur hochschulübergreifendes QM-System“ bauen 21,4 % der Hochschulen auf. 6,3 % fokussieren sich auf „jede Fakultät/jeder Fachbereich für sich“ und 2,4 % legen den Fokus auf „nur Verwaltung“. „Sonstiges“ sagen 4,0 % (siehe Abbildung 15). Unter „Sonstiges“ wird je einmal „alle Bereiche“ und „hochschulübergreifend“ genannt. Zwei weitere nennen die „Studiengangsebene“ und eine Nennung besagt „Studium und Lehre“ (siehe Tabelle A-16 im Anhang).

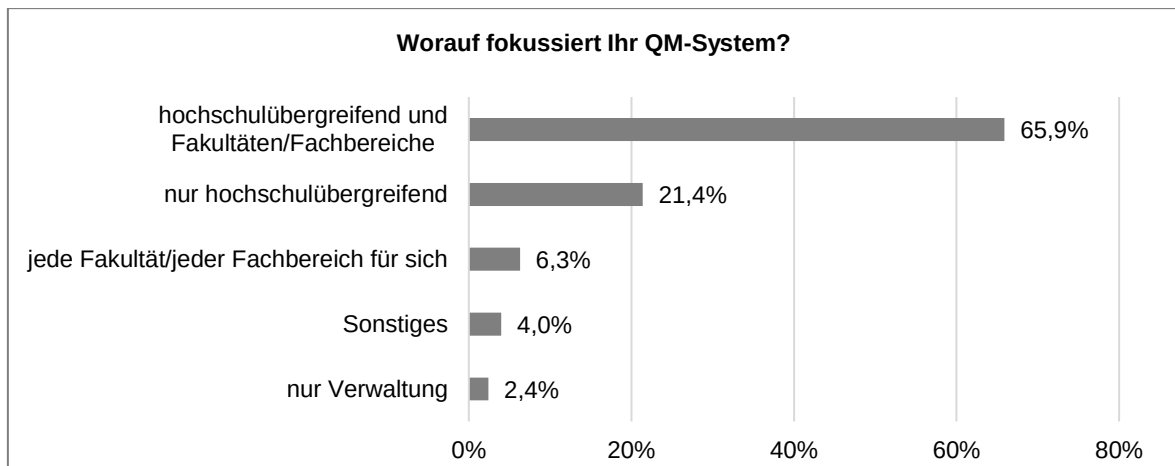


Abbildung 15: Fokus der QM-Systeme (n=126, o. A.=1).

Die Bewertung dieser Ergebnisse unter dem Aspekt der einzelnen Hochschularten zeigt, dass Universitäten und Fachhochschulen hier ähnlich gewichten (n=122, o. A.=5). An erster Stelle wird bei beiden Hochschularten „hochschulübergreifend und Fakultäten/Fachbereiche“ genannt (71,1 % der Universitäten und 66,7 % der Fachhochschulen). An zweiter Stelle und wesentlich geringer wird von beiden Hochschularten „nur hochschulübergreifend“ aufgeführt, mit 18,4 % bei den Universitäten und 19 % bei den Fachhochschulen).

Sowohl die Universitäten als auch die Fachhochschulen nennen zu einem geringen Prozentsatz „jede Fakultät für sich“ (Universitäten zu 7,9 % und Fachhochschulen zu 6,3 %). Dass das QM-System „nur auf die Verwaltung“ ausgerichtet ist, nennen Universitäten zu 2,6 % und Fachhochschulen zu 1,6 %. Auch bei den Verwaltungshochschulen ist der hauptsächliche Fokus auf „hochschulübergreifend und Fakultäten/Fachbereiche“ gerichtet (57,1 %), während die Kunst- und Musikhochschulen „hochschulübergreifend“ und „hochschulübergreifend und Fakultäten/Fachbereiche“ ähnlich bewerten (50 % und 42,9 %) (siehe Abbildung 16, die SPSS-Ausgabe ist Tabelle A-17 im Anhang).

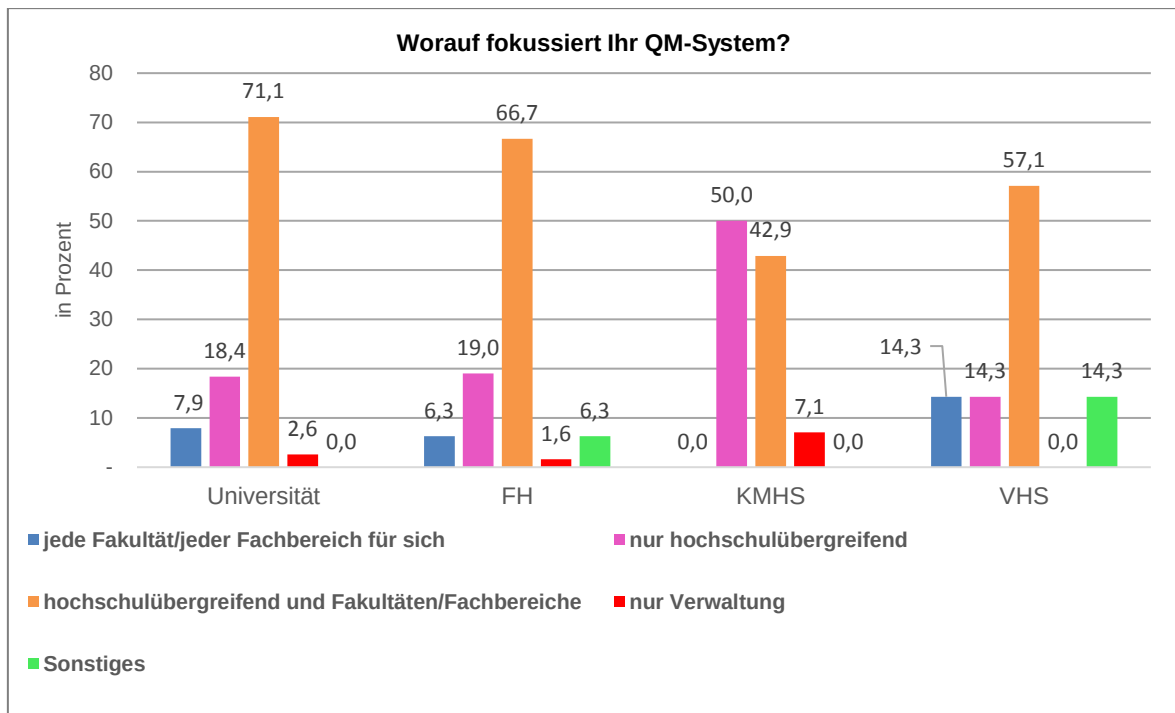


Abbildung 16: Fokus der QM-Systeme nach Hochschulart (n=122, o. A.=5), Fachhochschule (FH), Kunst- und Musikhochschule (KMHS), Verwaltungshochschule (VHS).

Der organisatorische Rahmen zur Bearbeitung des Themas „QM/QS/QE“ ist bei den Hochschularten sehr unterschiedlich (Mehrfachnennungsfrage). Die Stellen, die beim Rektorat/Präsidium (einschließlich Kanzler) angesiedelt sind, werden unterschiedlich bezeichnet. So gibt es Stabsstellen, Beauftragte oder Referenten, aber auch Einrichtungen und Zentren.

Das Thema ist auch in Abteilungen organisiert und wird dort unter Umständen von deren Mitarbeitern bearbeitet. Hinzu kommen die Beauftragten der Fakultäten/Fachbereiche (siehe Abbildung 17), wobei die Aufgaben der Abteilungen sehr unterschiedlich sind.

An erster Stelle steht das QM (20 Nennungen), an zweiter Stelle die Akkreditierung (12 Nennungen) und an dritter Stelle die Evaluation (10 Nennungen). Die weiteren genannten Aufgaben variieren von „Prozesse und Prozessmanagement“ (6 Nennungen) über „Hochschulentwicklung“ (5 Nennungen) und „Weiterbildung“ (3 Nennungen). Insgesamt sind es 43 Nennungen (die detaillierte Auflistung der Aufgaben ist im Anhang, Tabelle A-18 nachzulesen).

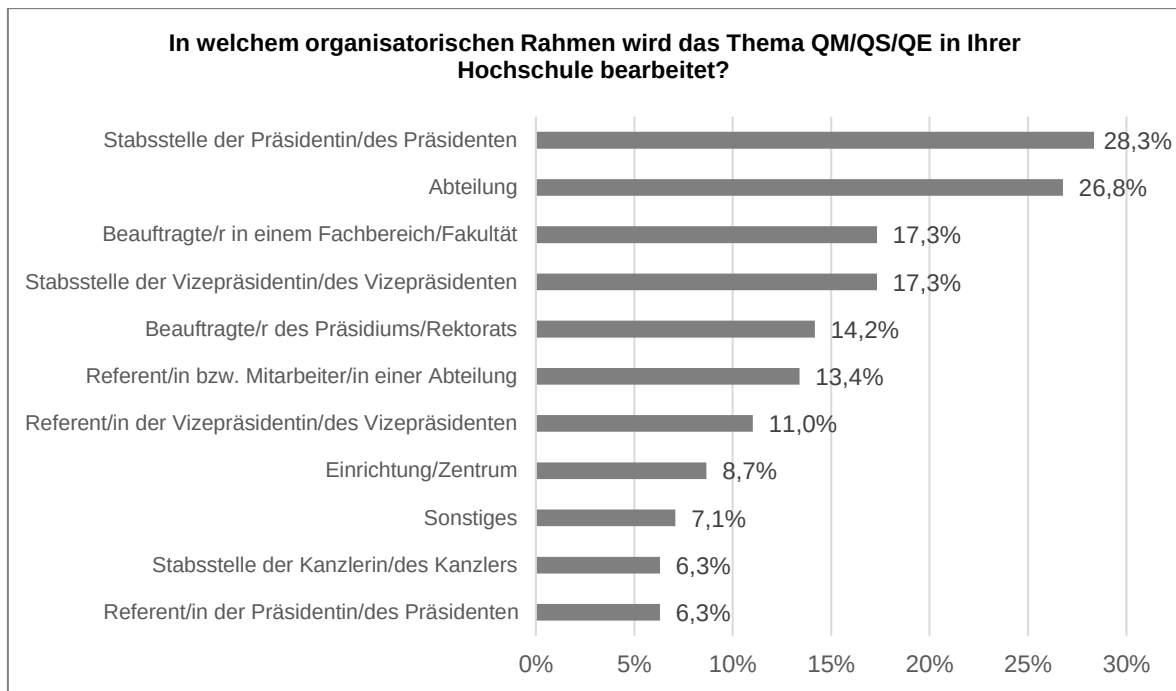


Abbildung 17: Organisatorischer Rahmen des Themas QM/QS/QE (n=127, Mehrfachnennung).

Unter „Sonstiges“ werden dreimal „Stabsstelle“ genannt. Außerdem werden mit je einer Nennung „Dezernat, dem Kanzleramt unterstellt“, „die Kanzlerin“, „Mitarbeiter in den Bereichen Bildung, Forschung und Verwaltung“, „Q-Beauftragte auf Fakultäts- und/oder Studiengangsebene“ und „Studiendekan, Rektor, Studienkommission“ aufgeführt (siehe Tabelle A-19 im Anhang).

Es zeigt sich, dass von den 199 Nennungen insgesamt 106 Nennungen die organisatorische Anbindung an das Rektorat/Präsidium beinhalten (davon 8 Nennungen „an Kanzlerin/Kanzler“), das sind 53,3 % der Nennungen (siehe die SPSS-Ausgabe Tabelle A-20 im Anhang).

Die Frage nach der Etablierung eines Prozessmanagements (n=123, o. A.=4) wird von 55,3 % mit „ja“ und von 44,7 % mit „nein“ beantwortet.

Die Betrachtung nach Hochschulart zeigt, dass innerhalb der Fachhochschulen 64,5 % und innerhalb der beteiligten Universitäten 56,8 % ein Prozessmanagement etabliert haben. Von den sieben Verwaltungshochschulen, die sich an der Umfrage beteiligt haben, beantworten sechs diese Frage. Drei haben ein Prozessmanagement etabliert. Bei den Kunst- und Musikhochschulen ist der Anteil am geringsten. Von den 15 befragten Kunst- und Musikhochschulen beantworteten 14 diese Frage. Lediglich zwei bejahten diese Frage (siehe Abbildung 18, die SPSS-Ausgabe ist Tabelle A-21 im Anhang).

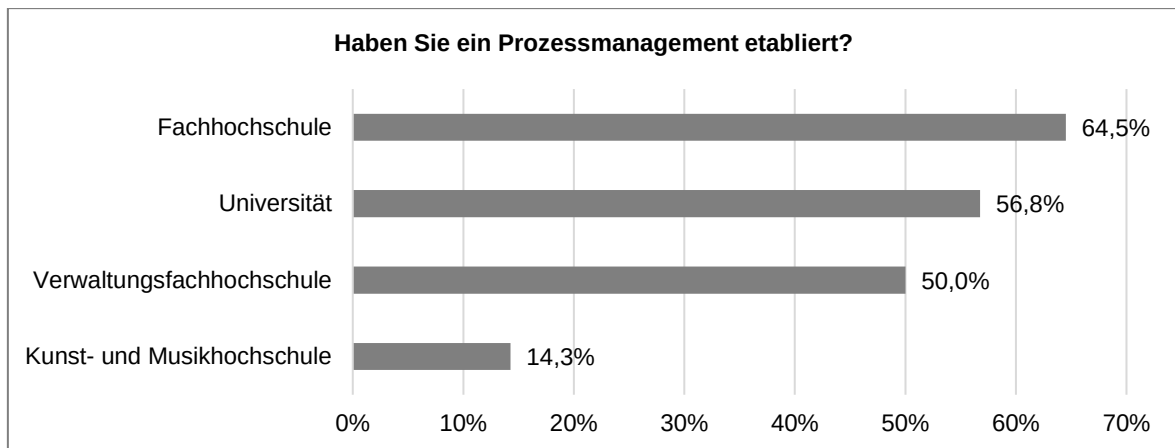


Abbildung 18: Etablierung eines Prozessmanagements nach Hochschulart (n=66 (Ja-Stimmen) von n=119, o. A.=8).

Bei der Frage nach den Prozessarten (Mehrfachnennungsfrage) nennen 95,6 % die Kategorie „strategisch relevante Prozesse“, 63,2 % „typische Verwaltungsprozesse“ und 39,7 % wählen „Prozesse des eigenen Bereiches“ (siehe Abbildung 19).

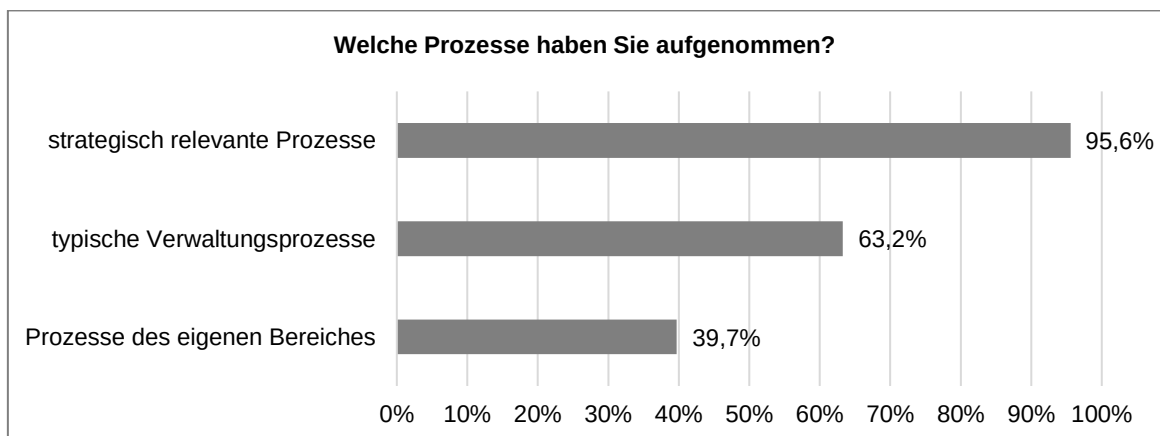


Abbildung 19: Art der modellierten Prozesse (n=68, Mehrfachnennung, o. A.=59).

Die Bewertung dieser Ergebnisse nach Hochschulart verdeutlicht, dass allen Hochschularten die „strategisch relevanten Prozesse“ am wichtigsten sind. Lediglich bei den Kunst- und Musikhochschulen werden die „typischen Verwaltungsprozesse“ gleich hoch bewertet. „Typische Verwaltungsprozesse“ werden von den Universitäten zu 42,9 % genannt, während die Fachhochschulen diese zu 75 % und die Verwaltungshochschulen zu 66,7 % aufführen. „Prozesse des eigenen Bereiches“ nennen die Universitäten und Fachhoch-

schulen mit jeweils 52,4 % und 40,0 % (siehe Abbildung 20, die SPSS-Ausgabe ist Tabelle A-22 im Anhang).

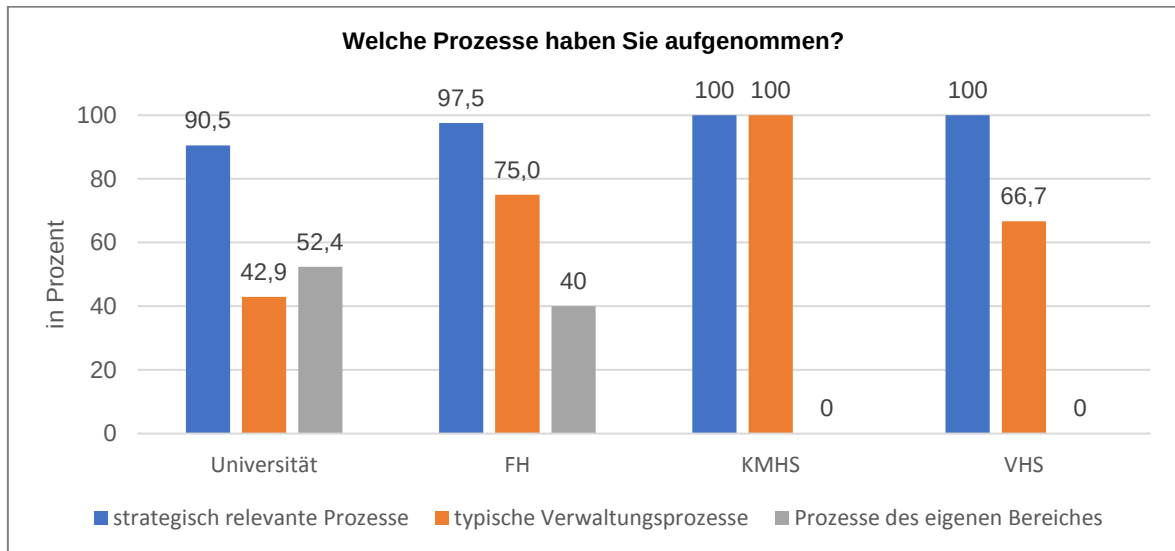


Abbildung 20: Modellerte Prozesse und Hochschularten (n=66, Mehrfachnennung, o. A.=61), Fachhochschule (FH), Kunst- und Musikhochschule (KMHS), Verwaltungshochschule (VHS).

Die Frage nach der organisatorischen Verknüpfung des Prozessmanagement mit einer „Stabsstelle, Abteilung, Einrichtung oder Zentrum QM/QS“ wird von 79,1 % (n=67, o. A.=60) mit „ja“ und 20,9 % mit „nein“ beantwortet. Von den 14 „Nein-Stimmen“ gaben 13 unter „Sonstiges“ sehr unterschiedliche Antworten (die detaillierte Auflistung siehe Tabelle A-23 im Anhang).

Fragenblock 3: Die Rolle der Hochschulleitung

In diesem Fragenblock geht es zunächst darum festzustellen, inwieweit aus der Perspektive der Befragten die „Wichtigkeit des Engagements der Hochschulleitung“ und der „Rückhalt seitens der Hochschulleitung“ bei der Einführung und Weiterentwicklung eines QM-Systems eingeschätzt wird. Zudem wird nachgefragt, wie hoch „die Bereitschaft der Hochschulleitung in Bezug auf finanzielle Unterstützung“ zur Einführung und Weiterentwicklung des QM-Systems bewertet wird. Außerdem fokussiert eine Frage das „Einfordern von Vereinbarungen des QM-Systems“ durch die Hochschulleitung.

Die Bewertungsskala geht von 1 (höchster Wert) bis 5 (niedrigster Wert). In den Bereichen 1 und 2 liegen bei der Frage des „Engagements der Hochschulleitung“ insgesamt 98,4 % (n=127, 1=79,5 %, 2=18,9 %, md=1,00, R=3). Ebenso eindeutig in den Bereichen 1 und 2

mit 98,4 % liegt die Frage nach der „Wichtigkeit des Rückhalts seitens der Hochschulleitung“ (n=127, 1=87,4 %, 2=11,0 %, md=1,00, R=3).

Die Frage zur „Bereitschaft der Hochschulleitung in Bezug auf finanzielle Unterstützung der Einführung und Weiterentwicklung von QM-Systemen wird differenzierter beantwortet. Hier liegt die höchste Bewertung in den mittleren Bereichen 2 und 3, jeweils mit 36,5 %. 7,9 % wählen die „1“, 15,1 % kreuzen die „4“ und 4,0 % die „5“ an (n=126, o. A.=1, md=3,00, R=4).

Noch differenzierter sind die Antworten zu „Einfordern von Vereinbarungen des QM-Systems seitens der Hochschulleitung“. Hier liegt die höchste Bewertung bei „2“ mit 33,6 %. Dann folgt die Bewertung von 3 bis 5 absteigend mit 27,9 %, 14,8 % und 10,7 %. Die höchste Bewertung „1“ geben 13,1 % an (n=122, o. A.=5, md=3,00, R=4) (siehe Abbildung 21).

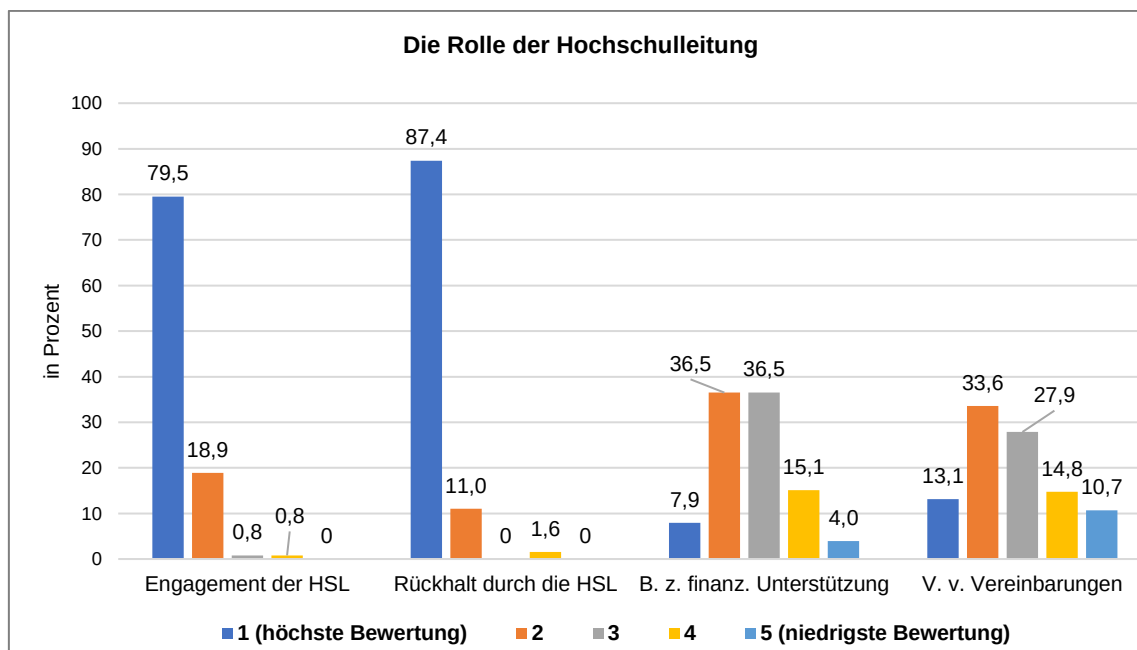


Abbildung 21: Rolle der Hochschulleitung (Engagement n=127, Rückhalt n=127, Bereitschaft n=126, o. A.=1, Vereinbarungen n=122, o. A.=5), Hochschulleitung (HSL), Bereitschaft zur (B. z.), Verbindlichkeit von (V. v.).

Fragenblock 4: Stand der Implementierung des Qualitätsgedankens bezogen auf die Organisation „Hochschule“

Dieser Fragenblock beschäftigt sich mit der „Akzeptanz des QM-Systems bei den Lehrenden und Mitarbeitern“. Außerdem wird untersucht, wie sehr sich der „Gedanke der kontinuierlichen Verbesserung im Bereich Lehre und Verwaltung“ durchgesetzt hat und „wie hoch

die Bereitschaft an der eigenen Hochschule ist, beschlossene Verbesserungsmaßnahmen umzusetzen“.

Die Bewertungsskala geht von 1 (höchster Wert) bis 5 (niedrigster Wert). Die Nennungen zu „Akzeptanz der Lehrenden für das QM-System“ liegen mit 78,0 % im oberen mittleren Bereich ($n=127$, $2=32,3\%$, $3=45,7\%$, $md=3,00$, $R=4$). Ein fast ähnliches Ergebnis in diesem Bereich gibt es zur „Akzeptanz der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter für das QM-System“ mit 82,3 % ($n=124$, o. A.=3, $2=34,7\%$, $3=47,6\%$, $md=3,00$, $R=4$).

Auch die „Durchsetzung des kontinuierlichen Verbesserungsprozesses im Bereich Lehre“ wird mit 73,6 % eher im oberen mittleren Bereich liegend eingeschätzt ($n=125$, o. A.=2, $2=36,8\%$, $3=36,8\%$, $md=3,00$, $R=4$).

Die niedrigsten Werte im oberen mittleren Bereich bei der „Durchsetzung des kontinuierlichen Verbesserungsprozesse“ hat die Verwaltung mit 66,1 % ($n=124$, o. A.=3, $2=29,8\%$, $3=36,3\%$, $md=3,00$, $R=4$).

Die Frage nach der „Bereitschaft des Umsetzens von geplanten Verbesserungsmaßnahmen“ ist mit 84,1 % vor allem im oberen mittleren Bereich angesiedelt ($n=126$, o. A.=1, $2=44,4\%$, $3=39,7\%$, $md=3,00$, $R=4$) (siehe Abbildung 22).

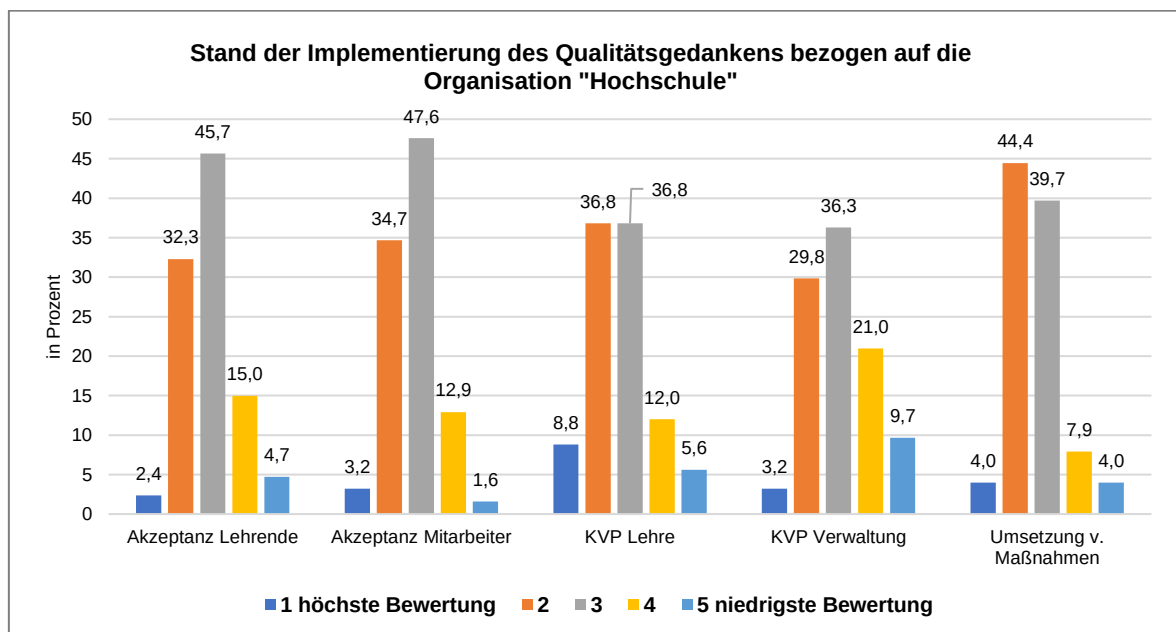


Abbildung 22: Stand der Implementierung des Qualitätsgedankens bezogen auf die Organisation „Hochschule“ (Akzeptanz Lehrende/Mitarbeiter $n=127$, Rückhalt $n=127$, Bereitschaft $n=126$, Verbindlichkeit $n=122$), Kontinuierlicher Verbesserungsprozess (KVP), von (v.).

Fragenblock 5: Verbesserungen durch die Einführung eines QM-Systems

In diesem Fragenblock geht es um Verbesserungen, die mit Hilfe eines QM-Systems angestrebt werden sollten. Zur Bewertung standen „die kontinuierliche Verbesserung der Lehre“, die „kontinuierliche Verbesserung der gesamten Hochschule“, eine „Vereinfachung der administrativen Vorgänge“, „eine Verbesserung der Zusammenarbeit innerhalb der Fakultäten/Fachbereiche“, „eine Verbesserung der Zusammenarbeit zwischen den Fakultäten/Fachbereichen“ und „eine verbesserte Abstimmung der Lehrenden“.

Betrachtet man zunächst die beiden oberen Bereiche 1 und 2, so zeigt sich folgendes Bild:

1. Die positivste Bewertung im Bereich 1 und 2 erhält „Verbesserung der Lehre“. Hierfür stimmten 92,1 % (n=126, o. A.=1, 1=67,5 %, 2=24,6 %, md=1,00, R=4).
2. Immer noch im oberen Bereich, wenn auch etwas geringer bewertet, wird die „kontinuierliche Verbesserung der gesamten Hochschule“ mit 83,9 % (n=124, o. A.=3, 1=36,3 %, 2=47,6 %, md=2,00, R=4).
3. Es folgt „Vereinfachung administrativer Vorgänge“. Sie wird von 63,2 % noch positiv bewertet (n=125, o. A.=2, 1=37,6 %, 2=25,6 %, md=2,00, R=4).
4. Die „Zusammenarbeit zwischen den Fakultäten/Fachbereichen und administrativen Bereichen“ wird von 59,7 % in den oberen beiden Bereichen bewertet (n=124, o. A.=3, 1=29,8 %, 2=29,8 %, md=2,00, R=4).
5. Von 52,8 % wird in den oberen beiden Segmenten die „verbesserte Abstimmung zwischen den Lehrenden“ gewählt (n=125, o. A.=2, 1=18,4 %, 2=34,4 %, md=2,00, R=4).
6. Die „Zusammenarbeit innerhalb der Fakultäten/Fachbereichen“ hat mit 50,0 % im oberen Bereich die geringste positive Bewertung (n=124, o. A.=3, 1=16,9 %, 2=33,1 %, md=2,50, R=4) (siehe Abbildung 23).

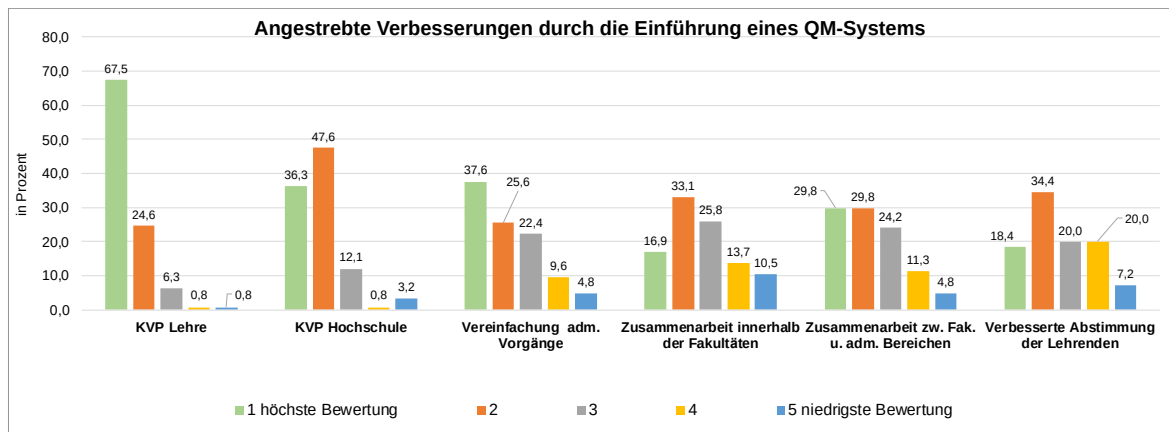


Abbildung 23: Verbesserungen durch die Einführung des QM-Systems (KVP Lehre n=126, o. A.=1, KVP Hochschule n=124, o. A.=3, Vereinfachung administrativer Vorgänge n=125, o. A.=2, Zusammenarbeit innerhalb der Fakultäten/Fachbereiche n=124, o. A.=3, Zusammenarbeit zwischen den Fakultäten/Fachbereichen und administrativen Bereich n=124, o. A.=3, verbesserte Abstimmung der Lehrenden n=125, o. A.=2), Kontinuierlicher Verbesserungsprozess (KVP), administrativ (adm.), Fakultäten bzw. Fachbereiche (Fak.).

Fragenblock 6: Strategische Relevanz des QM-Systems

In diesem Fragenblock geht es um die Frage der Einschätzung der „strategischen Relevanz des eigenen QM-Systems“. Die Bewertungsskala reicht von 1 (höchster Wert) bis 5 (niedrigster Wert). Mehr als die Hälfte, 66,1 % der Hochschulen, schätzen ihr QM-System als strategisch relevant ein (n=127, 1=18,1 %, 2=48,0 %, md=2,00, R=4) Mit „3“ bewerten 21,3 %, „4“ liegt bei 10,2 % der Befragten. Die niedrigste Stufe wurde von drei Personen (2,4 %) ausgewählt (siehe Abbildung 24).

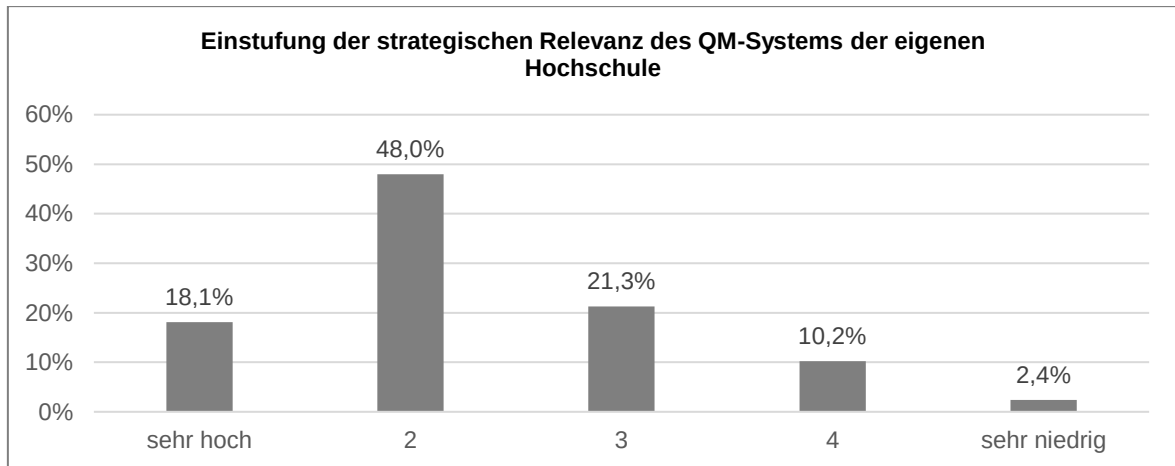


Abbildung 24: Einstufung der strategischen Relevanz des QM-Systems der eigenen Hochschule (n=127).

Fragenblock 7: Qualitätsmanagement und Organisationsentwicklung

Dieser Fragenblock untersucht die Fragen, inwieweit es Organisationseinheiten gibt, die sich mit dem Thema Organisationsentwicklung beschäftigen, ob es einen Austausch zwischen dem Bereich QM/QS und dem Bereich Organisationsentwicklung gibt und in welchem Maß es zu thematischen Überschneidungen zwischen den beiden Bereichen kommt.

Die Untersuchung zeigt, dass 47,2 % der Hochschulen eine Organisationseinheit haben, die sich mit dem Thema „Organisationsentwicklung“ beschäftigt, 52,8 % der Hochschulen haben keine solche Organisationseinheit (n=127).

Die Betrachtung innerhalb der Hochschularten (n=123, o. A.=4) legt dar, dass von den Ja-Stimmen 60,5 % Universitäten, 46 % Fachhochschulen, 33,3 % Kunst- und Musikhochschulen und 28,6 % Verwaltungshochschulen sind (siehe Tabelle A-24 als SPSS-Ausgabe im Anhang).

Die Antworten auf die Frage nach dem „Austausch zwischen den Stellen für QM/QS und denen für Organisationsentwicklung“ sind überwiegend positiv mit 58,6 % (n=58, o. A.=69, 1=22,4 %, 2=36,2 %, md=2,00, R=3). Allerdings sagen auch 54,4 % (n=57, o. A.=70, 1=21,1 %, 2=33,3 %, md=2,00, R=3), dass es Überschneidungen gibt (siehe Tabelle A-25 als SPSS-Ausgabe im Anhang).

Die offene Frage nach der wichtigsten, zweitwichtigsten und drittwichtigsten Aufgabe einer Organisationseinheit OE brachte folgende Ergebnisse aus insgesamt 116 Nennungen:

1. Prozessmanagement (21 Nennungen),
2. Projektmanagement (11 Nennungen),
3. Personalentwicklung (9 Nennungen),
4. Strategie (Leitbild, Forschung, Analysen) (7 Nennungen),
5. Qualitätsmanagement (7 Nennungen),
6. Veränderungen (6 Nennungen),
7. Aufbauorganisation (5 Nennungen),
8. Beratung der Hochschulleitung (4 Nennungen),
9. Hochschulentwicklung(splan) (3 Nennungen),
10. Kommunikation nach innen (2 Nennungen),
11. Vernetzung, Austausch (2 Nennungen),
12. Controlling (2 Nennungen),
13. Dokumentenmanagement (2 Nennungen),
14. Informationsmanagement (2 Nennungen),
15. Einsparpotenziale (2 Nennungen).

Weitere Themen, die jeweils mit einer Nennung aufgeführt wurden, sind: Ausbau der Fakultäten, Diversität, Evaluation, Systemakkreditierungsfähigkeit, gelingendes Lernen, Leistungs- und Zielvereinbarungen, Moderation von Entscheidungsprozessen, Krisenmanagement, technische Beratung, Kosten- und Leistungsrechnung und Protokolle.

Die vollständige Auflistung der Tätigkeiten mit Priorisierung ist im Anhang hinterlegt (Tabelle A-26).

4.3.1.3 Ergebnisse bezogen auf Hypothesen

Im Folgenden wird die Frage zur „Umsetzung des Qualitätsmanagements an Hochschulen“ mit Hilfe der in Kapitel 4.2.6 formulierten Teilfragen bearbeitet. Die Beantwortung der Teilfragen erfolgt durch Hypothesenprüfungen mittels Pearson Chi-Quadrat-Test, Kruskal-Wallis-Test, Mann-Whitney-U-Test und Rangkorrelationstest nach Spearman.

1. Wie wird das eigene QM-System an den verschiedenen Hochschularten beziehungsweise in den verschiedenen Hochschulgrößen benannt? Prozess-, evaluations- oder akkreditierungsorientiert?

Hypothese 1

H_{A1}: Es gibt einen Zusammenhang zwischen den verwendeten Adjektiven für das eigene QM-System und der Hochschulart.

H₀₁: Es gibt keinen Zusammenhang zwischen den verwendeten Adjektiven für das eigene QM-System und der Hochschulart.

Aussage: n=122

H1: Ein **Chi-Quadrat-Test** wurde durchgeführt, um zu erkennen, ob die Beschreibung des eigenen QM-Systems und der Hochschulart in einem Zusammenhang steht. Um die Testvoraussetzungen zu erfüllen, wurden die Kunst-, Musik- und Verwaltungshochschulen zu einer Variablen zusammengefasst, 2 Zellen (16,7%) haben eine erwartete Häufigkeit <5. Im Chi-Quadrat-Test wird die Nullhypothese angenommen. Somit gibt es **keinen Zusammenhang** (Chi-Quadrat (6)=12,163, p=0,058) (siehe Tabellen A-27 bis A-29 als SPSS-Ausgabe im Anhang).

Hypothese 2:

H_{A2}: Es gibt einen Unterschied zwischen der Verwendung eines bestimmten Adjektivs für das eigene QM-System und der Hochschulgröße.

H₀₂: Es gibt keinen Unterschied zwischen der Verwendung eines bestimmten Adjektivs für das eigene QM-System und der Hochschulgröße.

Aussage: n=126

H2: Um zu untersuchen, ob es einen Unterschied gibt in der Verwendung eines bestimmten Adjektivs für das eigene QM-System je nach Hochschulgröße, wurde ein **Kruskal-Wallis-Test** durchgeführt. Der Chi-Quadrat-Wert zeigt **keine Signifikanz** (Chi-Quadrat (4)=2,641, p=0,620). Die Nullhypothese wird somit beibehalten und H2 wird abgelehnt (siehe Tabellen A-30 und A-31 als SPSS-Ausgabe im Anhang).

2. Gibt es einen Zusammenhang zwischen Hochschulart beziehungsweise Hochschulgröße und dem Aufbau eines Prozessmanagements?

Hypothese 3:

H_{A3}: Es gibt einen Zusammenhang zwischen der Hochschulart und der Etablierung eines Prozessmanagements.

H₀₃: Es gibt keinen Zusammenhang zwischen der Hochschulart und der Etablierung eines Prozessmanagements.

Aussage: n=119

H3: Ein **Chi-Quadrat-Test** wurde durchgeführt, um zu erkennen, ob die Etablierung eines Prozessmanagements und die Hochschulart in einem Zusammenhang stehen. Um die Testvoraussetzungen zu erfüllen, wurden die Kunst-, Musik- und Verwaltungshochschulen zu einer Variablen zusammengefasst. 0 Zellen (0,0 %) haben eine erwartete Häufigkeit <5. Im Chi-Quadrat-Test wird die Nullhypothese abgelehnt, es gibt **einen hoch signifikanten Zusammenhang** (Chi-Quadrat (2)=9,596, p=0,008, Cramer-V=0,284). Nach Cohen (Cohen 1988: 227) liegt hiermit ein mittlerer Zusammenhang vor (r=0,3). Vor allem bei den Fachhochschulen in der Antwortkategorie „ja“ zeigt sich eine leicht überproportionale Ausprägung (standardisiertes Residuum=1,0), wohingegen die Kunst- und Musikhochschulen eine überproportionale Ausprägung (standardisiertes Residuum=2,0) bei der Antwortkategorie „nein“ zeigen (siehe Tabellen A-32 bis A-34 als SPSS-Ausgabe im Anhang).

Hypothese 4:

H_{A4}: Es gibt einen Unterschied zwischen der Hochschulgröße und der Etablierung eines Prozessmanagements.

H₀₄: Es gibt keinen Unterschied zwischen der Hochschulgröße und der Etablierung eines Prozessmanagements.

Aussage: n=123

H4: Ein **Mann-Whitney-U-Test** sollte prüfen, ob es einen Unterschied in der zentralen Tendenz gibt für die Etablierung von Prozessmanagement in Bezug zu den Hochschulgrößen. Der Test zeigt **Signifikanz** (p=0,002). Die Effektstärke nach Cohen (Cohen 1988: 227) entspricht einem mittleren Effekt (r=0,3). Das bedeutet, dass in der Gruppe der „Ja-Stimmen“ die Hochschulgröße signifikant größer ist (siehe Tabellen A-35 und A-36 als SPSS-Ausgabe im Anhang).

3. Gibt es einen Unterschied bezüglich der Akzeptanz des QM-Systems bei den Lehrenden/Mitarbeitern in den verschiedenen Hochschularten beziehungsweise Hochschulgrößen?

Hypothese 5:

H_{A5}: Es gibt einen Unterschied bezüglich der Akzeptanz des QM-Systems bei den Lehrenden und der Hochschulart.

H₀₅: Es gibt keinen Unterschied bezüglich der Akzeptanz des QM-Systems bei den Lehrenden und der Hochschulart.

Aussage: n=123

H5: Ein **Kruskal-Wallis-Test** wurde durchgeführt, um Unterschiede in der Akzeptanz für das QM-System bei den Lehrenden in den verschiedenen Hochschularten zu erkennen. Der Chi-Quadrat-Wert zeigt **keine Signifikanz** (Chi-Quadrat (3)=3,868, p=0,276). Die Nullhypothese wird beibehalten (siehe Tabellen A-37 und A-38 als SPSS-Ausgabe im Anhang).

Hypothese 6:

H_{A6}: Es gibt einen Unterschied bezüglich der Akzeptanz des QM-Systems bei den Mitarbeitern und der Hochschulart.

H₀₆: Es gibt keinen Unterschied bezüglich der Akzeptanz des QM-Systems bei den Mitarbeitern und der Hochschulart.

Aussage: n=120

H6: Mit Hilfe eines **Kruskal-Wallis-Tests** wurde untersucht, ob es Unterschiede in der Akzeptanz für das QM-System bei den Mitarbeitern in den verschiedenen Hochschularten gibt. Der Chi-Quadrat-Wert zeigt **keine Signifikanz** (Chi-Quadrat (3)=3,711, p=0,294). Damit wird die Nullhypothese beibehalten (siehe Tabellen A-39 und A-40 als SPSS-Ausgabe im Anhang).

Hypothese 7:

H_{A7}: Es gibt einen Unterschied bezüglich der Akzeptanz des QM-Systems bei den Lehrenden und der Hochschulgröße.

H₀₇: Es gibt keinen Unterschied bezüglich der Akzeptanz des QM-Systems bei den Lehrenden und der Hochschulgröße.

Aussage: n=127

H7: Mittels eines **Kruskal-Wallis-Tests** sollte getestet werden, ob es Unterschiede in der Akzeptanz für das QM-System bei den Lehrenden in Bezug zu verschiedenen Hochschulgrößen gibt. Der Chi-Quadrat-Wert zeigt hierfür **keine Signifikanz** (Chi-Quadrat (4)=6,386,

$p=0,172$), weshalb die Nullhypothese beibehalten wird (siehe Tabellen A-41 und A-42 als SPSS-Ausgabe im Anhang).

Hypothese 8:

H_{A8} : Es gibt einen Unterschied bezüglich der Akzeptanz des QM-Systems bei den Mitarbeitern und der Hochschulgröße.

H_{08} : Es gibt keinen Unterschied bezüglich der Akzeptanz des QM-Systems bei den Mitarbeitern und der Hochschulgröße.

Aussage: n=124

H8: Ein **Kruskal-Wallis-Test** wurde durchgeführt, um Unterschiede in der Akzeptanz für das QM-System bei den Mitarbeitern in Bezug zu den verschiedenen Hochschulgrößen zu erkennen. Der Chi-Quadrat-Wert zeigt hierfür **keine Signifikanz** (Chi-Quadrat (4)=9,270, $p=0,055$). Somit ist die Alternativhypothese zu verwerfen (siehe Tabellen A-43 und A-44 als SPSS-Ausgabe im Anhang).

4. Hat sich der Gedanke der kontinuierlichen Verbesserung im Bereich Lehre und Verwaltung je nach Hochschulart und Hochschulgröße unterschiedlich etabliert?

Hypothese 9:

H_{A9} : Es gibt einen Unterschied in der Hochschulart und ob sich die Methode des kontinuierlichen Verbesserungsprozesses im Bereich Lehre durchgesetzt hat.

H_{09} : Es gibt keinen Unterschied in der Hochschulart und ob sich die Methode des kontinuierlichen Verbesserungsprozesses im Bereich Lehre durchgesetzt hat.

Aussage: n=121

H9: Ein **Kruskal-Wallis-Test** sollte zeigen, ob Unterschiede in der Durchsetzung des kontinuierlichen Verbesserungsprozesses im Bereich Lehre und den verschiedenen Hochschularten bestehen. Der Chi-Quadrat-Wert zeigt hierfür einen **signifikanten Unterschied** (Chi-Quadrat (3)=8,062, $p=0,045$). Ein anschließend durchgeführter Post-hoc-Test (Dunn-Bonferroni-Test) zeigt, dass sich lediglich die Gruppen „Universität“ und „Fachhochschule“ signifikant unterscheiden ($z=-2,742$, $p=0,037$). Der Vergleich der mittleren Ränge zeigt, dass in den Fachhochschulen der KVP im Bereich Lehre signifikant höher ausgeprägt ist, als in den Universitäten, wohingegen die anderen Hochschularten sich nicht signifikant voneinander unterscheiden. Dabei zeigt die Effektstärke nach Cohen (Cohen 1988: 227) ($r=0,25$) einen schwachen bis mittleren Effekt. Somit ist H9 bestätigt (siehe Tabellen A-45 bis A-49 als SPSS-Ausgabe im Anhang).

Hypothese 10:

H_{A10}: Es gibt einen Unterschied in der Hochschulart und ob sich die Methode des kontinuierlichen Verbesserungsprozesses im Bereich Verwaltung durchgesetzt hat.

H₀₁₀: Es gibt keinen Unterschied in der Hochschulart und ob sich die Methode des kontinuierlichen Verbesserungsprozesses im Bereich Verwaltung durchgesetzt hat.

Aussage: n=120

H10: Ein **Kruskal-Wallis-Test** wurde durchgeführt, um Unterschiede in der Durchsetzung des kontinuierlichen Verbesserungsprozesses im Bereich Verwaltung in den Hochschularten zu erkennen. Der Chi-Quadrat-Wert zeigt hierfür **keine Signifikanz** (Chi-Quadrat (3)=2,743, p=0,433). H10 muss verworfen werden (siehe Tabellen A-50 und A-51 als SPSS-Ausgabe im Anhang).

Hypothese 11:

H_{A11}: Es gibt einen Zusammenhang zwischen der Hochschulgröße und ob sich die Methode des kontinuierlichen Verbesserungsprozesses im Bereich Lehre durchgesetzt hat.

H₀₁₁: Es gibt keinen Zusammenhang zwischen der Hochschulgröße und ob sich die Methode des kontinuierlichen Verbesserungsprozesses im Bereich Lehre durchgesetzt hat.

Aussage: n=125

H11: Es wurde ein **Rangkorrelationstest nach Spearman** durchgeführt, um festzustellen, ob es einen Zusammenhang gibt zwischen der Hochschulgröße und der Durchsetzung des kontinuierlichen Verbesserungsprozesses im Bereich Lehre. Das Ergebnis ist **signifikant** (p=0,018) und der Korrelationskoeffizient negativ (r=-0.211). Daraus kann die Schlussfolgerung gezogen werden, dass je kleiner die Hochschule ist, sich umso mehr die Methode des KVP im Bereich Lehre durchgesetzt hat. Die Alternativhypothese wird angenommen, allerdings zeigt der Korrelationskoeffizient nur eine schwache, negative Korrelation (r=-0,211) (siehe Tabelle A-52 als SPSS-Ausgabe im Anhang).

Hypothese 12:

H_{A12}: Es gibt einen Zusammenhang zwischen der Hochschulgröße und ob sich die Methode des kontinuierlichen Verbesserungsprozesses im Bereich Verwaltung durchgesetzt hat.

H₀₁₂: Es gibt keinen Zusammenhang zwischen der Hochschulgröße und ob sich die Methode des kontinuierlichen Verbesserungsprozesses im Bereich Verwaltung durchgesetzt hat.

Aussage: n=124

H12: Um festzustellen, ob es einen Zusammenhang zwischen der Hochschulgröße und der Durchsetzung des kontinuierlichen Verbesserungsprozesses im Bereich Verwaltung gibt, wurde ein **Rangkorrelationstest nach Spearman** durchgeführt. Das Ergebnis des Tests

zeigt **keinen signifikanten Zusammenhang** ($p=0,244$). H12 wird deshalb abgelehnt (siehe Tabelle A-53 als SPSS-Ausgabe im Anhang).

5. Ist der Verbindlichkeitsgrad zur Einhaltung von Vereinbarungen des QM-Systems je nach Hochschulart und Hochschulgröße unterschiedlich?

Hypothese 13:

H_{A13}: Es gibt einen Unterschied zwischen der Hochschulart und dem Grad der Verbindlichkeit zur Einhaltung von Vereinbarungen des QM-Systems.

H₀₁₃: Es gibt keinen Unterschied zwischen der Hochschulart und dem Grad der Verbindlichkeit zur Einhaltung von Vereinbarungen des QM-Systems.

Aussage: n=118

H13: Die Anwendung des **Kruskal-Wallis-Tests** sollte zeigen, ob es Unterschiede im Grad der Verbindlichkeit zur Einhaltung von Vereinbarungen des QM-Systems und den Hochschularten gibt. Der Chi-Quadrat-Wert zeigt hierfür **keine Signifikanz** (Chi-Quadrat (3)=1,542, $p=0,673$). Somit bestätigt sich die Nullhypothese (siehe Tabellen A-54 und A-55 als SPSS-Ausgabe im Anhang).

Hypothese 14:

H_{A14}: Es gibt einen Zusammenhang zwischen der Hochschulgröße und dem Grad der Verbindlichkeit zur Einhaltung von Vereinbarungen des QM-Systems.

H₀₁₄: Es gibt keinen Zusammenhang zwischen der Hochschulgröße und dem Grad der Verbindlichkeit zur Einhaltung von Vereinbarungen des QM-Systems.

Aussage: n=122

H14: Mit Hilfe des **Rangkorrelationstests nach Spearman** sollte der Zusammenhang zwischen der Hochschulgröße und dem Grad der Verbindlichkeit zur Einhaltung von Vereinbarungen des QM-Systems untersucht werden. Das Ergebnis des Tests zeigt **keinen signifikanten Zusammenhang** ($p=0,089$). H14 wird daher abgelehnt (siehe Tabelle A-56 als SPSS-Ausgabe im Anhang).

6. Ist die Bereitschaft zur Umsetzung der beschlossenen Verbesserungsmaßnahmen je nach Hochschulart und Hochschulgröße unterschiedlich?

Hypothese 15:

H_{A15}: Es gibt einen Unterschied zwischen der Hochschulart und der Bereitschaft, Verbesserungsmaßnahmen umzusetzen.

H₀₁₅: Es gibt keinen Unterschied zwischen der Hochschulart und der Bereitschaft, Verbesserungsmaßnahmen umzusetzen.

Aussage: n=122

H15: Ein **Kruskal-Wallis-Test** wurde durchgeführt, um Unterschiede in der Bereitschaft zur Umsetzung von Verbesserungsmaßnahmen und der Hochschulart zu erkennen. Der Chi-Quadrat-Wert zeigt hierfür **keine Signifikanz** (Chi-Quadrat (3)=6,256, $p=0,100$). H15 muss verworfen werden (siehe Tabellen A-57 und A-58 als SPSS-Ausgabe im Anhang).

Hypothese 16:

H_{A16}: Es gibt einen Zusammenhang zwischen der Hochschulgröße und der Bereitschaft Verbesserungsmaßnahmen umzusetzen.

H₀₁₆: Es gibt keinen Zusammenhang zwischen der Hochschulgröße und der Bereitschaft Verbesserungsmaßnahmen umzusetzen.

Aussage: n=126

H16: Der Zusammenhang zwischen der Hochschulgröße und der Bereitschaft Verbesserungsmaßnahmen umzusetzen sollte mittels eines **Rangkorrelationstests nach Spearman** untersucht werden. Das Ergebnis des Tests zeigt **keinen signifikanten Zusammenhang** ($p=0,092$). H16 wird daher abgelehnt (siehe Tabelle A-59 als SPSS-Ausgabe im Anhang).

7. Gibt es einen Unterschied bezüglich der Wichtigkeit des Engagements und des Rückhalts der Hochschulleitung für die Einführung und Weiterentwicklung eines QM-Systems je nach Hochschulart und Hochschulgröße?

Hypothese 17:

H_{A17}: Es gibt einen Unterschied zwischen Hochschulart und der Wichtigkeit des Engagements der Hochschulleitung für die Einführung und Weiterentwicklung eines QM-Systems.

H₀₁₇: Es gibt keinen Unterschied zwischen Hochschulart und der Wichtigkeit des Engagements der Hochschulleitung für die Einführung und Weiterentwicklung eines QM-Systems.

Aussage: n=123

H17: Ein **Kruskal-Wallis-Test** wurde durchgeführt, um Unterschiede in der Wichtigkeit des Engagements der Hochschulleitung für die Einführung und Weiterentwicklung eines QM-Systems und den verschiedenen Hochschularten zu erkennen. Der Chi-Quadrat-Wert zeigt hierfür **keine Signifikanz** (Chi-Quadrat (3)=3,156, $p=0,368$). Die Nullhypothese wird beibehalten (siehe Tabellen A-60 und A-61 als SPSS-Ausgabe im Anhang).

Hypothese 18:

H_{A18}: Es gibt einen Zusammenhang zwischen Hochschulgröße und der Wichtigkeit des Engagements der Hochschulleitung für die Einführung und Weiterentwicklung eines QM-Systems.

H₀₁₈: Es gibt keinen Zusammenhang zwischen Hochschulgröße und der Wichtigkeit des Engagements der Hochschulleitung für die Einführung und Weiterentwicklung eines QM-Systems.

Aussage: n=127

H18: Mittels des **Rangkorrelationstests nach Spearman** sollte der Zusammenhang zwischen Hochschulgröße und der Wichtigkeit des Engagements der Hochschulleitung für die Einführung und Weiterentwicklung eines QM-Systems untersucht werden. Das Ergebnis des Tests zeigt **keinen signifikanten Zusammenhang** ($p=0,603$). H18 wird deshalb abgelehnt (siehe Tabelle A-62 als SPSS-Ausgabe im Anhang).

Hypothese 19:

H_{A19}: Es gibt einen Unterschied zwischen Hochschulart und der Wichtigkeit des Rückhalts seitens der Hochschulleitung für die Einführung und Weiterentwicklung eines QM-Systems.

H₀₁₉: Es gibt keinen Unterschied zwischen Hochschulart und der Wichtigkeit des Rückhalts seitens der Hochschulleitung für die Einführung und Weiterentwicklung eines QM-Systems.

Aussage: n=123

H19: Ein **Kruskal-Wallis-Test** wurde durchgeführt, um Unterschiede in der Wichtigkeit des Rückhalts seitens der Hochschulleitung und den verschiedenen Hochschularten zu erkennen. Der Chi-Quadrat-Wert zeigt hierfür **keine Signifikanz** (Chi-Quadrat (3)=4,352, $p=0,226$). Bestätigt wurde somit die Nullhypothese (siehe Tabellen A-63 und A-64 als SPSS-Ausgabe im Anhang).

Hypothese 20

H_{A20}: Es gibt einen Zusammenhang zwischen Hochschulgröße und der Wichtigkeit des Rückhalts seitens der Hochschulleitung für die Einführung und Weiterentwicklung eines QM-Systems.

H₀₂₀: Es gibt keinen Zusammenhang zwischen Hochschulgröße und der Wichtigkeit des Rückhalts seitens der Hochschulleitung für die Einführung und Weiterentwicklung eines QM-Systems.

Aussage: n=127

H20: Es sollte der Zusammenhang zwischen Hochschulgröße und der Wichtigkeit des Rückhalts der Hochschulleitung für die Einführung und Weiterentwicklung eines QM-Systems

tems mit Hilfe des **Rangkorrelationstests nach Spearman** untersucht werden. Das Ergebnis des Tests zeigt **keinen signifikanten Zusammenhang** ($p=0,496$). H20 wird daher abgelehnt (siehe Tabelle A-65 als SPSS-Ausgabe im Anhang).

8. Ist die Bereitschaft zur finanziellen Unterstützung in den verschiedenen Hochschularten und Hochschulgrößen unterschiedlich?

Hypothese 21:

H_{A21}: Es gibt einen Unterschied zwischen Hochschulart und der Bereitschaft zur finanziellen Unterstützung seitens der Hochschulleitung für die Einführung und Weiterentwicklung eines QM-Systems.

H₀₂₁: Es gibt keinen Unterschied zwischen Hochschulart und der Bereitschaft zur finanziellen Unterstützung seitens der Hochschulleitung für die Einführung und Weiterentwicklung eines QM-Systems.

Aussage: n=122

H21: Ein **Kruskal-Wallis-Test** wurde durchgeführt, um Unterschiede in der Bereitschaft zur finanziellen Unterstützung seitens der Hochschulleitung für die Einführung und Weiterentwicklung eines QM-Systems und den verschiedenen Hochschularten zu erkennen. Der Chi-Quadrat-Wert zeigt hierfür **keine Signifikanz** (Chi-Quadrat (3)=0,035, $p=0,998$). H21 wird deshalb verworfen (siehe Tabellen A-66 und A-67 als SPSS-Ausgabe im Anhang).

Hypothese 22:

H_{A22}: Es gibt einen Zusammenhang zwischen Hochschulgröße und der Bereitschaft zur finanziellen Unterstützung seitens der Hochschulleitung für die Einführung und Weiterentwicklung eines QM-Systems.

H₀₂₂: Es gibt keinen Zusammenhang zwischen Hochschulgröße und der Bereitschaft zur finanziellen Unterstützung seitens der Hochschulleitung für die Einführung und Weiterentwicklung eines QM-Systems.

Aussage: n=126

H22: Mittels eines **Rangkorrelationstests nach Spearman** sollte untersucht werden, ob es einen Zusammenhang gibt zwischen der Hochschulgröße und der Bereitschaft zur finanziellen Unterstützung seitens der Hochschulleitung für die Einführung und Weiterentwicklung eines QM-Systems. Es gibt **keinen signifikanten Zusammenhang** ($p=0,505$). H22 wird daher abgelehnt (siehe Tabelle A-68 als SPSS-Ausgabe im Anhang).

9. Ist die strategische Relevanz der QM-Systeme je nach Hochschulart und Hochschulgröße unterschiedlich?

Hypothese 23:

H_{A23}: Es gibt einen Unterschied zwischen Hochschulart und strategischer Relevanz des QM-Systems einer Hochschule.

H₀₂₃: Es gibt keinen Unterschied zwischen Hochschulart und strategischer Relevanz des QM-Systems einer Hochschule.

Aussage: n=123

H23: Ein **Kruskal-Wallis-Test** wurde durchgeführt, um Unterschiede zwischen der strategischen Relevanz des QM-Systems einer Hochschule und den verschiedenen Hochschularten zu erkennen. Der Chi-Quadrat-Wert zeigt hierfür **keine Signifikanz** (Chi-Quadrat (3)=3,053, p=0,384), womit H23 zu verwerfen ist (siehe Tabellen A-69 und A-70 als SPSS-Ausgabe im Anhang).

Hypothese 24:

H_{A24}: Es gibt einen Zusammenhang zwischen Hochschulgröße und strategischer Relevanz des QM-Systems einer Hochschule.

H₀₂₄: Es gibt keinen Zusammenhang zwischen Hochschulgröße und strategischer Relevanz des QM-Systems einer Hochschule.

Aussage: n=127

H24: Es sollte untersucht werden, ob es einen Zusammenhang zwischen der Hochschulgröße und der strategischen Relevanz des QM-Systems gibt. Hierfür wurde ein **Rangkorrelationstest nach Spearman** durchgeführt. Der Test zeigt **keinen signifikanten Zusammenhang** (p=0,112). H24 wird deshalb abgelehnt (siehe Tabelle A-71 als SPSS-Ausgabe im Anhang).

10. Gibt es einen Zusammenhang zwischen Hochschulart und Hochschulgröße bezüglich der Einrichtung von OE-Einheiten?

Hypothese 25:

H_{A25}: Es gibt einen Zusammenhang zwischen Hochschulart und der Einrichtung von OE-Einheiten.

H₀₂₅: Es gibt keinen Zusammenhang zwischen Hochschulart und der Einrichtung von OE-Einheiten.

Aussage: n=123

H25: Ein **Chi-Quadrat-Test** wurde durchgeführt, um zu erkennen, ob die Einrichtung einer Organisationseinheit „Organisationsentwicklung“ und die Hochschulart in einem Zusammenhang stehen. Um die Testvoraussetzungen zu erfüllen, wurden die Kunst-, Musik- und Verwaltungshochschulen zu einer Variablen zusammengefasst. 0 Zellen (0,00%) haben eine erwartete Häufigkeit < 5. Die Nullhypothese wurde angenommen, es gibt **keinen signifikanten Zusammenhang** (Chi-Quadrat Wert (2)=4,795, $p=0,091$) (siehe Tabellen A-72 bis A-74 als SPSS-Ausgabe im Anhang).

Hypothese 26:

H_{A26}: Es gibt einen Zusammenhang zwischen Hochschulgröße und der Einrichtung von OE-Einheiten.

H₀₂₆: Es gibt keinen Zusammenhang zwischen Hochschulgröße und der Einrichtung von OE-Einheiten.

Aussage: n=127

H26: Mittels eines **Mann-Whitney-U-Tests** wurde geprüft, ob es einen Unterschied in der zentralen Tendenz gibt für die Einrichtung von OE-Einheiten in Bezug zu den Hochschulgrößen. Der Test zeigt eine **sehr hohe Signifikanz** ($p<0,001$). Die Effektstärke nach Cohen (Cohen 1988: 227) entspricht einem mittlerem bis starken Effekt ($r=0,4$). In der Gruppe der Ja-Stimmen ist die Hochschulgröße signifikant größer als in der Gruppe der Nein-Stimmen (siehe Tabellen A-75 und A-76 als SPSS-Ausgabe im Anhang).

11. Gibt es einen Unterschied in der Akzeptanz für das QM-System, in der Durchsetzung des Gedankens der kontinuierlichen Verbesserung und der Bereitschaft des Umsetzens beschlossener Verbesserungsmaßnahmen bei den Lehrenden und Mitarbeitern, wenn ein Prozessmanagement etabliert wurde?

Hypothese 27a:

H_{A27a}: Es gibt einen Unterschied in der Akzeptanz für das QM-System bei den Lehrenden, wenn ein Prozessmanagement etabliert wurde.

H_{027a}: Es gibt keinen Unterschied in der Akzeptanz für das QM-System bei den Lehrenden, wenn ein Prozessmanagement etabliert wurde.

Aussage: n=122

H27a: Ein **Mann-Whitney-U-Test** wurde durchgeführt, um zu erkennen, ob es einen Unterschied in der Akzeptanz für das QM-System bei den Lehrenden gibt, wenn ein Prozessmanagement etabliert wurde ($p=0,764$). Der Test zeigte **keine Signifikanz**. Daher wird H27a abgelehnt (siehe Tabellen A-77 und A-78 als SPSS-Ausgabe im Anhang).

Hypothese 27b:

H_{A27b} : Es gibt einen Unterschied in der Akzeptanz für das QM-System bei den Mitarbeitern, wenn ein Prozessmanagement etabliert wurde.

H_{027b} : Es gibt keinen Unterschied in der Akzeptanz für das QM-System bei den Mitarbeitern, wenn ein Prozessmanagement etabliert wurde.

Aussage: n=122

H27b: Mit Hilfe des **Mann-Whitney-U-Tests** wurde untersucht, ob es einen Unterschied in der Akzeptanz für das QM-System bei den Mitarbeitern gibt, wenn ein Prozessmanagement etabliert wurde. Das Ergebnis zeigt **keinen signifikanten Unterschied** ($p=0,677$). Somit wird H27b nicht angenommen (siehe Tabellen A-77 und A-78 als SPSS-Ausgabe im Anhang).

Hypothese 27c:

H_{A27c} : Es gibt einen Unterschied in der Durchsetzung des Gedankens der kontinuierlichen Verbesserung im Bereich Lehre, wenn ein Prozessmanagement etabliert wurde.

H_{027c} : Es gibt keinen Unterschied in der Durchsetzung des Gedankens der kontinuierlichen Verbesserung im Bereich Lehre, wenn ein Prozessmanagement etabliert wurde.

Aussage: n=122

H27c: Um zu erkennen, ob es einen Unterschied in der Durchsetzung des Gedankens der kontinuierlichen Verbesserung im Bereich Lehre gibt, wurde ein **Mann-Whitney-U-Test** durchgeführt. Es konnte **kein signifikanter Unterschied** aufgezeigt werden ($p=0,796$), weshalb die Nullhypothese angenommen wird (siehe Tabellen A-77 und A-78 als SPSS-Ausgabe im Anhang).

Hypothese 27d:

H_{A27d} : Es gibt einen Unterschied in der Durchsetzung des Gedankens der kontinuierlichen Verbesserung im Bereich Verwaltung, wenn ein Prozessmanagement etabliert wurde.

H_{027d} : Es gibt keinen Unterschied in der Durchsetzung des Gedankens der kontinuierlichen Verbesserung im Bereich Verwaltung, wenn ein Prozessmanagement etabliert wurde.

Aussage: n=122

H27d: Es sollte untersucht werden, ob es einen Unterschied in der Durchsetzung des Gedankens der kontinuierlichen Verbesserung im Bereich Verwaltung gibt, wenn ein Prozessmanagement etabliert wurde. Das Ergebnis **des Mann-Whitney-U-Tests** zeigt **keinen signifikanten Unterschied** ($p=0,179$). Daher wird H27d abgelehnt (siehe Tabellen A-77 und A-78 als SPSS-Ausgabe im Anhang).

Hypothese 27e:

H_{A27e} : Es gibt einen Unterschied in der Bereitschaft des Umsetzens beschlossener Verbesserungsmaßnahmen, wenn ein Prozessmanagement etabliert wurde.

H_{027e} : Es gibt keinen Unterschied in der Bereitschaft des Umsetzens beschlossener Verbesserungsmaßnahmen, wenn ein Prozessmanagement etabliert wurde.

Aussage: n=122

H27e: Ein **Mann-Whitney-U-Test** wurde durchgeführt, um zu erkennen, ob es einen Unterschied in der Bereitschaft des Umsetzens beschlossener Verbesserungsmaßnahmen gibt, wenn ein Prozessmanagement etabliert wurde. Der Test zeigt **keinen signifikanten Unterschied** ($p=0,311$), somit wird H27e verworfen (siehe Tabellen A-77 und A-78 als SPSS-Ausgabe im Anhang).

4.3.2 Ergebnisse der Experteninterviews

Im Rahmen dieser Studie wurden 15 Personen im Rahmen von leitfadengestützten Experteninterviews befragt (inklusive des Pretest-Interviews). Von allen Befragten durften die Aufzeichnungen ausgewertet werden. Die Fragen wurden zehn Kategorien zugeordnet (siehe Tabelle A-79 im Anhang). Im Folgenden werden die Ergebnisse der Experteninterviews dargestellt. Im Anhang sind sowohl die Originaltranskripte (siehe im Anhang Kapitel 8.8) als auch die reduzierten Texte (siehe im Anhang die Kapitel 8.6 und 8.7) hinterlegt.

4.3.2.1 Kategorie 1 – Terminologie zum QM

Unterkategorie 1.1. Glauben Sie, dass sich hinter den Begriffen QM, QS und QE, die an Hochschulen verwendet werden, unterschiedliche Konzepte verbergen?

Von den 15 befragten Personen äußerten sich nur sieben konkret zu dieser Frage. Vier waren der Meinung, dass dahinter keine unterschiedlichen Konzepte stünden, dass der Verbesserungscharakter aber allen innewohnen würde. Drei vermuteten, dass dahinter unterschiedliche Konzepte stünden, wenn auch mit geringen Differenzen.

Alle Befragten stellten fest, dass die Anwendung der Begriffe sehr unterschiedlich sei und verwendeten Adjektive wie undifferenziert, uneinheitlich, unreflektiert und unsicher. Die Begriffe QM, QS und QE würden manchmal auch synonym verwendet. Es könnte noch der Begriff der Evaluation hinzugefügt werden.

Einige der Befragten machten hierfür vor allem offizielle Stellen verantwortlich. QS würde von manchen Hochschulen und vom Akkreditierungsrat als der übergeordnete Begriff angesehen. Aber auch in den ESG würde QS als der übergeordnete Begriff definiert. Die Einführung der Musterrechtsverordnung seitens der KMK würde hier Abhilfe schaffen, weil dort zwischen QM und QS differenziert würde.

Der Begriff QE wurde als „nebulös“ beschrieben. Einige wünschten sich eine einheitliche Anwendung der Begriffe, um zukünftig Verständigungsprobleme besser vermeiden zu können. Eine befragte Person vertrat die Ansicht, dass ein gemeinsames Qualitätsverständnis wichtiger sei als die Begrifflichkeiten: Wenn sich die Hochschule ein gemeinsames Qualitätsverständnis erarbeitet hätte, dieses auch kommuniziert und implementiert wäre, „dann macht sie das meines Erachtens richtig und es ist gar nicht mehr entscheidend, ob sie das Ganze QM, QS oder QE nennt, sondern entscheidend ist, dass sie mit ihrem eigenen Qualitätsverständnis aktiv, proaktiv und umfassend und bis hin zu allen Stakeholdern umgeht.“ (B-6).

Zusätzlich zur Unterkategorie 1.1 angesprochene Aspekte:

1. Negative Auslegung des Begriffs „QM“:

- „Und ich sage mal für uns als [...] ist alles, was mit Management zu tun hat, rein von der Begrifflichkeit, ja, ich sage mal anrühlich. Ist hier bei uns überhaupt nicht anschlussfähig. Das ist auch so eine Kulturfrage, wird QM als Managementbegriff eigentlich auch gar nicht verwendet“. [...]. Wir haben hier tatsächlich so eine Art Euphemismus [...]. (B-7).
- „[...] viele [empfinden] QM als Einmischung in ihre persönliche Komfortzone“ und lehnen es deshalb ab (B-0).

2. Gründe für die Wahl der Begriffe:

- Die Befragten merkten an, dass es hierfür politische, historische oder kulturelle Gründe geben könnte.

- Es wurde angemerkt, dass in FH und TU eher von QM gesprochen würde. Geisteswissenschaftliche Fächer würden eher von QE sprechen, das klänge entwicklungsorientierter. Universitäten, Musikhochschulen und pädagogische Hochschulen würden von QS sprechen.

3. Erweiterung des Qualitätsbegriffes:

- Vom bisherigen Qualitätsverständnis, das ein Fachverständnis war, hin zu einem Gesamtqualitätsverständnis. B-6 gliedert das Verständnis von Qualität in drei Phasen:

Phase 1 „Vor Bologna“: „ein Fachverständnis und zwar auch sehr eingeschränkt, ein Fachverständnis der führenden Professoren in diesem Fach.“

Phase 2 „Bologna“: „Ein Qualitätsverständnis, das nicht alleine ein Fachverständnis, sondern auch schon ein Verhaltensverständnis war, nämlich hin zu Studienprogrammen“.

Phase 3 „Einführung der Systemakkreditierung“: Man hatte jetzt erkannt, „dass Hochschulen [...] eigene intellektuelle Körper sind, [...], das sind Expertenorganisationen. Hochschulen sind ganz spezifische Expertenorganisationen und die zeichnen sich nun dadurch aus, dass sie einerseits aus hochgradig autarken Experten bestehen, aber andererseits untereinander bedürfen. Und dieses Untereinander-Bedürfen, das kann in einem institutionellen Rahmen passieren und der kann zunächst mal heißen Fakultät, oder vorher Institut, dann vielleicht Fakultät, in der Zwischenzeit hat man gespürt, dass das nicht ausreichend ist, [...]. Sondern, dass man jetzt auf die Gesamteinstitution Hochschule auch fokussieren muss, ‚auch‘ sage ich ausdrücklich – und nicht etwa substituierend – sondern zusätzlich auf die Hochschule fokussieren muss, weil dieses dann eine neue Kultur hervorbringt, die fachübergreifend, interdisziplinär und insbesondere – und das ist nun ganz neu – transdisziplinär sein muss. Hochschulen können heute ohne Transdisziplinarität nicht mehr wirklich agile Hochschulen sein. Und dieses Verständnis, dieses Gesamtverständnis, was fachübergreifend ist, das ist die neue Herausforderung im Qualitätsverständnis der Hochschule.“

4. Gesamtkultur einer Hochschule:

- „Das Qualitätsverständnis der Hochschule, also, was die Hochschule selber unter ihrer gelebten, zu entwickelnden oder am Anfang zu etablierenden Qualität versteht, dass sollte sie definiert haben, [...], aber auch kommuniziert [...], ausgebreitet [...]

und schließlich kaskadenartig implementier(t)“ haben. Das ist „im umfassenden Sinne [...] Qualitätskultur, das [ist] noch mehr [...] als Qualitätsverständnis. [...]. Die Gesamtkultur ist dann nicht nur das Qualitätsverständnis, sondern auch das Verhalten aller Persönlichkeiten in der Hochschule.“ (B-6)

Unterkategorie 1.2: Was verstehen Sie als Expertin/Experte unter den Begriffen QM, QS und QE?

Bezüglich des Begriffes „QM“ waren sich die Befragten einig: QM umfasst den gesamten Zyklus und beinhaltet QS und QE. QM ist ein System zur strategischen Steuerung der Organisation mit dem Ziel Qualität zu entwickeln oder, wie eine andere Person sagte: „Hochschulen sind per Definition durch Zielunklarheiten gekennzeichnet [...]. Also geht es eher um die Entwicklung gemeinsam getragener Ziele. [...]. Also, für mich sind QM-Systeme Entwicklungssysteme.“ (B-4)

Einige sagten auch, dass es im QM um das Erreichen aller Ziele geht. QM beginne bei den übergeordneten Zielen und habe den Fokus auf die gesamte Organisation, auf alle Kerngeschäfte. QM habe somit einen ganzheitlichen Aspekt. Gemäß des Akkreditierungsrates bezieht sich in Deutschland QM und QS allerdings nur auf einen Bereich, den Bereich Studium und Lehre.

Zwei Befragte merkten noch an, dass die erzielten Ergebnisse der Weiterentwicklung dienten und somit hätte QM einen Entwicklungsaspekt. Wenn QM mit Zielen hinterlegt ist, dann sei es OE.

Eine Person kannte die Definition der internationalen Norm. Der Begriff Qualitätssicherung wurde von einer Person als ein genormter Begriff nach der DIN EN ISO 9000 bezeichnet.

Vier Personen sagten, dass QS Teil von QM wäre, das sogenannte „Check“. Je drei Personen sahen die Aufgabe der QS in der Sicherung von Standards und Überprüfung von Mindeststandards. QS an Hochschulen fokussiere die Studienprogramme. QS habe keinen Entwicklungsaspekt, sondern einen bewahrenden Charakter. QS habe etwas mit Gewährleistung von Ergebnissen zu tun, sichere die Kernprozesse, überprüfe Zielerreichung und diene der Nachweisführung. Eine Person erläuterte, dass QS eine Zielebene brauchen würde.

Der Begriff „QE“ hat laut B-4 „nicht diese strukturierte, systematische Managementlogik, [...], sondern QE kann [...] auch durch institutionelle Evaluation, formative Evaluation stattfinden.“ QE wäre auch kein international definierter Begriff, er wurde auch nicht vom Akkre-

ditierungsrat definiert (B-1, B-6). QE wurde von zwei Personen auch interpretiert als Methodenkoffer oder Instrument, beispielsweise für die Curriculumentwicklung. Große Übereinstimmung herrschte darüber, dass QE innerhalb des PDCA-Zyklus dem Act zuzuordnen wäre. Als Ziele der QE wurden die Qualitätsverbesserung der Prozess- und Strukturqualität, die Förderung des Qualitätsgedankens und die Weiterentwicklung der Organisation genannt. Entwicklung schließt hierbei die Personal- und Führungskräfteentwicklung und weitere Entwicklungsprojekte ein. Für eine andere befragte Person suggeriert QE, „dass es nicht irgendwann fertig ist und man hat ein Produkt und das bleibt so, sondern, dass das halt spiralmäßig eine Entwicklung ist, wo es immer noch etwas zu optimieren geht. Die Lernkurve steigt und, und, und“ (B-7).

Zusätzlich zur Unterkategorie 1.2 angesprochene Aspekte:

Eine befragte Person unterschied bei der Verwendung des Begriffes „QE“ zwischen der Wirtschaft und dem akademischen Bereich: „QE wird nicht separiert in der Wirtschaft, wenn eine ‚Separatisierung‘ kommt, dann ist es nicht QE, sondern Unternehmensentwicklung. [...]. Es wird also in der Wirtschaft zukünftig so sein, dass QM als Ganzes und Unternehmensentwicklung als Ganzes zusammenwachsen werden. Währenddessen in der Wirtschaft die QS immer separater wird, weil sie immer spezifischere Tools braucht. [...]. In der Hochschule, der Begriff der Hochschulentwicklung und das QM, sind noch ziemlich separiert. Das [...] hat die Ursache darin, dass Hochschulentwicklung schon immer ein Bestandteil von Hochschulmanagement war, währenddessen QM eben leider eingeschränkt auf Studium und Lehre vom deutschen Akkreditierungsrat auf dieses eine Kerngeschäft Studium und Lehre eingeschränkt ist, was aus meiner Sicht ein Unverständnis in den Hochschulen hervorbringt, aber wir werden dies nicht rückgängig machen können. Das ist unumkehrbar aus meiner Sicht.“ (B-6)

4.3.2.2 Kategorie 2 – Organisatorischer Rahmen des Themas

Unterkategorie 2.1: Was denken Sie, hält Präsidien/Rektorate davon ab, das Thema QM als Führungsaufgabe zu sehen, zumindest erweckt es den Anschein, wenn das Thema QM innerhalb einer Abteilung (mit noch weiteren anderen Aufgaben) bearbeitet wird?

Zwei der befragten Personen betonten zunächst, dass sie dies empirisch nicht nachvollziehen könnten und es so noch nicht erlebt hätten. Die Gründe, weshalb das Thema „QM“ in einer Abteilung, weit weg vom Präsidium läge, seien möglicherweise der Größe der Hochschule, ihrer Historie oder dem Zufall geschuldet.

Im Folgenden werden einige weitere Aspekte genannt, die dazu führen könnten, dass Präsidien/Rektorate das Thema „QM“ nicht als Führungsaufgabe sehen:

Schlechter Ruf des QM:

- QM werde häufig gleichgesetzt „mit Kontrolle oder mit hartem Durchregieren“ (B-7). Ein weiterer Grund seien „schlechte Erfahrungen mit dem Thema“ (B-1). QM werde auch als konflikträchtiges Thema angesehen. Zudem sei es ein Thema, das nicht zur persönlichen Reputation beitrage. (B-3) QM werde von Lehrenden häufig mit Akkreditierung verwoben „und so eine Begrifflichkeit ist, die irgendwie, irgendwann mal in die Hochschule gequetscht wurde, so von Seiten der Akkreditierung, die man ja eh nicht mag und deshalb vielleicht das auch nicht unter diesem Firmament laufen lassen möchte“ (B-13).

QM werde nicht ernst genommen:

- „[...] , weil viele Dinge eigentlich als sehr einfach, banal erscheinen. Der PDCA-Zyklus beispielsweise. Das ist doch selbstverständlich, das mache ich doch, wird aber in der Praxis eben nicht gemacht“ (B-8). Oder QM werde nicht ernst genommen, „[...] man [hat] so das Gefühl [...], da macht halt jemand Befragungen. Lehrveranstaltungsevaluationen und Studierendenbefragung, und das ist halt so was Operatives, und das muss man halt machen, und sonst ist es nichts. Und das hat für die Hochschulleitung in dieser Wahrnehmung nichts mit Hochschulsteuerung zu tun. Und deshalb interessiert sie das nicht und dann ist es halt irgendwo angesiedelt“ (B-12).

Kein Interesse an QM:

- Es könnte auch einfach kein Interesse an dem Thema bestehen, weil die Hochschulleitung (HSL) nicht genug über das Thema weiß. Die HSL betrachte es dann nicht als eine Führungsaufgabe, „sondern als so irgendeine Geschichte, die eben auch gemacht werden muss. Und deshalb ist es dann in der Verwaltung verortet und warum die das nicht als Führungsaufgabe sehen, ja, weil sie eben nicht genug wissen, worum es geht in der Hochschulentwicklung, weil die eher ein bürokratisches Selbstverständnis haben. Oder weil sie, [...], sich als Visionäre und Charismatiker sehen und für die ist so etwas natürlich auch viel zu kleinkariert“ (B-4). Die HSL denken vielleicht, dass QM-Systeme ohne Führung existieren können (B-4).

Zusätzlich zur Unterkategorie 2.1 angesprochene Aspekte:

- Mehrere Teilnehmer betonten, dass QM nicht unbedingt in einer Stabsstelle organisiert sein müsste, es könnte auch eine Abteilung sein, wichtig sei aber die Anbindung an die HSL. Es sollte damit auch nicht mangelnde Wertschätzung für das Thema QM verbunden werden.
- QS hingegen könnte in Fachabteilungen liegen. „Währenddessen in der Wirtschaft die QS immer separater wird, weil sie immer spezifischere Tools braucht“ (B-6).
- Eine befragte Person dehnte den Begriff der HSL auf alle Fakultätsleitungen und Fakultätsräte aus. Die Gremien seien „die Lokalität, wo Führungsaufgabe wahrgenommen werden muss. Dass darin natürlich Personen operieren, die besondere Führungsrollen haben, wie ein Dekan der Fakultät oder Fachbereichsleiter oder Rektor, das ist unbenommen, [...]“ (B-6).
- Die Verantwortung für das QM müsste auf alle Bereiche verteilt sein, damit die Organisationen agil sind. „Und mit dieser Flexibilität wächst Verantwortungsbewusstsein, [...]. Und mit Verantwortung wächst Freiheit, auch am Arbeitsplatz, ja, sogar die Selbstorganisation wächst. Auch in Wirtschaftsunternehmen, und da kann sich möglicherweise die Hochschule dann ein großes Scheibchen abschneiden, wie schnell Wirtschaftsunternehmen von hierarchisch getriebenen Unternehmen hin zu agilen Unternehmen wachsen. Hierzu braucht die Hochschule viel zu lange.“ (B-6)
- Hochschulen werden nicht nur gemanagt, Hochschulen seien auch politische Systeme in denen Mehrheiten generiert werden müssen (B-7).

Unterkategorie 2.2: Welchen Unterschied macht es Ihrer Meinung nach für die Einführung und Weiterentwicklung eines QM-Systems, wenn das Thema QM als Sachaufgabe von einer Abteilungsleitung bearbeitet wird?

Die Mehrzahl der Befragten war sich darüber einig, dass es dann für die Umsetzung und Weiterentwicklung eines QM-System schwierig würde, es nicht förderlich wäre und das aufgebaute QM-System hätte dann lediglich „bewahrenden Charakter“. Für die QE wäre dies schwierig, außerdem fände das Thema, als Sachaufgabe bearbeitet, nicht die Akzeptanz der Fachbereiche.

Weitere Einwände zur Bearbeitung des Themas „QM“ auf Sachbearbeiterebene waren folgende:

- Das QM-System könnte nicht dauerhaft auf die Bedarfe der Hochschulschule ausgerichtet werden. „Man merkt, es sind immer noch einige so unterwegs, aber man merkt aber auch, das versackt dann wieder, die können so den Ball nicht in der Luft halten, es versandet. Die Kraft haben die dann nicht und von daher sage ich mal, das ist sogar Verschwendung es so zu machen.“ (B-3).
- Das QM-Personal müsste als „Gleiche unter Gleichen“ agieren. „[D]as ist eins der Probleme [...], dass die anderen Einrichtungen sich immer fragen, wieso will der mir jetzt was sagen. Ich war damals im Dezernat XXX⁴⁰ als wir angefangen hatten mit dem Prozessmanagement und ich will natürlich nicht aus dem Dezernat XXX jemandem etwas sagen aus dem Bereich Finanzdezernat, wie man beispielsweise Drittmittelprozesse besser verwalten kann, ich habe ein abstraktes Anliegen, das quer zu allem steht, darum finde ich es eigentlich schön, dass wir von außen drauf gucken können und man deshalb nie das Gefühl hat da kommt einer von nebenan und will mir etwas sagen, mit welchem Recht maßt sich jetzt das Dezernat 1 an über Dezernat 3 oder 4 zu bestimmen“. (B-2)
- „QM ist definitiv nichts, was man eben mal so auf der Sachbearbeitungsebene isoliert abgreifen kann. Ich glaube, dass diese Vorstellung nach wie vor existiert“ (B-3). Zudem könnten die am Sachgebiet QM arbeitenden Menschen isoliert werden und auf diese Weise auch die Aufgabe QM. „Die Gefahr aus meiner Sicht besteht schon, dass es sich dahingehend entwickeln könnte, in so eine isolierte Lage, dann ist natürlich deine Wirkungsentfaltung, die du dann noch machen kannst, relativ begrenzt“. (B-13)
- Eine befragte Person sah es als einen „gewaltigen Unterschied“ an, „weil natürlich bei einer Sachaufgabe im Prinzip ja Abläufe und bestimmte Dinge eindeutig vorgegeben sind“ (B-8).
- „Das ist aus meiner Sicht eine völlig dysfunktionale Entscheidung. Aus meiner Sicht kann QM keine Sachaufgabe sein in einer Abteilung, sondern es muss nach meinem Verständnis immer Bestandteil einer umfassenderen OE sein, die immer strategisch

⁴⁰ Der Platzhalter „XXX“ dient der Anonymisierung (siehe Tabelle 3)

verändernd und auf Führungsebene angesiedelt sein soll. Daraus resultiert eine direkte Anbindung an die oberste Leitung, damit das QM an übergeordnete Ziele angebunden ist und der QM-ler, [...], hat also den Job, die oberste Leitung zu informieren über notwendige Aktivitäten zu Verbesserungen oder Weiterentwicklung des QM-Systems. Er braucht auch einen direkten Draht, muss angebunden sein, muss auch direkt kommunizieren können und nicht über die Linienfunktion.“ (B-7)

Zusätzlich zur Unterkategorie 2.2 angesprochene Aspekte:

Unabhängige Betriebseinheit:

- Für die Weiterentwicklung ist eine unabhängige Betriebseinheit beim Präsidium angesiedelt besser. „Ja, ich finde der große Charme an der Lösung, die wir gerade haben, ist, dass wir nicht in der Verwaltung sind, nicht im Fachbereich, sondern zwischen allen mit einer gewissen Unabhängigkeit, so wie ein Scharnier zwischen allen anderen, das finde ich eigentlich der passende Ort für die Aufgabe QM“ (B-2).

QS in Fachabteilungen:

- Es ist nicht falsch, „dass es [QM als Sachaufgabe] dort angesiedelt ist, sondern nicht hinreichend ist es. [...]. Dieses Nicht-falsch resultiert daraus, dass natürlich eine QS nach wie vor notwendig ist. Da ist [z. B.] die QS der Zeugnisausgabe, [...], die Zeugnisverwaltung, [...]. Und das kann man natürlich nach wie vor in einer kleinen Abteilung machen, die sich ausschließlich darum kümmert, also QS einzelner Produkte der Hochschule, das kann man selbstverständlich nach wie vor in kleinen Abteilungen durchführen.“ (B-6)
- „Ich nenne das ja [...] ‚little q‘, also diese kleine QS. Dieses ‚little q‘ kann bleiben, in kleinen Fachaufgabenstellungen von kleinen Abteilungen, die gar nicht unbedingt in das größere QM einfließen müssen, bis auf die Tatsache, dass sie ein Prozessmanagement brauchen. [...]. Ich sehe keinen Widerspruch darin, dass einzelne Abteilungen QS-Elemente realisieren, ich würde dann einen nicht hinreichenden Ansatz für QM empfinden und auch artikulieren, wenn nicht in den Führungsgremien, und ich sage jetzt ausdrücklich nicht nur Rektorat, sondern in den Führungsgremien, wenn dort nicht das Qualitätsverständnis wohl definiert würde, kommuniziert, ausgebreitet wird, kaskadenartig entwickelt würde.“ (B-6)

Organisation als Stabsstelle:

- „QM, das ist Teil des Managements und die Organisation als Stabsstelle spiegelt das oft wider. Es ist eine Form von beratender, unterstützender Tätigkeit für die

Hochschulleitung, aber es ist immer Teil der Leitung oder Zuarbeit zur Leitung und nicht Abarbeiten einer Aufgabe.“ (B-8)

Ziel eines QM-Systems festlegen:

- Wenn QM in einer Verwaltungsabteilung als Sachaufgabe organisiert ist, dann muss sich die Abteilungsleitung der Tragweite der Aufgabe QM bewusst sein, gut mit der HSL und in der Hochschule vernetzt sein. Dann „kann es [...] funktionieren. Aber die Wahrscheinlichkeit ist hoch, dass QM nur auf operativer Ebene gesehen wird, als ‚wir führen halt Befragungen durch‘, ‚wir erstellen halt irgendwelche Berichtsformate‘ und das ist es. Und die eigentliche Frage, die dahinterliegt, nämlich, was will man mit dem QM denn erreichen, also wofür macht man das in der Hochschule, die bleibt unbeantwortet.“ (B-12)

QM nicht als gesondertes Thema verstehen:

- „Ja, es macht auf jeden Fall einen Unterschied in der Hochschule, [...] dass die Hochschulleitung [...] das Thema auch nicht als gesondertes Thema ansieht, sondern als Thema, das jeden persönlich angeht. QM ist ja kein Thema, das man in eine Abteilung schieben kann und dann macht man QM. QM ist ja ein Thema, was jeder machen sollte, für sich [...]“. (B-14)

4.3.2.3 Kategorie 3 – Rolle der Hochschulleitung

Unterkategorie 3.1: Welche Rolle sollte die Hochschulleitung bei der Einführung und Weiterentwicklung von QM-Systemen auf Grund Ihrer Erfahrung – neben Engagement und Rückhalt – darüber hinaus ausüben?

Die Befragung der Experten hat gezeigt, dass die Rolle der HSL für das QM sehr vielschichtig ist. Alle Befragten sind sich einig, dass mit Engagement und Rückhalt schon vieles gesagt sei und bringen dies in Äußerungen zum Ausdruck wie: „Also Engagement und Rückhalt sind jetzt, glaube ich, schon die entscheidenden Elemente, das ist etwas sehr, sehr Zentrales“ (B-0), „Engagement und Rückhalt, damit ist schon sehr viel gesagt“ (B-1) und „[J]a, und das ist mit Sicherheit ein zentraler Aspekt“ (B-10).

Eine Person verdeutlichte, dass „Engagement und Rückhalt“ aber in unterschiedlichem Maße ausgeprägt sein könnte: „Ich finde, es ist die Frage, worin äußert sich das mit dem Engagement und dem Rückhalt? Ich finde, das ist ganz zentral. Es kann bedeuten, dass sie einfach immer nur öffentlich kundtun wie wichtig das ist, das finde ich wäre der dünnste

Weg. Ich finde, sie müssen es glaubhaft machen, dass es wichtig ist. Es muss sich äußern in konkreten Handlungen und nicht in geäußerten Meinungen.“ (B-2)

Die Experteninterviews zu dieser Fragestellung brachten aber nicht nur sehr viel Zustimmung zu „Engagement und Rückhalt“ seitens der HSL, vielmehr wurden seitens der Befragten die Aspekte „Engagement und Rückhalt“ in zahlreichen Rollen der HSL in Bezug auf die Aufgabe QM konkretisiert. Im Folgenden werden die einzelnen Rollen und deren Inhalte aufgelistet:

Die Rolle des Hochschulmanagers

1. Evidenzbasierte Steuerung:

- „Ich glaube, die Frage ist, wie sie insgesamt ein System schaffen können, das sowohl von der Hochschulleitung getragen wird, aber auch gleichzeitig eine Akzeptanz in den Fächern und Fachbereichen hat. Wenn Sie wirklich etwas bewegen wollen mit einem QM-System, bedeutet das auch immer, dass sie die Akteure, [...] ein Stück weit mitnehmen müssen. Und ich glaube, das ist die viel interessantere Frage, weil [...], dass eine Hochschulleitung ein QM-System einführt, das ist schon in ihrem eigenen Interesse, weil sie einfach auch schauen müssen, dass sie evidenzbasierte Steuerungsentscheidungen treffen können.“ (B-10)

2. Leichtigkeit vermitteln:

- Die HSL solle dem Thema QM eine gewisse „Leichtigkeit“ geben, das bedeute ein situationsangepasstes Verhalten, wenn sich Rahmenbedingungen verändern. Dies dürfe aber nicht den Anschein von Beliebigkeit haben, sondern die Fachbereiche müssen sich in ihren Problemlagen ernst genommen fühlen. (B-2).

3. QM professionalisieren:

- Die Aufgabe der HSL sei es eine Stelle einzurichten, die QM professionell einführen und verankern könne (B-3).

4. Entscheidungen treffen:

- „Also, grundsätzlich sollte die Hochschulleitung in die Entwicklung mit eingebunden sein und wichtige wesentliche Entscheidungen mittragen“ (B-9).
- „[...] hier spielt der stärkere Autonomiegewinn der Hochschulen [...] eine sehr große Rolle, weil sie nicht [mehr] [...] Maßnahmen, Entscheidungen des Ministeriums in die Hochschule kommuniziert, sondern eigene Entscheidungen treffen muss. Das heißt, sie müssen jetzt in der Hochschulleitung und in der Hochschule insgesamt

Prioritäten und Posterioritäten setzen und das ist natürlich nicht so einfach in einer Kultur, die so etwas nicht gewohnt ist, die eigentlich eher auf Konsens ausgerichtet ist. Und nun müssen sie plötzlich sagen, es gibt bestimmte Dinge, die wir mit größerem Rückhalt versehen und Dinge, die wir vielleicht nicht so weiter forcieren möchten.“ (B-10)

5. Das ACT leben:

- Die HSL sollte die Ergebnisse aus dem Check zur Weiterentwicklung der Universität verwenden. Diese Aufgabe müsste auf Augenhöhe vollzogen werden, etwa vom Präsidenten zur Studiengangsleitung. Es sollte ein Format zwischen HSL und Fakultäten geben, um sich jährlich über den Stand der Entwicklung auszutauschen (sowohl kritisch als auch mit offenem Ohr für die Belange der Fakultäten). (B-3)

6. Zeit einbringen:

- Bei der Weiterentwicklung sei es wichtig, dass die HSL Zeit einbringe, um Diskussionen in den Fachbereichen zu führen. Sie müsse in solchen Situationen aber auch Position beziehen und gegebenenfalls negative Rückmeldung geben. (B-12)

7. Reflexion des QM-Systems:

- Die HSL müsse immer reflektieren, ob das QM-System noch richtig ist oder ob es angepasst werden sollte (B-13).

Die Rolle des „Dirigenten“

Agieren wie ein Dirigent:

- „[...] die Rolle einer Hochschulleitung und einer Fakultätsleitung, die sind nix anderes als kleine und große Dirigenten. Ohne die Professoren ist keine Musik zu machen und das ist anders als in Wirtschaftsunternehmen. Man stelle sich einfach ein Orchester vor, da ist jeder Instrumentalist im Orchester ein Experte und ohne dessen gutes Spiel kommt kein gutes Spiel des Orchesters zustande. Wenn die Hochschulleitung sich begreift wie ein Dirigent und die einzelnen Professoren sich begreifen als die Experten, Instrumentalisten eines Orchesters, dann wird daraus ein gutes akademisches QM erwachsen.“ (B-6)

Die Rolle des Machtpromotors⁴¹

1. Aktiv für das QM einsetzen:

- Die HSL habe innerhalb des QM-Systems eine aktive Rolle. Sowohl in der Rolle echtes Interesse an den Problemen der Fachbereiche zu zeigen als auch „harte Regeln“ durchzuziehen. (B-2)
- „Also ich finde, wenn man QM-Systeme ernst nimmt, dann muss die Hochschulleitung sich aktiv dafür committen und das nicht nur einführen, sondern auch die Umsetzung begleiten. Also, dass sie dahintersteht, dass sie deutlich macht in der Öffentlichkeit, das ist uns wichtig, dass sie nicht den Leuten in der Abteilung sagt, macht mal, das ist nämlich schwierig zu realisieren in einer Hochschule, sondern, dass sie selber sich dafür committen.“ (B-4)

2. Vorbild sein:

- Sie sollten Vorbild sein, sie sollten QM selber leben, den PDCA-Zyklus selber anwenden (B-14).

3. Schulung zum Thema:

- „[Die Präsidentin/der Präsident] sollte sich schulen lassen, sich selber weiterbilden, sich dann zu seinen Leuten stellen und sagen, so jetzt machen wir das, wir ziehen das jetzt durch mit Workshops und so weiter“ (B-1).
- Die Hochschulleitung brauche Hintergrundwissen. Die HSL müsse die Fakten zu QM richtig vermitteln, um nicht falsche Erwartungen zu erwecken. Das aufgebaute QM-System werde sonst nicht gelebt und die HSL „verliert ihr Gesicht“. (B-0)

4. QM Bedeutung verleihen:

- Wichtig sei „diesem Gebiet Bedeutung zu verleihen, Nachdruck, ja, und eben auch, schwierige Entscheidungen zu treffen in Qualitätsfragen, also, bei uns trifft das Präsidium die Akkreditierungsentscheidung. Das ist eine Führungsaufgabe. Wenn sie

⁴¹ Der Machtpromotor verfügt über legitimierte Macht mit Sanktionsmöglichkeiten auf Grund seiner formalen Autorität. Das bedeutet, dass er Ziele und Prioritäten setzt. Zudem stellt er Ressourcen bereit oder sorgt dafür, dass sie bereitgestellt werden. Weiterhin beeinflusst er Termine und Personalentscheidungen, blockiert Oppositionen und schützt Fachpromotoren. (Krems 2012)

diese Aufgabe nicht annehmen würden, dann würde das QM-System nicht funktionieren.“ (B-2) (aus der Unterkategorie 3.2 entnommen).

Die Rolle des Auftraggebers für das QM-Einführungsprojekt

1. Auftraggeber sein:

- Die HSL sollte Auftraggeber für das Projekt QM sein und einen klaren Auftrag formulieren (B-13).

2. Engagement für das Projekt:

- „[...] damit der Auftrag auch unterstrichen wird, muss ich es auch ein Stück weit zu meiner Sache machen. Und ich glaube, ‚etwas zu seiner Sache machen‘, heißt nicht unbedingt gleichzeitig, dass man eine fachliche Nähe dazu haben muss, sondern man muss von der Grundidee und dem Ziel überzeugt sein.“ (B-13)

Die Rolle des Kommunikators für die Aufgabe QM

1. Kommunikation der Verantwortung in die Bereiche

- „Wir haben sehr genau definiert auf welcher organisationalen Ebene welche Verantwortungen liegen. Da haben wir das kommuniziert, aber sie haben sie nicht ausgestaltet. Das finde ich auch wichtig, die Verantwortlichkeiten zu benennen und sie dann aber auch einfordern.“ (B-3)

2. Vorteile und Zweck eines QM-Systems kommunizieren:

- Einige Experten fanden es wichtig, dass die HSL den Prozess der Einführung kommunikativ begleitet, damit der Zweck des QM-Systems besser verdeutlicht wird.
- Zudem sei es wichtig, die Vorteile eines QM-Systems für die Hochschule, aber auch für jeden einzelnen, zu unterstreichen. Außerdem sollte die HSL kommunizieren, dass sie das QM-System ebenfalls gutheißt und entsprechend eine Vorbildfunktion einnehmen. Es sei auch ihre Aufgabe bestehende Widerstände überwinden zu helfen.

3. Diskussion zulassen:

- „Was glaube ich [...] nicht gut funktioniert ist, wenn die Hochschulleitung ein QM-System über die Uni ausrollt. Also sagt, hier ist das Konzept, so soll es laufen. [...]. Sie muss [...] auch die Diskussion zulassen. Die Hochschule ist ja sehr demokratisch oder gerade mal nicht, Zusammenspiel von vielen kleinen Königreichen [...]“ (B-3)

4. QM-News:

- „Ganz wichtig ist auch die Kommunikation an die unterschiedlichen Stellen, an die Vizepräsidenten, die Dekane und die Abteilungsleiter. Wichtige Dinge von der Hochschulleitung aus zu kommunizieren in verschiedenen Rahmen, es also auch in die Organisation zu kommunizieren.“ (B-8)

Die Rolle des Initiators einer neuen Organisationskultur

1. Leitaufgabe/Leitgedanke Qualität:

- Die HSL sollte „[...] immer die Bedeutung für die Organisation klarmachen, im Sinne einer Leitaufgabe, [...]. Die operative Umsetzung, das können andere machen, die können das vermutlich sogar besser, [...], aber im Sinne des Leitgedankens, das kann nur die Hochschulleitung machen. Deswegen muss sie mehr sein als passiver und wohlwollender Unterstützer, das allein reicht nicht. Sie muss sagen, das ist unser Ding, das gehört zu unserem Selbstverständnis [...]“. (B-5)

2. Organisationskultur triggern:

- „Es zu seiner Sache zu machen, das hat für mich eine weitreichendere Wirkung jenseits des Auftrags, denn dann mache ich auch tatsächlich eine weiche OE, dahingehend, auch mal die Organisationskultur zu triggern. Auch mal zu überlegen, wie kann es uns gelingen, die gesamte Organisation über ein Projekt, also QM, dann tatsächlich für alle weit besser zu machen aber auch gleichzeitig, dass alle sich da auch irgendwie wiederfinden und einen Mehrwert für sich daraus erkennen. [...]. Und das ist so der Punkt, die Wende zu schaffen mit so einem Projekt, tatsächlich eine Organisationskultur zu stiften, des Austausches und des Dialogs.“ (B-13)
- „[...], dass man diese Form der Organisationskultur auch ein Stück weit vorlebt. [...]. Dieses Vorleben, dieses Implementieren der Kultur, halte ich für eine wesentliche Aufgabe.“ (B-10)

3. Ganzheitliches Bild der Hochschule:

- „[...], dass man von dieser eher selbstoptimierungsorientierten, ichbezogenen Vorgehens- und Betrachtungsweise seiner Aufgaben zu einem ganzheitlichen Bild [der Hochschule] kommt und, wenn dies gelingt, ist der Schritt zur Verbesserung, zum QM, klein.“ (B-8)

4. Die Handlungsebene der Akteure ansprechen:

- „[V]on der Hochschulleitung aus kann ich [...] relativ gut Strukturen steuern, [...], aber die Frage ist vielmehr, wie komme ich an die Handlungssysteme heran. Also, wie gelingt es mir, dass ich Einstellungen verändere, dass ich Handlungsperspektiven der Akteure verändere, dass sie tatsächlich dieses QM nicht nur als Ritual erfassen und nicht nur als ein System, dem man versucht mit viel Zynismus zu begegnen, um es zu überstehen, sondern dass man auch sagt, das ist ein hilfreiches System mit dem ich gerne die eigene Praxis weiterentwickle.“ (B-10)

Die Rolle des Moderators

- Die HSL moderiert den Prozess der Einführung und Weiterentwicklung eines QM-Systems (B-3).

Die Rolle des Beraters für das QM-Personal

1. Beraten:

- „Man ist ja zwischen diesen beiden Welten unterwegs, Administration und akademischer Teil, ich bin bei [...] Studium und Lehre und bei [...], und ich nehme die Probleme aus Studium und Lehre mit [zur/zum] [Kanzlerin/zum Kanzler] und umgekehrt und ich brauche dann eine Beratung, wie das denn jeweils von der anderen Seite gesehen und gespiegelt wird.“ (B-8)

2. Konzeptionell mitdenken:

- „[...], aber eigentlich ist es die Aufgabe der Hochschulleitung, da mitzudenken und zu fragen, ob das konzeptionell funktionieren kann, oder nicht.“ (B-12).

Die Rolle der Führungskraft gegenüber den QM-Mitarbeitern

1. Anweisungen geben:

- „Was ich bei uns total gut finde ist, dass unsere [...] den QM-Bereich dazu verpflichtet hat, nützlich zu sein und serviceorientiert.“ (B-2)

2. Expertise anerkennen:

- „Rückhalt gilt insbesondere für die Expertise der Leute, die man dafür hat, der Profis. Dafür muss ein Vertrauensverhältnis da sein zwischen den beiden und dass man seine Expertise auch wirklich anerkennt und dass die Rollen auch klar sind.“ (B-3)

3. Regelmäßige Besprechungen ermöglichen:

- „Man kommt dann rein mit einem Problem oder Auffälligkeiten, spricht sich dann ab. Das braucht eine Diskussionsbereitschaft und auch die Bereitschaft zu regelmäßigen Besprechungen, vielleicht einmal im Monat, wo sich die Hochschulleitung immer informiert und nicht sagt, ‚jetzt mach das doch mal und dann gucken wir was rauskommt‘.“ (B-8)

4. Unterstützung des QM-Personals:

- „[...] den Rücken stärken, demjenigen der das macht, ihm Ressourcen geben, ihm die Freiräume auch zu geben. Und immer wieder Feedback einholen, wie läuft es, um auch Korrekturen einzuleiten, sich berichten zu lassen, wie läuft es, wo hapert es, was kann man tun.“ (B-11)

5. Richtlinien aufweisen:

- „[...], sie sollte schon Richtlinien aufzeigen“ (B-8). „Ich finde es auch wichtig, dass gesagt wird welche Ausrichtung soll das QM haben“ (B-2).

Unterkategorie 3.2: Hat die Hochschulleitung eine klare Führungsaufgabe bei der Einführung und Weiterentwicklung eines QM-Systems?

Hier antworteten alle Befragten mit einem eindeutigen „Ja“. Einige versahen dieses „Ja“ mit Ergänzungen:

- „Das Schwierige ist, glaube ich, spricht sie diesen Führungsanspruch aus, lebt sie diese Führungsaufgabe, das hängt glaube ich sehr stark mit der Organisationskultur zusammen“ (B-0).
- Jemand sah die HSL auch „eher in der Rolle eines Beraters“ (B-1).
- Eine andere Person verglich die HSL mit einem Orchesterdirigenten: „Ähnlich wie in einem Orchester der Dirigent, er ist Primus inter Pares. Aber nicht mehr und nicht weniger“ (B-6).
- Sie seien für die Vorbereitung von Entscheidungen zuständig. Die Entscheidungen würden aber immer im Einklang mit den Studiendekanen oder der Erweiterten Universitätsleitung getroffen (B-9).
- Die Akteure müssen mitgenommen werden: „Das heißt, sie müssen schauen, wie sie die Fachbereiche mitnehmen, wie sie den Senat mitnehmen, also ich denke, die

einsame Entscheidung, dass man sagt, man führt mal ein QM-System ein auf Hochschuleitungsebene – und das sehen wir ja in vielen Hochschulen – ist nicht unbedingt die intelligenteste Entscheidung, [...]“ (B-10).

- „Sie können sich in Hochschulen, auf Hochschullehrer- und Hochschullehrerinnen-ebene auch sehr gut herausziehen. Sie haben diese relative Autonomie und sie haben in der Regel auch ein anderes Referenzsystem, [...] mein Referenzsystem kann genauso gut meine wissenschaftliche Disziplin sein und das vielleicht in einem viel stärkeren Maße. Und insofern ist die Frage zu klären, wie es gelingt, die Akteure für das Referenzsystem Hochschule zurückzugewinnen.“ (B-10)

Zudem war es einer befragten Person bei der Beantwortung der Frage wichtig zu betonen, dass QM nicht „abgeschoben“ werden kann: „Das ist wie früher bei den Unternehmen, [...], mach das mal mit der Zertifizierung, aber halte es mir vom Hals. Das geht nicht. Das funktioniert nicht. Weil das QM eine Kulturfrage ist und nicht nur eine Sachfrage. Es ist kein Sachsystem, das auf Knopfdruck Informationen liefert, sondern es ist eine Kulturfrage des Unternehmens und das kann nur unter der Unternehmensführung klargemacht werden, dass es eine Kulturänderung bedeutet. [...]. Deswegen funktioniert es nicht, wenn dieses Kulturelement nicht drin ist. Ja, und vielleicht haben wir an Hochschulen mehr von diesem Kulturdenken, als das in Unternehmen der Fall ist, wo ich ja auch mal etwas mit Kraft durch-administrieren kann. Das geht ja an Hochschulen nicht.“ (B-5)

Unterkategorie 3.3: Warum glauben Sie, erscheint die Hochschuleitung bei der finanziellen Ausstattung zur Einführung und Weiterentwicklung von QM-Systemen etwas zurückhaltender zu sein?

Finanzieller Druck:

- Acht der 15 befragten Personen sahen als Grund den allgemeinen finanziellen Druck und die daraus resultierende Notwendigkeit Prioritäten zu setzen. Auch stünde das QM im Wettbewerb mit anderen Themen, wie Diversität oder Digitalisierung und diese seien öffentlichkeitswirksamer.

Konflikten ausweichen:

- Es wurde erwähnt, dass die HSL vielleicht auch die Konflikte mit den Fakultäten scheuen würden: „Da ist dann die Frage, warum man schon wieder Geld in die Verwaltung stecken soll, es gibt da oft den Hinweis auf den berühmten Wasserkopf, und ja, würden wir doch lieber in die Lehre investieren, dann ist das natürlich auch eine Machtfrage [...]“ (B-0) „Also, die Leute in dem akademischen Bereich haben

oft das Gefühl und äußern das auch, das Geld geht dauernd hier in diese Stabsstellen und das Rektorat und dass dieser Wasserkopf immer größer wird und wir armen Schweine hier vor Ort in den Lehrveranstaltungen oder in den Forschungsprojekten, wir haben zu wenig Ressourcen. Und da hat natürlich eine HSL ein bisschen Bammel, da manchmal diesen, diesen sogenannten Wasserkopf noch weiter finanziell auszustatten.“ (B-4)

Unkenntnis:

- Unkenntnis um das Thema QM wurde genannt: „[...], dass da auch nicht klar ist welchen Mehrwert ein gut aufgestelltes QM auch unter Kostenaspekten auf lange Sicht für die Organisation mit sich bringt“ (B-7).
- „Mangelnde Kenntnis. Bei uns haben wir ja auch als Projekt angefangen, haben dafür Geld bekommen, [...], aber es war völlig klar, dass es eine Daueraufgabe ist. Die berühmte Frage, die auch in der Industrie immer kam, was machen wir denn, wenn das System eingeführt ist? Brauchen wir dann noch jemand? Das ist natürlich völlig falsch, gerade dann fängt es an“. (B-5)

Nutzen schwer erkennbar:

- „Weil sie QM selbst nicht als notwendig empfindet, sondern als etwas, was von draußen vorgegeben wurde, für die Akkreditierung, da brauchen sie QM, aber eigentlich ging es vorher auch, [...]. Man kann vieles auch nicht direkt begründen, [...], viele der Verbesserungen und Optimierungen kommen ja erst später zum Tragen. [...]. Der Nutzen ist halt schwierig festzustellen, ich habe da immer große Probleme, das wirklich plausibel zu machen [...].“ (B-8)

Unterkategorie 3.4: Kommt der finanziellen Ausstattung zur Einführung und Weiterentwicklung eines QM-Systems eine wichtige Bedeutung zu?

Hiervon waren alle befragten Personen ausnahmslos überzeugt und fanden Formulierungen wie: „Ja, „was nichts kostet, ist nichts wert“ (B-6). „Ja, die richtige finanzielle Ausstattung ist wichtig“ (B-4). „Na ja, grundsätzlich braucht man genügend Stellen. Ohne Personal kann man nur bedingt ein funktionierendes QM-System etablieren. Insofern sind Stellen wichtig, ein gewisses Budget ist sicherlich auch wichtig.“ (B-9) „Ja, im Prinzip schon. Eine Stelle muss finanziert werden usw.“ (B-11). „Ja, sie muss angemessen sein“ (B-8).

Einige der Befragten fügten der Zustimmung noch weitere Aspekte – neben der finanziellen Ausstattung – hinzu:

Weil QM einen Wert hat:

- „Also, es muss auch was kosten und es muss klar sein für die Hochschule, das lassen wir uns etwas kosten, weil es uns wichtig ist, [...]. Die Frage ist dann, warum wollen wir uns das etwas kosten lassen und da geht es um das Qualitätsverständnis [...]. Deswegen, weil wir dieses und jenes Qualitätsverständnis haben, wollen wir uns das auch etwas kosten lassen.“ (B-6)

Nicht „an der Oberfläche kratzen“:

- „Das ist das, was wichtig ist. Wenn es wenig Köpfe sind, und die es nicht wirklich schaffen und deshalb immer nur an der Oberfläche kratzen, dann kann das QM nicht wirklich wachsen und verankert werden in der Hochschule, weil es dann immer nur ein Feuerlöschen ist, aber nicht ein wirkliches Einführen. Also, für eine gewisse Zeit wird man da schon vielleicht einmal aufräumen müssen und dazu braucht es gewisse personelle Ressourcen, damit man das auch wirklich tun kann.“ (B-14)

Nachhaltigkeit:

- „Anfangen kann man, [...], immer, egal wie die Ausstattung aussieht, aber man kommt nicht zu einem funktionierenden System, das nachhaltig auch erhalten wird und weiterentwickelt werden kann, wenn ich letztlich keine Dauerstellen da drin habe. [...] die Idee, ich habe da eine Minimalausstattung und um mich nicht zu binden, habe ich die Stellen, die ich da habe, befristet oder zum großen Teil befristet, und dann tausche ich munter alle paar Jahre aus, das funktioniert natürlich nicht.“ (B-12)
- „Ich finde die Ressourcenausstattung muss hinlänglich gut sein, sodass die Nachhaltigkeit eines Projektes gewährleistet ist. Wenn ich mich dafür entscheide, ist es ja eine klare Daueraufgabe. Ich kann ja nicht sagen, ich bearbeite, wie bei einem Forschungsprojekt eine Fragestellung und dann habe ich entsprechende Daten gesammelt und bin zu einem Schluss gekommen und dann ist dieses Projekt zu Ende. Und wenn ich das als Organisationsentwicklung verstehe, dann ist das eine Daueraufgabe und da kann ich nicht mit befristeten Anstellungen arbeiten.“ (B-13)
- „Ja, wenn die nach einem Jahr schon wieder die Hochschule wechselt oder den Arbeitsplatz wechselt, dann ist das nicht gut, wenn man das QM noch gar nicht richtig verankert hat und sich gerade die Menschen an einen gewöhnt haben und

sagen, okay, mit dem kann ich QM machen und das ist ja vielleicht doch ganz gut, und derjenige dann nach einem oder zwei Jahren geht.“ (B-14)

Überzeugende Konzepte:

- „[...] noch wichtiger ist, dass sie überzeugende Konzepte haben, dass sie Akzeptanz auch als QS-System haben, das über Personen geht, und ich glaube, das ist das viel Wichtigere. [...] die Ausstattungsfrage ist dann einfacher zu beantworten, wenn die Fächer sagen, das ist eine sinnvolle und hilfreiche Unterstützungsmaßnahme, [...]. Und wenn ich jetzt einfach sage, ich führe ein QM ein und ich will jetzt dafür fünf Stellen bereitstellen. Ich glaube, das wäre ein etwas seltsamer Weg.“ (B-10)

QM-Systeme „organisch“ wachsen lassen:

- „[...], sondern ich bin eigentlich eher der Auffassung, dass man auch schauen muss, dass sich solche QM-Systeme auch entwickeln, organisch entwickeln“ (B-10).

Nicht beliebig viele Ressourcen:

- „Ja, man braucht Ressourcen, aber man braucht auch nicht beliebig viele Ressourcen und man muss sich bei manchem, was man tut, auch fragen, würde es irgendein Student merken, wenn es das nicht gäbe? [...] also trotzdem [...] braucht man eine Mindestausstattung, ohne dass man die jetzt genauer quantifizieren kann.“ (B-2)

Vernetzung:

- Wenn QM von befristeten Stellen unterhalten wird, dann ist „natürlich auch die Vernetzung [verloren], also das funktionierende QM-System hat ja viel damit zu tun, dass man die Hochschule kennt und die Personen kennt. Und vielleicht auch weiß, wie bestimmte Dinge einzuschätzen sind. Wenn ich permanent die Leute austausche, dann verliere ich diese Vorteile.“ (B-12)

Zusätzlich zur Unterkategorie 3.4 angesprochene Aspekte:

Finanzmittel auch für Fakultäten:

- „[...] Entlastungsmittel, Finanzen, die dazu da sind, die Leute, die sich für QM engagieren, auch kapazitätsmäßig zu entlasten, da müsste man beispielsweise auch Fakultätsreferenten beschäftigen, die explizit das Thema QM in der Fakultät auch bearbeiten“ (B-1).

Strukturen in den Fakultäten:

- „Strukturen in den Fakultäten, auf die man zugehen kann. Also, [...] Personal in den Fakultäten, das für den Bereich QE zuständig ist. Wir haben hier in den Fakultäten Studiengangskoordinatoren und die sind sozusagen mit in alle Aufgaben eingebunden, die anfallen in den Fakultäten im Zuge der QE.“ (B-9)

Ängste, Widerstände überwinden durch Überzeugungsarbeit:

- „[...] die finanzielle Ausstattung ist in der Tat nur sekundär. Sie brauchen sie, wenn Sie es wirklich machen wollen. Nur die Widerstände bei der Einführung, die liegen in den Köpfen. Ein vermeintlich freies System der Forschung und Lehre, was ja gar nicht so frei ist, wie viele glauben, also ein System, das den Verdacht hat, hoch geregelt zu sein, das erzeugt erst einmal Ablehnung und Ängste in den Köpfen. Ich glaube, es ist relativ einfach in dem System Verwaltung oder Administration, die von sich aus schon hoch geregelt sind, so was einzuführen, die kennen das.“ (B-5)
- Überwunden werden Barrieren durch „viel Überzeugungsarbeit. In unserem Falle haben wir versucht, bei der Einführung des QM-Systems mit solchen Komponenten zu beginnen wo die Menschen relativ schnell einen Nutzen erkennen. Also [...], die Dinge einführen, an denen jeder erkennt, ich habe ja eine Arbeitserleichterung, ich habe einen Vorteil davon, dann werden die anderen Dinge auch akzeptiert.“ (B-5)

Kreativität wird nicht eingeschränkt:

- „[...] in Fachbereichen, die ein hohes Maß an Unabhängigkeit, Autonomie hegen und pflegen, die glauben immer, das geht sozusagen nicht, und gerade die sind die Profiteure; nämlich nicht die Kreativität wird geregelt, sondern die Schnittstellen, man hilft ihnen mehr, als dass man ihnen schadet, das ist schon so ein Change-Prozess im System, das muss man zuerst knacken, das Geld dazu geht irgendwie“ (B-5).

Verantwortung übernehmen für QM:

- „[...] viele Hochschulen könnten mit wenigen QM-Leuten klarkommen, wenn an den Stellen wo die Dienstleistung erbracht wird, die Produkte, wenn die gut ausgestattet sind und wenn die auch wissen die QM-Aufgaben gehören zu ihrem Job genauso dazu, [...]“ (B-7)
- „Da ist die Hochschulleitung gefragt Erwartungen zu kommunizieren, dann aber die Ressourcen in die Fachbereiche zu geben [...]“ (B-7).

- „[...] und wenn das wäre, dann wäre ein QM-ler der glücklichste Mensch und könnte begleiten, könnte moderieren, könnte auf der Prozessebene agieren, könnte beraten, ja, und dann käme man mit einer relativ moderaten Ausstattung eigentlich zu sehr guten Ergebnissen“ (B-7).

Qualitätsmanagement integrieren:

- „Das ist so die Einbindung in die normalen Hochschulprozesse. Und das kann eigentlich nur die Hochschulleitung leisten. Es muss in den Gremien auftauchen, muss institutionalisiert werden. Das ist ein Prozess, der immer wieder befördert werden muss. [...]“ (B-11)

Kompetenzen der HSL:

- „[...] sie muss vermitteln können, was ist der Sinn des Ganzen, was wir tun, und dort eben QM miteinbinden können, in einer glaubwürdigen Weise.“ (B-4)

Kompetenzen des QM-Personals:

- Persönliche Haltung: „[...] ich glaube man braucht nicht die Riesenausstattung. Und ich finde es wichtiger so eine bestimmte Haltung, [...] die persönliche Kompetenz der Mitarbeiter im QM ist viel, viel, viel, viel wichtiger als die Frage wie viele ich davon habe“ (B-2).
- „Und Ressourcen sind nicht unwichtig. Aus meiner Sicht ist das Wichtigste, die Personen, die damit arbeiten. [...] wichtiger halte ich die persönlichen Kompetenzen der Akteure. [...]. Die Vor-Ort-Akteure in den Abteilungen“ (B-4).
- Empirische Kenntnisse: „[...] Das macht es ja so schwierig, weil man will ein QM-System haben, dass nicht nur, sagen wir mal, am spezifischen Abarbeiten von bestimmten QS-Prozessen orientiert ist, sondern das sich beispielsweise mit Erhebungen befasst, dann bräuchten Sie empirische Kenntnisse.“ (B-10)
- Soziale Kompetenzen:
 „[...] brauchen Sie sehr gute soziale Kompetenzen, weil Sie ja im Prinzip mit Prozessen umgehen, wo Sie anderen Akteuren sagen, was sie gut oder schlecht gemacht haben. Und so etwas zu vermitteln, dass das Gegenüber danach nicht sagt, jetzt mache ich lieber gar nichts mehr, sondern die kritischen Punkte auch aufgreift und produktiv umsetzt, bedeutet immer, dass Sie auch mit einer bestimmten Form von sozialer Kompetenz arbeiten müssen.“ (B-10)

„[...] des Umgangs mit Menschen, das ist ja viel wichtiger, denn Sie müssen schon sehr viel Überzeugungsarbeit leisten, Sie müssen Menschen mitnehmen, das ist schwierig, wenn Sie gar niemanden haben, der das kann, auch sprachlich sozusagen auf der Ebene der Professorinnen und Professoren mitreden kann, [...]“ (B-5).

„Er muss kommunikativ sein und auch die Möglichkeit haben kommunizieren zu können mit den Personen und auch ein entsprechendes Auftreten. [...]. Und ein Problem für die Hochschulen ist, dass man auf der einen Seite mit Beamten sprechen muss und auf der anderen mit einem Designer vielleicht, der wieder ganz anders orientiert ist. Da muss sich der QM-ler schon sehr schnell drauf einstellen können und umstellen und die unterschiedlichen Sprechweisen und auch Kommunikationsformen draufhaben, um auch entsprechend zu wirken.“ (B-8)

„Also, wenn man nicht mit Menschen kann im Sinne von, ich bin nicht so der dialogorientierte Mensch, der kommunikative Mensch, das ist sicherlich ein falsches Bild, weil, man muss schon mal sehr viel präsentieren, auch einfach die Ideen verkaufen können. Ich muss vor allen Dingen sie nicht nur fachlich anbringen, sondern auch formulieren, was habt ihr davon. [...] ich muss mich auf unterschiedliche Interessensweisen einlassen, ich muss aber auch ein mikropolitischen Gespür haben und ich muss wissen, welche Akteure verfolgen welche Ziele in diesem Spiel [...]. Da bedarf es des Geschicks Win-win-Situationen herzustellen. Und wenn du da nicht kommunikativ genug bist beziehungsweise nicht deine Position, nicht dein Vorgehen präsentieren kannst und auch auf die Leute zugehen kannst, auch eine bestimmte, ja, Empathie auch entwickeln kannst, man muss sich auch mal in Kritiker hineinversetzen können, nur so schafft man es am besten sie wenigstens ansatzweise zu verstehen.“ (B-13)

„Entscheidend sind die persönlichen Soft Skills, Empathie, das Auftreten, eine gewisse Optik, man muss nicht gut aussehen, aber man muss so aussehen, dass man ernst genommen wird und man muss offen wirken“ (B-8).

Fachkenntnisse über QM sind erlernbar, „auch da wo es um Erfahrung mit Akkreditierungsverfahren geht, wo es um diese QM-Konzepte geht, das kann man lernen, diese Sozialkompetenz zu lernen, wenn man die sowieso nicht schon mitbringt, ist sehr viel schwieriger“ (B-12).

- Ad-hoc-analytische Kompetenzen:

„Sie brauchen viel ad-hoc-analytische Kompetenzen, also ich glaube, das Portfolio ist sehr breit und man findet auch wenige Akteure, wenn ich mich so umschaue an

deutschen Hochschulen, von denen ich sagen würde, die können das wirklich sehr virtuos“ (B-10).

- Kreativität:

„Aber es gibt mehr und mehr Akteure, die glaube ich ein Verständnis dafür entwickeln, das sind nicht reine Standardaufgaben, die man übernimmt, sondern, dass sie viel Kreativität bedeuten und dass man an vielen Stellen auch einfach deutlich weiterdenken muss, als einfach nur in diesem engen Rahmen, dass man bestimmte Kriterien abhaken kann“ (B-10).

- „Die Mitarbeiter benötigen mathematisch-naturwissenschaftlich-analytische Fähigkeiten, aber auch kommunikative, werbende, motivierende Fähigkeiten“ (B-2).

Unterkategorie 3.5: Können Sie auf Grund Ihrer Erfahrungen Gründe dafür benennen, weshalb Hochschulleitungen Vereinbarungen des QM-Systems nicht oder wenig einfordern?

Eine befragte Person stellte fest, dass sie dies empirisch nicht nachvollziehen könnte. Es gäbe zumindest Pakte und Zielvereinbarungen mit den Ministerien. Ein anderer Einwand zu dieser Frage war, dass „man so ein System nicht so starr organisieren kann, dass man sagt, wir haben eine Vereinbarung, die für Ewigkeiten gilt, aber da brauchen Sie schon mehr Flexibilität, weil es ein System ist, das im Aufbau ist, das viel Wandel hat, weil die Problemstellungen auch ganz andere werden. [...]. Also, insofern kann ich mir schon vorstellen, dass es gute Gründe wären, das System nicht zu starr zu halten.“ (B-10)

Folgende Gründe wurden aufgeführt:

Die HSL fürchtete um das Engagement der Lehrenden, das QM-System würde nicht ernst genommen, Konflikte sollten nicht provoziert werden, es gäbe „eine systemimmanente Angst [...] in Expertensystemen wie Hochschulen, vor Verbindlichkeit, Messbarkeit und Steuerung“ (B-7) und „[d]as Schließen des PDCA-Zyklus ist die größte Herausforderung in allen Verfahren, dass man da auch tatsächlich nachfordert und schaut, dass Vereinbarungen, die getroffen wurden, Maßnahmen, die vereinbart wurden, dass da auch wirklich nachgehakt wird“ (B-14).

4.3.2.4 Kategorie 4 – Strategische Relevanz des QM-Systems

Welche Gründe, die für die hohe strategische Relevanz sprechen, würden Sie – auf Grund Ihrer Erfahrungen – der Hochschulleitung nennen?

Im Folgenden werden Gründe aufgeführt, welche von den Befragten genannt wurden:

Ein QM-System beziehungsweise QM

- „ist [...] selbstverständlich [...] strategisch relevant [...], im Sinne dessen, dass man eine Unternehmensentwicklungsstrategie hat und um diese Strategie zu definieren, zu operationalisieren, zu evaluieren, braucht man [...] eben auch ein QM-System, weil Qualität mindestens für Hochschulen, aber auch für jedes Wirtschaftsunternehmen die essentielle Ausstrahlungsgröße, die Reputationsgröße ist“ (B-6).
- sichere das langfristige Überleben einer Organisation durch vorausschauende Planung, kontinuierliches Monitoring und Korrekturen (B-7),
- erhöhe die Strategiefähigkeit einer Hochschule (B-7),
- unterstütze die Beschäftigung der Hochschule mit ihren Risiken (B-12),
- verfolge alle Ziele einer Hochschule, auch die strategischen (z. B. B-2, B-12),
- unterstütze die Entwicklung oder Anpassung von Strategien (z. B. B-1, B-3, B-6),
- setze die Strategien in allen Handlungsfeldern einer Hochschule um (B-1),
- unterstütze die HSL dabei den Überblick zu behalten und ermöglicht Legitimation nach außen (B-4),
- gestalte nachhaltig und systematisch Kultur und Struktur einer Hochschule, um deren Ergebnisfähigkeit zu steigern (B-7),
- unterstütze die „neue Organisationskultur“ (B-13),
- entwickle die Hochschule weiter, deren Studiengänge, den Fachbereich oder die Universität (B-9, B-11),
- fordere „die tatsächliche Wirksamkeit, also bei der Qualität, bei der in Anspruch genommenen Qualität“ ein (B-4),
- schaffe Transparenz, biete eine breitere Diskussionsgrundlage, die Einbeziehung vieler Personen in Veränderungsprozesse, unterstütze die „Beweglichkeit“ der Hochschule (z. B. B-4, B-5),

- unterstütze dabei, „[...] viele Zahnräder so miteinander in Harmonie zu bringen, wie bei einem Uhrwerk und sie immer nachhaltig schön zu fetten und zu pflegen, dass sie laufen. Das ist ebenso das Entscheidende. Wenn eins schon stoppt, dann stoppt auch das gesamte System“ (B-13), unterstütze dabei, dass das Uhrwerk auch über viele Jahre intakt bleibe (B-13),
- gebe Prozesssicherheit (B-5),
- beseitige Schnittstellenprobleme (B-5),
- erzeuge Nutzen für alle Hochschulmitglieder (B-13),
- beinhalte auch Wissensmanagement und verhindere das Abfließen von Wissen auf Grund der hohen Fluktuation an Hochschulen (B-13),
- sei eine Anforderung des Akkreditierungsrates (B-11).

Zusätzlich zur Kategorie 4 angesprochene Aspekte:

- „QM [ist] eine Reputationsgröße [...] und die wiederum ist eine Wettbewerbsgröße gegenüber anderen Hochschulen. [...] ich bin als Hochschule zunehmend in einem Wettbewerb mit anderen Hochschulen und dazu brauche ich ein Qualitätsverständnis, das operationalisiert ist, was sich ausbreitet, was sich als Kultur etabliert. Deswegen ist das so extrem wichtig, dass man ein QM-System hat, weiterentwickelt, zur umfassenden Kultur entwickelt. Ja, strategisch extrem wichtig.“ (B-6)
- Jede Hochschule habe eine fachliche Reputation, die der Professoren und die der Gesamtorganisation, eine Gesamtreputation (B-6). „Die fachliche Reputation von Professoren ist austauschbar. [...]. Der Professor wird abberufen oder wird an eine andere Hochschule gerufen und schon ist er weg. Wenn ich nicht Vorsorge treffe, dass sein Wissen in der Hochschule bleibt, [...]. QM hat ja auch was mit Wissensmanagement zu tun. Wie bleibt das Wissen des Professors, [...] in meiner Institution als Hochschule, damit die Gesamtreputation, und zwar zunächst die fachliche, bleibt. Und [...] wenn ich es irgendwie schaffe, dass die Gesamtreputation, die sich aus der fachlichen, der kulturellen, der organisatorischen, aber auch der finanziellen Reputation zusammensetzt, wenn ich das irgendwie schaffe, dann habe ich einen weiteren Ruf, der im Wettbewerb eine Rolle spielt. Deswegen brauche ich übergeordnet, über den einzelnen Fachreputationen und gar individuellen Reputationen eben diesen Gesamtruf [...].“ (B-6)
- „[I]ch finde [...] diese Unterscheidung zwischen strategischen Zielen und Qualitätszielen ‚strange‘. QM bedeutet, Ziele zu verfolgen und von daher, da ich also auch

strategische Ziele verfolgen kann, wird es in dem Moment strategisch relevant. Das ist aber ein Verständnis von QM, das nicht alle teilen. [...], ich bin sehr zurückhaltend, das zu deutlich zu formulieren, weil das hat auch so etwas von einem Allmachtsanspruch des QM“. (B-2)

- Es gehe weniger um Zielerreichung, also um Zielentwicklung (B-4). „[A]lso für mich sind QM-Systeme Entwicklungssysteme, [...], sie haben keinen Kontrollaspekt, eher einen Steuerungs- und Entwicklungsaspekt, der dann dazu führt, dass irgendwie Ziele, die vielleicht am Anfang noch ganz unklar sind, doch in den Köpfen entstehen und die Leute daraufhin daran arbeiten und sich in diesem Prozess die Ziele erst allmählich entwickeln und herausbilden. Also, es geht eher um die Entwicklung gemeinsam getragener Ziele, als um ein Kontrollinstrument, ob wir unsere Ziele erreicht haben. Das würde ich eher bei einem so Art Finanzcontrolling oder quantitativem Controlling angesiedelt sehen.“ (B-4)
- Es müsse verstanden werden, dass QM nicht nur „operatives Gedöns“ sei und die Frage beinhalte, „habe ich mir Ziele gesetzt und wie überprüfe ich diese Ziele“ (B-12).

4.3.2.5 Kategorie 5 – Etablierung eines Prozessmanagements

Unterkategorie 5.1: Warum glauben Sie, sind die Hochschulen bei der Einführung von Prozessmanagement so zögerlich?

Eine Person merkte an, dass sie der Auffassung wäre, dass die Hochschulen durchaus ein PZM hätten, dies aber nicht immer so nennen würden.

Als häufigster Grund, weshalb Hochschulen bei der Einführung von PZM so zögerlich wären, wurde die Angst vor Einschränkungen genannt. Die befragten Personen sagten hierzu: man wollte „niemanden einengen“ (B-0), „Verlust der Handlungsfreiheit“ (B-1) oder „Einschränkung der persönlichen Freiheit“ (B-7). Es folgte der Grund der Überregulierung, die Befürchtung, dass der Bürokratismus und das Formalisieren ansteigen würden. Aber auch das schlechte Image des QM wurde von drei Personen als Grund genannt. Weitere drei Personen sahen als Grund das ungewohnte Denken in Prozessen an. Für weitere drei Personen lag die Ursache in dem Aufwand, der gescheut würde. Tabelle 13 zeigt im Folgenden die übersichtliche Darstellung der Gründe.

Tabelle 13: Gründe gegen die Einführung von Prozessmanagement an Hochschulen.

Gründe für die Nicht-Einführung eines Prozessmanagements	Anzahl
Angst vor Einschränkungen	6
Angst vor Überregulierung, steigendem Bürokratismus, Formalisierung	4
QM hat schlechtes Image	3
Denken in Prozessen ist ungewohnt	3
Aufwand wird gescheut	3
Mehrwert ist nicht bekannt	2
Standardisierte Prozessabläufe sind fast nicht möglich	2
Wird als Bedrohung angesehen	1
Angst vor Bevormundung	1
Dokumentationswüste	1
Denken in vertikalen Strukturen	1
Angst vor Übernahme von Verantwortung	1
Prozessabbildungen sind nicht handlungsleitend	1
Angst vor Machtverlust des Einzelnen	1
Prozessabbildungen müssen gelesen werden können	1
Wahrnehmung des technischen, nicht des sozialen Systems	1
Erfolge nur langsam sichtbar	1

Unterkategorie 5.2: Was könnte der Grund sein, dass vor allem Fachhochschulen Prozessmanagement an ihren Hochschulen etablieren?

Als hauptsächlichen Grund sahen die Befragten die Berufspraxis der FH-Professoren und die daraus resultierenden Kenntnisse über QM und PZM an. Sie merkten aber an, dass es auch in technischen Universitäten Akteure gäbe, die mit PZM vertraut wären. Ein weiterer Grund, der von drei Personen genannt wurde, war die etwas andere Kultur der Universitäten. „[...] während das Selbstverständnis an Universitäten mit Solitären [...] ja viel stärker ausgeprägt“ ist (B-5) oder „[b]ei einer Universität hat man schon eher die Leuchttürme [...], die sich auch ungern reinreden lassen wollen“ (B-14). Außerdem merkten drei Befragte an, dass an FH, die Professuren hauptsächlich auf Lehre ausgerichtet wären. Nachfolgend gibt Abbildung 25 eine Übersicht der möglichen Gründe für die verstärkte Einführung von PZM an FH.

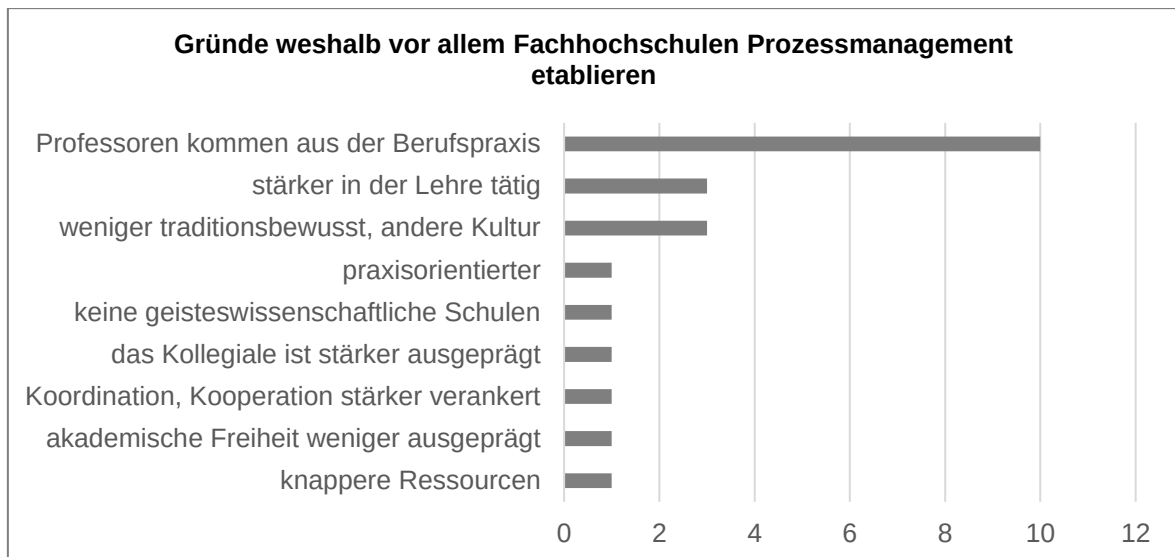


Abbildung 25: Gründe für die Etablierung des Prozessmanagements an Fachhochschulen.

Unterkategorie 5.3: Können Sie sich erklären, warum offenbar vor allem größere Hochschulen Prozessmanagement etablieren?

Als hauptsächliche Gründe für die Einführung von PZM an größeren Hochschulen wurden von den Befragten folgende Aspekte genannt: Unterstützung bei der Umsetzung der Führungsaufgaben, die höhere Heterogenität und die größere Anonymität einer größeren Hochschule, der Aufwuchs der FH, das Überschreiten einer kritischen Größe wo somit Dinge nicht mehr „auf Zuruf“ funktionieren, der größere Leidensdruck und die gestiegene Komplexität.

Zusätzlich zur Unterkategorie 5.3 angesprochene Aspekte:

Eine befragte Person unterschied explizit zwischen „Komplexität“ und „Kompliziertheit“. Nicht die Komplexität, sondern die Kompliziertheit sei angestiegen. Die befragte Person hob hervor, dass dennoch Agilität ermöglicht werden müsste. „[Un]d das geht über etabliertes Prozessmanagement nicht, sondern man braucht eine gute Balance zwischen Prozessmanagement als systematischem Instrument, mit Regeln, an die man sich zu halten hat und andererseits relativ regelfreies Agieren, agiles Agieren, weil sich Umstände schnell ändern. Man braucht diese Balance dann. Komplexität erfordert aus meiner Sicht gute, aber wenige Regeln. Währenddessen Kompliziertheit vielfältige und gute Regeln braucht. [...] Aber das kann man auch in einem Prozess etablieren, und zwar insbesondere, wenn man wirklich ein gutes QM-System hat, dann ist man nicht nur reagibel, dann ist man proaktiv und antizipierend unterwegs.“ (B-6)

4.3.2.6 Kategorie 6 – Durchsetzung des KVP

Können Sie sich vorstellen, weshalb sich an Fachhochschulen der kontinuierliche Verbesserungsprozess deutlich besser durchgesetzt hat als an Universitäten?

Von diesem Ergebnis waren fünf der Befragten sehr überrascht und äußerten dies wie folgt:

- „Mich überrascht dieses eindeutige Ergebnis, weil ich vermutet hätte, dass eigentlich die Unis immer näher an Evaluationen waren“ (B-2).
- „Das überrascht mich, [...], jedenfalls ist es mir neu, [...]. Und wenn, dann würde ich das damit erklären, dass FH eben, was das Management anbelangt, und damit gehört dazu QE, dass die da weniger Aversionen haben, weil sie ohnehin [...] die Organisation von Lehrveranstaltungen organisieren müssen“. (B-4)
- „Ja, [...] das kann ich empirisch nicht nachvollziehen. Aber wenn es so ist, dann kann man das eigentlich so erklären, dass dies wiederum mit der Wirtschaftsnähe zusammenhängt.“ (B-6)
- „Bei der Frage habe ich mir gedacht, das wundert mich. Ich kann mir nicht vorstellen, dass an FH der KVP für die Lehre sich besser durchgesetzt hat. Ich finde es erstaunlich, ich weiß nicht, worauf das beruht“. (B-9)
- „Ich gehe jetzt mal davon aus, es wäre so. [...]. Aber, was ich mir vorstellen könnte, [...], dass es eine Frage der Größenordnungen auf der einen Seite ist, weil man in FH, zumindest in mittleren FH, natürlich solche Prozesse noch etwas besser steuern kann. Und der zweite Grund, was ich mir vorstellen könnte, [...] das ist jetzt wirklich im Vermutungssektor in dem ich mich bewege, dass Sie natürlich an FH nicht diese Differenzierungen haben, wie Sie dies an Universitäten haben, oder nicht in dieser Weise, zwischen Professoren und Professorinnen auf der einen Seite und einem akademischen Mittelbau, der in wesentlichen Teilen, die Lehre trägt. [...] Das heißt an FH sind Professorinnen und Professoren in viel stärkerem Maß in Lehre eingebunden als an Universitäten, in denen auch vieles auf den Mittelbau letztendlich delegiert wird an Lehraufgaben. Deswegen kann ich mir vorstellen, dass auch die Durchsetzungsfähigkeit dann größer ist, wenn Sie diese Akteure besser erreichen können.“ (B-10)

Die weitere Auseinandersetzung mit der Frage führte dann zu folgenden Ergebnissen:

- Fünf der Befragten sahen als Grund an, dass das Kerngeschäft der FH Lehre wäre.
- Für vier Personen waren es die Strukturen in den Fachbereichen/Fakultäten der FH, aus denen sich direktere Kommunikationswege ergeben würden. Die professoralen Ansprechpartner wären einfacher erreichbar, da es fast keinen akademischen Mittelbau an FH gäbe.
- Drei Personen sahen als Grund das andere Selbstverständnis der FH-Professoren.

Weitere Gründe, die genannt wurden, sind:

In FH gäbe es eher kollegiale Zusammenarbeit zwischen den Professoren, Erfolge wären schneller sichtbar und FH insgesamt managementaffiner. Die Darstellung der Ergebnisse zeigt Abbildung 26.

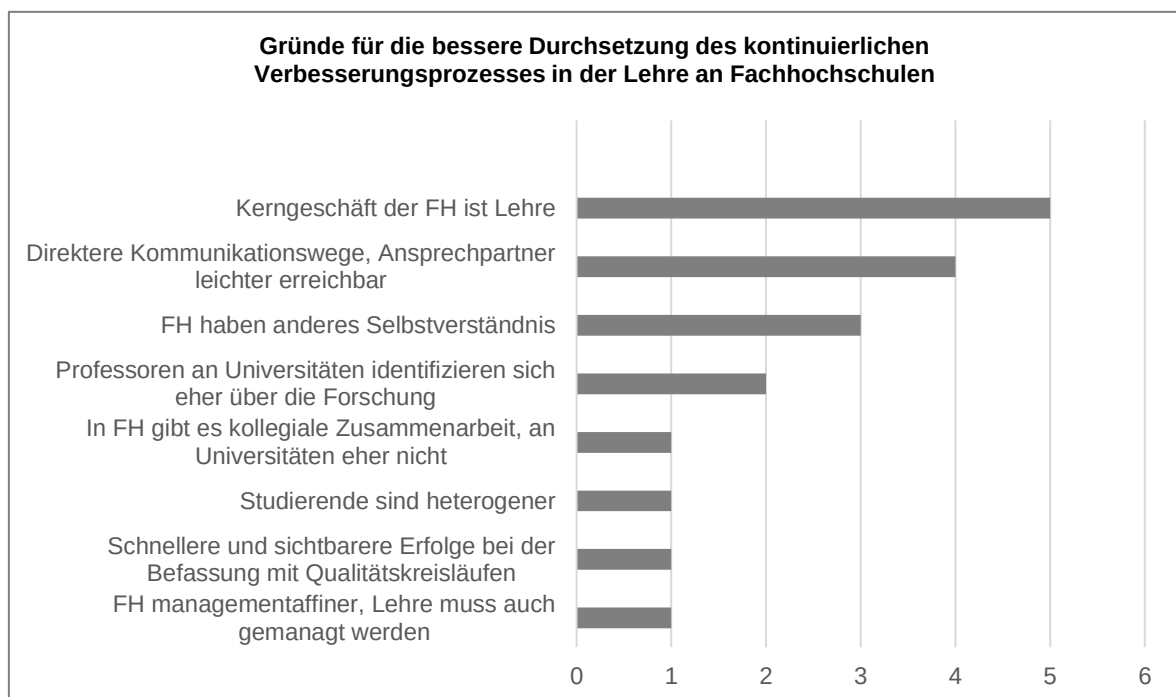


Abbildung 26: Gründe für die bessere Durchsetzung des kontinuierlichen Verbesserungsprozesses in der Lehre an Fachhochschulen (FH).

4.3.2.7 Kategorie 7 – Qualitätsmanagement und Organisationsentwicklung

Unterkategorie 7.1: Was glauben Sie, sind Gründe dafür, dass sich offenbar 41 % der QM- und OE-Organisationseinheiten nicht austauschen?

OE ist das ältere Thema:

- Fünf der Befragten waren der Ansicht, dass die OE das ältere Thema in Organisationen wäre, QM wäre erst mit Bologna in die Hochschulen gekommen. Oder: „OE ist nach meinem Kenntnisstand doch ein älteres Thema, länger etabliert, und da kommt da jetzt etwas Neues dazu, und es ist jetzt wohl auch nicht bekannt, dass es inhaltlich sehr starke Berührungspunkte gibt, es ist das Abteilungsmauern. OE macht das schon immer so und jetzt kommt noch QM dazu, und was die wollen, da schauen wir mal, die werden sich schon wieder beruhigen.“ (B-1)

Unklarheit darüber, was OE und QM eigentlich ist:

- Unter OE würden an Hochschulen unterschiedliche Dinge verstanden. Dies äußerten vier der Befragten. Drei Personen sahen als Grund ein falsches Verständnis darüber, was die Aufgaben im QM wären.

Tatsächlich unterschiedliche Aufgaben:

- Zwei Befragte vermuteten, dass die Personen tatsächlich unterschiedliche Aufgaben hätten.

Unterschiedliche Zuordnung des Themas in der HSL:

- Weitere zwei Personen sahen als Grund die unterschiedliche Zuordnung des Themas in der HSL.

Unwissenheit:

- Je eine Person, nannte das Unwissen um mögliche Berührungspunkte und um die Existenz der anderen Stelle.

Konkurrenzsituation um Ressourcen:

- Die Personen befänden sich in einer Konkurrenzsituation um Ressourcen, Kompetenzen und Prestige. Dieser Grund wurde von einer Person genannt.

Die Darstellung der Ergebnisse zeigt Abbildung 27.

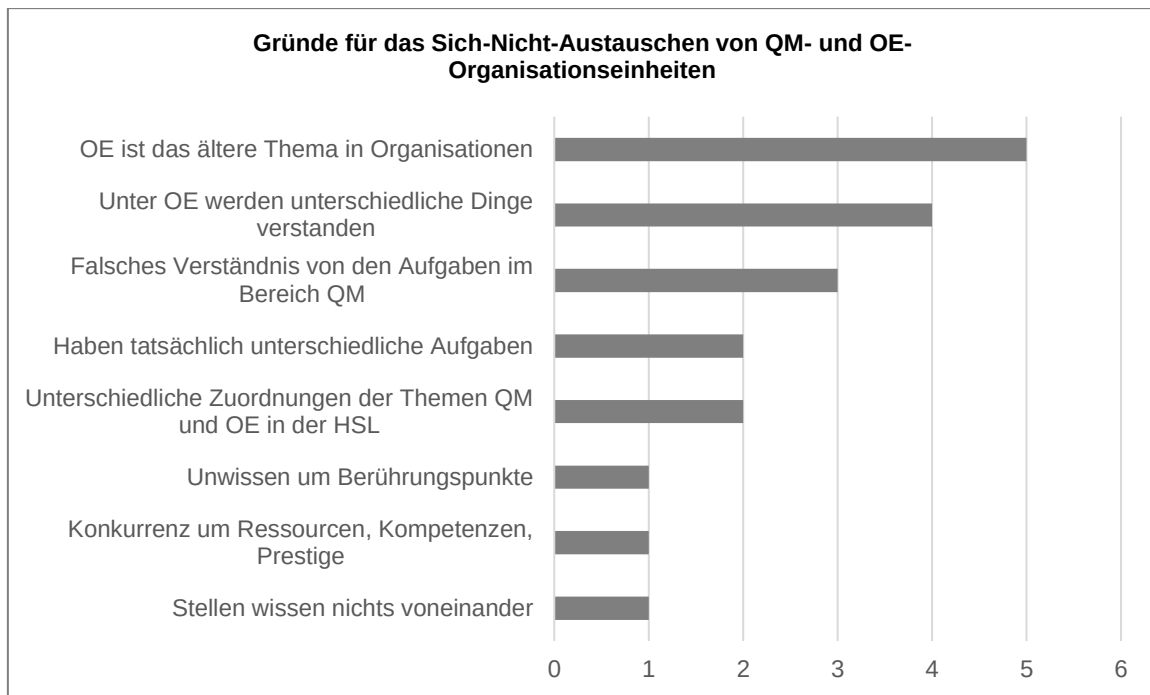


Abbildung 27: Austausch zwischen den Organisationseinheiten Qualitätsmanagement (QM) und Organisationsentwicklung (OE). Hochschulleitung (HSL).

Zusätzlich zur Unterkategorie 7.1 angesprochene Aspekte:

Historisch bedingt:

- Die Aufbauorganisation sei an Hochschulen häufig historisch gewachsen. Es gebe einen kontinuierlichen Aufwuchs. „[...] man sich da viel zu wenig Gedanken darum gemacht hat um Strukturen und Zuständigkeiten, sondern man hat das einfach aufgebaut und fertig und man hat Abteilungen geschaffen, die ähnliche Dinge tun, und ja, schlimmstenfalls dasselbe tun [...]“ (B-0). „Also, richtig ist, dass das historisch gewachsen ist, nicht bloß in den Hochschulen, [...], weil sie zu unterschiedlichen Zeitpunkten etabliert worden sind. Diese beiden Aufgabenfelder OE, QM. Dasselbe ist übrigens in der Wirtschaft auch so. In großen Unternehmen gab es schon immer OE, aber QM kam später dazu, und da ist, glaube ich, ein Gleichlauf zwischen Hochschule und Wirtschaft zu sehen, [...]“ (B-6)

QM ist Organisationsmanagement:

- „[...] ich finde auch den Begriff QM als völligen Humbug, was wir machen ist Management und da ist alles drin. QM klingt immer so, als wäre es eingeschränkt auf

irgendwelche Qualitätsfragen, das ist es natürlich nicht, deswegen eigentlich machen wir Management, von mir aus auch Organisationsmanagement und da gehört OE dazu, der Anspruch ist also viel höher.“ (B-5)

QM und OE werden und müssen zusammenwachsen:

- „[...] dass das QM, ich betone Management und nicht Sicherung, QM und OE immer mehr zusammenwachsen. Das trifft sowohl für die Wirtschaft als auch für die Hochschulen zu und dieser Trend von ‚little q‘ über ‚Big Q‘ zu [...], das ist dieser Trend. Wobei die QS, also die Produktqualitätssicherung, nicht in die OE hineingehen. Im Gegenteil, sie werden aus dem QM zunehmend herausgelöst, weil sie eine andere Kultur haben, andere Tools haben, andere Gegenstände haben. Nämlich in der Regel feste, also materialisierte. Währenddessen QM und OE sehr viel an soziologischen, ja, bis hin zu psychologischen Faktoren beinhaltet. Das ist eine kulturelle Disziplin, QM und OE, währenddessen QS eine eher physikalisch-technische Disziplin wird.“ (B-6)

Geringer Stellenwert:

- „OE, PE, QM, das sind alles Funktionen, wenn die nicht da wären, dann würde die Hochschule nicht gleich zusammenbrechen. Wenn Finanzabteilung und Personalabteilung nicht da wären, dann wäre die Hölle los. Von daher hat es keine Wichtigkeit, man kümmert sich nicht. Ja, mach du mal OE und du machst QM. Es hat geringen Stellenwert.“ (B-8)

Unterkategorie 7.2: Wie schätzen Sie das Problem der Überschneidungen ein, die ja von 54 % genannt werden?

Genannt wurden als Probleme von Überschneidungen vor allem „Doppelarbeiten“, „Verschwendung“ und „Motivations- und Akzeptanzverlust“. Zur Problematik der Verschwendung und Doppelarbeiten äußerte sich ein Befragter wie folgt: „[...] die Doppelarbeit, die da so geschieht, fördert auch nicht das gegenseitige Verständnis, behindert den Aufbau eines QM-Systems, behindert letztlich auch die Entwicklung der Hochschule, ist letztlich Verschwendung“ (B-1). Motivations- und Akzeptanzverlust entstünde, so eine befragte Person, wenn es sich inhaltlich überschneidet: „Und inhaltlich, ja, da geht der eine einen Schritt vor, der andere einen Schritt zurück, da kommt man nicht weiter. [...]. Ja, da verbrennst du auch die Leute, die da mitmachen wollen. [...]. Ja, und auch Verlust von Akzeptanz unter den Leuten in der Hochschule. Die denken ja, da wird jede Woche ‚eine neue Sau durchs Dorf getrieben‘ und was wollen die jetzt schon wieder.“ (B-7)

Zusätzlich zur Unterkategorie 7.2 angesprochene Aspekte:

QM und OE müssen zusammenwachsen:

- „[...] bei der Gestaltung von Aufbau- und Ablauforganisation, das ist ein klassisches OE-Thema und natürlich Gegenstand des Prozessmanagements als Teil von QM, also, ich finde es schwierig, die Bereiche voneinander abzugrenzen,[...]. Ich kann mir nicht vorstellen, wie ich in der OE arbeite ohne Prozessanalysen zu machen. [...]. [...] auch spannend, ob man es tatsächlich auseinandernehmen muss. Da wir ja sowieso meistens über QE sprechen, sind wir näher dran an OE, weil ich mir ganz viele Entwicklungsveränderungen gar nicht vorstellen kann, ohne dass letztlich organisationales Lernen notwendig ist. Also ich sehe das Ganze [QM und OE] ganz, ganz dicht beieinander.“ (B-2)
- „Im Gegenteil, das ist gut so, wenn es Überschneidungen gibt, dann verstehen die sich langsam und sie wachsen schneller zusammen“ (B-6).
- „[...] aber ich würde auf jeden Fall sagen, natürlich wäre es sinnvoll, diese Bereiche stärker aufeinander zu beziehen“ (B-10).

4.3.2.8 Kategorie 8 – Fachlicher Hintergrund des QM-Personals

Unterkategorie 8.1: Können Sie sich erklären, warum nur 24 % der QM-Stellen an Hochschulen über QM-Expertise verfügen?

Einer befragten Person war es zunächst wichtig festzuhalten, dass 24 % nicht wenige sind. „[...] wenn es 24 % sind, die über QM-Expertise verfügen, dann sind es immerhin ein Viertel der QM-Beschäftigten. [...]. Und dann kann man ja davon ausgehen, dass dieses Viertel auch das aktivere Viertel ist, gegenüber den drei anderen Vierteln und demzufolge das Wissen sich ausbreitet. Es strahlt ja auch [...] und die anderen drei Viertel [werden] langsam hineinwachsen. [...] es ist am Wachsen. Und nicht zuletzt sieht man das an der Anzahl und Qualität der Hochschullehrer, die sich mit QM befassen, ja, sogar bis dorthin, dass sie Lehrveranstaltungen als Zuhörer besuchen oder dass sie an QM-Kursen teilnehmen.“ (B-6)

Drei Personen vertraten die Ansicht, dass der Bedarf in diesem Bereich eher mit eigenem Personal abgedeckt würde. Da die Hochschulen über keine systematische PE verfügen, würden diese „internen Quereinsteiger“ auch nicht spezifisch weitergebildet. Auch Quereinsteiger von außerhalb der Hochschule würden nicht fachspezifisch qualifiziert. Weiterhin wurde angemerkt, dass nur wenige Präsidien über QM-spezifische Kenntnisse verfügten und daher nicht die Notwendigkeit einer Weiterbildung sähen. Eine weitere Person merkte

an, dass das Arbeitsfeld „QM an Hochschulen“ bisher wenig professionalisiert wäre, wie das gesamte Hochschul- und Wissenschaftsmanagement.

Zusätzlich zur Unterkategorie 8.1 angesprochene Aspekte:

Kompetenzen für QM an Hochschulen:

- Die Kompetenzen wurden in der **Unterkategorie 3.4** besprochen.

Fachpromotoren oder etabliertes QM-Team bei Quereinsteigern:

- „Das ist ein Muss. Da bin ich missionarisch, das bin ich selten, [...]. QM ist eine Profession. Das ist [...] ein Spezialwissen und jeder der da unterwegs sein will und es professionell machen möchte, der muss sich auch Profis holen oder jemandem ermöglichen Profi zu werden.“ (B-3)
- „Ich glaube schon, dass wenigstens eine Person weiß, wie man es vernünftig macht, weil man ja schon vieles falsch machen kann. [...] Wenn es erst einmal schiefgegangen ist, dann ist es ein für alle Mal tot, wenn man es falsch macht.“ (B-5)
- „[...], wenn man einen Menschen mit null Erfahrung in so ein Feld bringt, dann muss das Feld bereits dort vorhanden sein, [...], indem er dann Erfahrungen erwirbt. Also alleine kann man so einen Menschen das nicht machen lassen. Das ist unmöglich.“ (B-4)

QM-Erfahrung ist notwendig:

- „[...] aber an der Stelle muss man schon irgendein Gefühl haben, was QM ist. Über die Regelungstiefe, wo setze ich, wie setze ich an, man braucht auf jeden Fall Erfahrung, ob man eine formelle Ausbildung braucht, das glaube ich nicht. Das fachliche Wissen muss man natürlich besitzen.“ (B-8)
- Und „[...] nicht nur ein bisschen, sondern durchaus eigentlich jemand der viel Erfahrung hat, denn das hat Konsequenzen, die sehr groß sind und du bekommst das über Jahre nicht mehr raus. Und strategische Fehler in der Anfangszeit sind ganz schwer wieder auszubügeln. Weil man kann nicht sagen, okay, jetzt machen wir alles platt und fangen von vorne an. Die Mitarbeiter machen da nicht mit. Die Bereitschaft ein QM aufzubauen ist in einer Belegschaft nicht zwei- oder dreimal vorhanden.“ (B-8)

Stellen sind häufig mit Berufseinsteigern besetzt:

- „Eigentlich ist eine Stelle im QM an Hochschulen, also vom Gehalt her offenbar, für Berufseinsteiger und wenn man es nicht vorher vom Studium mitgebracht hat, dann kann man es nur durch zusätzliche Ausbildungen erreichen“ (B-14).

QM-spezifische Ausbildung für Hochschulen

- „Aber ich sage mal, klassische QM-Berufe in dem Sinne, bringt an einer Hochschule nicht wirklich was, und soweit ich weiß, ist ja auch die Berufsqualifikation für QM-ler an Hochschulen nicht definiert. Also, das ist ja auch so ein bisschen das Problem von diesen Menschen, dass du da als Quereinsteiger eingestellt wirst und dann irgendwie so eine Art Training ‚on the Job‘ irgendwie hast. Und dann musst du dir das QM relevante Wissen für den Hochschulbereich eben selbst aneignen.“ (B-7)
- „Ich wüsste jetzt nicht, dass von irgendwoher Kompetenzen und Qualifikationsziele für QM-ler an Hochschulen entwickelt oder empfohlen wurden, von der HRK oder von irgendwem. [...]. Und die meisten beschränken sich darauf zu gucken, was erwarten die externen Vorgaben, gucken etwa, dass die Akkreditierungskriterien stehen und betreiben QM als Erfüllung von Akkreditierungskriterien.“ (B-7)

QM-Basiswissen muss vorhanden sein:

- „[...], dass es die QM-Ausbildung gar nicht gibt. Ich kann zur DGQ gehen, zum TÜV, ich mache meinen QM-Beauftragten oder irgendwie so was. Ja, aber das wird von den Hochschulen nicht gewollt, die Hochschule ist ja keine Massenfertigung. Und da ist, glaube ich, manchmal nicht erkannt worden, dass die Methodik und der Grundgedanke, die Philosophie, die hinter dem ganzen QM steht, ob das nun ISO oder sonst was ist, überall das Gleiche oder ähnlich ist. Dass das Wissen hierüber notwendig ist, wird nicht erkannt [...]. Ich glaube, man hängt an den Hochschulen immer noch an der Vorstellung Akkreditierung ist QM, Evaluation ist QM und nicht das Management, der gesamtorganisatorische Gedanke, der ganzheitliche Ansatz, das wird oft nicht verstanden.“ (B-8)

Unterkategorie 8.2: Spielt das Vorhandensein von gesichertem QM-Wissen – State of the Art – (für die Hochschulleitung, für das QM-Personal und für die Hochschulöffentlichkeit) bei der Einführung und Weiterentwicklung von QM-Systemen aus Ihrer Sicht überhaupt eine Rolle?

Bevor mit der Beantwortung der Frage begonnen wurde, stellten drei Personen die Frage in den Raum was mit „gesichertem QM-Wissen“ gemeint wäre: „[...] ich finde tatsächlich,

dass gesichertes QM-Wissen schwer greifbar ist“ (B-2). [Bin ich] über den Begriff des ‚gesicherten‘ QM-Wissens gestolpert, weil es das meiner Ansicht gar nicht gibt“ (B-12). „Ja, ich habe mich bei der Frage gefragt, wie QM-Expertise definiert ist. [...]. Aber ich sage mal, klassische QM-Berufe [...] bringen an einer Hochschule nicht wirklich was, und soweit ich weiß, ist ja auch die Berufsqualifikation für QM-ler an Hochschulen nicht definiert.“ (B-7) „Und zum Teil ist es auch so, dass ist ja nicht wirklich definiert, was ist das Spektrum des QM-Wissens, was gehört da alles hinein“ (B-12).

Alle befragten Personen stellten dann aber fest, dass QM-Wissen zur Einführung und Weiterentwicklung eines QM-Systems vorhanden sein sollte. Allerdings gab es hierbei unterschiedliche Ausprägungen:

QM-Wissen des QM-Personals:

- „Ja, ich denke, wenn dieses Wissen nicht vorhanden ist, dann kann es eigentlich nur in die Hose gehen. [...]. So habe ich das QM an unserer Hochschule auch lange Zeit nicht angefasst. Jetzt muss ich es aber anfassen, aber ich verkaufe es immer noch nicht unter QM, weil da im Haus und in der Verwaltung viel verbrannte Erde hinterlassen wurde, ja, das ist ganz, ganz schlecht gelaufen.“ (B-0)
- „Ja, [...], wozu machen wir QM, was ist die Zielsetzung von QM, wie funktioniert QM, wie hängt QM mit den anderen Organisationsuntereinheiten oder -elementen zusammen, [...]“ (B-1).
- „[...], ich brauche eine Sicherheit, wie ich [...] Prozesse modelliere, wie ich das sauber mache und stringent. Und dadurch auch einfach professionell wirke“ (B-2).
- „Ja, absolut“ (B-3).
- „Ja, also, das ist ganz außerordentlich wichtig, ohne geht es nicht, nein“ (B-4).
- „Ich denke schon, aus meiner Überzeugung, ja, wenn man es nämlich nicht weiß, kommt man relativ schlecht drauf, dass es nutzvoll ist und deswegen ist das Organisationswissen da ganz wichtig“ (B-5).
- „Ja“ (B-6 und B-8).
- „Grundsätzlich ja, fände ich es gut, QM-Wissen zu haben und zu verbreiten“ (B-7).
- „Das ist auf jeden Fall nicht abträglich dem Entwicklungsprozess“ (B-9).
- „Ich würde für das QM-Personal sagen, [...] natürlich müssen die das wissen. Die müssen natürlich noch viel mehr wissen“ (B-10).

- „Also, ich denke mal, die ausführenden Personen, die damit betraut sind, sollten schon das Wissen auf alle Fälle haben“ (B-11).
- „Ja, ja, [...]. Ich glaube, man muss schon eine Vorstellung haben, was ist ein Regelkreis, wofür brauche ich den und was sind da so die wesentlichen Regelkreise, die es so in einer Hochschule geben muss, damit das funktioniert“ (B-12).
- „Ja, schon, ich sollte jetzt nicht sozusagen das andere Extrem wählen und ,einen Blinden von Farbe erzählen lassen““ (B-13).
- „Sie müssen irgendetwas haben, wo das Gegenüber sagt, okay, da bist du wirklich der Experte und ich höre auf dich und es ist sinnvoll, was du sagst“ (B-14).
- Das QM-Personal muss ein gewisses Know-how haben. Der Soziologe reicht nicht. (B-7)

QM-Wissen der Hochschulleitung:

- Die HSL sollte „[...] auf die Expertise zurückgreifen, die man im Hause hat“ (B-0).
- „Ja, die braucht, finde ich, wieder eine andere Ebene. Die braucht so ein Grundverständnis davon, was ist QM, wie wirken diese Elemente miteinander. Die brauchen wiederum weniger Wissen darüber, wie die einzelnen Elemente funktionieren und was muss ich bei der Anwendung oder Weiterentwicklung berücksichtigen.“ (B-2)
- „Auch eine Hochschulleitung, wenn sie sagt, sie will das einführen und sie weiß eigentlich gar nicht warum, wofür, wenn sie sich selber nicht auskennt, dann wird ihr das auch in der Regel nicht wichtig sein. Und wenn ihr das wichtig ist, nehme ich mal an, dann sind das Hochschulleitungen, die sich auch ein bisschen auskennen, die müssten dann eigentlich auch wissen, dass sie nur Leute mit betrauen können, die sich auch selber auskennen.“ (B-4)
- „Wissen um Qualität, das ist aber noch nicht hinreichend, sondern Wissen um QM. Das ist ganz entscheidend, weil, in der Tat wie Sie sagen, nicht bloß Quereinsteiger, sondern auch etablierte Führungskräfte in Hochschulen glauben, dass sie Management verstehen. Und in der Regel ist das aber nicht der Fall, weil Professoren, die dann in der Hochschulleitung oder Fakultätsleitung sitzen, nicht automatisch Manager sind, sie sind nicht als Manager groß geworden, sie haben auch in der Regel keine Ausbildung als solche und sie haben auch in der Regel keine Erfahrung, zumindest nicht in der Wirtschaft über das Management. Ich meine jetzt nicht Management von Forschung, das haben schon sehr viele Professoren, aber Management von Organisationen, und in der Tat ist das eine ganz wichtige weitere Komponente

für Effektivität, insbesondere Effektivität, aber dann auch Effizienz von Hochschulmanagementsystemen, das entsprechende Qualitätswissen und QM-Wissen, aber auch QM-Systemwissen. Nicht nur, dass es irgendwie da sein muss, sondern man muss es systematisch entwickeln.“ (B-6)

- „Bei der Hochschulleitung fände ich aber Basiswissen absolut als Voraussetzung, dass sie bestimmte Dinge wissen muss, sonst können sie gar keine QM-Leute einstellen [...]“ (B-7).
- „Ja, beide brauchen das. Entscheidend ist, dass die Hochschulleitung die QM-Begriffe verstanden hat. Ich glaube, mir persönlich hat das glaube ich eineinhalb Jahre Zeit gekostet, um hier Missverständnisse auszuräumen oder Ressentiments zu beseitigen. [...]. Solche Meinungen gibt es und in den Köpfen der Leitungen muss auch das QM-Verständnis vorhanden sein. Auch sie brauchen ein Mindestmaß an QM-Wissen, nicht nur das QM-Personal.“ (B-8)
- „Ich glaube nicht, dass es vor zehn Jahren, als es losgegangen ist, viele Mitglieder der HSL gab, die sich damit beschäftigt haben. Also, wir hatten jemandem im Hochschulrat, der sich mit dem Thema beschäftigt hat und der das Ganze unterstützt hat, und das war für den Entwicklungsprozess sicher sehr förderlich. Wenn man sozusagen nicht nur an den Präsidenten denkt, sondern auch an den Hochschulrat. Also es ist in jedem Falle vorteilhaft.“ (B-9)
- Für den PDCA-Zyklus sollte auf der Ebene der HSL und Fachbereichsleitungen ein gewisses Grundverständnis vorhanden sein (B-10).
- „Von der Hochschulleitung [...] kann man es erst einmal nicht verlangen, weil jeder ist Experte in seinem Bereich [...]“ (B-11).
- „Ja, schon, [...]. Wenn ich das als strategisches Steuerungsinstrument nutzen möchte, dann muss ich es ja schon wissen, sonst kann ich es ja nicht. Aber auch da muss man, glaube ich, erst einmal kleinere Brötchen backen und vielleicht erst einmal verstehen, was Evaluation ist.“ (B-13)
- „Ja, die müssen die Grundbegriffe kennen. Wenn eine Hochschulleitung nicht weiß, was der PDCA-Zyklus ist, dann wird es schon schwierig“ (B-14).

QM-Wissen der Hochschulöffentlichkeit:

- „Ja, ich glaube, man kann solche Großprojekte, wie etwa die Systemakkreditierung, das kann man gar nicht stemmen, ohne Wissen bei den verschiedenen Leuten aufzubauen“ (B-0).

- „Die Hochschulöffentlichkeit muss da nichts können. Den Beteiligten muss ich jeweils das vermitteln und mitgeben, was wir jetzt brauchen, um den nächsten Schritt gemeinsam zu erarbeiten.“ (B-2)
- „[...], natürlich muss man auch bei Einführung eines Projektes Schulungsszenarien mit durchdenken, ohne permanente Schulung läuft das nicht. Und das kann man dann natürlich auch selbst machen. Es muss ja nicht jeder Spezialist sein.“ (B-5)
- „[...] und ich glaube die Hochschulöffentlichkeit macht ‚Learning by Doing‘“ (B-7).
- „Gezielte Schulungen sind wichtig. Bei uns sind sie Pflicht für neue Mitarbeiter. Wir machen ein paar operative Sachen, das Web-Portal und so und das andere sind PDCA-Zyklus und prozessorientierter Ansatz.“ (B-8)
- „Ja, ja, also das ist in jedem Falle gut. Ich meine, die Arbeit wird ja in jedem Falle leichter, je mehr Leute schon mit dem Thema beschäftigt waren und eine gewisse Vorstellung haben, [...] damit wird die Arbeit im QM um einiges leichter.“ (B-9)
- „[...], ob Sie das weiter verbreiten können in die Hochschulöffentlichkeit hinein, ob das tragfähig ist, da wäre ich eher vorsichtig, weil ich weiß nicht, ob diese Konzepte..., es gibt einzelne Akteure, die interessieren sich dafür, man muss aber ganz ehrlich sagen, für die meisten Akteure gibt es eine bestimmte Praxis, mit der sie umzugehen haben, mit ihren Lehrformen, mit Forschungsfragen, aber das sind ja keine QM-Experten. Ich weiß nicht, ob die diesen ganzen Diskurs in dieser Form immer nachvollziehen müssen. Also deswegen wäre ich da ein bisschen vorsichtiger, ob man damit nicht eine Diskussion in die Hochschule hineinträgt, mit der keiner so recht was anfangen kann.“ (B-10)
- „Von [...] der Hochschulöffentlichkeit kann man es erst einmal nicht verlangen, [...]“ (B-11).
- „Sie muss so viel wissen, dass QM für jeden wichtig ist. Sie muss diese Missverständnisse ausräumen. Sie sollte auch diese Grundbegriffe wissen wie PDCA, was das für sie bedeutet, es geht ja nicht darum, dass sie Begrifflichkeiten wirklich sicher können, das ist nicht so relevant, aber dass sie für sich selber ein Verständnis dafür entwickeln, ‚was bedeutet das für mich und welche Vorteile habe ich auch davon, wodurch kann es mir das Leben vereinfachen‘. Dieses faktische Wissen, das müssen sie einfach haben.“ (B-14)

Zusätzlich zur Unterkategorie 8.2 angesprochene Aspekte:

Unterscheidung zwischen QM-Wissen „Stand der Technik“ und QM-Wissen „State of the Art“:

- „Ja, aber da mischen Sie jetzt schon zwei Sachen. Das eine ist QM-Wissen und das andere ist ‚State of the Art-QM-Wissen‘. Das ist schon nochmal ein Unterschied, ob ich über normales QM-Wissen verfüge, normales Prozessmanagement, Projektmanagement, [...], ja, aber ‚State of the Art‘ ist ein ständiges Dranbleiben an QM-Wissen, ich habe dort auch Freiraum, um mir ständig neuestes QM-Wissen anzueignen, [...]. Und deswegen spielt meines Erachtens State of the Art insofern eine Rolle, dass ein, zwei Leute in der Hochschule dieses haben müssen, die auch Entscheidungs- oder zumindest Einflussmöglichkeiten haben. Alle anderen brauchen „Stand der Technik-Wissen“. [...] ja, [QM-Wissen], [...] das nimmt zu, währenddessen State of the Art, das muss ausdrücklich gepflegt werden. [...] State of the Art, das ist das mit den zwei Perspektiven. Das eine ist linear Vorwärtsdenken, das andere ist, ich nenne das ‚retropolieren‘, also von definierten guten und schlechten Zukünften ausgehend, schaue ich aus der Zukunft rückwärts in die Gegenwart. Und dieses ist eine besondere Art von Wissen. Das muss auch nicht jeder haben.“ (B-6)

Keine Schauffassaden errichten:

- „Ja, wenn sich Hochschulleitungen nicht auskennen, dann ist das einer der drei Gründe, die wir vorhin hatten. Reine Legitimation nach außen, zum Zeigen wir haben auch QM. [...]. Das ist der Unterschied, also, in der Organisationswissenschaft zwischen Talk und Action oder die Schauffassade, die nach außen errichtet wird und intern die Arbeitsebene, das Auseinanderklaffen zwischen diesen beiden.“ (B-4)

Bestehendes organisationales QM-Wissen sichern:

- „[...] wir [haben] in der Hochschule auch Wahlämter [...], wir haben sehr viele befristete Arbeitsverhältnisse, es ist ein politisches System, [...], es ist ein Kommen und Gehen, es gibt häufig Wechsel. Und neue Personen, gerade in Entscheiderfunktionen oder sogenannte Machtpromotoren, die bringen oftmals ihre eigenen Vorstellungen in das Profil der Hochschule mit ein und lassen nichts Altes, was andere erarbeitet haben, gelten. Und ich habe schon mehrfach erlebt, dass durch solche Wechsel alles in die Tonne getrieben wurde. [...] würde ich mich dafür aussprechen, bestimmtes QM-Wissen auf einer formalen Ebene zu sichern. [...] und habe alle wichtigen Entscheidungen über das Präsidium, sei es jetzt interimweise da oder

nicht, habe ich mir absegnen lassen und habe das für mich gesichert. Einen Wissensspeicher quasi angelegt damit klar war, wie welche Entscheidungen entstanden waren, in welcher Konstellation, mit welcher Zielsetzung.“ (B-7)

4.3.2.9 Kategorie 9 – Generische Komponenten

Was sind aus Ihrer Sicht die drei wichtigsten Dinge bei der Einführung und Weiterentwicklung eines QM-Systems an Hochschulen?

Die drei folgenden Komponenten wurden von den Befragten als „am Wichtigsten“ erachtet (siehe Abbildung 28):

- Hochschulleitung,
- QM-Personal,
- Kommunikation der Einführung und Weiterentwicklung eines QM-Systems.

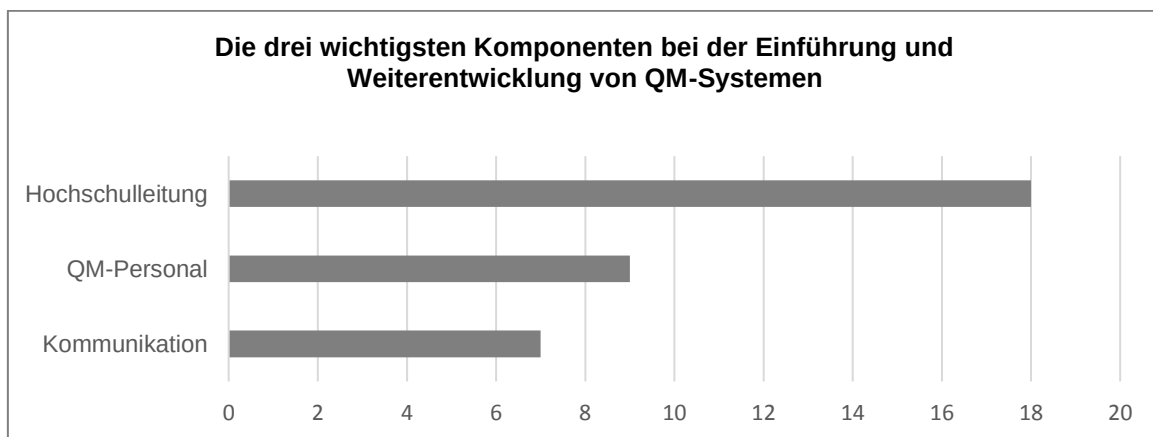


Abbildung 28: Wichtige Komponenten zur Einführung und Weiterentwicklung von QM-Systemen.

Komponente 1: die Hochschulleitung

Hinter dieser Komponente finden sich Aspekte wie „Selbstverständnis der Hochschulleitung für das Thema QM“ und „Engagement und Motivation der HSL“. Die HSL sollte ferner, so B-5, eine „tiefe Überzeugung haben“, „[...] es muss in dir brennen, du zündest die anderen an“ (B-5). Die HSL sollte für das Thema „Commitment zeigen“, [...], dass man sieht, es ist für die Leitung in einer glaubwürdigen Weise wichtig“ (B-4). Das beinhaltet weiterhin, dass die HSL signalisiert „[w]ir wollen das unterstützen und wir bleiben mit eigenem Engagement, in Klammer mit eigener QM-Kompetenz, beim Thema dran“ (B-7). Die HSL sollte vermitteln,

dass ein QM-System „etwas Sinnvolles“ ist und „der Weiterentwicklung der Hochschule dient“ (B-11). Außerdem sollte die HSL „das Thema immer wieder thematisieren“, also „andauernd auf das QM aufmerksam machen“ (B-8). In diesem Zusammenhang sei auch „Offenheit“ unbedingt wichtig, insbesondere bei der Weiterentwicklung (z. B. B-8). Als wesentlicher Punkt wurde auch „Geduld“ eingebracht, die Hochschule sollte sich Zeit lassen zur Einführung und Weiterentwicklung (B-10). Neben Geduld und Sich-Zeit-lassen wurde auch „Konfliktbereitschaft“ genannt (B-12). Außerdem sollte die HSL zu Beginn des QM-Projektes den Projektauftrag klar definieren, um auf diese Weise die Potenziale, die solch ein Projekt in sich birgt, aufzeigen zu können (B-13).

Komponente 2: das QM-Personal

Diese Komponente beinhaltet verschiedene Aspekte. An vorderster Stelle nannten die Befragten die „Kompetenz“ des QM-Personals. Es müssten „Profis am Werk“ (B-3) sein. Dazu gehört einerseits QM-Wissen und andererseits, dass es Personen sind, „die gut mit den Kolleginnen und Kollegen umgehen können, mit Augenmaß und Sachverstand, ein System einführen können, sich vernetzen können, [...]“ (B-11). Eine andere Person war der Ansicht, dass man „gute Leute haben [muss], die auch ein Händchen haben, was kann man machen, was kann man nicht machen. Die mit den Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen irgendwie die Sachen abstimmen können, die also nicht einfach irgendein Programm durchzimmern durch die Hochschule, sondern die flexibel sind und selber mitdenken können. Dazu müssen sie kompetent sein und nicht ängstlich irgendwelche Vorschriften einfach anwenden.“ (B-4) Wichtig sei zudem eine „motivierende Ausstrahlung“ (B-2), eine andere befragte Person sprach von gutem und überzeugtem QM-Personal (B-11). Diese Personen müssten außerdem in der Lage sein, selbständig und selbstbewusst zu agieren. Hierfür müssten dann aber die Rahmenbedingungen geschaffen werden. (B-12) Als weiterer Aspekt zur Komponente „Personal“ wurde aufgeführt, dass diese Personen in der Lage sein müssten sich innerhalb der Hochschule zu vernetzen (B-11, B-12). Wesentlich sei hierfür die Kontinuität des QM-Personals (B-0), Voraussetzung hierfür seien unbefristete Arbeitsverträge (B-12).

Komponente 3: die Kommunikation der Einführung und Weiterentwicklung eines QM-Systems.

Diese Komponente umfasst zunächst den Aspekt „Kommunikation und Transparenz“. Hier sahen es die Befragten als wichtig an, dass Transparenz hergestellt würde über das, was im Rahmen des Projektes anstünde (B-0). Eine andere Person sprach in diesem Zusammenhang davon, dass „eine öffentliche Kommunikation über das Feld [notwendig wäre].

Das sich die Zielsetzungen der Leitungen am Ende damit verbindet, was in den akademischen Bereichen selber dazu gedacht wird“. (B-4) Das würde auch eine kontinuierliche Kommunikation mit den Fachbereichen/Fakultäten bedeuten (B-9, B-10). Eine „offene und vertrauensvolle Kommunikation“ (B-3). Eine andere befragte Person sprach von einer guten Kommunikation „auf allen Ebenen der Hochschule, mit den Fachbereichen, mit der Leitungsebene, mit den Gremien, mit den Sozialpartnern, mit der Verwaltung. Also, da immer in Kontakt bleiben, immer irgendwie gucken, dass da nicht der Eindruck entsteht, da ist jemand der Arm des Herrn und nach dem Motto es wird von oben übergestülpt.“ (B-7) Von Bedeutung sei die Kommunikation in die Gremien: „Die Hochschulleitung muss andauernd auf das QM aufmerksam machen“ (B-8).

Eine weitere Komponente, die vier Personen wichtig war, ist die „Beteiligung“:

Es sollten die Betroffenen beteiligt werden (B-3) und „[m]öglichst viele ansprechen, die Beteiligung aller [einfordern], sie an der Stelle auch zu motivieren“ (B-8). Die Betroffenen sollten selbst mitwirken, „also nicht überstülpen, sondern mit ihnen zusammenarbeiten“ (B-1). Ein weiterer Aspekt im Rahmen von „Beteiligung“ nannte B-9: „Also bei uns, [...], ist es wichtig, dass [...] die akademische Seite mit in die Verantwortung genommen wird bei der Umsetzung des internen QM-Systems. Das man sich auf ein gemeinsames Qualitätsverständnis [...], auf gemeinsame Qualitätsziele einigt.“ (B-9)

Komponenten, die von zwei Personen benannt wurden:

Mehrwert schaffen/Nutzen aufzeigen (B-2, B-13).

Komponenten, die jeweils einmal genannt wurden. Diese wurden von diesen Personen von 1-3 priorisiert:

Entwicklung einer Qualitätskultur:

- „Es ist wichtig die Kultur dahingehend zu verändern, dass sich bei den Leuten eine Qualitätskultur entwickelt, dass sie das für sich selber als wichtig ansehen und nicht als etwas, das Zeit und Geld kostet, sondern auch als etwas, das Zeit und Geld einbringt, weil man Ressourcen einspart, weil Sachen einfacher werden, nachvollziehbarer werden, das sind die Dinge, die man in der Kommunikation weiter vermitteln sollte [...]“ (B-14).

Augenmaß für die eigene Kultur:

- „[...] man muss außerdem das Augenmaß für die Kultur von Hochschulen im Kopf haben. Dass es keine Organisation ist, die ich durchadministrieren kann. Mit der richtigen Ausgewogenheit und dem brennenden Willen, dann läuft das.“ (B-5)

Vertrauen und Akzeptanz aufbauen, Geduld haben, sich Zeit lassen, Dynamik zulassen, nicht zu stark formalisieren:

- „[...] ich glaube, dass das ein ganz zentraler Punkt ist, dass man ein Stück weit Geduld mitbringt. Das hört sich sehr banal an, aber ich glaube, man muss auch schauen, dass man, kontextspezifisch in Hochschulen, sich Zeit nimmt für die Entwicklung solcher Systeme. Also, wenn Sie Akzeptanz haben möchten, können Sie nicht sagen, ich führe heute ein QM ein, stelle hierfür fünf Mitarbeiter ein, und hoffe, dass es irgendwie funktioniert, sondern Sie brauchen wirklich eine Bindung in die Bereiche hinein, Sie brauchen viel Kommunikation auch mit den Fächern, Fachbereichen, Sie brauchen Vertrauen, das sind Dinge, die sehr banal klingen, von denen ich aber sagen würde, die sind ganz entscheidend. [...]. Wir haben beispielsweise Untersuchungen durchgeführt, wann überhaupt QM-Maßnahmen, bezogen auf konkrete Instrumente, eine Wirkung entfalten und es ist wesentlich, dass sie ein Vertrauen, eine Akzeptanz in diese Instrumente haben und auch den Eindruck haben, das sind wissenschaftlich fundierte Instrumente, die Sie entwickeln. Und ich glaube, dass ist eher so der Punkt, dass man sich ein Stück weit Zeit lässt, dass man es nicht zu stark formalisiert, dass man bei der Entwicklung von QM-Systemen eine gewisse Dynamik zulässt, dass man also nicht sagt, wir führen ein Instrument ein, das werden wir die nächsten zwanzig Jahre immer so machen. Dass man sowohl an den Instrumenten als auch am Setting der Instrumente jeweils arbeiten kann.“ (B-10)

Evidenzbasierte Steuerung:

- „[...] sind Hochschulleitungen bereit dafür evidenzbasiert zu steuern oder steuern sie aus dem Bauch heraus“ (B-10).

Reflexion des QM-Systems:

- „Ja, [...], wenn man Kompetenzen ausbildet, dass ein QM sich selbst reflektieren kann oder von außen reflektiert wird, also, dass auch auf dieser Ebene ein QM-System nicht sich selbst genügt, weil es sagt, ich bewerte immer nur andere, sondern dass es auch seine eigene Arbeit reflektiert und dort auch kritische Punkte

versucht mit aufzunehmen. Also die Frage des QM gilt ja nicht nur als Instrument für andere, sondern das QM muss auch selbst reflexionsfähig sein.“ (B-10)

Fokus auf die Ziele:

- „Und dieses ‚wo man hin will‘, das kann sich natürlich auch ein bisschen verändern, je nachdem, wie sich Rahmenbedingungen verändern, [...], es braucht tatsächlich die Fähigkeit zur Abstraktion, zum ganzheitlichen Denken, also in die Ferne, aber auch im Detail nach unten, was das einzelne Tun irgendwie angeht. So, also den Fokus einstellen in beide Richtungen und dann einfach langer Atem.“ (B-7)

Professionalität:

- „[...] diese Professionalität, [...] ist der allererste Schritt, den man sich heraussuchen kann in dem ganzen Verfahren. Wenn man da unprofessionell auftritt oder fehlerhafte Kennzahlen aufbereitet oder einfach nicht überzeugend wirkt, dann wird man nicht ernst genommen in allen inhaltlichen Aussagen, die sich anschließen.“ (B-2)
- Und ergänzend zu diesem Aspekt: „[...] auch eine Unileitung muss so ein bisschen professionalisiert werden, sie müssen erkennen, was ihr Ding ist und welche Aufgaben sie haben“ (B-3).

Adäquate Ressourcen:

- „[...] entsprechenden Ressourcen, die finanziellen Ressourcen, da steckt vieles andere dahinter, auch personelle Ressourcen“ (B-1).

Fähigkeit zum konzeptionellen Denken:

- „[...] man muss auch schon konzeptionell arbeiten können, sonst ist das manchmal auch ein Stückwerk. Man muss schon auch überlegen, was man wofür tut und wie man es umsetzen kann [...]. Und, also die grundsätzlich konzeptionelle Idee, was ist ein QM-System, was brauche ich hierfür, was brauche ich an welchen Stellen, das ist schon wichtig. Man kann natürlich mit manchen Dingen auch erst einmal operativ anfangen, aber das kommt schnell an seine Grenzen.“ (B-12)

4.3.2.10 Kategorie 10 – Generische Empfehlungen

Welche Empfehlungen würden Sie einer Hochschulleitung außerdem geben zur Einführung und Weiterentwicklung eines QM-Systems?

Die Analysen der Antworten der Befragten verdeutlicht, dass die Bandbreite der Antworten sehr groß war und zum Teil redundant zu den Antworten der vorherigen Frage. Viele Themen wurden angesprochen, so beispielsweise die HSL, das Personal, Mitstreiter, Verantwortung, Nutzen, Leidenschaft, Wettbewerb, Rollen und Kommunikation. Letztendlich betrafen aber alle Aspekte im Wesentlichen nur drei Punkte:

1. die HLS,
2. das Personal,
3. die Tradition der eigenen Hochschule.

Alle Empfehlungen konnten unter diesen Begriffen subsumiert werden, wobei die meisten Empfehlungen der HSL galten mit insgesamt 16 Nennungen, gefolgt von Empfehlungen für das Personal (6 Nennungen) und vier Aussagen zu „eigenen Traditionen“ (siehe Abbildung 29).

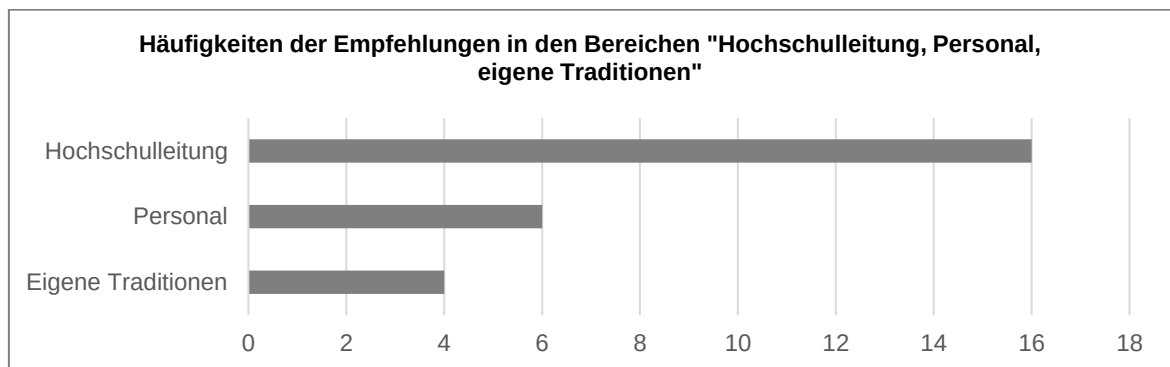


Abbildung 29: Häufigkeiten der Empfehlungen in den Bereichen „Hochschulleitung, Personal, eigene Traditionen“.

Empfehlungen die Hochschulleitung betreffend:

Expertise zum QM:

- „[...] die Hochschulleitung muss sich eine Expertise [zum QM] aneignen, diese auch im Haus transparent machen“ (B-0).

- „Zur Leitung: ‚Informiere dich persönlich, tausche dich persönlich aus mit anderen Hochschulen, die schon weiter sind, informiere dich, tausche dich aus vielleicht auch mit anderen Hochschulleitungen“ (B-1).

Rolle der HSL:

- „, [E]rkennen Sie Ihre eigene Rolle dabei und die geschlossenen Qualitätskreisläufe‘, also der PDCA-Gedanke birgt schon auch alles in sich, wenn man den wirklich konsequent denkt, dann bringt der ganz viel mit. Dieses Maßnahmenableiten, Hinterherfragen, Monitoren, Unterstützung geben, um wieder in den neuen Zyklus zu gehen nach dem Act.“ (B-3)
- „[...] inhaltliche Verantwortung für das QM in der Ressortverantwortung des Präsidiums zu definieren und da auch die Strukturen der Anbindung an die QM-Stelle zu schaffen. Eben nicht das Sachgebiet in der Abteilung. Und dann der direkte Draht und eben das auch zu pflegen, durch eine regelmäßige Kommunikation den Aufbau zu begleiten [...]“ (B-7)

Klares Commitment der HSL:

- „[...], dass man sieht, es ist für die Hochschulleitung in einer glaubwürdigen Weise wichtig [...]“ (B-4).
- „[...] klares Commitment erst einmal herstellen im ersten Schritt [...]“ (B-13).

QM aus Leidenschaft:

- „,Machen Sie QM aus Leidenschaft für Qualität und nicht, weil irgendein externer oder interner Druck vorliegt‘. Leidenschaft, ja, und ,wenn Sie es nicht können‘, das wäre der Klammervermerk, ,dann suchen Sie jemanden, der es aus Leidenschaft tut‘. Leidenschaft ist aus meiner Sicht ein ganz wichtiger Indikator für gutes QM. [...] ,machen Sie QM an Ihrer Hochschule zu einem Fest der Sinne und Kreativität‘. [...]. Ja, Fest der Sinne und Kreativität, das ist eben mehr als Papierkram, das ist viel mehr als Konferenzen und Meetings und Meilensteine. Nicht nur Erfolge. Man muss auch Misserfolge feiern, weil man aus Misserfolgen zehnmal mehr lernt als aus Erfolgen.“ (B-6)
- „Sie müssen das QM-System wirklich wollen“ (B-7).

QM zur Wettbewerbspositionierung:

- „,Begreifen Sie bitte QM nicht, weil Sie eine Akkreditierung haben wollen oder eine Zertifizierung oder so was, ja, so ein Zeugnis haben wollen, sondern begreifen Sie

es doch als Möglichkeit der ständigen Neupositionierung Ihrer Hochschule im Wettbewerb'. Und insbesondere meine ich damit den Wettbewerb um gute Studenten, um gute Absolventen, um gute Hochschullehrer und nicht zuletzt um ausgezeichnete Verwaltung und Reputation.“ (B-6)

QM zur OE nutzen und nicht nur zu QS für Studium und Lehre:

- „Begreifen Sie QM nicht im engen Sinne des Akkreditierungsrates für Studium und Lehre, sondern als OE'. Jetzt kommen die beiden Dinge zusammen, ,sondern als OE für die gesamte Hochschule und deren vier Kerngeschäfte'. Und das noch mal explizit. Es gibt vier Kerngeschäfte der Hochschule und das ist Lehre, das ist Forschung, das ist Weiterbildung, [...] und Selbstverwaltung. Die vier Kerngeschäfte, das ist der Kern von QM und nicht bloß Studium und Lehre, [...] QM nicht nur als QS für Studium und Lehre, sondern als OE. Als Möglichkeit für OE für die gesamte Hochschule, für deren Kerngeschäft.“ (B-6)
- „[...], dass sie QM nicht nur nutzen für eine Orchestrierung von vorhandener Beethovenscher Musik, sondern für die Musik der Zukunft. [...]. Dieses Vorausschauende, ja sogar antizipierende, Zukünfte, ausdrücklich Mehrzahl, Zukünfte antizipierende QM. Dieses Vorausschauende, Antizipierende, das ist etwas, was Hochschulen erstens können von ihrer Fachkompetenz her und zweitens aber viel mehr tun müssen, als sie es derzeitig tun.“ (B-6)

Mitstreiter:

- „Suche dir Mitstreiter an der Hochschule, Wissensträger, Erfahrungsträger, die auch Zeit haben, entsprechend entlastet werden, und gehe persönlich als Präsident, Rektor vor Ort, gehe in die Verwaltung, gehe persönlich in die Fakultäten, rede mit dem Fußvolk, was wir vorhaben und versuche sie zu gewinnen“. (B-1)
- „Gespür für die Entwicklung, [...], also mal schauen wie die Struktur der Hochschule ist [...], wo habe ich Menschen, die dasselbe Verständnis mit mir teilen, die ich als Multiplikatoren verwenden kann“ (B-5).
- „Allein ist es für einen Präsidenten oder Präsidentin schwierig, da braucht man Gleichgesinnte, ein Netzwerk der Gleichgesinnten, das ist dann erst einmal genug für den Anfang“ (B-5).

Nutzen erkennen/aufzeigen:

- „Achtet mal drauf, dass es eine gute Möglichkeit als Führungsinstrument ist' [...]" (B-5).

- „[...] ‚zeigt den Menschen einen Vorteil‘ und ‚auch ihr liebe Hochschulleitung habt einen Vorteil davon, seht diesen Vorteil‘“ (B-5).

Positives benennen:

- „Wenn ihr in ein Gespräch geht, dass auch mal eine Hochschulleitung nicht nur sagt, was falsch gelaufen ist, sondern erst einmal anfangen, was ist gut gelaufen, damit man nicht die Leute, die mit einem zusammenarbeiten wollen und die das als wichtig und richtig ansehen sollen, immer vor den Kopf stößt, sondern ihnen auch sagt, was läuft auch schon gut [...]“ (B-14).

Gemeinsam getragene Entscheidung für das QM-System:

- „Also wichtig ist, dass die Entscheidung, ob und wie eingeführt wird, nicht nur von der Hochschulleitung kommt. Das muss auch in die entsprechenden Gremien, also in die erweiterte Hochschulleitung, [...], es müssen die Sachen offen diskutiert werden und es müssen die Sachen auch nicht so pseudomäßig berücksichtigt werden, sondern wir wollen das so, die akademische Selbstverwaltung muss an der Stelle unbedingt berücksichtigt werden. Auf der administrativen Seite ist es oft ein bisschen einfacher und viele wollen auch Vorgaben haben.“ (B-8) Und „[...] richte dein QM-System dann auch gemeinsam danach aus“ (B-8).

Gemeinsames Qualitätsverständnis und Übernahme von QM-Verantwortung in den Fakultäten/Fachbereichen:

- „Ich würde [...] empfehlen die Fakultäten mit in die Entwicklung einzubinden. Ich würde empfehlen insbesondere die Professoren zu Verantwortlichen zu machen. Evtl. auch Stellen zu schaffen, die durch Professoren besetzt sind und die Verantwortung in der Durchführung haben. Und dann würde ich empfehlen ein gemeinsames Qualitätsverständnis zu definieren und personelle Unterstützung.“ (B-9)
- „[...] aber am Anfang gleich schon mitdenken, wie kann ich es möglichst, nicht direkt zu Beginn, aber dann doch möglichst mittelfristig, schon auf mehrere Schultern diese Verantwortung tatsächlich auch verteilen. Das wir da breit in die Organisation reingehen, also wir haben ja nur ein QM-System im Bereich Studium und Lehre, die Verwaltung ist da ganz raus. Da gibt es definitiv Reibungsverluste, weil viele Serviceleistungen aus Richtung der Verwaltung natürlich auch für Studium und Lehre zu erbringen sind, und die sind da nicht drin.“ (B-13)

„Einfach mal ausprobieren“:

- „[...], definiert das mal als Pilotprojekt und probiert auch Sachen aus. Also, schaut welche Sachen greifen und welche Sachen greifen nicht, [...], probiert mehr aus, [...] gibt euch mehr Spielraum, wie ihr so etwas entwickeln könnt.“ (B-10)

Nicht zu viel parallel entwickeln wollen:

- „[...], auch nicht zu viele Parallelentwicklungen aufmachen, [...]. Ich sehe es bei uns, Internationalisierung, Digitalisierung, Gender und Diversität, ja, was haben wir jetzt noch, dann auch mit gemischten Gefühlen sehe ich, dass die Vizepräsidentin/der Vizepräsident ein Leitbild Lehre entwickeln will, dann frage ich mich, wir haben doch ein Leitbild, wieso brauchen wir noch ein Leitbild Lehre, wir haben Arbeitskreis Gesundheit, wir haben einen Arbeitskreis Öffentlichkeitsarbeit, wir haben eine Fülle von Arbeitskreisen und das sehe ich schon ein bisschen als gefährlich an, wenn man [...] zu viele verschiedene Wege verfolgt.“ (B-1)

QM lebendig halten:

- „Ja, es kann eine Plattform sein, kann ein Qualitätszirkel sein, ob es nun regelmäßig ist einmal im Monat oder ob man nur einmal eine öffentliche Veranstaltung macht, oder, was auch immer, wo man auch mal ziemlich viele Leute erreicht und einbindet. [...]. Dass möglichst viele die Chance haben, gehört zu werden und dass man sie aber nicht nur hört, sondern dann auch schaut, was man jetzt damit macht und es dann zurück kommuniziert, [...]. Also Feedback geben, was wir daraufhin gemacht haben, was ist dann passiert.“ (B-11)

Empfehlungen das QM-Personal betreffend:

Kompetenz des QM-Personals:

- „[...] Personal aus dem Haus mit gutem Standing [...]“ (B-0).
- „[...], an einer Stelle müssen Profis sitzen, an welcher Stelle kann man drüber reden, aber irgendwo müssen Profis im System sein“ (B-3).

Direkte Kommunikation mit dem QM-Personal:

- „Und dann der direkte Draht und eben das auch zu pflegen, durch eine regelmäßige Kommunikation den Aufbau zu begleiten [...]“ (B-7).
- Direkte Anbindung an das Präsidium und direkte Kommunikation mit dem Präsidium (B-13).

Empfehlungen die eigenen Traditionen betreffend:

- „[...] ich würde mir erst einmal ganz viel über die Hochschule anhören, dann eine Idee entwickeln. Dann wäre die Empfehlung, ‚es muss zu Euch passen‘ und ‚[...] realistisch [...] sein in der Dimensionierung der Ziele“. (B-2)
- „[...] ‚schaut nicht darauf nur allein, was andere machen, sondern schaut, was ihr selbst im eigenen Haus habt bereits und welche Traditionen ihr habt‘. Weil ich glaube, QM muss man auch immer kontextgebunden aufstellen und dass kann man nicht einfach nur nach Best Practice-Modellen, von denen man sagt, ich übertrage das Modell, welcher Hochschule auch immer, auf meine Hochschule.“ (B-10)
- „[...] und dann aber zu gucken, was geht in der eigenen Hochschule. So, das ist so dieses Mittelding. Erst einmal gucken, was geht überhaupt, Ideen finden, was tun die anderen und dann, das adaptieren auf die eigene Hochschule. Also, nicht glauben, das finden wir ganz toll, was die machen, das übertragen wir jetzt, das geht nicht, weil ja die Rahmenbedingungen nie gleich sind.“ (B-12)

Weitere Empfehlungen, die jeweils nur einmal genannt wurden:

Kommunikation:

- „[...] eine öffentliche Kommunikation über das Feld“ (B-4).

Ein QM-System aufzubauen braucht Beharrlichkeit:

- „Ja, man braucht Zeit und man braucht Beharrlichkeit. Manchmal muss man auch erkennen, dass bestimmte Dinge auch einfach noch nicht gehen und die erst einmal sein lassen. Also auch einzugestehen, was nicht funktioniert, weil man vielleicht zu ambitioniert war.“ (B-11)
- „[...] eine Empfehlung wäre auch klar zu machen, dass man innerhalb einer kurzen Wahlperiode nicht die schnellen Erfolge einkassieren kann und sich auf die Fahnen schreiben kann, weil es eine Struktur- und Kulturveränderung ist und Hochschulen einfach langsam arbeiten mit etablierten Fachkulturen und man da einfach dann die Früchte, wenn man da dranbleibt, erst in zehn Jahren sehen kann“ (B-7).

5 Diskussion und Fazit

Im Folgenden werden im Rahmen der Diskussion zunächst die wesentlichen Ergebnisse der Vorstudie 1 und 2 in Bezug auf die erste Forschungsfrage „Wie stellt sich der Zusammenhang zwischen QM und anderen Konzepten dar?“ dargelegt. Danach werden wesentliche Ergebnisse aus der Online-Befragung und den Experteninterviews in Bezug auf die Forschungsfrage „Wie ist die Umsetzung des QM an Hochschulen?“ erörtert. Anschließend werden einige kritische Anmerkungen zum Verlauf der einzelnen Forschungsphasen diskutiert und das Fazit aus der vorliegenden Studie abgeleitet.

5.1 Vorstudie 1

Im Rahmen der Vorstudie wurde der Frage nachgegangen „Mit welchen anderen Konzepten und in welchen Zusammenhängen tritt QM auf?“ Hierfür wurde auf der Basis von insgesamt 210 Zitaten die Verbindung der Konzepte Organisationsentwicklung (OE), Change-Management (CM) und lernende Organisation (LO) zum QM mittels eines induktiv gebildeten Kategoriensystems untersucht. Die Analyse hat gezeigt, dass die sozialwissenschaftlichen Konzepte (OE, CM und LO) mit 90 Textstellen den größten Zusammenhang zum QM aufweisen.

Sie sind insbesondere als „integraler Bestandteil des QM“ identifiziert worden. Außerdem sei das CM zum einen „Basis für das QM“ und zum anderen „Instrument/Methode von QM“. Weiter legte die Vorstudie dar, dass QM auch OE impliziert, auch an Hochschulen (vgl. Faber 2001: 139; Moll 2005: 104; Herold et al. 2005: 31; Behrmann 2006: 53; Hölscher und Pasternack 2007: 7; Janssen et al. 2015: 45).

Als wichtigste Basis für QM wurde das Thema Führung erkannt. Das Ergebnis bestätigt die Erkenntnis von Feigenbaum, der schon 1956 feststellte, dass das Top Management erkennen muss, dass die vielen individuellen Verantwortlichkeiten für die Qualität am effektivsten ausgeübt werden, wenn sie durch eine gut organisierte Managementfunktion unterstützt werden. Lediglich der Bereich der Produktqualität liegt in dem Bereich des „quality control job“. (Feigenbaum 1956: 98)

Das Ergebnis spiegelt sich zudem in dem Ansatz der DIN EN ISO 9000-Familie. In der neuen Version der DIN EN ISO 9000 aus dem Jahre 2015 ist das Thema Führung einer der sieben Grundsätze des QM (DIN EN ISO 9000:2015, Seite 14f). Die Norm widmet diesem Aspekt ein eigenes Kapitel (DIN EN ISO 9001:2015, Seite 21-23). Der Aspekt „Führung“ findet sich außerdem in den sogenannten Baldrige-Kriterien für Performance Excellence, dem amerikanischen TQM-Modell (siehe Kapitel 2.6.2). Dort ist Führung das erste Kriterium

von sieben (1. Führung, 2. Strategie, 3. Kunden, 4. Messung, Analyse und Wissensmanagement, 5. Belegschaft, 6. Planung, Verwaltung, Verbesserung von Schlüsselprozessen, 7. Ergebnisse). (ASQ 2019b)

Das bedeutet, dass die Verantwortung für das QM – auch in Hochschulen – bei der obersten Leitung beginnt. So ist es nicht verwunderlich, dass Osseo-Asare et al. Führung als einer der entscheidenden Erfolgsfaktoren für die Aufrechterhaltung von Qualität und Leistungsverbesserung in (britischen) Hochschulen ansehen (Osseo-Asare et al. 2005: 162). Auch Badelt, ehemals Vorsitzender der österreichischen Rektorenkonferenz, sieht QM als eine wesentliche Führungsaufgabe an modernen Hochschulen an (Badelt 2007: 81).

Schmidt betont, dass „[h]iermit [...] nicht etwa eine [...] Hochschulleitung gemeint [ist], die einsame Entscheidungen machtvoll und im Zweifel gegen alle anderen treffen wird, sondern ganz im Gegenteil: Eine Hochschulleitung, der es durch Kommunikation, durch Glaubwürdigkeit, durch Transparenz, aber auch durch inspirierend vermittelte Zukunftsideen und das bewusste Bearbeiten der zahllosen Konflikte gelingt, gemeinsame Entscheidungen zu erzielen, die wenn nicht von allen, dann doch von der Mehrheit getragen werden können.“ (Schmidt 2009: 9)

Auch Pistor erläutert im Rahmen einer CHE-Publikation zur Implementierung von QM-Systemen, dass „[d]er Qualitätskreislauf [...] in erster Linie von der Hochschulleitung und der Leitungsebene der Organisationseinheiten als Verhandlungspartner in der Abstimmung zentraler und dezentraler Entwicklungsplanung getragen [wird]“ (Pistor 2014: 83).

Der Stifterverband⁴² erkannte die Wichtigkeit des Themas „Führung in Hochschulen“ und förderte ein dreijähriges Projekt mit dem Titel „Akademische Personalentwicklung“. Ein Aspekt dieses Projektes, das von drei Hochschulen mit unterschiedlichen Schwerpunkten in der Personalentwicklung durchgeführt wurde, war „die Entwicklung von Leitungskompetenz“ von Hochschul- und Fakultätsleitungen (vgl. Thren et al. 2009). Thren et al. stellen fest, dass „[v]or dem Hintergrund dieser Entwicklung [...] festgestellt werden [kann], dass

⁴² Der Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e. V. wurde im Herbst 1920 von führenden Wissenschaftlern und Industriellen gegründet. Sie wollten die Interessen der Wissenschaft gegenüber dem Staat bündeln und riefen eine „Notgemeinschaft der deutschen Wissenschaft“ ins Leben. Der Stifterverband fördert seit Ende der sechziger Jahre des letzten Jahrhunderts verstärkt eigene Förderprogramme mit dem Ziel, Impulse für die Weiterentwicklung des Wissenschaftssystems zu geben. (Stifterverband o. J.)

Professoren, die temporär Führungs- und Leitungsfunktionen übernehmen, diesen besonderen Aufgaben häufig nicht gewachsen oder auf diese Aufgabe nur unzureichend vorbereitet sind.“ (Thren et al. 2009: 101)

Diese Erkenntnis ist nicht neu, denn schon Ishikawa forderte einst, dass nicht nur die Mitarbeiter eine Qualitätsausbildung erhalten, sondern darüber hinaus die einzelnen Führungsebenen. Ishikawa sprach von „*continuous education for everyone, from the president down to line workers*“ [Hervorhebung im Original] (Ishikawa 1985: 13). Für Zechlin ist die Entwicklung von Führungskompetenzen eine wesentliche Herausforderung, um den neuen Steuerungsanforderungen in Hochschulen gerecht zu werden (Zechlin 2015).

Die Experten, die im Rahmen der Interviews zur Thematik „Führung und QM“ befragt wurden, kamen bei der Beschreibung dieser Führungsaufgabe zu sehr unterschiedlichen Formulierungen: Ein Experte sah die Führungsaufgabe „QM“ neben der Hochschulleitung bei den Gremien: „Also sind Gremien der Standort, die Lokalität, wo Führungsaufgabe wahrgenommen werden muss. Dass darin natürlich Personen operieren, die besondere Führungsrollen haben, wie ein Dekan der Fakultät oder Fachbereichsleiter oder Rektor, das ist unbenommen, aber letztlich ist Führungsaufgabe in der Academia wesentlich weniger hierarchisch anzusehen [...] als in Wirtschaftsunternehmen.“ (B-6) Ein anderer Experte äußerte sich hierzu ähnlich. Der Experte stimmte zu, dass die Hochschulleitung generell eine Führungsaufgabe hätte, betonte aber, dass es hierbei überaus wichtig wäre, die internen Akteure, wie Fachbereiche und Senat, mitzunehmen: „D. h. [...], die einsame Entscheidung, dass man sagt, man führt mal ein QM-System ein auf Hochschulleitungsebene – und das sehen wir ja in vielen Hochschulen – ist nicht unbedingt die intelligenteste Entscheidung, sondern man muss sehr, sehr frühzeitig schauen, wie man die Akteure angemessen mit einbindet.“ (B-10)

In diesem Zusammenhang weist B-10 außerdem daraufhin, dass Wissenschaftler in der Regel ein anderes Referenzsystem haben, die eigene wissenschaftliche Disziplin. „Und insofern ist die Frage zu klären, wie es gelingt, die Akteure für das Referenzsystem Hochschule zurückzugewinnen“ (B-10). Angesichts dieser Vielschichtigkeit des Themas „Führung von Hochschulen“, erscheint die Skepsis von Kühl angebracht zu sein und sollte ernst genommen werden. Kühl ist der Meinung, dass sich „die Arbeit von Professoren kaum über Wenn-dann-Programme oder Zielvorgaben oder über hierarchische Vorgaben der Universitätsleitung führen [lässt], weswegen die Auswahl der Professoren eine solche Wichtigkeit bekommt“ (Kühl 2007: 7).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass das Konzept „QM“ zwar Führung benötigt, diese jedoch an Hochschulen zum einen sehr unterschiedlich gelebt wird, zum anderen immer eingebettet betrachtet werden müsse in die Organisationsspezifika einer Hochschule (siehe Kapitel 2.13).

Es kommt außerdem die Schwierigkeit hinzu, dass der Aspekt „Führung“ im Zusammenhang mit QM in der neuen Musterrechtsverordnung (siehe Fußnote 15 der Arbeit und Kapitel 2.11) nur sehr unpräzise zum Tragen kommt. Demnach ist für das Konzept des QM-Systems „die Existenz eines Leitbildes für die Lehre, das sich in den Studiengängen widerspiegelt, [nachzuweisen]. Gemeint ist dabei die Beschreibung eines verbindlichen Leitbildes für die Lehre an der Hochschule, in dem sich Lehrende, Hochschulleitungen, Fakultäten, Studiengangsleitungen und Studierendenvertreter über die übergeordneten Bildungsziele im Einklang mit dem jeweiligen Hochschulprofil verständigt haben“ (KMK 2017a: 26).

Ebenso wird nur in drei Länderhochschulgesetzen, in Baden-Württemberg, Bremen und dem Saarland, der Aspekt „Führung“ im Zusammenhang mit QM benannt und nur in Bremen wird diese Verantwortung auf die Fakultäts- bzw. Fachbereichsleitungen ausgedehnt und explizit genannt. Die Texte der Landeshochschulgesetze zum Thema „QM“ sind nachfolgend aufgeführt:

- Baden-Württemberg: „Zur Sicherung einer hohen Qualität und Leistungsfähigkeit richten die Hochschulen unter der Gesamtverantwortung des Rektorats ein Qualitätsmanagementsystem ein“ (§ 5 Abs. 1 LHG).
- Bremen: „Das Rektorat entscheidet [...] über Vorgaben zur Struktur und Organisation sowie zum Ablauf des Qualitätsmanagementsystems. Auf der dezentralen Ebene sind die Dekaninnen und Dekane im Einvernehmen mit den Studiendekaninnen und Studiendekanen für die Umsetzung des Qualitätsmanagements [...] zuständig.“ (§ 69 Abs. 2 BremHG)
- Saarland: Das Präsidium ist für alle Aufgaben der Hochschule zuständig, [...]. Es ist insbesondere zuständig für [...] den Aufbau eines Qualitätssicherungssystems“. (§ 18 Abs. 4 SHSG)

In den anderen Hochschulgesetzen wird die Verantwortung des Präsidiums oder Rektorats für das QM-System nicht explizit aufgeführt und die Aussagen hierzu sind sehr unscharf formuliert. So gibt es Formulierungen wie „die Hochschule entwickelt ein System zur Sicherung der Lehre“ (Bayern) oder „[d]ie Mitglieder der Hochschulen sind zur Mitwirkung an Evaluationsverfahren, insbesondere durch Erteilung der erforderlichen Auskünfte, verpflichtet“ (Berlin).

Abschließend ist zur Vorstudie 1 festzuhalten, dass sich die anfangs formulierte Arbeitshypothese „QM stünde in einem Zusammenhang zu anderen Konzepten“, bestätigt hat.

5.2 Vorstudie 2

Ziel dieser Vorstudie war es, den Zusammenhang der sozialwissenschaftlichen Konzepte (OE, CM, LO) zum QM zu untersuchen. Hierbei ging es um die Beantwortung folgender Fragen:

1. Wie entwickelten sich die verschiedenen Konzepte neben dem QM?
2. Welche Überschneidungen und Konkurrenzen gibt es zum QM?
3. Wie unterscheiden sich die Konzepte?

Die Untersuchung hat gezeigt, dass die zu untersuchenden Konzepte OE, CM, LO und QM vor allem auf Basis des Modells der wissenschaftlichen Betriebsführung von Frederick W. Taylor und der daraus erwachsenen Human-Relations-Bewegung (siehe Fußnote 38 der Arbeit) entstanden sind (vgl. Gairing 2008: 51 und Köck 1996: 47).

Wie die Analyse weiter darlegt, entstanden die Konzepte aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Fächern. Die OE und die sich aus ihr entwickelten Konzepte CM und LO fußen, durch die Pionierarbeiten von Kurt Lewin, auf sozialwissenschaftlichen Wurzeln (vgl. Lewin 1947), wohingegen dem QM mit Walter A. Shewhart und seinem Werk „Economic Control of Quality of Manufactured Product“ der Durchbruch auf dem Gebiet der statistischen Qualitätskontrolle gelang (vgl. Shewhart 1931). Dem QM sind somit ingenieurwissenschaftliche Wurzeln zuzuschreiben.

Die Studie brachte zudem hervor, dass die Trendthemen sowohl des QM als auch der sozialwissenschaftlichen Konzepte jeweils „Agilität“, „Industrie 4.0“ und „VUCA-World“ sind (vgl. Sommerhoff 2016a; Komus und Kuberg 2018; Gairing 2017) (siehe Kapitel 2.2). Außerdem zeigt die Analyse der Professuren, dass die akademische Ausbildung für das Fach Qualitätsmanagement hauptsächlich in den Ingenieurwissenschaften stattfindet und für die OE in den Sozialwissenschaften (siehe Tabelle 6).

In der Analyse wurde weiterhin erkannt, dass die Vermutung in der anfangs formulierten Arbeitshypothese, „Oftmals konkurriert QM mit anderen Themen“, zutreffend ist. Die Auswertung der Vorstudie 2 hat gezeigt, dass durchaus wichtige Themen wie Führung und Steuerung, Lernen, Mitarbeiter, Prozessorientierung, Veränderungsfähigkeit und Veränderungsbereitschaft, aber auch Verbesserung, Innovation, Leistung und Zielorientierung sowohl vom QM als auch den sozialwissenschaftlichen Konzepten vertreten werden.

Als kritisch für die tägliche Arbeitspraxis wird die Tatsache gewertet, dass einige der eingesetzten Modelle, Methoden oder Ansätze des jeweils anderen als eigene Methode angesehen werden.

So sehen die sozialwissenschaftlichen Konzepte TQM beispielsweise als eine Methode ihres Faches (vgl. Becker und Labucay 2012), während die QM-Experten die OE-Konzepte teilweise dem QM-Konzept zusprechen (vgl. Eversheim 2000; Kamiske 2013; Kostka 2013).

Auffallend ist, dass einerseits aus der QM-Perspektive zunehmend die Sicht auf sozialwissenschaftliche Aspekte erfolgt (vgl. Kamiske und Brauer 2011: 28; Wittmann 2014: 200; Seghezzi et al. 2013: 25; Vahs 2018: 74; Schnauber 2018: 74). So wird beispielsweise die Etablierung eines QM mit Hilfe eines umfassenden CM untersucht (Wittmann 2014: 200). Andere Experten aus dem Bereich QM verbinden PZM mit CM und erläutern, dass Wandel durch Überarbeitung der Prozesse erreicht werde (Flecken und Sommerhoff 2015: 18). Kamiske und Brauer zeigen auf, dass der TQM-Ansatz das CM beinhaltet (Kamiske und Brauer 2011: 28). Seghezzi bezieht den Aspekt „Qualität“ auch auf „Verhalten“ und spricht von Qualitätskultur (normative Ebene), qualitätsbezogener Verhaltensentwicklung (strategische Ebene) und Qualitätsverbesserung (operative Ebene) (Seghezzi 1996: 50). Schnauber betont, dass der Mensch stärker fokussiert werden muss, wenn man den Erfolg einer Organisation steigern will (Schnauber 2018: 74).

Andererseits besetzen OE-Experten, wie etwa Glasl, klassische QM-Themen. Er erläutert in seinen Publikationen Themen wie Prozessorganisation und Prozesssteuerung, Kunden-Lieferantenbeziehungen und Kundenorientierung (vgl. Glasl 1993, 2004, 2016). Auch Schiersmann und Thiel, um ein weiteres Beispiel zu nennen, befassen sich in ihren Lehrbüchern zur OE mit Themen wie Optimierung von Abläufen (Prozessmanagement) und dem Konzept der Prozessorientierung. Aber auch damit, wie Prozesse dargestellt werden und wie das Prozessmanagement mit dem Qualitätsmanagement verknüpft werden kann (Schiersmann und Thiel 2009: 309-342; 2018: 297-328).

Dies alles lässt den Schluss zu, dass sowohl in der Ausbildung als auch in der Beratungspraxis die Konzepte QM und OE nicht trennscharf voneinander diskutiert und bearbeitet werden. Zudem konnte festgestellt werden, dass es in der täglichen Arbeitspraxis an Hochschulen diese Unschärfe ebenfalls gibt (siehe Tabelle A-26 im Anhang).

5.3 Empirische Studie

Die in der Arbeitshypothese formulierte Vermutung, dass „QM-Systeme an Universitäten anders organisiert sind als QM-Systeme an Fachhochschulen beziehungsweise Hochschulen für angewandte Wissenschaften“ hat sich nur teilweise bestätigt. In den meisten Aspekten stimmten die Universitäten und Fachhochschulen überein. Auch die Vermutung, dass Universitäten eher zur Evaluation als Instrument im Rahmen des QM tendieren, hat sich in der vorliegenden Untersuchung nicht bestätigt. Vielmehr ist das hauptsächliche Instrument, über alle Hochschularten hinweg, die Evaluation. Bewahrheitet hat sich hingegen die Vermutung, dass Universitäten eher zur Systemakkreditierung tendieren, während Fachhochschulen eine höhere Affinität zum Prozessmanagement aufweisen.

Nachfolgend wird die Umsetzung des QM an den Hochschulen unter Einbezug aller wesentlichen Ergebnisse der empirischen Studie diskutiert.

Frage 1: Wie präsentiert sich das Thema QM an Hochschulen derzeit? Sind die Hochschulmitglieder offen gegenüber dem Thema QM?

Der Begriff „Qualität“ hat die Schwierigkeit, dass er nicht nur in der Fachsprache der Qualitätswissenschaften verwendet wird, sondern in wachsender Vielfalt und Verschwommenheit in Gesellschaft, Politik und Medien – auch in der Fachwelt (DGQ 2014). Dieses Problem kommt beim Aufbau von QM-Systemen in Hochschulen ebenso zum Tragen, sodass bei den befragten Experten in den Interviews der Eindruck vorherrschte, dass die Begriffswahl sehr unterschiedlich wäre. Es wurden Umschreibungen wie undifferenziert, uneinheitlich, unreflektiert und unsicher verwendet. Die Experten merkten an, dass es hierfür politische, historische oder kulturelle Gründe geben könnte. Es wurde zudem vermutet, dass in FH und TU eher von QM und in geisteswissenschaftlichen Fächern eher von QE gesprochen würde, weil dies entwicklungsorientierter klänge. Universitäten, Musikhochschulen und pädagogische Hochschulen würden dagegen eher von QS sprechen. Demgegenüber gab in der Online-Befragung die Mehrzahl der Befragten an, dass in ihrer Hochschule der Begriff „QM“ angewendet würde (siehe Abbildung 8) und dementsprechend sind 63,8 % der Mitarbeiter dem Themenbereich QM zugeordnet (siehe Abbildung 7).

Um diesem Begriffsdilemma zu entkommen, vertrat ein Experte die Ansicht, dass ein gemeinsames Qualitätsverständnis wichtiger wäre als die Begrifflichkeiten. „[...] entscheidend ist, dass sie [die Hochschule] mit ihrem eigenen Qualitätsverständnis aktiv, proaktiv und umfassend und bis hin zu allen Stakeholdern umgeht.“ (B-6).

Zudem käme in Hochschulen die Schwierigkeit hinzu, dass diese ihr Qualitätsverständnis stetig erweitern müssten. Ein Experte sprach davon, dass, ausgehend von einem Fachverständnis, die Hochschulen zu einem Gesamtqualitätsverständnis kommen müssten (B-6).

Dieser Experte differenziert das Verständnis von Qualität nach drei Phasen:

1. „Vor Bologna“: ein Fachverständnis der führenden Professoren in diesem Fach.
2. „Bologna“: Zu dem bisherigen Fachverständnis komme ein Verhaltensverständnis hinzu, nämlich hin zu Studienprogrammen.
3. „Einführung der Systemakkreditierung“: Fokussierung der Gesamteinstitution „Hochschule“. Dies führe zu einer neuen Kultur, die fachübergreifend, interdisziplinär und insbesondere transdisziplinär sein müsse. (B-6)

Es gibt aber nicht nur das Problem der unpräzisen Verwendung der Begriffe „QM, QS und QE“, das von offizieller Seite befördert wurde (siehe Kapitel 2.3), sondern auch das Problem der Tiefe des Inhalts des QM. Hier ist Hertel der Ansicht, dass es im Sinne der zunehmenden Autonomie und Deregulierung der Hochschulen wünschenswert wäre, „wenn sich nicht nur die maßgeblichen Personen für Lehre, Studium und Forschung als Garanten für Qualität ansehen, sondern wenn diese Art von Qualitätsorientierung von der gesamten Bildungseinrichtung quasi inhaliert und auch ausgestrahlt wird. In der Industrie heißt dieser Ansatz ‚Total Quality Management‘ [...]“ (Hertel 2014: 245) Im Rahmen eines solch erweiterten Qualitätsverständnisses wird *„Qualität [...] als kulturprägendes Konzept verstanden [...], nicht reduziert auf Akkreditierung, Zertifizierung und Evaluierung“* [Hervorhebung im Original] (Hertel 2014: 246). Dass dieses weitergehende Qualitätsverständnis im Sinne eines TQM-Ansatzes an Hochschulen umsetzbar ist, haben wissenschaftliche Arbeiten dargelegt (vgl. Raue 2001; Nickel 2007a oder Hermanns 2010), aber auch die Praxis von Hochschulen in Deutschland und der Schweiz (siehe Kapitel 2.6.3).

Die Analyse zeigt weiter, dass nicht alle Kernprozesse einer Hochschule fokussiert sind, sondern hauptsächlich der Kernprozess Lehre, dies ist an allen Hochschularten gleichermaßen so (siehe Abbildung 11). Diese Tatsache wird von einer interviewten Person kritisch kommentiert: „[...] währenddessen QM [...] vom deutschen Akkreditierungsrat auf dieses eine Kerngeschäft Studium und Lehre eingeschränkt ist, was aus meiner Sicht ein Unverständnis in den Hochschulen hervorbringt, aber wir werden dies nicht rückgängig machen können. Das ist unumkehrbar aus meiner Sicht.“ (B-6)

Außerdem sind die hauptsächlichen Instrumente und Maßnahmen im QM an Hochschulen QS-Instrumente wie Evaluation oder Programmakkreditierung (siehe Abbildung 13 oder Tabelle 12).

Überdies hat die Studie ergeben, dass die Anzahl der systemakkreditierten Universitäten höher ist als bei den FH und KMHS. VHS nannten die Systemakkreditierung überhaupt nicht (siehe Abbildung 13).

Die Auswertung der Frage nach der Beschreibung des eigenen QM-Systems, ob sie es eher als prozessorientiert, evaluationsorientiert oder akkreditierungsorientiert beschreiben würden, zeigte keinen besonderen Schwerpunkt mit Tendenz zu dem einen oder anderen (31,0 %, 34,9 % und 24,6 %). Nickel ist im Jahre 2014 der Ansicht, dass Universitäten eher zu „Typ A“ (Evaluationsorientierung) tendieren, während FH eher dem „Typ B“ (Prozessorientierung) entsprechen (2014: 8f). Die dritte Kategorie, „Typ C“ (Akkreditierungsorientierung) wiederum ist – laut Nickel – hochschulübergreifend zu sehen (Nickel 2014: 6). Die Hypothese H1, die diese Fragestellung untersuchte, konnte aber bezüglich der Hochschulart und der Zuordnung zu Typ A, B oder C keinen Zusammenhang feststellen. Das gleiche gilt für eine Zuordnung zu Typ A, B oder C in Verbindung mit der Größe der Hochschule.

Erstaunlich ist, dass die QM-Systeme an Hochschulen über alle Hochschularten hinweg als „hochschulübergreifend und Fakultäten und Fachbereiche“ oder „nur hochschulübergreifend“ beschrieben werden. Das lässt den Schluss zu, dass „abteilungsübergreifend“, somit prozessorientiert an den Hochschulen gedacht wird. Damit wären die Hochschulen schon sehr nahe an der Denkweise von Deming, der propagierte, dass es zwischen den einzelnen Prozessen Absprachen geben muss (Deming 1991: 87). Aber offenbar auch nahe an der DIN EN ISO 9000er-Familie, denn die Norm sieht vor, die Prozesse als ein „kohärentes System“ zu verstehen (DIN EN ISO 9000:2015, Seite 17). Dieses Ergebnis lässt aber keinen Schluss über die Tiefe der Umsetzung der Prozessorganisation zu.

Die Analyse der Frage zur Umsetzung des QM an Hochschulen konnte in einigen Aspekten mit Studien aus den Jahren 2008 (n=113) und 2010 (n=193), die von der HRK durchgeführt wurden, verglichen werden (siehe Kapitel 2.10). Der Vergleich hat gezeigt, dass die Organisation des Themas „QM“ mit steigender Tendenz in einer Stabsstelle beim Präsidium bearbeitet wird. Aber auch die Ansiedlung des QM als Abteilung in der Verwaltung zeigt ebenfalls einen leichten Anstieg, hingegen die Bearbeitung des Themas in einem Zentrum oder einer Einrichtung über die drei Studien hinweg bei durchschnittlich 6 % liegt.

Vergleicht man den Fokus der QM-Systeme in Bezug auf die Forschung, so ist der Trend fallend. Für den Bereich Lehre hingegen ist der Trend innerhalb der zehn Jahre von 95 % auf 98,4 % gestiegen. Im Bereich Verwaltung gab es zu der Studie der HRK aus dem Jahre 2010 eine leichte Steigerung.

Im Jahre 2008 gaben zur Frage der Anwendung bestimmter QM-Modelle, wie etwa der DIN EN ISO 9000er-Familie oder TQM, in der HRK-Studie 29 % an, kein formalisiertes QM-Modell zu verfolgen, während in der vorliegenden Studie immerhin 79,8 % angeben, nach keinem bestimmten QM-Modell zu arbeiten. Die Anwendung des DIN EN ISO-Ansatzes ist innerhalb der zehn Jahre kontinuierlich gesunken, von 13 % auf 7,2 %, und der TQM-Ansatz sank von 13 % auf 4 %. Den Vergleich der drei Studien bildet Tabelle 14 ab.

Tabelle 14: Vergleich dreier Studien: Die vorliegende Studie mit der von der Hochschulrektorenkonferenz durchgeführten Studie (2008: n=113, 2010: n=193) (vgl. Kaufmann 2008 und 2010).

	2008 in %	2010 in %	2018 in %
Ansiedlung des Qualitätsmanagements bei einer Stabsstelle	46,2	43,7	53,3
Ansiedlung des Qualitätsmanagements in der Verwaltung	20,4	21,0	25,0
Ansiedlung des Qualitätsmanagements in einem Zentrum	6,5	6,0	5,5
Fokus des Qualitätsmanagements auf die Lehre	95,0	98,0	98,4
Fokus des Qualitätsmanagements auf die Forschung	58,2	47,7	27,0
Fokus des Qualitätsmanagements auf die Verwaltung	56,0	49,5	51,6
Kein Qualitätsmanagementmodell	29,0	60,7	79,8
DIN EN ISO 9000er-Familie wird eingesetzt	13,0	8,9	7,0
Total Quality Management wird eingesetzt	13,0	4,7	4,0

Im Rahmen der Experteninterviews wurde ferner deutlich, dass der Trend der Industrie, QM und QS organisatorisch zu trennen (vgl. Lobinger 2013; Klingsporn und Schnell 2016; Weber 2017), sich an den Hochschulen bisher nicht zeigt. Ein Experte war sogar der Ansicht, dass in Hochschulen, im Gegensatz zur Wirtschaft, Hochschulentwicklung und QM noch sehr separiert voneinander betrachtet würden (B-6). „Das hängt meines Erachtens zusammen oder hat die Ursache darin, dass Hochschulentwicklung schon immer ein Bestandteil von Hochschulmanagement war, währenddessen QM eben leider eingeschränkt auf Studium und Lehre vom deutschen Akkreditierungsrat auf dieses eine Kerngeschäft Studium und Lehre eingeschränkt ist, [...]“ (B-6)

Ferner ergab die Untersuchung hinsichtlich der Offenheit zum Thema „QM“, dass der Begriff immer noch außerordentlich negativ konnotiert wäre. Die Experten umschrieben dies

mit Begriffen wie „anrühig“, „einmischen“ oder „kontrollieren“. Die Experten sahen außerdem, dass QM nicht immer ernst genommen würde oder oft einfach kein Interesse für das Thema bestünde.

Frage 2: Gibt es an Universitäten und Fachhochschulen einen unterschiedlichen Umgang mit dem Thema QM oder unterschiedliche Herangehensweisen?

Wenn man versucht die Frage zunächst über die Kriterien 1. Akzeptanz des QM-Systems bei den Lehrenden und den Mitarbeitern, 2. der Durchsetzung des Gedankens der kontinuierlichen Verbesserung im Bereich Lehre bei den Lehrenden und der Verwaltung, 3. dem Grad der Verbindlichkeit und 4. der Bereitschaft Verbesserungsmaßnahmen umzusetzen, zu beantworten, dann zeigt sich, dass es zwischen den einzelnen Hochschularten fast keine Differenzierung gibt.

Ferner sind das Engagement, der Rückhalt und die Bereitschaft zur finanziellen Unterstützung seitens der Hochschulleitung von den Mitarbeitern aller Hochschularten gleichermaßen wichtig eingestuft worden. Ebenso die strategische Relevanz des QM-Systems. Hier konnte zwischen den einzelnen Hochschularten kein Unterschied festgestellt werden. Mehr als die Hälfte der Befragten der Online-Befragung stuften die strategische Relevanz des QM-Systems ihrer Hochschule als sehr hoch ein. Von den befragten Experten wurde die strategische Relevanz hauptsächlich umschrieben mit „selbstverständlich strategisch relevant, Sicherung des langfristigen Überlebens, Erhöhung der Strategiefähigkeit der Hochschule, nachhaltige Gestaltung der Kultur und Struktur und Erhöhung der Prozesssicherheit“.

Außerdem zeigt sich in der vorliegenden Studie, dass über alle Hochschularten hinweg, der Verbindlichkeitsgrad von Vereinbarungen im Vergleich zu „Engagement und Rückhalt“ seitens der Hochschulleitung am niedrigsten bewertet wird.

Der einzige Unterschied zwischen Universität und Fachhochschule zeigt sich bei den Lehrenden in der Durchsetzung des kontinuierlichen Verbesserungsprozesses im Bereich Lehre. In FH ist laut den Ergebnissen der Online-Befragung dieser Gedanke stärker ausgeprägt als in Universitäten. Diese Aussage überraschte zunächst fünf der befragten Experten. Als Gründe für eine bessere Durchsetzung des KVP in der Lehre konnten sich die Experten hauptsächlich vorstellen, dass das Kerngeschäft der FH die Lehre wäre, aber auch die direkteren Kommunikationswege und die leichtere Erreichbarkeit der Ansprechpartner.

Die Frage kann weiter beleuchtet werden über die Betrachtung der Kriterien „Prozessmanagement etabliert“ und „Art der modellierten Prozesse“. Die Online-Befragung ergab, dass

etwas mehr als die Hälfte aller befragten Hochschulen (55 %, n=123, o. A.=4) ein PZM etabliert hat, wobei hieraus nicht der Entwicklungsstand des PZM abzuleiten ist. Die vorliegende Studie kommt somit in dieser Frage zu ähnlichen Ergebnissen wie die FH Münster in ihrer im Jahre 2015 durchgeführten Studie. Dort gaben 69 % (n=114, nur die staatlichen Hochschulen) der Befragten an, bereits aktiv im PZM tätig zu sein (Boentert und Welp 2015).

Die Frage, welche Hochschulart ein PZM etabliert hat, ergab in der statistischen Auswertung, dass vor allem die FH in der Antwortkategorie „ja“ liegen. Diese Ergebnisse entsprechen nicht denjenigen der FH Münster. Dort waren die Ergebnisse umgekehrt: Bei den FH ist der Wert für „Prozessmanagement ist bereits als Daueraufgabe eingeführt“ niedriger als bei den Universitäten.

Die Ursache für die unterschiedlichen Ergebnisse könnte sein, dass die im Rahmen der beiden Studien befragten Personen dem Begriff „Prozessmanagement“ nicht die gleiche Definition zugrunde legten. Dies war auch in den Experteninterviews zu beobachten. So musste einem Experten der Begriff „Prozessmanagement“ kurz erläutert werden, bevor dieser darauf antworten konnte. Ein anderer Experte war der Ansicht, dass es Hochschulen gäbe, die PZM durchaus eingeführt hätten, aber niemals sagen würden, dass sie mit Prozessen arbeiteten (B-12). Dennoch wurde als hauptsächlicher Grund der Etablierung eines PZM die Berufspraxis der FH-Professoren genannt.

Ferner ergab die Analyse der vorliegenden Studie, dass, über alle Hochschularten hinweg, die Analyse der „strategisch relevanten Prozesse“ im Vordergrund steht, gefolgt von den „typischen Verwaltungsprozessen“. Lediglich die Universitäten hatten hier einen niedrigeren Wert. Die Universitäten hatten als zweithöchsten Wert die Abbildung der „Prozesse des eigenen Bereiches“.

Frage 3: Spielt die Größe der Hochschule bei der Einführung eines QM-Systems eine Rolle?

Die Studie hat gezeigt, dass es Unterschiede gibt, wenn man eine Differenzierung nach Hochschulgröße vornimmt. So wird ein PZM eher an größeren Hochschulen etabliert. Die befragten Experten begründeten dies damit, dass die Präsidien größerer Hochschule durch PZM unterstützt würden. Auch wären größere Hochschulen zunehmend heterogener und anonymer. Zudem wäre es ab einer „kritischen Größe“ nicht mehr möglich „Dinge auf Zuruf“ zu erledigen. Einige der Experten vermuteten zudem an größeren Hochschulen einen Anstieg an Komplexität, weshalb ein PZM hilfreich wäre. Wobei eine Person explizit zwischen „Komplexität“ und „Kompliziertheit“ differenziert hat. Nicht die Komplexität, sondern die

Kompliziertheit wäre angestiegen. Die befragte Person hob hervor, dass dennoch Agilität ermöglicht werden müsste. „[...] das geht über ein etabliertes Prozessmanagement nicht, sondern man braucht eine gute Balance zwischen Prozessmanagement als systematischem Instrument mit Regeln, an die man sich zu halten hat, und andererseits relativ regel-freies Agieren, agiles Agieren, weil sich Umstände schnell ändern. Man braucht diese Balance dann. Komplexität erfordert aus meiner Sicht gute, aber wenige Regeln. Währenddessen Kompliziertheit vielfältige und gute Regeln braucht. [...]. Aber das kann man auch in einem Prozess etablieren, und zwar insbesondere, wenn man wirklich ein gutes QM-System hat, dann ist man nicht nur reagibel, dann ist man proaktiv und antizipierend unterwegs.“ (B-6)

Die Analyse der Daten hat ferner gezeigt, dass sich in kleineren Hochschulen der KVP in der Lehre eher durchgesetzt hat. Weiterhin werden in größeren Hochschulen signifikant mehr OE-Abteilungen eingerichtet als in kleineren Hochschulen.

Bei anderen Kriterien wie 1. Akzeptanz der Lehrenden/Mitarbeitern für das QM-System, 2. Durchsetzung des KVP in der Lehre, 3. dem Grad der Verbindlichkeit von Vereinbarungen und 4. der Bereitschaft zur Umsetzung von Verbesserungsmaßnahmen lassen sich keine Unterschiede auf Grund der Hochschulgröße feststellen. Ebenso nicht bei der Wichtigkeit des Engagements und des Rückhalts seitens der Hochschulleitungen und der Bereitschaft zur finanziellen Unterstützung. Diese Aspekte sind größenunabhängig.

Frage 4: Welche Kompetenzen für die Umsetzung des Themas QM stehen den Hochschulen zur Verfügung? Welche werden benötigt?

In der Online-Befragung wurde nach dem fachlichen Hintergrund der Mitarbeiter im Bereich QM gefragt. 77,8 % der Befragten gaben an, einen geistes-, sozial- oder wirtschaftswissenschaftlichen Hintergrund zu haben. Da QM derzeit hauptsächlich in den Ingenieurwissenschaften gelehrt wird (siehe Tabelle 6), ist zu vermuten, dass das Thema QM in der Ausbildung dieser 77,8 % eher eine untergeordnete Rolle gespielt hat. Die Personen im Bereich QM der befragten Hochschulen waren zudem eher höher qualifiziert: 34,6 % sind promoviert, 27,5 % haben ein Diplom, 16,5 % verfügen über einen Magister und 14,9 % haben einen Masterabschluss. Lediglich 2,4 % haben einen Bachelorabschluss.

Die Frage nach einer speziellen QM-Ausbildung beantworteten 24,4 % der Befragten mit „ja“. Dieser Personenkreis hat eine QM-Ausbildung bei der DGQ, bei einer Zertifizierungsgesellschaft wie dem TÜV oder im Rahmen eines Studiums erworben, wobei insbesondere die Ausbildung bei der DGQ oder einem TÜV von den befragten Experten als unzureichend

für Hochschulen eingeschätzt wurde. Viel wichtiger als eine Zusatzausbildung bei den zuvor genannten Institutionen wären hingegen die persönlichen Kompetenzen der Mitarbeiter. Immer wieder klang bei den Experten an, dass die Stellen im Bereich QM sehr häufig von Quereinsteigern besetzt würden und oft mit Berufsanfängern (z. B. B-14). Eine weitere kritische Anmerkung seitens der Experten war der festgestellte Mangel an einer hochschulspezifischen Weiterbildung im Bereich QM an Hochschulen (B-8).

Dieses Bild passt wiederum nicht zu den Einschätzungen der Experten, die andererseits betonen, dass die Personen im Bereich QM unbedingt QM-Erfahrung bräuchten (B-8) und auch ein gewisses Basiswissen vorhanden sein müsste (B-8). Allerdings hat die Online-Befragung gezeigt, dass im Bereich QM – im Gegensatz zu den Einschätzungen der Experten – eher keine Berufsanfänger tätig sind. So gaben doch immerhin 84,3 % der Befragten an „länger als 10 Jahre“, „6-10 Jahre“ oder „3-5 Jahre“ im Bereich QM tätig zu sein.

Das Kompetenzprofil, das von den Experten für Personen im QM-Bereich gezeichnet wurde, ist sehr vielschichtig. So sollte jemand, der im QM tätig ist – neben dem QM-Fachwissen – über empirische und soziale Kompetenzen verfügen. Ferner wurden von den Experten ad-hoc-analytische Kenntnisse genannt, aber auch Kreativität und die Fähigkeit zu motivieren. Außerdem kommunikative Fähigkeiten und Empathie. Von den Experten wurde kritisch angemerkt, dass Personen, die als Quereinsteiger an die Hochschule kämen, unbedingt in ein etabliertes QM-Team einsteigen müssten.

Es stellt sich außerdem die Frage, welche Rollen die Qualitätsmanager an Hochschulen einnehmen. Laut Sommerhoff ist das Berufsfeld der Qualitätsmanager von starken Veränderungen geprägt. Der Qualitätsmanager der Zukunft wirkt an Veränderungen mit und hat eher die Rolle des Organisationsentwicklers, internen Beraters und Veränderungsmanagers inne. (Sommerhoff 2012: 55; Lobinger 2013: 14-15) (siehe Kapitel 4.2.4)

Betrachtet man das benötigte Wissen über QM bei den verschiedenen Personengruppen – Hochschulleitung, QM-Personal und Hochschulöffentlichkeit – so bestand bei den Experten Einigkeit darüber, dass das QM-Personal in jedem Falle über QM-Fachwissen verfügen sollte.

Bei der Hochschulleitung waren die Ergebnisse hingegen unterschiedlich: Die Hochschulleitung bräuchte ein Grundverständnis von QM, ein Basiswissen über QM, sie sollte auf die Expertise im eigenen Hause zurückgreifen und sie sollte wissen, dass QM ein strategisches Steuerungsinstrument ist. Ein befragter Experte hob zudem hervor, dass „[...] Professoren, die dann in der Hochschulleitung oder Fakultätsleitung sitzen, nicht automatisch Manager

sind, sie sind nicht als Manager groß geworden, sie haben auch in der Regel keine Ausbildung als solche und sie haben auch in der Regel keine Erfahrung, zumindest nicht in der Wirtschaft über das Management. Ich meine jetzt nicht Management von Forschung, das haben schon sehr viele Professoren, aber Management von Organisationen, und in der Tat ist das eine ganz wichtige weitere Komponente für Effektivität, [...] aber dann auch Effizienz von Hochschulmanagementsystemen, das entsprechende Qualitätswissen und QM-Wissen, aber auch QM-Systemwissen. Nicht nur, dass es irgendwie da sein muss, sondern man muss es systematisch entwickeln.“ (B-6)

Über die Verbreitung von QM-Wissen bei der Hochschulöffentlichkeit gab es hauptsächlich zwei Tendenzen: „Nein, die Hochschulöffentlichkeit muss eher nichts darüber wissen“ und „Schulungen sind wichtig“. Bei der erstgenannten Tendenz „Nein, die Hochschulöffentlichkeit muss eher nichts darüber wissen“ gingen die Befragten vom Lernen während des Prozesses aus. Bei der zweitgenannten Tendenz wurde hervorgehoben, dass schon bei der Planung eines QM-Systems Schulungsszenarien entwickelt werden müssten. Dies entspräche dann der Herangehensweise von Ishikawa. Auch er sah Schulungen zum QM über alle Ebenen des Unternehmens angesiedelt (Ishikawa 1985).

Frage 5: Welche Rolle kommt der Hochschulleitung bei der Einführung und Weiterentwicklung von QM-Systemen zu?

Nach der DIN EN ISO 9000:2015 (Seite 14) schaffen „Führungskräfte auf allen Ebenen [...] die Übereinstimmung von Zweck und Ausrichtung sowie Bedingungen, unter denen Personen sich für die Erreichung der Qualitätsziele der Organisation engagieren“. Die DIN EN ISO 9001:2015 (Seite 21) verdeutlicht, was dies bedeutet: So hat die Führung eine Rechenschaftspflicht für die Wirksamkeit des QM-Systems und sie entwickelt die Qualitätspolitik und Qualitätsziele, die mit dem Kontext der Organisation und der Strategie vereinbar sind. Außerdem stellt sie die erforderlichen Ressourcen für das QM-System zur Verfügung und vermittelt die Bedeutung eines wirksamen QM, sowie die Wichtigkeit der Erfüllung der Anforderungen.

Zudem sei die Führung für das Erreichen der beabsichtigten Ergebnisse verantwortlich und dafür, dass Personen eingesetzt werden, die zur Wirksamkeit des QM-Systems beitragen. Ferner sei es Aufgabe der Führung, im Rahmen des QM Verbesserungen zu fördern und andere Führungskräfte bei der Ausübung ihrer Führungsrolle zu unterstützen.

Vergleicht man diese Anforderungen an die Führung einer Organisation mit den Anforderungen, die sich im Rahmen der Experteninterviews herausgebildet haben, so zeigt es sich, dass die Rolle der Hochschulleitung an Hochschulen sehr breit gefächert ist.

Folgende Rollen für die Einführung und Weiterentwicklung von QM-Systemen bildeten sich für die Hochschulleitungen als Ergebnis der Experteninterviews heraus:

- Hochschulmanager,
- „Dirigent“,
- Machtpromotor,
- Auftraggeber für das QM-Einführungsprojekt,
- Kommunikator für die Aufgabe QM,
- Initiator einer neuen Organisationskultur,
- Moderator des Einführungs- und Weiterentwicklungsprozesses,
- Berater für das QM-Personal,
- Führungskraft gegenüber den QM-Mitarbeitern (im Falle einer Stabsstelle).

Diese Rollenvielfalt ist vermutlich damit zu begründen, dass Hochschulen in vielerlei Hinsicht, ähnlich wie Schulen oder andere Bildungsorganisationen, besondere Organisationspezifika besitzen (siehe Kapitel 2.13). Hinzu käme, so ein Experte, dass eine Hochschulleitung einerseits in der Rolle des Politikers wäre und in dieser Rolle Mehrheiten generieren müsste und andererseits in der Rolle des Managements, das dennoch Entscheidungen treffen müsste (B-7).

Die Experten waren sich weiterhin einig in der Frage „Hat die Hochschulleitung eine klare Führungsaufgabe bei der Einführung und Weiterentwicklung eines QM-Systems“. Von allen befragten Experten wurde diese Frage mit „ja“ beantwortet. Wenn dem nicht so wäre, so die Experten, wenn das QM also ausschließlich als Sachaufgabe in der Verantwortung einer Abteilungsleitung läge, dann wäre die Einführung eines QM-Systems schwierig, das QM-System hätte in diesem Rahmen eher „bewahrenden Charakter“ (siehe Kapitel 4.2.4) und könnte nicht dauerhaft auf die Bedarfe der Hochschule ausgerichtet werden. Außerdem wäre das QM – betrieben ausschließlich auf Sachbearbeitungsebene – nicht in einem Steuerungskontext zu sehen. Dies wiederum entspräche nicht den Kriterien einer Systemakkreditierung, zumindest bezogen auf den Kernprozess „Lehre“ (siehe Kapitel 2.11).

Die Experten bestätigen somit die Ansichten von Hertel. Er gibt an, dass QM im Ausmaß eines „Big Q“, also eines organisationszentrierten QM (Hertel 2015b: 9), in der Verantwortung der Hochschulleitung liegen muss (Hertel 2014).

Demgegenüber zeigt die Online-Befragung, dass nur 53,3 % der 199 Nennungen als Stabsstelle direkt beim Präsidium angesiedelt ist. 25 % gaben an, QM als Abteilung oder sogar innerhalb einer Abteilung als Mitarbeiter zu bearbeiten (siehe Abbildung 17).

Ein befragter Experte betonte aber, dass die Verantwortung für QM zwar bei der Hochschulleitung läge, aber im Wesentlichen auch bei den Gremien einer Hochschule. Die Gremien wären „die Lokalität wo Führungsaufgaben wahrgenommen werden müssen. Dass darin natürlich Personen operieren, die besondere Führungsrollen haben, wie ein Dekan der Fakultät oder Fachbereichsleiter oder Rektor, das ist unbenommen, aber letztlich ist Führungsaufgabe in der Academia wesentlich weniger hierarchisch anzusehen und sinnvoll als in Wirtschaftsunternehmen.“ (B-6)

Die Verantwortung für das QM sollte zudem auf alle Bereiche verteilt sein, damit die Organisationen agil sind. „Und mit dieser Flexibilität wächst Verantwortungsbewusstsein, [...]. Und mit Verantwortung wächst Freiheit, auch am Arbeitsplatz, ja, sogar die Selbstorganisation wächst. Auch in Wirtschaftsunternehmen, und da kann sich möglicherweise die Hochschule dann ein großes Scheibchen abschneiden wie schnell Wirtschaftsunternehmen von hierarchisch getriebenen Unternehmungen hin zu agilen Unternehmen wachsen. Hierzu braucht die Hochschule viel zu lange.“ (B-6) Damit ist dieser Experte konform mit Feigenbaums Ansichten, der schon im Jahre 1956 feststellte, „*that quality is everybody's job*“ [Hervorhebung im Original] (Feigenbaum 1956: 98).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Rolle der Hochschulleitung bei der Einführung und Weiterentwicklung von QM-Systemen sehr vielfältig ist, sie diese annehmen sollte und dies von dem QM-Personal auch erwartet werde.

Frage 6: Hat die Einführung eines Prozessmanagements eine unterstützende Wirkung auf das QM-System?

Die Analyse der Daten hat gezeigt, dass ein etabliertes PZM an Hochschulen weder die Akzeptanz bei den Lehrenden und Mitarbeitern für das QM-System erhöht noch die Durchsetzung des KVP in der Lehre unterstützt. Es hat auch keine unterstützende Wirkung in Bezug auf die Bereitschaft, beschlossene Verbesserungsmaßnahmen umzusetzen.

Die Nachfrage bei den Experten, warum Hochschulen, unabhängig welcher Art, mit der Einführung von Prozessmanagement so zögerlich umgehen, beantworten die Experten mit Anmerkungen wie Angst vor Einschränkungen, Angst vor Überregulierung/steigendem Bürokratismus/steigender Formalisierung, das schlechte Image des QM, das ungewohnte Denken in Prozessen und Aufwand wird gescheut.

Frage 7: Lassen sich Überschneidungen oder Konkurrenzsituationen zu anderen Konzepten auch an Hochschulen feststellen?

Hier ist zunächst festzuhalten, dass 60 Hochschulen (47 %) (n=127) anführen, eine Organisationseinheit zu haben, die sich mit dem Thema „OE“ beschäftigt. Mehr als die Hälfte davon sind Universitäten.

Diese OE-Organisationseinheiten nannten als ihre Hauptaufgaben PZM (21 Nennungen) und QM (7 Nennungen). Die Frage, ob das PZM mit einer Stabsstelle, Abteilung oder Einrichtung QM verknüpft sei, beantworteten 67 Hochschulen⁴³. Von diesen Hochschulen antworteten 53 mit „ja, das Prozessmanagement ist mit der Stabsstelle/Abteilung/Einrichtung QM verknüpft“ und 14 Hochschulen mit „nein, das Prozessmanagement ist nicht mit der Stabsstelle/Abteilung/Einrichtung QM verknüpft“. Schon die Beantwortung dieser beiden Fragen legt nahe, dass es Unklarheiten bei den Aufgaben oder Überschneidungen und Konkurrenzen zwischen den Themen QM und OE auch an Hochschulen geben könnte. So sagen auch 54,5 % der Befragten, dass es zu Überschneidungen käme. Positiv ist zu sehen, dass immerhin 58,6 % den Austausch zwischen den Organisationseinheiten als „sehr häufig“ oder „häufig“ einstufen.

Die Experten wurden nach Gründen gefragt, weshalb sich nicht alle Organisationseinheiten OE und QM austauschen würden. Sie gaben hierzu an, dass vermutlich nicht klar wäre, welche Aufgaben eine Abteilung OE hätte. Tabelle A-26 (im Anhang) listet alle Aufgaben einer Organisationseinheit OE auf, die im Rahmen der Online-Befragung von den Hochschulen genannt wurden. Die Betrachtung der Tabelle bestätigt die Aussage der Experten. Als weitere Gründe für das Nicht-Austauschen nannten die Experten die unterschiedliche Zuordnung der Themen im Präsidium, aber auch die geringe Wertschätzung, die diesen Themen manchmal seitens der Präsidien entgegengebracht würde.

Zwei Experten übten hinsichtlich der Trennung von den Themen QM und OE Kritik. Zum einen waren diese Experten der Ansicht, dass QM und OE in vielen Dingen das Gleiche machen würden und von daher in Zukunft zusammenwachsen müssten. Sie sind mit dieser Meinung konform zu Entwicklungen, die derzeit innerhalb der DGQ diskutiert werden (vgl. Sommerhoff 2012; Lobinger 2013; Klingsporn und Schnell 2016; Weber 2017).

⁴³ Die geringe Anzahl Antworten ist der Tatsache geschuldet, dass nur 66 Hochschulen sagen, dass sie ein PZM etabliert haben.

Als sehr schwierig sahen die Experten das Problem der Überschneidungen an. Hier sei vor allem mit Doppelarbeiten, Verschwendung und Motivations- und Akzeptanzverlust zu rechnen.

Frage 8: Wissen die Hochschulen um die Veränderung der Steuerungslogik?

Die Mehrzahl der Befragten, 82,7 %, vertritt in der Online-Befragung die Ansicht, dass das QM wegen des Bologna-Prozesses in die Hochschulen gelangt sei. Nur ein ganz geringer Prozentsatz, 5,6 %, weiß hingegen, dass die Einführung von NPM ein weiterer Grund für die Anwendung von QM an Hochschulen ist. Dabei wurde QM in den öffentlichen Verwaltungen eingeführt, um die bisherige, auf arbeitsplatzbezogene Ordnungsmäßigkeit angelegte Verwaltungsstruktur auf eine „gesamthafte Qualitätsorganisation“ umzubauen und die sogenannte Outputsteuerung des NPM sicherzustellen (KGSt 1993: 22).

Die Outputsteuerung findet in Hochschulen ihren Ausdruck in den Zielvereinbarungen, die Wissenschaftsministerien mit Hochschulen abschließen und diese wiederum mit den jeweiligen Fakultäten/Fachbereichen. Die Managementmethode, die das Erreichen von Zielen auf allen Ebenen einer Organisation unterstützt, ist der PDCA-Zyklus im Rahmen eines umfassenden QM (vgl. King 1989; Akao 1991; Jochum 2002 und Gorecki und Pautsch 2013). Schedler und Proeller sehen daher das NPM und QM „in einer symbiotischen Beziehung“ (Schedler und Proeller 2009: 80).

Das lässt den Schluss zu, dass die strategische Notwendigkeit des QM in den Hochschulen möglicherweise nicht hinreichend bekannt ist. Im Rahmen der Online-Befragung wurde zwar das eigene QM-System von mehr als der Hälfte der Befragten (66 %) als strategisch relevant bezeichnet und die statistische Testung stellte hierbei keinen Unterschied zwischen den einzelnen Hochschularten fest, allerdings waren die befragten Personen vermutlich überwiegend aus der QM-Arbeitsebene. Demgegenüber lassen einzelne Äußerungen der Experten den Verdacht zu, dass die Hochschulleitungen „QM“ und „Steuerung“ nicht immer in einem unmittelbaren Zusammenhang sehen. Ein Experte meinte, es müsste verstanden werden, dass QM nicht nur „operatives Gedöns“ wäre, sondern die Frage beinhaltet, habe ich mir Ziele gesetzt und wie überprüfe ich diese Ziele (B-12). Dieser Hinweis ist umso schwerwiegender, da dieser Experte aus einer Akkreditierungsagentur kommt und er somit seine Wahrnehmung zu diesem Thema wiedergibt. Ein anderer Experte fand die Unterscheidung von strategischen Zielen und Qualitätszielen merkwürdig. (B-2). „QM bedeutet Ziele zu verfolgen und von daher, da ich also auch strategische Ziele verfolgen kann, wird es in dem Moment strategisch relevant. Das ist aber ein Verständnis von QM, das nicht alle teilen. [...], ich bin sehr zurückhaltend, das zu deutlich zu formulieren, weil das hat auch so etwas von einem Allmachtsanspruch des QM“. (B-2)

Frage 9: Können Empfehlungen oder wesentliche Komponenten für die gelingende Einführung und Weiterentwicklung eines QM-Systems an Hochschulen bereitgestellt werden?

Weil die generischen Komponenten für einige der Befragten auch gleichzeitig die Empfehlungen darstellten, werden diese im Folgenden zusammen diskutiert.

Die von den Experten im Rahmen der Interviews genannten generischen Komponenten und Empfehlungen an die Hochschulleitungen zur Einführung und Weiterentwicklung von QM-Systemen betreffen folgende Aspekte:

1. die Hochschulleitung,
2. das QM-Personal,
3. die Kommunikation der Einführung und Weiterentwicklung eines QM-Systems,
4. die eigene Tradition.

Im Weiteren werden die genannten einzelnen Komponenten und Empfehlungen näher beleuchtet und diskutiert.

1. Die Hochschulleitung sollte

- professionelle Personen für das QM hinzunehmen und sich selbst im QM professionalisieren,
- Commitment zeigen,
- adäquate Ressourcen bereitstellen, damit der Aufbau nachhaltig ist,
- ein gemeinsames Qualitätsverständnis, eine Qualitätskultur entwickeln, Ziele fokussieren,
- evidenzbasiert steuern,
- kontinuierlich das QM-System reflektieren,
- QM zur Wettbewerbspositionierung nutzen,
- QM als Führungsinstrument ansehen,
- QM zur OE verwenden und nicht nur zur Verbesserung von Studium und Lehre,
- den Nutzen des QM-Systems aufzeigen,
- sich Zeit nehmen, Geduld aufbringen zur Einführung eines QM-Systems,
- nicht zu viele Dinge parallel entwickeln,
- QM aus Leidenschaft betreiben.

Mit ihrer Auffassung, dass die Hochschulleitung eine der wichtigsten Komponenten bei der Einführung und Weiterentwicklung eines QM-Systems darstelle, spiegeln die Experten die Literatur wider: Für Kanji und Tambi ist Führung der wichtigste Schlüsselfaktor bei der Einführung von TQM-Systemen (Kanji und Tambi 1999: 141). Auch andere Autoren sehen in dem Aspekt „Führung“ einen wichtigen und erfolgskritischen Faktor (Osseo-Asare et al. 2005: 162; O'Mahony und Garavan 2012: 191; Argia und Ismail 2013: 136; Boentert und Erlemann 2015: 247).

Die meisten der unter der Komponente/Empfehlung „Hochschulleitung“ formulierten Anforderungen finden sich mit ähnlichen Formulierungen in der Literatur wieder. So auch der Hinweis, dass die Hochschulleitungen sich für den Einsatz von professionellen Personen für das QM einsetzen, aber auch, dass sich die Hochschulleitung in Bezug auf das Thema QM bis zu einem gewissen Grad ebenfalls professionalisiert. Diese Komponente/Empfehlung ist eine Anforderung oder ein Grundkonzept der heutigen Praxis und Theorie des QM.

So erfordert eine Zertifizierung nach der DIN EN ISO 9001:2015, dass die Führung „Personen einsetzt, anleitet und unterstützt, damit diese zur Wirksamkeit des Qualitätsmanagementsystems beitragen“ (Seite 21). Die QM-Norm fordert in diesem Zusammenhang weiter, dass die Führung „[...] andere relevante Führungskräfte unterstützt, um deren Führungsrolle in deren jeweiligem Verantwortungsbereich deutlich zu machen“ (DIN EN ISO 9001:2015, Seite 21).

Weiterhin ist die Führungskräfteentwicklung nach Hummel und Malorny eines der TQM-Prinzipien (Hummel und Malorny 2013: 4). Die Wichtigkeit der Professionalität der Personen mit QM-Verantwortung wird auch darin deutlich, dass im Rahmen einer TQM-Bewertung des japanischen TQM-Preises (Deming-Preis) von jedem der wichtigsten leitenden Angestellten erwartet wird, dass er sein Verständnis von TQM, die Rolle bei der Förderung von TQM sowie die organisatorischen Stärken, die Entwicklung der Humanressourcen und die soziale Verantwortung der Organisation individuell beschreibt (JUSE 2019: 14).

Die befragten Hochschulen im Rahmen der Online-Befragung und auch die Experten betonen die Wichtigkeit des Commitments seitens der Hochschulleitung für den Aufbau und die Weiterentwicklung eines QM-Systems und damit sind sie konform mit dem Stand der Literatur. Beispielhaft können in diesem Zusammenhang Vora (2002: 1154), Calvo-Mora et al. (2006: 111), Jamali et al. (2010: 115), Sudha (2013: 131), Doleman et al. (2014: 453) und Mosadeghrad (2014: 177f) genannt werden.

Weiterhin ist für die Experten wesentlich, dass eine Hochschulleitung adäquate Ressourcen zum Aufbau und Weiterentwicklung eines QM-Systems bereitstellen sollte, damit der Aufbau nachhaltig sein könne. Auch dieser von den Experten formulierte Anspruch an die Hochschulleitung findet sich in ähnlicher Formulierung in der DIN EN ISO 9001:2015. Die Norm fordert, dass die Geschäftsführung für das QM-System die erforderlichen Ressourcen bereitstellen muss (DIN EN ISO 9001:2015, Seite 21).

Die Anforderungen der Experten „ein gemeinsames Qualitätsverständnis, eine Qualitätskultur zu entwickeln und Ziele zu fokussieren“ sind ebenfalls Dinge, die in ähnlicher Weise von der Fachliteratur gefordert werden (EUA 2006: 10; Nickel 2009: 165; Marettek und Barna 2010: 9; EFQM 2012 oder Hertel 2015b: 7).

Die Wichtigkeit einer evidenzbasierten Steuerung, ebenfalls eine von den Experten gesehene Anforderung, ist wesentlicher Bestandteil des QM-Ansatzes der DIN EN ISO 9000er-Familie. Eine der Grundsätze des QM ist in dieser Norm die „faktengestützte Entscheidungsfindung“ und meint, dass Entscheidungen auf der Grundlage von Analysen zu größerer Objektivität und zu höherem Vertrauen in die Entscheidungsfindung führen. Nach der Norm ist es wichtig „die Zusammenhänge von Ursache und Wirkung sowie die möglichen unbeabsichtigten Folgen zu verstehen“ (DIN EN ISO 9000:2015, Seite 19f). Auch im Ansatz der EFQM wird im Rahmen der RADAR-Bewertung überprüft, ob „[e]in stimmiges Set von Ergebnissen, einschliesslich Schlüsselergebnissen, [...] identifiziert [ist], um die Leistung der Organisation hinsichtlich ihrer Strategie, Ziele und den Bedürfnissen und Erwartungen der relevanten Interessengruppen zu zeigen“ (EFQM 2012: 26).

Außerdem sahen die Experten innerhalb der Komponente/Empfehlung „Hochschulleitung“ die kontinuierliche Reflexion des QM-Systems. Dies ist eine Anforderung die so auch in der DIN EN ISO 9001:2015 an zertifizierte Managementsysteme gestellt wird. Die oberste Leitung muss „das Qualitätsmanagementsystem der Organisation in geplanten Abständen bewerten, um dessen fortdauernde Eignung, Angemessenheit und Wirksamkeit sowie dessen Angleichung an die strategische Ausrichtung der Organisation sicherzustellen“ (DIN EN ISO 9001:2015, Seite 46).

Ein weiterer Aspekt im Rahmen der Komponenten/Empfehlungen in Bezug auf die „Hochschulleitung“ ist, das QM als Führungsinstrument zu sehen. Mit diesem Hinweis ist dieser Experte konform zur QM-Fachliteratur. Dort wird QM als Führungsansatz (Behrmann 2006: 39), Führungsmodell (Barz 1993: 180; Malorny 1996: 346; Kamiske und Brauer 2011: 9), Führungssystem im Zusammenhang mit dem EFQM-Modell (Nickel 2009: 169), Führungsinstrument (Kramer 2006: 33) und Führungskonzept (Neumann 2015: 14) beschrieben. Außerdem, so die Experten, solle die Hochschulleitung ein QM-System dazu nutzen, sich im

Wettbewerb zu positionieren. Dies ist ebenfalls Teil des derzeitigen Wissensstandes im QM (vgl. Deming 1991; Müller 2014).

Die Feststellung, dass die Hochschulen sich nicht nur mit einem Kernprozess, dem Kernprozess Lehre befassen sollten, sondern darüber hinaus ihr QM auch zur OE nutzen sollten, ist heute noch nicht gängige Praxis im QM der Wirtschaft, aber ein starker Trend. Walter hat schon sehr früh empfohlen, „[...] sich nicht nur auf eine Verbesserung der Produktqualität oder Leistungsqualität im Sinn der Prozess- und Ergebnisqualität zu konzentrieren. Es bedarf auch einer Veränderung der zugrundeliegenden Organisationsmuster. [...]. Das heißt, dass eine Qualitätsverbesserung mit Organisationsentwicklung einhergehen muss. Es braucht Know-how der Organisationsentwicklung, um Qualitätsmanagement erfolgreich zu implementieren. [...]. Das Prinzip der kontinuierlichen Verbesserung hebt starre, unflexible Organisationsstrukturen auf.“ [Hervorhebung im Original] (Walter 2003: 96)

Auch Sommerhoff hält fest – um ein weiteres Beispiel zu nennen – „[m]ithilfe von ganzheitlichem Qualitätsmanagement kann eine Organisation nicht nur ihre Prozesse und die Qualität ihrer Produkte und Dienstleistungen, sondern ihren organisatorischen Reifegrad insgesamt kontinuierlich verbessern. So rücken Qualitätsmanagement [...] und Organisationsentwicklung [...] näher zusammen. Der EFQM-Excellence-Ansatz [ein TQM-Ansatz] stellt die am weitesten verbreitete moderne Operationalisierung von ganzheitlichem Qualitätsmanagement von Europa dar und bietet einen Rahmen für die Verbindung von Qualitätsmanagement und Organisationsentwicklung.“ (Sommerhoff 2013: 5)

Außerdem waren die Experten der Ansicht, dass es wesentlich wäre, den Nutzen eines QM-Systems aufzuzeigen. Außerdem QM aus Leidenschaft zu betreiben und sich vor allem Zeit zu lassen, Geduld zu haben und nicht zu viele Dinge parallel erarbeiten zu wollen.

2. Das QM-Personal sollte

- über QM-Basiswissen und QM-Erfahrung verfügen,
- ein breites Kompetenzprofil aufweisen,
- die Anstellung sollte von Kontinuität gekennzeichnet sein. Dementsprechend braucht es unbefristete Arbeitsverträge.

Die Experten betonten zum einen, dass das Personal im Bereich QM über QM-Basiswissen verfügen sollte, zum anderen über Erfahrung im Bereich QM. Die Wahrnehmung der Experten aus den Agenturen war allerdings eine andere. Sie merkten an, dass häufig Berufs-

einsteiger für diese Position eingesetzt würden. Berufseinsteiger oder Quereinsteiger sollten, so wiederum die Empfehlung aller Experten, immer nur in etablierten QM-Teams eingesetzt werden.

Die Europäische Organisation für Qualität⁴⁴ (EOQ) stellt zur Ausbildung von Qualitätsmanagern und QM-Beauftragten ein Profil und Aufgabenbeschreibungen zur Verfügung. Sie sollten ganzheitlich denken und handeln, ergebnisorientiert arbeiten, mit Empathie handeln, die Bedeutung und den Wert von Fakten erkennen und kommunizieren, logisch denken, überreden und Begeisterung erzeugen können, sich in andere Rollen und Kulturen hinein versetzen können, interkulturelle/regionale Besonderheiten berücksichtigen, angemessen kommunizieren und sich auf die Zielgruppe fokussieren, kommunizieren mit einer geeigneten Sprache, sich entsprechend der Situation verhalten, angemessen mit Konflikten umgehen, Feedback geben und Aufgaben entsprechend delegieren können und außerdem sollten sie führen können und Teamplayer sein (EOQ 2015: 6). Überdies sollte der Qualitätsmanager über ein Hochschulstudium sowie über eine mindestens vierjährige Berufserfahrung, inklusive zwei Jahre Berufserfahrung im Bereich QM, verfügen (EOQ 2015: 10). Der QM-Beauftragte benötige hingegen lediglich einen Sekundarstufenabschluss, außerdem zwei Jahre Berufstätigkeit, davon mindestens ein Jahr im Bereich QM (EOQ 2015: 7).

Die Profilbeschreibung des Qualitätsmanagers der EOQ deckt im Wesentlichen die von den Experten beschriebenen Anforderungen an das QM-Personal ab (siehe Kapitel 4.3.2.8). Es wäre noch zu berücksichtigen, dass es auch an Hochschulen unterschiedliche Rollen im Bereich „Qualität“ gibt. Hierfür stellt die DGQ ein sogenanntes Rollenbündelmodell für Qualitätsmanager (siehe Kapitel 4.2.4), mit den Rollen Qualitätsstratege, QM-System-Administrator, Managementsystem-Auditor, Q-Methodenexperte und Qualitätsfachleute, bereit. (Klingsporn und Schnell 2016: 16f) Es wäre zu prüfen, welche der genannten Funktionen in Hochschulen zum Tragen kommen.

Ein weiterer Aspekt im Rahmen der Komponenten/Empfehlungen in Bezug auf das QM-Personal war der Anspruch der Kontinuität des QM-Personals, damit der Aufbau nachhaltig wirken und kontinuierlich weitergehen könnte. Mit dieser Anforderung sind die Experten mit

⁴⁴ Die Gründung der EOQ erfolgte 1956 von fünf europäischen Ländern: Frankreich, Italien, West-Deutschland, Niederlande und Großbritannien. Die EOQ ist weltweit führend in der Entwicklung und dem Management von Qualität im weitesten Sinne und ein maßgeblicher Einflussfaktor auf die Ausbildung im Bereich Qualität im weitesten Sinne. (EOQ o. J.)

der Musterrechtsverordnung, die von den einzelnen Landesgesetzen noch umgesetzt werden muss, konform. Dort heißt es, dass die Ressourcenausstattung angemessen und nachhaltig sein sollte (KMK 2017a: 13).

3. Die Kommunikation der Einführung und Weiterentwicklung eines QM-Systems

Das Thema „Kommunikation“ wurde von den Experten sehr stark fokussiert. Wesentliche Aspekte hiervon waren „Transparenz durch Kommunikation“, „kontinuierliche Kommunikation“, „Kommunikation auf allen Ebenen“ und „QM lebendig halten durch regelmäßige Kommunikation darüber“. Genannt wurde zudem die direkte Kommunikation zwischen dem QM-Personal und der Hochschulleitung. Hierfür müssten Kommunikationskanäle, beispielsweise in Form von regelmäßigen Besprechungen, aufgebaut werden. In diesen Anforderungen stimmen die Experten mit der Literatur überein. So stellt Rühl für das QM an Hochschulen fest, dass QM – im Sinne einer Verhaltensänderung bei den Mitarbeitern – nur wirksam sein kann durch intensive Kommunikation (Rühl 1998: 42, vgl. Schmidt 2009).

Kommunikation ist zudem ein wichtiges Element im Rahmen der DIN EN ISO 9000:2015. Demnach erhöht Kommunikation „das Engagement von Personen und verbessert das Verständnis“ (DIN EN ISO 9000:2015, Seite 13). Laut der QM-Norm muss geregelt sein, wofür, wann, mit wem, wie und wer kommuniziert (DIN EN ISO 9001:2015, Seite 29f). Im Ansatz der DIN EN ISO 9000er-Familie gehört das Thema „Kommunikation“ zu dem grundlegenden Konzept „Unterstützung“. Die Führung muss zur Unterstützung des QM-Systems die Kommunikation in der Organisation regeln (vgl. DIN EN ISO 9000:2015, Seite 12).

4. Die eigene Tradition

Die Experten betonten, dass die Hochschulen ihre eigene Kultur, ihre eigenen Traditionen beim Aufbau von QM-Systemen im Blick behalten sollten. Sie sprechen hierbei die verschiedenen Organisationsspezifika von Hochschulen an (siehe Kapitel 2.13). Dies ist eine Empfehlung, die im Einklang mit der DIN EN ISO 9000:2015 steht. Demnach soll eine Organisation ihren Kontext verstehen, also diejenigen Faktoren bestimmen, die den Zweck, die Ziele und die Nachhaltigkeit der Organisation bestimmen. Dies können sowohl interne als auch externe Faktoren sein. (DIN EN ISO 9000:2015, Seite 11)

5.4 Methodische Anmerkungen

Wie zu Beginn vermutet und in Kapitel 2.3 beschrieben, hatte bei der Online-Befragung der Begriff „QM“ nicht für alle Befragten den gleichen Inhalt. Es gaben zwar 72,2 % der Befragten an, dass in der eigenen Hochschule der Begriff „QM“ verwendet würde, gleichzeitig antworteten aber 95,2 % der Befragten, dass hauptsächlich Evaluation als Instrument zum Einsatz kommt, gefolgt von der Programmakkreditierung. Beides sind zunächst QS-Maßnahmen.

In den Experteninterviews zeigte sich außerdem, dass die Bedeutung der Unterscheidung „Stabsstelle“ und „Abteilung“ nicht unbedingt jedem Experten bekannt war. Im Rahmen der Experteninterviews war dieses Problem zu lösen, indem die Begriffe und deren Bedeutung für die Organisationen zunächst differenziert wurden.

Eine weitere begriffliche Unschärfe zeigte sich bei den Formulierungen „Prozessmanagement etabliert“ und „hochschulweites Prozessportal“. Einerseits geben 55,5 % der Hochschulen an, ein Prozessmanagement etabliert zu haben, andererseits sagen nur 35,7 %, dass sie über ein hochschulweites Prozessportal verfügen. Diese begriffliche Unschärfe in der Online-Befragung hätte durch eine Erläuterung der Begriffe „Qualitätsmanagement“, „Prozessmanagement“ und „Prozessportal“ im Einleitungstext vermieden werden können. Dies erfolgte bewusst nicht, um die befragten Personen durch einen zu langen einleitenden Text nicht von der Teilnahme abzuschrecken.

Weiterhin hat sich im Experteninterview herausgestellt, dass die Fragen 9 (Können Sie auf Grund Ihrer Erfahrungen Gründe dafür benennen, weshalb Hochschulleitungen Vereinbarungen des QM-Systems nicht oder wenig einfordern?) nicht von allen Experten eindeutig verstanden wurde. Besser wäre es gewesen einige Beispiele für Vereinbarungen des QM-Systems aufzuführen.

Da diese Studie gezeigt hat, dass die Etablierung eines PZM weder die Akzeptanz bei den Lehrenden und Mitarbeitern für das QM-System erhöht, noch die Durchsetzung des KVP in der Lehre unterstützt und auch keine unterstützende Wirkung in Bezug auf die Bereitschaft hat beschlossene Verbesserungsmaßnahmen umzusetzen, könnten diese Ergebnisse den Eindruck erwecken, dass der erforderliche Aufwand zur Etablierung eines PZM somit nicht notwendig sei. Um die Frage „Hat die Einführung eines Prozessmanagements eine unterstützende Wirkung auf das QM-System?“ eindeutiger beantworten zu können, wäre es daher besser gewesen, explizit nach den Vorteilen, die sich durch die Prozessorientierung ergeben, zu fragen.

Außerdem zeigte sich in den Experteninterviews, dass die Formulierung „QM-Expertise“ oder „QM-Wissen“ (Frage 17: Können Sie sich erklären, warum nur 24 % der QM-Stellen an Hochschulen über QM-Expertise verfügen? und Frage 18: Spielt das Vorhandensein von gesichertem QM-Wissen – State of the Art (für die Hochschulleitung, für das QM-Personal und für die Hochschulöffentlichkeit) bei der Einführung und Weiterentwicklung von QM-Systemen aus Ihrer Sicht überhaupt eine Rolle?) von den Experten sehr unterschiedlich eingeschätzt wurde. So fand ein Experte, dass der Begriff QM-Wissen „schwer greifbar ist“. Für einen anderen Experten „gibt es den Begriff ‚gesichertes QM-Wissen‘ nicht“. Wieder ein anderer war der Ansicht, dass das sogenannte QM-Wissen, vermittelt von TÜV beispielsweise, nicht relevant wäre für Hochschulen. Diese Personen hätten zwar fundiertes Wissen über QM, könnten es aber häufig nicht kontextualisieren. Ein anderer Experte verstand unter „gesichertem QM-Wissen“ das schon „aufgebaute Wissen zum eigenen QM-System“. Dieses zu sichern wäre wertvoll unter dem Aspekt der Wahlämter in den Leitungsfunktionen und den befristeten Arbeitsverhältnissen im Bereich QM. Außerdem gab es den Hinweis von einem Experten, dass der Begriff „QM-Wissen“ als „Stand-der-Technik“ oder QM-Wissen „State of the Art“ ausgeprägt sein könnte.

Ferner könnte in einer weiteren Untersuchung überlegt werden, die Experten zuerst zu befragen, um auf weitere Fragestellungen aufmerksam zu werden. Die gewählte Vorgehensweise in dieser Studie hatte den Vorteil, dass mit den Experten Themen, die sich aus der Befragung entwickelt haben, vertieft werden konnten.

Als methodisch sehr gut hat sich erwiesen, der Methode Kleinings (1982) zu folgen und Experten mit unterschiedlichen Perspektiven auf das Thema zu befragen. Hierdurch wird laut Kleinig ein Gegenstand „von allen Seiten“ betrachtet (Kleinig 1982: 234). So spiegeln die Ergebnisse der Experteninterviews die Sichtweise von Hochschulleitungen, Professoren für das Lehrgebiet QM, QM-Mitarbeitern und Agenturen wider.

Die telefonische Durchführung der Experteninterviews hat sich als nicht kritisch erwiesen. Die Bedenken von Bogner et al., welche die telefonische Durchführung von Experteninterviews als schwierig ansehen (Bogner et al. 2014: 39), hat sich somit nicht bestätigt. Es hat sich vielmehr die Ansicht von Christmann bestätigt, dass die Durchführung durchaus telefonisch sein kann, wenn die Experten bestimmte Kriterien erfüllen (Christmann 2009: 200). Da die befragten Experten in der vorliegenden Studie diesen Kriterien entsprachen – akademisch gebildet, hohes Abstraktionsvermögen und starke Orientierung an Sachlichkeitskriterien – sind bei der Durchführung der Interviews keine Probleme aufgetreten.

Als positiv hat sich die vorherige Zusendung des Leitfadens erwiesen. Mit dieser Vorgehensweise wurde zum einen Burke und Miller gefolgt (Burke und Miller 2001: o. S.), zum

anderen den Wünschen der Interviewpartner entsprochen. Der schriftlich vorliegende Leitfaden unterstützte zudem das Aufrechterhalten der Konzentration der Experten. Hierdurch konnte den Bedenken Christmanns, wonach die telefonisch durchgeführten Experteninterviews 15-20 Minuten nicht überschreiten sollten (Christmann 2009:207), begegnet werden.

Die befragten Experten gaben alle eine positive Rückmeldung zu den Interviews, wodurch die Machbarkeit der telefonischen Durchführung, unter Beachtung der von Christmann genannten Kriterien an die Experten, bestätigt ist.

5.5 Die Ergebnisse im Überblick und Fazit

Die Analyse der Daten der vorliegenden Studie hat gezeigt, dass mehr als die Hälfte der antwortenden Hochschulen „vor sieben Jahre oder früher“ mit der Einführung von QM-Systemen begonnen haben (siehe Abbildung 9). Insgesamt bauen also 91 % der antwortenden Hochschulen mittlerweile ein QM-System unterschiedlicher Ausprägung auf. Sie bauen diese Systeme nach eigenen Angaben lediglich für die Lehre auf, nicht für die gesamte Hochschule.

Um den Nutzen eines etablierten QM-Systems zur Steuerung einer Organisation zu erlangen, wäre es jedoch wünschenswert, die Hochschulen würden in allen qualitätsrelevanten Bereichen prozessorientiert handeln und den PDCA-Zyklus anwenden (vgl. Kapitel 2.7 und 2.8) und QM als Führungs- und Steuerungsmethode im Sinne des TQM-Ansatzes einer Organisation ansehen.

Aber weder in den untersuchten Hochschulen noch in der DIN EN ISO 9000ff wird QM als Methode zum Steuern einer Organisation überwiegend angesehen. In der DIN EN ISO 9000ff wird explizit von „Qualitätspolitik, Qualitätszielen“ gesprochen, es geht also offenbar nur um das Erreichen von Qualitätsaspekten, während das TQM definitiv das Erreichen „aller Ziele“ anstrebt (vgl. Kapitel 2.6.2 und 2.7). Es auch ist zu vermuten, dass in den Wirtschaftswissenschaften das Thema „QM“ nicht in das Gesamtmanagement als Führungsmethode integriert ist, denn nur in wenigen betriebswirtschaftlichen Grundlagenbüchern wird QM unter diesem Aspekt präsentiert.

Auf diese Weise erfährt das Thema „QM“ hauptsächlich die Aufmerksamkeit der ingenieurwissenschaftlichen Fächer (siehe Tabelle 6). Wie der Bericht zur Jahrestagung 2017 der

Gesellschaft für Qualitätswissenschaft⁴⁵ (GQW) zeigt, befassen sich diese aber hauptsächlich mit QM auf der Produktebene. So sind die Themen beispielsweise „Neue Ansätze des Qualitätsmanagements in der Entwicklung von Smart Products“ oder „Integration einer frühzeitigen, simulativ unterstützten Prüfplanung in KMU“ (vgl. Otten et al. 2017).

Auch die akademische Ausbildung für das QM findet – wie die vorliegende Studie darlegt – hauptsächlich in den Ingenieurwissenschaften und für die OE in den Sozialwissenschaften statt. Eine verstärkte interdisziplinäre Zusammenarbeit der Fächer wäre von daher wünschenswert. Hierdurch könnte sowohl die Forschung als auch die Lehre im Bereich QM um eine systemische Perspektive erweitert werden. So könnten Wissen, Methoden und Kompetenzen aus den unterschiedlichen Fächern zusammenwachsen und für die Praxis unterschiedliche Kompetenzprofile für den Bereich QM bereitstellen.

Die Analyse hat ebenfalls gezeigt, dass circa 80 % der antwortenden Hochschulen keine etablierten QM-Ansätze nach der DIN EN ISO 9000-Familie oder dem TQM-Ansatz anwenden. Wenn, dann sind es eher die Fachhochschulen (siehe Tabelle A-14 im Anhang). Generell ist die Tendenz, etablierte QM-Modelle oder QM-Ansätze anzuwenden, rückläufig (siehe Tabelle 14). QM an Hochschulen ist beschränkt auf Evaluation, Programmakkreditierung und mit steigender Tendenz seit 2007 auf die Systemakkreditierung. Lediglich 36 % der Hochschulen gaben an, ein Prozessportal zu nutzen. Diese Entwicklung ist bedauerlich, weil erwiesenermaßen der Hauptnutzen eines QM-Systems über die Steuerung der Prozesse erfolgt (vgl. Kapitel 2.7 und 2.8). Wünschenswert wäre somit, im Sinne der Ziele der Neuen Steuerung, dass die Hochschulen, neben den Instrumenten zur Verbesserung der Lehre, über ein PZM verfügen würden, welches sowohl die Erreichung aller Ziele unterstützt als auch kontinuierlich alle qualitätsrelevanten Prozesse optimiert.

Weiter zeigt die Studie, dass QM einerseits Führung auf allen Ebenen einer Organisation benötigt, andererseits das Thema „Führung im QM“ noch nicht zufriedenstellend für Hoch-

⁴⁵ Die Gesellschaft für Qualitätswissenschaft e. V. (GQW), 1994 gegründet, hat zum Ziel die Qualitätswissenschaft in Lehre und Forschung zu fördern und den Wissenstransfer in die industrielle Anwendung zu unterstützen (GQW 2018).

schulen gelöst ist. So müssen Hochschulleitungen einerseits politisch agieren und andererseits sollen sie Manager sein. Das Kompetenzprofil für Hochschulleitungen birgt – so das Ergebnis der Untersuchung – zudem vielfältige Rollen (siehe Kapitel 4.3.2.3).

Erschwert wird diese Problematik durch die Tatsache, dass Hochschulleitungen in fast allen Wissenschaftsgesetzen nicht ausdrücklich zu dieser Führungsaufgabe verpflichtet werden. Lediglich in drei Länderhochschulgesetzen, in Baden-Württemberg, Bremen und dem Saarland wird der Aspekt „Führung“ im Zusammenhang mit QM benannt und nur in Bremen wird diese Verantwortung auf die Fakultäts- bzw. Fachbereichsleitungen ausgedehnt und explizit genannt. Hier wäre eine Änderung wünschenswert, um sowohl die Bedeutung des QM für die Hochschulen hervorzuheben als auch die jeweiligen Leitungsebenen in ihrer Führungsverantwortung im Bereich QM zu stärken.

QM an Hochschulen einzuführen und weiter zu entwickeln bedeutet ferner, dass sowohl die Hochschulleitung (einschließlich der Fakultäts-/Fachbereichsleitungen) als auch das QM-Personal über fundiertes Wissen zum Thema QM verfügen sollte. Hier wäre eine hochschulspezifische Weiterbildungsmöglichkeit für Hochschulangehörige wünschenswert. Problematisch ist, dass bestehende Weiterbildungsangebote das Thema „QM“ eher nicht als „Hochschulmanagement im Sinne des TQM-Ansatzes“ vermitteln, so wie von zwei der Experten im Rahmen der Interviews gefordert, sondern QM als eine weitere Funktion⁴⁶ innerhalb der Aufbauorganisation einer Hochschule darstellen und zudem QM auf die Systemakkreditierung reduzieren.

Überdies wäre es erstrebenswert, wenn offizielle Institutionen wie KMK und Akkreditierungsrat mit den Hochschulen zu einer gemeinsamen „Qualitätssprache“ finden würden. Dabei wäre eine Orientierung an der international etablierten Terminologie der DIN EN ISO 9000er-Familie sinnvoll, um zu einer nachhaltigen Begriffsverwendung zu gelangen.

Die Untersuchung hat ferner herauskristallisiert, dass die Themen „QM“ und „OE“ (einschließlich der anderen sozialwissenschaftlichen Konzepte CM und LO) sowohl starke Überschneidungen in wichtigen Themen haben als auch teilweise die gleichen Methoden verwenden. Um Doppelarbeiten, Akzeptanzverlust und Konkurrenzsituationen in den Hochschulen zu vermeiden und gleichzeitig bestehende Synergieeffekte der beiden Konzepte

⁴⁶ Weitere Funktionen sind beispielsweise Gebäudemanagement, Finanzmanagement und Personalwesen.

zu nutzen, sollten die Hochschulen dem Beispiel der Industrie folgen und die Bereiche „QM“ und „OE“ zusammenführen.

Es wäre – so die befragten Experten – erstrebenswert, wenn die Hochschulen die Chancen, die ein TQM-System birgt, aufgreifen würden, um eine kontinuierliche Weiterentwicklung der Hochschule zu bewirken.

6 Weitergehende Forschung

Die vorliegende Studie legt dar, dass die Übernahme von Verantwortung für das QM seitens der Führung unumgänglich ist. Hier wäre es interessant zu erforschen, ob und in welcher Ausprägung sich dieser Gedanke in den einzelnen Branchen durchgesetzt hat. Bezogen auf Hochschulen wäre es lohnenswert zu erforschen, in welcher Weise das Thema „Führung“ hochschuladäquat gelebt werden kann.

Weiterhin zeigt die Studie, dass offenbar hauptsächlich QS-Instrumente wie zum Beispiel die Evaluation im Bereich QM an Hochschulen zum Tragen kommen. Die Umsetzung und Erreichung von angestrebten Zielen spielen bei der Umsetzung von QM offenbar keine große Rolle.

Zudem zeigt die Studie, dass mehr als die Hälfte der antwortenden Hochschulen nunmehr schon „vor 7 Jahren oder früher“ mit der Einführung von QM-Systemen begonnen haben. Hier wäre angesichts des langen Zeitraums interessant herauszufinden, inwieweit mittlerweile auch die neue Steuerung von Hochschulen durch das QM einer Hochschule unterstützt wird oder ob mit QM weiterhin hauptsächlich nur die Lehre fokussiert wird.

Die Studie belegt weiterhin, dass nur 55,5 % der antwortenden Hochschulen ein PZM anwenden. PZM ist jedoch das Kernelement eines QM-Systems. Hier stellt sich die Frage, wieso dies so ist. Liegt es an den Rahmenbedingungen der Expertenorganisation Hochschule? Oder ist es Unkenntnis über den Nutzen eines PZM?

7 Zusammenfassung

In den letzten zwanzig Jahren gab es zwei große Reformen im Hochschulsektor: die Europäische Studienreform und das New Public Management (NPM). Sie zeigen sich hauptsächlich in den Akkreditierungen der Studiengänge und in den mit den Ministerien abgeschlossenen Zielvereinbarungen und führten zur Einführung von Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement (QM) an Hochschulen.

Die vorliegende Thesis mit dem Titel „Qualitätsmanagement. Status quo und Umsetzung an Hochschulen – eine empirische Studie“, klärt die Frage, ob es Konzepte gibt, die mit dem Thema QM in Zusammenhang stehen und von welcher Art diese sind. Darauf aufbauend wird untersucht, wie QM an Hochschulen umgesetzt wurde und ob Empfehlungen zur Einführung und Weiterentwicklung eines QM-Systems an Hochschulen gegeben werden können.

Die Untersuchung gliedert sich in eine Vorstudie und eine empirische Studie. Die Vorstudie basiert auf zwei aufeinander aufbauenden Literaturstudien, die im Sinne einer quantitativen Inhaltsanalyse ausgewertet wurden. Die empirische Studie beinhaltet eine Online-Befragung (Fragebogen) und leitfadengestützte Experteninterviews. Befragt wurden im Rahmen der Online-Befragung 259 deutsche staatliche Hochschulen, der Rücklauf betrug 49 %. Es haben 38 Universitäten, 63 Fachhochschulen, 15 Kunst- und Musikhochschulen und 7 Verwaltungshochschulen geantwortet. An den Experteninterviews waren 15 Experten mit unterschiedlichen Perspektiven auf das Thema QM beteiligt.

Die Vorstudie zeigt, dass die sozialwissenschaftlichen Konzepte (Organisationsentwicklung (OE), Change-Management und lernende Organisation) einen sehr großen Zusammenhang zum QM aufweisen und außerdem „integraler Bestandteil des QM“ sind. Als wichtigste Basis für erfolgreiches QM wird das Thema „Führung“ identifiziert. Die anfängliche Vermutung bestätigt sich, dass QM mit anderen Konzepten konkurriert.

Themen wie beispielsweise Führung und Steuerung, Mitarbeiter, Verbesserung, Veränderungsfähigkeit und Veränderungsbereitschaft, Innovation und Zielorientierung werden vom QM, aber auch von den sozialwissenschaftlichen Konzepten vertreten. Um Doppelarbeiten, Akzeptanzverlust und Konkurrenzsituationen in den Hochschulen zu vermeiden und bestehende Synergieeffekte der beiden Konzepte QM und OE zu nutzen, kristallisierte sich in den Experteninterviews heraus, dass die Hochschulen – ähnlich wie die Industrie – die Themen „QM“ und „OE“ zusammenführen sollten. Die Tatsache, dass die eingesetzten Methoden der jeweils anderen Konzepte als eigene Methode angesehen werden, wird als problematisch eingeschätzt.

Die Studie offenbart, dass QM und die sozialwissenschaftlichen Konzepte die gleichen Trendthemen wie beispielsweise Agilität verfolgen. Daher wäre es wünschenswert, dass die Ingenieurwissenschaften und die Sozialwissenschaften zusammenarbeiten würden, um die Konzepte QM und OE einander näher zu bringen. Hierdurch könnte sowohl die Forschung als auch die Lehre im Bereich QM um eine systemische Perspektive erweitert werden.

Die empirische Studie legt weiterhin dar, dass 94 % der antwortenden Hochschulen ein QM-System aufgebaut haben. Die Spanne reicht von „Lehrevaluation“ bis zu „QM-Systemen nach dem Ansatz des Total Quality Managements (TQM)“. 58 % haben 2011 oder früher mit dem Aufbau begonnen. Diese Systeme sind überwiegend für die Lehre aufgebaut. 80 % der teilnehmenden Hochschulen wenden keine etablierten QM-Ansätze, wie etwa der DIN EN ISO 9000-Familie oder TQM, an. Generell ist die Tendenz etablierte QM-Ansätze anzuwenden rückläufig. QM an Hochschulen ist zumeist auf Evaluation und Programmakkreditierung und mit steigender Tendenz seit 2007 auf die Systemakkreditierung beschränkt. Nur 35 % der Hochschulen gaben an, ein Prozessportal zu nutzen.

Ferner wird aufgezeigt, dass es in Bezug auf das QM keine großen Unterschiede innerhalb der einzelnen Hochschularten gibt. Lediglich die Durchsetzung des kontinuierlichen Verbesserungsprozesses im Bereich Lehre ist in den Fachhochschulen und in kleineren Hochschulen stärker ausgeprägt und Prozessmanagement wird eher in Fachhochschulen und größeren Hochschulen etabliert.

Weiterhin legt die Studie dar, dass 76 % der befragten Personen über keine spezielle Ausbildung im Bereich QM verfügen. Personen, die im Bereich QM arbeiten – so das Ergebnis der Studie – benötigen Sachkenntnisse zum QM, aber vor allem persönliche und soziale Kompetenzen. Für die Hochschulleitung wurden zahlreiche Rollen für das QM identifiziert: Hochschulmanager, Machtpromotor, Verantwortlicher für das QM-Einführungsprojekt, Kommunikator für die Aufgabe QM, Initiator einer neuen Organisationskultur, Moderator und Berater für das QM-Personal. Die Hochschulleitung sollte handeln wie ein Dirigent eines kleineren oder größeren Sinfonieorchesters.

Im Rahmen der Studie wurden zudem Empfehlungen und Komponenten für die Einführung und für die Weiterentwicklung eines QM-Systems an Hochschulen entwickelt. Diese betreffen die Hochschulleitung, das QM-Personal, die Kommunikation und die eigene Tradition der Hochschule.

8 Abstract

Two major reforms were conducted in the university sector in the last two decades: the European Higher Education Reform and the New Public Management (NPM). They are mainly reflected in the accreditation of study programs and in the target agreements concluded with the Ministries of Science and led to the introduction of quality assurance and quality management (QM) at universities.

The present thesis, entitled “Quality management – status quo and implementation at universities - an empirical study” deals with the question whether there are concepts related to QM and of what kind these relationships are. Based on this study investigates the implementation of QM at universities and if recommendations for the introduction and for the further development of a QM system at universities can be made.

The investigation is divided in a preliminary study and in an empirical study. The preliminary study is based upon two literature studies which are built on one another and which are evaluated according to a quantitative content analysis. The empirical study includes an online survey (a questionnaire) and (question guided) interviews with experts. Within the framework of the online survey, 259 German state universities were asked, the response rate was 49 %. In detail, 38 universities, 63 universities of applied sciences, 15 art and music universities, and 7 universities of administration answered. In the expert interviews participated 15 experts who have different perspectives on QM.

The preliminary study shows that the socio scientific concepts (organizational development (OD), change management and learning organization) have a very large correlation with QM, and, in addition, they are an “integral element of QM”. “Leadership” is identified as the fundamental basis for QM. The initial presumption is confirmed that QM competes with other concepts.

Topics such as leadership and controlling, staff, improvement, ability and willingness for change, innovation, and target orientation are represented by both, by QM and by social scientific concepts. In order to avoid double work, loss of acceptance, and competitive situations at the universities, and to use existing synergy effects of the two concepts QM and OD, the expert interviews made clearly evident that the universities should bring together the topics “QM” and “OD,” similar to the industry. The fact that the implemented methods of the particular other concepts are regarded as their own is considered to be problematic.

The study reveals that QM and the socio scientific concepts pursue identical trend topics, as for example agility. Therefore, it would be desirable that the engineering sciences and

the social sciences would work together to bring the concepts of QM and OE closer together. In this way both, research and teaching, in the field of QM could be extended by a systemic perspective.

The empirical study illustrates that 94 % of the responding universities have established a QM system. The extent ranges from “teaching evaluation” to QM systems based on the “Total Quality Management (TQM)”. 58 % have started the set-up of a QM system in 2011 or earlier. These systems are mainly established for teaching. 80 % of the participating universities do not use established QM approaches such as the DIN EN ISO 9000 family or TQM. In general, the tendency to apply established QM approaches is decreasing. QM in universities is mostly limited to evaluation and program accreditation, and also with rising tendency since 2007 to system accreditation. Only 35 % of the universities stated that they used a process portal.

Moreover, no significant differences concerning QM in the different types of universities are observed. Merely the implementation of a continuous improvement process in the teaching sector is more distinct in universities of applied sciences and in smaller universities. Furthermore, process management is rather established in universities of applied sciences and in larger universities.

In addition it turns out that 76 % of the interviewed people do not have special training for the QM sector. People working in the field of QM – which the research study reveals – need expertise in QM but mainly need personal skills and soft skills. For the university administration numerous roles were identified for the QM: a university manager, a promotor of power, a person responsible for the QM introduction project, a communicator for the QM task, an initiator of a new organizational culture, a moderator, and a consultant for the QM staff. The administration of the university should act like the director of a smaller or bigger symphony orchestra.

In the framework of this study also recommendations and elements for the implementation and for the further development of a QM system at universities were designed. These concern the university administration, the QM staff, the communication, and the distinct tradition of the university.

9 Literaturverzeichnis

- Abernathy, William J., Clark, Kim B., Kantraw, Alan M. (1983): *Industrial Renaissance: Producing a Competitive Future for America*, New York: Basic Books.
- Adam, Paricia A. (2019): Ziemlich beste Freunde. Agilität und ISO 9001, in: QZ, Jg. 64 (2019) 01, S. 44-47.
- Adams, Heinz W. (2000): Für ein ganzheitliches Managementsystem. Prozesse mitarbeiterorientiert entwickeln und dokumentieren, in: QZ, Jg.45 (2000) 4, S. 386-387.
- Ahlrichs, Frank (2018): Oberste Riege und vorderste Front, in: QZ, Jg. 63 (2018) 11, S. 12-15.
- Akao, Yōji (1991): *HOSHIN KANRI. Policy Deployment for Successful TQM*, Portland, OR: Productivity Press.
- Akkreditierungsrat (o. J.): Akkreditierungssystem, [online] <http://akkreditierungsrat.de/index.php?id=systemakkreditierung> [25.01.2019].
- Akkreditierungsrat (2007): Pressemitteilung. Akkreditierungsrat verabschiedet Regeln für die Systemakkreditierung. Bonn, 9. Oktober 2007, [online] http://archiv.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/AR/Veroeffentlichungen/Pressemitteilungen/AR_Pressemitteilung_091007.pdf [15.01.2019].
- Akkreditierungsrat (2013): *Regeln für die Akkreditierung von Studiengängen und für die Systemakkreditierung*. Beschluss des Akkreditierungsrates vom 08.12.2009, zuletzt geändert am 20.02.2013.
- Akkreditierungsrat (2019): Zentrale Datenbank akkreditierter Studiengänge und Hochschulen, [online] <http://akkreditierungsrat.de/index.php?id=akkreditierungsdaten> [16.03.2019].
- Altwater, Peter (2007): Organisationsberatung im Hochschulbereich – Einige Überlegungen zum Beratungsverständnis und zu Handlungsproblemen in Veränderungsprozessen, in: Peter Altwater, Yvonne Bauer, Harald Gilch (Hrsg.), *Organisationsentwicklung in Hochschulen. Dokumentation. HIS: Forum Hochschule*, 14 (2007), S. 13-23.
- Altwater, Peter, Hamschmidt, Martin, Sehl, Ilka (2010): Prozessorientierte Hochschule. Neue Perspektiven für die Organisationsentwicklung, in: *wissenschaftsmanagement*, 4, juli/august 2010, S. 42-47.
- Antoni, Conny H. (Hrsg.) (1994): Gruppenarbeit – mehr als ein Konzept. Darstellung und Vergleich unterschiedlicher Formen der Gruppenarbeit, in: Conny H. Antoni (Hrsg.), *Gruppenarbeit in Unternehmen. Konzepte, Erfahrungen, Perspektiven*, Weinheim: Psychologie Verlagsunion, S. 19-48.
- Argia, Hassan A. A., Ismail, Aziah (2013): The Influence of Transformational Leadership on the Level of TQM Implementation in the Higher Education Sector, in: *Higher Education Studies*, Vol. 3, No. 1, pp. 136-146.
- Argyris, Chris (1965): *PERSONALITY AND ORGANIZATIONS. The Conflict Between System and the Individual*, New York: Harper and Row.
- Argyris, Chris (1994): *On Organizational Learning*, Cambridge, Massachusetts, USA: Blackwell Publishers.
- Argyris, Chris, Schön, Donald A. (1978): *ORGANIZATIONAL LEARNING: A THEORY OF ACTION PERSPEKTIVE*, Reading, Massachusetts: ADDISON-WESLEY PUBLISHING COMPANY.

- Argyris, Chris, Schön, Donald A. (2008): *DIE LERNENDE ORGANISATION. Grundlagen, Methode, Praxis*, 3. Auflage, Stuttgart: Verlag Schäffer-Poeschel.
- ASQ (Amerikanische Gesellschaft für Qualität) (2017a): ABOUT ASQ. WALTER A. SHEWART, [online] <https://asq.org/about-asq/honorary-members/shewhart> [15.01.2019].
- ASQ (Amerikanische Gesellschaft für Qualität) (2017b): ABOUT ASQ. THE ASQ TIMELINE, [online] <https://asq.org/about-asq/asq-timeline> [15.01.2019].
- ASQ (Amerikanische Gesellschaft für Qualität) (2019a): QUALITY GLOSSARY – T, [online] <https://asq.org/quality-resources/quality-glossary/t> [15.01.2019].
- ASQ (Amerikanische Gesellschaft für Qualität) (2019b): LEARN ABOUT QUALITY, [online] <https://asq.org/quality-resources/malcolm-baldrige-national-quality-award> [01.02.2019].
- Auer (Verlag) (o. J.a): Ralph Grossmann, [online] <https://www.carl-auer.de/programm/autor/ralph-grossmann/> [26.04.2019].
- Auer (Verlag) (o. J.b): Günther Bauer, [online] <https://www.carl-auer.de/programm/autor/guenther-bauer/> [26.04.2019].
- Bade-Becker, Ursula (2005). Qualitätsmanagement in der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen in Deutschland. Stand – Entwicklungen – Perspektiven, Dissertation, pädagogische Fakultät, Universität Bielefeld.
- Badelt, Christoph (2007): Vortrag: „Chancen des Qualitätsmanagements für die Führung von Hochschulen“, in: Österreichische Qualitätssicherungsagentur (Hrsg.), „Qualitätsmanagement und -entwicklung im Europäischen Hochschulraum“. Wien, 20. Juni 2007, Veterinärmedizinische Universität Wien. Tagungsdokumentation, S. 81-84.
- Bamberg, Christian, Wolf, Guido, Brenk, Franz-Rudolf (2002): Geblockte Leistung. Prozessorientiertes Managementsystem für den Mittelstand, in: QZ, Jg. 47 (2002) 9, S. 904-907.
- Barz, Andreas (1993): Steuerung durch Evaluation?, in: Presse- und Informationsstelle der Freien Universität Berlin (Hrsg.), *Evaluation schafft Autonomie. Perspektiven der Lehrbewertung an Hochschulen*, Berlin, September 1993, S.171-187.
- Becker, Jörg, Kugeler, Martin (2012): *Prozessmanagement: Ein Leitfaden zur prozessorientierten Organisationsgestaltung*, 7. Auflage, Berlin: Springer-Verlag.
- Becker, Horst, Langosch, Ingo (1984): *Produktivität und Menschlichkeit: Organisationsentwicklung und ihre Anwendung in der Praxis*, Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag.
- Becker, Horst, Langosch, Ingo (1995): *Produktivität und Menschlichkeit: Organisationsentwicklung und ihre Anwendung in der Praxis*, 4. Auflage, Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag.
- Becker, Horst, Langosch, Ingo (2002): *Produktivität und Menschlichkeit: Organisationsentwicklung und ihre Anwendung in der Praxis*, 5. Auflage, Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Becker, Manfred, Labucay, Inéz (2012): *Organisationsentwicklung. Konzepte, Methoden und Instrumente für ein modernes Change Management*, Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag.
- Beckhard, Richard (1972): *Organisationsentwicklung. Strategien und Modelle*. Baden-Baden: Verlag für Unternehmensführung Dr. Max Gehlen.
- Beckmerhagen, Ingo, Berg, Heinz P., Karapetrovic, Stanislav, Willborn, Walter (2003): Verantwortungsvoll managen. Risiken mit Integriertem Managementsystem absichern,

- in: QZ, Jg. 48 (2003) 2, S. 124-127.
- Beer, Michael, Huse, Edgar F. (1977): Ein Systemansatz zur Organisationsentwicklung, in: Burkhard Sievers (Hrsg.), *Organisationsentwicklung als Problem*, Stuttgart: Ernst Klett, S. 68-91.
- Behrmann, Detlef (2006): Qualitätsmanagement ist nicht alles - betrifft aber vieles. Zur systematischen Verortung eines Gestaltungskonzept für die Weiterbildungsorganisation, in: Bernd Schwarz und Detlef Behrmann (Hrsg.), *Integratives Qualitätsmanagement. Perspektiven und Praxis der Organisations- und Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung*, Bielefeld: Bertelsmann Verlag, S. 21-77.
- Behrmann, Detlef (2008): Organisationsentwicklung durch Qualitätsmanagement. Ergebnisse von Fallstudien in Weiterbildungseinrichtungen, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 54 (2008) 5, S. 650-662.
- Belker, Peter (2000): *Leitbilder für Veränderungsmanagement: Wie Qualität und Innovation zusammenwirken*, Gerd-Michael Hellstern (Hrsg.), Schriftenreihe Management – Forschung und Praxis, Bd. 1, Hamburg: Verlag Dr. Kovač. Zugl.: Kassel, Universität, Dissertation (1999).
- Bennis, Warren G. (1972): *Organisationsentwicklung. Ihr Wesen, ihr Ursprung, ihre Aussichten*, Baden-Baden: Verlag für Unternehmensführung Dr. Max Gehlen.
- Bergische Universität Wuppertal (o. J.): Prof. Dr. Burkhard Sievers. Zur Person, [online] <http://sievers.wiwi.uni-wuppertal.de/index.php?id=3972> [31.03.2019].
- Berings, Dries, Beerten, Zjef, Hulpiau, Veerle, Verhesschen, Piet (2011): Quality culture in higher education: from theory to practice, in: EUA Case Studies 2011, Building bridges: Making sense of quality assurance in European, national and institutional contexts. A selection of papers from the 5th European Quality Assurance Forum, 18-20 November 2010, European University Association, [online] <https://eua.eu/component/attachments/attachments.html?id=548> [15.01.2019].
- Berkel, Ingrid (1998): *Die Rolle der Organisationsentwicklung im Dienstleistungsqualitätsmanagement. Dargestellt am Beispiel einer Kundenbefragung im Privatkundengeschäft*, München: Hampp Verlag. Zugl.: München, Universität, Dissertation (1998).
- Bertelsmann Stiftung (2019): CHE Centrum für Hochschulentwicklung, [online] <https://www.bertelsmann-stiftung.de/index.php?id=486> [29.03.2019].
- Bierbaum, Heinz (2009): Personalwirtschaft und die Rolle der Betriebsräte, in: Hans-Jörg Bullinger, Dieter Spath, Hans-Jürgen Warnecke und Engelbert Westkämper (Hrsg.), *Handbuch Unternehmensorganisation. Strategie, Planung, Umsetzung*, 3. Auflage, Berlin: Springer-Verlag, S. 941-948.
- Blake, Robert R., Mouton, Jane S. (1968): *Verhaltenspsychologie im Betrieb. Das Verhaltensgitter, eine Methode zur optimalen Führung in Wirtschaft und Verwaltung*, Düsseldorf: ECON Verlag.
- Blasing, Jürgen P. (2000): Vom Was und Wie zum Warum. Auf dem Weg zu wissensorientierten Managementsystemen, in: QZ, Jg. 45 (2000) 1, S. 32-35.
- Blasius, Jörg (2014): Skalierungsverfahren, in: Nina Baur und Jörg Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 1051-1062.
- Bleicher, Knut (1995): *Das Konzept Integriertes Management*, 3. Auflage, Frankfurt: Campus Verlag.
- BLK (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung) (2008): Über uns, [online] <http://www.blk-bonn.de> [23.01.2019].

- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung): (o. J.) Bologna-Prozess, [online] <https://www.bmbf.de/de/die-entwicklung-von-den-anfaengen-bis-heute-1042.html> [07.01.2019].
- BMI (Bundesministerium des Innern, für Bau und Heimat) (2019): Common Assessment Framework (CAF), [online] https://www.verwaltung-innovativ.de/DE/Steuerung/Qualitaetsmanagement/caf/caf_node.html [10.01.2019].
- BMI (Bundesministerium des Innern)/BVA (Bundesverwaltungsamt) (Hrsg.) (2016): *Handbuch für Organisationsuntersuchungen und Personalbedarfsermittlung. PDF-Arbeitsversion*, Berlin, Köln
- BMW AG (Bayerische Motoren Werke), *Organisationsentwicklungskreis* (Hrsg.) (1983): *BMW Lernstatt*, München: BMW AG.
- Boentert, Annika, Breulmann, Nina, Lojewski, Ute von (2010): Wie werden Hochschulmitglieder für Qualitätsmanagement aktiviert?, in: Mathias Winde, Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, Heinz Nixdorf Stiftung (Hrsg.), *Von der Qualitätsmessung zum Qualitätsmanagement: Praxisbeispiele an Hochschulen, Positionen*, Essen: Ed. Stifterverband S. 26-34.
- Boentert, Annika, Erlemann, Christine (2015): Von den ersten Schritten zum akkreditierten Qualitätsmanagementsystem: Der Weg der Fachhochschule Münster, in: Deutsche Gesellschaft für Qualität e. V. (DGQ) (Hrsg.), *Qualitätsmanagement an Hochschulen – Das Praxishandbuch*, München, Wien: Hanser-Verlag, S. 247-257
- Boentert, Annika, Welp, Matthias (2015): Prozessmanagement an deutschen Hochschulen, Ergebnisse einer Online-Erhebung des Wandelwerks – Zentrum für Hochschulentwicklung der Fachhochschule Münster.
- Bogner, Alexander, Menz, Wolfgang (2009): Das theoriegenerierende Experteninterview. Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktion, in: Alexander Bogner, Beate Littig und Wolfgang Menz (Hrsg.), *Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder*, 3. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH, S. 61-98.
- Bogner, Alexander, Littig, Beate, Menz, Wolfgang (2014): Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung, Ralf Bohnsack, Uwe Flick, Christian Lüders und Jo Reichertz (Hrsg.), *die Reihe Qualitative Sozialforschung. Praktiken – Methodologien – Anwendungsfelder*, Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Böhm, Andreas (2013): Theoretisches Codieren: Textanalyse in der Grounded Theory, in: Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*, 10. Auflage, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S. 475-485.
- Bornewasser, Michael (2009): *Organisationsdiagnostik und Organisationsentwicklung*, Dietrich von der Oelsnitz und Jürgen Weibler (Hrsg.), Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Bortz, Jürgen, Döring, Nicola (2006): *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*, 4. Auflage, Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Bortz, Jürgen, Lienert, Gustav A. (2008): Kurzgefasste Statistik für die Klinische Forschung. Leitfaden für die verteilungsfreie Analyse kleiner Stichproben, 3. Auflage, Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Bortz, Jürgen, Schuster, Christof (2010): *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler*, 7. Auflage, Berlin: Springer-Verlag.

- Bowers, David G., Franklin, Jerome L. (1976): Survey Guided Development: Data based Organizational Change. Center for Research on Utilization of Scientific Knowledge. Institute for Social Research, University of Michigan.
- Bradford, Leland P., Gibb, Jack R., Benne, Kenneth D. (1972): Zwei Innovationen der Erziehung: die T-Gruppe und das Laboratorium, in: Leland P. Bradford, Jack R. Gibb und Kenneth D. Benne (Hrsg.), *Gruppentraining. T-Gruppentheorie und Laboratoriumsmethode*, Stuttgart: Ernst Klett Verlag, S. 19-34.
- Braun, Manfred, Schnatmeyer, Martin, Stolzenberg, Andreas, Wanke, Andreas (2000): Gemeinsam stärker. Qualitäts- und Umweltmanagement bei einem mittelständischen Kunststoffrecycling-Unternehmen, in: QZ, Jg. 45 (2000) 10, S. 1255-1259.
- Brommer, Eva (1999): *Qualitätsmanagement im Dienstleistungsbereich: Evaluierung der Einführung von DIN EN ISO 9000 ff. bei einem Reisevermittler*, Berlin: Beuth Verlag. Zugl.: Regensburg, Universität, Dissertation (1998).
- Brüggemann, Holger, Bremer, Peik (2015): *Grundlagen Qualitätsmanagement. Von den Werkzeugen über Methoden zum TQM*, 2. Auflage, Wiesbaden: Springer Vieweg.
- Bruhn, Manfred (2013): *Qualitätsmanagement für Dienstleistungen. Handbuch für ein erfolgreiches Qualitätsmanagement. Grundlagen – Konzepte – Methoden*, 9. Auflage, Berlin: Springer Gabler.
- Bühl, Achim (2016): *SPSS 23: Einführung in die moderne Datenanalyse*, 15. Auflage, Hallbergmoos: Pearson Deutschland GmbH.
- Bülow-Schramm, Margret (2006): *Qualitätsmanagement in Bildungseinrichtungen*, Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Bundesverfassungsgericht (2019): *Beschluss vom 17. Februar 2016 – 1 BvL 8/10*, [online] https://www.bundesverfassungsgericht.de/SharedDocs/Entscheidungen/DE/2016/02/ls20160217_1bvl000810.html [15.01.2019].
- Bundesweites Netzwerk QM (2017): Bundesweites Netzwerk Qualitätsmanagement an Hochschulen, [online] <http://www.qm-academics.de/> [04.04.2019].
- Bünting, Frank, Dehmer, Jörg, Rauenteenberg, Dorit (2014): Effektivität und Effizienz von Geschäftsprozessen in der Praxis. Wie Prozesse neu erblühen, in: QZ, Jg. 59 (2014) 1, S. 36-41.
- Burke, Lisa A., Miller, Monica K. (2001): Phone Interviewing as a Means of Data Collection: Lessons Learned and Practical Recommendations, in: *FQS FORUM: QUALITATIVE SOCIAL RESEARCH; SOZIALFORSCHUNG*, Vol. 2, No. 2, Art. 7, May 2001, o. S.
- Burke, Warner W., Noumair, Debra A. (2015): *Organization Development. A Process of Learning and Changing*, 3. Auflage, Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education.
- Buschor, Ernst (1997): New Public Management an den Hochschulen, [online] <http://www.kommunikation.uzh.ch/static/unimagazin/archiv/1-97/publicmanagement.html> [09.01.2019].
- Calvo-Mora, Arturo, Leal, Antonio, Roldán, José L. (2006): Using enablers of the EFQM model to manage institutions of higher education, in: *Quality Assurance in Education*, Vol. 14, No. 2, 2006, pp. 99-122.
- Capgemini Consulting (2003): *Change Management 2003/2008*.
- Capgemini Consulting (2015): *Superkräfte oder Superteam? Wie Führungskräfte ihre Welt wirklich verändern können. Change Management Studie 2015*.

- Carstensen, Doris (2015): Rollenklärung und Promotorenmodell – gelebte Organisationsentwicklung und Handlungsorientierung im Qualitätsmanagement. Ein Beispiel aus Sicht externer Beratung, in: Vettori, Oliver, Gudruhn Salmhofer, Mitterauer Lukas, Karl Ledermüller (Hrsg.), *Eine Frage der Wirksamkeit. Qualitätsmanagement als Impulsgeber für Veränderungen an Hochschulen*, Reihe 6: Qualität – Evaluation – Akkreditierung, Bielefeld: UVW UniversitätsVerlagWebler, S. 103-113.
- Christmann, Gabriela B. (2009): Telefonische Experteninterviews – ein schwieriges Unterfangen, in: Alexander Bogner, Beate Littig und Wolfgang Menz (Hrsg.), *Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder*, 3. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH, S. 197-222.
- Clever, Friedrich (1999): Managementsysteme im Wandel, in: QZ, Jg. 44 (1999) 12, S. 1468-1469.
- Cohen, Michael D., March, James G., Olsen Johan P. (1972): A Garbage Can Model of Organizational Choice, in: *Administrative Science Quarterly*, Vol. 17, No. 1 (1972), pp. 1-25.
- Cohen, Jacob (1988): *STATISTICAL POWER ANALYSIS for the BEHAVIORAL SCIENCES*, 2. Auflage, New Jersey (USA): Lawrence Erlbaum Associates.
- Columbia University (o.J): Home. Noumaier, Debra, [online] <http://www.tc.columbia.edu/faculty/dn28/> [05.03.2019].
- Columbia University (2013): W. Warner Burke, [online] <http://www.tc.columbia.edu/articles/2013/june/w-warner-burke/> [01.04.2019].
- Czichos, Reiner (1990): *Change-Management. Konzepte, Prozesse, Werkzeuge für Manager, Verkäufer, Berater und Trainer*, münchener trainer team (mmt) (Hrsg.), München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Czichos, Reiner (2014): *Erfolgsfaktor Change Management. Den Wandel im Unternehmen aktiv gestalten und kommunizieren*, Freiburg: Haufe-Lexware GmbH & Co. KG.
- Deming, Edwards W. (1953): Die Verantwortung der Betriebsführung für die Anwendung statistischer Methoden in der deutschen Industrie, in: *Zeitschrift des Instituts für Weltwirtschaft*, Bd. 71, Heft 2, S. 234-251.
- Deming, Edwards W. (1956): ON THE USE OF THEORY, in: *Industrial Quality Control*, Vol. XIII, No. 1, July, pp. 1-3.
- Deming, Edwards W. (1991): *OUT OF THE CRISIS. QUALITY, PRODUCTIVITY AND COMPETITIVE POSITION*, 14. Auflage, Cambridge: CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS.
- Deming, Edwards W. (1993): *THE NEW ECONOMICS. FOR INDUSTRY, GOVERNMENT, EDUCATION*, 4. Auflage, Cambridge, MA, USA: Massachusetts Institute of Technology.
- Deming, Edwards W. (2000): *OUT OF THE CRISIS*, Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- DFG (Deutsche Forschungsgemeinschaft) (2017): Fachsystematik, [online] http://www.dfg.de/dfg_profil/gremien/fachkollegien/faecher/ [04.04.2019].
- DGQ (Deutsche Gesellschaft für Qualität e. V.) (o. J.): Expertenwissen für DGQ-Mitglieder. Das EFQM Excellence Modell 2013, Frankfurt am Main.
- DGQ (Deutsche Gesellschaft für Qualität e. V.), 2005 forum! Marktforschung GmbH (Hrsg.) (2005): Excellence. Erfolg im Trend, Bd. 2005: ExBA, Benchmarkstudie zur Excellence in der deutschen Wirtschaft. Frankfurt.

- DGQ (Deutsche Gesellschaft für Qualität e. V.) (2014): Diskussion: Was ist Qualität. Der Qualitätsbegriff unter Beschuss, [online] <https://www.qz-online.de/qz-zeitschrift/themen-dossiers/dossier/diskussion-was-ist-qualitaet-893565.html> [04.02.2019].
- DGQ (Deutsche Gesellschaft für Qualität e. V.) (Hrsg.) (2015): *Risiken im Griff und für den Notfall gewappnet. Konzepte und Ansätze für ein risikosensibles Miteinanderarbeiten*, Frankfurt am Main, 2015.
- Deppe, Joachim (1989): Quality Circle und Lernstatt. Ein integrativer Ansatz, in: Hans Besters, Walther Busse von Colbe, Werner Engelhardt, Arno Jaeger, Gert Laßmann, Wolfgang Maßberg, Eberhard Schwark und Rolf Wartmann (Hrsg.), *Bochumer Beiträge zur Unternehmensführung*, Bd. 35, Wiesbaden: Betriebswirtschaftlicher Verlag Dr. Th. Gabler GmbH. Zugl.: Bochum, Universität, Dissertation (1988), Titel: Die Integration von Qualitätszirkel und Lernstatt zu einem dynamischen Modell der Kleingruppenarbeit in der Unternehmung.
- Diaz-Bone, Rainer (2015): Rangkorrelation nach Spearman, in: Rainer Diaz-Bone und Christoph Weischer (Hrsg.), *Methoden-Lexikon für die Sozialwissenschaften*, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 338.
- Diaz-Bone, Rainer (2015): Transkriptionsregeln [2], in: Rainer Diaz-Bone und Christoph Weischer (Hrsg.), *Methoden-Lexikon für die Sozialwissenschaften*, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 412-413.
- Diekmann, Andreas (2014): *Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen*, 9. Auflage, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Dietrich, Marius, Sommerhoff, Benedikt, Kierdorf, Michael, Leyendecker, Bert (2017): Was Hänschen nicht lernt..., in: QZ, Jg. 62, (2017) 2, S. 43-45.
- DIN EN ISO 8402:1995: *Qualitätsmanagement. Begriffe, dreisprachige Fassung DIN EN ISO 8402 :1995*, August 1995.
- DIN 55350-11, *Begriffe zu Qualitätsmanagement und Statistik. Teil 11: Begriffe des Qualitätsmanagements*, August 1995.
- DIN EN ISO 9000:2000, *Qualitätsmanagementsysteme. Grundlagen und Begriffe*, Dezember 2000.
- DIN EN ISO 9000:2015, *Qualitätsmanagementbegriffe – Grundlagen und Begriffe*, November 2015.
- DIN EN ISO 9001:2008, *Qualitätsmanagementsysteme – Anforderungen, (ISO 9001:2008); Dreisprachige Fassung EN ISO 9001:2008*, Dezember 2008.
- DIN EN ISO 9001:2015, *Qualitätsmanagementsysteme – Anforderungen, (ISO 9001:2015); Deutsche und Englische Fassung EN ISO 9001:2015*, November 2015.
- DIN EN ISO 9004:2009, *Leiten und Lenken für den nachhaltigen Erfolg einer Organisation – Ein Qualitätsmanagementansatz (ISO 9004:2009); Dreisprachige Fassung EN ISO 9004:2009*, Dezember 2009.
- DIN EN ISO 9004:2018: *Qualitätsmanagement – Qualität einer Organisation – Anleitung zum Erreichen nachhaltigen Erfolgs (ISO 9004:2018); Deutsche und Englische Fassung EN ISO 9004:2018*, August 2018.
- DIN EN ISO 19011:2018: *Leitfaden zur Auditierung von Managementsystemen (ISO 19011:2018); Deutsche und Englische Fassung EN ISO 19011:2018*, Oktober 2018.
- Doeleman, H. J., Have, S. ten, Ahaus, C.T.B. (2014): Empirical evidence on applying the European Foundation for Quality Management Excellence Model, a literature review, in: *Total Quality Management*, 2014, Vol. 25, No. 5, pp. 439-460.

- Donzallaz, Désirée (2014): Vom „Schwachsinn“ zur Qualitätskultur – Tipps für den Umgang mit Problemen beim Aufbau von QM-Systemen in Universitäten, in: Sigrun Nickel (Hrsg.), *Implementierung von Qualitätsmanagementsystemen: Erfahrungen aus der Hochschulpraxis*, CHE, Arbeitspapier Nr. 163, Mai 2014, S. 26-38.
- Doppler, Klaus, Lauterburg, Christoph (1994): *Change Management. Den Unternehmenswandel gestalten*, Frankfurt: Campus Verlag.
- Doppler, Klaus, Lauterburg, Christoph (2008): *Change Management. Den Unternehmenswandel gestalten*, 12. Auflage, Frankfurt: Campus Verlag.
- Dornberg, Jan H., Cremer, Ruth (2012): Integration eines prozessorientierten Wissensmanagements. Wir waren zuerst da!, in: QZ, Jg. 57 (2012) 3, S. 54-55.
- Ebel, Bernd (1999): Den Wandel gestalten. Konzepte eines umfassenden Veränderungsmanagements, in: QZ, Jg. 44 (1999) 5, S. 563-566.
- Ebel, Bernd (2003): *Qualitätsmanagement: Konzepte des Qualitätsmanagements, Organisation und Führung, Ressourcenmanagement und Wertschöpfung*, 2. Auflage, Herne/Berlin: Verlag Neue Wirtschafts-Briefe GmbH & Co.
- Ebel, Bernd, Kluth Katja (2014): Einführung eines prozessorientierten QM-Systems an der Hochschule Bonn-Rhein-Sieg, in: Sigrun Nickel (Hrsg.), *Implementierung von Qualitätsmanagementsystemen: Erfahrungen aus der Hochschulpraxis*, CHE, Arbeitspapier Nr. 163, Mai 2014, S. 61-70.
- EFQM (2012): *EFQM Excellence Modell. Exzellente Organisationen erzielen dauerhaft herausragende Leistungen, welche die Erwartungen aller ihrer Interessengruppen erfüllen oder übertreffen*, EFQM Model 2013, Frankfurt 2012.
- EFQM (2018): EFQM Excellence Model 2020: the process so far!, [online] <http://www.efqm.org/index.php/2018/10/01/efqm-excellence-model-2020-the-process-so-far/> [21.01.2019].
- EFQM (2019a): Our Governance, [online] <http://www.efqm.org/index.php/about-us/our-governance/> [18.01.219].
- EFQM (2019b): What is the history of EFQM?, [online] <http://www.efqm.org/index.php/knowledge-base/what-is-the-history-of-efqm/> [18.01.2019].
- EFQM (2019c): Our Members, [online] <http://www.efqm.org/index.php/membership/our-members/> [18.01.2019].
- EG (Europäische Gemeinschaft) (1998): EMPFEHLUNG DES RATES vom 24. September 1998 betreffend die europäische Zusammenarbeit zur Qualitätssicherung in der Hochschulbildung (98/561/EG), in: *Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften*, L 270, 41. Jg, 7. Oktober 1998, S. 56-58.
- EHEA (EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA) (o. J.a): MINISTERIAL DECLARATIONS AND COMMUNIQUÉS, [online] <http://www.ehea.info/pid34363/ministerial-declarations-and-communiques.html> [07.01.2019].
- EHEA (EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA) (o. J.b): European Higher Education Area and Bologna Process, [online] <http://ehea.info/index.php> [31.03.2019].
- Enewoldsen, Sandra (2011): *Organisationsentwicklung im Krankenhaus im Spannungsfeld von Selbstorganisation und Bürokratismus*, Schriftenreihe. SOCIALIA. Studienreihe Soziologische Forschungsergebnisse, Bd. 114, Hamburg: Verlag Kovač. Zugl.: Trier, Universität, Dissertation (2011).
- ENQA (European Association for Quality Assurance in Higher Education European) (2009): *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education*

- Area, Helsinki, [online] [http://ecahe.eu/w/images/3/3c/Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area.pdf](http://ecahe.eu/w/images/3/3c/Standards_and_Guidelines_for_Quality_Assurance_in_the_European_Higher_Education_Area.pdf) [15.01.2019].
- ENQA (European Association for Quality Assurance in Higher Education European) (2013): About ENQA, [online] <http://www.engq.eu/index.php/about-engq/> [10.01.2019].
- ENQA (European Association for Quality Assurance in Higher Education European) European Students' Union (ESU), European University Association (EUA), European Association of Institutions in Higher Education (EURASHE), Education International, BUSINESSEUROPE, European Quality Assurance Register for Higher Education (EQAR) (2015): *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)*, Brussels [online] http://www.engq.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf [10.01.2019].
- Enzler, Stefan (2000): *Integriertes Prozeßorientiertes Management. Die Verbindung von Umwelt, Qualität und Arbeitssicherheit in einem Managementsystem anhand der betrieblichen Prozesse*, Berlin: Mensch-und-Buch-Verlag. Zugl.: Augsburg, Universität, Dissertation (2000).
- EOQ (European Organization for Quality) (o. J.): About EOQ, History, [online] http://www.eoq.org/about_eoq.html [18.02.2019].
- EOQ (European Organization for Quality) (2015): Requirements for Quality Management Personnel. Quality Management Representative (QMR), Quality Manager (QM), Quality Auditor (QA), Quality Lead Auditor (QLA), in: European Organization for Quality (Hrsg.), *EOQ CoS 9000*, Edition 2015, Belgien.
- Erhardt, Manfred, Meyer-Guckel, Volker, Winde, Mathias (Hrsg.) (2008): *Leitlinien für die deregulierte Hochschule. Kodex guter Führung. Positionen*. Essen: Stifterverband.
- EU (Europäische Union) (2015): Bologna-Prozess: Schaffung eines Europäischen Hochschulraums, [online] <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/?uri=LE-GISSUM%3Ac11088> [07.01.2019].
- EUA (European University Association) (o. J.): Who we are, [online] <https://eua.eu/about/who-we-are.html> [11.01.2019].
- EUA (European University Association) (2006): *Quality culture in European Universities. A bottom-up approach. Report on the three rounds of the quality culture project 2002-2006*. EUA Publications, Brussels, [online] <https://eua.eu/component/attachments/attachments.html?id=756> [15.02.2019].
- Eversheim, Walter (Hrsg.) (2000): *Qualitätsmanagement für Dienstleister. Grundlagen, Selbstanalyse, Umsetzungshilfen*, 2. Auflage, Berlin: Springer-Verlag.
- Faber, Konrad (2001): Qualitätsmanagement und Organisationsentwicklung an Hochschulen, in: Jens Cordes, Roland Folker und Georg Westermann (Hrsg.), *Hochschulmanagement. Betriebswirtschaftliche Aspekte der Hochschulsteuerung*, S.123-142.
- Faber, Konrad (2009): *Organisation und Innovation in der Bildung: Was leisten Qualitätsmodelle?* Norderstedt: Books on Demand GmbH. Zugl.: Kaiserslautern, Universität, Dissertation (2004).
- Fatzer, Gerhard (1993): Organisationsentwicklung als Beitrag für die lernfähige Organisation, in: Gerhard Fatzer (Hrsg.), *Organisationsentwicklung für die Zukunft. Ein Handbuch*, Köln: Ed. Humanistische Psychologie, S.125-127.
- Feigenbaum, Armand V. (1956): TOTAL QUALITY CONTROL, in: *Harvard Business Review*, Nov./Dez. 1956, pp. 93-191.

- Feigenbaum, Armand V. (1961): *TOTAL QUALITY CONTROL. ENGINEERING AND MANAGEMENT*, New York: McGRAW-HILL BOOK COMPANY.
- Fischermanns, Guido, Liebelt, Wolfgang (2000): *Grundlagen der Prozeßorganisation*, 5. Auflage, Gießen: Verlag Dr. Götz Schmidt.
- Flecken, Vera, Sommerhoff, Benedikt (2015): Ein Unternehmen auf dem Weg der Organisationsentwicklung. Change ist eine Chance!, in: *QZ*, Jg. 60 (2015) 12, S. 16-18.
- Flick Uwe (2007): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH.
- Flick, Uwe, Kardorff, Ernst von, Steinke, Ines (2013): Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick, in: Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*, 10. Auflage, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S. 13-29.
- French, Wendell L., Bell, Cecil H. (1977a): *Organisationsentwicklung. Sozialwissenschaftliche Strategien zur Organisationsveränderung*. Bern: Verlag Paul Haupt.
- French, Wendell L., Bell, Cecil H. (1977b): Zur Geschichte der Organisationsentwicklung, in: Burkhard Sievers (Hrsg.), *Organisationsentwicklung als Problem*, Stuttgart: Ernst Klett, S. 33-42.
- Fröhlich, Werner D. (2000): *Wörterbuch Psychologie*. 23. Auflage, München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Funck, Thomas (2019): Ein Leitfaden für digitales QM? Wie Digitalisierung die Qualitätsstrategien im Automobilsektor verändert, in: *QZ*, Jg. 64 (2019) 01, S. 12-13.
- Fuß, Susanne, Karbach, Ute (2014): *Grundlagen der Transkription. Eine praktische Einführung*, Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Gaethgens, Christiane (2007): Vorwort: Verfahren der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung, in: *Verfahren der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung. Projekt Qualitätsmanagement, Beiträge zur Hochschulpolitik*, 8/2007, Bonn, S. 5-6.
- Gairing, Fritz (2008): *Organisationsentwicklung als Lernprozess von Menschen und Systemen*, Eckart König (Hrsg.), 4. Auflage, Weinheim: Beltz Verlag.
- Gairing, Fritz (2017): *Organisationsentwicklung. Geschichte – Konzepte – Praxis*, Alexander Haubrock (Hrsg.), Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Gaitanides, Michael, Scholz, Rainer, Vrohling, Alwin (1994): Prozeßmanagement – Grundlagen und Zielsetzungen, in: Michael Gaitanides, Rainer Scholz, Alwin Vrohling und Max Raster (Hrsg.), *Prozeßmanagement. Konzepte, Umsetzungen und Erfahrungen des Reengineering*, München: Carl Hanser Verlag, S. 2-19.
- Gaitanides, Michael (1998): Business Reengineering / Prozeßmanagement – von der Managementtechnik zur Theorie der Unternehmung, in: *DBW*, 58 (1998) 3, S. 369-381.
- Garratt, Bob (1999): The Learning Organisation 15 years on: some personal reflections, in: *The Learning Organization*, Vol. 6, Issue 5, pp. 202-206.
- Garvin, David A. (1994): Nicht schöne Worte – Taten zählen, in: *DAS LERNENDE UNTERNEHMEN, Harvard Business Manager*, Ausgabe Januar, S. 6-17.
- Garvin, David A., Edmondson, Amy C., Gino, Francesca (2008): Das lernende Unternehmen, in: *Harvard Business Manager*, Ausgabe November, S. 76-88.
- Gebert, Diether (1974): *Organisationsentwicklung. Probleme des geplanten organisatorischen Wandels*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

- Geiger, Walter (1998): *Qualitätslehre. Einführung, Systematik, Terminologie*, 3. Auflage, Braunschweig: Friedrich Vieweg & Sohn Verlagsgesellschaft mbH.
- Geiger, Walter (2008): *Vorstudie zur vierten Diskussionskolumne der QZ 2009/01 zu „Fähigkeitssicherung“ oder „Qualitätssicherung“?*, [online] <https://www.qz-online.de/storage/asset/192861/storage/master/file/2183158/download/Terminus-Technicus%20Vorstudie%202009-01.pdf> [11.01.2019].
- Genfer Universität (o. J.): Gilbert Probst: Home, [online] <https://probst.unige.ch/> [31.03.2019].
- Gidion, Gerd (2003): Personalentwicklung im lernenden Unternehmen, in: Hans-Jörg Bulfinger, Hans Jürgen Warnecke und Engelbert Westkämpfer (Hrsg.), *Neue Organisationsformen im Unternehmen. Ein Handbuch für das moderne Management*, 2. Auflage, Berlin: Springer Verlag, S. 963-978.
- Gläser, Jochen, Laudel, Grit (2010): *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen*, 4. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien GmbH.
- Glasl, Friedrich (1993a): Einleitung: Die Führungs- und Organisationslehre in Entwicklung, in: *Organisationsentwicklung in der Praxis., Bd. 6, Dynamische Unternehmensentwicklung. Wie Pionierbetriebe und Bürokratien zu Schlanken Unternehmen werden*, Bern: Haupt Verlag und Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben, S. 9-29.
- Glasl, Friedrich (1993b): Das «Schlanke Unternehmen»: die Entwicklung zur Assoziationsphase, in: *Organisationsentwicklung in der Praxis., Bd. 6, Dynamische Unternehmensentwicklung. wie Pionierbetriebe und Bürokratien zu Schlanken Unternehmen werden*, Bern: Haupt Verlag und Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben, S. 99-132.
- Glasl, Friedrich (1993c): Führungskonzeptionen, in: *Organisationsentwicklung in der Praxis., Bd. 6, Dynamische Unternehmensentwicklung. wie Pionierbetriebe und Bürokratien zu Schlanken Unternehmen werden*, Bern: Haupt Verlag und Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben, S. 133-160.
- Glasl, Friedrich (2004): Übersicht über die Entwicklungsphasen eines Unternehmens, in: Friedrich Glasl (Hrsg.), *Organisationsentwicklung in der Praxis., Bd. 6, Dynamische Unternehmensentwicklung. Grundlagen für ein nachhaltiges Change Management*, 3. Auflage, Bern: Haupt Verlag, und Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben, S. 47-60.
- Glasl, Friedrich (2016): Übersicht über die Entwicklungsphasen eines Unternehmens, in: *Dynamische Unternehmensentwicklung. Grundlagen für ein nachhaltiges Change Management*, 5. Auflage, Bern: Haupt Verlag und Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben, S. 51-66.
- Glasl, Friedrich, Sassen, Hans von (1983): Standortklärung der Organisationsentwicklung, in: Friedrich Glasl (Hrsg.), *Verwaltungsreform durch Organisationsentwicklung*, Bern: Verlag Paul Haupt. S. 17-46.
- Global Compact. Netzwerk Deutschland (o. J.) United Nations Global Compact, [online] <https://www.globalcompact.de/de/ueber-uns/dgcn-ungc.php?navid=539859539859> [30.03.2019].
- Gnahs, Dieter (2007): Zielsetzung „Lernende Organisation“: Qualitätsmanagement als Lernanstoß für Weiterbildungseinrichtungen, in: Karin Dollhausen und Ekkehard Nussl von Rein (Hrsg.), *Bildungseinrichtungen als „lernende Organisationen“?*, Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag | GWV Fachverlage GmbH, S. 99-116.
- GOE (Gesellschaft für Organisationsentwicklung) (2011): Leitlinien für die Mitglieder der GOE, [online] <http://www.goe.org/cms/wp-content/uploads/2012/02/Leitlinien->

2011.pdf. [06.10.2016]. Nicht mehr abrufbar seit Dezember 2016, die Seite wurde eingestellt.

- Gorecki, Pawel, Pautsch, Peter (2013): Lean Management, in: Gerd F. Kamiske (Hrsg.), *Handbuch QM Methoden. Die richtige Methode auswählen und erfolgreich umsetzen*, 2. Auflage, München: Carl Hanser Verlag, S. 153-190.
- GQW (Gesellschaft für Qualitätswissenschaft): Die GQW, [online] <http://www.gqw.de/ueber-uns.shtml> [22.05.2019]
- Graf, Hugo (Hochschule Luzern) (2014): Bewertungskatalog für Fachhochschulen. Ein wirkungsvolles Qualitäts-Diagnoseinstrument. EFQM Modell 2013, 5. Auflage, Mai 2014, Luzern.
- Greiner, Larry E., Cummings, Thomas G. (2004): Wanted. OD More Alive Than Dead!, in: *The Journal of Applied Behavioral Science*, Vol. 4, December, pp. 374-391.
- Greve, Gustav, Pfeifer, Iris (2002): Qualitätsmanagement im Unternehmen, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5. Jg., Heft 4/2002, S. 570-583.
- Grossmann, Ralph, Pellert, Ada, Gotwald, Victor (1997): Krankenhaus, Schule, Universität: Charakteristika und Optimierungspotentiale, in: Ralph Grossmann (Hrsg.), *Besser Billiger Mehr. Zur Reform der Expertenorganisationen Krankenhaus, Schule, Universität*, Bd. 2, Wien: Springer-Verlag, S. 24-35.
- Grossmann, Ralph, Scala, Klaus (1997): Organisationen im Umbau – Supervision mit neuer Identität, in: Klaus Scala und Ralph Grossmann, *Supervision in Organisationen. Veränderungen bewältigen – Qualität sichern – Entwicklung fördern*, Weinheim: Juventa Verlag.
- Grossmann, Ralph, Bauer, Günther, Scala, Klaus (2015): *Einführung in die systemische Organisationsentwicklung*, Heidelberg: Carl Auer-Systeme Verlag.
- Häder, Michael (2015): *Empirische Sozialforschung. Eine Einführung*, 3. Auflage, Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Hagenlocher, Eckart, Müller, Stefan, Scherber, Mario (2013): Organisatorische Umsetzung, in: Franz Bayer und Harald Kühn (Hrsg.), *Prozessmanagement für Experten. Impulse für aktuelle und wiederkehrende Themen*, Berlin: Springer-Verlag, S. 225-247.
- Hahne, Anton (2004): EFQM, in: Anke Hanft (Hrsg.), *Grundbegriffe des Hochschulmanagements*, Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler, S. 97-104.
- Hammer, Michael, Champy, James (1994): *Business Reengineering. Die Radikalkur für das Unternehmen*, 2. Auflage, Frankfurt/Main: Campus Verlag.
- Hartmann, Bruno (2017): *Drahtseilakt Unternehmenswandel. So wird Change Management im Unternehmen überflüssig*, Wiesbaden: Springer Fachmedien GmbH.
- Hayes, Robert H., Wheelwright, Steven C., Clark, Kim B. (1988): *Dynamic Manufacturing*, New York: 1988.
- Heduschka, Katrin (2006): Qualitätsmanagement als Instrument des Risikomanagements am Beispiel des Krankenhauses, in: Jost W. Kramer (Hrsg.), *Wismarer Diskussionspapiere*, Nr. 16 / 2006.
- Heinze, Daniela, Schmidt, Uwe (2010): Universität Mainz. Zwischen Hochschulsteuerung und Qualitätsmanagement, in: Mathias Winde, Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, Heinz Nixdorf Stiftung (Hrsg.), *Von der Qualitätsmessung zum Qualitätsmanagement: Praxisbeispiele an Hochschulen, Positionen*, Essen: Ed. Stifterverband, S. 58-68.

- Hendricks, Kevin B., Singhal, Vinod R. (1997): Does Implementing an Effective TQM Program Actually Improve Operating Performance? Empirical Evidence from Firms That Have Won Quality Awards, in: *Management Science*, Vol. 43, No. 9, pp. 1258-1247.
- Hermanns, Annette (2010): „House of Learning“ als Basis für Qualitätsmanagement gemäß EFQM für die praxisnahe universitäre Ausbildung in den Ingenieurwissenschaften, in: Fortschritt-Berichte VDI, Düsseldorf: VDI Verlag GmbH. Zugl.: Aachen, Technische Hochschule, Dissertation (2009).
- Herold, Corrina, Furst-Bowe, Julie, Mooney, Carol (2005): Kundenbegriff und -orientierung im Bildungssektor. Lernen durch Fragen, in: *QZ*, Jg. 50 (2005) 5, S. 31-34.
- Herrmann, Frank (1997): Organisationale Fähigkeiten zur Umsetzung eines Qualitätsmanagementsystems, Dissertation, Universität St. Gallen.
- Hertel, Günter H. (2014): Warum sollen sich die Universitäten mit Qualitätsmanagement befassen? in: Sudetendeutsche Akademie der Wissenschaften und Künste (Hrsg.). *Schriften der Sudetendeutschen Akademie der Wissenschaften und Künste*, Bd. 34, Forschungsbeiträge der Naturwissenschaftlichen Klasse, S. 214-253.
- Hertel, Günter H. (2015a). Quo vadis Qualität?, in: Deutsche Gesellschaft für Qualität e. V. (DGQ) (Hrsg.), *Qualitätsmanagement an Hochschulen – Das Praxishandbuch*, München: Hanser-Verlag, S. 259-266.
- Hertel, Günther H. (2015b): Qualität – eine nicht endende Herausforderung. Ein Beitrag zu einem tieferen Verständnis der Qualität, ihrer Definition und ihrer Zukunft, in: *QZ-online* 2015/5, S. 1-12.
- Heutmann, Timo, Schmitt, Robert (2018): Im Dreischritt zu Qualität 4.0. Wege zum vorausschauenden Qualitätsmanagement, in: *QZ*, Jg. 63 (2018) 08, S. 36-39.
- Hochschule Pforzheim (2019): Prof. Dr. Fritz Gairing, [online] https://www.hs-pforzheim.de/forschung/institute/institut_fuer_personalforschung_ifp/team/ [05.03.2019].
- Hölscher, Michael, Pasternack, Peer (2007): Internes Qualitätsmanagement im österreichischen Fachhochschulsektor, in: Institut für Hochschulforschung (Hrsg.), *HoF-Arbeitsberichte*, 3/07, Wittenberg 2007.
- Homburg, Gabriele, Reineremann, Heinrich, Lüder, Klaus (1997): HOCHSCHUL-CONTROLING, in: *Speyerer Forschungsberichte* 167, 2. Auflage, Speyer.
- Houssaye, Leopold, de la (1975): Das Organisations-Entwicklungsmodell des NPI, in: Friedrich Glasl und Leopold de la Houssaye (Hrsg.), *Organisationsentwicklung. Das Modell des Niederländischen Instituts für Organisationsentwicklung und seine praktische Bewährung*, Berne: Verlag Paul Haupt, S. 15-28.
- Howaldt, Jürgen (2004): Neue Formen sozialwissenschaftlicher Wissensproduktion in der Wissensgesellschaft: Forschung und Beratung in betrieblichen und regionalen Innovationsprozessen, in: Gerhard Naegele und Gerd Peter (Hrsg.), *Dortmunder Beiträge zur Sozial- und Gesellschaftspolitik*, Bd. 52, Münster LIT Verlag.
- HRK (Hochschulrektorenkonferenz) (1995): Zur Evaluation im Hochschulbereich unter besonderer Berücksichtigung der Lehre, *Positionen*, Entschließung des 176. Plenums vom 3. Juli 1995, [online] <https://www.hrk.de/positionen/beschluss/detail/zur-evaluation-im-hochschulbereich-unter-besonderer-beruecksichtigung-der-lehre/> [07.01.2019].
- HRK (Hochschulrektorenkonferenz) (Hrsg.) (2003): Wegweiser 2003. Qualitätssicherung an Hochschulen. Sachstandsbericht und Ergebnisse einer Umfrage des Projektes Qualitätssicherung, in: *Beiträge zur Hochschulpolitik*, 7/2003, Bonn.

- HRK (Hochschulrektorenkonferenz) (2004): Positionen. Professionalisierung als Leitungsaufgabe. Entschließung des 202. Plenums der HRK vom 8.6.2004, [online] <https://www.hrk.de/positionen/gesamtliste-beschluesse/beschluss/detail/professionalisierung-als-leitungsaufgabe/> [24.01.2019].
- HRK (Hochschulrektorenkonferenz) (2007a): Positionen: Qualitätsoffensive in der Lehre – Ziele und Maßnahmen. Empfehlung des 105. HRK-Senats vom 16.10.2007, [online] <https://www.hrk.de/positionen/beschluss/detail/qualitaetsoffensive-in-der-lehre-ziele-und-massnahmen/> [24.01.2019].
- HRK (Hochschulrektorenkonferenz) (Hrsg.) (2007b): Verfahren der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung. Projekt Qualitätsmanagement, in: Verfahren der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung Projekt Qualitätsmanagement, *Beiträge zur Hochschulpolitik* 8/2007, Bonn.
- HRK (Hochschulrektorenkonferenz) (2012): Positionen. Zur Weiterentwicklung des Akkreditierungssystems – Gestaltung des Institutionellen Qualitätsaudits. Entschließung der Mitgliederversammlung am 24. April 2012, [online] <http://www.hrk.de/positionen/gesamtliste-beschluesse/position/convention/zur-weiterentwicklung-des-akkreditierungssystems-gestaltung-des-institutionellen-qualitaetsaudits/> [11.01.2019].
- HRK (Hochschulrektorenkonferenz) (2013): Positionen. Europäische Studienreform. Empfehlung der 15. HRK-Mitgliederversammlung am 19.11.2013. Die Europäische Studienreform in Deutschland: Empfehlungen zur weiteren Umsetzung, [online] <https://www.hrk.de/positionen/gesamtliste-beschluesse/beschluss/detail/europaeische-studienreform-1/> [25.01.2019].
- HRK (Hochschulrektorenkonferenz) (2015): Standards und Leitlinien für die Qualitätssicherung im Europäischen Hochschulraum (ESG), in: *Beiträge zur Hochschulpolitik* 3/2015, Bonn.
- HRK (Hochschulrektorenkonferenz) (2016): Entschließung der 20. Mitgliederversammlung der HRK am 10. Mai 2016 in Berlin. Eckpunkte zur Weiterentwicklung des Akkreditierungssystems, [online] https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-04-Lehre/02-04-01-Qualitaetssicherung/HRK-Entschliessung_Akkreditierung_10052016.pdf [25.01.2019].
- Hummel, Thomas, Malorny, Christian (2013): Total Quality Management, in: Gerd F. Kamiske (Hrsg.), *Handbuch QM-Methoden. Die richtige Methode auswählen und erfolgreich umsetzen*, 2. Auflage, München: Carl Hanser Verlag, S. 1-48.
- Ishikawa, Kaoru (1985): *WHAT IS TOTAL QUALITY CONTROL? THE JAPANESE WAY*, Englewood Cliffs, New Jersey: PRENTICE-HALL, INC.
- ISO (International Organization for Standardization (o. J.): The ISO story, [online] <https://www.iso.org/the-iso-story.html> [27.01.2019].
- ISO (International Organization for Standardization) (2015): Quality management principles, [online] <https://www.iso.org/publication/PUB100080.html> [18.01.2019].
- ISO (International Organization for Standardization) (2016): Selection and use of the ISO 9000 family of standards, [online] <https://www.iso.org/publication/PUB100208.html> [18.01.2019].
- ITA (Institut für Technologie und Arbeit) (o. J.): Prof. Dr. Klaus J. Zink, [online] [https://www.ita-kl.de/institut/mitarbeiter/mitarbeiter-detail.html?no_cache=1&tx_ita-extension_pi1\[showUid\]=2](https://www.ita-kl.de/institut/mitarbeiter/mitarbeiter-detail.html?no_cache=1&tx_ita-extension_pi1[showUid]=2) [31.03.2019].

- Jamali, Gholamreza, Ebrahimi, Mehran, Abbaszadeh, Mohammad Ali (2010): *TQM Implementation: An Investigation of Critical Success Factors*. 2010 International Conference on Education and Management Technology (ICEMT 2010), pp. 112-116.
- Janssen, Johann, Sass, Elke (2008): Strategisches prozessorientiertes Qualitätsmanagement an der Hochschule (Fuldaer Modell), in: *QiW*, 1/2008, S. 8-12.
- Janssen, Johann, Danz, Simone, Eich-Stapf, Karin, Sass, Elke, Breutmann, Bernd, Hopfenmüller, Manfred, Schmid, Andrea, Wagner, Joachim (2015): *Qualitätsmanagement an Hochschulen – Das Praxishandbuch*, Deutsche Gesellschaft für Qualität e. V. (DGQ) (Hrsg.), München: Hanser-Verlag.
- Janssen, Jürgen, Laatz, Wilfried (2017): *Statistische Datenanalyse mit SPSS. Eine anwendungsorientierte Einführung in das Basissystem und das Modul Exakte Tests*, 9. Auflage, Berlin: Springer-Verlag GmbH.
- Jochum, Eduard (2002): Hoshin Kari / Management by Policy (MbP) – Grundlagen eines effizienten Ziele-Management-Systems, in: Bungard Walter und Oliver Kohnke (Hrsg.), *Zielvereinbarungen erfolgreich umsetzen. Konzepte, Ideen und Praxisbeispiele auf Gruppen- und Organisationsebene*, 2. Auflage, Wiesbaden: Betriebswirtschaftlicher Verlag Dr. Th. Gabler GmbH, S. 71-93.
- Josten, Ulrich (2009): Effects of Quality Enhancement on teaching staff – compliance, improvement, resistance. in: Methoden und Wirkungen von Qualitätssicherung im europäischen Hochschulraum. Beiträge zur „Herbsttagung“ des Projekts Qualitätsmanagement der Hochschulrektorenkonferenz am 3./4.11.2008 in Bonn, *Beiträge zur Hochschulpolitik*, 5/2009, S. 72-77.
- Juran, Joseph M. (1987): QC CIRCLES IN THE WEST, in: Union of Japanese Scientists and Engineers, *Societas Qualitatis*, Vol. 1, May 1987, p. 7.
- Juran, Joseph M. (1989): *Handbuch der Qualitätsplanung*, Landsberg/Lech: Verlag moderne industrie.
- Juran, Joseph M. (1993): *DER NEUE JURAN. QUALITÄT VON ANFANG AN*, Landsberg/Lech: verlag moderne industrie.
- Jürgens, Barbara (2008): Hervorragende Qualität und viel Raum für eigene Ideen – Qualitätsmanagement an der Technischen Universität Braunschweig, in: *QiW*, 2/2008, S. 30-35.
- JUSE (Union of Japanese Scientists and Engineers) (2015a): Kaoru Ishikawa, The Man and Quality Control, Chapter 10, Father of the QC Circle: Prof. Kaoru Ishikawa, [online] http://www.juse.jp/ishikawa/e/man/Ch10_Ver2_150717.pdf [11.01.2019].
- JUSE (Union of Japanese Scientists and Engineers) (2015b): QC-Circle, [online] <https://www.juse.or.jp/english/qc/> [01.04.2019].
- JUSE (Union of Japanese Scientists and Engineers) (2015c): About JUSE, [online] <https://www.juse.or.jp/english/profile/> [15.01.2019].
- JUSE (Union of Japanese Scientists and Engineers) (2015d) Deming Prize, [online] https://www.juse.or.jp/deming_en/ [15.01.2019].
- JUSE (Union of Japanese Scientists and Engineers) (2019): *The Application Guide for The Deming Prize. The Deming Grand Prize, 2019. For Companies and Organizations Overseas*, Tokyo, [online] https://www.juse.or.jp/upload/files/DP_en_oubo2019_2.pdf [03.05.2019].
- Kahn, Robert L. (1977): Organisationsentwicklung: Einige Probleme und Vorschläge, in: Burkhard Sievers (Hrsg.), *Organisationsentwicklung als Problem*, Stuttgart: Ernst Klett, S. 281-301.

- Kaiser, Robert (2014): Qualitative Experteninterviews. Konzeptionelle Grundlagen und praktische Durchführung, in: Hans-Georg Ehrhart, Bernhard Frevel, Klaus Schubert und Suzanne S. Schüttemeyer (Hrsg.), *ELEMENTE DER POLITIK*, Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Kamiske, Gerd F., Brauer, Jörg-Peter (2008): *Qualitätsmanagement von A-Z. Erläuterungen moderner Begriffe des Qualitätsmanagements*, 6. Auflage, München: Carl Hanser Verlag.
- Kamiske, Gerd F., Brauer, Jörg-Peter (2011): *Qualitätsmanagement von A bis Z. Wichtige Begriffe des Qualitätsmanagements und ihre Bedeutung*, 7. Auflage, München: Carl Hanser Verlag.
- Kamiske, Gerd F. (Hrsg.) (2013): *Handbuch QM Methoden. Die richtige Methode auswählen und erfolgreich umsetzen*, 2. Auflage, München: Carl Hanser Verlag.
- Kamiske, Gerd K. (2014): *Der Qualitätssicherungsleiter unentbehrlich – und manchmal unverstanden*, Norderstedt: Books on Demand.
- Kanji, Gopal K., Tambi, Abdul Malek Bin A. (1999): Total quality management in UK higher education institutions, in: *Total Quality Management*, Vol. 10. No. 1, 1999, pp. 129-153.
- Katholische Hochschule Freiburg (2019): Qualitätsmanagement, [online] <https://www.kh-freiburg.de/de/hochschule/qualitaetsmanagement> [18.01.2019].
- Kaufmann, Benedict (2008): Wegweiser 2008. Qualitätssicherung an Hochschulen, Projekt Qualitätsmanagement, *Beiträge zur Hochschulpolitik* 5/2008, Bonn.
- Kaufmann, Benedict (2010): Wegweiser 2010. Qualitätssicherung an Hochschulen, Projekt Qualitätsmanagement, *Beiträge zur Hochschulpolitik* 8/2010, Bonn.
- KGSt (Kommunale Gemeinschaftsstelle für Verwaltungsmanagement) (1993): Das Neue Steuerungsmodell. Begründung, Konturen, Umsetzung, in: *Bericht* 5/1993, 01.09.1993. Az: 10 31 40, Köln.
- KGSt (Kommunale Gemeinschaftsstelle für Verwaltungsmanagement) (2017): Tätigkeitsbericht 2014-2017 und Strategie 2017-2020. Gut aufgestellt. Für Sie, Köln.
- Kieser, Alfred (Hrsg.) (1999): *Organisationstheorien*, 3. Auflage, Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Kilich, Stefan (2016): Keine Angst vor Risiken! Wie Risikomanagement zum Bestandteil des QM-Systems wird, in: *QZ*, 61 (2016) 4, S. 52-54.
- King, Bob (Hrsg.) (1989): *HOSHIN PLANNING. THE DEVELOPMENTAL APPROACH*, Methuen, MA: GOAL/QPC.
- Kipper, Jenny (2014): *Die lernende Organisation*, Berlin: epubli GmbH. Zugl.: Frankfurt am Main, Goethe-Universität Frankfurt, Dissertation (2013).
- Kleiböhmer, Wilfried, Götzen, Andreas (1999): Vierfach integrieren. Ein Managementhandbuch Sicherheit, Gesundheit, Umwelt und Qualität, in: *QZ*, Jg. 44 (1999) 11, S. 1384-1386.
- Kleining, Gerhard (1982): Umriss zu einer Methodologie qualitativer Sozialforschung, in: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 34 (2), S. 224-253.
- Klingsporn, Frank, Schnell, Reinhard (2016): Was kommt nach der eierlegenden Wollmilchsau?, in: *QZ*, Jg. 61 (2016) 6, S. 14-17.
- Kloke, Katharina (2014): *Qualitätsentwicklung an deutschen Hochschulen*, Petra Hiller und Georg Krücken (Hrsg.), *Organization & Public Management*, Wiesbaden: Springer

Fachmedien. Zugl.: Speyer, Deutsche Universität für Verwaltungswissenschaften, Dissertation (2013).

- KMK (Kultusministerkonferenz) (o. J.): Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung, [online] <https://www.kmk.org/themen/hochschulen/qualitaetssicherung-und-qualitaetsentwicklung.html> [18.02.2019]
- KMK (Kultusministerkonferenz) (1998): *Einführung eines Akkreditierungsverfahrens für Bachelor-/Bakkalaureus- und Master-/Magisterstudiengänge* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03.12.1998).
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2000): *Qualitätssicherung/Evaluation der Lehre: Die deutsche Position im europäischen Kontext* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15. September 2000).
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2005): *Qualitätssicherung in der Lehre* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 22.09.2005).
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2007): *Einführung der Systemakkreditierung* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 13.12.2007).
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2016): *Staatsvertrag über die Organisation eines gemeinsamen Akkreditierungssystems zur Qualitätssicherung in Studium und Lehre an deutschen Hochschulen (Studienakkreditierungsstaatsvertrag)* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.12.2016). In Kraft getreten am 01.01.2018.
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2017a): *Musterrechtsverordnung gemäß Artikel 4 Absätze 1 – 4. Studienakkreditierungsvertrag* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.12.2017).
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2017b): Weiterentwicklung: KMK beschließt neues und einheitliches Fundament für die Akkreditierung von Studiengängen, [online] <https://www.kmk.org/aktuelles/artikelansicht/weiterentwicklung-kmk-beschliesst-neues-und-einheitliches-fundament-fuer-die-akkreditierung-von-studiengaengen.html> [15.01.2019].
- Knoll, Jörg (1999): Qualitätsmanagement im Überschneidungsbereich von Universität und Erwachsenenbildung, in: Felicitas von Küchler und Klaus Meisel (Hrsg.), Deutsches Institut für Erwachsenenbildung e. V., *Qualitätssicherung in der Weiterbildung. Auf dem Weg zu Qualitätsmaßstäben*, S. 169-182.
- Koch, Susanne (2015): *Einführung in das Management von Geschäftsprozessen. Six Sigma, Kaizen und TQM*, 2. Auflage, Berlin: Springer Vieweg.
- Kocian, Claudia (2007): Prozesslandkarte für Hochschulen, in: *DNH*, 2 | 2007, S. 32-36.
- Köck, Christian (1996): Qualitätsmanagement als Weg zur Organisationsveränderung im Krankenhaus, in: Julia Bellabarba und Delf Schnappauf (Hrsg.), *Organisationsentwicklung im Krankenhaus*, Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie, S. 39-54.
- Kohler, Garielle (o. J.): Der Weg zur lernenden Organisation, in: *Symposium Publishing*. S. 1-20.
- Kolbe, Constanze, Möller, Uwe, Refflinghaus, Robert (2011): Einfache Weiterentwicklung eines integrierten Managementsystems. Unter einem Dach, in: *QZ*, Jg. 56 (2011) 5, S. 138-139.
- Komus, Ayelt, Kuberg, Moritz (2018): Alle Zeichen auf Agile?, in: *QZ*, Jg. 63 (2018) 2, S. 33-37.

- Koubek, Anni, Schachner, Werner, Tochtermann, Klaus (2009): Wie die Integration von Wissens- ins Qualitätsmanagement wirkt. Bessere Unternehmen mit Wissensmanagement?, in: QZ, Jg. 54 (2009) 3, S. 20-24.
- Korsmeier, Susanne (2002): *Implementierung von Qualitätsmanagement im Lehrbereich einer wissenschaftlichen Einrichtung als Organisationsentwicklungsprozess*, in: Wolfgang Stratenwerth, Bernd Schurer und Hans-Jürgen Albers (Hrsg.), Wirtschafts- und Berufspädagogische Schriften, Bd. 28, Bergisch Gladbach: Verlag Thomas Hobein. Zugl.: Köln, Universität zu Köln, Dissertation (2002).
- Kostka, Claudia, Mönch, Annette (2006): *Change Management. 7 Methoden für die Gestaltung von Veränderungsprozessen*, Gerd F. Kamiske (Hrsg.), 3. Auflage, München: Carl Hanser Verlag.
- Kostka, Claudia (2013): Change Management, in: Gerd F. Kamiske (Hrsg.), *Handbuch QM Methoden. Die richtige Methode auswählen und erfolgreich umsetzen*, 2. Auflage, München: Carl Hanser Verlag, S. 455-474.
- Kostka, Claudia (2016): *Change Management. Das Praxisbuch für Führungskräfte*, München: Carl Hanser Verlag.
- Kotter, John P. (1995): Leading Change: Why Transformation Efforts Fail, in: *Harvard Business Review*, Vol. 73, Issue 2, March-April 1995, pp. 59-67.
- Kotter, John P. (2011): *Leading Change. Wie Sie Ihr Unternehmen in acht Schritten erfolgreich verändern*. München: Verlag Franz Vahlen.
- Krafcik, John F. (1988): Triumph of the Lean Production System, in: *Sloan Management Review*, Vol. 30, Issue 1, pp. 41-52.
- Kramer, Jost W. (Hrsg.) (2006): Grundkonzeption für die Entwicklung eines Qualitätsmanagements im sozialwirtschaftlichen Bereich, in: Jost W. Kramer (Hrsg.), *Wismarer Diskussionspapiere*, Heft 09, Wismar 2006.
- Kraus, Georg, Becker-Kolle, Christel, Fischer, Thomas (2006): *Handbuch Change-Management. Steuerung von Veränderungsprozessen in Organisationen. Einflussfaktoren und Beteiligte. Konzepte, Instrumente und Methoden*, 2. Auflage, Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co.
- Krempkow, René (2009): Von Zielen zu Indikatoren – Versuch einer Operationalisierung für Lehre und Studium im Rahmen eines Quality Audit, in: *QiW*, 1+2/2009, S. 44 -53.
- Krems, Burkhard (2009): Wer ist die KGSt?, in: Burkhardt Krems (Hrsg.), *Online-Verwaltungslexikon olev.de*, Version 1.1, [online] <https://olev.de/k/kgst.htm> [10.01.2019].
- Krems, Burkhard (2012): Promotor, Promotorenmodell, in: Burkhardt Krems (Hrsg.), *Online-Verwaltungslexikon olev.de*, Version 1.31, [online] <http://www.olev.de/p/promotor.htm> [04.04.2019].
- Krems, Burkhard (2013): „Bürokratie“ bei Max Weber: Zusammenfassung und Textauszüge, in: Burkhardt Krems (Hrsg.), *Online-Verwaltungslexikon olev.de*, Version 2.42, [online] <https://olev.de/b/max-weber-buerokratie.htm> [09.01.2019]
- Krems, Burkhardt (2014): NPM / NSM / WoV, in: Burkhardt Krems (Hrsg.), *Online-Verwaltungslexikon olev.de*, Version 2.91, [online] <http://www.olev.de> [29.03.2019].
- Krems, Burkhardt (2017): Doppik / staatliche Doppik / Neues Rechnungswesen, in: Burkhardt Krems (Hrsg.), *Online-Verwaltungslexikon olev.de*, Version 2.4, [online] <https://olev.de> [09.01.2019].
- Krems, Burkhard (2019a): Kameralistik, in: Burkhardt Krems (Hrsg.), *Online-Verwaltungslexikon olev.de*, Version 16.81, [online] <https://olev.de> [09.01.2019].

- Krems, Burkhard (2019b): funktionale Organisation, in: Burkhardt Krems (Hrsg.), *Online-Verwaltungslexikon*, Version 16.81, [online] [https://olev.de/f.htm#funktionale Organisation](https://olev.de/f.htm#funktionale_Organisation) [06.02.2019].
- Krug, Peter (1999): Ordnungspolitische Bedeutung des Qualitätsmanagements in der Weiterbildung, in: Felicitas von Küchler und Klaus Meisel (Hrsg.), *Qualitätssicherung in der Weiterbildung. Auf dem Weg zu Qualitätsmaßstäben*, 1999, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung e. V., S. 20-30.
- Krüger, Wilfried (2000): Das 3-W-Modell: Bezugsrahmen für das Wandlungsmanagement, in: Wilfried Krüger (Hrsg.), *Excellence in Change. Wege zur strategischen Erneuerung*, Wiesbaden: Betriebswirtschaftlicher Verlag Dr. Th. Gabler GmbH, S. 15-29.
- Kuckartz, Udo, Rädiker, Stefan, Ebert, Thomas, Schehl, Julia (2013): Statistik. Eine verständliche Einführung. Lehrbuch, 2. Auflage, Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Kuckartz, Udo (2014): *Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*, Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Kühl, Stefan (2007): Von der Hochschulreform zum Veränderungsmanagement von Universitäten, in: Peter Altvater, Yvonne Bauer und Harald Gilch (Hrsg.), Organisationsentwicklung in Hochschulen. Dokumentation. *HIS: Forum Hochschule* 14 (2007), S. 1-10.
- Landfried, Klaus (1998a): Vorwort. Professor Dr. Klaus Landfried. Präsident der Hochschulrektorenkonferenz, in: Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.), Qualitätsmanagement in der Lehre. TQL 98. Tagung des hessischen Arbeitskreises „Qualitätsmanagement in der Lehre“ und der Hochschulrektorenkonferenz Wiesbaden, 4. Februar 1998, *Beiträge zur Hochschulpolitik*, 5/1998, Bonn, S. 7-8.
- Landfried, Klaus (1998b): Vorwort. Professor Dr. Klaus Landfried. Präsident der Hochschulrektorenkonferenz, in: Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.), Evaluation und Qualitätssicherung an den Hochschulen in Deutschland – Stand und Perspektiven. Nationales Expertenseminar der Hochschulrektorenkonferenz, Bonn, 29. Mai 1998, *Beiträge zur Hochschulpolitik*, 6/1998, Bonn, S. 7-8.
- Landfried, Klaus (2001): Grußwort, in: Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.), Auf dem Weg zum Qualitätsmanagement – Erfahrungen und Perspektiven – 2. Arbeitstagung zur Evaluation an Hochschulen Berlin 12./13. Februar 2001. *Beiträge zur Hochschulpolitik*, 14/2000, Bonn, S. 13-16.
- Landfried, Klaus (2002): Positionen. Qualität durch Wettbewerb – Jahresbericht des Präsidenten Professor Dr. Klaus Landfried für das Jahr 2001. Vorgelegt dem 196. Plenum am 18./19.02.2002, [online] <https://www.hrk.de/positionen/beschluss/detail/qualitaet-durch-wettbewerb-jahresbericht-des-praesidenten-professor-dr-klaus-landfried-fuer-das-jahr/> [24.01.2019]
- Landfried, Klaus (2003): „Schritte zum europäischen Hochschulraum – ohne Abgrenzung -Jahresbericht 2002 des Präsidenten Professor Dr. Klaus Landfried, vorgelegt dem 199. Plenum am 17./18. Februar 2003, [online] <https://www.hrk.de/positionen/beschluss/detail/schritte-zum-europaeischen-hochschulraum-ohne-abgrenzung-jahresbericht-2002-des-praesidenten-pro/> [24.01.2019].
- Lauer, Thomas (2014): *Change Management. Grundlagen und Erfolgsfaktoren*, 2. Auflage, Berlin: Springer Verlag.
- Lauther, Rebecca (2018): Arbeit 4.0 – das Ende des Qualitätsmanagers?, in: *QZ*, Jg. 63 (2018) 10, S. 10-11.

- Legewie, Heiner (1994): Globalauswertung von Dokumenten, in: Andreas Boehm, Andreas Mengel, Thomas Muhr, Gesellschaft für Angewandte Informationswissenschaft (GAIK) e. V. (Hrsg.), *Texte verstehen: Konzepte, Methoden, Werkzeuge, Schriften zur Informationswissenschaft*, Bd. 14, Konstanz: UVK Univ.-Verl. Konstanz, S. 177-182.
- Lerner, Franz (1988): Geschichte der Qualitätssicherung, in: Walter Masing (Hrsg.), *Handbuch der Qualitätssicherung*, 2. Auflage, München: Carl Hanser Verlag, S. 19-32.
- Lessem, Ronnie (1991): *Total Quality Learning. Building a Learning Organisation*, Oxford (UK) und Cambridge (Massachusetts, USA): Basil Blackwell.
- Lewin, Kurt (1947): Frontiers in Group Dynamics: Concept, Method and Reality in Social Science; Social Equilibria and Social Change, in: *Human Relations*, Vol. 1, Issue 1, pp. 5-41.
- Lewin, Kurt (1963): *Feldtheorie in den Sozialwissenschaften. Ausgewählte theoretische Schriften*, Dorwin Cartwright (Hrsg.), ins Dt. übertragen und mit einem Verzeichnis der Schriften Lewins versehen von A. Lang u. W. Lohr, Bern: Hans Huber.
- Lexikon der Psychologie (o.J): Lewin, [online] <http://www.spektrum.de/lexikon/psychologie/lewin/8852> [31.03.2019].
- Liao, Shu-Hsien, Chang, Wen-Jung, Wu, Chi-Chuan (2010): Exploring TQM-Innovation relationship in continuing education: A system architecture and propositions, in: *Total Quality Management*, Vol. 21, No. 11, November 2010, pp. 1121–1139.
- Lievegoed, Bernard C. J. (1974): Organisationen im Wandel. Die praktische Führung sozialer Systeme in der Zukunft, in: *Schriftenreihe „Führung und Organisation der Unternehmung“*, 18, Bern: Verlag Paul Haupt.
- Lippert, Ingmar (2005): Mitbestimmung von Studierenden bei der Qualitätssicherung und Hochschulentwicklung, in: Hochschule entwickeln, Qualität managen: Studierende als (Mittel)punkt. Die Rolle der Studierenden im Prozess der Qualitätssicherung und -entwicklung. 6. Arbeitstagung zur Evaluierung an Hochschulen am 10. und 11. März 2005 an der Fachhochschule für Verwaltung und Rechtspflege Berlin, *Beiträge zur Hochschulpolitik*, 10/2005, Bonn, S. 47-55.
- Lobinger, Werner (2013): Zu wem passt welcher Hut?, in: *QZ*, Jg. 58 (2013) 10, S. 14-15.
- Löcher, Ulrich (2000): *Total Quality Management in Klein- und Mittelunternehmen als Ansatz zur Organisationsentwicklung – Eine Fallstudie von deutschen Produktionsunternehmen*, Berlin: dissertation.de. Zugl.: Łódź (Polen), Universität, Dissertation (1999).
- Lüthje, Jürgen (2004): Einführung. Qualitätsmanagement an Hochschulen, in: Evaluation – ein Bestandteil des Qualitätsmanagements an Hochschulen. Tagung: „Evaluation – ein Bestandteil des Qualitätsmanagements an Hochschulen“, Universität Hamburg am 3. und 4. Juni 2004, *Beiträge zur Hochschulpolitik*, 9/2004, Bonn.
- Mackau, Dirk, Orban, Peter, Janas, Ingo (1999): Mit Prozeßorientierung in die Zukunft. Integriertes Managementsystem sichert kleinen und mittleren Unternehmen langfristig Wettbewerbsvorteile, in: *QZ*, Jg. 44 (1999) 9, S. 1102-1105.
- Madukanya, Virginia (2008): *Erfolgsfaktoren eines Qualitäts- und Innovationsmanagements in der öffentlichen Verwaltung: eine empirische Untersuchung*, Berlin: Logos Verlag. Zugl.: Mannheim, Universität, Dissertation (2008).
- Maier, Günter W. (o. J.): Human Relations, in: Springer Gabler Verlag (Hrsg.), *GABLER WIRTSCHAFTSLEXIKON*, [online] <http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Archiv/78124/human-relations-v4.html> [04.04.2019].

- Maier, Norbert (1977): *Teilautonome Arbeitsgruppen. Möglichkeiten und Grenzen eines Modells zur Humanisierung der Arbeit*, Meisenheim am Glan: Verlag Anton Hain.
- Maier, Walter (2004): Qualitätsmanagement, in: *Magazin der Hochschule für öffentliche Verwaltung und Finanzen in Ludwigsburg*, Ausgabe 10, Juni 2004, S. 4-6.
- Mallich, Katharine, Kirnbauer, Isolde, Schmidts, Michael, Stowasser-Bloch, Katharina (2008): Konzept zum Qualitätsmanagement in Studium und Lehre an der Medizinischen Universität Wien mittels Abbildung von Prozesslandschaften und Definition von Leistungskriterien, in: *QiW*, 3/2007, S. 72-76.
- Malorny, Christian (1996): *TQM umsetzen. Der Weg zur Business Excellence*, Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag.
- March, James, G., Olsen, Johan P. (1975): THE UNCERTAINTY OF THE PAST: ORGANIZATIONAL LEARNING UNDER AMBIGUITY, in: *European Journal of Political Research*, Vol. 3, pp. 147-271.
- Marettke, Christian, Barna, Ákos (2010): Aktuelle Probleme des Hochschulmanagements im Rahmen der „deregulierten Hochschule“, in: *Hochschulmanagement*, 1/2010, S. 3-14.
- Markert, Werner (1985): *Die LERNSTATT. Ein Modell zur beruflichen Qualifizierung von Ausländern am Beispiel der BMW AG. Vom Sprachmodell für Ausländer zum betrieblichen Organisationsentwicklungsmodell*, Bundesinstitut für Berufsbildung. Der Generalsekretär (Hrsg.), Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 79, Berlin und Bonn.
- Martin-Luther-Universität Halle Wittenberg (2018a): Prof. Dr. rer. pol., Dipl.-Hdl. Manfred Becker, [online] https://personal.wiwi.uni-halle.de/team/198366_198398/ [01.04.2019].
- Martin-Luther-Universität Halle Wittenberg (2018b): Dr. Inéz Labucay, [online] https://wi-pofo.wiwi.uni-halle.de/lehrstuhlteam/wissenschaftliche_mitarbeiter/dr._in_z_labucay/ [01.04.2019].
- Martin, Michaela, Parikh, Shreya (2017): *Quality management in higher education: Developments and drivers. Results from an international survey*, UNESCO International Institut for Educational Planning (IIEP) and the International Association of Universities (IAU) (Hrsg.), Paris.
- Masing, Walter (1979): Qualitätslehre, in: Deutsche Gesellschaft für Qualität e. V. (DGQ) (Hrsg.), *DGQ-Schrift Nr. 11-19*, 6. Auflage, Berlin: Beuth-Verlag.
- Maslow, Abraham H. (1954): *MOTIVATION AND PERSONALITY*, New York: Harper.
- Mayer, Horst O. (2013): *Interview und schriftliche Befragung. Grundlagen und Methoden empirischer Sozialforschung*, 6. Auflage, München: Oldenbourg Verlag.
- Mayer-Abt, Martin (2003): Weicher Stoff für reife Unternehmen. Software unterstützt den Ausbau zum prozessorientierten Integrierten Managementsystem, in: *QZ*, Jg. 48 (2003) 5, S. 433-435.
- Mayring, Philipp (1994): Qualitative Inhaltsanalyse, in: Andreas Boehm, Andrea Mengel und Thomas Muhr (Hrsg.), Gesellschaft für Angewandte Informationswissenschaft (GAIK) e. V. (Hrsg.), *Texte verstehen: Konzepte, Methoden, Werkzeuge, Schriften zur Informationswissenschaft*, Bd.14, Konstanz: UVK Univ.-Verl. Konstanz.
- Mayring, Philipp (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*, 12. Auflage, Weinheim: Beltz Verlag.
- Mayring, Philipp (2016): *Einführung in die qualitative Sozialforschung*, 6. Auflage, Weinheim: Beltz Verlag.

- McGregor, Douglas (1973): *Der Mensch im Unternehmen. The Human Side of Enterprise*, 3. Auflage, Düsseldorf: Econ Verlag.
- Meitner, Helmut (1996): Dokumentenmanagement- und Workflow-Systeme zur Unterstützung von Geschäftsprozessen, in: Hans-Jörg Bullinger und Hans Jürgen Warnicke (Hrsg.), *Neue Organisationsformen im Unternehmen. Ein Handbuch für das moderne Management*, Berlin: Springer-Verlag, S. 709-728.
- Melcher, Paul, Grundei, Jens, Dombrowski, Uwe (2015): Studie zum Stand der Umsetzung der Prozessorganisation in deutschen Unternehmen. Verpasste Chancen, in: *QZ*, Jg. 60 (2015) 08, S. 18-22.
- Metzger, Jochen (2018): Business Continuity, GABLER WIRTSCHAFTSLEXIKON, [online] <https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/business-continuity-28281/version-251914> [04.04.2019].
- Meuser, Michael, Nagel, Ulrike (1991): ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig beachtet: ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion, in: Detlef Garz (Hrsg.), *Qualitativ-empirische Sozialforschung: Konzepte, Methoden, Analysen*, Opladen: Westdt. Verlag.
- Meuser, Michael, Nagel, Ulrike (2009): Experteninterview und der Wandel der Wissensproduktion, in: Alexander Bogner, Beate Littig und Wolfgang Menz (Hrsg.), *Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder*, 3. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH, S. 35-60.
- Miles, Matthew B., Schmuck, Richard A. (1971): Improving Schools Through Organizational Development: An Overview, in: Richard A. Schmuck und Matthew B. Miles (Hrsg.), *ORGANIZATION DEVELOPMENT IN SCHOOLS*, Palo Alto (Kalifornien): Nation Press Books, pp. 1-27.
- Miller, Eric J. (1975): „Socio-Technical Systems in Weaving, 1953-1970: A Follow-up Study“, in *Human Relations*, Vol. 28, Issue 4, May 1975, pp. 349-386.
- Mintzberg, Henry (1979): *THE STRUCTURING OF ORGANIZATIONS*, Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Mintzberg, Henry (1987): Crafting strategy, in: *Harvard Business Review*, Jul/Aug. 1987, Vol. 65, Issue 4, pp. 66-75.
- MIT (Massachusetts Institute of Technology) (2000): News. Sloan Adjunct Professor Beckhard dies at age 81, [online] <http://news.mit.edu/2000/beckhard-0126> [17.10.2019].
- Moll, André (2005): Das EFQM-Modell für Excellence als Management- und Organisationsentwicklungsmodell für Hochschulen, in: Qualität messen – Qualität managen. Leistungsparameter in der Hochschulentwicklung. Dokumentation zur gleichnamigen Tagung am 26./27. Oktober 2004 in Köln, *Beiträge zur Hochschulpolitik*, 6/2005, Bonn, S. 104-112.
- Mosadeghrad, Ali Mohammad (2014): Why TQM programmes fail? A pathology approach, in: *The TQM Journal*, Vol. 26, No. 2, 2014, pp. 160-186.
- Müller, Hartmut (2001): *Personal- und Organisationsentwicklung auf der Grundlage von Qualitätsmanagement und der systemischen Theorie Senges: dargestellt am Beispiel der Wellnesshotels*, München: Hampp-Verlag. Zugl.: Kassel, Universität, Dissertation (2001).
- Müller, Joachim F. W. (2004): *Organisationsentwicklung und Personalentwicklung im Qualitätsmanagement der Einrichtungen des Sozial- und Gesundheitswesens am Beispiel der Altenhilfe*, München: Hampp Verlag. Zugl.: Hamburg, Universität, Dissertation (2003).

- Müller, Wilfried (2010): Podiumsdiskussion, in: Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.), 10 Jahre Herbsttagung zur Qualität in den Hochschulen: Rückschau und neue Entwicklungen. Beiträge zur „Herbsttagung“ des Projekts Qualitätsmanagement der Hochschulrektorenkonferenz am 9./10.11.2009 in Bonn, *Beiträge zur Hochschulpolitik*, 7/2010, S. 94-95.
- Müller, Thomas (2011): *Zukunftsthema Geschäftsprozessmanagement. Eine Studie zum Status quo des Geschäftsprozessmanagements in deutschen und österreichischen Unternehmen*, PricewaterhouseCoopers AG Wirtschaftsprüfungsgesellschaft (Hrsg.), Frankfurt am Main.
- Müller, Erich (2014): *Qualitätsmanagement für Unternehmer und Führungskräfte. Was Entscheider wissen müssen*, Berlin: Springer Verlag.
- Müller, Sascha, Haas, Oliver (2014): Qualitätsmanagement in neuen Spannungsfeldern. QM ist tot – es lebe QM!, in: *QZ*, Jg. 59 (2014) 5, S. 16-17.
- Müller-Böling, Detlef (1994): Qualitätsmanagement in Hochschulen. Vortrag beim 6. Deutschen Bibliothekskongreß in Dortmund am 25. Mai 1994. Themenkreis IV „Koope-ration und Qualitätsmanagement in Bibliotheken“, in: CHE Centrum für Hochschul-entwicklung, *Arbeitspapier* Nr. 3, Mai 1994.
- Müllner, Thomas, Farcher, Tim, Strobl, Robert (2013): Integration von Prozess- und Risiko- management durch das Interne Kontrollsystem, in: Franz Bayer und Harald Kühn (Hrsg.), *Prozessmanagement für Experten. Impulse für aktuelle und wiederkeh- rende Themen*, Berlin: Springer-Verlag, S. 333-354.
- Mundhenke, Ehrhard (2003): Finanzmanagement als Kern der Verwaltungsmodernisie- rung. Rücksichten, Einsichten, Aussichten, in: *Schriftenreihe 41*, Fachhochschule des Bundes für öffentliche Verwaltung, Brühl.
- Münster, Thomas, Trautmann, Christine (2017): Blick in die Kugel. Wie sieht die Zukunft des Qualitätsmanagements aus?, in: *QZ*, Jg. 62 (2017) 2, S. 26-31.
- Neumann, Alexander (2015): *Führungsorientiertes Qualitätsmanagement*, 5. Auflage, Mün- chen: Carl Hanser Verlag.
- Nickel, Sigrun (2005): EFQM an Universitäten – Nachhaltige Qualitätsentwicklung oder Ma- nagement-Mode?, in: *evaNet-Positionen* 08/2005, 14. Juli 2005.
- Nickel, Sigrun (2007a): *Partizipatives Management von Universitäten. Zielvereinbarungen, Leitungsstrukturen, staatliche Steuerung*, Stephan Laske, Ada Pellert und Herbert Woratschek (Hrsg.), Universität und Gesellschaft – Schriftenreihe zur Universitäts- entwicklung, Bd. 5, München: Rainer Hampp Verlag. Zugl.: Wien, Universität, Dis- sertation (o. J.).
- Nickel, Sigrun (2007b): *Institutionelle QM-Systeme in Universitäten und Fachhochschulen. Konzepte – Instrumente – Umsetzung*, CHE Centrum für Hochschulentwicklung gGmbH, Arbeitspapier Nr. 94, September 2007, Gütersloh.
- Nickel, Sigrun (2009): *Partizipatives Management von Universitäten. Zielvereinbarungen, Leitungsstrukturen, staatliche Steuerung*, Stephan Laske, Ada Pellert und Herbert Woratschek (Hrsg.), Universität und Gesellschaft – Schriftenreihe zur Universitäts- entwicklung, Bd. 5, 2. Auflage, München: Rainer Hampp Verlag.
- Nickel, Sigrun (2014): Typologie und Erfolgsfaktoren von QM-Systemen in Hochschulen. Ein Überblick, in: Nickel, Sigrun (Hrsg.), *Implementierung von Qualitätsmanage- mentsystemen: Erfahrungen aus der Hochschulpraxis*, CHE, Arbeitspapier Nr. 163, Mai 2014, S. 3-25.

- Noelle-Neumann, Elisabeth, Petersen, Thomas (2014): Methoden der Publizistik- und Kommunikationswissenschaft, in: Elisabeth Noelle-Neumann, Winfried Schulz und Jürgen Wilke (Hrsg.), *FISCHER LEXIKON PUBLIZISTIK MASSENKOMMUNIKATION*, 2. Auflage, Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- NPI (o. J.): NPI instituut voor organisatieontwikkeling, [online] <http://www.npi.eu/npi> [01.04.2019].
- Oberschmid, Hannes, Fuchs, Hannes, Wohinz, Josef W. (2009): Vorgehensmodell für ein risikoorientiertes Qualitätsmanagement. Agieren statt reagieren, in: *QZ*, Jg. 54 (2009) 11, S. 70-71.
- O'Brien, Richard (1988): The Rise and Fall of the Manpower Services Commission, in: *Policy Studies*, Vol. 9, Issue 2, pp. 3-8.
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (2015): *Frascati Manual 2015: Guidelines for Collecting and Reporting Data on Research and Experimental Development*, Paris: OECD Publishing, Paris, [online] http://www.oecd-ilibrary.org/deliver/fulltext?itemId=/content/book/9789264239012-en&mimeType=freepreview&redirecturl=http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/science-and-technology/frascati-manual-2015_9789264239012-en&isPreview=true [27.01.2019].
- Oess, Attila (1993): *Total Quality Management. Die ganzheitliche Qualitätsstrategie*, 3. Auflage, Wiesbaden: Betriebswirtschaftlicher Verlag Dr. Th. Gabler.
- O'Mahony, Kim, Garavan, Thomas N. (2012): Implementing a quality management framework in a higher education organisation. A case study, in: *Quality Assurance in Education*, Vol. 20, No. 2, pp. 184-200.
- Orth, Roland, Karcher, Philipp (2015): Der Faktor Wissen: Die ISO 9001 beschreitet neue Wege, in: *wissensmanagement*, 2/2015, S. 27-29.
- Osseo-Asare, Augustus E., Longbottom, David, Murphy, William D. (2005): Leadership best practices for sustaining quality in UK higher education from the perspective of the EFQM Excellence Model, in: *Quality Assurance in Education*, Vol. 13, No. 2, pp. 148-170.
- Osterloh, Margit, Frost (2006): *Prozessmanagement als Kernkompetenz. Wie Sie Business Reengineering strategisch nutzen können*, 5. Auflage, Wiesbaden: Betriebswirtschaftlicher Verlag Dr. Th. Gabler | HWV Fachverlage GmbH.
- OTH (Ostbayerische Technische Hochschule Regensburg) (o. J.): EFQM, [online] <https://www.oth-regensburg.de/hochschule/organisation/qualitaetsmanagement/efqm.html> [16.02.2019].
- Ott, Ingo (2010): Effizientes Prozessmanagement im öffentlichen Dienst. Ein Ansatz für effizientes E-Government; am Beispiel der Universität Mannheim, in: Christian Becker, Wolfgang Gaul, Armin Heinzl, Martin Schader und Daniel Veit (Hrsg.), *INFORMATIONSTECHNOLOGIE UND ÖKONOMIE*, Bd. 40, Frankfurt am Main: PETER LANG, Internationaler Verlag der Wissenschaften. Zugl.: Mannheim, Universität, Dissertation (2010).
- Otten, Heiner, Götz, Jürgen, Pollak, Sebastian (Hrsg.) (2017): Heute und zukünftige Herausforderungen an die Qualitätswissenschaft in Forschung und Praxis, in: *Bericht zur GQW-Jahrestagung*, 2017, Erlangen: FAU Press.
- OXFORD University Press (Hrsg.) (2018): Overview, Manpower Services Commission, [online] <http://oxfordindex.oup.com/view/10.1093/oi/authority.20110803100131636> [04.04.2019].

- Palmes, Paul (2016): Was heißt Verantwortung der Führung? ISO 9001:2015 und die Herausforderung zu führen, in: QZ, Jg. 61 (2016) 1, S. 14-15.
- Pasternack, Peer, Hölscher, Michael (2008): Mehr Quality wagen. Internes Qualitätsmanagement an österreichischen Fachhochschulen, in: *QiW*, 1/2008, S. 19-25.
- Pastowski, Sven (2004): *Messung der Dienstleistungsqualität in komplexen Marktstrukturen: Perspektiven für ein Qualitätsmanagement von Hochschulen*, Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag/GWV Fachverlage GmbH. Zugl.: Bayreuth, Universität, Dissertation (2003).
- Pedler, Mike, Boydell, Tom, Burgoyne, John (1989): The Learning Company, in: *Studies in Continuing Education*, Vol. 11, No. 2, pp. 91-101.
- Pedler, Mike, Boydell, Tom, Burgoyne, John (1991): Auf dem Weg zum „Lernenden Unternehmen“, in: Thomas Sattelberger (Hrsg.), *Die lernende Organisation. Konzepte für eine neue Qualität der Unternehmensentwicklung*, Wiesbaden: Gabler, S. 57-65.
- Pedler, Mike, Burgoyne, John, Boydell, Tom (1994): *Das lernende Unternehmen. Potentiale freilegen – Wettbewerbsvorteile sichern*, Frankfurt: Campus Verlag.
- Pellert, Ada, Widmann Andrea (2008): Personalmanagement in Hochschule und Wissenschaft. Anke Hanft (Hrsg.), *Studienreihe Bildungs- und Wissensmanagement*, Bd. 9. Münster: Waxmann.
- Peters, Thomas J., Waterman, Robert H. (1982): *In Search of Excellence*. New York: Harper & Row.
- Petersen, Dominik (2011): *Den Wandel verändern. Change-Management anders gesehen*, in Zusammenarbeit mit Urs Witschi, Wolfgang Kötter und Jörg Bahlow, Wiesbaden: Gabler Verlag | Springer Fachmedien.
- Petersen, Dominik, Witschi, Urs (2015): *Wandel durch Vernetzung. Das Praxisbuch für nachhaltiges Change-Management*, in Zusammenarbeit mit: Hans Baumeister, Carola Pust und Heinz Vetter, Wiesbaden: Springer Gabler, Springer Fachmedien.
- Petersen, Thomas (2014): *Der Fragebogen in der Sozialforschung*, Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH.
- Pfeifer, Tilo, Schmitt, Robert, Betzold, Mark, Krippner, Daniel (2007): Wissensmanagement – Qualität und Information, in: Tilo Pfeifer und Robert Schmitt (Hrsg.), *Masing. Handbuch Qualitätsmanagement*, München: Carl Hanser Verlag, S. 285-308.
- Pfeiffer, Werner, Weiß, Enno (1994): *Lean Management. Grundlagen der Führung und Organisation lernender Unternehmen*, 2. Auflage, Berlin: ERICH SCHMIDT VERLAG GmbH & Co.
- Piekenbrink, Olaf, Ketterer, Hubert (2009): Risikomanagementsystem auf Basis des EFQM-Modells. Blick in jede Ecke, in: QZ, Jg. 54 (2009) 9, S. 30-34.
- Pieper, Rüdiger (1988): Diskursive Organisationsentwicklung. Ansätze einer sozialen Kontrolle von Wandel, in: Wolfgang H. Staehle (Hrsg.), *Mensch und Organisation* 16, Berlin: Walter de Gruyter.
- Pietzonka, Manuel (2014): Gestaltung von Studiengängen im Zeichen von Bologna. Die Umsetzung der Studienreform und die Wirksamkeit der Akkreditierung, Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. Zugl.: Kassel, Universität, Dissertation (2013).
- Pistor, Petra (2014): Das QM-System wächst mit – Instrumentelle und kulturelle Weiterentwicklung an der Universität Duisburg-Essen, in: Sigrun Nickel (Hrsg.), *Implementierung von Qualitätsmanagementsystemen: Erfahrungen aus der Hochschulpraxis*, CHE, Arbeitspapier Nr. 163, Mai 2014, S. 82-96.

- Pohlenz, Philipp (2012): Qualitätsmanagement als Instrument der Qualitätspolitik: Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium als Feld politischen Handelns von Hochschulen, in: *wissenschaftsmanagement*, 1, Januar/Februar (2012), S. 14-15.
- Porst, Rolf (2014): *Fragebogen. Ein Arbeitsbuch*, Heinz Sahner und Michael Bayer (Hrsg.), 4. Auflage, Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Probst, Gilbert J. B. (1993): *Organisation. Strukturen. Lenkungsinstrumente. Entwicklungsperspektiven*, Landsberg/Lech: Verlag moderne industrie.
- Probst, Gilbert J. B., Büchel, Bettina S. T. (1994): *Organisationales Lernen. Wettbewerbsvorteil der Zukunft*, Wiesbaden: Betriebswirtschaftlicher Verlag Dr. Th. Gabler GmbH.
- Pundt, Alexander, Nerdinger, Friedemann W. (2012): Transformationale Führung – Führung für den Wandel?, in: Sven Grote (Hrsg.), *Die Zukunft der Führung*, Berlin: Springer-Verlag, S. 27-45.
- Raggautz, Andreas (2013): Zukunft des Qualitätsmanagements, in: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung ZFHE*, Jg.8 / Nr.2, März 2013, S. 65-68.
- Raithel, Jürgen (2006): *Quantitative Forschung. Ein Praxiskurs. Lehrbuch*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH.
- Rank, Susanne, Scheinpflug, Rita (Hrsg.) (2010): *Change Management in der Praxis. Beispiele, Methoden, Instrumente*, 2. Auflage, Berlin: Erich Schmidt Verlag GmbH & Co.
- Rasch, Björn, Frieze, Malte, Hofmann, Wilhelm, Naumann, Ewald (2010): *Quantitative Methoden, Einführung in die Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler*, Bd. 2, 3. Auflage, Berlin: Springer Verlag.
- Raue, Insa Dorothea (2001): Total-Quality-Management-Regelkreise für ingenieurwissenschaftliche Pflichtlehrveranstaltungen an Hochschulen, in: *AACHENER REIHE MENSCH UND TECHNIK*, Bd. 38, Aachen: Wissenschaftsverlag Mainz. Zugl.: Aachen, Technische Hochschule, Dissertation (2001).
- Reichert, Jo (2015): Transkription, in: Rainer Diaz-Bone und Christoph Weischer (Hrsg.), *Methoden-Lexikon für die Sozialwissenschaften*, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 412.
- Reinermann, Heinrich (2000): Neues Politik- und Verwaltungsmanagement: Leitbild und theoretische Grundlagen, in: *Speyerer Arbeitshefte* Nr. 130, Deutsche Hochschule für Verwaltungswissenschaften Speyer.
- Reiß, Michael (1997a): Change Management als Herausforderung, in: Michael Reiß, Lutz von Rosenstiel und Anette Lanz (Hrsg.), *Change Management. Programme, Projekte und Prozesse*, USW-Schriften für Führungskräfte, Bd. 31, Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag, S. 5-29.
- Reiß, Michael (1997b): Aktuelle Konzepte des Wandels, in: Michael Reiß, Lutz von Rosenstiel und Anette Lanz (Hrsg.), *Change Management. Programme, Projekte und Prozesse*, USW-Schriften für Führungskräfte, Bd. 31, Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag, S. 31-90.
- Retter, Ulrich, Weißner, Hannah, Hole, Ulrike (2016): Perspektivwechsel. Mitarbeiter von nachsteuerndem zu vorausschauendem Verhalten führen, in: *QZ*, Jg. 61 (2016) 2, S. 29-32.
- Rice, A. K. (1953): Productivity and Social Organization in an Indian Weaving Shed: An Examination of some Aspects of the Socio-Technical System of an Experimental

- Automatic Loom Shed, in: *Human Relations*, Vol. 6, Issue 4, November, pp. 297-329.
- Rosenstiel, Lutz von (1987): Organisationsentwicklung. Ziele und Modelle der Organisationsentwicklung, in: Lutz von Rosenstiel, Herbert E. Einsiedler, Richard K. Streich und Sabine Rau (Hrsg.), *Motivation durch Mitwirkung*, Stuttgart: Fachverlag für Wirtschaft u. Steuern Schäffer, S. 25-38.
- Rothlauf, Jürgen (2004): *Total Quality Management in Theorie und Praxis: Zum ganzheitlichen Unternehmensverständnis*, 2. Auflage, München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag GmbH.
- Rothlauf, Jürgen (2014): *Total Quality Management in Theorie und Praxis: Zum ganzheitlichen Unternehmensverständnis*, 4. Auflage, München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag GmbH.
- Rühl, Werner J. (1998): Vortrag „Internationales Technisches Entwicklungszentrum der Adam Opel AG ISO 9000 – Erfahrungsbericht aus einem technischen Entwicklungszentrum“, in: Projekt Qualitätssicherung, Qualitätsmanagement in der Lehre TQL 98. Tagung des hessischen Arbeitskreises „Qualitätsmanagement in der Lehre“ und der Hochschulrektorenkonferenz Wiesbaden, 4. Februar 1998, Bonn, *Beiträge zur Hochschulpolitik*, 5/1998, S. 21-46.
- Sächsisches Staatsministerium der Justiz und für Europa, Stabsstelle Staatsmodernisierung - Projektgruppe V.5 (Hrsg.) (2013): *Handbuch Prozessmanagement. Version 3.0*, 2. Auflage, Chemnitz 2013.
- Salmon, Dirk (2018): *New Public Management in der deutschen Arbeitsverwaltung: Zwischen Anreiz und Motivationsverdrängung*, Nachdruck zur 1. Auflage 2016, Wiesbaden: Springer Fachmedien GmbH.
- Santa, Mijalce (2015): Learning organisation review – a “good” theory perspective, in: *The Learning Organization*, Vol. 22, Issue 5, pp. 242-270.
- Sass, Elke, Janssen, Johann (2012): Der Weg zur lernenden Organisation – Prozessorientiertes Qualitätsmanagement als Instrument der Neuen Steuerung, in: *wissenschaftsmanagement*, 1, januar-februar, S. 16-21.
- Sass, Elke, Janssen, Johann (2015): Studienqualität durch ein partizipatives prozessorientiertes QM-System, in: *Handbuch „Qualität in Studium und Lehre“*, C 3.11, Berlin: Raabe Fachverlag für Wissenschaftsinformation.
- Sattelberger, Thomas (1991a): Vorwort, in: Thomas Sattelberger (Hrsg.), *Die lernende Organisation. Konzepte für eine neue Qualität der Unternehmensentwicklung*, Wiesbaden: Gabler, S. 7.
- Sattelberger, Thomas (1991b): Die lernende Organisation im Spannungsfeld von Strategie, Struktur und Kultur, in: Thomas Sattelberger (Hrsg.), *Die lernende Organisation. Konzepte für eine neue Qualität der Unternehmensentwicklung*, Wiesbaden: Gabler, S. 11-56.
- Schedler, Kuno, Proeller, Isabella (2009): *New Public Management*, Bern: Haupt Verlag.
- Scheiber, Konrad (2013): Integrierte Managementsysteme vor neuen Herausforderungen. Frischer Wind für Altbewährtes, in: *QZ*, Jg. 58 (2013) 12, S. 18-19.
- Schein, Edgar H. (1969): *process consultation: its role in organizational development*, Reading, Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company.
- Schein, Edgar H. (1987): *Process Consultation Volume II. Lessons for Managers and Consultants*, Edgar H. Schein und Richard Beckhard (Hrsg.), Reading, Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company.

- Schein, Edgar H. (2000): Organisationsentwicklung: Wissenschaft, Technologie oder Philosophie?, in: Karsten Trebesch (Hrsg.), *Organisationsentwicklung. Konzepte, Strategien, Fallstudien*, Stuttgart: Klett-Cotta, S. 19-32.
- Schein, Edgar (2003): *Prozessberatung für die Zukunft. Der Aufbau der helfenden Beziehung*, 2. Auflage, Bergisch-Gladbach: Edition Humanistische Psychologie.
- Schein, Edgar (2010): *Prozessberatung für die Zukunft. Der Aufbau der helfenden Beziehung*, 3. Auflage, Bergisch-Gladbach: Edition Humanistische Psychologie.
- Scheufele, Bertram, Hentschke, Janine (2015): Inhaltsanalyse, in: Rainer Diaz-Bone und Christoph Weischer (Hrsg.), *Methoden-Lexikon für die Sozialwissenschaften*, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 191-192.
- Schiersmann, Christiane, Thiel, Heinz-Ulrich (2009): *Organisationsentwicklung. Prinzipien und Strategien von Veränderungsprozessen*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH.
- Schiersmann, Christiane, Thiel, Heinz-Ulrich (2018): *Organisationsentwicklung. Prinzipien und Strategien von Veränderungsprozessen*, 5. Auflage, Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Schlüter, Anne (2007): Die "Lernende Organisation" als mentales Modell für die Personal- und Organisationsentwicklung von Weiterbildungseinrichtungen, in: Karin Dollhausen und Ekkehard Nuissl von Rein (Hrsg.), *Bildungseinrichtungen als „lernende Organisationen“?*, Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag | GWV Fachverlage GmbH, S. 41-56.
- Schmelzer, Herrmann J., Sesselmann, Wolfgang (2008): *Geschäftsprozessmanagement in der Praxis: Kunden zufrieden stellen. Produktivität erhöhen. Wert erhöhen*, 6. Auflage, München: Carl Hanser Verlag.
- Schmidt, Boris (2009): „Ein kleines bisschen mehr Führung und Management wäre schön!“ – Zur Rezeption des Managementhandelns deutscher Universitätsleitungen, in: *Hochschulmanagement*, 4. Jg., 1/2009, S. 2-9.
- Schmitt, Robert, Große Böckmann, Markus (2010): Wie sich QM in den Unternehmen entwickelt. QM wird zur Integrationsplattform, in: *QZ*, Jg. 55 (2010) 12, S. 20-24.
- Schmitt, Robert (2007): Wie das Aachener Q-Modell mit Pragmatik überzeugen will. Abschied vom Null-Fehler-Dogma, in: *QZ*, Jg. 52 (2007) 8, S. 14-17.
- Schmitt, Robert, Pfeifer, Tilo (2010): *Qualitätsmanagement. Strategien – Methoden – Techniken*, 4. Auflage, München: Carl Hanser Verlag.
- Schmitt, Robert, Pfeifer, Tilo (2015): *Qualitätsmanagement. Strategien – Methoden – Techniken*, 5. Auflage, München: Carl Hanser Verlag.
- Schnauber, Herbert, Grabowski, Sabine, Schlaeger, Sabine, Zülch, Joachim (1997): *Total quality Learning. Ein Leitfaden für lernende Unternehmen*, Berlin: Springer-Verlag.
- Schnauber, Herbert (2018): Menschen und Veränderung. Warum Qualitätskultur nur mit den Mitarbeitern entstehen kann, in: *QZ*, Jg. 63 (2018) 06, S. 74.
- Schnell, Rainer, Hill, Paul B., Esser, Elke (2013): *Methoden der empirischen Sozialforschung*, 10. Auflage, München: Oldenbourg Verlag.
- Scholz, Götz (2007): Prozesse erheben, analysieren, gestalten. Einführung des Prozessmanagements an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz, in: Péter Horváth (Hrsg.), *Erfolgstreiber für das Controlling. Konzepte und Praxislösungen*, Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag, S. 309-319.

- Schrappe, Matthias (2013): „P4P: Aktuelle Einschätzung, konzeptioneller Rahmen und Handlungsempfehlungen“, Vortrag vom 23.10.2013 auf dem 12. Deutschen Kongress für Versorgungsforschung in Berlin, Version 1.0.0, [online] http://www.matthias.schrappe.com/texte/p4p/index_htm_files/p4p_140330.pdf [27.01.2019].
- Schreier, Gerhard (2010): Podiumsdiskussion, in: Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.), 10 Jahre Herbsttagung zur Qualität in den Hochschulen: Rückschau und neue Entwicklungen. Beiträge zur „Herbsttagung“ des Projekts Qualitätsmanagement der Hochschulrektorenkonferenz am 9./10.11.2009 in Bonn, *Beiträge zur Hochschulpolitik*, 7/2010, S. 98-99.
- Schreyögg, Georg, Noss, Christian (1995): Organisatorischer Wandel: Von der Organisationsentwicklung zur lernenden Organisation, in: DBW, Ausgabe 55, Heft 2, S. 169-185.
- Schreyögg, Georg (1996): *Organisation. Grundlagen moderner Organisationsgestaltung. Mit Fallstudien*, Wiesbaden: Betriebswirtschaftlicher Verlag Dr. Th. Gabler GmbH.
- Schröder, Delia, Lange, Klemens (2009): Die PaGIMo-Toolbox, in: Klaus J. Zink, Wolfgang Kötter, Jörg Longmuß und Martin J. Thul (Hrsg.), *Veränderungsprozesse erfolgreich gestalten*, Berlin: Springer Verlag, S. 277-279.
- Schubert, Torben (2008): New Public Management an deutschen Hochschulen: Strukturen, Verbreitung und Effekte, in: *ISI-Schriftenreihe »Innovationspotenziale«*, Stuttgart: Fraunhofer IRB Verlag.
- Seghezzi, Hans Dieter (1996): *Integriertes Qualitätsmanagement. Das St. Galler Konzept*, München: Carl Hanser Verlag.
- Seghezzi, Hans Dieter, Fahrni, Fritz, Herrmann, Frank (2007): *Integriertes Qualitätsmanagement. Das St. Galler Konzept*, 3. Auflage, München: Carl Hanser Verlag.
- Seghezzi, Hans Dieter, Fahrni, Fritz, Herrmann, Frank (2013): *Integriertes Qualitätsmanagement. Das St. Galler Konzept*, 4. Auflage, München: Carl Hanser Verlag.
- Senge, Peter M. (1990): *THE FIFTH DISCIPLINE. THE ART AND PRACTICE OF THE LEARNING ORGANIZATION*, New York: Doubleday/Currency.
- Senge, Peter (1993): Die fünfte Disziplin – die lernfähige Organisation, in: Gerhard Fatzer (Hrsg.), *Organisationsentwicklung für die Zukunft. Ein Handbuch*, Köln: Ed. Humanistische Psychologie, S.145-178.
- Senge, Peter M. (1996): *DIE FÜNFTE DISZIPLIN, Kunst und Praxis der lernenden Organisation*, Stuttgart: Klett-Cotta.
- Senge, Peter M., Kleiner, Art, Roberts, Charlotte, Ross, Richard B., Smith, Bryan J. (1997): *Das Fieldbook zur Fünften Disziplin*, 2. Auflage, Stuttgart: Klett-Cotta.
- Senge, Peter M., Kleiner, Art, Roberts, Charlotte, Ross, Richard, Roth, George, Smith, Bryan (2000): *The Dance of Change. Die 10 Herausforderungen tiefgreifender Veränderungen in Organisationen*, Wien: Signum Verlag.
- Senge, Peter M. (2011): *Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation*, 11. Auflage, Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag.
- Shewhart, Walter A. (1931): *Economic Control of Quality of Manufactured Product*, Toronto: D. VAN NOSTRAND COMPANY, INC.
- Sievers, Burkhard (1977): Organisationsentwicklung als Problem, in: Burkhard Sievers (Hrsg.), *Organisationsentwicklung als Problem*, Stuttgart: Klett-Cotta, S. 10-31.

- Sommerhoff, Benedikt (2008): Die Zukunftsthemen des Qualitätsmanagers? Echter Tausendsassa, in: QZ, Jg. 53 (2008) 10, S. 20-25.
- Sommerhoff, Benedikt (2012): *Entwicklung eines Transformationskonzeptes für den Beruf Qualitätsmanager*, Berichte zum Generic-Management, Bd. 1/2012, Aachen: Shaker Verlag. Zugl.: Wuppertal, Universität, Dissertation (2012).
- Sommerhoff, Benedikt (2013): *EFQM zur Organisationsentwicklung*, München: Carl Hanser Verlag.
- Sommerhoff, Benedikt (2016a): Agilität und Qualitätsmanagement. Turbulente Märkte, rasante Innovationen, [online] www.dgq.de/wp-content/uploads/2014/03/Agiles-QM.pdf [01.04.2019].
- Sommerhoff, Benedikt (2016b): Qualitätsmanagement muss neu gedacht werden, in: QZ, Jg. 61 (2016) 12, o. S.
- Sommerhoff, Benedikt (2018): Qualitätskultur sticht Managementsystem. Warum Kultur wichtiger ist als Methoden und Prozesse, in: QZ, Jg. 63 (2018) 02, S. 66.
- Sommerhoff, Benedikt (2019): Agilität als Aufgabe der Qualitätsgesellschaft, in: Deutsche Gesellschaft für Qualität e. V. (DGQ) (Hrsg.), *Qualität im Fokus.*, Ausgabe 1, Januar 2019, S. 3-5.
- Stein, Astrid (2013): *CAF (Common Assessment Framework). Qualitätsmanagement im öffentlichen Sektor. CAF 2013*, Bundesverwaltungsamt, Deutsches CAF-Zentrum (Hrsg.), Köln.
- Steinle, Claus, Eggers, Bernd, Kohlbeck, Felix (1999): *Wandel planen und umsetzen mit PUZZLE: Herausforderungen erfolgreich mit einer ganzheitlichen Methodik lösen*, Frankfurt am Main: Frankfurter Allg. Zeitung, Verlagsbereich Buch.
- Steinle, Claus, Eggers, Bernd, Ahlers, Friedel (2008): Change Management. Wandlungsprozesse erfolgreich planen und umsetzen. Mit Fallbeispielen, in: Claus Steinle (Hrsg.), *Schriften zum Management*, Bd. 30, München: Rainer Hampp Verlag.
- Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e. V. (o. J.): Geschichte des Stifterverbandes, [online] <https://www.stifterverband.org/ueber-uns/geschichte-des-stifterverbandes> [03.02.2019].
- Stolzenberg, Kerstin, Heberle, Krischan (2013): *Change Management. Veränderungsprozesse erfolgreich gestalten – Mitarbeiter mobilisieren*, 3. Auflage, Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Stratmann, Friedrich (2011): Prozessorientierung in Hochschulen – mehr als Tools und Referenzmodelle, in: HIS Hochschul-Informationssystem GmbH (Hrsg.), *HIS: Forum Hochschule*, 12 (2011), S. 1-23.
- Sudha, T. (2013): TOTAL QUALITY MANAGEMENT IN HIGHER EDUCATION INSTITUTION, in: *International Journal of Social Science & Interdisciplinary Research*, Vol. 2 (6), JUNE (2013), pp. 121-133.
- Teich, Irene (1997): *Wege zur lernenden Organisation: Eine Literaturstudie auf Basis der Grounded Theory*, Aachen: Shaker Verlag. Zugl.: Erlangen-Nürnberg, Universität, Dissertation, 1996.
- The Centre of Quality Excellence, the University of Leicester (2005): *REPORT ON EFQM AND BQF FUNDED STUDY INTO THE IMPACT OF THE EFFECTIVE IMPLEMENTATION OF ORGANISATIONAL EXCELLENCE STRATEGIES ON KEY PERFORMANCE RESULTS*. Leicester.

- The Seattle Times (05. November 2009): Obituaries. Wendell Lowell French, [online] <http://www.legacy.com/obituaries/seattletimes/obituary.aspx?pid=135454579> [31.03.2019].
- Thieme, Maik (2008): *Hochschulentwicklung durch Qualitätsmanagement: Perspektiven zur Entwicklung des mongolischen Hochschulsystems*, Tönning: Der Andere Verlag. Zugl.: Lüneburg, Universität, Dissertation (2008).
- Thom, Norbert, Ritz, Adrian (2017): *Public Management. Innovative Konzepte zur Führung im öffentlichen Sektor*, 5. Auflage, Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Thom, Norbert, Meier, Jörg D. (2018): Vom Novum zum Normalfall, in: *Forschung & Lehre*, Ausgabe 2, S. 1-4.
- Thren, Martin, Klaus, Georg, Schustereit, Sonja, Brockschnieder, Sabine (2009): Personalentwicklung der Hochschul- und Fakultätsleitung, in: Andreas Schlüter und Mathias Winde, Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (Hrsg.), *Akademische Personalentwicklung. Eine strategische Perspektive, Positionen*, Essen: Ed. Stifterverband, S. 100-127.
- Thul, Martin J., Longmuß, Jörg, Zink, Klaus J. (2009): Das PaGIMo-Metamodell, in: Klaus J. Zink, Wolfgang Kötter, Jörg Longmuß und Martin J. Thul (Hrsg.), *Veränderungsprozesse erfolgreich gestalten*, Berlin: Springer Verlag, S. 160-163.
- TIHR (Tavistock Institute of Human Relations) (o. J.a): Our History, [online] <https://www.tav institute.org/who-we-are/our-history/> [04.04.2019].
- TIHR (Tavistock Institute of Human Relations) (o. J.b): Who We Are [online], <https://www.tav institute.org/who-we-are/> [01.04.2019].
- Toellner-Bauer, Ulrike (2003): Umfassendes Qualitätsmanagement im Universitätsklinikum: Betroffene zu Beteiligten machen; Entwicklung und Ergebnis des Forschungsprojektes „Das Kölner Modell“, Frank Schulz-Nieswandt (Hrsg.), *Schriften zur Sozialpolitik*, Bd. 14, Weiden: eurotrans-Verlag. Zugl.: Köln, Universität, Dissertation (2002).
- Tongji University (2015): Diether Gebert, [online] <http://sem.tongji.edu.cn/semen/?p=12399> [31.03.2019].
- Töpfer, Armin (2011): Sieben Missverständnisse und sieben Erfolgsfaktoren (Teil 4). QM kann nicht isoliert betrieben werden!, in: *QZ*, Jg. 56 (2011) 12, S. 18-21.
- Töpfer, Armin (2012): Sieben Missverständnisse und sieben Erfolgsfaktoren (Teil 5). Qualität erfordert und fordert jeden!, in: *QZ*, Jg. 57 (2012) 3, S. 16-19.
- Trebesch, Karsten (2000): 50 Definitionen der Organisationsentwicklung – und kein Ende. Oder Würde Einigkeit stark machen?, in: Karsten Trebesch (Hrsg.), *Organisationsentwicklung. Konzepte, Strategien, Fallstudien*, Stuttgart: Klett-Cotta, S. 50-61.
- Trist, Eric L., Bamforth, Ken W. (1951): Some Social and Psychological Consequences of the Longwall Method of Coal-Getting, in: *Human Relations*, Vol. 4, Issue 1, Februar, pp. 3-38.
- Trist, Eric (1975): Sozio-technische Systeme, in: Warren G. Bennis, Kenneth D. Benne und Robert Chin (Hrsg.), *Änderung des Sozialverhaltens*, Stuttgart: Ernst Klett Verlag, S. 201-217.
- Ulrich, Immanuel (2013): *Strategisches Qualitätsmanagement in der Hochschullehre: Theoriegeleitete Workshops für Lehrende zur Förderung kompetenzorientierter Lehre*, Wiesbaden: Springer Fachmedien. Zugl.: Berlin, Freie Universität, Dissertation (2011).

- Ulrich, André (2015): Wissens- & Qualitätsmanagement mit Wikis vereinen, in: *wissensmanagement*, 2 (2015), S. 32-33.
- Universität Graz (2019): Unsere Forschungsgebiete, [online] <https://soziale-kompetenz.uni-graz.at/de/forschen-arbeiten/unsere-forschungsgebiete/> [26.04.2019].
- USC (2014): *News. In memoriam: Warren Bennis, 89. The internationally recognized authority on leadership leaves a legacy of scholarship.* <https://news.usc.edu/66773/in-memoriam-warren-bennis-89/> [05.03.2019].
- UZH (Universität Zürich) (2018a): Methodenberatung. Datenanalyse mit SPSS, [online] https://www.methodenberatung.uzh.ch/de/datenanalyse_spss.html [04.04.2019].
- UZH (Universität Zürich) (2018b): Methodenberatung. Kruskal-Wallis-Test, [online] https://www.methodenberatung.uzh.ch/de/datenanalyse_spss/unterschiede/zentral/kruskal.html [04.04.2019].
- UZH (Universität Zürich) (2018c): Methodenberatung. Rangkorrelation nach Spearman, [online] https://www.methodenberatung.uzh.ch/de/datenanalyse_spss/zusammenhaenge/rangkorrelation.html [04.04.2019].
- Vahs, Dietmar (2015): *Organisation. Ein Lehr- und Managementbuch*, 9. Auflage, Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag.
- Vahs, Dietmar, Schäfer-Kunz, Jan (2015): *Einführung in die Betriebswirtschaftslehre*, 7. Auflage, Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag.
- Vahs, Dietmar (2018): Qualitätsbewusstsein ist wichtigster Erfolgsfaktor. Warum fehlt es häufig am Engagement der Führungskräfte?, in: *QZ*, Jg. 63 (2018) 03, S. 74.
- Vahs, Dietmar, Dannhorn, Felix, Dunst, Michael (2018): Qualitätsbewusstsein ist Führungsaufgabe. Warum die Unternehmensführung für die Qualitätskultur verantwortlich ist, in: *QZ*, Jg. 63 (2018) 01, S. 22-25.
- Veltjens, Barbara (2009): *Pädagogische Qualität im Kontext von Qualitätsmanagement. Themen, empirische Analysen, Forschungs- und Handlungsbedarfe*, Dissertation, Bildungswissenschaften, Universität Duisburg-Essen.
- Vora, Manu K. (2002): Business excellence through quality management, in: *Total Quality Management*, Vol. 13, No. 8, 2002, pp. 1151-1159.
- Voss, Rüdiger (2003): *Lehrqualität und Lehrqualitätsmanagement an öffentlichen Hochschulen: Problematik, Konzepte und Empfehlungen für die Gestaltung der Lehre*, Schriftenreihe Qualitätsmanagement, Bd. 7, Hamburg: Verlag Dr. Kovač. Zugl.: Ludwigsburg, Pädagogische Hochschule, Dissertation (2003).
- Wagner, Cornelia (2011): *Führung und Qualitätsmanagement in beruflichen Schulen. Triangulative Fallstudien zum Führungsverständnis und Führungshandeln einzelschulischer Führungskräfte*, Jürgen van Buer (Hrsg.), Berufliche Bildung im Wandel, Bd. 15, Frankfurt am Main: PETER LANG: Zugl.: Berlin, Humboldt-Universität, Dissertation (2011).
- Wagner, Karl W., Käfer, Roman (2013): *PQM – Prozessorientiertes Qualitätsmanagement. Leitfaden zur Umsetzung der ISO 9001*, 6. Auflage, München: Carl Hanser Verlag.
- Wagner, Karl W., Käfer, Roman (2017): *PQM – Prozessorientiertes Qualitätsmanagement. Leitfaden zur Umsetzung der ISO 9001*, 7. Auflage, München: Carl Hanser Verlag.
- Wahren, Heinz-Kurt E. (1996): *Das lernende Unternehmen. Theorie und Praxis des organisationalen Lernens, (mit Tabellen)*, Berlin: de Gruyter.

- Walgenbach, Peter (2001): Historisch-Institutionalistische Analyse der QM-Entwicklung, in: Hartmut Wächter und Günther Vedder (Hrsg.), *Qualitätsmanagement in Organisationen. DIN ISO 9000 und TQM auf dem Prüfstand*, Wiesbaden: Betriebswirtschaftlicher Verlag Dr. Th. Gabler GmbH, S. 3-25.
- Walter, Doris (2003): Qualitätsmanagement als thematische Organisationsentwicklung. Die notwendige Verknüpfung von Qualitätsmanagement mit Organisationsentwicklung am Beispiel eines Bildungsbetriebes, Dissertation, Kulturwissenschaften, Universität Klagenfurt (2003).
- Weber, Hans (2016): Kühler Kopf in heißen Zeiten. Business Continuity Management als Aufgabe für den „neuen“ Qualitätsmanager, in: QZ, Jg. 61 (2016) 1, S. 16-17.
- Weber, Hans (2017): Auslaufmodell Qualitätsmanager? Beruf mit Zukunft: Geschäftsprozessmanager, in: QZ, Jg. 62 (2017) 10, S. 12-13.
- Wehrlin, Ulrich (Hrsg.) (2014): *Die Lernende Organisation. Lernen als Kernprozess, Entwicklungs- und Wettbewerbsfaktor: Mit der Lernkultur Potenziale schaffen, erkennen und optimieren – Verbesserung und Wandel*, 2. Auflage, Göttingen: Optimus Mostafa Verlag.
- Weick, Karl E. (1976): Educational Organizations as Loosely Coupled Systems, in: *Administrative Science Quarterly*, March 1976, Vol. 21, pp. 1-19.
- Weishart, Heike (2008): *Innovationen in Unternehmen und Schulen – Faktoren und Strategien*, Berlin: wvb, Wiss. Verlag. Zugl.: Erlangen, Nürnberg, Universität, Dissertation (2008).
- Weiß, Cornelius, Beck, Doris (2015): Organisationsentwicklung im Qualitätsmanagement. Eine Frage der Haltung, in: QZ, Jg. 60 (2015) 9, S. 18-21.
- Weltgen, Werner (2009): *Total Quality Management als Strukturierungsaufgabe für nachhaltigen Unternehmenswandel*, Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH. Zugl.: Osnabrück, Universität, Dissertation (2009).
- Wernisch, Diana (2011): Vom Qualitätsziel in der Lehre zum strategischen Einsatz lehrbezogener Personalentwicklung. Ein Beitrag zur Notwendigkeit der Strategieorientierung von lehrbezogener Personalentwicklung mit drei internationalen Impulsbeispielen, in: *Das Hochschulwesen*, 1/2011, S. 19-26.
- Whelehan, Scott (1995): Capturing a moving target: Change management, in: *Consultants News*, Feb. 1995, pp. 2-5.
- Wildemann, Horst (1994a): Vorwort, in: Horst Wildemann (Hrsg.), *Industriestandort Deutschland: Unternehmen in Deutschland – Wie ist der Standort zu retten?* Tagungsband. Münchner Management Kolloquium vom 19. Und 20. April 1994, München: TCW Transfer-Centrum Verlag, o. S.
- Wildemann, Horst (1994b): Das lernende Unternehmen: Evolutionäre Unternehmensstrukturen, Lean Management. KVP, KIT und TQM, in: Horst Wildemann (Hrsg.), *Industriestandort Deutschland: Unternehmen in Deutschland – Wie ist der Standort zu retten?* Tagungsband. Münchner Management Kolloquium vom 19. Und 20. April 1994, München: TCW Transfer-Centrum Verlag, S. 1-40.
- Wilhelm, Rudolf (2003): *Prozessorganisation*, München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Wilhelm, Rudolf (2007): *Prozessorganisation*, 2. Auflage, München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Wimmer, Rudolf (1995): Die permanente Revolution. Aktuelle Trends in der Gestaltung von Organisationen, in: Ralph Grossmann, Edwald E. Krainz und Margit Oswald (Hrsg.),

- Veränderungen in Organisationen. Management und Beratung*, Wiesbaden: Betriebswirtschaftlicher Verlag Dr. Th. Gabler GmbH, S. 21-41.
- Winde, Mathias (2010): Personalentwicklung als strategisches Element. Sieben „lessons learnt“ eines Förderprogramms, in: *wissenschaftsmanagement*, 2, märz/april 2010, S. 16-20.
- Winter, Stefanie (2000): Quantitative vs. Qualitative Methoden, [online] http://nosnos.synology.me/MethodenlisteUniKarlsruhe/imihome.imi.uni-karlsruhe.de/nquantitative_vs_qualitative_methoden_b.html [31.03.2019].
- Wintermantel, Margret (2010): Begrüßung und Einführung ins Thema, Präsidentin der Hochschulrektorenkonferenz, in: 10 Jahre Herbsttagung zur Qualität in den Hochschulen: Rückschau und neue Entwicklungen. Beiträge zur „Herbsttagung“ des Projekts Qualitätsmanagement der Hochschulrektorenkonferenz am 9./10.11.2009 in Bonn, *Beiträge zur Hochschulpolitik*, 7/2010, Bonn, S. 6-10.
- Winzer, Petra (2013): Führende Köpfe der Qualitätswissenschaften: Petra Winzer. „Unser Job ist es, Komplexität handhabbar zu machen“, in: *QZ*, Jg. 58 (2013) 10, S. 25-27.
- Wissenschaftsrat (2008): *Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium*, Drs. 8639-08, Berlin.
- Wissenschaftsrat (2012): *Empfehlungen zur Akkreditierung als Instrument der Qualitätssicherung*, Drs. 2259-12, Bremen.
- Wittmann, Maria (2014): Chance-Design für Change Agents in universitären Veränderungsprozessen, Karl Wilbers (Hrsg.), *Texte zur Wirtschaftspädagogik*, Bd. 11, Berlin: epubli GmbH. Zugl.: Erlangen-Nürnberg, Friedrich-Alexander-Universität, Dissertation (2013).
- Woitsch, Robert, Utz, Wilfrid, Hrgovcic, Vedran (2013): Integration von Prozess- und Wissensmanagement, in: Franz Bayer und Harald Kühn (Hrsg.), *Prozessmanagement für Experten. Impulse für aktuelle und wiederkehrende Themen*, Berlin: Springer-Verlag, S. 355-372.
- Womack, James P., Jones, Daniel T., Roos, Daniel (1990): *THE MACHINE THAT CHANGED THE WORLD*, New York: RAWSON ASSOCIATES.
- Worley, Christopher G., Feyerherm, Ann E. (2003): Reflections on the Future of Organization Development, in: *The Journal of Applied Behavioral Science*, Vol. 39, No. 1, pp. 97-115.
- Wottawa, Heinrich (2001): Qualitätsmanagement durch Zielvereinbarungen, in: Christiane Spiel (Hrsg.), *Evaluation universitärer Lehre – zwischen Qualitätsmanagement und Selbstzweck*, München: Waxmann Verlag GmbH, S. 151-164.
- Zander, Ernst (1979): Organisationsentwicklung – Schlagwort oder Wegweiser in die Arbeitswelt von morgen?, in: K. Krüger, Günter Rühl und Klaus J. Zink (Hrsg.), *Industrial Engineering und Organisationsentwicklung im kommenden Dezennium*, München: Karl Hanser Verlag, S. 41-49.
- Zech, Rainer (2010): *Handbuch. Management in der Weiterbildung*, Weinheim: Beltz Verlag.
- Zechlin, Lothar (2015): New Public Management an Hochschulen: wissenschaftsadäquat? – Essay, [online] <http://www.bpb.de/apuz/205214/new-public-management-an-hochschulen-wissenschaftsadaequat?p=all> [25.02.2019].
- Ziegele, Frank (2002): Reformansätze und Perspektiven der Hochschulsteuerung in Deutschland, in: *Beiträge zur Hochschulforschung*, Heft 3, 24. Jg. (2002), S. 106-121.

- Zieres, Gundo (2012): Change Management durch das Excellence-Modell im Gesundheitswesen. Der MDK Rheinland-Pfalz als Referenzobjekt in der Gesundheitswirtschaft, Dissertation, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, Universität Potsdam.
- Zimmermann, Frank (2013): Einstellung von Lehrkräften zum Qualitätsmanagement an Schulen und deren Prädiktoren – eine empirische Untersuchung an berufsbildenden Schulen in Rheinland-Pfalz, Dissertation, Rechts- und Wirtschaftswissenschaften, Universität Mainz.
- Zink, Klaus J. (1979): Traditionelle und neuere Ansätze der Organisationsentwicklung, in: K. Krüger, Günter Rühl und Klaus J. Zink (Hrsg.), *Industrial Engineering und Organisationsentwicklung im kommenden Dezennium*, München: Karl Hanser Verlag, S. 61-75.
- Zink, Klaus J. (1999): Vortrag „Qualitätsmanagement ein Überblick“, in: Qualität an Hochschulen, Fachtagung der Universität Kaiserslautern und der Hochschulrektorenkonferenz, Kaiserslautern, 28./29. September 1998, *Beiträge zur Hochschulpolitik*, 1/1999, Bonn, S. 27-38.
- Zink, Klaus J. (2004): *TQM als integratives Managementkonzept. Das EFQM Excellence Modell und seine Umsetzung*, 2. Auflage, München: Carl Hanser Verlag.
- Zink, Klaus J. (2009): Das Projekt PaGIMo – Beteiligung und Integration als Voraussetzung erfolgreicher Veränderung, in: Klaus J. Zink, Wolfgang Kötter, Jörg Longmuß und Martin J. Thul (Hrsg.), *Veränderungsprozesse erfolgreich gestalten*, Berlin: Springer Verlag, S. 1-10.
- Zink, Klaus J., Kötter, Wolfgang, Longmuß, Jörg, Thul, Martin J. (2009a): Vorwort, in: Klaus J. Zink, Wolfgang Kötter, Jörg Longmuß und Martin J. Thul (Hrsg.), *Veränderungsprozesse erfolgreich gestalten*, Berlin: Springer Verlag, S. v-vi.
- Zink, Klaus J., Kötter, Wolfgang, Longmuß, Jörg, Thul, Martin J. (2009b): Die PaGIMo-Modelle für einen erfolgreichen Veränderungsprozess, in: Klaus J. Zink, Wolfgang Kötter, Jörg Longmuß und Martin J. Thul (Hrsg.), *Veränderungsprozesse erfolgreich gestalten*, Berlin: Springer Verlag, S. 159.
- Zollondz, Hans-Dieter (Hrsg.) (2001): *Lexikon Qualitätsmanagement. Handbuch des Modernen Managements auf der Basis des Qualitätsmanagements*, München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag GmbH.
- Zollondz, Hans-Dieter (Hrsg.) (2011): *Grundlagen Qualitätsmanagement. Einführung in Geschichte, Begriffe, Systeme und Konzept*, 3. Auflage, München: Oldenbourg Verlag.
- Zulauf, Jochen (2012): *Aktivierendes Kulturmanagement. Handbuch Organisationsentwicklung und Qualitätsmanagement für Kulturbetriebe*, Bielefeld: transcript Verlag.

Anhang

ANHANGSVERZEICHNIS

<u>ABBILDUNGSVERZEICHNIS DES ANHANGS</u>	<u>V</u>

<u>TABELLENVERZEICHNIS DES ANHANGS.....</u>	<u>VI</u>

<u>1 BEREICHE UND INHALTE UND VERWENDETE SCHLAGWORTE</u>	<u>1</u>

1.1 ZUORDNUNG ZU BEREICHEN UND INHALTEN	1
1.2 VERWENDETE SCHLAGWORTE.....	2

<u>2 TEXTE ZUR VORSTUDIE 1.....</u>	<u>4</u>

2.1 CHANGE-MANAGEMENT UND QUALITÄTSMANAGEMENT	4
2.2 FÜHRUNG UND QUALITÄTSMANAGEMENT	7
2.3 INNOVATION UND QUALITÄTSMANAGEMENT	14
2.4 INTEGRIERTES MANagementsYSTEM UND QUALITÄTSMANAGEMENT	14
2.5 LERNENDE ORGANISATION/ORGANISATIONALES LERNEN UND QUALITÄTSMANAGEMENT	17
2.6 ORGANISATIONSENTWICKLUNG UND QUALITÄTSMANAGEMENT	19
2.7 PERSONALENTWICKLUNG UND QUALITÄTSMANAGEMENT.....	27
2.8 RISIKOMANAGEMENT UND QUALITÄTSMANAGEMENT	29
2.9 WISSENSMANAGEMENT UND QUALITÄTSMANAGEMENT.....	30

<u>3 TEXTE ZUR VORSTUDIE 2.....</u>	<u>33</u>

3.1 ORGANISATIONSENTWICKLUNG	33
3.1.1 HISTORIE	33
3.1.1.1 Vierziger, fünfziger und sechziger Jahre.....	33
3.1.1.2 Siebziger, achtziger und neunziger Jahre.....	36
3.1.1.3 Ende der neunziger Jahre bis heute	36
3.1.1.4 Trends für die Organisationsentwicklung	37
3.1.2 DEFINITIONEN DER ORGANISATIONSENTWICKLUNG	37
3.1.2.1 Definitionen aus den siebziger Jahren.....	38
3.1.2.2 Definitionen aus den achtziger und neunziger Jahren	39
3.1.2.3 Aktuelle Definitionen.....	40
3.1.3 ZIELE DER ORGANISATIONSENTWICKLUNG.....	41
3.1.4 MODELLE, METHODEN, ANSÄTZE DER ORGANISATIONSENTWICKLUNG	43
3.1.4.1 Drei-Phasen-Modell.....	43
3.1.4.2 Sozio-technischer Ansatz	43
3.1.4.3 Qualitätszirkel oder Quality Control Circle	44

3.1.4.4	Grid-Management-Konzept	44
3.1.4.5	Modell der Prozessberatung.....	44
3.1.4.6	OE-Würfel	45
3.1.4.7	Organistisches Entwicklungskonzept.....	45
3.1.4.8	Multidimensionaler Ansatz.....	46
3.1.4.9	Survey-Guided Development.....	47
3.1.4.10	Lernstatt	47
3.1.4.11	Prozessmanagement und Business (Process) Reengineering.....	48
3.1.4.12	Total Quality Management.....	49
3.1.4.13	Change-Management.....	49
3.1.5	VERÄNDERUNG DES BERUFSBILDES DER ORGANISATIONSENTWICKLER.....	49
3.1.6	STAND DER AKADEMISCHEN AUSBILDUNG.....	49
3.2	CHANGE-MANAGEMENT	49
3.2.1	HISTORIE	49
3.2.2	DEFINITIONEN DES CHANGE-MANAGEMENTS	50
3.2.3	ZIELE DES CHANGE-MANAGEMENTS	52
3.2.4	MODELLE, METHODEN, ANSÄTZE DES CHANGE-MANAGEMENTS	52
3.2.4.1	Drei-Phasen-Ansatz	52
3.2.4.2	Change-Treppe	52
3.2.4.3	Charta des Managements von Veränderungen	53
3.2.4.4	Business Reengineering.....	53
3.2.4.5	Total Quality Management.....	53
3.2.4.6	Lean Management	53
3.2.4.7	8-Phasen-Modell	54
3.2.4.8	PUZZLE-Modell.....	54
3.2.4.9	3-W-Modell.....	55
3.2.4.10	WaVe-Modell.....	55
3.2.4.11	Netzwerkorganisation	56
3.2.5	VERÄNDERUNG DES BERUFSBILDES DER CHANGE-MANAGER.....	56
3.2.6	STAND DER AKADEMISCHEN AUSBILDUNG.....	56
3.3	LERNENDE ORGANISATION.....	56
3.3.1	HISTORIE	56
3.3.1.1	Organisationales Lernen nach March und Olsen	56
3.3.1.2	Organisationales Lernen nach Argyris und Schön	58
3.3.2	DEFINITIONEN DER LERNENDEN ORGANISATION	59
3.3.3	ZIELE DER LERNENDEN ORGANISATION	60
3.3.4	MODELLE, METHODEN, ANSÄTZE DER LERNENDEN ORGANISATION	61

3.3.4.1	Das lernende Unternehmen: M. Pedler et al.	61
3.3.4.2	Die fünfte Disziplin: P. Senge	62
3.3.4.3	Total Quality Learning: R. Lessem	64
3.3.4.4	Die lernende Organisation: T. Sattelberger	64
3.3.4.5	Die lernende Organisation: D. A. Garvin	65
3.3.4.6	Total Quality Learning: H. Schnauber et al.	66
3.3.4.7	EFQM-Modell	67
3.3.5	VERÄNDERUNG DES BERUFSBILDES	67
3.3.6	STAND DER AKADEMISCHEN AUSBILDUNG	67
3.4	QUALITÄTSMANAGEMENT	67
3.4.1	HISTORIE	67
3.4.2	TRENDS FÜR DAS QUALITÄTSMANAGEMENT	68
3.4.3	DEFINITIONEN DES QUALITÄTSMANAGEMENTS	68
3.4.4	ZIELE DES QUALITÄTSMANAGEMENTS	68
3.4.5	MODELLE, METHODEN, ANSÄTZE DES QUALITÄTSMANAGEMENTS	69
3.4.5.1	Shewhart control chart	69
3.4.5.2	Demingscher Managementansatz	70
3.4.5.3	PDCA-Zyklus	71
3.4.5.4	Kontinuierlicher Verbesserungsprozess	71
3.4.5.5	Juran-Trilogie, Drei-Rollen-Konzept	71
3.4.5.6	Qualitätszirkel	72
3.4.5.7	Total Quality Management	72
3.4.5.8	Implementierungskonzept für TQM – Christian Malorny	72
3.4.5.9	Lean Management	73
3.4.5.10	Change-Management	73
3.4.5.11	Organisationsentwicklung	73
3.4.5.12	Integriertes Qualitätsmanagement: Das St. Galler Konzept	74
3.4.5.13	Prozessmanagement	74
3.4.5.14	PaGIMo-Modelle	74
3.4.6	VERÄNDERUNG DES BERUFSBILDES DER QUALITÄTSMANAGER	75
3.4.7	STAND DER AKADEMISCHEN AUSBILDUNG	75
4	<u>TABELLE ZUR VORSTUDIE 2: KATEGORIEN: DEFINITION UND ZIELE</u>	75
5	<u>URTABELLEN DER VORSTUDIE 2</u>	76
5.1	KATEGORIEN: DEFINITIONEN UND ZIELE	76
5.2	KATEGORIE: MODELLE, METHODEN, ANSÄTZE	83

6	<u>ONLINE-BEFRAGUNG.....</u>	<u>85</u>
6.1	OPERATIONALISIERUNG DER FRAGEN	85
6.2	ANSCHREIBEN PER MAIL	88
6.3	ONLINE-FRAGEBOGEN	89
6.4	AUSWERTUNGSÜBERSICHT	95
7	<u>AUSWERTUNG DER ONLINE-BEFRAGUNG.....</u>	<u>101</u>
8	<u>EXPERTENINTERVIEWS.....</u>	<u>137</u>
8.1	OPERATIONALISIERUNG DER FORSCHUNGSFRAGEN ZU LEITFRAGEN.....	137
8.2	EINWILLIGUNGSERKLÄRUNG ZU DEN EXPERTENINTERVIEWS.....	139
8.3	INFORMATIONSBLETT ZUM EXPERTENINTERVIEW	140
8.4	LEITFADEN ZUM EXPERTENINTERVIEW	141
8.5	ZWEITE REDUKTION DER TRANSKRIPTE (CD)	145
8.6	ERSTE REDUKTION DER TRANSKRIPTE (CD)	145
8.7	TRANSKRIPTE IN DER ORIGINALVERSION (CD).....	145

Abbildungsverzeichnis des Anhangs

Abbildung A-1: The Complete Cycle of Choice.	57
Abbildung A-2: Single-loop- und Double-loop-Learning.....	58

Tabellenverzeichnis des Anhangs

Tabelle A-1: Auswertung der Kategorien „Definitionen und Ziele“	75
Tabelle A-2: Urtable der Auswertung zu den Kategorien „Definitionen und Ziele“	76
Tabelle A-3: Urtable der Auswertung zur Kategorie „Modelle, Methoden, Ansätze“	83
Tabelle A-4: Operationalisierung der Fragestellungen zu Fragen.	85
Tabelle A-5: Zusammenhang zwischen Skalenniveau und Hypothesentest.	95
Tabelle A-6: Ausbildungsinstitutionen für Qualitätsmanagement.....	101
Tabelle A-7: Gründe für die Etablierung von Qualitätsmanagement.....	102
Tabelle A-8: Bei Sonstiges, welchen?.....	103
Tabelle A-9: Bereiche QM/QS-System nach Hochschulart.....	104
Tabelle A-10: Gestaltung des QM/QS-Systems nach Hochschulart.	105
Tabelle A-11: Sonstiges.....	106
Tabelle A-12: Sonstiges.....	106
Tabelle A-13: Maßnahmen zum Thema Qualität nach Hochschulart.....	107
Tabelle A-14: Anwendung eines Qualitätsmodells nach Hochschulart.	107
Tabelle A-15: Sonstiges.....	108
Tabelle A-16: Sonstiges.....	108
Tabelle A-17: Fokus der QM/QS-Systeme nach Hochschulart.	109
Tabelle A-18: Hauptaufgabengebiet der Abteilung Qualitätsmanagement	110
Tabelle A-19: Sonstiges.....	111
Tabelle A-20: Organisatorischer Rahmen des Themas Qualitätsmanagement	111
Tabelle A-21: Etablierung eines Prozessmanagements nach Hochschulart.....	112
Tabelle A-22: Prozessarten nach Hochschularten.	112
Tabelle A-23: Ansiedlung des Prozessmanagements	113
Tabelle A-24: Organisationsentwicklungseinheit nach Hochschulart.....	113
Tabelle A-25: Austausch/Überschneidungen zwischen den Einheiten QM/OE	114
Tabelle A-26: Auflistung der Aufgaben einer Organisationseinheit OE.....	115
Tabelle A-27: Hypothese 1: Kreuztabelle: Adjektiv für QM-System nach Hochschulart. .	116
Tabelle A-28: Hypothese 1: Chi-Quadrat-Testergebnis.....	117
Tabelle A-29: Hypothese 1: Symmetrische Maße.	117
Tabelle A-30: Hypothese 2: Kruskal-Wallis-Test: Rangdarstellung.....	118
Tabelle A-31: Hypothese 2: Kruskal-Wallis-Testergebnis.....	118
Tabelle A-32: Hypothese 3: Kreuztabelle: Prozessmanagement nach Hochschulgröße.	118
Tabelle A-33: Hypothese 3: Chi-Quadrat-Testergebnis.....	119
Tabelle A-34: Hypothese 3: Symmetrische Maße.	120
Tabelle A-35: Hypothese 4: Mann-Whitney-U-Test: Ränge.....	120

Tabelle A-36: Hypothese 4: Mann-Whitney-U-Test: Statistik für den Test.	120
Tabelle A-37: Hypothese 5: Kruskal-Wallis-Test: Rangdarstellung.....	121
Tabelle A-38: Hypothese 5: Kruskal-Wallis-Testergebnis.....	121
Tabelle A-39: Hypothese 6: Kruskal-Wallis-Test: Rangdarstellung.....	121
Tabelle A-40: Hypothese 6: Kruskal-Wallis-Testergebnis.....	122
Tabelle A-41: Hypothese 7: Kruskal-Wallis-Test: Rangdarstellung.....	122
Tabelle A-42: Hypothese 7: Kruskal-Wallis-Testergebnis.....	122
Tabelle A-43: Hypothese 8: Kruskal-Wallis-Test: Rangdarstellung.....	123
Tabelle A-44: Hypothese 8: Kruskal-Wallis-Testergebnis.....	123
Tabelle A-45: Hypothese 9: Kruskal-Wallis-Test: Rangdarstellung.....	123
Tabelle A-46: Hypothese 9: Kruskal-Wallis-Testergebnis.....	123
Tabelle A-47: Hypothese 9: Dunn-Bonferroni-Test: Hypothesenübersicht.....	124
Tabelle A-48: Hypothese 9: Dunn-Bonferroni-Test: Vergleiche von Hochschularten.....	124
Tabelle A-49: Hypothese 9: Dunn-Bonferroni-Test: Signifikanz der Gruppen.....	125
Tabelle A-50: Hypothese 10: Kruskal-Wallis-Test: Rangdarstellung.....	125
Tabelle A-51: Hypothese 10: Kruskal-Wallis-Testergebnis.....	125
Tabelle A-52: Hypothese 11: Rangkorrelation nach Spearman.....	126
Tabelle A-53: Hypothese 12: Rangkorrelation nach Spearman.....	126
Tabelle A-54: Hypothese 13: Kruskal-Wallis-Test: Rangdarstellung.....	127
Tabelle A-55: Hypothese 13: Kruskal-Wallis-Testergebnis.....	127
Tabelle A-56: Hypothese 14: Rangkorrelation nach Spearman.....	127
Tabelle A-57: Hypothese 15: Kruskal-Wallis-Test: Rangdarstellung.....	128
Tabelle A-58: Hypothese 15: Kruskal-Wallis-Testergebnis.....	128
Tabelle A-59: Hypothese 16: Rangkorrelation nach Spearman.....	129
Tabelle A-60: Hypothese 17: Kruskal-Wallis-Test: Rangdarstellung.....	129
Tabelle A-61: Hypothese 17: Kruskal-Wallis-Testergebnis.....	129
Tabelle A-62: Hypothese 18: Rangkorrelation nach Spearman.....	130
Tabelle A-63: Hypothese 19: Kruskal-Wallis-Test: Rangdarstellung.....	130
Tabelle A-64: Hypothese 19: Kruskal-Wallis-Testergebnis.....	130
Tabelle A-65: Hypothese 20: Rangkorrelation nach Spearman.....	131
Tabelle A-66: Hypothese 21: Kruskal-Wallis-Test: Rangdarstellung.....	131
Tabelle A-67: Hypothese 21: Kruskal-Wallis-Testergebnis.....	131
Tabelle A-68: Hypothese 22: Rangkorrelation nach Spearman.....	132
Tabelle A-69: Hypothese 23: Kruskal-Wallis-Test: Rangdarstellung.....	132
Tabelle A-70: Hypothese 23: Kruskal-Wallis-Testergebnis.....	132
Tabelle A-71: Hypothese 24: Rangkorrelation nach Spearman.....	133
Tabelle A-72: Hypothese 25: Kreuztabelle:Thema OE nach Hochschulart.....	133

Tabelle A-73: Hypothese 25: Chi-Quadrat-Testergebnis.....	134
Tabelle A-74: Hypothese 25: Symmetrische Maße.	135
Tabelle A-75: Hypothese 26: Mann Whitney-Test: Ränge.....	135
Tabelle A-76: Hypothese 26: Mann Whitney-Test: Statistik für den Test.	135
Tabelle A-77: Hyp. 27a-Hyp. 27e: Mann-Whitney-U-Test: Darstellung der Ränge.	136
Tabelle A-78: Hypothese 27a bis Hypothese 27e: Mann-Whitney-U-Testergebnis.	136
Tabelle A-79: Operationalisierung der Forschungsfragen zu Leitfragen.	137

1 Bereiche und Inhalte und verwendete Schlagworte

1.1 Zuordnung zu Bereichen und Inhalten

Zuordnung der gefundenen Arbeiten zu Bereichen

Abfallwirtschaft, Agrarbusiness, Altenpflege, Apotheken, Ausbildungsorganisationen, Automobilindustrie, Baubetriebe, Berufsakademien, Bildungsorganisationen, chemische Industrie, Einzelhandel, Elektronikindustrie, Ernährungsberatung, Ernährungswirtschaft, Fitnessanbieter, Fleischindustrie, Fluggesellschaften, Forschungssektor, Forstwirtschaft, Gartenbau, Gesundheitswesen, Handwerk, Heimbetreuung, Hochschulen und Universitäten, Hotelgewerbe, Immobilien, Journalismus, Kindergarten, Kunststoffverarbeitung, Land, Landschaftspflege, Landwirtschaft, Lebensmitteluntersuchung, Logistik, Metallindustrie, Milchbetriebe, Möbelindustrie, Museum, Not-Profit-Dienstleistungen, öffentlicher Sektor, Pharmaindustrie, Produktionsunternehmen (allgemein), psychosoziale Beratung, Reinigung, Reisen (Tourismus), Schule, Software, Sozialarbeit, Speditionen, Steuerberater, Straßenbau, Theater, Telekommunikation, Textilindustrie, Vermessungswesen, Versicherungen, Verwaltung, Weinwirtschaft, Weiterbildung, Werkzeugindustrie, Wirtschaftsbetrieb, Wirtschaftsprüfung (und Wirtschaftstreuhänder), „keine Zuordnung möglich“

Zuordnung der gefundenen Arbeiten zu Inhalten

Akkreditierung, Akkreditierungssystem, Alumnimanagement, Autonomie, Berichtssysteme, Balanced Scorecard, Bildung, Bildungsmanagement, Bildungsrendite, Blended-Learning, Bologna-Reform, Capability Maturity Model, Change-Management, Common Assessment Framework (CAF), Controlling, Corporate Governance, Customer-Relationship-Management, Data Envelopment Analysis, Dekan, Demokratieprinzip, Education, Effektivität und Effizienz, E-Government, EFQM, E-Learning, Entrepreneurship, Enterprise-Resource-Planning, Ereignisgesteuerte Prozessketten, Evaluation, Feedback (Kollegiales, Patienten), Fehlerkosten, Finanzen, Forschung an Universitäten, Führung (System), Gender-Mainstreaming, Gesundheit, Governance, Historie der Universität/Hochschule, Hochschulbildung, Hochschulentwicklung, Hochschulmanagement, Hochschulpolitik, Hochschulrat, Hochschulreform, Indikatoren, Informationsmanagement, Innovation, Integriertes Managementsystem (Qualität, Umweltschutz, Arbeitsschutz), Internes Audit, Kommunikation, Kompetenzziele, Kontrolle, Kooperation Universität/Industrie, Kosten, Kostenrechnung, Kunden-Lieferanten-Beziehung, Kundenorientierung, Learningmanagementsystem, Learning Outcomes, Lehre, leistungsorientierte Finanzmittelverteilungsmodelle, Lernen, lernende

Organisation, Lernorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung, Management, Managementinstrumente, Managementsystem, Managementsupportsystem, Marketing, Markt, Motivationsmanagement, Nachhaltigkeit, Netzwerk, New Public Management, Organisation, Organisationsentwicklung, Organisationale Intelligenz, Organisationales Lernen, Partizipation, Personalarbeit, Personalentwicklung, Personalmanagement, Pfadabhängigkeit, Projekte, Professoren, Professorenbesoldung, Promotion, Prozesscontrolling, Prozessmanagement, Prozessmanagement-System, Prozessmodell, Prozessorientierung, Prozessorientiertes QM-System, Prozessorientierte Organisation, Public Governance, Qualität, Qualitätsbewusstsein, Qualitätscontrolling, Qualitätsentwicklung, Quality Gates Ansatz, Qualitätsinstrumente, Qualitätskosten, Qualitätsmanagement, Qualitätsmanager, QM-System, Qualitätspolitik, Qualitätssicherung, Qualitätswissenschaft, Recht, Regeln, Reputation, Revision, Risikomanagement, Risk-Return-Steuerung, Routine, Schlüsselqualifikation, Schulentwicklung, Schulreform, Schwarm, Selbstverwaltung, Servicequalität, Supply-Chain-Management (auch Prozesskette), Stakeholder, Steuerung, Strategie, Studiengang, Studienstruktur, System Hochschule, Total Quality Management, Umweltmanagement, umfassendes QM, Veränderung, Verbesserung(sprojekte), Verwaltungsmodernisierung, Wandel, Weiterbildungsstudiengänge, Wirtschaftlichkeit von QM-Systemen, Wissensmanagement, Wissenschaftsfreiheit, Wissenschaftliche Weiterbildung, Workflow (-Management) (-System), Zeitmanagement, Zertifizierung, Zielvereinbarung,

1.2 Verwendete Schlagworte

Stufe 1: Suche in der DNB

Zunächst wurden Schlagwörter ausgewählt, die das Feld QM und Prozessmanagement¹ erschließen. Zudem wurden Begriffe ausgewählt, zu denen eine Verknüpfung vermutet wurde. Außerdem wurden Begriffe gesucht, die das Thema Qualität – direkt oder indirekt – an Hochschulen ansprechen. Diese Schlagwörter wurden zunächst einzeln, in einem zweiten Schritt – diesmal enger gefasst – in Kombination mit den Begriffen „Universität“ beziehungsweise „Hochschule“ in die Suchmaschine der DNB eingegeben. Dabei wurde die Suche auf zehn Kombinationen begrenzt.

¹ Im Rahmen der Recherche wurde Prozessmanagement noch eigenständig betrachtet, weil QM und Prozessmanagement nicht immer als Einheit betrachtet wurden. Erst ab der Qualitätsmanagement-norm EN ISO 9000:2000 wird von einem prozessorientierten Ansatz gesprochen.

Schlagwörter: einzeln:

Autonomie, Bologna-Prozess, Change-Management, Controlling, EFQM, European Foundation for Quality Management, Evaluation, Führung, Hochschule, Hochschulentwicklung, Hochschulforschung, Hochschulmanagement bzw. Management, lernende Organisation, New Public Management, NPM, Organisationsentwicklung, Prozess, Prozessmanagement, Prozessorientierung, Public Sektor, Qualität, Qualitätsmanagement, Qualitätssicherung, Total Quality Management, Universität, Verwaltungsmodernisierung, Wertschöpfungsprozesse, Wissenschaftssystem.

Danach:

Schlagwörter in Kombination mit Universität beziehungsweise Hochschule, aber reduziert auf zehn Schlagwörter:

Autonomie und Universität (Hochschule),
Change-Management und Universität (Hochschule),
EFQM und Universität (Hochschule),
Führung und Universität (Hochschule),
Management und Universität (Hochschule),
New Public Management und Universität (Hochschule),
Qualitätsmanagement und Organisationsentwicklung und Universität (Hochschule),
Qualitätssicherung und Universität (Hochschule),
Prozessmanagement und Universität (Hochschule),
Verwaltungsmodernisierung und Universität (Hochschule).

Stufe 2: Suche in der Datenbank Ids hochschule

Die Suche in dieser Datenbank umfasst die gleiche Schlagwortkombination wie Stufe 1.

Stufe 3: Suche in den Datenbanken der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften

In dieser Datenbank wurde die Suche auf Qualitätsmanagement und den Begriff „Hochschule“ eingeschränkt und wie zuvor mit den Schlagworten Autonomie, Change-Management, EFQM, Führung, Management und Prozessmanagement kombiniert. Da es sich um eine wirtschafts- und sozialwissenschaftliche Datenbank handelt, wurden nun die Begriffe Innovation, integriertes Management, lernende Organisation/organisationales Lernen und Personalentwicklung hinzugenommen. Herausgefallen sind die Schlagwörter New Public Management, Qualitätssicherung und Verwaltungsmodernisierung.

Stufe 4: Schlagwörter für die Suche in internationalen Zeitschriften-Datenbanken

In den internationalen Datenbanken wurde die Suche auf quality management and higher education sowie quality management and university reduziert.

2 Texte zur Vorstudie 1

Im Folgenden werden die Zitate, die zu dem Kategoriensystem der Vorstudie 1 führten, dargelegt.

2.1 Change-Management und Qualitätsmanagement

Basis für Qualitätsmanagement

- „[Wir] beobachten [...] häufig Konflikte mit dem bestehendem QM-System. Und diesen Konflikt aufzulösen ist eigentlich die Kernaufgabe des Veränderungsmanagements“ (Schmitt 2007: 16f).
- „Die Etablierung des Qualitätsmanagements [...], welche strategische, prozessuale, strukturelle sowie kulturelle Aspekte und Gestaltungsebenen betreffen, setzt ein umfassendes Change Management voraus“ (Wittmann 2014: 200).
- „Maßgeblich für eine erfolgreiche Implementierung der Geschäftsprozesse wird die Einbindung aller Beteiligten (Adressaten) entsprechend der jeweiligen Auswirkungen von Veränderungen auf ihre tägliche Arbeit sein. Nachdem eine konzeptionelle und planerische Vorbereitung weitgehend vollzogen ist, wird es nun im Rahmen des Veränderungsmanagements um die tatsächliche und lebendige Veränderung gehen.“ (Hagenlocher et al. 2013: 236)
- Müller und Haas stellen fest, dass in der Ausbildung des QM-Personals das „Change Management“ [...] im Curriculum der Bildungsträger zu kurz [kommt]“ (Müller und Haas 2014: 17).

Effekte von Qualitätsmanagement

- Osterloh und Frost vertreten die Meinung, „dass die Gestaltung eines Prozessmanagements große Veränderungen für die Unternehmen bedeutet. Dies bezeichnen wir als *Strukturaspekt*“ [Hervorhebung im Original] (Osterloh und Frost 2006: 243).
- „In der Regel bringt jedes Prozessmanagementprojekt mit der Umsetzung von Soll-Prozessen Veränderungen in den Arbeitsweisen der Mitarbeiter mit sich. Verände-

rungsmanagement ist in Prozessmanagementprojekten ein erfolgskritischer Steuerungsaspekt. Es soll die Zielerreichung, insbesondere durch die Schaffung einer hohen Akzeptanz der Mitarbeiter gegenüber der geplanten Veränderung, unterstützen. Das Veränderungsmanagement soll eine bestehende Projektplanung nicht ersetzen oder verändern, sondern bestehende Konzepte und Werkzeuge um die Berücksichtigung des ‚Faktors Mensch‘ erweitern und diesen in den Mittelpunkt stellen.“ (Sächsisches Staatsministerium der Justiz und für Europa, Stabsstelle Staatsmodernisierung - Projektgruppe V.5 2013: 23f)

- Wandel wird zunächst dadurch erreicht, dass er die Bereitschaft zum Wandel herstellt. Durch Überarbeitung der Prozesse durch die Prozesseigner gemeinsam mit ihren Kollegen wird der Wandel gestaltet. Anschließend wird der Wandel abgesichert. (Flecken und Sommerhoff 2015: 18)

Instrument, Methode von Qualitätsmanagement

- Die Mitarbeiter im Bereich QM haben die „Pflicht, Kenntnisse und Fertigkeiten auf dem Gebiet der Veränderung großer Systeme, insbesondere durch Einbeziehung der Betroffenen, zu erwerben, genauso wie Techniken für den Umgang und die Leitung von Kleingruppen. Ein Management von Prozeß-Teams, die ein wesentliches Element der neuen Philosophie darstellen, kann ohne diese Fertigkeiten nicht erfolgen.“ (Oess 1993: 323)
- Zum Werkzeugkasten Qualitätsmanagement gehört im Rahmen der Steuerungsprozesse die Organisationsentwicklung und diese fächert sich auf in Change-Management usw. (Erhardt et al. 2008: 68).
- „Mit Change Management zu Qualitätsmanagement“ (Boentert et al. 2010: 26).
- „Der Ansatz, [...] das Qualitätsmanagement mit dem EFQM-Modell weiterzuentwickeln [...], scheint [...] der richtige Weg zu sein, seine Mitarbeiter in Veränderungsprozesse einzubinden. Das Excellence-Modell kann als branchenunabhängiges Instrument für Veränderungsprozesse eingesetzt werden, da seine 9 Kriterien alle für ein Unternehmen relevanten Bereiche umfasst und diese messbar macht.“ (Zieres 2012: 433)
- „Oft nimmt das operative Qualitätsmanagement dazu Anleihen bei verschiedenen Bereichen der Unternehmensentwicklung, etwa dem Change-Management, [...], Innovationsmanagement und der Organisationsentwicklung“ (Carstensen 2015: 105).

Integraler Bestandteil von Qualitätsmanagement

- „Wettbewerbsvorteile werden in der Zukunft weitgehend durch ein effizientes Management von Veränderungen erzielt. Somit sind Veränderungsprozesse derzeit ein selbstverständlicher Bestandteil im Management geworden. Die Einführung einer TQM-Philosophie kann in diesem Zusammenhang ein erfolgsversprechender Ansatz sein.“ (Ebel 1999: 563)
- „Es geht wie bei anderen TQM-Ansätzen um die kontinuierliche und konsequente Veränderung des Unternehmens, seiner Struktur und Kultur“ (Hahne 2004: 98).
- „[...] wurde [...] das amerikanische Change Management propagiert, das sich vornehmlich auf zwei Aspekte bezog, nämlich auf Geschäftsprozesse und die Wertschöpfung für die Kunden. Es hat damit einen eindeutig ökonomischen Schwerpunkt und betrifft weniger die konkreten Mitarbeiter als vielmehr die etablierten Strukturen, die Arbeitsteilung und die Abläufe. Im Zentrum stehen Ziele wie die Verkürzung von Durchlaufzeiten, die Steigerung der Flexibilität, die Einsparung von Kosten, die Verbesserung der Qualität und die Intensivierung der Kundenbeziehungen.“ (Bornewasser 2009: 186)
- „Von den Managementkonzepten, die das Change Management enthalten, sei hier das Total Quality Management [...] als ganzheitliches System hervorgehoben“ (Kamiske und Brauer 2011: 28).
- „Veränderungen aktiv managen“ (EFQM 2012: 7).
- „Qualitätsmanagement des Wandels. Mehr denn je zuvor unterliegt die Wirtschaft weltweit einem rasanten Wandel. [...]. Um zu überleben, müssen die Unternehmen den externen Veränderungen Rechnung tragen durch laufende Anpassung ihrer Potenziale. Der Wandel beschränkt sich nicht auf die angebotenen Produkte und Dienstleistungen, sondern betrifft die Menschen im Unternehmen, seine Ressourcen und Systeme wie auch den Umgang mit den relevanten Anspruchsgruppen – vor allem mit den Kunden“ (Seghezzi et al. 2013: 25) Wobei Seghezzi et al. bei der Entwicklung von Unternehmen zwei verschiedene Arten unterscheiden: 1. Den kleinen, aneinandergereihten Schritten von Unternehmensveränderungen. Sie sprechen hier von „Optimierung“ und 2. dem großen Veränderungssprung. Sie sprechen hier von „Erneuerung“. (ebd.)
- „Qualitätsmanagement als Changemanagement. Kennzeichnend für Qualitätsmanagement ist das Bestreben nach kontinuierlicher Verbesserung. Change-Prozesse sollen zur Routine werden.“ (Ebel und Kluth 2014: 63).

Qualitätsmanagement ist...

- „Die Komplementarität von Qualität und Innovation hat Auswirkungen auf die Suche nach einem optimalen Gestaltungskonzept des Wandels. Denn wenn beide Anforderungen aus der Wettbewerbssituation entstehen und wenn sie sich nicht nur miteinander vereinbaren lassen, sondern sich sogar ergänzen, dann ist es ratsam, sie gemeinsam zu Leitbildern eines Veränderungsmanagements zu erwähnen.“ (Belker 2000: 332)
- „Der Total Quality Management-Prozess als Change Prozess [...]. Die Gestaltung des TQM-Prozesses über viele Jahre hinweg bis zu seiner Etablierung und seinem ‚Selbstlauf in die richtige Richtung‘, [...], kann somit als *Change Management* aufgefasst werden.“ [Hervorhebung im Original] (Weltgen 2009: 185)
- „[...] weil es [das Qualitätsmanagement], wie gezeigt werden wird, ein ganzheitliches und kontinuierliches Veränderungs- und Verbesserungsmanagement ist, das die Erwartungshaltungen aller Beteiligten integriert und die Organisation so gestalten kann, dass die konkreten Herausforderungen an die Kulturbetriebe bewältigt werden“ (Zulauf 2012: 58).

2.2 Führung und Qualitätsmanagement

Basis für Qualitätsmanagement

- „Vielmehr ist es Aufgabe der Unternehmensleitung, Entscheidungen über Leitlinien und Standards zu treffen und diese glaubwürdig vorzuleben. Dazu gehört, daß Qualität entsprechend ihrer Bedeutung gewürdigt wird, [...]. Die Unternehmensleitung muß ihrerseits die Mitarbeiter für die Einhaltung dieser Leitlinien und Standards verantwortlich erklären und sie durch entsprechende Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen bei der Realisierung unterstützen.“ (Oess 1993: 320)
- „The research indicates that the role of leadership is the most important factor to promote TQM in institutions. However, our research indicates that TQM is introduced by leadership in only 53.8% of institutions. The rest are introduced by Quality Directors (11.1%) and individuals or groups.“ (Kanji und Tambi 1999: 141)
- „Leadership is the key driver for TQM. Without the active involvement and commitment of senior leaders, the quality management journey becomes difficult and at times impossible.“ (Vora 2002: 1154)

- „Entscheidend für die erfolgreiche Implementierung eines Qualitätsmanagementsystems sind und bleiben letztlich die Mitarbeiter des Unternehmens. Nur wenn die Führungskräfte geschlossen hinter der Einführung stehen und die Mitarbeiter das Qualitätsmanagementsystem mittragen und sich aktiv daran beteiligen, können sich tatsächliche Verbesserungen einstellen.“ (Greve und Pfeifer 2002: 574)
- In jedem Fall muss „[d]ie Initiative zur Standardisierung der Prozesse von der Unternehmensleitung ausgehen. Diese muss den Abteilungsleitern und Mitarbeitern vermitteln, warum die Auseinandersetzung mit den Prozessen erfolgen soll und welchen Nutzen sie sich davon verspricht. Verzichtet die Unternehmensleitung darauf, wird das gesamte Vorhaben wahrscheinlich scheitern.“ (Wilhelm 2003: 51)
- „Als übergreifendes Organisationsprojekt hat TQM nur eine Erfolgschance, wenn es vom Unternehmer, dem Vorstand oder der Geschäftsführung gewollt, initiiert und unterstützt wird“ (Ebel 2003: 56).
- Ebel vertritt die Meinung, dass „[d]ie Wirksamkeit des QM-Systems nicht allein von seiner Struktur ab[hängt], sondern wesentlich von den Rahmenbedingungen, unter denen es von allen Mitarbeitern eines Unternehmens verwirklicht werden kann. Diese Rahmenbedingungen optimal zu gestalten, ist die Hauptaufgabe der Unternehmensführung.“ (Ebel 2003: 168)
- „Leadership is one of the critical success factors for sustaining quality and performance improvement in UK higher education institutions [...]“ (Osseo-Asare et al. 2005: 162).
- „Firstly, it is confirmed that the leadership and commitment of the senior officers of the centres act as the driving-force of the whole of the quality management and quality improvement process“ (Calvo-Mora et al. 2006: 111).
- „Qualitätsmanagement kann erfolgreich implementiert werden, wenn die Eigenverantwortung, Selbständigkeit und Expertise der Dezentralen (Fakultäten, Institute, Verwaltungseinheiten) respektiert und gleichzeitig der Führungsanspruch der Leitungsebene berücksichtigt wird. Dies bedeutet: Aufgabe der Leistungsebene [...] ist die Vorgabe der inhaltlichen Qualitätsziele in Form von Rahmenkriterien und allgemeinen Zielen. Außerdem obliegt ihnen die Steuerung, Koordination und Moderation des gesamten Qualitätsprozesses.“ (Jürgens 2008: 31)
- „Danach ist Qualität das übergeordnete Organisationsziel, dem alle Ebenen der Organisation – von der Spitze bis zu einzelnen Universitätsmitgliedern – verpflichtet

sind. Qualität ist prägendes Merkmal der gesamten Organisations- und Führungskultur und kein separater Bereich, der z. B. an eine Stabsstelle für QM oder einen Arbeitsbereich für QS delegiert wird.“ (Nickel 2009: 165)

- „[...]“, dass die **laufende qualitätsorientierte Führungsarbeit** organisatorisch auf allen Ebenen durch sehr unterschiedliche Führungskräfte und durch verschiedene Führungsanstrengungen unterstützt werden muss: [...]“ [Hervorhebung im Original] (Marettke und Barna 2010: 9).
- „The findings indicate that top management commitment, strategic quality planning, process management and training, are drivers and respectively are of high importance“ (Jamali et al. 2010: 115).
- „We therefore believe that successful TQM implementation should be supported by effective leadership“ (Liao et al. 2010: 1124).
- „Qualitätsmanagement kann nur gelingen, wenn die Leitung den Prozess bewusst einfordert und uneingeschränkt unterstützt und wenn die Mitarbeitenden für die Qualitätsentwicklung gewonnen werden können“ (Zech 2010: 301).
- „Die erste Führungsfunktion im TQM ist die *Initiativfunktion*. [...]. Die zweite Führungsfunktion ist die *Vorbildfunktion*. [...]. Eine dritte Führungsfunktion ist die *Dienstleistungsfunktion*.“ [Hervorhebung im Original] (Schmitt und Pfeifer 2010: 58f)
- „Von der obersten Leitung, dem Top Management, ist das QMS [QM-System] der Organisation verantwortlich zu tragen [...]“ (Zollondz 2011: 234).
- „Die Führung verpflichtet sich zwangsläufig mit der Einführung des QM zur [OE] und trägt die Verantwortung für ihre Umsetzung“ (Zulauf 2012: 90).
- „Das Denken und Handeln in Qualität funktioniert damit nur, wenn die Dezentralität der Qualitätsverantwortung durch eine Zentralität der Qualitätsphilosophie ergänzt wird. Auch die Geschäftsführung eines Unternehmens darf sich also dieser Qualitätskultur nicht entziehen. Als Schlussfolgerung bedeutet dies: Qualität muss von oben nach unten praktiziert werden“. (Töpfer 2012: 18)
- „Top management leadership and sponsorship are highlighted as a key driver to trigger the successful implementation of a quality initiative support“ (O’Mahony und Garavan 2012: 191).
- „Mit Vision, Inspiration und Integrität führen“ (EFQM 2012: 6).
- Transformationale Führung hat einen positiven Einfluss auf das TQM (Argia und Ismail 2013: 136).

- Für Sudha basiert ein TQM-Modell für Hochschulen auf dem Commitment der Hochschulleitung (Sudha 2013: 131).
- „Aufgabe der Führungskräfte ist es, eindeutige Signale an die Mitarbeiter auszusenden, das Prozessmanagement und dabei insbesondere das Messen und Analysieren der Prozessleistungen als gleichwertigen Teil der Arbeitsleistung jedes Mitarbeiters anzusehen“ (Wagner und Käfer 2013: 105).
- „Allerdings geht es hierbei nicht nur um die ‚Einbindung‘ des Topmanagements. Vielmehr ist das Bewusstsein darüber zu schaffen, dass die Initiierung und Steuerung eines Qualitätsmanagements letztlich eine zentrale Aufgabe der Führung eines Dienstleistungsunternehmens darstellt.“ (Bruhn 2013: 553)
- „Therefore, the importance of strong leadership and commitment from the top and middle management is highlighted“ (Doeleman et al. 2014: 453).
- „Many of the obstacles identified in this study that hinder TQM efforts are leadership factors, or strongly influenced by leadership. Top management involvement and continuous support through setting goals, training, creating a quality culture and allocating resources improves employee satisfaction, which leads to their commitment to quality improvement which, in turn, affects perceived outcomes resulting from TQM.“ (Mosadeghrad 2014: 177f)
- Müller und Haas merken an, dass „nicht selten [...] die Führungsspitze nach dem Startschuss das QM sich selbst [überlässt]. Ein Beauftragter wird bestellt und mit dem Aufbau des QM-Systems betraut. Wenn sich die Euphorie nach dem bestandenen Zertifizierungsaudit gelegt hat, kehrt Ernüchterung ein. Der QM-Beauftragte [...] verwaltet die Dokumentation des Managementsystems und kontrolliert dessen Einhaltung. [...]. Häufig ist er in die Führungsprozesse aber nicht eingebunden. [...]. In dieser Situation ist es schwer, QM als gelebte Praxis in der Organisation zu verankern [...]. Die Steuerung der Organisation erfolgt derweil auf oberster Leitungsebene, entkoppelt vom QM“. (Müller und Haas 2014: 16)
- „Die [...] mit Prozessmanagement erfolgreichen Unternehmen sehen es [...] als unverzichtbar an, die Unternehmensziele mithilfe der ständigen Verbesserung der Geschäftsprozesse zu erreichen, und treiben dies vom Topmanagement aus an“ (Bünting et al. 2014: 37).
- „Der treibende Motor, der gewährleistet, dass Kunden-, Mitarbeiter- und Prozessorientierung Eingang in das Unternehmen findet, stellt das Management dar. ‚*Qualität ist Managementverantwortung*‘ lautet hierbei eine wichtige Regel für den Erfolg von

TQM. Von daher stellt TQM besonders hohe Ansprüche an die jeweiligen Führungskräfte. Sie sind letztendlich verantwortlich, dass ein ganzheitliches Denken und Handeln stattfindet.“ [Hervorhebung im Original] (Rothlauf 2014: 90)

- „Die oberste Leitung muss in Bezug auf das Qualitätsmanagementsystem Führung und Verantwortung zeigen [...]“ (DIN EN ISO 9001:2015, Seite 21). Das beinhaltet zum Beispiel die Rechenschaftspflicht für die Wirksamkeit des QM-Systems, die Sicherstellung, dass die Qualitätspolitik und die Qualitätsziele für das QM-System bestimmt werden, die Sicherstellung, dass die Anforderungen des QM-Systems auch in die Prozesse integriert werden (DIN EN ISO 9001:2015, Seite 21).
- Palmes verdeutlicht in seinem Artikel den Unterschied von Führung in der vorherigen Version der DIN EN ISO 9001 zu der neuen. Es ginge in der Version 2008 um „management commitment“, während es nun heißt „leadership and commitment“. „Es geht darum, zu inspirieren, den Weg zu weisen und die Ziele eines QM-Systems zu verfolgen“. Die Führungskräfte sollen „demonstrieren“, das bedeutet „sich aktiv engagieren und beständig gegenüber anderen herausstellen [...], dass Engagement (oder Verpflichtung) mehr bedeutet als nur ein Wort.“ (Palmes 2016: 14)
- „Ohne Leadership in Bezug auf Qualität wird sich [...] wenig an der Basis verändern. Deshalb setzt die Qualitätsinitiative [in diesem Unternehmen] hier an. Alle Maßnahmen beginnen konsequent auf der Ebene der Führungskräfte und des Managements.“ (Retter et al. 2016: 31)

Qualitätsmanagement ist...

- „Um dieser Freiheit gerecht zu werden, müsste ein ganzheitliches, qualitätsorientiertes Führungsmodell entwickelt werden. In Unternehmen wird dies mit dem Stichwort ‚Total Quality Management‘ diskutiert.“ (Barz 1993: 180)
- Malorny beschreibt TQM als Führungsmodell (Malorny 1996: 346).
- „In der vorliegenden Arbeit wird ein Ansatz vorgestellt, der die Gestaltung und Nutzung eines unternehmensspezifischen QM-Systems als zentrale Managementaufgabe innerhalb eines geschlossenen und ganzheitlichen Regelkreises versteht“ (Herrmann 1997: 227).
- „Die Einführung von Qualitätsmanagementsystemen ist eine Entscheidung der Unternehmensleitung, die als Führungsaufgabe verstanden werden muss. [...]. Darüber hinaus kommt der Unternehmensleitung die überaus wichtige Aufgabe zu, Überzeugungsarbeit zu leisten.“ (Schnauber et al. 1997: 34)

- Ebel sieht in Qualitätsmanagement die „Planung, Gestaltung und Weiterentwicklung eines übergreifenden Systems als Führungsaufgabe“ (Ebel 2003: 33).
- „[...] , sondern ist ein wertvolles Führungsinstrument für die Unternehmensleitung, das allerdings aufgrund seines Prozesscharakters ebenso wie aufgrund der sich im Zeitablauf ändernden Adressatenanforderungen kontinuierlich verändert bzw. verbessert werden kann und muss“ (Kramer 2006: 33).
- „[...] eröffnet sich mit dem Qualitätsmanagement eine erweiterte Perspektive, die konzeptionell als Führungsansatz, Unternehmensstrategie oder Managementsystem bezeichnet werden kann“ (Behrmann 2006: 39).
- „Fußend auf den Forschungen des MIT [Massachusetts Institute of Technology] wurde Qualitätsmanagement zum integralen Bestandteil umfassender Managementkonzepte [hier: Qualitätsmanagementkonzepte] und zunehmend als Führungsaufgabe begriffen“ (Bülow-Schramm 2006: 22).
- „Qualitätsmanagement ist eine wesentliche Führungsaufgabe an modernen Hochschulen“ (Badelt 2007: 81).
- „[...] und wird als übergreifende Führungsaufgabe verstanden, die von der Leitung initiiert und angeführt wird und das ganze System und Potenzial einer Organisation einbezieht. Ein Qualitätsmanagementsystem kann daher nicht universell für mehrere Universitäten anwendbar sein, sondern muss sich individuell auf die Gegebenheiten, Ressourcen, Mitarbeiter/innen und Ziele einer Universität beziehen.“ (Mallich et al. 2008: 73)
- „Insgesamt ist das EFQM-Modell ein Führungssystem, das dem Top-Management die Hauptverantwortung für die Qualitätsherstellung zuweist“ (Nickel 2009: 169).
- „Die Ergebnisse der qualitativen Teilstudie zeigen, dass im Führungsverständnis aller befragten Führungskräfte das einzelschulische Qualitätsmanagement als Führungsaufgabe eine zentrale Stellung einnimmt“ (Wagner 2011: 292).
- „[...] ist Total Quality Management [...], also eine umfassende und auf Qualität ausgerichtete Unternehmensstrategie im Sinne eines Führungsmodells“ (Kamiske und Brauer 2011: 9).
- „Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium wird [...] zunehmend als zentrale Leitungsaufgabe verstanden, [...]“ (Pohlenz 2012: 14).
- „Seit den 80er-Jahren ist [QM] eine die Unternehmungen durchdringende Führungsaufgabe von operativer, strategischer und normativer Art“ (Seghezzi et al. 2013: 73)

- „Zu den Kernaufgaben einer Unternehmensleitung gehört heute mehr denn je das Qualitätsmanagement [...]. Dieses professionell und erfolgreich zu betreiben, verlangt das Zusammenspiel von Mensch und Technik, eingebettet in und unterstützt durch eine in allen hierarchischen Ebenen getragene und gleichsinnig verstandene Geisteshaltung.“ (Kamiske 2014: 51)
- „Qualität der Produkte und Dienstleistungen als Abgrenzung gegen Niedrigpreis-Politik wird immer mehr zur Überlebensstrategie deutscher Unternehmen. Wettbewerbsfähigkeit gegen Billiglohnländer kann nur aus der Qualität resultieren. Damit wird das Managen der Qualität immer mehr zur Kernaufgabe der Führungsebene.“ (Müller 2014: V)
- „Der Aufbau und die Implementierung eines QM-Systems können dauerhaft gelingen, sofern die Universitätsleitung hinter dem QM-System steht sowie die Konzeption dessen und Implementierung als wichtige Leitungsaufgabe auffasst. Qualitätsmanagement ist ‚Chefsache‘ und lässt sich nicht einfach an Dritte weiter delegieren. Ohne *commitment* von Seiten der Universitätsleitung wird es für Qualitätsmanager(innen) schwierig, ein QM-System dauerhaft aufzubauen, welches innerhalb der Universitätsgemeinschaft akzeptiert wird.“ [Hervorhebung im Original] (Donzallaz 2014: 31)
- Neumann spricht von „Qualitätsmanagement als Führungskonzept“ (Neumann 2015: 14).
- „Qualitätsmanagement ist auf diese Weise mehr als die formale Umsetzung von Vorgaben. Vielmehr ist Qualitätsmanagement – im Sinne eines ganzheitlichen Ansatzes – eine Grundhaltung und ein Führungskonzept, das auf einen kontinuierlichen Verbesserungsprozess ausgerichtet ist. Von der gesamten Organisation erfordert dies zwar die ständige Bereitschaft, den ständigen Willen zur Verbesserung und lässt den Eindruck gewinnen, nie fertig zu werden, bringt aber gleichzeitig immer wieder kleinere und größere Erfolge, die motivierend wirken.“ (Sass und Jansen 2015: 144)
- Das Bundesministerium des Innern und das Bundesverwaltungsamt beziehen sich in ihrem Handbuch für Organisationsuntersuchungen und Personalbedarfsermittlung auf das TQM und nennen „das Verständnis von Qualitätsmanagement [...] [eine] originäre Führungsaufgabe“ und eine der Prinzipien einer TQM-Strategie (BMI und BVA 2016: 343).

2.3 Innovation und Qualitätsmanagement

Instrument, Methode von Qualitätsmanagement

- „Oft nimmt das operative Qualitätsmanagement dazu Anleihen bei verschiedenen Bereichen der Unternehmensentwicklung, etwa dem Change Management, [...], Innovationsmanagement und der Organisationsentwicklung“ (Carstensen 2015: 105).

Integraler Bestandteil von Qualitätsmanagement

- „Die beiden Leitbilder Qualität und Innovation sind, so ergibt die Analyse, gut miteinander zu vereinbaren [...]“ (Belker 2000: 331).
- „[...] weist ein an Kaizen angelehnter **Qualitätsansatz** daher **Innovationspotenzial** auf, mit dessen Hilfe neuartige Strukturen, Prozesse, [...] etc. verwirklicht werden können. **Innovationen stellen damit Zielgrößen im Rahmen eines Qualitätsmanagements dar.**“ [Hervorhebung im Original] (Madukanya 2008: 99)
- „Der Beitrag der Qualitätsmanager zur Innovationsfähigkeit ist hier weniger inhaltlicher Art. Vielmehr können Qualitätsmanager, basierend auf ihrer Erfahrung mit der Gestaltung von Strukturen und Prozessen, die Innovationsstruktur verbessern helfen“ (Sommerhoff 2008: 25).
- Weishart benennt TQM und QM als „bewährte Modelle in Unternehmen, um mit Innovationen sinnvoll umzugehen“ (Weishart 2008: 198, 200).
- So ist in der DIN EN ISO 9004 vorgesehen, dass die Organisation den Bedarf an Innovation erkennt, hierfür einen wirksamen und effizienten Prozess einführt und auch aufrechterhält und hierfür Ressourcen bereitstellt (DIN EN ISO 9004:2009, Seite 52).
- „Exzellente Organisationen schaffen Mehrwert und steigern ihre Leistung durch kontinuierliche Verbesserung und systematische Innovation, indem sie sich die Kreativität all ihrer Interessengruppen nutzbar machen“ (EFQM 2012: 6).

2.4 Integriertes Managementsystem und Qualitätsmanagement

Integraler Bestandteil von Qualitätsmanagement

- „Der Bedarf nach einem Managementsystem, das die bisherigen Anforderungen erfüllt und für eine Integration von zukünftigen Inhalten offen ist, wächst in der Unternehmenspraxis zunehmend“ (Enzler 2000: 312).

- „Isoliert kann auf Dauer keines der aufgeführten Systeme [u. a. Umwelt-, Arbeitssicherheit- und Gesundheitsmanagementsystem] optimal funktionieren. Es ist daher grundsätzlich sinnvoll, die verschiedenen Managementsysteme in ein Ganzes zusammenzuführen. [...]. Ausgangsbasis für die Realisierung eines Integrativen Managements ist die ISO 9000-Familie. Ihre neue Ausrichtung auf die Prozesse unterstützt die Integration aller Managementsysteme, indem das Unternehmen als Ganzes betrachtet wird.“ (Clever 1999: 1469)
- „Das Institut für Arbeitswissenschaft [...] der Rheinisch Westfälischen Technischen Hochschule Aachen hat ein Modell zur Integration des Qualitäts-, Umwelt-, Gesundheitsschutz- und Arbeitssicherheitsmanagements in ein Integriertes Managementsystem [...] entwickelt“ (Mackau et al. 1999: 1102).
- „Sowohl die aufwendige Dokumentation und Pflege der einzelnen Managementsysteme als auch die Einführung immer neuer Gesetze, Normen und Verordnungen machten ein integriertes Managementsystem erforderlich. Durch die Integration sollte eine erhebliche Verringerung des Verwaltungsaufwands und durch die Minimierung der Schnittstellen zwischen den einzelnen Managementsystemen und den dazugehörigen Abteilungen eine Verbesserung der gesamten Abläufe innerhalb des Unternehmens erzielt werden.“ (Kleiböhmer und Götzen 1999: 1385)
- „[...] bietet es sich auf Grund der vielfältigen organisatorischen und strukturellen Ähnlichkeiten zu Qualitätsmanagementsystemen an, beide Systeme [Umwelt- und Qualitätsmanagementsystem] in ein System zusammenzuführen“ (Braun et al. 2000: 1255).
- „Mit der Einführung ständig neuer Managementsysteme betreiben die Unternehmen unnötigen Aufwand und provozieren bei den Mitarbeitern unnötigen Widerstand. Nicht harmonisierte, verwirrende Managementsysteme tragen nicht zu deren Akzeptanz bei, und Unternehmen verzichten so auf ein wertvolles Potenzial kontinuierlicher Verbesserung in allen Bereichen.“ (Adams 2000: 386)
- „Viele Unternehmen begegnen den unterschiedlichen Interessen der Stakeholder mit unabhängigen Managementsystemen. Hierdurch werden jedoch Synergieeffekte verschenkt und unnötige Akzeptanzschwellen bei den Führungskräften und Mitarbeitern aufgebaut. [...] führte mittels eines prozessorientierten Ansatzes die Systeminseln zusammen [...].“ (Bamberg et al. 2002: 904)

- Beckmerhagen et al. wiesen darauf hin, dass mit der Prozessorientierung der ISO 9001:2000 es möglich geworden ist, ein umfassendes Managementsystem aufzubauen, „in dem die funktionsspezifischen Managementsysteme ihre Identität verlieren“ (Beckmerhagen et al. 2003: 125).
- Mayer-Abt beschreibt in seinem Artikel die Zusammenführung zertifizierter Systeme (Umweltmanagementsystem, Qualitätsmanagementsystem und Arbeitsschutzsystem) mit freiwilligen Systemen wie dem Gesundheitsmanagementsystem und dem Risikomanagementsystem (Mayer-Abt 2003: 434).
- „Doch der Trend ist nicht zu übersehen: Die Integration weiterer Managementsysteme in das bestehende QM-System weist den Weg in die Zukunft. [...]. Unterstützt wird dieser Prozess durch die Integrationsfähigkeit einschlägiger Normen [...]. Ebenso haben knapp 90 % der produzierenden Unternehmen innerhalb der Studie die DIN EN ISO 9001 bereits umgesetzt und neue Systeme in das QM-System integriert. Das Qualitätsmanagement dient damit als Integrationsplattform für die Managementsysteme der Unternehmen.“ (Schmitt und Große Böckmann 2010: 21f)
- „Die jeweiligen Normen, Regelwerke und Forderungskataloge wurden so auf die DIN EN ISO 9001 abgestimmt, dass Redundanzen zwischen den einzelnen Managementsystemen vermieden werden können und das Ergebnis ein schlankes Managementsystem darstellt [...]“ (Schmitt und Pfeifer 2010: 318).
- „Neben der Kernaufgabe Qualitätssicherung gibt es Qualitätsanforderungen, die auf die Umweltverträglichkeit aller Wertschöpfungsprozesse und auf die Arbeitssicherheit abzielen. Selbst die soziale Verträglichkeit der Arbeitssituation und das damit verbundene Risikomanagement gehören zu den Aufgaben eines zeitgemäßen Qualitätsmanagements. Isoliertes QM mutiert dadurch immer mehr zum Auslaufmodell.“ (Töpfer 2011: 18)
- „Ein integriertes Managementsystem [...] für Qualität, Umwelt und Arbeitsschutz zu betreiben, ist für kleinere und mittlere Unternehmen häufig zu aufwendig. [...]. Eine Analyse des Stands integrierter Managementsysteme im KMU [...] zeigt, dass die Unternehmen in den letzten Jahren erfolgreich ein QMS [QM-System] aufgebaut haben, [...]. Insgesamt wiesen alle Unternehmen dringenden Handlungsbedarf bezüglich der Integration von Umwelt- und Arbeitsschutz in das Qualitätsmanagement auf.“ (Kolbe et al. 2011: 138)
- „Managementsysteme helfen der Führungsmannschaft bei der Umsetzung der Unternehmensziele. Ein möglichst organisationsweiter und integrativer Betrieb von Managementsystemen, der unterschiedliche Aspekte der Unternehmenssteuerung

vereint, birgt große Potentiale und wird in den letzten Jahren verstärkt vorangetrieben.“ (DGQ 2015: 12)

- „Gründe für Ineffizienz und Ineffektivität von Managementsystemen gibt es in der Praxis viele. Unter anderem kann der Betrieb von mehreren isolierten Managementsystemen in einer Organisation zu erheblichen Reibungsverlusten führen.“ (DGQ 2015: 18)
- Um die Unternehmen zu unterstützen, wenn sie mehr als einen Standard implementieren, wurde bei der Überarbeitung DIN EN ISO 9001 im Jahre 2015 die übergeordnete Struktur anderer Managementstandards nun auch auf die DIN EN ISO 9001 angewendet und man spricht von der „High level structure“ (DIN EN ISO 9001:2015, Seite 3).
- „Es bietet sich an, das BCM [business continuity management] im Qualitätsmanagementsystem zu verankern, wenn dieses ganzheitlich und zur optimalen Unternehmensorganisation ausgerichtet ist“ (Weber 2016: 16).

Qualitätsmanagement ist...

- „Prozessorientiertes Qualitätsmanagement [...], basierend auf der ISO 9001, stellt heute mehr denn je den wesentlichen Treiber in modernen Managementsystemen dar. Trotz vieler weiterer Themen wie Umwelt-, Arbeitssicherheits-, Risiko- und Prozessmanagement, um nur einige zu nennen, ist ein prozessorientiertes Qualitätsmanagementsystem im überwiegenden Fall der stabile Kern jedes integrierten Managementsystems.“ (Wagner und Käfer 2013: o. S.)
- „Ziel ist es, nur ein Managementsystem zu haben. [...]. Es gibt zum Teil Parallelwelten in der Organisation oder verschiedene Modelle, die wir als summarische, adaptive oder prozessorientierte Integrationsmodelle betrachten.“ (Scheiber 2013: 19) Laut Scheiber gibt es aber vor allem die summarischen und adaptiven Modelle. Ihrer Ansicht nach, seien die prozessorientierten Modelle am wirksamsten. So könnte QM zur zentralen Integrationsplattform werden. (ebd.)

2.5 Lernende Organisation/organisationales Lernen und Qualitätsmanagement

Effekte des Qualitätsmanagements

- „Grundgedanke des PDCA-Kreises ist, daß Menschen in ihrem Handlungsfluß innehalten und ihre Handlungen kritisch reflektieren: prüfen, ob sie noch auf dem richtigen ‚Weg‘ sind. Beim Durchlaufen der aufeinander folgenden Stufen realisieren sie

einen Lernprozeß: Sie sammeln relevante Informationen und analysieren Probleme, suchen nach Änderungsmöglichkeiten bzw. Problemlösungen, überprüfen diese auf ihre Auswirkungen und passen sie gegebenenfalls an." (Wahren 1996: 28)

- Janssen und Sass sehen in dem PDCA-Zyklus einen „kontinuierlichen Prozess des institutionellen und individuellen Lernens“, und hierdurch die Entwicklung zu einer lernenden Organisation (Janssen und Sass 2008: 8).
- „Durch diese Methode der Prozessmodellierung, -pflege und -bewertung kann ‚eine lernende Organisation‘ entstehen, da das organisationale Wissen in die Prozesse einfließt und dort verankert wird" (Sass und Janssen 2012: 21).
- Sass und Janssen vertreten die Ansicht, dass die dauerhafte Anwendung des PDCA-Zyklus zu einer kontinuierlichen Reflexion und somit letztlich zu einer lernenden Organisation führt (Sass und Janssen 2012: 16).
- „In lernenden Organisationen müsste sich also ein QM-System dadurch auszeichnen, dass es sich – gleichsam der Entwicklung in den Kernleistungsbereichen folgend – stetig weiterentwickelt. Dies erscheint vor allem vor dem Hintergrund folgerichtig, dass das QM-System maßgeblich zur Qualitätsverbesserung in Organisationseinheiten beiträgt und somit selbst Veränderungen stimuliert, die es nachvollziehen muss, um einen kontinuierlichen Verbesserungsprozess zu gewährleisten." (Pistor 2014: 84)
- „Auch die sichtbaren Vorteile funktionierender Regelkreise können im Rahmen eines QM zu Kontinuierlichen Verbesserungsprozessen und zu einer veränderten Organisationskultur führen. Die Hochschule wird mithilfe des QM zu einer lernenden Organisation.“ (Janssen et al 2015: 12)

Integraler Bestandteil von Qualitätsmanagement

- „Total Quality Learning ist die konsequente Umsetzung umfassenden Qualitätsmanagements im lernenden Unternehmen. Die prozeßorientierten Organisationsstrukturen, die unter Einbeziehung aller Mitarbeiter die Kundenwünsche erfüllen, müssen selbst wieder lernfähig sein. Das heißt nichts anderes, als daß den Prinzipien des TQM das Prinzip der Lernorientierung hinzugefügt wird, d. h. die ständige, flexible Anpassung, Weiterentwicklung oder gar Neugestaltung von Unternehmensprozessen.“ (Schnauber et al. 1997: 10)
- „Im Ergebnis entsteht dann ein Modell, welches einen systematischen Organisationsansatz, basierend auf den Modellen der ISO 9000-Familie, mit einer lernfreundlichen Unternehmens- und Qualitätskultur kombiniert“ (Brommer 1999: 62).

- Müller verkoppelt über Lernzyklen das EFQM-Modell mit der lernenden Organisation. Er lehnt sich dabei an Senge an (Müller 2001: 142).
- „Nicht wenige Organisationen versuchen, ihre Abläufe zu verbessern. Doch Prozessverbesserung allein reicht nicht, wenn Wettbewerbsfähigkeit langfristig erreicht werden soll. Erst eine lernende Organisation verankert wirkungsvoll nachhaltige Mechanismen, die zu besseren Prozessen und Ergebnissen führen.“ (Kohler o. J.: 1)
Die Autorin erreicht die lernende Organisation mit Hilfe des EFQM-Modells.
- „Die Organisation sollte Verbesserungen und Innovationen durch Lernen unterstützen. Um einen nachhaltigen Erfolg für die Organisation zu erzielen, ist es notwendig, ‚organisationales Lernen‘ und ‚Lernen, welches die Fähigkeiten der Individuen mit denen der Organisation in Einklang bringt‘ anzuwenden.“ (DIN EN ISO 9004:2009, Seite 54)
- „In Form des Kontinuierlichen Verbesserungsprozesses (KVP) enthält das Qualitätsmanagement auch Aspekte der lernenden Organisation“ (Ulrich 2015: 32).

2.6 Organisationsentwicklung und Qualitätsmanagement

Basis für Qualitätsmanagement

- Die Behebung von Defiziten in der Organisationsstruktur und Organisationsprozessen bildet die Grundlage für jegliche Qualitätsverbesserung (Köck 1996: 47).
- **„Total Quality Management als themenzentrierte Organisationsentwicklung.**
Eine Verbesserung der Qualität kann sich nicht nur auf eine Verbesserung der Produktqualität oder Leistungsqualität im Sinn der Prozess- und Ergebnisqualität konzentrieren. Es bedarf auch einer Veränderung der zugrundeliegenden Organisationsmuster. Eine konkrete Qualitätsverbesserung, die sowohl die Kundenbedürfnisse, Kundenerwartungen als auch Verbesserung der Effizienz zum Ziel hat, kann nur dann erreicht werden, wenn sich zugleich die grundlegenden Organisationsbedingungen verändern. Das heißt, dass eine Qualitätsverbesserung mit Organisationsentwicklung einhergehen muss. Es braucht Know-how der Organisationsentwicklung, um Qualitätsmanagement erfolgreich zu implementieren. [...]. Das Prinzip der kontinuierlichen Verbesserung hebt starre, unflexible Organisationsstrukturen auf.“ [Hervorhebung im Original] (Walter 2003: 96)

Effekte von Qualitätsmanagement

- „Denn ein wirksames QM-System soll eine Verhaltensänderung des einzelnen Mitarbeiters und der Organisationsbereiche bewirken. Dies ist ohne intensive Kommunikation nicht möglich“ (Rühl 1998: 42).
- „Deshalb vollzieht sich die Entwicklung und Implementierung einer hochschulindividuellen EFQM-Qualitätslandkarte als [OE-Prozess], in den alle relevanten AkteureInnen miteinbezogen werden sollten, um die qualitätsrelevanten Bereiche und Prozesse möglichst genau abbilden zu können“ (Nickel 2007a: 169).
- „Die Implementierung von Qualitätsmanagement erscheint als Ausdruck der Deregulierung des Bildungssystems und zieht eine systematische Organisationsentwicklung von Bildungseinrichtungen nach sich“ (Behrmann 2008: 650).
- „[...], it is important that quality management is carried out in a professional way. It has to be realized that quality management often implies organisational development and requires management of change.“ (Josten 2009: 77)
- „Ein QM-System an einer Universität zu implementieren ist ein langwieriger Organisationsentwicklungsprozess, der innerhalb der Universität bestehende Strukturen und Abläufe hinterfragt und versucht, diese zu optimieren“ (Donzallaz 2014: 36).
- Bünting et al. legen dar, das „Prozessmanagement [...] Organisationsentwicklung [bedeutet]“ (Bünting et al. 2014: 39).
- „Gelingt die Adaption an den Wissenschaftsbetrieb, dann führt QM zur Organisationsentwicklung und bietet damit neue Chancen, von denen die gesamte Hochschule profitiert“ (Janssen et al. 2015: 8).
- „Adäquat aufgebaute und betriebene Systeme bieten vielfältige Potentiale, beispielsweise in die Richtungen Organisationsentwicklung, [...], Qualitätssicherung [...]“ (DGQ 2015: 18).
- „CAF ist ein leicht handhabbares Qualitätsbewertungsmodell. Es ermöglicht eine Organisationsentwicklung von innen heraus, indem die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter intensiv in den Veränderungsprozess einbezogen werden.“ (BMI und BVA 2016: 344f)

Instrument, Methode von Qualitätsmanagement

- „Organisationsentwicklung als Ansatz für das Qualitätsmanagement“ (Eversheim 2000: 33).

- „OE- sowie PE-Instrumente werden in allen Fällen als Grundlage für die Erreichung der QM-Ziele verstanden. [...]. Allerdings sind eine Reihe von OE-Instrumenten in Verbindung zu QM und PE implizit zur Entwicklung der Organisationsqualität im Einsatz.“ (Müller 2004: 498)
- Zum Werkzeugkasten QM gehört im Rahmen der Steuerungsprozesse OE (Erhardt et al. 2008: 68).
- In dem Artikel von Retter et al. wird OE als Methode mit dem Ziel angewendet, „Qualität in allen Bereichen zu leben“ (Retter et al. 2016: 29).

Instrument, Methode Organisationsentwicklung

- Wottawa empfiehlt bei Organisationsentwicklungsvorgehen auf in sich stimmigen Konzepten, wie etwa der ISO 9000ff aufzubauen (Wottawa 2001: 156).

Integraler Bestandteil von Qualitätsmanagement

- „Anhand des dargestellten Fallbeispiels konnte eine starke Verzahnung der beiden Konzepte, der OE und des DL-Qualitätsmanagements [Dienstleistungs-Qualitätsmanagements], aufgezeigt werden, wobei die Durchführung dieses singulären DL-Qualitätsmanagementansatzes im Sinne eines OE-Prozesses sich als sehr erfolgreich erwiesen hat“ (Berkel 1998: 171).
- „Das sind Organisationsentwicklungsprozesse, bei denen es um Menschen geht, um Einstellungen, um Verhalten. Das sind Dinge, die können Sie nicht verordnen oder durch eine Dokumentation erzeugen. Sie hätten dann zwar hinterher einen Ordner und möglicherweise auch ein Zertifikat, aber ob das dann gelebt wird, ist eine ganz andere Frage. [...]. In der ‚deutschen Szene‘ stelle ich fest, dass sehr viel eher mechanistisch mit diesen Dingen umgegangen wird. Da geht die psychologische Dimension eigentlich völlig verloren. Ob die Einführung eines Qualitätsmanagement-Systems erfolgreich sein wird, hängt sehr wesentlich davon ab, wie die Betroffenen dies empfinden - als Kontrolle oder als Chance zur Verbesserung und inhaltlichen Weiterentwicklung.“ (Zink 1999: 37)
- „Ebenso wie beim Qualitätsmanagement in Schule und Hochschule könnte auch für die Weiterbildung ein ganzheitliches Qualitätsmanagement zweckmäßig sein, das sowohl die Organisationsentwicklung, die Personalentwicklung, die Lernentwicklung und die Evaluation umfaßt“ (Krug 1999: 26).
- „Organisationsentwicklung reicht allein nicht aus, um das bürokratische System Krankenhaus in eine flexible, anpassungsfähige Organisation zu verwandeln. [...].

[...] wie es das Total quality Management vorsieht, wird der Mitarbeiter als Experte seiner Arbeitswelt zum Motor der Systemveränderung, indem er über interne Kommunikation sein eigenes Expertenwissen wie auch das Wissen der anderen Systemmitglieder nutzt, um eine gemeinsame Basis für Veränderungen zu schaffen.“ (Toellner-Bauer 2003: 82)

- „[...] Qualitätsmanagement [hat] das Potential die unterschiedlichen Ansätze zur Verbesserung der Qualität der Lehre zu integrieren, z. B. Ansätze der Evaluation oder der Organisationsentwicklung“ (Korsmeier 2002: 180).
- „Durch das QM-System soll eine kontinuierliche und systematische Qualitätsentwicklung in der Lehre (und mittelfristig auch in der Forschung) erreicht werden. Dazu bedarf es nicht nur der Beobachtung und Überprüfung der Lehr- und Lernqualität, sondern auch der organisatorischen Voraussetzungen zur Herstellung eben dieser Qualität. Das heißt, die Hochschule benötigt geeignete Verantwortungsstrukturen, bedürfnisgerechte Studienberatung und einen guten Verwaltungsservice, um die bestmögliche Qualität hervorzubringen. Qualitätsentwicklung ist somit zugleich immer auch als Organisationsentwicklung zu verstehen. Ein QM-System muss dieser Tatsache Rechnung tragen.“ (Nickel 2005: 8)
- „Besonders erfolgreich sind die Grundprinzipien der Organisationsentwicklung im Ansatz der kontinuierlichen Verbesserung (Kaizen) umgesetzt worden“ (Osterloh und Frost 2006: 247).
- „Qualitätsmanagement greift also noch weiter, wenn berücksichtigt wird, dass es dem Qualitätsmanagement nicht nur um Organisationsentwicklung [...] geht, sondern zudem um die Managementsysteme und um die Optimierung des Zusammenwirkens zwischen Aufgabenfeldern und Managementsystemen sowie zwischen Managementsystemen untereinander“ (Behrmann 2006: 54).
- „Ein weiteres Randelement (des Qualitätsmanagements) ist OE: Qualitätsmanagement greift immer in die Organisation ein, verändert sie. Veränderungs- oder Change Management wird durch Organisationsentwicklungsmaßnahmen fundiert. Viele QM-Projekte scheitern, weil die Erkenntnisse der OE nicht in die Umsetzung und Implementation einbezogen werden.“ (Zollondz 2011: 235)
- „Der Qualitätsmanager für das Szenario Organisationsentwicklung ist Organisationsentwickler und Veränderungsmanager und agiert dabei als interner Berater. Erfolgsentscheidend ist, dass die Qualitätsmanager ganz überwiegend eine Rolle als Veränderer statt als Bewahrer einnehmen. Der neue Qualitätsmanager ist viel weniger als der alte branchen-, produkt-, und technologiespezialisiert. Er identifiziert

neue für das Unternehmen relevante Themen und erwirbt dazu schnell Problemlösungskompetenz. Er arbeitet leitungsnah und strategisch, kaum operativ. Die Rolle als interner Berater prägt die methodische Vorgehensweise, bei der Führungskräfte, bevorzugt Mitglieder der Leitung, als Auftraggeber für Veränderungs- und Organisationsentwicklungsprojekte fungieren. Operative Qualitätssicherungsaufgaben müssen dann verstärkt an die Verantwortlichen für die Kernprozesse des Unternehmens übergeben werden.“ (Sommerhoff 2012: 131f)

- „Die Fähigkeiten der Organisation entwickeln. Exzellente Organisationen entwickeln ihre Fähigkeiten durch effektives Management von Veränderungen innerhalb und ausserhalb der Organisation.“ (EFQM 2012: 5)
- „[...] die Ausbildung von Qualitätsingenieuren hin zu Generalisten, die sowohl Fach-, Methoden- als auch Sozialkompetenzen in sich vereinen. Von ihnen wird erwartet, eine ganzheitliche Organisationsentwicklung oder einen ganzheitlichen Produktlebenszyklus gewährleisten zu können“ (Winzer 2013: 25).
- „Mithilfe von ganzheitlichem Qualitätsmanagement kann eine Organisation nicht nur ihre Prozesse und die Qualität ihrer Produkte und Dienstleistungen, sondern ihren organisatorischen Reifegrad insgesamt kontinuierlich verbessern. So rücken Qualitätsmanagement [...] und Organisationsentwicklung [...] näher zusammen. Der EFQM-Excellence-Ansatz stellt die am weitesten verbreitete moderne Operationalisierung von ganzheitlichem Qualitätsmanagement von Europa dar und bietet einen Rahmen für die Verbindung von Qualitätsmanagement und Organisationsentwicklung.“ (Sommerhoff 2013: 5)
- Nickel vertritt die Ansicht, dass „QM-Systeme [...] einem Regelkreisprinzip bestehend aus Planung, Umsetzung, Überprüfung der Ergebnisse und Feststellen von Verbesserungsmöglichkeiten [folgen]. Sowohl deren Implementierung als auch deren dauerhafter Betrieb beinhalten anspruchsvolle Organisations- und Personalentwicklungsaufgaben, [...]“. (Nickel 2014: 5)
- Der Aufbau eines gemeinsamen QM ist zugleich ein OE-Prozess (Ebel und Kluth 2014: 61).
- „Bürokraten und Kontrolleure – so werden Qualitätsmanager oft gesehen. Doch neben ihrer Kontrollfunktion können Qualitätsabteilungen noch viel mehr zur Organisationsentwicklung beitragen. Der Landmaschinenhersteller [...] hat ausprobiert, was passiert, wenn das Qualitätsmanagement sich auf kreative Verfahren einlässt.“ (Weiß und Beck 2015: 19)

- „Hier kommt der ‚neue‘ Qualitätsmanager ins Spiel, der die ganzheitliche Organisationsentwicklung vorantreibt.“ (Weber 2016: 16)

QM als integraler Bestandteil der Organisationsentwicklung

- „[...] ,sondern einen Organisationsentwicklungsprozeß anzuregen, in dem die kreativen Potentiale der Hochschulen entwickelt werden zu einer Sicherung der Qualität“ (Müller-Böling 1994: 9).
- „Bereits die Implementierung von [QM] stellt eine Organisationsveränderung dar und ist Teil der Organisationsentwicklung“ (Bülow-Schramm 2006: 122).
- „Die Geschäftsprozessanalyse und -optimierung bildet heute einen festen Bestandteil der Organisationsentwicklung an der *Johannes Gutenberg-Universität Mainz*. Als Ergebnis der bisherigen Geschäftsprozessanalysen konnten nicht-wertschöpfende Tätigkeiten wie Doppelarbeiten, überflüssige Kontrollabläufe sowie unwirtschaftliche Koordinations- und Abstimmungswege identifiziert und abgebaut, Schnittstellen reduziert und Prozesse – auch an den Schnittstellen von Fachbereichsverwaltung und Zentraler Verwaltung – integriert werden.“ [Hervorhebung im Original] (Scholz 2007: 317)
- „In den Leitlinien für das Qualitätsmanagement wurde u. a. festgelegt, dass das Qualitätsverständnis komplex und mehrdimensional ist, dass ein prozessorientiertes Basismodell zugrunde gelegt wird, dass es Teil der Organisationsentwicklung ist (unter Gewährleistung der Teilhabe aller Beteiligten und Betroffenen an den Prozessen und Entscheidungen) und wie die Qualitätsbewertung erfolgt“ (Krempkow 2009: 44).
- „[...] das Prozessmanagement an Hochschulen als punktuelles und/oder evolutionäres Vorgehen im Rahmen von Organisationsentwicklung durchaus hilfreich und sinnvoll sein kann. Gleichwohl kann es kein Allheilmittel sein. Wie stark auch immer der Grad der Prozessorientierung an der einzelnen Hochschule ausfällt, eine stärkere Ausrichtung an Prozessen ist fast immer ein erster Veränderungsschritt – die Beteiligten nehmen bestehende Aufgaben anders wahr und überdenken die aufbauorganisatorischen Aspekte.“ (Altvater et al. 2010: 47)
- „Das Thema Geschäftsprozessmanagement steht bei nahezu allen von uns befragten Unternehmen, unabhängig von ihrer Größe und Branche, ganz oben auf der Agenda zur Organisationsentwicklung“ (Müller 2011: 10).
- „Die von den Universitäten selbst verwendeten Instrumente entwickeln sich immer mehr hin zur qualitätsorientierten Organisationsentwicklung“ (Raggautz 2013: 67).

- Ein Porzellanhersteller nutzt das vorhandene QM-System als Ansatzpunkt für einen Organisationsentwicklungsprozess. Dabei werden die Menschen in den Mittelpunkt der Veränderungen gestellt. (Flecken und Sommerhoff 2015: 18).

Qualitätsmanagement ist...

- „Die weiteren systemischen Aspekte, wie die ganzheitliche Unternehmensführung und das organisationale Lernen, werden beim TQM durch die Interaktion der verschiedenen (normative, strategische und operative) Führungs- bzw. Managementebene sowie die ganzheitliche Arbeitsplatzstrukturierung zur Erweiterung der Wissensbasis angesprochen. TQM kann aus dieser Perspektive heraus als Ansatz zur Organisationsentwicklung verstanden werden.“ (Löcher 2000: 266)
- „Qualitätsmanagement stellt eine Gesamtperspektive und einen Gesamtrahmen bereit für in sich sinnvolle Einzelansätze, insbesondere Evaluation, Organisationsentwicklung, Personalentwicklung, Controlling, (Hochschul-)Marketing. Umgekehrt laufen diese Einzelperspektiven Gefahr, in ihrer Wirkung zu verpuffen, wenn sie isoliert eingesetzt werden, d. h. ohne Gesamtvorstellung und ohne Rückkoppelungsprozesse.“ (Knoll 1999: 179)
- „Dies lässt die begründete Vermutung zu, Qualitätsmanagement auch im Hochschulbereich als Organisationsentwicklungsansatz verstehen zu müssen, obwohl diese Forderung vor dem Hintergrund der vorzufindenden Eigenheiten in der Organisationsstruktur, [...], zunächst Skepsis hervorrufen mag“ (Faber 2001: 139).
- Moll sieht im EFQM-Modell ein „Management- und Organisationsentwicklungsmodell für Hochschulen“ (Moll 2005: 104).
- „International betrachtet, hält TQM spätestens seit Anfang der neunziger Jahre auch Einzug in das Bildungswesen. Schulen sowie Einrichtungen der Aus-, Fort- und Weiterbildung sehen das Potenzial des TQM vor allem darin, dass es einen umfassenden, auf kontinuierliche Verbesserung beruhenden Ansatz zur Organisationsentwicklung bietet, vorausgesetzt, es wird branchenspezifisch modifiziert.“ (Herold et al. 2005: 31)
- „Qualitätsmanagement ließe sich hier sicher als ein Managementsystem kennzeichnen, welche im Sinne der kontinuierlichen Verbesserung der Organisationsentwicklung dient“ (Behrmann 2006: 53).
- „[...] *Management* lässt sich unter Vernachlässigung seiner betriebswirtschaftlichen Konnotation *als zielgebundenes Steuerungshandeln* begreifen. Ausgehend von der Annahme, dass sich Qualität selbst nicht managen lässt, aber qualitätsförderliche

Kontexte gestaltbar sind, ist QM als *Organisationsentwicklung* begreifbar. Wird QM schließlich im Rahmen eines QM-Systems betrieben, dann kommt eine systematisierende Komponente hinzu. Zusammenfassend lässt sich dann formulieren: *Die Einführung und Anwendung eines Qualitätsmanagement-Systems an einer Hochschule gestattet ein systematisches Steuerungshandeln, mit dem die Organisationsentwicklung so gestaltet wird, dass sie der Erfüllung der qualitätsbezogenen Organisationsziele möglichst optimal dienlich ist.*“ [Hervorhebung im Original] (Hölscher und Pasternack 2007: 7)

- „Das Total Quality Management ist als eine auf Qualität ausgerichtete Organisationsentwicklungsmaßnahme zu begreifen“ (Bornewasser 2009: 240).
- „Qualitätsmanagement ist Unternehmensstrategie, Organisationsentwicklung und eine Frage der Organisationskultur, die bewusst und immer wieder eingefordert werden muss, um sich als dauerhafte Haltung zu verankern“ (Zech 2010: 301).
- „Das Qualitätsmanagement kann sich als Steuerungs- und Führungsinstrument zur Entwicklung der Organisation und auch des Personals eignen. Allerdings ist dabei wesentlich, dass, wie in den meisten Modellen beschrieben wird, über die mentale, die strategische und auch die operative Ebene die Steuerung vorgenommen wird. [...]. In den Krankenhäusern finden sich häufig Parallelstrukturen im Qualitätsmanagement, der Personal- und Organisationsentwicklung.“ (Enewoldsen 2011: 180)
- „Prozessreorganisation ist immer auch Organisationsentwicklung, ist immer auch eine Veränderung des Zusammenhangs der spezifischen Tätigkeit (Arbeitsroutine) und dahinter liegender Handlungsmuster [...]“ (Stratmann 2011: 23).
- „KQM (Qualitätsmanagement für Kulturbetriebe) ist ein langfristiger und auf Kontinuität angelegter Arbeitsprozess zur Organisationsentwicklung“ (Zulauf 2012: 109).
- „To date, many European organisations have used the model [Quality Management Excellence Model] as a framework for their organisational development“ (Doeleman et al. 2014: 439).
- „QM ist hierdurch auch Organisationsentwicklung. So ist der Drei-Phasen-Ansatz nach Lewin – das klassische Vorgehensmodell der Organisationsentwicklung (Lewin 1947) – auch auf die Prozessanalyse und Prozessmodellierung übertragbar.“ (Janssen et al. 2015: 45)

2.7 Personalentwicklung und Qualitätsmanagement

Basis für Qualitätsmanagement

- „Personalentwicklung ist [...] eine zentrale Aufgabe, die sich beim Aufbau und der Aufrechterhaltung eines [QM-Systems] stellt“ (Brommer 1999: 119f).
- Das Abdecken eines Qualifikationsspektrums, bestehend aus fachlicher und überfachlicher Qualifikation, ist Voraussetzung für das Erreichen des Reifegrades 5². Dieser ist die lernende Organisation. Träger der Lern- und Entwicklungsprozesse ist in einer lernenden Organisation das Individuum (Eversheim 2000: 73).
- „Ohne eine systematische **Personalentwicklung** kann auch das QM im Verwaltungsbereich nicht funktionieren. Eine Qualitätskultur entsteht nur, wenn die MitarbeiterInnen über die dafür notwendigen Fähigkeiten und Kompetenzen verfügen.“ [Hervorhebung im Original] (Nickel 2007b: 30)
- „Um sicherzustellen, dass die Organisation über die notwendigen Kompetenzen verfügt, sollte sie einen ‚Mitarbeiterentwicklungsplan‘ und zugehörige Prozesse einführen und aufrechterhalten; diese sollten die Organisation beim Identifizieren, Entwickeln und Verbessern der Kompetenzen ihrer Mitarbeiter [...] unterstützen“ (DIN EN ISO 9004:2009, Seite 25).
- „Personalentwicklung ist eine gezielte Förderung von Humankapital, um die Organisationsziele unter Berücksichtigung der Bedürfnisse und Qualifikation der Mitarbeiter/innen zu erreichen. Um effektiv und effizient zu sein, muss sich PE daher nicht nur an den Zielen der Organisation strategisch ausrichten, sondern ebenso die Ziele der Mitarbeiter berücksichtigen.“ (Wernisch 2011: 19)
- „Exzellente Organisationen wertschätzen ihre Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter und schaffen eine Kultur der aktiven Mitwirkung, um sowohl die Ziele der Organisation als auch die der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zu erreichen“ (EFQM 2012: 7).

Instrument, Methode von Qualitätsmanagement

- „Diese Tatsache führt zu einem vielfältigen Einsatz von PE-Instrumenten im Dienste des QM-Konzepts, mit einem starken Akzent auf Mitarbeiterbeteiligung und -entwicklung als Qualitätsfaktor“ (Müller 2004: 498).

² Reifegrad 5 beinhaltet umfassendes QM, kontinuierliche Verbesserung und Einbeziehung der Mitarbeiter und Kunden (Eversheim 2000: 26).

- PE ist aus dem Werkzeugkasten des QM ein Instrument der Unterstützungsprozesse (Erhardt et al. 2008: 69).
- Für Zulauf ist die PE ein Instrument der Qualitätslenkung (Zulauf 2012: 108).
- Die PE ist bei Bruhn ein Instrument der Qualitätslenkung (Bruhn 2013: 276).

Integraler Bestandteil von Qualitätsmanagement

- „Ebenso wie beim Qualitätsmanagement in Schule und Hochschule könnte auch für die Weiterbildung ein ganzheitliches Qualitätsmanagement zweckmäßig sein, das sowohl die Organisationsentwicklung, die Personalentwicklung, die Lernentwicklung und die Evaluation umfaßt“ (Krug 1999: 26).
- „Aus diesem Grund erfährt im TQM der Mitarbeiterbezug durch die Anwendung einer qualitätsorientierten Personalpolitik eine besondere Rolle. Ohne eine den äußeren Systeminformationen und Unternehmenszielen angepaßten Personalentwicklung [...] ist die notwendige Voraussetzung für eine Kundenzufriedenheit, [...] nicht zu erreichen.“ (Löcher 2000: 266)
- „Als eines der zentralen Gebiete der Qualitätsentwicklung wird allgemein das Personalmanagement angesehen. Im QM-Kontext sind die Komponenten Personalrekrutierung und Personalentwicklung von besonderer Bedeutung.“ (Pasternack und Hölscher 2008: 21)
- „[...] Der Staat zieht sich aus den Hochschulen zurück, möchte sich aber auf ein funktionierendes Qualitätsmanagement an den Hochschulen verlassen. Deswegen legen Hochschulgesetze ebenso wie Ziel- und Leistungsvereinbarungen zunehmend die Entwicklung von Qualitätsmanagementsystemen fest. Integraler Bestandteil eines funktionierenden Qualitätszirkels ist die Personalentwicklung. Die durch das Qualitätsmonitoring festgestellten Defizite im Bereich von Leitungs-, Sozial- oder Selbstkompetenzen können erst durch Personalentwicklung gezielt angegangen und behoben werden.“ (Winde 2010: 17)
- „Idealerweise sind beide Ansätze – universitäre Personalentwicklung und Lehrevaluation – strategisch in ein fundiertes Qualitätsmanagementsystem [...] integriert“ (Ulrich 2013: 75).
- „QM-Systeme folgen einem Regelkreisprinzip bestehend aus Planung, Umsetzung, Überprüfung der Ergebnisse und Feststellen von Verbesserungsmöglichkeiten. Sowohl deren Implementierung als auch deren dauerhafter Betrieb beinhalten anspruchsvolle Organisations- und Personalentwicklungsaufgaben, weshalb deren Methoden [...] eine zentrale Bedeutung zukommt.“ (Nickel 2014: 5)

Qualitätsmanagement ist...

- „Das Qualitätsmanagement kann sich als Steuerungs- und Führungsinstrument zur Entwicklung der Organisation und auch des Personals eignen. Allerdings ist dabei wesentlich, dass, wie in den meisten Modellen beschrieben wird, über die mentale, die strategische und auch die operative Ebene die Steuerung vorgenommen wird. [...]. In den Krankenhäusern finden sich häufig Parallelstrukturen im Qualitätsmanagement, der Personal- und Organisationsentwicklung.“ (Enewoldsen 2011: 180)

2.8 Risikomanagement und Qualitätsmanagement

Effekte von Qualitätsmanagement

- „Ein vorausschauendes und auf Fehlervermeidung ausgerichtetes Qualitätsmanagement im Unternehmen ist [...] eine gute Voraussetzung, um Risiken zu verringern, aufgetretene Krisen wirksam zu begrenzen und schließlich zu beherrschen“ (Kamiske und Brauer 2011: 255).

Integraler Bestandteil von Qualitätsmanagement

- „[...] ein integriertes Qualitätsmanagement anzustreben, das Qualität und Risiko in gleichem Maße berücksichtigt“ (Heduschka 2006: 27).
- „[...] nutzte die Befähiger-Kriterien des EFQM-Modells, um ein unternehmensweites Risikomanagementsystem zu entwickeln und zu betreiben“ (Piekenbrink und Ketterer 2009: 31).
- „[...] kombiniert Qualitäts- und Risikomanagement und ermöglicht es, operationelle Risiken aktiv zu steuern“ (Oberschmid et al. 2009: 70).
- „Dieser Prozessplan des Risikomanagements sollte Teil des Qualitätsmanagementhandbuchs sein [...]“ (Kamiske und Brauer 2011: 256).
- „Innerhalb des Prozessmanagements werden durch die Prozessanalyse operationelle Risiken identifiziert und bewertet, die das Erreichen der Prozessziele sowie im Weiteren das Erreichen der Unternehmensziele erschweren oder sogar verhindern“ (Müllner et al. 2013: 333).
- „Diese Internationale Norm legt Anforderungen an die Organisation fest, dass sie ihren Kontext versteht [...] und die Risiken als Grundlage zur Planung [...] bestimmt. Dies verkörpert die Anwendung des risikobasierten Denkens bei der Planung und Verwirklichung von Prozessen des Qualitätsmanagementsystems [...].“ (DIN EN ISO 9001:2015, Seite 53)

- „Dieses [das Risikomanagement] wird zum wesentlichen Bestandteil eines QM-Systems und fordert von den Verantwortlichen eine intensive Auseinandersetzung mit möglichen Chancen und Risiken" (Kilich 2016: 52).

2.9 Wissensmanagement und Qualitätsmanagement

Basis für Qualitätsmanagement

- „Zur richtigen Zeit das richtige Wissen zur Verfügung zu haben – darauf ist gerade auch das Qualitätsmanagement angewiesen. Allerdings fehlt häufig das nötige Bewusstsein für die Bedeutung des Wissensmanagements [...].“ (Dornberg und Cremer 2012: 54)

Effekte von Qualitätsmanagement

- „Qualitätsmanagement in diesem Sinne wird als eine Grundhaltung und als das ständige Bemühen aller Hochschulangehörigen verstanden, die externen und internen Kundenerwartungen zu verstehen, zu erfüllen und nach Möglichkeit zu übertreffen. Die richtige Akzentuierung in der Festlegung ist dafür entscheidend, dass die Systematisierung nicht zur Erstarrung des Systems führt. Es bleibt zu wünschen, dass das Wissenschaftssystem seinen eigenen Weg findet und aus den Fehlern des Wirtschaftssystems, dem es sich annähert, lernt. Nur so kann eine Basis für ein zeitgemäßes Wissensmanagement gefunden werden, das eine Wissensgesellschaft wie die unsere dringend benötigt.“ (Maier 2004: 6)
- „Damit wird einem weiteren zentralen Grundgedanken von QM-Systemen Rechnung getragen: Wissen in den Organisationen über sich selber aufzubauen, daraus Konsequenzen zu ziehen und sich auf dieser Basis weiterzuentwickeln" (Nickel 2007b: 14).
- Wissensmanagement erfolgt durch die Beschreibung und Visualisierung von Prozessen wie beispielsweise den Abläufen des Berufungsverfahrens (Heinze und Schmidt 2010: 61).

Instrument, Methode von Qualitätsmanagement

- Wissensmanagement ist aus dem Werkzeugkasten des Qualitätsmanagements ein Instrument der Unterstützungsprozesse (Erhardt et al. 2008: 69).

Instrument, Methode des Wissensmanagements

- „Die Prozesslandkarte ist damit auch ein Instrument zum Wissensmanagement an Hochschulen" (Kocian 2007: 36).

Integraler Bestandteil von Qualitätsmanagement

- Bläsing geht es um das „Vernetzen der Wissensbasis mit den Prozessen“. Werkzeuge des Geschäftsprozessmanagements schließen auch das Integrieren der Wissensbausteine mit ein. (Bläsing 2000: 34)
- „Qualitätsmanagement braucht Wissensmanagement und Wissensmanagement setzt Qualitätsmanagement voraus" (Pfeifer et al. 2007: 289).
- „Was Wissensmanagement im QM bringt (Koubek et al. 2009: 24):
 - Wissensmanagement im QM besitzt Befähigerfunktion, [...].
 - Wissensmanagement im QM hat Auswirkungen auf Schlüsselergebnisse des Unternehmens.
 - Prozesswissen und Wissen über das eigene Unternehmen stehen im Mittelpunkt von Wissensmanagement im QM. [...]."
- „Auch für das Wissensmanagement werden [für die Qualitätsmanager] neue Methoden und Werkzeuge benötigt. Einerseits sind dies technische Werkzeuge, die die Recherche und die Archivierung von Informationen und Wissen und den schnellen Zugriff darauf ermöglichen. Zusätzlich sind dies aber Methoden der Kommunikation, Didaktik und der Förderung der Teamzusammenarbeit, die es Mitarbeitern erleichtern sollen, Wissen auszutauschen.“ (Sommerhoff 2012: 102)
- **„Informationen und Wissen werden gemanagt, um die effektive Entscheidungsfindung zu unterstützen und um die Fähigkeiten der Organisation aufzubauen“** [Hervorhebung im Original] (EFQM 2012: 17).
- „Dabei werden drei Arten von prozessorientiertem Wissensmanagement unterschieden: (1) Der Prozess als Inhalt stellt normative organisatorische Abläufe dar, (2) der Prozess als Know-how- und Integrationsplattform integriert Prozess- und Wissensmanagement durch Wissensprodukte, und (3) der Prozess als Managementinstrument ermöglicht die prozessorientierte Erstellung von Wissensprodukten“ (Woitsch et al. 2013: 355).
- „Qualitäts- und Wissensmanagement verfolgen seit jeher viele gemeinsame Aspekte und können sich daher gut ergänzen. So ist das Wissen um Prozesse und Abläufe sowohl Kernbestandteil des betrieblichen Wissensmanagements als auch Basis der prozessorientierten Dokumentation nach ISO 9001.“ (Ulrich 2015: 32)
- „[...] hat schon immer zum Qualitätsmanagement gehört und nimmt dort eine wichtige Rolle ein" (Orth und Karcher 2015: 27).

- „Die Organisation muss das Wissen bestimmen, das benötigt wird, um ihre Prozesse durchzuführen und um die Konformität von Produkten und Dienstleistungen zu erreichen. Dieses Wissen muss aufrechterhalten und in erforderlichem Umfang zur Verfügung gestellt werden. [...]“ (DIN EN ISO 9001:2015, Seite 28)
- „Wissensmanagement steht in einem engen Zusammenhang mit der Geschäftsprozessoptimierung und dem ebenfalls prozessorientierten Qualitätsmanagement. Sowohl beim Wissensmanagement als auch beim Qualitätsmanagement werden Prozesse und ihr Output, jedoch aus unterschiedlichen Perspektiven, betrachtet. Beide Verfahren stellen Prozesse in den Fokus, denn Wissen ist eine wichtige Ressource zur Qualitätsverbesserung.“ (BMI und BVA 2016: 332)

3 Texte zur Vorstudie 2

Im Folgenden werden die aus der Literatur extrahierten Textstellen zur Nachvollziehbarkeit der in Kapitel 4.2 der Dissertation dargestellten Ergebnisse aufgeführt.

3.1 Organisationsentwicklung

3.1.1 Historie

Die Ursprünge der Historie der OE wird von einigen Autoren bis zu Frederick Winslow Taylor zurückgeführt (siehe Kap. 4.2.1 der Arbeit). Seine Arbeiten zum Scientific Management aus dem Jahre 1911 gelten als Ausgangspunkt für die Erforschung von Management und Arbeit überhaupt und hatten vor allem die Optimierung der Produktion zum Ziel (Gairing 2008: 49). Nach Kieser hatten seine Arbeiten einen großen Einfluss auf die Organisationsgestaltung (Kieser 1999: 65).

Dennoch gilt Kurt Lewin als der eigentliche Begründer der OE (Gairing 2008: 46; Schein 2000: 20) und somit sind die ersten Anfänge der OE in den USA zu sehen (French und Bell 1977a: 42; French und Bell 1977b: 38; Pieper 1988: 45). Sie entwickelte sich zum einen auf Grund der Mangelsituation, die Wirtschaft und Verwaltung während des Zweiten Weltkrieges erlebten (Pieper 1988: 43f). Zum anderen war sie eine Folge der wissenschaftlichen Betriebsführung von Taylor. Die hiermit einhergehende Arbeitsspezialisierung und Organisation führte zur „Vereinsamung der Menschen im Arbeitsprozeß“ (Zander 1979: 43).

Im Folgenden erfolgt die Darstellung der Historie über die Differenzierung 1. vierziger und fünfziger Jahre, 2. siebziger, achtziger, neunziger Jahre, 3. Ende der neunziger Jahre bis heute und 4. Trends der OE.

3.1.1.1 Vierziger, fünfziger und sechziger Jahre

Kurt Lewin

Lewin war (1890-1947) ein deutsch-US-amerikanischer Psychologe, der 1933 in die USA emigrierte. Zuletzt war er von 1944 bis 1947 Direktor des Research Center for Group Dynamics, MIT (Lexikon der Psychologie o. J.). Lewin entwickelt zum einen die sozialpsychologische Feldtheorie (Fröhlich 2000: 182), zum anderen begründet er die beiden Forschungsrichtungen Gruppendynamik und Aktionsforschung (Pieper 1988: 45). Hinter der Gruppendynamik stehen Methoden wie das Laboratoriumstraining/Trainingslaboratorien (T-Gruppen). Der Begriff Aktionsforschung beinhaltet das Survey Feedback. Sie sind als die wesentlichen Quellen der OE zu nennen (French und Bell 1977a: 37; Sievers 1977: 10).

Sozialpsychologische Feldtheorie

Lewin definiert Feldtheorie als „*eine Methode der Analyse von Kausalbeziehungen und der Synthese wissenschaftlicher Konstrukta*“ [Hervorhebung im Original] (Lewin 1963: 88). Laut Lewin hat die psychologische Feldtheorie zwei grundlegende Sätze: „[D]as Verhalten muß aus einer Gesamtheit der zugleich gegebenen Tatsachen abgeleitet werden“ (Lewin 1963: 69) und „diese zugleich gegebenen Tatsachen sind insofern als ein «dynamisches Feld» aufzufassen, als der Zustand jedes Teils dieses Feldes von jedem anderen Teil abhängt“ (ebd.). Weiter führt Lewin aus, dass „[n]ach der *Feldtheorie* [...] das Verhalten weder von der Vergangenheit noch von der Zukunft ab[hängt], sondern vom gegenwärtigen Feld“ [Hervorhebung im Original] (Lewin 1963: 71).

Im Zusammenhang mit der Feldtheorie untersucht Lewin sogenannte „quasi-stationäre Gleichgewichte“ (Lewin 1963: 251). Diese können in der gewünschten Richtung durch das Hinzufügen von Kräften oder das Vermindern entgegengesetzter Kräfte verändert werden (ebd.). Lewin hält fest, dass soziale Gewohnheiten als Hindernis für Veränderung angesehen werden (Lewin 1963: 259). Sie setzen einen inneren Widerstand gegen Veränderung und es scheint eine zusätzliche Kraft vonnöten zu sein, um diese Gewohnheiten zu brechen beziehungsweise „um den Brauch ‚aufzulockern‘“ (ebd.). Innerhalb seiner Experimente zu quasi-stationären Gleichgewichten formuliert er den Dreischritt des geplanten Veränderns in „Auflockern, Hinüberleiten und Verfestigen von Gruppenstandards“. Er geht davon aus, dass die Veränderung auf einem höheren Niveau kurzlebig ist. In der Regel wird sie rückgängig gemacht. Daher genüge es nicht, das Ziel der Veränderung zu definieren, sondern auch die Dauer des neuen Zustands zu definieren. (Lewin 1947: 34f; Lewin 1963: 262). Dieser Dreischritt wird in der Literatur als „Drei-Phasen-Modell“ bezeichnet.

Gruppendynamik (Laboratoriumsmethode/Trainingslaboratorien)

Die neue Forschungsrichtung Gruppendynamik entstand aus den Forschungen Lewins zu Einstellungs- und Verhaltensänderungen (Pieper 1988: 45). Die Laboratoriumsmethode und die Trainingslaboratorien (T-Gruppen) sind laut French und Bell in den Jahren 1946/47 entstanden (French und Bell 1977b: 33f). Bei dieser Methode wird mit unstrukturierten Kleingruppen gearbeitet. Ihre Mitglieder lernen „über ihre wechselseitigen Interaktionen und die sich dabei entfaltende Dynamik der Gruppe“ (French und Bell 1977b: 33). Die sogenannten T-Gruppen wurden neben dem Laboratorium als wichtige Erziehungsinnovation angesehen (Bradford et al. 1972: 19). Es war zudem seitens der Begründer des Trainingslaboratoriums ein Versuch der Erwachsenen-Erziehung. Es wurde in den Laboratorien versucht „kontinuierliche Lernprozesse in *allen* gesellschaftlichen Beziehungen und Zusammenschlüssen auszulösen und in Gang zu halten“ [Hervorhebung im Original] (Bradford et al. 1972: 22). Die Begründer des Laboratoriumstrainings gingen davon aus, dass durch den

starken Druck seitens der Naturwissenschaften und der mit ihnen verbundenen Technologien jedes Individuum sich einerseits verändern musste, andererseits diesem Veränderungsbedarf aber nicht gewachsen sei. Für sie war die Gruppe das Bindeglied zwischen dem Individuum und der weiteren Sozialstruktur. (Bradford et al. 1972: 23)

Aktionsforschung (Survey-Feedback)

Unter Survey-Feedback, einer speziellen Form der Aktionsforschung, ist „der Gebrauch von Einstellungsumfragen und das Feedback der Ergebnisse in Workshops zu verstehen“ (French und Bell 1977a: 41). Die Aktionsforschung entstand aus den Versuchen Lewins sozialwissenschaftliche Konzepte zu entwickeln, die der Beseitigung der Diskriminierung von Minderheiten und Randgruppen diene (Pieper 1988: 49).

Neben den bisher genannten Wurzeln der OE gibt es laut einiger Autoren noch eine weitere wesentliche Quelle: das Londoner Tavistock-Institut (von Rosenstiel et al. 1987: 28; Becker und Labucay 2012: 18; Grossmann et al. 2015: 15, 20).

Tavistock-Institut

Dort wurde in den vierziger und fünfziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts schwerpunktmäßig die Wechselwirkung zwischen der technischen Struktur und der Sozialstruktur des Unternehmens analysiert. Diese Forschungsarbeiten führten zum sogenannten „sozio-technischen Ansatz“ (Maier 1977: 15).

Während Kurt Lewin als einer der wichtigsten Wegbereiter der OE gilt, ist das Tavistock Institut eine wesentliche Quelle zu deren weiteren Entwicklung. In den frühen Anfängen der fünfziger Jahre gab es weitere Beeinflussungen des Entwicklungsprozesses zum heutigen Konzept der OE (Greiner und Cummings 2004: 376). Es war der Beginn der Human-Relations-Bewegung. **„Der Mensch ist nicht mehr länger ein isoliertes, nur funktionelles Wesen, sondern Mitglied einer Gruppe, zu der er eine mehr oder weniger starke Zugehörigkeit entwickelt“** [Hervorhebung im Original] (Probst 1993: 429).

Einflüsse im Entstehungsprozess der Organisationsentwicklung:

1. Die psychologischen Aspekte wurden durch die Forschungen Abraham Maslows zu Motivation und Persönlichkeit eingebracht (vgl. Maslow 1954). Maslow entwickelt die sogenannte Bedürfnispyramide (Maslow 1954: 35-46).
2. Die organisatorischen Aspekte wurden durch die Schriften von Chris Argyris eingebracht (Greiner und Cummings 2004: 376). Argyris hob hervor, dass Organisationen sowohl die Individuen als auch die formale Organisation miteinander verschmelzen müssten. Es gäbe zwar einen formalen Plan, eine Strategie, der alle folgen müssten, aber jedes Individuum

hätte zudem seine eigene Strategie, seine eigenen Fähigkeiten, Bedürfnisse und Ziele. (Argyris 1965: 20)

3. Die Aspekte zur Führung wurden durch McGregor eingebracht. Er regte an zur Anwendung der Theorie Y zu kommen, deren zentrales Prinzip lautet „Integration: Schaffen von Bedingungen solcher Art, daß die Mitglieder der Organisation ihre eigenen Ziele *am besten* erreichen, wenn sie sich um den Erfolg des Unternehmens bemühen“ [Hervorhebung im Original] (McGregor 1973: 63).

3.1.1.2 Siebziger, achtziger und neunziger Jahre

In den siebziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts betont Beckhard, dass Unternehmensleitungen heute mit dem Konflikt fertig werden müssen einerseits „die menschlichen Kraftreserven in ihren Organisationen voll für die Erreichung ihrer Aufgabenziele zu nutzen“ und andererseits „die Arbeit, die Arbeitsbedingungen, das Kommunikationswesen und die Beziehungen der Belegschaft untereinander so zu organisieren, dass den Bedürfnissen des einzelnen nach Anerkennung, Weiterbildung und Zufriedenheit Rechnung getragen wird“ (Beckhard 1972: 12).

In den neunziger Jahren des letzten Jahrhunderts kam zu den bisherigen drei Ansätzen ein weiterer Ansatz hinzu: Die Wiedereinführung der Organisation in die Organisation (Grossmann et al. 2015: 21; Grossmann und Scala 1997: 27). Die Ursache hierfür war die enorme Beschleunigung in der Veränderungsdynamik der Organisationen. Überlebensfähig waren nur Organisationen, die nicht nur Veränderungsfähigkeit besaßen, sondern sich permanent an ihre Umwelt anpassen konnten (Grossmann et al. 2015: 21). Das Thema Strategie wird zum zentralen Thema (Wimmer 1995: 38).

3.1.1.3 Ende der neunziger Jahre bis heute

Nach Grossmann et al. kommt als „junger Spross“ die „systemische Organisationsentwicklung“ hinzu (Grossmann et al. 2015: 23). Die systemische OE „[...] überwindet den in der klassischen OE oft wahrnehmbaren dominanten Blick nach innen [...]“ (Grossmann et al. 2015: 24). Sie bringt das Innen und Außen einer Organisation in Balance (ebd.).

Das „[s]ystemumfassende Denken“ wurde schon von Becker und Langosch (Becker und Langosch 1984: 25) propagiert. Demnach müssen „Individuum, Organisation, Umwelt und Zeit [...] ganzheitlich, d. h. in ihren Wechselwirkungen und Systemzusammenhängen gesehen werden. Bei der Veränderung einzelner Elemente oder Subsysteme einer Organisation sind die Konsequenzen für andere Elemente und für das Gesamtsystem zu berücksichtigen“. (Becker und Langosch 1984: 25f)

3.1.1.4 Trends für die Organisationsentwicklung

Nach Burke und Noumaier gibt es für die OE vier Trends in der Zukunft: die dialogische Organisationsentwicklung, die Führungskräfteentwicklung, die positive Psychologie und die Agilität (Burke und Noumaier 2015: 311-319f).

Die Agilität ist wohl der bedeutendste Trend für die Zukunft (Burke und Noumaier 2015: 319). Das Konzept „Agilität“ betrifft sowohl die organisatorische als auch die individuelle Ebene. Auf der individuellen Ebene liegt der Schwerpunkt auf dem Lernen, also auf der Fähigkeit, in der Lage und bereit zu sein, neue Ideen zu erfassen, anspruchsvolle Projekte anzupacken und sich im Interesse des Lernens neue Verhaltensweisen anzueignen, wodurch der Einzelne schnell und flexibel reagieren kann. Die Fähigkeit der Agilität führt zu Höchstleistungen. (Burke und Noumaier 2015: 320) Auf der organisationalen Ebene wird Agilität auf die Fähigkeit der Organisation, Strategien, im Kontakt mit der äußeren Umwelt und deren raschen Veränderungsdynamik, schnell anzupassen, bezogen (ebd.).

Gairing sieht für die OE einen weiteren Trend oder eine weitere Herausforderung, die man unter das Schlagwort „Industrie 4.0“ fassen kann. Eng verwoben mit diesem Begriff ist die neue VUCA-Welt (siehe Fußnote 12 der Arbeit) die es zu bewältigen gilt. (Gairing 2017: 13, 173-176)

3.1.2 Definitionen der Organisationsentwicklung

Eine eindeutige Definition der OE gibt es offenbar nicht. Worley und Feyerherm nennen als Ergebnis ihrer Studie hinsichtlich der Zukunft der OE, dass eine Definition der OE vonnöten sei (Worley und Feyerherm 2003: 110). Kahn kritisiert die Vielzahl an Definitionen, die für den Begriff „OE“ vorhanden sind und merkt an, dass „[w]issenschaftliche Forschung und Erklärung [...] [jedoch] Begriffe [erfordert], die tiefer gehen als gängige Etiketten und explizit definierte und beobachtbare Ereignisse und Verhaltensweisen darstellen“ (Kahn 1977: 287). OE ist nach Kahn kein Begriff im wissenschaftlichen Sinne und hat somit keinen Platz im Rahmen einer Theorie (Kahn 1977: 286). Trebesch hat aus der Vielzahl der bestehenden Definitionen beispielhaft 50 Definitionen analysiert (Trebesch 2000: 50-61).

Die Definitionen, die wohl am häufigsten zitiert werden, sind die von Richard Beckard und Warren G. Bennis (Trebesch 2000: 55). Da Trebesch schreibt, dass eine Klassifizierung der verschiedenen Definitionen schwierig sei und vieles in seiner Tabelle das „Ergebnis von Interpretationen“ wäre (Trebesch 2000: 54), werden im Rahmen dieser Arbeit beispielhaft einige Definitionen aus den siebziger, achtziger und neunziger Jahre bis heute ausgewählt und analysiert.

3.1.2.1 Definitionen aus den siebziger Jahren

Im Rahmen dieser Arbeit werden aus den siebziger Jahren die Definitionen von Richard Beckhard, Warren G. Bennis, Diether Gebert, Wendell L. French und Cecil H. Bell, Burkhard Sievers sowie Klaus J. Zink genannt.

1. **Richard Beckhard** (1918-1999†) war außerordentlicher Professor an der Sloan School des MIT für den Bereich OE (MIT 2000). Nach Beckhard ist OE u. a. ein von der Führung gesteuertes, planmäßiges und betriebsumfassendes Verfahren, in dem Erkenntnisse aus den Verhaltenswissenschaften angewendet werden (Beckhard 1972: 24f).

2. **Warren G. Bennis** (1925-2014†) war Universitätsprofessor an der University of Southern California (USC) (USC 2014). OE nach seiner Definition lautet: „Sie ist eine vielfältige, pädagogische Strategie, mit der man Überzeugungen, Ansichten, Wertvorstellungen und den Aufbau von Organisation in solcher Weise verändern will, daß sie sich neuen Technologien, Märkten, Ansprüchen und dem schwindelerregenden Ausmaß des Wandels selbst anpassen können“ (Bennis 1972: 14).

3. **Diether Gebert** wurde 2005 von der Technischen Universität Berlin emeritiert. Dort hatte er einen Lehrstuhl für Betriebswirtschaftslehre (Organisation, Personalwesen und Führungslehre) inne. Bis 2015 war er in der Tongji University (China) im Bereich Department of Business Administration tätig. (Tongji University 2015). Für ihn ist OE „ein zusammenfassender Begriff für die Bemühungen, zur Humanisierung der Arbeitsbedingungen sowie zur Steigerung der Flexibilität und Veränderungsbereitschaft einer Organisation beizutragen“ (Gebert 1974: 9).

4. **Wendell L. French** (1923-2009†) arbeitete als Professor an University of Washington und war Lehrstuhlinhaber für Management und Organisation (The Seattle Times 2009). Über die Person von **Cecil H. Bell** sind keine Informationen mehr zu finden. French und Bell definieren OE als „langfristige Bemühung, die Problemlösungs- und Erneuerungsprozesse in einer Organisation zu verbessern, vor allem durch wirksamere und auf Zusammenarbeit gegründete Steuerung der Organisationskultur – unter Berücksichtigung der Kultur formaler Arbeitsteams – durch die Hilfe eines OE-Beraters oder Katalysators und durch die Anwendung der Theorie und Technologie der angewandten Sozialwissenschaft unter Einbeziehung von Aktionsforschung“ (French und Bell 1977a: 31).

5. **Burkhard Sievers** war seit 1977 bis zu seiner Emeritierung im Jahre 2007 Professor für Wirtschaftswissenschaften mit sozialwissenschaftlicher Ausrichtung im Fachbereich Wirtschafts- und Sozialwissenschaften der Bergischen Universität Wuppertal (Bergische Uni-

versität Wuppertal o. J.). Für ihn ist OE „eine Strategie bzw. [...] ein Programm zur Initiierung, Steuerung und Garantierung der mit der Systemveränderung und -entwicklung verbundenen komplexen Lernprozesse“ (Sievers 1977: 22).

6. **Klaus J. Zink** war von 1980 bis 2012 wissenschaftlicher Leiter des Instituts für Technologie und Arbeit (ITA) und Lehrstuhlinhaber für Industriebetriebslehre und Arbeitswissenschaft an der Technischen Universität Kaiserslautern und (ITA o. J.). Er definiert OE „als Methode zur Förderung von Wandel und Entwicklung in Menschen, Technologie, Prozessen und Strukturen mit dem Ziel der Optimierung der menschlichen und sozialen Beziehungen sowie der Aufgabenerfüllung“ (Zink 1979: 72).

3.1.2.2 Definitionen aus den achtziger und neunziger Jahren

Für die achtziger und neunziger Jahre des letzten Jahrhunderts werden im Rahmen dieser Arbeit Definitionen von Rüdiger Pieper, Gilbert J. B. Probst und Horst Becker und Ingo Langosch aufgeführt.

1. **Rüdiger Pieper** (Geburts- und evtl. Sterbejahr nicht bekannt) war wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Unternehmensführung der Freien Universität Berlin (Pieper 1988: o. S.) Aus seiner Sicht lassen sich in der Vielzahl der Definitionen zwei Linien ausmachen: Demnach ist OE eine Managementstrategie für einen „geplanten und vom Management geführten organisationalen Wandel“ oder „eher [...] ein organisationales Lernverfahren“ (Pieper 1988: 53). Weiter führt Pieper aus, dass „OE zu verstehen [ist] als eine mit Hilfe der Methoden und Instrumente der angewandten Sozialwissenschaften intendierte langfristige und umfassende Veränderung sowohl von Einstellungen, Verhalten und Fähigkeiten der Organisationsmitglieder als auch der Strukturen und Prozesse in der Organisation und der in der Organisation verwendeten Technologien“ (Pieper 1988: 56).

2. **Gilbert J. B. Probst** ist an der Genfer Universität Professor für „organizational behavior and management“ (Genfer Universität o. J.). Nach Probst ist OE „als eine Aktivität zu verstehen [...], die sich auf die organisatorischen Probleme und Prozesse richtet und bei der man lernt, die verfügbaren Humanressourcen zu erkennen, zu entwickeln und zu erweitern (Probst 1993: 559).

3. **Horst Becker** wurde in der Ausgabe 2002 des Buches „Produktivität und Menschlichkeit“ als selbstständiger Berater und **Ingo Langosch** als Akademischer Oberrat im Bereich Organisationspsychologie der Universität-Gesamthochschule Siegen beschrieben. (Becker und Langosch 2002: 492) Sie definieren OE als „*ein[en] neue[n] Weg zur Entwicklung von Organisationen [...]*“ [Hervorhebung im Original] (Becker und Langosch 1984: 2; 1995: 2; 2002: 3).

3.1.2.3 Aktuelle Definitionen

Für den aktuellen Zeitraum werden beispielhaft Definitionen von Ralph Grossmann (Günther Bauer und Klaus Scala), Fritz Gairing, W. Warner Burke und Debra A. Noumair, Manfred Becker und Inéz Labucay und der Gesellschaft für Organisationsentwicklung (GOE) aufgeführt.

1. **Ralph Grossmann** ist emeritierter Professor für Organisationsentwicklung (Auer o. J.a). **Günther Bauer** hat ein Studium der Sozialökonomie und Rechtswissenschaften (Auer o. J.b) und **Klaus Scala** ist Professor (Ao) für Gruppendynamik, Organisationsberatung und Organisationsentwicklung am Zentrum für Sozialkompetenz der Universität Graz (Universität Graz 2019). Grossmann et al. definieren OE als „eine Methode zur geplanten Veränderung großer Systeme“ (Grossmann et al. 2015: 9).

2. **Fritz Gairing** ist stellvertretender Direktor des Instituts für Personalforschung der Hochschule Pforzheim (Hochschule Pforzheim 2019). Gairing ist der Ansicht, dass „Organisationsentwicklung zu definieren [...] schwierig“ sei (Gairing 2017: 13). Er nennt stattdessen Wesensmerkmale der OE (Gairing 2008: 13; vgl. Gairing 2017):

1. OE ist ein ganzheitlicher Ansatz: Umwelt, Ziele und Strukturen sowie Verhalten und Kommunikation werden in Abhängigkeit zueinander gesehen.
2. OE hat eine doppelte Zielsetzung: Verbesserung der Leistungsfähigkeit der Organisation und der Arbeitsbedingungen.
3. OE beteiligt die Betroffenen: das OE-Projekt muss von allen Organisationsmitgliedern mitgetragen werden.
4. Prozessorientiertes Vorgehen: Dies meint den Lern- und Entwicklungsprozess im Rahmen des OE-Projektes, OE ist Hilfe zur Selbsthilfe.
5. Diagnose: Bevor ein OE-Projekt beginnt erfolgt eine Problemerkhebung, -definition und -analyse.

3. **W. Warner Burke** hat den Edward Lee Thorndike Lehrstuhl für Psychologie und Bildung am Lehrercollege an der Columbia University New York inne. (Columbia Universität 2013). **Debra A. Noumair** ist Professorin für Psychologie und Bildung, ebenfalls an der Columbia University New York (Columbia Universität o. J.). Für Burke und Noumair ist OE „a process of bringing to the surface those implicit behavioral patterns that are helping and hindering development. Bringing these patterns of conformity to organization members' conscious awareness puts them in a position to reinforce the behaviors that help development and change those that hinder. OD practitioners help clients to help themselves.“ (Burke und Noumair 2015: 12)

4. **Manfred Becker** hat den Lehrstuhl für Personalwirtschaft und Business Governance an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg inne (Martin-Luther-Universität Halle Wittenberg 2018a). **Inéz Labucay** ist dort als wissenschaftliche Mitarbeiterin tätig (Martin-Luther-Universität Halle Wittenberg 2018b). Nach Becker und Labucay umfasst OE, „als ganzheitlicher, managementgeleiteter Prozess der Gestaltung und Veränderung von Organisationseinheiten und Organisationen [...] alle Maßnahmen der direkten und indirekten zielorientierten Beeinflussung von Strukturen, Prozessen, Personen und Beziehungen, die eine Organisation systematisch plant, realisiert und evaluiert“ (Becker und Labucay 2012: 2).

5. Die **GOE** war ein Netzwerk für Beschäftigte im Bereich OE (GOE 2011), sie hat sich allerdings Ende 2016 aufgelöst. Nach diesem Netzwerk war OE „ein geplanter, gelenkter und systematischer Prozess zur Veränderung von Strukturen, Kulturen und Verhalten einer Organisation. Insbesondere geht es dabei um die Problemlöse- und Selbststeuerungskompetenz der Organisation.“ (GOE 2011)

3.1.3 Ziele der Organisationsentwicklung

Die Zielsetzungen der OE haben sich im Laufe der Jahre verändert. In den frühen Jahren der OE, also in den vierziger und fünfziger Jahren war das Ziel die Einstellungs- und Verhaltensveränderung von Individuen und Gruppen (Becker und Labucay 2012: 18).

Für Beckhard hat die OE das Ziel, erneuerungs- und entwicklungsfähige Systeme aufzubauen. Auch soll „[d]urch eingebaute kontinuierliche Verbesserungsmechanismen [...] größtmögliche Leistungsfähigkeit des beständigen Teiles eines Organisationssystems [...] sowie der befristeten Systemeinheiten [...] erzielt werden“ (Beckhard 1972: 31). Ein weiteres Ziel ist „ein hohes Maß an Zusammenarbeit und ein äußerst niedriges an Konkurrenzneid zwischen untereinander abhängigen Gruppen“ (ebd.). Außerdem „muß eine Lage geschaffen werden, in der Konflikte offen ausgetragen und richtig gehandhabt werden können“ (Beckhard 1972: 32). Auch sollen Entscheidungen an der Informationsquelle und nicht von einer festgelegten Organisationsstelle getroffen werden (ebd.).

Für Gebert sind die beiden Hauptzielsetzungen der OE die „Erhöhung der Leistungsfähigkeit einer Organisation, um mehr Flexibilität, Veränderungs- und Innovationsbereitschaft“ zu besitzen (Gebert 1974: 11) und die „Humanisierung der Arbeitswelt, um mehr Raum für Persönlichkeitsentfaltung und Selbstverwirklichung“ zu schaffen (ebd.).

Nach de la Houssaye soll OE „[h]elfen, eine qualitative Veränderung einer Organisation zustande zu bringen, [sodass] die Betroffenen lernen, den Entwicklungsprozess in ihrer eigenen Organisation zu leiten und zu beherrschen“ (De la Houssaye 1975: 16).

Für Beer und Huse ist eines der Kernziele der OE „[d]ie Anpassung der Organisationsprozesse an die Erfordernisse der Umwelt und an die Mitglieder“ (Beer und Huse 1977: 74).

Nach Zander ist das Ziel von OE, verborgene Fähigkeiten zu erschließen (Zander 1979: 43). Für Becker und Langosch hat die OE zum Ziel, dass sich Unternehmen aktiv und flexibel an die sich ständig ändernde Umwelt anpassen können (Becker und Langosch 1984: 2). *„Es ist eine Entwicklung im Sinne höherer Wirksamkeit der Organisation und größerer Arbeitszufriedenheit der beteiligten Menschen“* [Hervorhebung im Original] (Becker und Langosch 1984: 2; Becker und Langosch 1995: 2; Becker und Langosch 2002: 3).

Glasl hebt hervor, dass OE, „als Strategie der gelenkten Selbsterneuerung [...] [anstrebt], nicht nur Ziele, Leitsätze, Strukturen usw. zu verändern, sondern dies so zu tun, dass die aktiv beteiligten Menschen dabei lernen, wie sie ihr Unternehmen in Zukunft mehr und mehr aus eigener Kraft entwickeln“ (Glasl 1993b: 109).

In den neunziger Jahren hingegen richten sich die Ziele auf die Prozesse. Eine horizontale, statt funktionale Orientierung und Kostenreduzierung sind nun das Ziel der Interventionen. (Becker und Labucay 2012: 18) Nach Becker und Labucay sind die Ziele der OE ab Ende der neunziger Jahre die ständige Weiterentwicklung, die Wertschöpfungsorientierung, der organisationale Wandel und Innovation, Führung und Vision als ständiger Wandelbegleiter (Becker und Labucay 2012: 18).

Nach Glasl und Sassen lässt sich die Zielvielfalt in folgender Weise zusammenfassen:

- „1. [...] Befähigung der Organisation und ihrer Angehörigen zur Selbsterneuerung,
2. Steigerung des Problemlösungspotentials der Organisation („Effektivitätsziel“),
3. den Prozess im Sinne humaner Prinzipien zu gestalten („Humanisierungsziel“),
4. die Organisation zu befähigen, bei Spannungen innerhalb dieser Zielfelder 1 bis 3 oder zwischen ihnen eine authentische Lösung zu finden (Ziel der Authentizität)“ (Glasl und Sassen 1983: 26).

Für Fatzer ist das wichtigste Ziel der OE „Organisationen lernfähig zu machen oder entsprechend blockierte Ressourcen freizumachen“ (Fatzer 1993: 125).

Erwähnenswert ist zudem, dass nach Becker und Langosch die OE immer eine doppelte Zielsetzung hat: „Einmal die Verbesserung der Produktivität des Unternehmens und zum anderen die Verbesserung der Arbeits- und Entfaltungsmöglichkeiten der in diesem Unternehmen tätigen Menschen“ (Becker und Langosch 1995: 15f). Gairing formuliert diese doppelte Zielsetzung ähnlich. Für ihn geht es sowohl um die Verbesserung der Leistungsfähigkeit der Organisation als auch der Arbeitsbedingungen (Gairing 2008: 13).

3.1.4 Modelle, Methoden, Ansätze der Organisationsentwicklung

Im Folgenden werden, angelehnt an Becker und Labucay (2012: 18), einige ausgewählte Modelle, Methoden, Ansätze der OE aufgeführt.

3.1.4.1 Drei-Phasen-Modell

Lewin ist der Ansicht, dass ein erfolgreicher Wandel immer drei Aspekte beinhaltet (Lewin 1947: 34f; Lewin 1963: 262):

1. Phase 1: „unfreezing the present level“, auftauen des gegenwärtigen Niveaus,
2. Phase 2: „moving to the new level“, sich auf das neue Niveau zubewegen,
3. Phase 3: „freezing of group standards“, einfrieren der neuen Gruppenstandards.

Er ging davon aus, dass eine Veränderung des Gruppenstandards auf ein höheres Niveau kurzlebig sei (Lewin 1963: 262). Nach einem kurzen positiven Effekt würde die Gruppe wieder auf das frühere Niveau zurückfallen (Lewin 1947: 34). Daher würde es nicht reichen als Ziel die Änderung einer Gruppenleistung zu setzen. Vielmehr ginge es zudem darum, das Fortbestehen des neuen Niveaus für einen gewünschten Zeitraum in das Ziel miteinzubeziehen (Lewin 1947: 34f; Lewin 1963: 262f).

Eine erfolgreiche Veränderung umfasst nach Lewin die Schritte „Auflockern, Hinüberleiten und Verfestigen“. Wobei das Auflockern durchaus Probleme mit sich bringen könnte (Lewin 1947: 34f; Lewin 1963: 262.). „Damit die Schale der Selbstgefälligkeit und Selbstgerechtigkeit aufgebrochen wird, muß man manchmal eine affektive Aufrüttelung vorsätzlich einführen“ (Lewin 1963: 263). Das gleiche Problem würde für das Einfrieren auf dem neuen Level gelten (Lewin 1947: 35).

3.1.4.2 Sozio-technischer Ansatz

E. L. Trist und K. W. Bamforth (vgl. 1951) aber auch A. K. Rice (vgl. 1953) und E. J. Miller (1975) gelten als die hauptsächlichen Begründer des sozio-technischen Ansatzes, der in den fünfziger Jahren des letzten Jahrhunderts am Tavistock Institute of Human Relations (TIHR) in London entwickelte wurde (TIHR o. J.a). Das TIHR selbst wurde 1947 gegründet (TIHR o. J.b). Der sozio-technische Ansatz bedeutet, dass nicht mehr in geschlossenen, sondern in offenen Systemen gedacht wurde. Erstmals wurden das technologische und das soziale System eines Betriebes aufeinander bezogen (Trist 1975: 20).

Nach Gairing ist der sozio-technische Ansatz noch hochaktuell, weil durch „[...] partikulare Scheinlösungen ungeahnte Probleme in der Gesamtheit einer Organisation vernachlässigt oder sogar erst generiert“ werden (Gairing 2008: 70; Gairing 2017: 38). Auch Burke und

Noumair sind der Meinung, dass beide Teilsysteme, das soziale und das technische, berücksichtigt und ihre Interaktion bedacht werden müssen, wenn organisatorische Veränderungen vollzogen werden (Burke und Noumair 2015: 13).

3.1.4.3 Qualitätszirkel oder Quality Control Circle

Der Ursprung der Qualitätszirkel (aus dem Japanischen ins Englische *quality control circle*, QC-Circle) wird in Japan vermutet, insbesondere bei Kaoru Ishikawa (Deming 2000: 491; Deppe 1989: 28). Für die JUSE (Union of Japanese Scientists and Engineers) (siehe Fußnote 9 der Arbeit) ist Ishikawa der „[f]ather of the QC Circle“ (JUSE 2015a). Die ersten Qualitätszirkel starten im Jahre 1962 (JUSE 2015b; Juran 1987: 7). Im Jahre 2014 sind 45.438 Qualitätszirkel bei den „Headquarters“ registriert (JUSE 2015b).

Eine Definition des Begriffs „Qualitätszirkel“ stellt die JUSE auf ihren Webseiten bereit: „A QC Circle is a small group consisting of first-line employees who continually control and improve the quality of their network, products and services“ (JUSE 2015b.)

3.1.4.4 Grid-Management-Konzept

Dieses Konzept wurde in den sechziger Jahren von Robert R. Blake und Jane S. Mouton entwickelt und hatte „die Entwicklung von Fähigkeiten zur besseren Führung“ (Blake und Mouton 1968: 8) zum Ziel. Ihr Modell stellt ein Verhaltensgitter bereit und besteht aus den Dimensionen „Betonung der Menschen“ und „Betonung der Produktion“. Der Grad der Betonung ist in einer neunstufigen Skala ausgedrückt. (Blake und Mouton 1968: 33) Blake und Mouton legen dar, dass der Führungsstil 9,9 – das höchstmöglich erreichbare Ziel – nach „mehreren Jahren langfristiges ständiges Wachstum zugunsten der Organisation und ihrer Mitglieder“ zur Folge hat (Blake und Mouton 1968: 179). OE geschieht bei Anwendung des 9,9-Führungsstils, indem nicht nur die Führungsfähigkeiten der einzelnen verbessert werden, sondern die Organisation als Ganzes (Blake und Mouton 1968: 247). Sollen die Organisationsmethoden geändert und verbessert werden, dann müssen sich auch die Menschen der Organisation mit ihnen verändern. „Folglich ist die Managemententwicklung ein wesentlicher Bestandteil der *Organisationsentwicklung*“ [Hervorhebung im Original]. (Blake und Mouton 1968: 170)

3.1.4.5 Modell der Prozessberatung

Das Prozessmodell von Edgar Schein, das die Diagnose und die „helpful intervention“ beinhaltet (Schein 1969: 133), ist eine Ableitung des Laboratoriumstrainings (ebd.). Schein

verwendet, um einen Wandel einzuleiten, das Phasenmodell von Lewin, das sozialen Wandel ermöglichen sollte. Er hat es an die Change-Prozesse, die Berater und Manager bewältigen müssen, angepasst. (Schein 1987: 93)

Prozessberatung ist „die entscheidende philosophische Grundlage für Organisationslernen und Organisationsentwicklung [...]“ (Schein 2003: 19; Schein 2010: 19). Schein geht von der Annahme aus, dass „[m]an einem menschlichen System nur dabei helfen kann, sich selbst zu helfen“ (Schein 2003: 19; Schein 2010: 19). Bei seinem Modell der Prozessberatung geht er davon aus, dass „**[d]as Problem und seine Lösung dem Klienten gehört**“ [Hervorhebung im Original] (Schein 2003: 39).

3.1.4.6 OE-Würfel

Matthew B. Miles und Richard A. Schmuck entwickelten zur Umsetzung von OE den sogenannten OE-Würfel für Schulen (vgl. Miles und Schmuck 1971). Sie sehen in den Schulen einen großen Bedarf an Verbesserungen, weil es trotz der zahlreichen Reformen in den dreißiger, vierziger und fünfziger Jahren keine Langzeitstrategien für praktische Verbesserungen geben würde (Miles und Schmuck 1971: 1).

Sie gehen davon aus, dass Schulen im Wesentlichen Organisationen sind. Verbesserungen könnten also nur unter Berücksichtigung des organisatorischen Kontextes erfolgen. Bisher seien aber die meisten Anstrengungen im Rahmen der Bildungsreformen in sich zusammengebrochen oder absorbiert worden, ohne die erhofften Wirkungen zu erreichen. Ursache sei die Missachtung des organisatorischen Kontextes im Rahmen dessen die Reformen in den Schulen stehen würden. (Miles und Schmuck 1971: 1) Sie plädieren dafür, endlich zu erkennen, dass bei einem geplanten Wandel primäres Ziel die Verbesserung der „*organizational health*“ [Hervorhebung im Original] ist (ebd.). Der sogenannte OE-Würfel, ein Schema zur Klassifizierung von Interventionen, soll die geschilderten Probleme lösen (Miles und Schmuck 1971: 8).

3.1.4.7 Organistisches Entwicklungskonzept

Das Niederländische pädagogische Institut (NPI), heute Institut für Organisationsentwicklung, wurde 1954 von Bernard Lievegoed gegründet (NPI: o. J.). Lievegoed zeigt in seinem Buch auf, dass „ein Unternehmen [auch] als Sozialsystem beschrieben werden kann“ (Lievegoed 1974: 5). Bisher wurde seiner Ansicht nach, die Anschauung vertreten, dass ein Unternehmen ein technisches System mit wirtschaftlicher Zielsetzung wäre (ebd.).

Bei einseitiger Betrachtungsweise der technischen und wirtschaftlichen Aspekte, so Lievegoed, würde das Sozialsystem krank und hierdurch eine effiziente Anwendung der

technischen Hilfsmittel verhindert (Lievegoed 1974: 5). Lievegoed beschreibt ein Modell der Evolution von Unternehmen über die Entwicklungsstadien „Pionierphase, Differenzierungsphase und Integrationsphase“ (vgl. Lievegoed 1974). Glasl ergänzt – mit dem Einverständnis von Bernhard Lievegoed kurz vor dessen Tod 1992 – in Lievegoeds Buch aus dem Jahre 1974, die Assoziationsphase (Glasl 1993a: 29). Diese Phasen würden von jeder Organisation, gleichgültig ob Industrieunternehmen, Krankenhaus, Schule oder Bank durchlaufen (Glasl 2004: 49). Im Folgenden werden die vier Phasen erläutert:

1. Pionierphase: In der Pionierphase hat eine einzelne Person einen Bedarf entdeckt und will nun diese Bedarfslücke schließen. Sie gründet einen kleinen Betrieb, hat konkrete Zielvorstellungen, führt autoritär, um diese Ziele zu erreichen und die Kommunikation ist direkt. (Lievegoed 1974: 43f)

2. Differenzierungsphase: Es folgt die Phase der Differenzierung mit ihren Organisationsprinzipien Mechanisierung, Standardisierung, Spezialisierung und Koordinierung (Lievegoed 1974: 54). Die zweite Phase ist eine notwendige Voraussetzung für das langfristige Agieren des Unternehmens. Sie „führt [...] zu einer Vielfalt von Teilen, die zusammengefasst und auf das Unternehmensziel ausgerichtet werden müssen“ (Lievegoed 1974: 58). Dies geschieht durch „*Formalisierung des Verhaltens und der Beziehungen*“ [Hervorhebung im Original] (Lievegoed 1974: 59).

3. Integrationsphase: In der Integrationsphase geht es darum, „das soziale Subsystem innerhalb des Betriebes zu entwickeln und mit den bereits entwickelten ökonomischen und technischen Subsystemen zu integrieren“ (Lievegoed 1974: 63). Daraus entwickelt sich „eine völlig neue Organisationskonzeption, die sich darauf ausrichtet, dass jeder Mitarbeiter in der Organisation *intelligent* im Sinne des Ganzen handeln kann und will“ [Hervorhebung im Original] (ebd.).

4. Assoziationsphase: Glasl spricht im Zusammenhang mit der Assoziationsphase vom „Schlanke[n] Unternehmen“ (Glasl 1993b: 99). Ab dem Jahre 2004 verknüpft Glasl die Phase der Assoziation außerdem mit dem Begriff der „lernende[n] Organisation“ (Glasl 2004: 58; Glasl 2016: 64). In späteren Jahren schreibt er über die Assoziationsphase: „Das Unternehmen als Glied im ‚Soziotop‘“ (Glasl 2016: 58). Damit bringt Glasl zum Ausdruck, dass das Unternehmen in dieser Phase seine Grenzen zur Umwelt öffnet (ebd.).

3.1.4.8 Multidimensionaler Ansatz

Der multidimensionale Ansatz von Diether Gebert beinhaltet einen personalen Ansatz und einen strukturalen Ansatz (Gebert 1974: 23) Während es beim personalen Ansatz um eine Veränderung der inneren Situation einer Person geht, steht beim strukturalen Ansatz die

Veränderung der äußeren Situation im Vordergrund (Gebert 1974: 25). Bei Anwendung des personalen Ansatzes wird davon ausgegangen, dass „die Veränderung der inneren Situation eine Förderung autonomen Verhaltens nach sich ziehen kann“ (ebd.). Dabei wird vermutet, dass durch die vollzogenen Änderungen an der inneren Situation einer Person gleichzeitig die Voraussetzungen geschaffen würden, um später erforderliche strukturelle Veränderungen eher durchführen zu können (ebd.). Der strukturelle Ansatz geht wiederum umgekehrt davon aus, dass durch „die Veränderung der äußeren Situation ein mehr autonomes Verhalten gefördert werden kann“ (ebd.). Die veränderte äußere Situation wiederum wäre die Voraussetzung für eine Veränderung der inneren Situation (ebd.). Gebert empfiehlt die beiden Ansätze nicht als voneinander unabhängige Alternativstrategien, sondern als eine komplementäre Vorgehensweise zu betrachten (Gebert 1974: 27f).

3.1.4.9 Survey-Guided Development

Dieser Ansatz wird von David G. Bowers und Jerome L. Franklin verfolgt (vgl. Bowers und Franklin 1976). Nach Bowers und Franklin beginnt Survey-Guided Development bei dem Input der Organisation. Dieser besteht aus dem übergeordneten System, der eigenen Informationsspeicherung und der Umwelt. Daraus leitet sich ein Modell der Funktionsweise der Organisation ab. Hieraus werden Vorschläge für einen möglichen zukünftigen Zustand der Organisation entwickelt. Aus diesen Vorschlägen wird ein Zustand als Ziel ausgewählt. Es folgt eine Umfrage, um den tatsächlichen Zustand der Organisation in Bezug auf das Ziel zu beurteilen. (Bowers und Franklin 1976: 17)

Der sogenannte Change-Agent erarbeitet aus den Ergebnissen eine Diagnose. Daraus ergeben sich drei Feedbackmöglichkeiten: 1. Feedback: an die Gruppen. Es zeigt die Diskrepanz in den internen Gruppenprozessen. 2. Feedback: an die Systemmanager. Es zeigt die Diskrepanz in den systemischen Prozessen auf oder 3. Feedback: Der Prozess zeigt keine nennenswerten Diskrepanzen, der Prozess wird stabilisiert. Mittels Motivation der Beteiligten werden sowohl die gruppeninternen als die systemischen Prozesse korrigiert und angepasst. (Bowers und Franklin 1976: 17)

3.1.4.10 Lernstatt

Die BMW (Bayerische Motoren Werke) AG entwickelte in den siebziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts die Lernstatt zunächst als Qualifizierungsmodell für ausländische Arbeitnehmer und später weiter zu einem Organisationsentwicklungsmodell (Markert 1985: Vorwort). Sie grenzt sich von dem originär japanischen Qualitätszirkel-Konzept ab (Deppe 1989: VII) und hat sich vollständig unabhängig von der Qualitätszirkel-Bewegung entwickelt (Becker und Langosch 1995: 272). BMW betont, dass die Lernstatt über die Zielsetzung

der Qualitätszirkel hinausgeht, da sie sich „die **persönliche Förderung der Mitarbeiter** auf die Fahne geschrieben“ haben [Hervorhebung im Original] (BMW 1983: 45). Sehr rasch zeigte sich, dass sich durch die Lernstatt nicht nur die Sprachkompetenz, sondern auch die Fach- und Sozialkompetenz, erhöht. Diese Erkenntnis führte schließlich dazu, dass das Lernstatt-Konzept auch zur Beteiligung der Mitarbeiter der unteren hierarchischen Ebenen in Problemlösungsprozessen eingesetzt wurde (Antoni 1994: 29f).

3.1.4.11 Prozessmanagement und Business (Process) Reengineering

Nach Becker und Labucay sind die hauptsächlichen Vertreter dieser Richtung Hammer und Champy (USA), Gaitanides sowie Becker/Langosch (Deutschland) (Becker und Labucay 2012: 18). Da Becker und Langosch unter „Prozessorientierung“ „eine Planung von Schritt zu Schritt aufgrund von Auswertung und Reflexion der jeweils erzielten Ergebnisse“ verstehen (Becker und Langosch 1995: 46) wird ihr Ansatz im Rahmen der vorliegenden Thesis nicht weiter erörtert.

Ursache für die Entwicklung des Business Reengineering war die Veränderung der Umwelt der Unternehmen (Hammer und Champy 1994: 11f; Kamiske und Brauer 2008: 272). Waren in den fünfziger und sechziger Jahren vor allem das Thema Kapazität überlebensnotwendig, um Produktionsengpässe zu vermeiden (Hammer und Champy 1994: 28), so hatte sich in den achtziger Jahren die Welt verändert; es entstand die Kundenorientierung (Hammer und Champy 1994: 30).

Wobei Wilhelm darauf hinweist, dass für den Begriff „Prozessmanagement“ häufig die Begriffe „Prozessorganisation“ oder „Geschäftsprozessmanagement“ synonym verwendet werden (Wilhelm 2003; Wilhelm 2007: 2). Kamiske und Brauer stellen wiederum fest, dass für den Begriff „Business Reengineering“ auch die Bezeichnungen „Process Reengineering“ oder „Business Process Management“ benutzt werden (Kamiske und Brauer 2008: 272). Gaitanides et al. konstatieren, dass unter Prozessmanagement drei Ansätze zu verstehen sind: Geschäftsprozessoptimierung, Reengineering und Prozessorganisation (Gaitanides et al. 1994: 3f). Wobei für sie das Prozessmanagement die „systematische und methodische Basis für die Einführung von Total Quality Management“ ist (Gaitanides et al. 1994: 3).

An dem Ansatz „Business Reengineering“ wird kritisiert, dass er eine „Mode“ geworden sei, die sich „angesichts des verschärften Wettbewerbsdruck in den westlichen Industrieländern als Katalysator für Veränderungsprozesse“ durchsetzen konnte (Gaitanides 1998: 381). Gaitanides betont, dass die Kernidee von Business Reengineering, die Prozessidee, also „das Denken in Prozessen und das Prozeßkonzept als Ansatzpunkte für eine Theorie der

Unternehmung als modeunabhängig und -überdauernd ein[zu]schätzen [sei]“ (Gaitanides 1998: 381).

3.1.4.12 Total Quality Management

Dieses Modell/dieser Ansatz wird in Kapitel 2.6.2 der Arbeit erörtert.

3.1.4.13 Change-Management

Das Change-Management wird in Kapitel 3.2 des Anhangs erläutert.

3.1.5 Veränderung des Berufsbildes der Organisationsentwickler

Auf Grund des geringen Textmaterials wurde dieses Kapitel direkt unter den Ergebnissen, in Kapitel 4.2.4 der Arbeit, verortet.

3.1.6 Stand der akademischen Ausbildung

Auf Grund des geringen Textmaterials wurde dieses Kapitel direkt unter den Ergebnissen, in Kapitel 4.2.5 der Arbeit, verortet.

3.2 Change-Management

3.2.1 Historie

Es wird die Ansicht vertreten, dass der Begriff „Change-Management“ Mitte der neunziger Jahre des vergangenen Jahrhunderts aus der Beratungsindustrie als „weiche Seite“ des Business Reengineering hervorgegangen sei (Whelehan 1995: 2). Nach Bornewasser wurde das CM in den neunziger Jahren „als Kontrastprogramm zur europäischen Vorstellung von Harmonie und Partizipation“ aus Amerika kommend, auf das bisherige OE-Konzept aufbauend, propagiert (Bornewasser 2009: 186). Das scheint auch in der heutigen Zeit nicht anders zu sein. So schreibt Vahs, dass „[i]nsbesondere die Industrieländer [...] sich zurzeit in einer Phase umfassender und weit reichender politischer, gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Entwicklungen [befinden], die hohe Anforderungen an die Innovationsfähigkeit der Unternehmen und ihrer Mitarbeiter stellen“ (Vahs 2015: 279). Der organisatorische Wandel ist schon seit den neunziger Jahren nicht der Sonderfall, sondern eine regelmäßige Erscheinung (Reiß 1997a: 6). Doppler und Lauterburg sprechen davon, dass sich die Welt radikal verändert hat. Drei neuen Rahmenbedingungen sei die Wirtschaft jetzt ausgesetzt: der Verknappung der Ressourcen Geld und Zeit und zusätzlich eine enorme Steigerung der Komplexität. (Doppler und Lauterburg 1994: 17)

Bei der Weiterentwicklung der OE in Richtung CM werden nun andere Aspekte der Veränderung betont:

1. die längerfristig, eher unspezifisch angelegten Entwicklungsprozesse, laufen nun gezielt ab und sind in Projekten organisiert;
2. nicht mehr die Vorgehensweise an sich steht im Vordergrund, sondern das Vorgehen wird auf das angestrebte Ergebnis ausgerichtet;
3. Markt, Politik und Gesellschaft werden in viel stärkerem Maße berücksichtigt;
4. die Betroffenen werden auf die Veränderungen und die damit in Zusammenhang stehenden auftretenden Probleme vorbereitet;
5. statt nur Hilfe zur Selbsthilfe, kommt nun noch das Prinzip der Selbstverantwortung hinzu. (Doppler und Lauterburg 2008: 93f)

Im Jahre 2008 sprechen Doppler und Lauterburg davon, dass der Begriff „OE“ weitgehend durch den Terminus „CM“ ersetzt worden sei (Doppler und Lauterburg 2008: 96).

3.2.2 Definitionen des Change-Managements

Ähnlich wie bei der OE gibt es auch für das CM keine einheitliche Definition (Petersen 2011: 15). Nach Petersen wird „[d]ieser Begriff [...] recht sorglos verwendet und der Verdacht besteht, dass gar nicht richtig klar ist, was er ausdrückt“ (ebd.). Außerdem wird der Begriff in unterschiedlichem Umfang und Tiefe verwendet (Zieres 2012: 58). Zudem werden für CM die Begriffe „Veränderungsmanagement“ oder „Transformationsmanagement“ gleichbedeutend verwendet (Kraus et al. 2006: 14). Im Folgenden werden beispielhaft einige Definitionen des CM aufgeführt.

Capgemini Consulting unterscheiden nach ihrer Studie aus dem Jahre 2003 für das CM Definitionen unter prozess-, ergebnis-, ursachen-, system-, stakeholder- und planungsorientierter Sichtweise (Capgemini Consulting 2003: 14). Auch sie betonen, dass es keine eindeutige Definition für CM gibt (Capgemini Consulting 2003: 13). Zu folgenden Definitionen führte ihre Studie:

1. „Prozessorientierte Definition: Change Management ist ein kontinuierlicher Prozess zur Sicherstellung von Veränderungsergebnissen (Planung – Realisierung – Stabilisierung – Controlling) und mehr als eine einmalige Aktivität.
2. Ergebnisorientierte Definition: Change Management ist die aktive und gesteuerte Begleitung von Veränderungsprozessen mit dem Ziel, Geschäftsziele und -ergebnisse zu erreichen.

3. Ursachenorientierte Definition: Change Management beseitigt die Ursachen von Widerständen gegenüber Veränderungen und geht damit über die bloße Beseitigung von Symptomen hinaus.
4. Systemorientierte Definition: Change Management ist die Zusammenfassung von Prozessen, Instrumenten und Techniken mit der Absicht, intendierte Veränderungsergebnisse sicherzustellen.
5. Stakeholderorientierte Definition: Change Management ist der organisierte und systematische Ansatz zum Umgang mit Veränderungen sowohl aus Sicht des Unternehmens wie auch aus Sicht des Mitarbeiters.
6. Planungsorientierte Definition: Change Management ist ein geplanter Prozess zur Veränderung von Kultur, Systemen und Verhalten einer Organisation mit dem Ziel, die Effizienz dieser Organisation bei Problemlösung und Zielerreichung zu verbessern.“ (Capgemini Consulting 2003: 14)

Weniger weit gefasst und etwas allgemeiner ist die Definition von Kostka und Mönch: „Unter Change Management ist [...] ein Prozess der kontinuierlichen Planung und Realisierung von tief greifenden Veränderungen zu verstehen“ (Kostka und Mönch 2006: 19). Wichtig ist Kostka und Mönch hierbei, dass im Mittelpunkt aller Aktivitäten der Mensch steht (ebd.). Kraus et al. sehen CM „als **Überbegriff für professionelles Management von Veränderungen**“ [Hervorhebung im Original] (Kraus et al 2006: 15). Eine andere ähnliche Definition von Zieres lautet: „für jegliche geplante oder durchgeführte Veränderung“ (Zieres 2012: 58). Weltgen beschreibt CM in seiner Dissertation als „die Gesamtheit der Analyse, Steuerung und Kontrolle von Wandlungsprozessen im Unternehmen“ [Hervorhebung im Original] (Weltgen 2009: 196). Nach Bornewasser ist CM „das Management des permanenten Wandels“ und fasst dies als continuous improvement zusammen (Bornewasser 2009: 187).

Andere Autoren bezeichnen das CM als „Methode für den proaktiven Umgang mit Wandel“ (Rank und Scheinpflug 2010: 16). In einer neueren Definition wird CM als „Planung und Durchführung aller Aktivitäten, welche die betroffenen Führungskräfte und Mitarbeiter auf die zukünftige Situation vorbereiten und ihnen eine möglichst optimale Umsetzung der veränderten Anforderungen ermöglicht“ beschrieben (Stolzenberg und Heberle 2013: 6). Sie unterscheiden dabei vier Kernthemen:

„1. Entwicklung und Umsetzung einer **Vision**, 2. **Kommunikation** mit den Betroffenen, 3. **Beteiligung** der Betroffenen, 4. **Qualifizierung** der Betroffenen“ [Hervorhebung im Original] (Stolzenberg und Heberle 2013: 6). Für Grossmann et al. bedeutet CM die Veränderung von außen durch Experten, im Gegensatz zur OE, die Veränderungen von innen

bewirkt (Grossmann et al. 2015: 11). Für Hartmann ist „wirksame Führung [...] Change Management. Jeden einzelnen Tag“ (Hartmann 2017: 12).

3.2.3 Ziele des Change-Managements

Nach Senge et al. ist das Ziel des CM der Aufbau einer lernenden Organisation (Senge et al. 2000: 194). Capgemini Consulting sehen als Ziele des CM das Erreichen der Geschäftsziele, die Sicherstellung von Veränderungsergebnissen, Verbesserung der Problemlösungsfähigkeit und die Verbesserung der Zielerreichung (Capgemini Consulting 2003: 14). Später nennen Capgemini Consulting als ein weiteres Ziel des CM, die von außen schwer erkennbaren Zusammenhänge transparent zu machen (Capgemini Consulting 2015: 63).

Kostka formuliert als Ziel des CM zum einen den „Übergang von einem unbefriedigenden Ausgangszustand in einen gemeinsam getragenen Zielzustand“ (Kostka 2016: 7f), zum anderen die „Begleitung der einzelnen Person durch ihre individuellen Lernprozesse“ (Kostka 2016: 8). Nach Kostka geht es darum, „dass eine Organisation sich hin zu einem verbesserten Wertschöpfungszustand [...] entwickelt“ (Kostka 2016: 8).

3.2.4 Modelle, Methoden, Ansätze des Change-Managements

Im Folgenden werden einige ausgewählte Modelle, Methoden, Ansätze des CM – basierend auf Reiß (1997b), Bornewasser (2009) und Vahs (2015) – dargelegt.

3.2.4.1 Drei-Phasen-Ansatz

Es gibt Autoren wie Vahs, die den Drei-Phasen-Ansatz von Kurt Lewin als „klassisches Modell für die bewusste Steuerung von Individuen und Gruppen in einem Veränderungsprozess“ (Vahs 2015: 356) ansehen. So auch Lauer. Für ihn ist es sogar das „Urmodell“ aller Change-Management-Konzepte“ (Lauer 2014: 65) (ausführliche Beschreibung des Drei-Phasen-Ansatzes siehe Kapitel 3.1.4.1 des Anhangs).

3.2.4.2 Change-Treppe

Reiner Czichos stellt in seinem Buch aus dem Jahre 1990 seine „Change-Treppe“ erstmals vor (siehe 414). Die Change-Treppe besteht aus sechs Stufen:

- Schock: Sprachliche Artikulierung über das Unverständnis über die neue Situation.
- Kampf oder Flucht: Sogenannte Change-Killer-Phrasen werden artikuliert.
- Fragen: Widerstände aufgreifen und alle offenen Fragen klären.
- Ausprobieren: Mitarbeiter experimentieren in dieser Phase mit dem Neuen.

- Erfolg: Erfolg tatsächlich auch wahrnehmen.
- Missionieren anderer: In dieser Phase berichten Mitarbeiter anderen Mitarbeitern über die Erfolge. Diese Phase ist auch die Phase der Stabilisierung, damit das neue Expertenwissen nicht wieder verlorengeht. (Czichos 2014: 164-167)

3.2.4.3 Charta des Managements von Veränderungen

Im Jahre 1994 formulieren Doppler und Lauterburg „die Charta des Managements von Veränderungen“ (vgl. Doppler und Lauterburg 1994). Zu dieser Charta rechnen sie sieben Grundsätze (Doppler und Lauterburg 1994: 130):

1. Zielorientiertes Management,
2. keine Maßnahme ohne Diagnose,
3. ganzheitliches Denken und Handeln,
4. Beteiligung der Betroffenen,
5. Hilfe zur Selbsthilfe,
6. prozessorientierte Steuerung,
7. sorgfältige Auswahl der Schlüsselpersonen.

3.2.4.4 Business Reengineering

Die Darlegung des Business Reengineering ist unter dem Kapitel OE erfolgt (siehe Kapitel 3.1.4.11 des Anhangs).

3.2.4.5 Total Quality Management

Diese Methode wird unter Kapitel 2.6.2, den theoretischen Grundlagen, der Dissertation beschrieben.

3.2.4.6 Lean Management

Der Begriff „Lean Management“ ist nach Zollondz „in Europa oft als Schlagwort vernutzt worden“ (Zollondz 2001: 482, linke Spalte). Er betont, dass er in der Praxis willkürlich verwendet würde (ebd.). Die Erfinder des Lean Managements, Werner Pfeiffer und Enno Weiß, merken an, dass sie bei dem Begriff „Lean Management“ bleiben, obwohl viele andere in Konkurrenz zu ihm getreten seien, wie beispielsweise das Business Reengineering (siehe Kapitel 3.1.4.11 des Anhangs) oder TQM (siehe Kapitel 2.6.2 der Arbeit) (Pfeiffer und Weiß 1994: V). Pfeiffer und Weiß betonen weiter, dass ihr Konzept des Lean Managements

auf den am MIT, im Rahmen des International Motor Vehicle Program (IMVP), entstandenen Begriffs „lean production system“ ansetzt und von ihnen erweitert wird (Pfeiffer und Weiß 1994: 53).

Nach Pfeiffer und Weiß ist Lean Management „die permanente, konsequente und integrierte Anwendung eines Bündels von Prinzipien, Methoden und Maßnahmen zur effektiven und effizienten Planung, Gestaltung und Kontrolle der gesamten Wertschöpfungskette von (industriellen) Gütern und Dienstleistungen“ (Pfeiffer und Weiß 1994: 53).

Der Begriff „lean production“ wurde von Womack et al. geprägt (Womack et al. 1990: 2). Lean production sollte ein Gegenentwurf zu der bis dahin praktizierten Fertigungspraxis mittels Puffer sein. Als Beispiel können hohe Lagerbestände, um Qualitätsproblemen entgegenwirken zu können, genannt werden. Aber auch die hohe Anzahl von Mitarbeitern, um unerwarteten Fehlzeiten entgegen zu wirken. Eine Lean-Management-Politik ist am meisten förderlich zur Verbesserung der Produktivität und Qualitätsleistungen. (vgl. Krafcik 1988)

3.2.4.7 8-Phasen-Modell

Kotter beschreibt 1995 seine „Acht Schritte zur Umwandlung Ihrer Organisation“. Mit Hilfe dieser acht Schritte soll vermieden werden – so Kotter –, dass beispielsweise eine nach innen gewandte Kultur oder eine lähmende Bürokratie einen Prozess des Wandels zum Stagnieren bringen. (Kotter 2011: 17) Diese acht Schritte sind wie folgt:

- „1. Ein Gefühl für Dringlichkeit erzeugen [...]
2. Eine Führungskoalition aufbauen [...]
3. Vision und Strategie entwickeln [...]
4. Die Vision des Wandels kommunizieren [...]
5. Mitarbeiter auf breiter Basis befähigen [...]
6. Schnelle Erfolge erzielen [...]
7. Erfolge konsolidieren und weitere Veränderungen einleiten [...]
8. Neue Ansätze in der Kultur verankern [...].“ (Kotter 2011: 18)

3.2.4.8 PUZZLE-Modell

Die Abteilung Unternehmensführung und Organisation der Universität Hannover setzt seit 1986 die PUZZLE-Methodik in Unternehmen ein, um „Führungskräften für «verzwickte» Entscheidungssituationen [...] Unterstützung zu bieten“ (Steinle et al. 1999: 5). PUZZLE ist ein Problemlösungsprozess und setzt sich aus nachstehenden hintereinander ablaufenden

Phasen zusammen: (P) Phänomene, (U) Untersuchungen, (Z) Zielplanung, (Z) Zentralprojekte, (L) Lösungsideen und (E) Entscheidungen (Steinle et al. 2008: 93). Mit Hilfe der PUZZLE- Methodik werden die einzelnen Phasen der Problembearbeitung miteinander verzahnt und hierdurch die vernetzte Phasenstruktur der Problemzusammenhänge verdeutlicht (Steinle et al. 2008: 94).

3.2.4.9 3-W-Modell

Das 3-W-Modell von Wilfried Krüger ist das Ergebnis eines langjährigen Forschungsprojektes, das am Lehrstuhl für Organisation, Unternehmensführung und Personalwirtschaft der Justus-Liebig-Universität Gießen durchgeführt wurde (Krüger 2000: 7). Das Modell stellt „ein Beschreibungs- und Erklärungsmuster für die Theorie des Wandels und einen Bezugsrahmen für das Management des Wandels“ bereit (Krüger 2000: 17). Nach Krüger ist die Bewältigung des Wandels keine Tätigkeit, die bisweilen auftritt, sondern eine permanente Aufgabe der Führungskräfte neben dem Tagesgeschäft (Krüger 2000: 18). Somit ist für ihn **„Wandel‘ [...] eine Daueraufgabe“** [Hervorhebung im Original] (ebd.). Krüger propagiert, die Mitarbeiter aktiv in den Wandel mit einzubinden. Damit sie die Wandelaufgaben bewältigen können, muss das Thema Wandel Gegenstand der Aus- und Weiterbildung der Unternehmen sein (ebd.). Die drei „W“ des Modells bedeuten: Wandlungsbedarf, Wandlungsbereitschaft und Wandlungsfähigkeit. Wandel vollzieht sich immer im Spannungsfeld dieser drei Koordinaten. (Krüger 2000: 19)

3.2.4.10 WaVe-Modell

2011 veröffentlicht Dominik Petersen, Managing Partner bei DRIFT Consulting, in Zusammenarbeit mit Urs Witschi, Wolfgang Kötter und Jörg Bahlow, das sogenannte WaVe-Modell. WaVe bedeutet: Wandel durch Vernetzung (Petersen 2011: 17).

Der Grund für die Entwicklung dieses Modells war zum einen, dass in Organisationen nach wie vor „lieber *in* ihm [dem System] statt *an* ihm“ [Hervorhebung im Original] (Petersen 2011: 14) gearbeitet wird.

Drei Ziele sollen mit dem Modell, das in Form eines netzwerkartig angelegten Projektes funktioniert, erreicht werden: „1. Die schnelle und nachhaltige Lösung einer anstehenden Herausforderung bzw. eines Veränderungsproblems (hauptsächlich in den Bereichen Strategieausrichtung, Prozessverbesserung, Strukturanpassung und Post-Merger-Integration); 2. Das Erlernen eines wiederholbaren Veränderungs-Verfahrens und/oder 3. Der Probelauf zur Einführung einer zweiten vernetzten, aber dauerhaften Organisationsdimension.“ (Petersen und Witschi 2015: 14)

Mit dem WaVe-Modell entsteht eine Veränderungsorganisation in der Organisation, die jede Problemlage, ob Umstrukturierung, strategische Neuausrichtung usw., versucht zu lösen, indem eine Organisation in der Organisation aufgebaut wird (Petersen 2011: 31). Auf diese Weise „[...] differenziert sich dieses zunehmend als Teilorganisation der Mutterorganisation heraus und stellt sich dieser Welt I als eine Welt II gegenüber“ (Petersen 2011: 31f).

3.2.4.11 Netzwerkorganisation

Die Netzwerkorganisation wurde zwar von einigen Autoren als Modell des Change-Managements benannt (Reiß 1997b; Bornewasser 2009), eine Vertiefung des Themas „Netzwerk“ erfolgt im Rahmen dieser Dissertation allerdings nicht, weil es hierzu wiederum zahlreiche Meinungen, Ansichten und Interpretationen gibt, die nicht zum Thema dieser Arbeit beitragen würden.

3.2.5 Veränderung des Berufsbildes der Change-Manager

Auf Grund des geringen Textmaterials wurde dieses Kapitel direkt unter den Ergebnissen, in Kapitel 4.2.4 der Arbeit, verortet.

3.2.6 Stand der akademischen Ausbildung

Auf Grund des geringen Textmaterials wurde dieses Kapitel direkt unter den Ergebnissen, in Kapitel 4.2.5 der Arbeit, verortet.

3.3 Lernende Organisation

3.3.1 Historie

Nach Ansicht einiger Autoren (Schreyögg und Noss 1995: 176; Schreyögg 1996: 512; Howaldt 2004: 64) waren James G. March und Johan P. Olsen die ersten Autoren, welche die Theorien des individuellen Lernens auf die Organisation übertragen haben. Argyris und Schön hingegen seien, laut Kipper, diejenigen, die den Begriff der „lernenden Organisation“ geschaffen haben (Kipper 2014: 15).

3.3.1.1 Organisationales Lernen nach March und Olsen

March und Olsen entwickeln das Konzept des OL als Erklärung der Reaktion von Organisationen auf sich verändernde Umweltbedingungen und der dabei ablaufenden Entscheidungsprozesse (Schreyögg 1996: 512). Erläutert haben sie ihr Konzept in einem Artikel aus dem Jahre 1975. Theoretischer Hintergrund ist dabei der „vollständige Wahlzyklus“, „The

Complete Cycle of Choice“ (March und Olsen 1975: 149f). Er stellt einen positiven Lernzirkel dar, der Lernen durch Erfahrung zur organisatorischen Veränderung vorsieht (Schreyögg 1996: 512).

March und Olsen gehen von der Annahme aus, dass zu einem bestimmten Zeitpunkt einige Beteiligte eine Diskrepanz, zwischen ihrer Vorstellung von der Welt (bedingt durch gegenwärtige Möglichkeiten und Zwänge) und wie die Welt tatsächlich ist, sehen. Diese Diskrepanz erzeugt ein individuelles Verhalten, das in kollektive (organisatorische) Maßnahmen oder Entscheidungen zusammengefasst wird. Die Außenwelt reagiert darauf in irgendeiner Weise; dies wiederum beeinflusst die individuellen Einschätzungen sowohl des Zustandes der Welt als auch der Wirksamkeit der eigenen Handlungen. (March und Olsen 1975: 149)

Der „Complete Cycle of Choice“ von March und Olsen besteht aus vier Beziehungen (March und Olsen 1975: 150) (siehe Abbildung A-1).

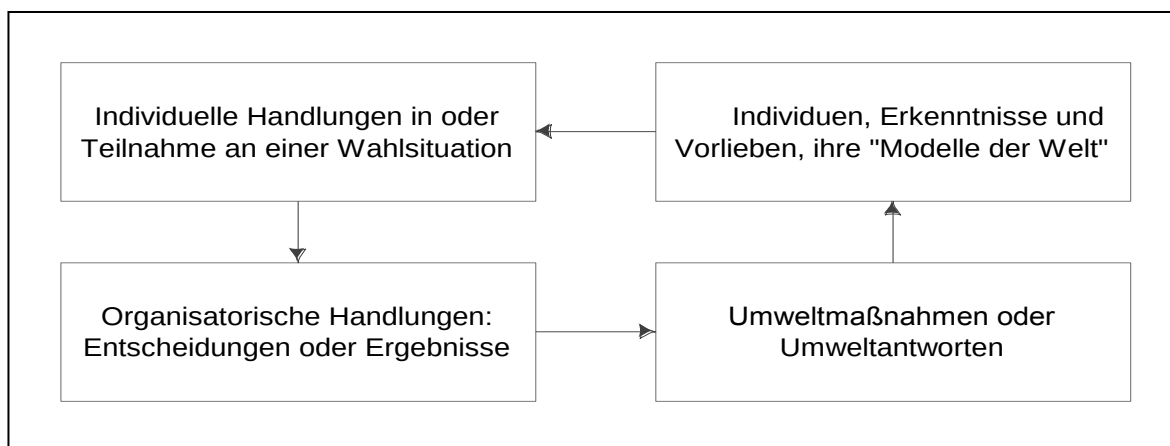


Abbildung A-1: The Complete Cycle of Choice oder der Vollständige Zyklus des Wahlverhaltens (nach March und Olsen 1975: 150).

In ihrem Artikel schlussfolgern March und Olsen, dass Organisationen und die dazugehörenden Menschen aus ihrer Erfahrung lernen. Das bedeutet, sie agieren, beobachten die Konsequenzen ihres Handelns, ziehen daraus ihre Schlussfolgerungen und leiten ihr zukünftiges Verhalten ab. Sie gehen ferner davon aus, dass bei korrekten Informationen, klaren Zielen, richtigen Schlussfolgerungen, angemessenen Verhaltensänderungen und einer stabilen Umwelt alles zusammen tatsächlich zu einer Verbesserung führt. (March und Olsen 1975: 168) Andererseits merken sie an, dass rationale Berechnungen, Planungen und Prognosen, die in vielen Organisationen die Grundlage der Informationen bilden, nur sehr eingeschränkt möglich sind. Daher sei das Interesse am OL stark gestiegen. (ebd.)

3.3.1.2 Organisationales Lernen nach Argyris und Schön

Chris Argyris und Donald A. Schön differenzieren zwischen dem „Single-Loop-Learning“ und „Double-loop-Learning“ (Argyris und Schön 1978: 18-26) (siehe Abbildung A-2). Single-loop-Learning liegt demnach dann vor, wenn, auf Basis einer Rückmeldeschleife, Irrtümer behoben werden, ohne aber die ihnen zugrundeliegenden Werte und Normen zu verändern (Argyris und Schön 2008: 36). Double-loop-Learning hingegen ist das Lernen, welches „zu einem Wertewechsel sowohl der handlungsleitenden Theorien als auch der Strategien und Annahmen führt“ (ebd.).

Argyris betont, dass es Einzelpersonen sind, die als Agenten von Organisationen agieren und sich so verhalten, dass ein Lernprozess stattfindet. Organisationen können aber Bedingungen schaffen, die maßgeblich das Lernen unterstützen und somit zur Lösung eines Problems erheblich beitragen (Argyris 1994: 8).

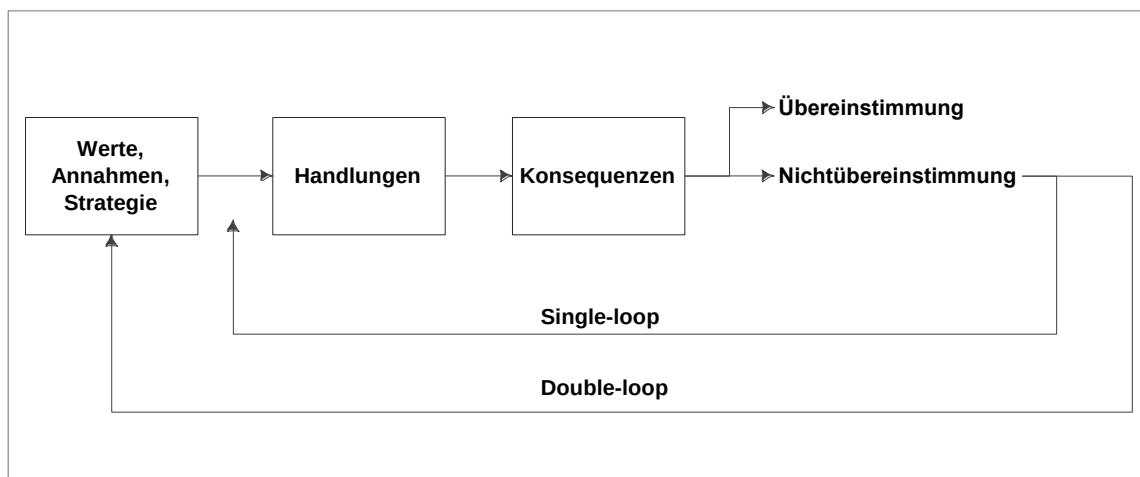


Abbildung A-2: Single-loop und Double-loop-Learning (nach Argyris 1994: 8).

Wann der Begriff der „lernenden Organisation“ zum ersten Mal verwendet wurde, ist nicht genau zu bestimmen. Pedler et al. sehen in dem Buch „Search of Excellence“ aus dem Jahre 1982 von den Autoren Thomas Peters und Robert Waterman Jr. von der US-Beratungsfirma McKinsey die Initiierung des Themas „lernende Organisation“ (Pedler et al. 1989: 91). Für Peters und Waterman sind exzellente Unternehmen auch LO (Peters und Waterman 1982: 110). Populär wird der Begriff vor allem durch die Arbeiten von Peter M. Senge (Garvin 1994: 6f; Garratt 1999: 205).

Das „lernende System“ war Gegenstand des Münchner Management Kolloquiums 1994. Dort wurde die Kosten- und Kreativitätskrise, in der die deutschen Firmen am Standort Deutschland steckten, diskutiert. Neue Strategien, Problemlösungsmethoden und Organisationskonzepte seien erforderlich um die Kostennachteile von 20-30 % aufzuholen. Dies

gelänge nur durch den Aufbau einer LO. (Wildemann 1994a: o. S.) Für Gidion ist der Begriff „LO“ ein Sinnbild, für „eine flexiblere Unternehmung in einem zunehmend turbulenten Umfeld“ (Gidion 2003: 963).

Nach Howaldt zeigt die Debatte der neunziger Jahre außerdem, dass das bestehende traditionelle Leitbild der Organisationsgestaltung sich in einer Krise befindet und eine grundsätzliche Neuorientierung benötigt (Howaldt 2004: 76). Die LO wurde dazu genutzt die Konzepte der OE neu zu konzipieren (Howaldt 2004: 71).

Senge ist davon überzeugt, dass nur die Organisationen zukünftig bestehen können, die wissen „how to tap people’s commitment and capacity to learn at *all* levels in organizations“ [Hervorhebung im Original] (Senge 1990: 4).

Mit dem neuen Konzept der LO ist der Wandel der Normalfall und Teil der Systemprozesse. Der Wandel wird im Konzept der LO indirekt gesteuert und ist eine generelle Kompetenz der Organisation (Schreyögg und Noss 1995: 179). Die LO wird „[a]ls neues Managementleitbild [...] zur Metapher für eine dauerhafte Wandlungsfähigkeit von Organisationen in Auseinandersetzung mit den sich immer schneller wandelnden Anforderungen ihrer Umwelt“ (Howaldt 2004: 76).

3.3.2 Definitionen der lernenden Organisation

Ähnlich wie zuvor bei der OE und dem CM ist der Begriff „LO“ nicht genau definiert. So beklagt Garvin, dass die Ausführungen zum Thema „nebulös und verwirrend“ seien (Garvin 1994: 6).

Wehrlin ist 2014 der Ansicht, dass es „[i]n der Literatur [...] keine einheitliche Auffassung oder Definition dessen, was unter dem Begriff ‚lernende Organisation‘ verstanden wird oder verstanden werden soll“, besteht (Wehrlin 2014: 38). Santa findet in seiner Untersuchung insgesamt 29 Definitionen, die aus seiner Sicht nur vage und unklare Begriffe beinhalten (Santa 2015: 244).

Für Pedler et al. ist die LO „[e]ine Organisation, die das Lernen sämtlicher Organisationsmitglieder ermöglicht und die sich kontinuierlich selbst transformiert“ (Pedler et al. 1991: 60). Zwei Jahre zuvor stand in dieser Definition die Ergänzung „[...] to meet its strategic goals“ (Pedler et al. 1989: 92).

Für Senge sind LO, Organisationen, „[...] where people continually expand their capacity to create the results they truly desire, where new and expansive patterns of thinking are nurtured, where collective aspiration is set free, and where people are continually learning how to learn together“ (Senge 1990: 3).

Nach Wildemann sind LO „durch ein permanentes Streben nach Höchstleistungen gekennzeichnet. Sie stützen sich auf das Leistungs- und Wissenspotential der Mitarbeiter [...]“ (Wildemann 1994a: o. S.)

Teich definiert im Rahmen ihrer Dissertation als Ergebnis ihrer Studie **„[d]ie ‚Lernende Organisation‘ [...] [als] Utopie einer menschenorientierten Organisationsform. [...] Die ‚Lernende Organisation‘ baut die Potentiale zu individuellem Lernen, Lernen im Team und Organisationslernen auf und nutzt die sich daraus ergebenden Möglichkeiten, um sich und seine Umwelt bewußt zu gestalten, so daß ein überlebensfähiges, erfolgreiches System entsteht und langfristig erhalten wird.“** [Hervorhebung im Original] (Teich 1997: 62)

Nach Howaldt ist die LO „ein gestaltungsoffenes, auf die Zukunft ausgerichtetes Leitbild der Organisationsgestaltung“ (Howaldt 2004: 88).

Für Schlüter ist die LO ein etabliertes „mentales Managementmodell“ für die Personal- und Organisationsentwicklung (Schlüter 2007: 41).

3.3.3 Ziele der lernenden Organisation

Nach Sattelberger ist das Ziel der LO, die Strategie- Struktur- und Kulturentwicklung miteinander zu verknüpfen (Sattelberger 1991a: 7). Für Wahren geht es bei der Entwicklung einer LO immer „[u]m die Verbesserung oder Vereinfachung von Prozessen und Verfahren; um die Optimierung von Schnittstellen-Problemen; um die Reduzierung von Kosten oder ‚Verschwendung‘; um die Verbesserung der Qualität; um eine stärkere Kundenorientierung; um ein reibungsloseres, schnelleres Zusammenwirken aller Beteiligten; um eine höhere Flexibilität und größere Anpassungsfähigkeit“ (Wahren 1996: 10). Andere Autoren verknüpfen die LO und TQM und sprechen von „Total Quality Learning“ (TQL) (vgl. Schnauber et al. 1997). Ziel des TQL sei laut Schnauber et al. die Schaffung einer unternehmerischen Lernkultur als Garant für unternehmerischen Erfolg (Schnauber et al. 1997: 10). Garvin formuliert kein konkretes Ziel der LO. Er spricht von einer „Grundwahrheit [...] : Permanente Verbesserung setzt engagiertes Lernen voraus“ (Garvin 1994: 6). Wildemann formuliert zwar nicht explizit ein Ziel, sagt aber, das flexible Organisationsstrukturen notwendig sind, um „die richtige Balance zwischen Chaos und Ordnung [zu] ermöglichen, in der Innovationen entstehen können“ (Wildemann 1994b: 19).

Senge et al. hingegen stellen die Frage: „Wozu das Ganze?“ (Senge et al. 1997: 10-13). Ihrer Ansicht nach hat der Aufbau einer LO folgende Ziele/Gründe:

1. Streben nach Spitzenleistungen,
2. bessere Qualität,

3. Kundenorientierung,
4. Wettbewerbsvorteil,
5. eine tatkräftige, engagierte Belegschaft,
6. konstruktiver Wandel,
7. offen zur Wahrheit sein,
8. schöpferische Gestaltung der Zukunft,
9. Erreichen der kollektiven Ebene des Denkens und Verstehens,
10. der Wunsch in einer LO zu arbeiten. (Senge et al. 1997: 10-13)

Für Gidion soll das neue Konzept die Bestrebungen nach verstärkter Automatisierung – der Faktor Mensch galt bisher als schwer kalkulier- und kontrollierbar – ablösen. Es sollen nun die menschlichen Potenziale und Qualifikationen verstärkt eingebunden werden. (Gidion 2003: 963)

Nach Howaldt geht es in einer LO darum, „die *Wandlungs- und Lernfähigkeit der Organisation selbst zum zentralen Thema der Gestaltung organisationaler Prozesse und Strukturen* zu machen“ [Hervorhebung im Original] (Howaldt 2004: 76).

3.3.4 Modelle, Methoden, Ansätze der lernenden Organisation

Im Folgenden werden anhand einiger ausgewählter Autoren die verschiedenen Modelle, Methoden, Ansätze der LO dargelegt. Wobei in dieser Auswahl nur Publikationen vorgestellt werden, die explizit von der LO sprechen. Publikationen, die OL synonym zur LO verwenden, wurden ausgeblendet.

3.3.4.1 Das lernende Unternehmen: M. Pedler et al.

Mike Pedler, John Burgoyne und Tom Boydell sprechen nicht von der LO, sondern vom „lernenden Unternehmen“, weil ihnen dieser Begriff „lebendiger“ erscheint gegenüber dem eher abstrakten Begriff der „Organisation“ (Pedler et al. 1994: 11). Sie merken an, dass zwar viele bisher über den Begriff sprechen, aber bisher noch kein funktionierendes Modell der LO existiert (Pedler et al. 1991: 59). Pedler et al. starteten daher 1987 mit Unterstützung

der Manpower Service Commission³ ein sechsmonatiges Projekt mit dem Titel „Entwicklung des lernenden Unternehmens“ (ebd.). Im Rahmen dieses Projektes ist das lernende Unternehmen „[e]ine Organisation, die das Lernen sämtlicher Organisationsmitglieder ermöglicht und die sich kontinuierlich selbst transformiert“ (Pedler et al. 1991: 60). Mit dieser Definition wollten sie dem Missverständnis begegnen, dass ein Unternehmen mit hohem Trainingsaufwand auch schon lernendes Unternehmen sei (ebd.). Im Rahmen dieses Projektes ist das lernende Unternehmen demnach „ein Lernansatz [...], bei dem lernerzentrierte Formen der Managemententwicklung mit der Arbeit auf der Organisationsebene verbunden werden“ (ebd.). Ein solcher Ansatz der LO verbindet den individuellen Lernprozess mit der Organisationstransformation (ebd.).

Ein Unternehmen muss hierbei in einer fortgeschrittenen Entwicklungsphase stehen. Pedler et al. lehnen sich hierbei an die von Lievegoed beschriebenen drei Entwicklungsphasen eines Unternehmens an (Pedler et al. 1994: 18-27), wobei sie das lernende Unternehmen in der Integrationsphase sehen (Pedler et al. 1994: 23). In ihrer Vision für die Zukunft stellen sie sogar die Frage, ob der nächste Schritt die „lernende Gesellschaft [Hervorhebung im Original]“ (Pedler et al. 1994: 241) sei.

3.3.4.2 Die fünfte Disziplin: P. Senge

Für Peter Senge ist die starke Verknüpfung der Welt untereinander und die zunehmende Komplexität und Dynamik in den Unternehmen ein Grund dafür, dass die Arbeit mehr „learningful“ werden muss (Senge 1990: 4). LO sind aus seiner Sicht möglich, weil alle Menschen „Lerner“ sind (ebd.). Aber auch die Entwicklung zu einer Industriegesellschaft begünstigt die Entwicklung der LO, dabei hat der zunehmend höhere Lebensstandard den Blick auf die Arbeit verändert. Arbeit ist nun nicht mehr nur Mittel zum Zweck, sondern dient auch als intrinsische Belohnung. (Senge 1990: 5)

³ Manpower Service Commission war eine von der britischen konservativen Regierung 1974 gegründete und 1988 wieder abgeschaffte Einrichtung (O'Brien 1988: 3) zur Koordinierung der Berufsausbildung (OXFORD University Press 2018).

Nach Senge muss eine LO folgende Basisdisziplinen beherrschen:

1. Personal Mastery
2. Mentale Modelle
3. Gemeinsame Vision
4. Team-Lernen
5. Systemdenken. (Senge 1990: 6-10)

Personal Mastery beinhaltet die Fähigkeit zur Klärung und Vertiefung der persönlichen Vision, die Fähigkeit zur Bündelung der eigenen Energie, die Fähigkeit zur Entwicklung von Geduld und zur objektiven Betrachtung der Realität (Senge 1990: 7). Dementsprechend ist das „Engagement einer Organisation zu lernen [...] immer nur so groß [...] wie das ihrer Mitglieder“ (Senge 1996: 16).

Mentale Modelle sind tief verwurzelte Verallgemeinerungen, Annahmen, Bilder oder Vorstellungen, die sehr starken Einfluss darauf haben, in welcher Weise wir die Welt verstehen und wie wir handeln (Senge 1990: 8). Es gibt zudem mentale Modelle möglicher Handlungsalternativen zu den verschiedensten Managementsituationen, sodass bestimmte neue Managementkenntnisse in der Praxis nicht umgesetzt werden, weil sie im Widerspruch zu den mentalen Modellen stehen (ebd.).

Eine gemeinsame Vision bewirkt, dass Menschen ein „Gefühl von gemeinsamer Bestimmung“ zusammenbindet (Senge 1996: 18). Sie übertreffen sich und lernen, aber nicht, weil sie es müssen, sondern weil sie es wollen (Senge 1990: 9). Diese Disziplin erfordert die Fähigkeit „gemeinsame «Zukunftsbilder» freizulegen, die nicht nur auf Einwilligung stoßen, sondern echtes Engagement und wirkliche Teilnehmerschaft fördern“ (Senge 1996: 18f).

Team-Lernen beginnt mit dem Dialog, somit mit der Fähigkeit der Mitglieder des Teams eigene Annahmen zugunsten eines gemeinsamen Denkens aufzuheben (Senge 1990: 10). Zu dieser Disziplin gehört zudem, lernhinderliche Interaktionsstrukturen zu erkennen. Diese prägen das Verhalten eines Teams und machen das Lernen unmöglich. (ebd.).

Das Systemdenken ist die Disziplin, die alle anderen Disziplinen miteinander vernetzt und sie „zu einer ganzheitlichen Theorie und Praxis zusammenfügt“ (Senge 1996: 21).

Senge ist der Ansicht, dass die fünf Disziplinen Ansatzpunkte darstellen, um drei wesentliche Lernfähigkeiten zu entwickeln: „[D]ie Förderung von Zielbewusstsein, die Entwicklung reflektierender Konversation und das Verständnis für Komplexität“ (Senge 2011: 2). Senge weist daraufhin, dass seine fünf Disziplinen mit dem „System of profound knowledge“, das

Deming als „route to transformation“ aufgeführt hat (vgl. Deming 1993), sehr gut übereinstimmt (Senge 2011: 2). Für Senge zeigt somit die „«Total quality»-Bewegung in Japan [...] die Entwicklung vom adaptiven zum schöpferischen Lernen. Mit ihrer Betonung fortwährenden Experimentierens und Feedbacks war die «Total quality»-Bewegung die erste, die lernende Organisationen aufbaute“ (Senge 1993: 147, vgl. auch Senge et al. 1997: 11).

3.3.4.3 Total Quality Learning: R. Lessem

Ronnie Lessem stellt fest, dass in den späten sechziger und frühen siebziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts die existierenden harten und rationalen Ansätze zum Management von den Verhaltenswissenschaftlern zunehmend in Frage gestellt wurden. Softe Ansätze zur OE breiteten sich stark aus. In der Nachkriegsperiode ging die Wirtschaftskraft hauptsächlich von den Japanern aus, die vor allem an ihrer Orientierung „Produkt und Menschen“ festhielten. (Lessem 1991: 3f) Im Westen führten die Entwicklungen einerseits zu TQM, andererseits zur LO (Lessem 1991: 4). Die Fusion der beiden nennt Lessem „total quality learning‘ or ‚TQL‘“ (ebd.).

Abernathy et al., drei Professoren der Harvard Business School, fordern in den frühen Achtzigerjahren eine Renaissance der amerikanischen Fertigungsindustrie (Lessem 1991: 4). Abernathy et al. stellen fest: „What is needed is a view of production as an enterprise of unlimited potential, an enterprise in which current arrangements are but the starting point for continuous organizational learning“ (Abernathy et al. 1983: 124).

Hayes et al. greifen die Ideen von Abernathy et al. auf. Sie sagen, dass der Prozess des Lernens, also von der Beobachtung bis zur Problemlösung, eine Reihe von Aktivitäten beinhaltet, die sie Lernzyklus nennen. Das Gelernte muss in das Produktionssystem fließen und kann dort zu neuen Verfahren führen, zum Wechsel der Ausrüstung oder Training des Personals. (Hayes et al. 1988: 230f)

Das Problem dieses Ansatzes des „total learning“ ist nach Lessem, dass nicht die Qualität im Ganzheitlichen betrachtet wird (Lessem 1991: 4). TQM hingegen birgt die erfolgreiche Verbindung von Produkt und Menschen einerseits und hartem Denken und weichen Gefühlen andererseits (Lessem 1991: 5). Total learning ist für Lessem daher ein Mittel zum QM (Lessem 1991: 14f).

3.3.4.4 Die lernende Organisation: T. Sattelberger

Teich schreibt in ihrer Dissertationsschrift im Jahre 1996, dass Thomas Sattelberger den Begriff der LO als erster Autor im deutschsprachigen Raum verwendet hat (Teich 1997: 22). Bei Sattelberger wird die LO durch Kunden, Märkte, Konkurrenten und Öffentlichkeit und

Politik beeinflusst (Sattelberger 1991b: 16). Die Lernprozesse in einer LO stehen nach Sattelberger immer in einem Spannungsfeld von Strategie, Kultur und Struktur (Sattelberger 1991b: 14).

1. Strategie: Sattelberger geht davon, dass Konzepte „strategischer Planung für die Gestaltung unternehmerischer Wirklichkeit“ mäßige Relevanz besitzen (Sattelberger 1991b: 22). Sattelberger bezieht sich auf Mintzberg, der feststellte, dass „Strategy, it turns out, is one of those words that people define in one way and often use in another, without realizing the difference“ (Mintzberg 1987: 67). Für Sattelberger eröffnet diese Sichtweise neue und weitgefächerte Lernpotenziale für die LO (Sattelberger 1991b: 23). Während eine einseitige Betrachtung der beabsichtigten Strategien strategische Lernprozesse ausschließt, ermöglicht „die Erweiterung um die Dimension ‚sich entfaltender‘ Strategie interaktive Lernprozesse durch Zyklen von Aktion – Feedback – Reflexion neue Aktionen, die sich zu einem strategischen Muster zusammenfügen“ (ebd.).

2. Kultur: Für eine LO ist eine „umfassende unternehmerische innovations- und lernorientierte Kultur“ vonnöten (Sattelberger 1991b: 40).

3. Struktur: Die Entwicklung der Struktur ist bei Sattelberger ebenfalls ein Beitrag zur Entstehung der LO (Sattelberger 1991b: 50). Wesentlich ist für ihn die strukturelle Ermöglichung von Lernprozessen (ebd.). Struktur ist aber nicht als Blockade zu verstehen, sondern „als ein System, das gewisse erwünschte Verhaltensstrukturen ermöglicht“ (ebd.).

3.3.4.5 Die lernende Organisation: D. A. Garvin

David A. Garvin wirbt für engagiertes Lernen, um permanente Verbesserung zu erreichen. Er klagt an, dass es eine Flut an Programmen zur kontinuierlichen Leistungssteigerung geben würde und die Beiträge der Wissenschaft hierzu seien „allzu wirklichkeitsfern“ und litten „unter einer fast schon irreführenden Terminologie“. (Garvin 1994: 6)

Garvin definiert fünf Lernblöcke für LO:

1. Systematisches Problemlösen: Dieser Lernblock stützt sich nach Garvin auf Methoden und Philosophien der Qualitätsbewegung. Er nennt den PDCA-Zyklus von Deming, die Entscheidungsfindung auf der Basis von Fakten und den Einsatz statistischer Hilfsmittel. (Garvin 1994: 8) Garvin betont, dass die Methoden zwar meist einfach einzuführen seien, nicht aber die dazu gehörenden geistigen Einstellungen (ebd.). Umzusetzen sei dieser Lernblock durch die Leitlinie des Top-Managements „Führung durch Qualität“ (Garvin 1994: 9).
2. Experimentieren: Um diesen Lernblock zu verstetigen, schlägt Garvin vor „unbedingt wissenschaftliche Methoden“ einzusetzen (Garvin 1994: 9). Es ging hierbei

darum vom „Wissen wie“ zum „Wissen warum“ zu kommen, also um die zugrundeliegenden „Ursache-Wirkung-Beziehungen“ (Garvin 1994: 12).

3. Lernen aus Erfahrungen: Zu diesem Lernblock gehört, dass Unternehmen ihre Erfolge und Fehlschläge untersuchen, sie bewerten und die Ergebnisse der Untersuchung den Mitarbeitern zur Verfügung stellen (Garvin 1994: 12).
4. Lernen von anderen: Garvin geht davon aus, dass Lernen nicht auf eigenem Nachdenken und Selbstanalysen basiert (Garvin 1994: 13). Vielmehr sei Lernen erst möglich, wenn man sein direktes Umfeld verlässt und sich hierdurch neue Perspektiven erschließen (ebd.).
5. Wissen transferieren: Dieser Lernblock beinhaltet, dass Wissen sich schnell in der Organisation ausbreiten kann und nicht zurückgehalten wird (Garvin 1994: 13).

Im Jahre 2008 publizieren Garvin et al. die drei Bausteine einer LO: 1. Ein lernfreundliches Umfeld, 2. Konkrete Lernprozesse und -praktiken und 3. Führungskräfte, die Lernen fördern (Garvin et al. 2008: 78-80).

3.3.4.6 Total Quality Learning: H. Schnauber et al.

Schnauber et al. beziehen sich bei ihrer Vorstellung einer LO auf Sattelberger (Schnauber et al. 1997: 4). (siehe Kapitel 3.3.4.4 des Anhangs). Lessem (siehe Kapitel 3.3.4.3 des Anhangs) hingegen wird – trotz der gleichen Terminologie – weder von Schnauber et al. noch von Sattelberger zitiert.

In ihrer Vision einer LO berufen sich Schnauber et al. (1997: 5) auf Probst und Büschel, die drei verschiedene Lernarten unterscheiden:

1. Anpassungslernen: „[...] ist die effektive Anpassung an vorgegebene Ziele und Normen durch die Bewältigung der Umwelt“ (Probst und Büschel 1994: 36).
2. Veränderungslernen: „[...] ist die Hinterfragung von organisationalen Normen und Werten, sowie die Restrukturierung dieser in einem neuen Bezugsrahmen“ (Probst und Büschel 1994: 37).
3. Prozesslernen: „[...] ist die Einsicht über den Ablauf der Lernprozesse, in dem Lernen zu lernen der zentrale Bezugspunkt ist“ (Probst und Büschel 1994: 39).

Probst und Büschel selbst bauen auf dem Single-loop-learning und Double-loop-learning von Argyris und Schön auf (Probst und Büschel 1994: 35) (siehe Kapitel 3.3.1.2 des Anhangs).

Auch Schnauber et al. bringen, neben Lessem, TQM und LO direkt zusammen. Für Schnauber et al. ist „**TQM und TQL – Die Währung im Land des lernenden Unternehmens**“ [Hervorhebung im Original] (Schnauber et al. 1997: 7). Oder anders ausgedrückt an anderer Stelle „[d]ie zwei Seiten einer Medaille – TQM und TQL“ (Schnauber et al. 1997: 8). Aus Sicht der Autoren ist TQL „die konsequente Umsetzung umfassenden [QM] im lernenden Unternehmen“ (Schnauber et al. 1997: 10). Das erfordert die Lernfähigkeit der Organisationsstrukturen zur Erfüllung der Kundenwünsche. Oder anders formuliert: den Prinzipien des TQM (siehe Kapitel 2.6.2 dieser Arbeit) ist das Prinzip der Lernorientierung hinzuzufügen (Schnauber et al. 1997: 10). Lernorientierung bedeutet „die ständige, flexible Anpassung, Weiterentwicklung oder gar Neugestaltung von Unternehmensprozessen“ (ebd.). Durch die Anwendung des TQL entsteht eine unternehmerische Lernkultur, die Lern- und Innovationsbereitschaft fördert und die gesamte Organisation umfasst (ebd.).

3.3.4.7 EFQM-Modell

Beispielhaft sei hier ein Zitat aus Teil 1 der Vorstudie dieser Dissertation von Kohler aufgeführt. Sie sieht das EFQM-Modell als Methode zur LO (Kohler o. J.: 1). Weitere Ausführungen zum EFQM-Modell siehe Kapitel 2.6.3 der Arbeit.

3.3.5 Veränderung des Berufsbildes

Auf Grund des geringen Textmaterials wurde dieses Kapitel direkt unter den Ergebnissen, in Kapitel 4.2.4 der Arbeit, verortet.

3.3.6 Stand der akademischen Ausbildung

Auf Grund des geringen Textmaterials wurde dieses Kapitel direkt unter den Ergebnissen, in Kapitel 4.2.5 der Arbeit, verortet.

3.4 Qualitätsmanagement

3.4.1 Historie

Wie schon zuvor bei der OE sind auch beim QM viele Autoren der Ansicht, dass die Arbeiten von Frederick Winslow Taylor die Entstehung des QM begünstigt hatten. Die Entwicklung des Taylorismus und die damit einhergehende Arbeitsteilung, war nach Meinung Seghezzi die Ursache für schädliche Entwicklungen (Seghezzi 1996: 5). Die bisher in einer Hand liegende Verantwortung für Kosten, Zeit und Qualität war jetzt aufgeteilt (ebd.). Mit seiner

Fließfertigung kann Taylor bis heute für den damit „einhergehenden ‚Qualitätsverfall‘ verantwortlich gemacht“ werden (Schmitt und Pfeiffer 2015: 23).

Die Kontrolle erfolgte zu 100 % (Seghezzi et al. 2007: 16). 10 % der Belegschaft waren zu Anfang des vergangenen Jahrhunderts mit Prüfen beschäftigt (ebd.) Taylor nannte sie Inspektoren (Schmitt und Pfeiffer 2015: 23); sie bildeten zentrale Inspektionsabteilungen (Juran 1993: 17). Weitere Ausführungen zur Historie des QM siehe Kapitel 2.1 der Arbeit.

3.4.2 Trends für das Qualitätsmanagement

Die DGQ spricht seit ungefähr 2016 vom sogenannten „Agilen Qualitätsmanagement“ oder „agilitätsförderlichen Qualitätsmanagement“ (Sommerhoff 2016a: 4). Das klassische QM ist für stabile Unternehmensbedingungen entwickelt worden. Die Fähigkeit zur Agilität wird zunehmend wichtiger für Unternehmen, weil das Umfeld vieler Unternehmen zunehmend turbulent wird (ebd.).

Aber nicht nur Agilität ist ein Trend, mit dem sich QM-Experten derzeit auseinandersetzen, sondern auch das Schlagwort „Industrie 4.0“. Weitere Erörterungen siehe Kapitel 2.2 der Arbeit.

3.4.3 Definitionen des Qualitätsmanagements

Wie auch zuvor bei den Konzepten OE, CM und LO gab es beim QM Verwirrung um die Anwendung des Begriffs „QM“ (näheres ist in Kapitel 2.3 der Arbeit beschrieben). Mittlerweile steht mit der QM-Norm seit 1995 eine einheitliche Definition zur Verfügung. Die Definition der aktuellen Version der DIN EN ISO 9000:2015 ist in Kapitel 2.4 der Arbeit dargestellt. Die Definition des TQM ist in Kapitel 2.5 der Arbeit hinterlegt.

3.4.4 Ziele des Qualitätsmanagements

Die Einführung des QM bewirkt, „dass sie in systematischer und klarer Weise geleitet und gelenkt wird“ (DIN EN ISO 9000:2000, Seite 6). Hierdurch gelingt „[d]as erfolgreiche Führen und Betreiben einer Organisation“ (ebd.).

Köck sieht durch den Einsatz von QM die Möglichkeit die berufsgruppenorientierten Strukturen aufzubrechen, um hierdurch zu Qualitätsverbesserungen zu gelangen. Durch den interdisziplinären Ansatz des QM soll außerdem die Zusammenarbeit einzelner Bereiche verstärkt und hierdurch die Ursachen von Qualitätsproblemen beseitigt werden (Köck 1996: 46f) Ferner soll durch den Einsatz von QM nicht nur die Qualität der Produkte verbessert werden, sondern es geht um eine grundsätzliche Veränderung der Organisationsstrukturen und -prozesse, wodurch die Organisation eine neue Kultur entwickelt, die sie zunehmend

in die Lage versetzt, sich den Anforderungen des Umfeldes besser anzupassen (Köck 1996: 48).

Köck erhofft sich ferner, durch das QM eine Veränderung der Kultur, hinsichtlich des Umgangs mit Fehlern und Qualitätsdefiziten, zu erreichen (ebd.). Als langfristiges Ziel des QM sieht Köck die Einführung der LO (Köck 1996: 49). Nach Glasl ist es Ziel des QM ein Unternehmen dabei zu unterstützen „zu einer grundsätzlichen und durchgreifenden Verbesserung seines Produktes, seiner Stellung im Markt, der inneren Organisation und Führung“ zu gelangen (Glasl 1993c: 148). Ziel des QM ist zudem „Motor einer gezielten Organisationsentwicklung zu sein“ (Gnahs 2007: 99). Wesentlich sei dabei die Mitarbeiterzufriedenheit als zentrale Komponente, aber auch die gesellschaftliche Verantwortung im Sinne des EFQM. Dies geht wiederum weit über die Ziele der OE hinaus. (Gnahs 2007: 100)

In den aktuellen Normen ist das Ziel des QM „das Bewusstsein einer Organisation für ihre Pflichten und Verpflichtungen zu schärfen, die Erfordernisse und Erwartungen ihrer Kunden und ihrer interessierten Parteien zu erfüllen, sowie Zufriedenheit mit ihren Produkten und Dienstleistungen zu erreichen“ (DIN EN ISO 9000:2015, Seite 7). Außerdem gehe es um die Steigerung der Gesamtleistung der Organisation (DIN EN ISO 9001:2015, Seite 8) und um die Unterstützung der Organisation bei der Umsetzung ihrer Ziele (DIN EN ISO 9000:2015, Seite 7).

3.4.5 Modelle, Methoden, Ansätze des Qualitätsmanagements

Im Folgenden werden die wesentlichen Modelle, Methoden, Ansätze des QM erläutert. Dabei erfolgt eine Orientierung an den wichtigsten QM-Persönlichkeiten bis in die Neuzeit.

3.4.5.1 Shewhart control chart

Autoren aus dieser Zeit nennen Walter Andrew Shewhart den Entwickler der sogenannten „control chart“ oder „Shewhart control chart“ (Feigenbaum 1961: 248). Die ASQ nennt ihn „Father of statistical quality control“ (ASQ 2017a). Shewhart war zunächst Ingenieur bei Western Electric von 1918 bis 1924 und von 1925 bis zu seinem Ruhestand im Jahr 1956 bei Bell Telephone Laboratories (ebd.). Die bisherigen Methoden von Taylor zur Einhaltung einer bestimmten Qualität unterlagen Schwankungen auf Grund der Leistungsfähigkeit der ausführenden Personen (Lerner 1988: 28; Walgenbach 2001: 4).

Es dauert eine Weile bis sich die Einsicht durchsetzt, dass ohne die technische oder angewandte Statistik wirkliche QS nicht möglich sei. Shewhart schreibt: „The breakdown of the orthodox scientific theory which formed the basis of applied science in the past necessitates the introduction of certain new concepts into industrial development“ (Shewhart 1931: 4).

Im Jahre 1931 gelang Shewhart mit seinem Werk „Economic Control of Quality of Manufactured Product“ ein Durchbruch auf dem Gebiet der statistischen Qualitätskontrolle (vgl. Shewhart 1931; Lerner 1988: 28).

Der erste empirische Einsatz der control chart bei der Western Electric Co. führte zu einer Senkung des bis dahin traditionell arbeitenden Prüfpersonals von zuvor 5000 auf 2000 Mitarbeiter (Zollondz 2011: 80f). Die größte Anwendung hatten die statistischen Prüfungen während des zweiten Weltkrieges in den USA. Nach dem Zweiten Weltkrieg ging ihre Bedeutung zurück und erst gegen Ende der fünfziger Jahre des vergangenen Jahrhunderts wurden sie wieder verstärkt eingesetzt. (Seghezzi 1996: 5f)

3.4.5.2 Demingscher Managementansatz

W. Edwards Deming war der bedeutendste Schüler Shewharts. Ihm folgten Juran und Feigenbaum (Zollondz 2011: 85). Nach dem 2. Weltkrieg setzte die Besatzungsmacht USA in Japan General Douglas MacArthur zum Wiederaufbau der japanischen Wirtschaft ein (Zollondz 2011: 86). Dieser holte Deming nach Japan, weil er die in Amerika bis dahin übliche Massenproduktion mit anschließender Prüfung und Inspektion ablehnte. Stattdessen bevorzugte er das „Management der Qualität mit dem Ziel Verschwendung und Fehler zu vermeiden“ (Zollondz 2011: 84f). Im Folgenden werden die wichtigsten Erkenntnisse von Deming aufgeführt.

Reaktionskette von Deming

Deming formuliert bei seinen Vorträgen die sogenannte Reaktionskette, später wurde sie die *Demingsche Reaktionskette* genannt. Sie bedeutete die Abkehr von der Massenproduktion und die Hinwendung zum Kunden. (Zollondz 2011: 86f) Ausgehend von der Verbesserung der Qualität kommt es zu sinkenden Kosten auf Grund geringer Nacharbeit, weniger Fehler, weniger Verzögerungen und Schwierigkeiten, besserer Ausnutzung der Maschinenzeit und Materials. Daraus – so Deming – resultiert eine Verbesserung der Produktivität, die zur Eroberung des Marktes durch bessere Qualität und niedrigen Preisen führt. Dies wiederum unterstützt den Fortbestand des Unternehmens und führt letztendlich zu mehr Stellen (Deming 1991: 3).

Kundenorientierung

Weiterhin setzte sich Deming für einen Qualitätsbegriff ein, der sich erstmals an den Bedürfnissen der Kunden orientiert: „Qualität ist bedeutungslos ohne Bezugnahme auf die Wünsche der Verbraucher“ (Deming 1953: 242). Zudem weist er auf die Wichtigkeit der

Marktforschung hin. Die Ergebnisse der Marktforschung hätten Einfluss auf die Gestaltung des zukünftigen Produktes (Deming 1956: 1).

Denken der Organisation in Prozessen

Grundlegend in der Lehre Demings war das Denken in Prozessen (Zollondz 2011: 92). Deming hebt hervor, dass jede Aktivität, jede Aufgabe, Teil eines Prozesses ist (Deming 1991: 87). Deming betrachtet die Produktion als ein System (Deming 1991: 4). Verbesserungen erfolgen im gesamten Prozess, vom Eingang der Rohware bis zum fertigen Produkt beim Kunden (ebd.). Interessant ist, dass er jede Art von Organisation in seine Überlegungen mit einbezieht: „Versorgungsbetriebe sind ebenso eingeschlossen wie Hotels, Restaurants oder Wäschereien. Selbst Universitäten sind einbegriffen: sie nehmen Rohmaterial herein, verarbeiten und prüfen es und bringen Fertigungserzeugnisse heraus.“ (Deming 1953: 235)

14 Punkte für das Management

Deming lehrte die 14 Punkte für das Management erstmals im Jahre 1950 bei japanischen Managern (Deming 1991: 23). Inhalt dieser 14 Punkte ist beispielsweise die ständige Verbesserung von Produkten und Dienstleistungen, mit dem Ziel wettbewerbsfähig zu bleiben, auf dem Markt zu bestehen und Jobs zu schaffen. Weiterhin empfiehlt er dem Management diese neue Philosophie anzunehmen, sich der Herausforderung zu stellen und die Verantwortung für den Wandel wahrzunehmen. Auch die betriebliche Weiterbildung ist für ihn ein wichtiges Thema, ebenso die Beseitigung von Barrieren zwischen den Abteilungen. Deming hebt hervor, dass Veränderung der Job von jedermann sei. (Deming 1991: 23f)

3.4.5.3 PDCA-Zyklus

Die Entwicklung des PDCA-Zyklus geht auf Deming zurück. Deming entwickelt den von Shewhart im Ansatz bereits im Jahre 1939 eingeführte sogenannte „Shewhart cycle“ weiter (Zollondz 2011: 89; Deming 1991: 88). Die Darstellung des PDCA-Zyklus erfolgt in Kapitel 2.7 der Arbeit (theoretische Grundlage).

3.4.5.4 Kontinuierlicher Verbesserungsprozess

Die Darstellung des kontinuierlichen Verbesserungsprozess erfolgt in Kapitel 2.7 der Arbeit.

3.4.5.5 Juran-Trilogie, Drei-Rollen-Konzept

Wie Deming wurde Joseph M. Juran 1954 von der JUSE eingeladen, um das Top- und Mittelmanagement bei der Einführung der Qualitätssicherung zu unterstützen (Zollondz 2011: 97). Im Mittelpunkt der Lehre Jurons stand die Qualitätstrilogie: Qualitätsplanung,

Qualitätssteuerung und Qualitätsverbesserung (vgl. Juran 1989). Dieses Vorgehen der Planung, Regelung und Verbesserung war, wie Juran betonte, nicht neu. Es wurde seit langem schon im Finanzmanagement angewendet. Neu war die systematische Anwendung auf das Qualitätsmanagement. (Juran 1989: 22f)

Juran hält im Jahre 1993 fest: „[j]ede Organisationseinheit – das gesamte Unternehmen, jede Sparte, jede Abteilung jede Person – führt einen Prozeß aus und erzeugt ein Produkt“ (Juran 1993: 37). In diesem Zusammenhang haben sie immer drei Rollen inne: die Rolle des Kunden, des Verarbeiters und des Lieferanten (Juran 1993: 37f).

Die Statistik spielt bei Juran eine untergeordnete Rolle. Laut Zollondz kann sein Ansatz unter das TQM gefasst werden. Im Vordergrund steht bei ihm der Managementansatz. Außerdem werden alle Prozesse unter Teilnahme der Mitarbeiter geplant und umgesetzt. (Zollondz 2011: 97) Der Ansatz ist zwar auf Qualität bezogen, Juran ginge es aber vordergründig um „eine grundlegende Neuschöpfung der Organisation“ (Zollondz 2011: 103).

3.4.5.6 Qualitätszirkel

Diese Methode wird in Kapitel 3.1.4.3 des Anhangs beschrieben.

3.4.5.7 Total Quality Management

Siehe Kapitel 2.6.2 der Arbeit, theoretische Grundlagen.

3.4.5.8 Implementierungskonzept für TQM – Christian Malorny

Malorny entwickelte für das TQM ein Umsetzungsmodell, um Praktiker bei der Einführung des TQM zu unterstützen. Dabei hebt Malorny hervor: „Ein nachhaltiger betrieblicher Wandel erfordert immer eine erhebliche Veränderung der Menschen. Sie benötigen neue Fähigkeiten und Kenntnisse, um durch ihr persönliches Verhalten den immer höheren Anforderungen der Kunden [...] gerecht zu werden“ (Malorny 1996: XI). Er stellt weiter fest, dass „[d]as Umsetzen von TQM [...] einen kontinuierlichen Lernprozeß [erfordert], der in Gang kommen und gehalten werden muß“ (Malorny 1996: XI). Gründe für die Einführung von TQM-Systemen sind nach Malorny der rasante Wandel im Umfeld der Unternehmen (Malorny 1996: 343).

Das Implementierungsmodell von Malory beruht auf vier Phasen, die nacheinander ablaufen: 1. Sensibilisierungsphase: Einleitung der Veränderung, 2. Realisierungsphase: Anwendung und Entfaltung des TQM unternehmensweit, 3. Stabilisierungsphase: der Verbesserungsprozess wird beschleunigt und es kommt zur innovativen Ausrichtung und die 4. Phase, die Phase der Exzellenz: Kontinuität, Verfeinerung und Konvergenz des TQM-

Konzepts (Malorny 1996: 352). Die Handlungsfelder zur Einführung des TQM sind in Malornys Umsetzungsansatz an das EFQM-Modell angelehnt und beinhalten Führung, Mitarbeiter, Kunden, Zulieferer, Gesellschaft, Prozesse, qualitätsorientiertes Controlling und Zielplanung (Malorny 1996: 374). Malorny sieht in der Umsetzung der Prozessorganisation im Rahmen des TQM „die Voraussetzung für eine lernende Organisation“ (Malorny 1996: 483).

3.4.5.9 Lean Management

Das Lean Management wurde unter dem CM beschrieben (siehe Kapitel 3.2.4.6 des Anhangs). Während Geiger im Jahre 1998 noch darlegt, dass Lean Management als eine neue Randbedingung für umfassendes QM zu sehen ist (Geiger 1998: 223), wird es von Gorecki und Pautsch im Handbuch von Kamiske als eine Methode des QM aufgeführt (vgl. Kamiske 2013; Gorecki und Pautsch 2013: 153-190).

3.4.5.10 Change-Management

Das CM wird von Kamiske als eine Methode des QM beschrieben (vgl. Kamiske 2013; Kostka 2013: 455-474). Die Erläuterung des CM ist in Kapitel 3.2 des Anhangs zu finden.

3.4.5.11 Organisationsentwicklung

Eversheim beschreibt „Organisationsentwicklung als Ansatz für das Qualitätsmanagement“ (Eversheim 2000: 33). Auch Erhardt et al. sind der Ansicht, dass zum Werkzeugkasten QM im Rahmen von Steuerungsprozessen die OE gehört (Erhardt et al. 2008: 68). Retter et al. sieht in der OE für das QM eine Methode mit dem Ziel „Qualität in allen Bereichen zu leben“ (Retter et al. 2016: 29). Janssen et al. haben die OE als eine Methode des QM bezeichnet und übertrugen das Drei-PhasenModell von Lewin auf die Vorgehensweise im PZM:

1. Phase: Förderung der Bereitschaft zur Veränderung bei den Betroffenen. Sie müssen von der Notwendigkeit der Veränderung im Prozess überzeugt werden.
2. Phase: Jeder Verfahrensschritt wird in Bezug auf seine Nützlichkeit zur Ergebniserreichung in Frage gestellt, im Hinblick auf das zu erzielende Ergebnis verändert und als Prozessmodell neu dargestellt und dokumentiert.
3. Phase: Die Prozesse werden stabilisiert, aber nicht starr festgeschrieben, sondern es wird die Grundlage für weitere Verbesserungen gelegt. (Janssen et al. 2015: 45f)

Weitere Erläuterungen zur OE siehe Kapitel 3.1 des Anhangs.

3.4.5.12 Integriertes Qualitätsmanagement: Das St. Galler Konzept

Die Beschreibung dieses Ansatzes erfolgt in der Dissertation im Rahmen der theoretischen Grundlagen (siehe Kapitel 2.9 der Arbeit).

3.4.5.13 Prozessmanagement

Seit der DIN ISO EN 9000:2000 wird von einem prozessorientierten Ansatz gesprochen. Hierzu müssen Organisationen, die zahlreichen miteinander verknüpften, und in Wechselwirkung zueinanderstehenden Prozesse, identifizieren und in einen Zusammenhang bringen (DIN EN ISO 9000:2000, Seite 10). Die Erläuterung des PZM siehe Kapitel 3.1.4.11 des Anhangs).

3.4.5.14 PaGIMo-Modelle

Mit dem PaGIMo-Modell⁴ sollte ein ganzheitliches Veränderungskonzept geschaffen werden (Zink 2009: 1-10). Es stellt ein Metamodell bereit, um den Zusammenhang zwischen dem PaGIMo-Integrationsmodell, dem PaGIMo-Veränderungsmodell und dem PaGIMo-Interventionsmodell herzustellen (Thul et al. 2009: 160f).

Das Integrationsmodell basiert auf dem St. Galler Konzept des Integrierten Managements von Knut Bleicher (siehe Kapitel 2.9 der Arbeit) und den Befähiger-Kriterien des EFQM-Modells (siehe Kapitel 2.6.3 der Arbeit), ergänzt „um die dort nicht ausreichend fokussierte Perspektive, dass Mitarbeiter den Wandel verstehen und mittragen“ müssen (Zink et al. 2009b: 159).

Das Veränderungsmodell ist ein zyklisches Phasenmodell, bestehend aus den Phasen Orientierung, Fokussierung, Realisierung und Stabilisierung (Thul et al. 2009: 161). Mit dem Interventionsmodell wird „eine Heuristik für Erfolg versprechende Interventionen in Richtung gelingender Veränderung hin zur nachhaltigen, integrativen Unternehmensentwicklung beschrieben“ (Zink et al. 2009b: 159).

⁴ Das Modell ist aus einem Projekt des Bundesministeriums für Bildung und Forschung entstanden, basierend auf Erfahrungen mit Veränderungsprojekten. Das Projekt hatte den Titel „Partizipatives Vorgehen zur Bewertung und Gestaltung Integrierter Modernisierungskonzepte“. Hierfür hat sich im Laufe der Zeit die Abkürzung „PaGIMo“ durchgesetzt hat“ (Zink et al. 2009a: v).

Am Ende des Projektes stand eine Toolbox, die PaGIMo-Toolbox, zur Verfügung. Sie bietet vor allem „Hilfe zur Selbsthilfe“ und beschreibt ganz konkret, wie in den vier Phasen der Veränderung gearbeitet werden kann“ (Schröder und Lange 2009: 278).

3.4.6 Veränderung des Berufsbildes der Qualitätsmanager

Auf Grund des geringen Textmaterials wurde dieses Kapitel direkt unter den Ergebnissen, in Kapitel 4.2.4 der Arbeit, verortet.

3.4.7 Stand der akademischen Ausbildung

Auf Grund des geringen Textmaterials wurde dieses Kapitel direkt unter den Ergebnissen, in Kapitel 4.2.5 der Arbeit, verortet.

4 Tabelle zur Vorstudie 2: Kategorien: Definition und Ziele

Tabelle A-1: Auswertung der Kategorien „Definitionen und Ziele“ der Konzepte Organisationsentwicklung (OE), Change-Management (CM), lernende Organisation (LO) und Qualitätsmanagement (QM).

	OE	CM	LO	QM
Empowerment/Selbsthilfe	7	0	0	0
Entwicklung	2	0	0	2
Führung/Steuerung	11	6	2	9
Ganzheitlichkeit	3	0	0	1
Humanisierung*	3	0	0	0
Innovation	2	0	1	1
Kundenorientierung	0	0	2	4
Leistung	3	0	2	1
Lernen	4	2	4	2
Menschenorientierung	1	2	1	0
Mitarbeiter	4	2	4	4
Nachhaltigkeit	0	0	0	3
Problemlösungspotenzial	3	1	0	0
Prozessorientierung	3	1	2	7
Qualitätsorientierung	0	0	0	3
Veränderungsfähigkeit/-bereitschaft	10	8	6	2
Verbesserung	5	1	3	4
Zielorientierung	0	3	1	4

*Arbeitsmöglichkeiten, Entfaltungsmöglichkeiten

5 Urtabellen der Vorstudie 2

5.1 Kategorien: Definitionen und Ziele

Tabelle A-2: Urtable der Auswertung zu den Kategorien „Definitionen und Ziele“ von den Konzepten Organisationsentwicklung (OE), Change-Management (CM), lernende Organisation (LO) und Qualitätsmanagement (QM).

Aus den Texten	Quelle	OE	CM	LO	QM	Schlagwörter
Bewusstsein einer Organisation für ihre Pflichten und Verpflichtungen schärfen	DIN EN ISO 9000:2015, Seite 7				x	Anforderungen
Entscheidungen selbst treffen können	Beckhard 1972: 32	x				Empowerment/Selbsthilfe
OE ist Hilfe zur Selbsthilfe	Gairing 2013: 13	x				Empowerment/Selbsthilfe
OE-Berater helfen den Klienten sich selbst zu helfen	Burke/Noumair 2015: 12	x				Empowerment/Selbsthilfe
Entwicklungsprozesse selbst leiten und beherrschen	De la Houssaye 1975: 16	x				Empowerment/Selbsthilfe
Menschen dabei lernen, wie sie ihr Unternehmen in Zukunft mehr und mehr aus eigener Kraft entwickeln	Glasl 1993b: 109	x				Empowerment/Selbsthilfe
Lernen, wie das Unternehmen in Zukunft mehr und mehr aus eigener Kraft entwickelt wird	Glasl 1993b: 109	x				Empowerment/Selbsthilfe
Befähigung der Organisation zur Selbsterneuerung	Glasl/Sassen 1983: 26	x				Empowerment/Selbsthilfe
Erneuerungs- und entwicklungsfähige Systeme aufbauen	Beckhard 1972: 31	x				Entwicklung: Entwicklungsfähigkeit
Ständige Weiterentwicklung	Becker/Labucay 2012: 18	x				Entwicklung: Weiterentwicklung
Prinzipien: Führungskräfteentwicklung	Hummel/Malorny 2013: 4				x	Entwicklung: Führungskräfte
QM ist Motor einer gezielten OE	Gnahn 2007: 98				x	Entwicklung: Organisation
Veränderung der Kultur hinsichtlich des Umgangs mit Fehlern und Qualitätsdefiziten	Köck 1996: 48				x	Fehlerkultur
Von der Führung gesteuert	Beckhard 1972: 24f	x				Führung/Steuerung
Steuerung der Organisationskultur durch Zusammenarbeit	French/Bell 1977a: 31	x				Führung/Steuerung
Wandel wird vom Management geführt	Pieper 1988: 53					Führung/Steuerung
Methode zur geplanten Veränderung großer Systeme	Grossmann et al. 2015: 9	x				Führung/Steuerung
Konzept: Veränderungen aktiv managen	EFQM 2012: 7				x	Führung/Steuerung
Vom Management geführter Prozess	Becker/Labucay 2012: 2	x				Führung/Steuerung
Maßnahmen der direkten und indirekten Beeinflussung von Strukturen, Prozessen, Personen und Beziehungen	Becker/Labucay 2012: 2	x				Führung/Steuerung
Gestaltungsoffenes Leitbild, auf die Zukunft ausgerichtet	Howaldt 2004: 88			x		Führung/Steuerung
Vision erarbeiten	Stolzenberg/Heberle 2013: 5		x			Führung/Steuerung
Wirksame Führung ist CM	Hartmann 2017: 12		x			Führung/Steuerung
Grundsatz: Führung	DIN EN ISO 9000:2015, Seite 14				x	Führung/Steuerung

Konzept: Mit Vision und Inspiration führen	EFQM 2012: 2				x	Führung/Steuerung
Pädagogische Strategie zur Veränderung von Überzeugungen, Ansichten, Wertvorstellungen	Bennis 1972: 14	x				Führung/Steuerung
Geplanter Prozess zur Veränderung von Kultur, Systemen und Verhalten einer Organisation	Capgemini Consulting 2003: 14		x			Führung/Steuerung
Strategie der gelenkten Selbsterneuerung, um Ziele, Leitsätze, Strukturen usw. zu verändern	Glasl 1993b: 109	x				Führung/Steuerung
Grundsatz: faktengestützte Entscheidungsfindung	DIN EN ISO 9000:2015, Seite 19				x	Führung/Steuerung
Geplantes Eingreifen in die Organisation	Beckhard 1972: 24f	x				Führung/Steuerung
Management von Veränderungen	Kraus et al. 2006: 15		x			Führung/Steuerung
Führung, Vision als Wandelbegleiter	Becker/Labucay 2012: 18	x				Führung/Steuerung
Sicherstellung von Veränderungsergebnissen	Capgemini Consulting 2003: 14		x			Führung/Steuerung
Auf die Mitwirkung aller ihrer Mitglieder gestützte Managementmethode einer Organisation	DIN EN ISO 8402:1995, Seite 18				x	Führung/Steuern
LO dient dem Erhalt eines überlebensfähigen, erfolgreichen Systems	Teich 1997: 62			x		Führung/Steuerung
Gesamtheit der Analyse, Steuerung und Kontrolle von Wandlungsprozessen	Weltgen 2009: 196		x			Führung/Steuerung
Management des permanenten Wandels oder continuous improvement	Bornewasser 2009: 187				x	Führung/Steuerung
Prinzipien: Engagement der Geschäftsführung	Hummel/Malorny 2013: 4				x	Führung/Steuerung
Neuer Weg zur Entwicklung von Organisationen	Becker/Langosch 1984: 2	x				Führung/Steuerung
Managementstrategie für geplanten Wandel	Pieper 1988: 53	x				Führung/Steuerung
Umfassende Qualitätsstrategie	Hummel/Malorny 2013: 1				x	Führung/Steuerung
Management bzgl. der Qualität	DIN EN ISO 9000:2015, Seite 31				x	Führung/Steuerung
Ganzheitlicher Prozess	Becker/Labucay 2012: 2	x				ganzheitlich
TQM ist ein ganzheitliches System	Kamiske und Brauer 2011: 28				x	ganzheitlich
Betriebsumfassend	Beckhard 1972: 24f	x				ganzheitlich
Ganzheitlicher Ansatz	Gairing 2008: 13	x				ganzheitlich
Humanisierung der Arbeitswelt	Gebert 1974: 9	x				Humanisierung, Arbeitsmöglichkeiten, Entfaltungsmöglichkeiten
Humanisierung	Glasl/Sassen 1983: 26	x				Humanisierung, Arbeitsmöglichkeiten, Entfaltungsmöglichkeiten
Optimierung der sozialen und menschlichen Beziehungen	Zink 1979: 72	x				Humanisierung, Arbeitsmöglichkeiten, Entfaltungsmöglichkeiten
Innovationsbereitschaft	Gebert 1974: 11	x				Innovation, Innovationsbereitschaft
Richtige Balance zwischen Chaos und Ordnung, um Innovation zu ermöglichen	Wildemann 1994b: 19			x		Innovation
Konzept: Kreativität und Innovation fördern	EFQM 2012: 6				x	Innovation

Innovation	Becker/Labucay 2012: 18	x				Innovation
Kostenreduzierung	Wahren 1996: 10			x		Effizienz, Kostenreduzierung
Grundsatz: Kundenorientierung	DIN EN ISO 9000:2015, Seite 13				x	Kundenorientierung
Prinzipien: Kundenorientierung	Hummel/Malorny 2013: 4				x	Kundenorientierung
Kundenorientierung	Senge et al. 1997: 10-13			x		Kundenorientierung
Stärkere Kundenorientierung	Wahren 1996: 10			x		Kundenorientierung
Zielt auf den Nutzen aller Mitglieder der Organisation und der Gesellschaft	DIN EN ISO 8402:1995, Seite 18				x	Kundenorientierung
Konzept: Nutzen für Kunden schaffen	EFQM 2012: 4				x	Kundenorientierung
Größtmögliche Leistungsfähigkeit	Beckhard 1972: 31	x				Leistung: Leistungsfähigkeit
Erhöhung der Leistungsfähigkeit	Gebert 1974: 11	x				Leistung: Leistungsfähigkeit
Streben nach Höchstleistungen	Wildemann 1994a: o. S.			x		Leistung: Höchstleistung
Höhere Wirksamkeit	Becker/Langosch 1984: 2	x				Leistung: Wirksamkeit
Streben nach Spitzenleistung	Senge et al. 1997 et al.: 10-13			x		Leistung: Spitzenleistung
Steigerung der Gesamtleistung	DIN EN ISO 9001:2015, Seite 8				x	Leistung: Gesamtleistung
Lernfähigkeit der Organisation	Fatzer 1993: 125	x				Lernen: Lernfähigkeit
Aufbau einer lernenden Organisation	Senge et al. 2000: 194		x			Lernen: lernende Organisation
Lern- und Entwicklungsprozess im Rahmen des OE-Projektes	Gairing 2008: 13	x				Lernen: Lernprozesse
Begleitung individueller Lernprozesse	Kostka 2016: 8		x			Lernen: Lernprozesse
Unternehmerische Lernkultur schaffen	Schnauber et al. 1997: 10			x		Lernen: Lernkultur
Engagiertes Lernen ist Voraussetzung für Verbesserung	Garvin 1994: 6			x		Lernen: engagiertes Lernen
OE ist ein organisationales Lernverfahren	Pieper 1988: 56	x				Lernen: Lernverfahren
Lernfähigkeit der Organisation	Howaldt 2004: 76			x		Lernen: Lernfähigkeit
Langfristiges Ziel der Einführung von QM ist die lernende Organisation	Köck 1996: 49				x	Lernen: lernende Organisation
Initiierung, Steuerung, Gewährleistung der mit Veränderung einhergehenden Lernprozesse	Sievers 1977: 22	x				Lernen: Lernprozesse
Baut die Potentiale zu individuellem Lernen, Lernen im Team und Organisationslernen auf	Teich 1997: 62			x		Lernen
Prinzipien: Benchmarking	Hummel/Malorny 2013: 4				x	Lernen: von anderen
Etabliertes, mentales Managementmodell für Personal- und Organisationsentwicklung	Schlüter 2007: 41			x		Managementmodell

Kommunikation mit Betroffenen	Stolzenberg/Heberle 2013: 5			x		menschenorientiert
Mensch steht im Mittelpunkt	Kostka/Mönch 2006: 19		x			menschenorientiert
Beteiligung der Betroffenen	Stolzenberg/Heberle 2013: 5		x			menschenorientiert
Beteiligung der Betroffenen	Gairing 2008: 13	x				menschenorientiert
Engagierte Belegschaft	Senge et al. 1997: 10-13			x		Mitarbeiter: Engagement
Hohes Maß an Zusammenarbeit	Beckhard 1972: 31	x				Mitarbeiter: Zusammenarbeit
Aktivität, um Humanressourcen zu erkennen, zu entwickeln, zu erweitern	Probst 1993: 559	x				Mitarbeiter: Mitarbeiter entwickeln
Kultur des wertschätzenden Miteinanders	Kostka 2016: 8		x			Mitarbeiter: wertschätzen-des Miteinander
Grundsatz: Engagement von Personen	DIN EN ISO 9000:2015, Seite 15				x	Mitarbeiter
Kollektives Denken	Senge et al. 1997: 10-13			x		Mitarbeiter: Kollektivität
Qualifizierung der Betroffenen	Stolzenberg/Heberle 2013: 5		x			Mitarbeiter: Qualifizierung
Prinzipien: Mitarbeiterorientierung	Hummel/Malorny 2013: 4					Mitarbeiter
Zusammenarbeit einzelner Bereiche verstärken	Köck 1996: 46f				x	Mitarbeiter: Zusammenarbeit
Höhere Arbeitszufriedenheit	Becker/Langosch 1984: 2	x				Mitarbeiter: Arbeitszufriedenheit
Verborgene Fähigkeiten erschließen	Zander 1979: 43	x				Mitarbeiter: Fähigkeiten
Konzept: Durch Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter erfolgreich sein	EFQM 2012: 7				x	Mitarbeiter
Schnelleres Zusammenwirken aller Beteiligten	Wahren 1996: 10			x		Mitarbeiter: Zusammenwirken
Verstärkt sollen die menschlichen Potenziale und Qualifikationen eingebunden werden	Gidion 2003: 963			x		Mitarbeiter: menschliche Potenziale und Qualifikationen
Ziel ist die Mitarbeiterzufriedenheit	Gnahn 2007: 100				x	Mitarbeiter: Mitarbeiterzufriedenheit
Langfristiger Geschäftserfolg ist wichtig	DIN EN ISO 8402:1995, Seite 18				x	Nachhaltigkeit
Konzept: Dauerhaft herausragende Ergebnisse erzielen	EFQM 2012: 8				x	Nachhaltigkeit
Konzept: Zukunft nachhaltig gestalten	EFQM 2012: 5				x	Nachhaltigkeit
Prinzipien: präventive Maßnahmen	Hummel/Malorny 2013: 4					präventiv
Kein Konkurrenzneid	Beckhard 1972: 31	x				Problemlösepotenzial: Konkurrenzneid
Konflikte offen austragen können	Beckhard 1972: 32	x				Problemlösepotenzial: Konflikte
Steigerung des Problemlösungspotenzials	Glasl/Sassen 1983: 26	x				Problemlösepotenzial
Steigerung der Problemlösungsfähigkeit	Capgemini Consulting 2003: 14		x			Problemlösepotenzial
Wertschöpfungsorientierung	Becker/Labucay 2012: 18	x				Prozessorientierung: Wertschöpfung
Schwer erkennbare Zusammenhänge von außen transparent machen	Capgemini Consulting 2015: 63		x			Prozessorientierung: Transparenz

Optimierung von Schnittstellen	Wahren 1996: 10			x		Prozessorientierung: Schnittstellen
Vermeidung von Verschwendung	Wahren 1996: 10			x		Prozessorientierung: Ver- schwendung
Berufsgruppenorientierte Struktu- ren aufbrechen	Köck 1996: 46f				x	Prozessorientierung: Strukturen
Grundsätzliche Veränderung der Organisationsstrukturen und - prozesse	Köck 1996: 48				x	Prozessorientierung: Strukturen
Auf organisatorische Prozesse gerichtet	Probst 1993: 559	x				Prozessorientierung
Prinzipien: Lean Management	Hummel/Malorny 2013: 4				x	Prozessorientierung
Grundsatz: Prozessorientierung	DIN EN ISO 9000:2015, Seite 17				x	Prozessorientierung
Grundsatz: Beziehungsmanage- ment	DIN EN ISO 9000:2015, Seite 21				x	Prozessorientierung
Prinzipien: interne Kunden-Liefe- ranten-Beziehungen pflegen	Hummel/Malorny 2013: 4				x	Prozessorientierung
Jede Aktivität, jede Aufgabe ist Teil eines Prozesses	Deming 1991: 87				x	Prozessorientierung
Horizontale Orientierung statt funktionaler Orientierung	Becker/Labucay 2012: 18	x				Prozessorientierung
Prinzipien: Qualität ist oberstes Ziel	Hummel/Malorny 2013: 4				x	Qualitätsorientierung
Qualität steht im Mittelpunkt	DIN EN ISO 8402:1995, Seite 18				x	Qualitätsorientierung
Beseitigung der Wurzeln von Qualitätsproblemen	Köck 1996: 46f				x	Qualitätsorientierung
Systematischer Prozess zur Ver- änderung von Strukturen, Kultu- ren und Verhalten einer Organi- sation	GOE 2011	x				Veränderungsfähigkeit/- bereitschaft
Aktive und gesteuerte Begleitung von Veränderungsprozessen	Capgemini Consul- ting 2003: 14		x			Veränderungsfähigkeit/- bereitschaft
Ursachen von Widerständen be- seitigen	Capgemini Consul- ting 2003: 14		x			Veränderungsfähigkeit/- bereitschaft
Gestaltung und Veränderung der Organisation oder der Organisati- onseinheit	Becker/Labucay 2012: 2	x				Veränderungsfähigkeit/- bereitschaft
Organisationaler Wandel	Becker/Labucay 2012: 18	x				Veränderungsfähigkeit/- bereitschaft
Organisierter und systematischer Ansatz zum Umgang mit Verän- derung	Capgemini Consul- ting 2003: 14		x			Veränderungsfähigkeit/- bereitschaft
Konstruktiver Wandel, schöpferi- sche Gestaltung der Zukunft, Of- fenheit	Senge et al. 1997: 10-13			x		Veränderungsfähigkeit/- bereitschaft
Konzept: Die Fähigkeit der Orga- nisation entwickeln	EFQM 2012: 5				x	Veränderungsfähigkeit/- bereitschaft
Wandlungsfähigkeit	Howaldt 2004: 76			x		Veränderungsfähigkeit/- bereitschaft
Methode zur Förderung von Wandel	Zink 1979: 72	x				Veränderungsfähigkeit/- bereitschaft
Langfristige, umfassende Verän- derung von Einstellungen, Ver- halten und Fähigkeiten der Orga- nisationsmitglieder, der Struktu- ren, Prozesse und Technologien	Pieper 1988: 56	x				Veränderungsfähigkeit/- bereitschaft
Prozesse, Instrumente und Tech- niken zusammenfassen, um in- tendierte Veränderungen sicher- zustellen	Capgemini Consul- ting 2003: 14		x			Veränderungsfähigkeit/- bereitschaft

Planung und Durchführung aller Aktivitäten zur Vorbereitung der Führungskräfte und Mitarbeiter auf die Veränderung	Stolzenberg/Heberle 2013: 5		x			Veränderungsfähigkeit/-bereitschaft
Jegliche geplante und durchgeführte Veränderung	Zieres 2012: 58		x			Veränderungsfähigkeit/-bereitschaft
Problemlöse- und Selbststeuerungskompetenz entwickeln	GOE 2011	x				Veränderungsfähigkeit/-bereitschaft
Ermöglicht das Lernen zur Selbsttransformation	Pedler et al. 1991: 60			x		Veränderungsfähigkeit/-bereitschaft
Fähigkeiten der Organisationsmitglieder kontinuierlich erweitern	Senge 1990: 3			x		Veränderungsfähigkeit/-bereitschaft
Sich und seine Umwelt bewusst gestalten	Teich 1997: 62			x		Veränderungsfähigkeit/-bereitschaft
Steigerung der Flexibilität und Veränderungsbereitschaft einer Organisation	Gebert 1974: 9	x				Veränderungsfähigkeit/-bereitschaft
Methode zum proaktiven Umgang mit Wandel	Rank/Scheinpflug 2010: 16		x			Veränderungsfähigkeit/-bereitschaft
Planung und Realisierung von Veränderung	Kostka/Mönch 2006: 19		x			Veränderungsfähigkeit/-bereitschaft
Flexibilität und Anpassungsfähigkeit	Wahren 1996: 10			x		Veränderungsfähigkeit/-bereitschaft
Einstellungsveränderung und Verhaltensveränderung von Individuen und Gruppen	Becker/Labucay 2012: 18	x				Veränderungsfähigkeit/-bereitschaft
Anpassung der Organisationsprozesse an die Erfordernisse der Umwelt und an die Mitglieder	Beer/Huse 1977: 74	x				Veränderungsfähigkeit/-bereitschaft
Bessere Anpassung an die Anforderungen des Umfeldes durch Veränderung der Strukturen und Prozesse	Köck 1996: 48				x	Veränderungsfähigkeit/-bereitschaft
Aktive und flexible Anpassung an die Umwelt	Becker/Langosch 1984: 2	x				Veränderungsfähigkeit/-bereitschaft
Problemlösungs- und Erneuerungsprozesse verbessern	French/Bell 1977a: 31	x				Verbesserung
Grundsatz: Verbesserung	DIN EN ISO 9000:2015, Seite 18				x	Verbesserung
Prinzipien: Ständige Verbesserung auf allen Ebenen	Hummel/Malorny 2013: 4				x	Verbesserung
Verbesserung der Produkte, der Stellung im Markt, der inneren Organisation und Führung	Glasl 1993c: 148				x	Verbesserung
Verbesserung der Arbeits- und Entfaltungsmöglichkeiten der Menschen	Becker/Langosch 1995: 15f	x				Verbesserung
Verbesserung der Arbeitsbedingungen	Gairing 2008: 13	x				Verbesserung
Verbesserung der Produktivität	Becker/Langosch 1995: 15f	x				Verbesserung
Verbesserung der Leistungsfähigkeit	Gairing 2008: 13	x				Verbesserung
Verbesserter Wertschöpfungszustand	Kostka 2016: 8		x			Verbesserung
Verbesserung von Prozessen	Wahren 1996: 10			x		Verbesserung
Verbesserung der Qualität	Wahren 1996: 10			x		Verbesserung
Verbesserung der Qualität	Senge et al. 1997: 10-13			x		Verbesserung

Verbesserung der Qualität der Produkte	Köck 1996: 48				x	Verbesserung
Wettbewerbsvorteil	Senge et al. 1997: 10-13			x		Wettbewerb, Markt
Unterstützung bei der Umsetzung der Ziele	DIN EN ISO 9000:2015, Seite 7				x	Zielorientierung
Prinzipien: Qualitätscontrolling	Hummel/Malorny 2013: 4				x	Zielorientierung
„[T]o meet its strategic goals“	Pedler et al. 1989: 92			x		Zielorientierung
Es geht um das Erreichen aller geschäftlichen Ziele	DIN EN ISO 8402:1995, Seite 18					Zielorientierung
Erreichen von Geschäftszielen und -ergebnissen	Capgemini Consulting 2003: 14		x			Zielorientierung
Effizienz bei Zielerreichung verbessern	Capgemini Consulting 2003: 14		x			Zielorientierung
Ein unbefriedigender Ausgangszustand wird zu einem gemeinsam getragenen Zielzustand	Kostka 2016: 7f		x			Zielorientierung
Festlegen von Zielen des Systems und seiner Teilprozesse	DIN EN ISO 9001:2015, Seite 14				x	Zielorientierung
Prinzipien: Ziele setzen und verfolgen	Hummel/Malorny 2013: 4				x	Zielorientierung

5.2 Kategorie: Modelle, Methoden, Ansätze

Tabelle A-3: Urtable der Auswertung zur Kategorie „Modelle, Methoden, Ansätze“ von den Konzepten Organisationsentwicklung (OE), Change-Management (CM), lernende Organisation (LO) und Qualitätsmanagement (QM).

Modelle, Methoden, Ansätze	Begründer	Quelle	OE	CM	LO	QM
Shewhart control chart	A. Shewhart	Shewhart 1931				x
Drei-Phasen-Modell	K. Lewin	Lewin 1947	x	x		x
Soziotechnischer Ansatz	E. Trist, K. Bamforth, A. K. Rice, E. I. Miller	Trist/ Bamfort 1951, Rice (1953), E. I. Miller (1975)	x			
Total Quality Management (Total Quality Control) und Company Wide Quality Control-Konzept	A. V. Feigenbaum und K. Ishikawa	Feigenbaum 1956 Ishikawa 1985	x	x	x	x
Demingsche Lehre: Kunden- und Prozessorientierung, 14 Managementpunkte, Reaktionskette	E. W. Deming	Deming 1953				x
Juran-Trilogie, Drei-Rollen-Konzept	J. M. Juran	Juran 1989				x
PDCA	E. W. Deming	Deming 1991				x
Kontinuierlicher Verbesserungsprozess	E. W. Deming	Deming 1991				x
Qualitätszirkel	K. Ishikawa	JUSE 2015a	x			x
Grid-Management-Konzept	R. R. Blake, J. S. Mouton	Blake/Mouton 1968	x			
Prozessberatung	E. Schein	Schein 1969	x			
OE-Würfel	M. B. Miles, R. A. Schmuck	Miles/Schmuck 1971	x			
Organistisches Entwicklungskonzept	B. Lievegoed	Lievegoed 1974	x			
Multidimensionaler Ansatz	D. Gebert	Gebert 1974	x			
Survey-Guided Development	D. G. Bowers, J. Franklin	Bowers/Franklin 1975	x			
Lernstatt	BMW AG, Hoechst AG	BMW AG 1983	x			
Prozessmanagement, Business (Process) Reengineering	M. Hammer, J. Champy (USA), M. Gaitanides	Hammer/Champy 1994, Gaitanides et al. 1994	x	x		x
Change-Management	Doppler/Lauterburg 2008	Doppler/Lauterburg 2008	x			x
Das lernende Unternehmen	M. Pedler, T. Boydell, J. Burgoyne	Pedler et al. 1989			x	
EFQM-Modell	EFQM	DGQ o. J.			x	x
Change-Treppe	R. Czichos	Czichos 1990		x		
Charta des Managements von Veränderungen	K. Doppler, C. Lauterburg	Doppler/Lauterburg 1994		x		
Lean Management (lean production)	W. Pfeiffer, E. Weiß (J. P. Womack, D. T. Jones, D. Roos)	Pfeiffer/Weiß 1994		x		x
8-Phasen-Modell von Kotter	J. P. Kotter	Kotter 1995		x		
PUZZLE-Modell	C. Steinle, B. Eggers, F. Kohlbeck	Steinle et al. 1999		x		
Die fünfte Disziplin	P. Senge	Senge 1990			x	
Total Quality Learning	R. Lessem	Lessem 1991			x	

Die lernende Organisation	T. Sattelberger	Sattelberger 1991			x	
Die lernende Organisation	D. A. Garvin	Garvin 1994			x	
Total Quality Learning	H. Schnauber, S. Grabowski, S. Schlaeger, J. Zülch	Schnauber et al. 1997			x	
Integriertes Qualitätsmanagement	H. D. Seghezzi	Seghezzi 1996				x
Implementierungskonzept für TQM	C. Malorny	Malorny 1996				x
Netzwerkorganisation	keine weitere Vertiefung des Themas	Reiß 1997b, Bornewasser 2009		x		
3W-Modell	W. Krüger	Krüger 2000		x		
PaGIMo-Modelle	K. Zink, J. Kötter, Wolfgang, Longmuß, Jörg, Thul, Martin J. (Hrsg.)	Zink et al.				x
WaVe-Modell	D. Petersen	Petersen 2011		x		

6 Online-Befragung

6.1 Operationalisierung der Fragen

Tabelle A-4: Operationalisierung der Fragestellungen zu Fragen.

Nr.	Fragenblock	Nr.	Frageninhalt	Funktion der Frage	Auswertungs- weise
1.	Charakterisierung des Themas Qualität an Ihrer Hochschule	1.1	Namen des Themas Qualität an der eigenen Hochschule	Klärung der Verwendung der Begriffe	deskriptiv
		1.2	Sonstiger Namen		
		1.3	Zeitpunkt des Einstiegs in der Hochschule	Dauer des Themas QM an Hochschulen	deskriptiv
		1.4	Bereiche des aufgebauten QM-Systems	Geltungsbereiche der QM-Systeme	deskriptiv
		1.5	Sonstige Bereiche		
		1.6	Gestaltung des QM-Systems	Basis des QM	deskriptiv
		1.7	Sonstiges	Weitere Erläuterungen	
		1.8	Beschreibung des QM-Systems	Orientierung des QM	statistische Testung
		1.9	Sonstige Beschreibung	Weitere Erläuterungen	deskriptiv
		1.10	Maßnahmen im QM-System	Ausmaß des QM-Systems	deskriptiv
		1.11	Sonstige Maßnahmen		deskriptiv
		1.12	Verwendung von Qualitätsmodellen	Anwendung von Qualitätsmodellen an Hochschulen	deskriptiv
		1.13	Art der Qualitätsmodelle		deskriptiv
		1.14	Sonstige Qualitätsmodelle		deskriptiv
2.	Organisation des Themas „Qualität“ an Ihrer Hochschule	2.1	Fokus des QM-Systems	Verbreitung des QM-Systems und evtl. weitere Erklärungen	deskriptiv
		2.2	Sonstiger Fokus		
		2.3	Organisatorischer Rahmen	Organisation des Themas QM an der Hochschule	deskriptiv
		2.4	Sonstiges		
		2.5	Aufgabe der genannten Abteilung		
		2.6	Etablierung eines Prozessmanagements	Anwendung von Prozessmanagement an Hochschulen	statistische Testung
		2.7	Aufgenommene Prozesse		deskriptiv
		2.8	Verknüpfung von Prozessmanagement und QM	Verflechtung des Themas Qualität und Prozesse	deskriptiv
		2.9	Organisationseinheit für das Prozessmanagement		deskriptiv
3.		3.1	Engagement der Hochschulleitung	Klären inwieweit die Hochschulleitungen	

	Die Rolle der Hochschulleitung	3.2	Rückhalt der Hochschulleitung	sich für das Thema Qualität verantwortlich fühlen	Statistische Testung
		3.3	Bereitschaft zum Einsatz finanzieller Ressourcen		
		3.4	Verbindlichkeit des Einhaltens von Vereinbarungen		
4.	Stand der Implementierung des Qualitätsgedankens bezogen auf die Organisation „Hochschule“	4.1	Akzeptanz für das QM-System bei den Lehrenden	Klären wie akzeptiert QM-Systeme mittlerweile in den Hochschulen sind	Statistische Testung
		4.2	Akzeptanz für das QM-System bei den Mitarbeitern		
		4.3	Verbreitung des kontinuierlichen Verbesserungsprozesses in der Lehre	Klären wie sich der kontinuierliche Verbesserungsprozess in den Hochschulen verbreitet hat	
		4.4	Verbreitung des kontinuierlichen Verbesserungsprozesses in der Verwaltung		
		4.5	Bereitschaft zur Umsetzung beschlossener Maßnahmen	Klären wie die Bereitschaft zur Umsetzung von beschlossenen Maßnahmen in den Hochschulen ist	
5.	Verbesserungen durch die Einführung von QM/QS-Systemen	5.1	Kontinuierliche Verbesserung der Lehre	Darlegen der Gründe für die Einführung von QM-Systemen	deskriptiv
		5.2	Kontinuierliche Verbesserung der gesamten Hochschule		
		5.3	Vereinfachung der Administration		
		5.4	Verbesserung der Zusammenarbeit innerhalb der Fakultäten/Fachbereiche		
		5.5	Verbesserung der Zusammenarbeit zwischen den Fakultäten/Fachbereichen und den administrativen Bereichen		
		5.6	Verbesserung der Abstimmung der Lehrenden		
6.	Strategische Relevanz des QM/QS-Systems	6.1	Einstufung der strategischen Relevanz	Einschätzen der Bedeutung von QM-Systemen an Hochschulen	statistische Testung
7.	Qualitätsmanagement und Organisationsentwicklung	7.1	Organisationseinheit zum Thema Organisationsentwicklung	Untersuchen inwieweit an Hochschulen Organisationseinheiten für Organisationsentwicklung eingerichtet sind und in welchem Zusammenhang sie zum Qualitätsmanagement stehen	statistische Testung

		7.2	Austausch zwischen den Organisationseinheiten im Bereich Qualitätsmanagement und Organisationsentwicklung		deskriptiv
		7.3.	Überschneidungen zwischen den Organisationseinheiten im Bereich Qualitätsmanagement und Organisationsentwicklung		deskriptiv
		7.4	Aufgabe der Organisationseinheit Organisationsentwicklung		deskriptiv
		7.5	Zweitwichtigste Aufgabe der Organisationseinheit Organisationsentwicklung		deskriptiv
		7.6	Drittwichtigste Aufgabe der Organisationseinheit Organisationsentwicklung		deskriptiv
8.	Angaben zur Hochschule	8.1	Hochschulart	Beschreiben der Hochschule (Art und Größe der Hochschule)	deskriptiv und statistische Testung
		8.2	Anzahl der Studierenden		
9.	Angaben zur Person	9.1	Beschäftigung mit dem Thema an der eigenen Hochschule	Beschreiben der antwortenden Personen	deskriptiv
		9.2	Fachlicher Hintergrund		deskriptiv
		9.3	Sonstiger fachlicher Hintergrund		deskriptiv
		9.4	Abschlussgrad		deskriptiv
		9.5	Sonstiger Abschlussgrad		deskriptiv
		9.6	Ausbildung im Qualitätsmanagement		deskriptiv
		9.7	Ort der Ausbildung		deskriptiv
		9.8	Bereiche in denen QM-Erfahrung erworben wurde		deskriptiv
		9.9	Sonstige Bereiche in denen QM-Erfahrung erworben wurde		deskriptiv
		9.10	Thematische Zuordnung der Stelle Qualitätsmanagement		deskriptiv
		9.11	Sonstige thematische Zuordnung der Stelle Qualitätsmanagement		deskriptiv
		9.12	Grund für die Einführung von QM-Systemen		deskriptiv
		9.13	Angaben von Gründen		deskriptiv

6.2 Anschreiben per Mail

Sehr geehrte Damen und Herren,

im Rahmen eines Promotionsprojektes der Universität Kassel und der Hochschule Fulda wird das Thema „Qualitätsmanagement an Hochschulen“ untersucht.

Im Rahmen dieser Untersuchung wird eine Online-Befragung zum Thema Qualitätsmanagement, -sicherung oder -entwicklung **aller staatlichen deutschen Hochschulen** erfolgen. Es soll der Stand der Umsetzung der Themen Qualitätsmanagement, Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung an Universitäten und Fachhochschulen erforscht werden. Haben große Universitäten die Themen evtl. anders umgesetzt als Fachhochschulen oder Kunst- oder Musikhochschulen? Oder sind die Verwaltungsfachhochschulen wieder andere Wege gegangen? Welche Art von Qualitätsmanagement-, Qualitätssicherungs- oder Qualitätsentwicklungsverfahren wurden vorrangig entwickelt, usw.?

In der Vorbereitung der Umfrage wurde oftmals der Wunsch geäußert, den Fragebogen vorab als PDF-Datei zu erhalten, um sich ggf. mit Kolleginnen oder Kollegen abzustimmen.

Diesem Wunsch haben wir gerne entsprochen; in der Anlage finden Sie die PDF-Datei des Fragebogens vorab zu Ihrer Kenntnis (diesen bitte **nicht zurückschicken**).

Die **eigentliche Umfrage** wird Ihnen **innerhalb der nächsten zwei Tage mit einer Mail** **zugestellt**.

Wir würden uns sehr freuen, wenn Sie dieses Promotionsprojekt durch Ihre Teilnahme an der Umfrage unterstützen würden. Die Ergebnisse werden Ihnen selbstverständlich in aggregierter Form zugeführt – wenn Sie es wünschen. Senden Sie hierzu einfach eine Mail an elke.sass@oe.hs-fulda.de mit dem Betreff „Ergebnisse bitte zusenden“.

Sollten Sie sich an der Umfrage beteiligen, vorab schon einmal herzlichen Dank.

Wir sind sehr auf die Ergebnisse gespannt.

Mit freundlichen Grüßen

Elke Sass

Prof. Dr. agr. Dr. h.c. mult. Angelika Ploeger, Prof. Dr. Johann Janssen

6.3 Online-Fragebogen

EvaSys	Studie zum Qualitätsmanagement an Hochschulen	
Universität Kassel Hochschule Fulda	Elke Sass Qualitätsmanagement an Hochschulen	
Bitte so markieren: ☐ ☒ ☐ ☐ ☐ Bitte verwenden Sie einen Kugelschreiber oder nicht zu starken Filzstift. Dieser Fragebogen wird maschinell erfasst. Korrektur: ☐ ☒ ☐ ☒ ☐ Bitte beachten Sie im Interesse einer optimalen Datenerfassung die links gegebenen Hinweise beim Ausfüllen.		

Studie zum Qualitätsmanagement an Hochschulen

Alle Angaben, die Sie im Rahmen dieser Befragung machen, werden selbstverständlich anonym behandelt und nur im Rahmen dieses Forschungsprojektes verwendet.

Die im Fragebogen häufig verwendeten Abkürzungen QM, QS, QE bedeuten Qualitätsmanagement, Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung.

Innerhalb des Fragebogens wird das Qualitätsmanagement mit dem Thema Organisationsentwicklung verknüpft. Die Synergien zwischen Qualitätsmanagement und Organisationsentwicklung herauszufinden, ist eine Frage, die ebenfalls im Rahmen dieses Dissertationsprojektes beleuchtet werden soll.

Bereits an dieser Stelle möchten wir uns ganz herzlich für Ihre Unterstützung bedanken.

Die Ergebnisse werden Ihnen selbstverständlich in aggregierter Form zugeführt – wenn Sie es wünschen. Senden Sie hierzu einfach eine Mail an elke.sass@oe.hs-fulda.de mit dem Betreff „Ergebnisse bitte zusenden“.

Mit freundlichen Grüßen
Elke Sass

1. Charakterisierung des Themas Qualität an Ihrer Hochschule

- 1.1 Die Arbeit an dem Thema Qualität trägt in Ihrer Hochschule den Namen: (bitte zutreffende Antwort ankreuzen)
- | | | |
|---|---|--|
| ☐ Qualitätsentwicklung | ☐ Qualitätssicherung | ☐ Qualitätsmanagement |
| ☐ Sonstiges | | |

- 1.2 Bei Sonstiges, welchen?

- 1.3 Wann hat Ihre Hochschule mit der Einführung eines QM/QS-Systems begonnen? (bitte zutreffende Antwort ankreuzen)

☐ vor 7 Jahren oder früher	☐ vor 4-6 Jahren	☐ vor 2-3 Jahren
☐ innerhalb des letzten Jahres	☐ Einstieg ist in naher Zukunft geplant	☐ weiß nicht

- 1.4 Für welche Bereiche ist Ihr QM/QS-System aufgebaut? (Mehrfachnennungen möglich)

☐ Lehre	☐ Forschung	☐ Verwaltung
☐ Weiterbildung	☐ Sonstiges	

- 1.5 Bei Sonstiges, welchen?

- 1.6 Wie ist ihr QM/QS-System gestaltet? (Mehrfachnennungen möglich)

☐ Evaluation	☐ Programmakkreditierung	☐ einzelne Bereiche bilden ihre Prozesse ab
☐ hochschulweites Prozessportal	☐ Systemakkreditierung	☐ Sonstiges

1. Charakterisierung des Themas Qualität an Ihrer Hochschule [Fortsetzung]

1.7 Sonstiges

- 1.8 Wenn Sie Ihrem QM/QS-System ein Adjektiv geben könnten, welches wäre dies? (bitte zutreffende Antwort ankreuzen)
- ☐ prozessorientiert ☐ evaluationsorientiert ☐ akkreditierungsorientiert
☐ Sonstiges

1.9 Bei Sonstiges, welches?

1.10 Welche Maßnahmen im Zusammenhang mit dem Thema Qualität kommen in Ihrer Hochschule zum Einsatz? (Mehrfachnennungen möglich)

☐ Zielvereinbarungen mit dem Ministerium	☐ Zielvereinbarungen des Rektorats/Präsidiums mit den Fakultäten/Fachbereichen	☐ Zielvereinbarungen mit anderen Bereichen, wie z. B. der Verwaltung
☐ Ziele sind für die Lehre definiert	☐ Ergebnisse sind für die Prozesse definiert, z.B. für Einrichtung eines Studienganges	☐ Prozessanalysen und Prozessmodellierung
☐ Controllinginstrumente	☐ Studiengangsevaluation	☐ Modulevaluation
☐ Lehrevaluation	☐ Sonstiges	

1.11 Sonstiges?

- 1.12 Arbeiten Sie nach einem bestimmten Qualitätsmodell? (bitte zutreffende Antwort ankreuzen)
- ☐ ja ☐ nein

- 1.13 Nach welchem Modell? (bitte zutreffende Antwort ankreuzen)
- ☐ DIN EN ISO 9001 ☐ EFQM ☐ Sonstiges
☐ kein bestimmtes Modell

1.14 Sonstiges

2. Organisation des Themas "Qualität an Ihrer Hochschule"

2.1 Worauf fokussiert Ihr QM/QS-System? (bitte zutreffende Antwort ankreuzen)

☐ jede Fakultät/jeder Fachbereich für sich	☐ nur hochschulübergreifend	☐ hochschulübergreifend und Fakultäten/Fachbereiche
☐ nur Verwaltung	☐ Sonstiges	

2.2 Sonstiges

2. Organisation des Themas "Qualität an Ihrer Hochschule" [Fortsetzung]

2.3 In welchem organisatorischen Rahmen wird das Thema QM/QS/QE in Ihrer Hochschule bearbeitet? (Mehrfachnennungen möglich)

☐ Beauftragte/r des Präsidiums/ Rektorats	☐ Stabsstelle der Präsidentin/ des Präsidenten	☐ Referent/in der Präsidentin/ des Präsidenten
☐ Stabsstelle der Vizepräsidentin/ des Vizepräsidenten	☐ Referent/in der Vizepräsidentin/ des Vizepräsidenten	☐ Stabsstelle der Kanzlerin/des Kanzlers
☐ Beauftragte/r in einem Fachbereich/Fakultät	☐ Einrichtung/Zentrum	☐ Abteilung
☐ Referent/in bzw. Mitarbeiter/in einer Abteilung	☐ Sonstiges	

2.4 Sonstiges?

2.5 Welches ist das Hauptaufgabengebiet Ihrer Abteilung?

2.6 Haben Sie ein Prozessmanagement etabliert? ☐ ja ☐ nein
(bitte zutreffende Antwort ankreuzen)

2.7 Welche Prozesse haben Sie aufgenommen? (Mehrfachnennungen möglich)

☐ die Prozesse des eigenen Bereiches	☐ strategisch relevante Prozesse der Hochschule (Berufungsverfahren, Einrichtung von Studiengängen, Akkreditierung von Studiengängen, Prüfungsmanagement usw.)	☐ typische Verwaltungsprozesse (Lehrbeauftragte, Studentische Hilfskraftverträge, Werkverträge, Honorarverträge, Mitarbeiter/ innen einstellen usw.)

2.8 Ist das Prozessmanagement organisatorisch mit der QM/QS-Stabsstelle (oder Abteilung/Einrichtung/
Zentrum) verknüpft?

- ☐ ja ☐ nein

2.9 Bei welcher Organisationseinheit ist das Prozessmanagement angesiedelt?

3. Die Rolle der Hochschulleitung

3.1 Wie wichtig ist aus Ihrer Sicht das Engagement der Hochschulleitung für die Einführung und Weiterentwicklung eines QM/QS-Systems?	sehr wichtig	☐	☐	☐	☐	☐	überhaupt nicht wichtig
3.2 Wie wichtig ist aus Ihrer Sicht der Rückhalt der Hochschulleitung bei der Einführung und Weiterentwicklung eines QM/QS-Systems?	sehr wichtig	☐	☐	☐	☐	☐	überhaupt nicht wichtig
3.3 Wie hoch ist die Bereitschaft der Hochschulleitung in die Einführung und Weiterentwicklung des QM/QS- Systems finanzielle Ressourcen zu investieren?	sehr hoch	☐	☐	☐	☐	☐	sehr niedrig
3.4 Wie verbindlich wird das Einhalten von Vereinbarungen des QM/QS-Systems durch das Rektorat/Präsidium eingefordert?	hoher Verbindlic- keitsgrad	☐	☐	☐	☐	☐	niedriger Verbindlic- keitsgrad

4. Stand der Implementierung des Qualitätsgedankens bezogen auf die ORGANISATION Hochschule

4. Stand der Implementierung des Qualitätsgedankens bezogen auf die ORGANISATION Hochschule [Fortsetzung]

4.1 Wie ist Ihre Einschätzung bzgl. der Akzeptanz des QM/QS-Systems bei den Lehrenden?	sehr hoch	☐	☐	☐	☐	☐	sehr gering
4.2 Wie ist Ihre Einschätzung bzgl. der Akzeptanz des QM/QS-Systems bei den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern?	sehr hoch	☐	☐	☐	☐	☐	sehr gering
4.3 Wie sehr hat sich Ihrer Einschätzung nach der Gedanke der kontinuierlichen Verbesserung an Ihrer Hochschule im Bereich Lehre durchgesetzt?	sehr stark	☐	☐	☐	☐	☐	sehr wenig
4.4 Wie sehr hat sich Ihrer Einschätzung nach der Gedanke der kontinuierlichen Verbesserung an Ihrer Hochschule im Bereich Verwaltung durchgesetzt?	sehr stark	☐	☐	☐	☐	☐	sehr wenig
4.5 Wie hoch ist in Ihrer Hochschule die Bereitschaft beschlossene Verbesserungsmaßnahmen umzusetzen?	sehr hoch	☐	☐	☐	☐	☐	sehr gering

5. Verbesserungen durch die Einführung eines QM/QS-Systems

Durch die Einführung eines QM/QS-Systems sollen oder sollten an Ihrer Hochschule folgende Verbesserungen erzielt werden (bei der Beantwortung dieser Frage geht es nicht darum, ob diese Verbesserungen tatsächlich eingetreten sind, sondern ob sie bei der Einführung angestrebt wurden).

5.1 Die kontinuierliche Verbesserung der Lehre	trifft voll zu	☐	☐	☐	☐	☐	trifft nicht zu
5.2 Die kontinuierliche Verbesserung der gesamten Hochschule	trifft voll zu	☐	☐	☐	☐	☐	trifft nicht zu
5.3 Eine Vereinfachung der administrativen Vorgänge	trifft voll zu	☐	☐	☐	☐	☐	trifft nicht zu
5.4 Eine Verbesserung der Zusammenarbeit innerhalb der Fakultäten/Fachbereiche	trifft voll zu	☐	☐	☐	☐	☐	trifft nicht zu
5.5 Eine Verbesserung der Zusammenarbeit zwischen den Fakultäten/Fachbereichen und den administrativen Bereichen	trifft voll zu	☐	☐	☐	☐	☐	trifft nicht zu
5.6 Eine verbesserte Abstimmung der Lehrenden	trifft voll zu	☐	☐	☐	☐	☐	trifft nicht zu

6. Strategische Relevanz des QM/QS-Systems

6.1 Wie stufen Sie die strategische Relevanz des QM/QS-Systems Ihrer Hochschule ein?	sehr hoch	☐	☐	☐	☐	☐	sehr niedrig

7. Qualitätsmanagement und Organisationsentwicklung

7.1 Gibt es an Ihrer Hochschule eine Organisationseinheit, die sich mit dem Thema Organisationsentwicklung beschäftigt?	☐ ja	☐ nein	
7.2 Findet ein Austausch zwischen den zuständigen Stellen für QM/QS und dem für die Organisationsentwicklung zuständigen Bereich statt?	☐ sehr häufig ☐ nie	☐ häufig	☐ eher selten
7.3 Kommt es vor, dass sich die Arbeit zwischen den Bereichen QM und Organisationsentwicklung überschneidet?	☐ sehr häufig ☐ nie	☐ häufig	☐ eher selten
7.4 Was ist die wichtigste Aufgabe der Stelle für Organisationsentwicklung an Ihrer Hochschule?			

7. Qualitätsmanagement und Organisationsentwicklung [Fortsetzung]

7.5 Was ist die zweitwichtigste Aufgabe der Stelle für Organisationsentwicklung an Ihrer Hochschule?

7.6 Was ist die drittwichtigste Aufgabe der Stelle für Organisationsentwicklung an Ihrer Hochschule?

8. Angaben zu Ihrer Hochschule

8.1 Welcher Hochschulart wird Ihre Hochschule zugerechnet?

- ☐ Universität
 ☐ Fachhochschule
 ☐ Kunst- und Musikhochschule
 ☐ Verwaltungsfachhochschule

8.2 Wie viele Studierende hat Ihre Hochschule?

☐ 1000 oder weniger
 ☐ 1001 bis 5000
 ☐ 5001 bis 10000
 ☐ 10001 bis 20000
 ☐ mehr als 20000

9. Angaben zu Ihrer Person

9.1 Wie lange arbeiten Sie (persönlich) an Ihrer Hochschule an diesem Thema?

☐ kürzer als 1 Jahr
 ☐ 1-2 Jahre
 ☐ 3-5 Jahre
 ☐ 6-10 Jahre
 ☐ länger als 10 Jahre

9.2 Welchen fachlichen Hintergrund haben Sie? (Wenn Sie mehrere Fachrichtungen studiert haben, wählen Sie bitte die für Sie wichtigste Fachrichtung aus)

☐ Geisteswissenschaften
 ☐ Sozialwissenschaften
 ☐ Wirtschaftswissenschaften
 ☐ Naturwissenschaften
 ☐ Ingenieurwissenschaften
 ☐ Medizin und Gesundheitswissenschaften
 ☐ Agrarwissenschaften und Veterinärmedizin
 ☐ Sonstiges

9.3 Sonstiges:

9.4 Abschlussgrad (bitte nur den höchsten Abschluss ankreuzen):

☐ Bachelor
 ☐ Master
 ☐ Diplom
 ☐ Magister
 ☐ Promotion
 ☐ Sonstiges

9.5 Sonstiges:

9.6 Haben Sie eine spezielle Ausbildung zur Qualitätsmanagerin/zum Qualitätsmanager?

☐ ja
 ☐ nein

9.7 Bei welcher Institution erworben?

9.8 Sie haben keine spezielle QM-Ausbildung, aber dennoch QM-Erfahrung, gewonnen in:

☐ Hochschule
 ☐ Industrie
 ☐ Gesundheitswesen
 ☐ Sozialbereich
 ☐ pädagogischen Bereich
 ☐ sonstigem Bereich

9. Angaben zu Ihrer Person [Fortsetzung]

9.9 Im Bereich:

9.10 Welchem Themenbereich sind Sie organisatorisch zugeordnet?

☐ Qualitätsmanagement	☐ Qualitätssicherung (ausschließlich Evaluation)	☐ Qualitätssicherung (ausschließlich Akkreditierung)
☐ Qualitätssicherung (Evaluation und Akkreditierung)	☐ Controlling	☐ Organisationsentwicklung
☐ Öffentlichkeitsarbeit	☐ Personalentwicklung	☐ Studierendenverwaltung
☐ Sonstigem		

9.11 Dem Bereich:

9.12 Kennen Sie den Grund, weshalb QM/QS an Hochschulen im Allgemeinen etabliert wurde? ☐ ja ☐ nein

9.13 Ja, wegen:

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

6.4 Auswertungsübersicht

Tabelle A-5: Darstellung des Zusammenhangs zwischen Skalenniveau und Hypothesentest.

1. Wie wird das eigene QM-System an den verschiedenen Hochschularten beziehungsweise in den verschiedenen Hochschulgrößen benannt? Prozess-, evaluations- oder akkreditierungsorientiert?						
		Fragen		Skalenniveau	Statistische Auswertung	
H1	Es gibt einen Zusammenhang zwischen den Adjektiven für das eigene QM-System und der Hochschulart.	1.8	8.1	nominal nominal	Unterschiede	Zusammenhänge Chi-Quadrat (Pearson)
H2	Es gibt einen Unterschied zwischen der Verwendung eines bestimmten Adjektivs für das eigene QM-System und der Hochschulgröße.	1.8	8.2	nominal ordinal	Kruskal-Wallis-Test	
2. Gibt es einen Zusammenhang zwischen Hochschulart beziehungsweise Hochschulgröße und dem Aufbau eines Prozessmanagements?						
		Fragen		Skalenniveau	Statistische Auswertung	
H3	Es gibt einen Zusammenhang zwischen der Hochschulart und der Etablierung eines Prozessmanagements.	2.6	8.1	nominal nominal	Unterschiede	Zusammenhänge Chi-Quadrat (Pearson)
H4	Es gibt einen Unterschied zwischen der Hochschulgröße und der Etablierung eines Prozessmanagements.	2.6	8.2	ordinal nominal	Mann-Whitney-U-Test	
3. Gibt es einen Unterschied bezüglich der Akzeptanz des QM-Systems bei den Lehrenden/Mitarbeitern in den verschiedenen Hochschularten beziehungsweise Hochschulgrößen?						
		Fragen		Skalenniveau	Statistische Auswertung	
H5	Es gibt einen Unterschied bezüglich der Akzeptanz des QM-Systems bei den Lehrenden und der Hochschulart.	4.1	8.1	metrisch nominal	Unterschiede	Zusammenhänge Kruskal-Wallis-Test
H6	Es gibt einen Unterschied bezüglich der Akzeptanz des QM-Systems bei den Mitarbeitern und der Hochschulart.	4.2	8.1	metrisch nominal	Kruskal-Wallis-Test	
H7	Es gibt einen Unterschied bezüglich der Akzeptanz	4.1	8.2	metrisch		

	des QM-Systems bei den Lehrenden und bei der Hochschulgröße.			ordinal	Kruskal-Wallis-Test	
H8	Es gibt einen Unterschied bezüglich der Akzeptanz des QM-Systems bei den Mitarbeitern und bei der Hochschulgröße.	4.2	8.2	metrisch ordinal	Kruskal-Wallis-Test	
4. Hat sich der Gedanke der kontinuierlichen Verbesserung im Bereich Lehre und Verwaltung je nach Hochschulart und Hochschulgröße unterschiedlich etabliert?						
		Fragen		Skalenniveau	Statistische Auswertung	
H9	Es gibt einen Unterschied in der Hochschulart und ob sich die Methode des kontinuierlichen Verbesserungsprozesses im Bereich Lehre durchgesetzt hat.	4.3	8.1	metrisch nominal	Unterschiede Kruskal-Wallis-Test	Zusammenhänge
H10	Es gibt einen Unterschied in der Hochschulart und ob sich die Methode des kontinuierlichen Verbesserungsprozesses im Bereich Verwaltung durchgesetzt hat.	4.4	8.1	metrisch nominal	Kruskal-Wallis-Test	
H11	Es gibt einen Zusammenhang zwischen der Hochschulgröße und ob sich die Methode des kontinuierlichen Verbesserungsprozesses im Bereich Lehre durchgesetzt hat.	4.3	8.2	metrisch ordinal		Rangkorrelationstest nach Spearman
H12	Es gibt einen Zusammenhang zwischen der Hochschulgröße und ob sich die Methode des kontinuierlichen Verbesserungsprozesses im Bereich Verwaltung durchgesetzt hat.	4.4	8.2	metrisch ordinal		Rangkorrelationstest nach Spearman

5. Ist der Verbindlichkeitsgrad zur Einhaltung von Vereinbarungen des QM-Systems je nach Hochschulart und Hochschulgröße unterschiedlich?

		Fragen		Skalenniveau	Statistische Auswertung	
H13	Es gibt einen Unterschied zwischen der Hochschulart und dem Grad der Verbindlichkeit zur Einhaltung von Vereinbarungen des QM-Systems.	3.4	8.1	metrisch nominal	Unterschiede Kruskal-Wallis-Test	Zusammenhänge
H14	Es gibt einen Zusammenhang zwischen der Hochschulgröße und dem Grad der Verbindlichkeit zur Einhaltung von Vereinbarungen des QM-Systems.	3.4	8.2	metrisch ordinal		Rangkorrelationstest nach Spearman

6. Ist die Bereitschaft zur Umsetzung der beschlossenen Verbesserungsmaßnahmen je nach Hochschulart und Hochschulgröße unterschiedlich?

		Fragen		Skalenniveau	Statistische Auswertung	
H15	Es gibt einen Unterschied zwischen der Hochschulart und der Bereitschaft, Verbesserungsmaßnahmen umzusetzen.	4.5	8.1	metrisch nominal	Unterschiede Kruskal-Wallis-Test	Zusammenhänge
H16	Es gibt einen Zusammenhang zwischen der Hochschulgröße und der Bereitschaft, Verbesserungsmaßnahmen umzusetzen.	4.5	8.2	metrisch ordinal		Rangkorrelationstest nach Spearman

7. Gibt es einen Unterschied bezüglich der Wichtigkeit des Engagements und des Rückhalts der Hochschulleitung für die Einführung und Weiterentwicklung eines QM-Systems je nach Hochschulart und Hochschulgröße?

		Fragen		Skalenniveau	Statistische Auswertung	
H17	Es gibt einen Unterschied zwischen Hochschulart und der Wichtigkeit des Engagements der Hochschulleitung für die Einführung und Weiterentwicklung eines QM-Systems.	3.1	8.1	metrisch nominal	Unterschiede Kruskal-Wallis-Test	Zusammenhänge
H18	Es gibt einen Zusammenhang zwischen Hochschulgröße und der Wichtigkeit des Engagements der	3.1	8.2	metrisch ordinal		Rangkorrelationstest nach Spearman

	Hochschulleitung für die Einführung und Weiterentwicklung eines QM-Systems.					
H19	Es gibt einen Unterschied zwischen Hochschulart und der Wichtigkeit des Rückhalts seitens der Hochschulleitung für die Einführung und Weiterentwicklung eines QM-Systems.	3.2	8.1	metrisch nominal	Kruskal-Wallis-Test	
H20	Es gibt einen Zusammenhang zwischen Hochschulgröße und der Wichtigkeit des Rückhalts seitens der Hochschulleitung für die Einführung und Weiterentwicklung eines QM-Systems.	3.2	8.2	metrisch ordinal		Rangkorrelationstest nach Spearman

8. Ist die Bereitschaft zur finanziellen Unterstützung in den verschiedenen Hochschularten und Hochschulgrößen unterschiedlich?

		Fragen		Skalenniveau	Statistische Auswertung	
H21	Es gibt einen Unterschied zwischen Hochschulart und der Bereitschaft zur finanziellen Unterstützung seitens der Hochschulleitung für die Einführung und Weiterentwicklung eines QM-Systems.	3.3	8.1	metrisch nominal	Unterschiede	Zusammenhänge
					Kruskal-Wallis-Test	
H22	Es gibt einen Zusammenhang zwischen Hochschulgröße und der Bereitschaft zur finanziellen Unterstützung seitens der Hochschulleitung für die Einführung und Weiterentwicklung eines QM-Systems.	3.3	8.2	metrisch ordinal		Rangkorrelationstest nach Spearman

9. Ist die strategische Relevanz der QM-Systeme je nach Hochschulart und Hochschulgröße unterschiedlich?

		Fragen		Skalenniveau	Statistische Auswertung	
H23	Es gibt einen Unterschied zwischen Hochschul-	6.1	8.1	metrisch nominal	Unterschiede	Zusammenhänge

	art und strategischer Relevanz des QM-Systems einer Hochschule.				Kruskal-Wallis-Test	
H24	Es gibt einen Zusammenhang zwischen Hochschulgröße und strategischer Relevanz des QM-Systems.	6.1	8.2	metrisch ordinal		Rangkorrelationstest nach Spearman
10. Gibt es einen Zusammenhang zwischen Hochschulart und Hochschulgröße bezüglich der Einrichtung von OE-Einheiten?						
		Fragen		Skalenniveau	Statistische Auswertung	
H25	Es gibt einen Zusammenhang zwischen Hochschulart und der Einrichtung von OE-Einheiten.	7.1	8.1	nominal	Unterschiede	Zusammenhänge
				nominal		Chi-Quadrat (Pearson)
H26	Es gibt einen Zusammenhang zwischen Hochschulgröße und der Einrichtung von OE-Einheiten.	7.1	8.2	nominal ordinal	Mann-Whitney-U-Test	
11. Gibt es einen Unterschied in der Akzeptanz für das QM-System, in der Durchsetzung des Gedankens der kontinuierlichen Verbesserung und der Bereitschaft des Umsetzens beschlossener Verbesserungsmaßnahmen bei den Lehrenden und Mitarbeitern, wenn ein Prozessmanagement etabliert wurde?						
		Fragen		Skalenniveau	Statistische Auswertung	
H27a	Es gibt einen Unterschied in der Akzeptanz für das QM-System bei den Lehrenden, wenn ein Prozessmanagement etabliert wurde.	4.1	2.6	metrisch	Unterschiede	Zusammenhänge
				nominal	Mann-Whitney-U-Test	
H27b	Es gibt einen Unterschied in der Akzeptanz für das QM-System bei den Mitarbeitern, wenn ein Prozessmanagement etabliert wurde.	4.2	2.6	metrisch nominal	Mann-Whitney-U-Test	
H27c	Es gibt einen Unterschied in der Durchsetzung des Gedankens der kontinuierlichen Verbesserung im Bereich Lehre, wenn ein Prozessmanagement etabliert wurde.	4.3	2.6	metrisch nominal	Mann-Whitney-U-Test	
H27d	Es gibt einen Unterschied in der Durchsetzung des Gedankens der	4.4	2.6	metrisch nominal		

	kontinuierlichen Verbesserung im Bereich Verwaltung, wenn ein Prozessmanagement etabliert wurde.				Mann-Whitney-U-Test	
H27e	Es gibt einen Unterschied in der Bereitschaft des Umsetzens beschlossener Verbesserungsmaßnahmen, wenn ein Prozessmanagement etabliert wurde.	4.5	2.6	metrisch nominal	Mann-Whitney-U-Test	

7 Auswertung der Online-Befragung

Tabelle A-6: Ausbildungsinstitutionen für Qualitätsmanagement. CHE: Centrum für Hochschulentwicklung; Wifi: Ausbildungszentrum der Wiener Wirtschaft.

Erworben bei...		Häufigkeit
Deutsche Gesellschaft für Qualität (DGQ):	DGQ	
	DGQ	
	DGQ	
	DGQ	
	DGQ	
	DGQ	
	DGQ	
	DGQ	
	DGQ-Qualitätsauditor/in	
	QM-Beauftragte/r der DGQ	10
Zertifizierungsgesellschaften:	Bureau Veritas	
	CERTQUA	
	TAW Cert	
	Auditor TÜV	
	TÜV-Auditorenausbildung	
	TÜV	
	TÜV Cert	
	TÜV Süd	
	TÜV	
	TÜV	10
Studium:	Aufbaustudium an einer Fachhochschule	
	Hochschule Bremen	
	Im Rahmen eines Masterstudienganges	
	Universität Hamburg, Master of Higher Education	
	Universität Oldenburg: MBA Bildungs- und Wissenschaftsmanagement	5
Sonstiges:	Umfangreiche Akkreditierungserfahrung; Promotionsthema; außerhochschulische Berufspraxis	1
CHE:	Kurs	4
Wifi Wien:	Kurs	1
GTZ (nicht identifizierbar):		1

Tabelle A-7: Gründe für die Etablierung von Qualitätsmanagement/Qualitätssicherung.

Gründe für die Etablierung von Qualitätsmanagement/Qualitätssicherung an Hochschulen	Häufigkeiten
Bologna-Reform (Akkreditierung; Studienbedingungen, vergleichbar, sichern; European Standards and Guidelines (ESG); Studiengänge, gestuft, vergleichbar, akkreditiert; Evaluation, Pflicht zur ...)	51
Gesetzliche Vorgaben	14
Autonomie (Entwicklung zu...)	13
Prozesse/Abläufe verbessern	12
Systemakkreditierung, angestrebt oder weitergeführt	9
Qualitätssicherung; Strukturierung von Qualitätssicherungsmaßnahmen; Qualität der Lehre sichern; mehr verlässliche Qualität in Studium und Lehre; zur effektiven und strukturierten Qualitätssicherung; Qualitätssicherung von Lehre und Forschung; Qualitätssicherung und Qualitätssteigerung; sichern und erweitern der Qualität von Lehre; Umsetzung, Weiterentwicklung der Qualität von Studium und Lehre	8
New Public Management	7
Verbesserungen (nachhaltig) von Lehre und Forschung; Weiterentwicklung von Lehre; Weiterentwicklung von Lehre und Forschung; Verbesserung von Forschung und Lehre; Verbesserung/Vereinheitlichung der Prozesse in Studium und Lehre	6
Wettbewerb im Hochschulbereich	6
Veränderte Anforderungen an die Hochschulen; Veränderungen fördern im Sinne von Weiterentwicklung	5
Rechtfertigung gegenüber Parlament und Öffentlichkeit; Legitimation	4
Effizienzsteigerung; effizientere Nutzung öffentlicher Mittel	3
Hochschule als Unternehmen; Einführung von Managementstrukturen; unternehmerische Hochschule	3
Regelkreisläufe (Monitoring); KVP; KVP in Studium und Lehre	3
Steuerungssystem zur Erfüllung der Hochschulaufgaben; Steuerung von Studium und Lehre; durch zunehmende Autonomie ist Steuerung relevant	3
Strategie; strategische Weiterentwicklung der Hochschule; Weiterentwicklung der Hochschule	3
Zielvereinbarungen	3
Effektivitätssteigerung, effektive Nutzung aller Ressourcen, Personal	2
Eigenverantwortlichkeit für Studienqualität	2
Einführung von Qualitätssicherung als Aufgabe der Hochschulen	2
Hochschulpolitik, veränderte Hochschulpolitik	2
Organisationsentwicklung	2
Qualitätskultur (etablieren)	2
Transparenz	2
Evaluation, Pflicht zur ...	1
Governance	1
Hochschulentwicklungsplan	1
ISO 9001 Zertifizierung	1
Knappe Kassen	1
Kontrolle	1
Kultusministerkonferenz- und Hochschulrektorenkonferenzempfehlungen	1

Kundenwunsch	1
multikausale Faktorenkonstellation	1
Projekt des BMBF	1
Selbstreflexion/Selbstvergewisserung	1
Shift vom Input zu Output	1
strategische Hochschulsteuerung	1
Studienerfolg gewährleisten	1
Studierendenproteste	1
Studierendenzentrierung und Gleichberechtigung von Studium und Lehre gegenüber Forschung	1
Vergleichbarkeit mit anderen Hochschulen	1
Verstetigung	1

Tabelle A-8: Bei Sonstiges, welchen? (n=13).

Bereiche des QM/QS-Systems	Häufigkeiten
Das QM-System ist in erster Linie für den Bereich Studium und Lehre aufgebaut. Die Bereiche Forschung, Verwaltung, Weiterbildung sowie Querschnittsbereiche wie Gleichstellung, Diversität etc. werden integriert, wenn es Schnittmengen gibt.	2
Ansätze sind auch für die Bereiche Forschung und Verwaltung umgesetzt.	1
Arbeitsbedingungen für Dozenten, Rahmenbedingungen für Studierende (Unterbringung, Mensa, Arbeitsmittel etc.)	1
Einbeziehung der Stabsstellen des Präsidiums	1
Governance, Organisationsentwicklung, Prozessmanagement	1
Hochschulleitung, Veranstaltungen (vor allem Konzerte)	1
Module, Studienaufbauorganisation und -ablauforganisation, Prüfungswesen, Berufspraxis, Absolventen- und Abnehmerbefragung	1
Nachwuchsförderung, Internationalisierung, Gleichstellung	1
Qualitätsmanagement wird auch als Prozessmanagement in allen Bereichen der Hochschule verstanden.	1
Struktur, Strategie	1
Werkstätten	1
Wirtschaftliche Tätigkeiten	1

Tabelle A-9: Bereiche QM/QS-System nach Hochschulart.

Fallzusammenfassung

	Gültig		Fälle Fehlend		Gesamt	
	N	Prozent	N	Prozent	N	Prozent
\$Bereiche*Frage_8.1	122	96,1%	5	3,9%	127	100,0%

Kreuztabelle \$Bereiche*Frage_8.1

				Hochschulart			Gesamt
				Universität	Fachhochsch ule	Kunst- und Musikhochsc hule	
Bereiche des QM/QS- Systems ^a	Lehre	Anzahl	37	62	15	7	121
		Innerhalb \$Bereiche%	30,6%	51,2%	12,4%	5,8%	
		Innerhalb Frage_8.1%	100,0%	98,4%	100,0%	100,0%	
	Forschung	Anzahl	12	18	3	0	33
		Innerhalb \$Bereiche%	36,4%	54,5%	9,1%	0,0%	
		Innerhalb Frage_8.1%	32,4%	28,6%	20,0%	0,0%	
	Verwaltung	Anzahl	13	38	10	4	65
		Innerhalb \$Bereiche%	20,0%	58,5%	15,4%	6,2%	
		Innerhalb Frage_8.1%	35,1%	60,3%	66,7%	57,1%	
	Weiterbildung	Anzahl	14	26	5	3	48
		Innerhalb \$Bereiche%	29,2%	54,2%	10,4%	6,3%	
		Innerhalb Frage_8.1%	37,8%	41,3%	33,3%	42,9%	
	Sonstiges	Anzahl	5	4	2	2	13
		Innerhalb \$Bereiche%	38,5%	30,8%	15,4%	15,4%	
		Innerhalb Frage_8.1%	13,5%	6,3%	13,3%	28,6%	
Gesamt		Anzahl	37	63	15	7	122

Prozentsätze und Gesamtwerte beruhen auf den Befragten.

a. Dichotomie-Gruppe tabellarisch dargestellt bei Wert 1.

Tabelle A-10: Gestaltung des QM/QS-Systems nach Hochschulart.

Fallzusammenfassung

	Gültig		Fälle Fehlend		Gesamt	
	N	Prozent	N	Prozent	N	Prozent
\$Gestaltung*Frage_8.1	122	96,1%	5	3,9%	127	100,0%

Kreuztabelle \$Gestaltung*Frage_8.1

			Hochschulart				
			Universität	Fachhochsch ule	Kunst- und Musikhochsc hule	Verwaltungsfa chhochschul e	Gesamt
Gestaltung des QM/QS- Systems ^a	Evaluation	Anzahl	36	60	13	7	116
		Innerhalb \$Gestaltung%	31,0%	51,7%	11,2%	6,0%	
		Innerhalb Frage_8.1%	94,7%	95,2%	92,9%	100,0%	
	Programmakkreditierung	Anzahl	21	44	4	6	75
		Innerhalb \$Gestaltung%	28,0%	58,7%	5,3%	8,0%	
		Innerhalb Frage_8.1%	55,3%	69,8%	28,6%	85,7%	
	einzelne Bereiche bilden ihre Prozesse ab	Anzahl	14	30	8	2	54
		Innerhalb \$Gestaltung%	25,9%	55,6%	14,8%	3,7%	
		Innerhalb Frage_8.1%	36,8%	47,6%	57,1%	28,6%	
	hochschulweites Prozessportal	Anzahl	12	30	1	1	44
		Innerhalb \$Gestaltung%	27,3%	68,2%	2,3%	2,3%	
		Innerhalb Frage_8.1%	31,6%	47,6%	7,1%	14,3%	
	Systemakkreditierung	Anzahl	21	18	3	0	42
		Innerhalb \$Gestaltung%	50,0%	42,9%	7,1%	0,0%	
		Innerhalb Frage_8.1%	55,3%	28,6%	21,4%	0,0%	
	Sonstiges	Anzahl	3	5	1	1	10
		Innerhalb \$Gestaltung%	30,0%	50,0%	10,0%	10,0%	
		Innerhalb Frage_8.1%	7,9%	7,9%	7,1%	14,3%	
Gesamt	Anzahl	38	63	14	7	122	

Prozentsätze und Gesamtwerte beruhen auf den Befragten.

a. Dichotomie-Gruppe tabellarisch dargestellt bei Wert 1.

Tabelle A-11: Sonstiges (n=10).

Gestaltung des QM-/QS-Systems	Häufigkeiten
Beschwerdemanagement	1
AGQS (Arbeitsgemeinschaft Qualitätssicherung), kollegiale Hospitation, Zertifikatsprogramm, Hochschuldidaktik, Qualitätszirkel	1
Hochschulweites Prozessportal im Aufbau, enthält bereits mehrere Prozesse, die aber bisher nicht allen Hochschulmitgliedern zugänglich sind, sondern sich noch in einer Art Versuchsstadium befindet.	1
ISO-Zertifizierung	1
Mitgliedschaft im Netzwerk Qualitätsmanagement Musikhochschulen (BLP-Verbundvorhaben) und Schaffung einer Stelle „Lokale Koordination“ Netzwerk. Die über diese Stelle (im Kompetenzfeld Lehrentwicklung) und die im Verbund generierten Ergebnisse können im Bereich Qualitätsmanagement, Beratung, Projekte, Lehrentwicklung, Hochschuldidaktik und Evaluation von unserer Hochschule genutzt werden.	1
Q-Beirat, Q-Zirkel	1
Qualitative Erhebungstools	1
Systemakkreditierung ist ja nur die Zertifizierung. Das ist ja nicht das eigentliche System. Das eigentliche System ist ein integriertes Qualitätsmanagementsystem, das sowohl Evaluation (als Befragung und als Peer Review) als auch weitere Befragungen, Prozesse, Beiräte etc. enthält.	1
Zahlen, Daten, Fakten (Berichtswesen), akademisches Controlling, Berufungsverfahren	1
Zusammenfassende Datenanalyse (Hochschulstatistik, Befragungsdaten), Förderprogramme (im Sinne von QE, Entwicklungsunterstützung), Zielvereinbarungen, Transfer-/Vernetzungsveranstaltungen	1

Tabelle A-12: Sonstiges (n=13).

Maßnahmen im Zusammenhang mit dem Thema Qualität	Häufigkeiten
Gremienarbeit zum Thema Qualität in verschiedenen Bereichen (Qualitätszirkel Lehre, Verwaltung etc.)	1
Hochschuldidaktische Workshops und Coaching-Angebote, Lehrpreise	1
Institutionelle Evaluation	1
Kennzahlen	1
Programmakkreditierung, Weiterentwicklung von Studiengängen	1
Qualitätspakt Lehre: „Mehr Qualität in der Lehre“ (QuL) – Service Lehre und Lernen	1
Studiengänge/Fachbereiche/Hochschulleitung definieren ihre Ziele und monitoren sie im Rahmen eines Berichts- und Steuerungssystems	1
Studierenden-, Absolventen-, Abbruchbefragungen	1
Studierendenbefragung, Absolventenbefragung	1
Systematische Einbindung externer Expertise	1
Verwaltungsevaluation	1
Zielvereinbarungen bzgl. Langzeitstudierenden mit den jeweiligen Professoren	1
Alle Arten von Evaluationen und Beratungen	1

Tabelle A-13: Maßnahmen im Zusammenhang mit dem Thema Qualität nach Hochschulart.

Fallzusammenfassung						
	Gültig		Fälle Fehlend		Gesamt	
	N	Prozent	N	Prozent	N	Prozent
\$Massnahmen*Frage_8.1	123	96,9%	4	3,1%	127	100,0%

			Hochschulart				Gesamt
			Universität	Fachhochschule	Kunst- und Musikhochschule	Verwaltungsfachhochschule	
Welche Maßnahmen im Zusammenhang mit dem	Zielvereinbarungen mit dem Ministerium	Anzahl	25	50	12	3	90
	Zielvereinbarungen des Rektorats/Präsidiums mit den Fakultäten/Fachbereichen	Anzahl	22	34	3	1	60
	Zielvereinbarungen mit anderen Bereichen	Anzahl	10	10	1	1	22
	Ziele sind für die Lehre definiert	Anzahl	22	23	6	3	54
	Ergebnisse sind für die Prozesse definiert	Anzahl	19	29	5	2	55
	Prozessanalysen und Prozessmodellierung	Anzahl	19	41	8	2	70
	Controllinginstrumente	Anzahl	20	31	2	0	53
	Studiengangsevaluation	Anzahl	33	46	11	6	96
	Modulevaluation	Anzahl	15	25	1	5	46
	Lehrevaluation	Anzahl	36	58	12	7	113
	^a Sonstiges	Anzahl	6	8	2	0	16
Gesamt		Anzahl	38	63	15	7	123

Prozentsätze und Gesamtwerte beruhen auf den Befragten.

a. Dichotomie-Gruppe tabellarisch dargestellt bei Wert 1.

Tabelle A-14: Anwendung eines Qualitätsmodells nach Hochschulart.

Verarbeitete Fälle						
	Gültig		Fälle Fehlend		Gesamt	
	N	Prozent	N	Prozent	N	Prozent
Qualitätsmodell? * Hochschulart	120	94,5%	7	5,5%	127	100,0%

Qualitätsmodell? * Hochschulart Kreuztabelle

			Hochschulart				
			Universität	Fachhochschule	Kunst- und Musikhochschule	Verwaltungsfachhochschule	Gesamt
Qualitätsmodell?	ja	Anzahl	6	18	0	1	25
		% innerhalb von Qualitätsmodell?	24,0%	72,0%	0,0%	4,0%	100,0%
		% innerhalb von Hochschulart	16,2%	29,0%	0,0%	14,3%	20,8%
	nein	Anzahl	31	44	14	6	95
		% innerhalb von Qualitätsmodell?	32,6%	46,3%	14,7%	6,3%	100,0%
		% innerhalb von Hochschulart	83,8%	71,0%	100,0%	85,7%	79,2%
Gesamt	Anzahl	37	62	14	7	120	
	% innerhalb von Qualitätsmodell?	30,8%	51,7%	11,7%	5,8%	100,0%	
	% innerhalb von Hochschulart	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Tabelle A-15: Sonstiges (n=8).

Sonstige Modelle	Häufigkeiten
ISO-orientierte hochschulweite Prozesslandkarte	1
Lernorientierte Qualitätsentwicklung (ArtSet)	1
Methodische Vielfalt	1
Orientierung an TQM-Grundsätzen, ohne die EFQM-Logik umzusetzen (was mittelfristig ab 2022 geplant ist)	1
PDCA-Zyklus	1
Spezifisches Modell für Hochschulorganisation, basierend auf unterschiedlichen Modellen (u. a. JGO-Mainz)	1
Theoriebasiertes Modell	1
Eigenes Modell auf Grundlage eines strukturfunktionalistischen/systemtheoretischen Ansatzes	1

Tabelle A-16: Sonstiges (n=5).

Fokus des QM-Systems	Häufigkeiten
Alle Bereiche in der Anwendung; hochschulübergreifend und alle organisatorischen Einheiten der Hochschule (HL, Fakultäten, Abteilungen, zentrale Einrichtungen, Institute und Kompetenzzentren)	2
Es gibt nur einen Studiengang und keine Fakultäten auf Studiengangsebene	2
Studium und Lehre	1

Tabelle A-17: Fokus der QM/QS-Systeme nach Hochschulart.

Verarbeitete Fälle

	Gültig		Fälle Fehlend		Gesamt	
	N	Prozent	N	Prozent	N	Prozent
Worauf fokussiert Ihr QM/QS-System? * Hochschulart	122	96,1%	5	3,9%	127	100,0%

Worauf fokussiert Ihr QM/QS-System? * Hochschulart Kreuztabelle

			Hochschulart				
			Universität	Fachhochschule	Kunst- und Musikhochschule	Verwaltungsfachhochschule	Gesamt
Worauf fokussiert Ihr QM/QS-System?	jede Fakultät/jeder Fachbereich für sich	Anzahl	3	4	0	1	8
		% innerhalb von Worauf fokussiert Ihr QM/QS-System?	37,5%	50,0%	0,0%	12,5%	100,0%
		% innerhalb von Hochschulart	7,9%	6,3%	0,0%	14,3%	6,6%
	nur hochschulübergreifend	Anzahl	7	12	7	1	27
		% innerhalb von Worauf fokussiert Ihr QM/QS-System?	25,9%	44,4%	25,9%	3,7%	100,0%
		% innerhalb von Hochschulart	18,4%	19,0%	50,0%	14,3%	22,1%
	hochschulübergreifend und Fakultäten/Fachbereiche	Anzahl	27	42	6	4	79
		% innerhalb von Worauf fokussiert Ihr QM/QS-System?	34,2%	53,2%	7,6%	5,1%	100,0%
		% innerhalb von Hochschulart	71,1%	66,7%	42,9%	57,1%	64,8%
	nur Verwaltung	Anzahl	1	1	1	0	3
		% innerhalb von Worauf fokussiert Ihr QM/QS-System?	33,3%	33,3%	33,3%	0,0%	100,0%
		% innerhalb von Hochschulart	2,6%	1,6%	7,1%	0,0%	2,5%
	Sonstiges	Anzahl	0	4	0	1	5
		% innerhalb von Worauf fokussiert Ihr QM/QS-System?	0,0%	80,0%	0,0%	20,0%	100,0%
		% innerhalb von Hochschulart	0,0%	6,3%	0,0%	14,3%	4,1%
Gesamt		Anzahl	38	63	14	7	122
		% innerhalb von Worauf fokussiert Ihr QM/QS-System?	31,1%	51,6%	11,5%	5,7%	100,0%
		% innerhalb von Hochschulart	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabelle A-18: Hauptaufgabengebiet der Abteilung Qualitätsmanagement (n=43).

Aufgaben in einer Abteilung Qualitätsmanagement	Häufigkeiten
Qualitätsmanagement (Studium und Lehre)	20
Akkreditierung	12
Evaluation	10
Hochschulentwicklung (auch strategische)	5
Prozesse (initiiieren), hochschulübergreifende Prozesse	3
Prozessmanagement	3
Weiterbildung	3
Akademisches Controlling	2
Beratung bei der Entstehung und Weiterentwicklung von Studiengängen, Studiengangs-entwicklung	2
Career Service	2
Hochschuldidaktik	2
Lehr- und Studiengangsangelegenheiten	2
Personal (-entwicklung)	2
Projekte initiieren und managen	2
Qualitätssicherung	2
Strategie (Lehre), strategische Entwicklung	2
Studien- und Prüfungsorganisation	2
Akademische Angelegenheiten	1
Betriebliches Gesundheitsmanagement	1
Bewerbung und Zulassung	1
Forschung	1
Forschungsförderung	1
Gremien	1
Hochschulsport	1
Immatrikulation	1
International Office	1
Lehre und Studium	1
Organisationsentwicklung für die Verwaltung: Prozessmanagement	1
Qualitätsentwicklung	1
Rechts- und Bologna-Prüfung	1
Schnittstellenmanagement im Bereich Studium und Lehre	1
Studentische Angelegenheiten	1
Studienstrukturentwicklung	1
Systemakkreditierung	1
Umsetzung der strategischen Ziele	1
Zentrale Studienberatung	1

Tabelle A-19: Sonstiges (n=9).

Organisatorischer Rahmen des QM-/QS-Systems	Häufigkeiten
Stabsstelle beim Rektor angebunden mit einer Leitung (mit weiteren Aufgaben) und einer Sachbearbeitung (Hauptaufgabe), Stabsstelle der Hochschule, Stabsstelle des Rektors	3
Dezernat, dem Kanzler unterstellt	1
Kanzler (= Leitung der Abteilung Hochschulsteuerung und -entwicklung, inkl. QM)	1
Mitarbeiter in den Bereichen: Bildung, Forschung, Verwaltung	1
Q-Beauftragte auf Fakultäts-/Studiengangsebene (Professorenschaft)	1
Studiendekan, Rektor, Studienkommission	1
nicht lesbar	1

Tabelle A-20: Organisatorischer Rahmen des Themas Qualitätsmanagement, Qualitätssicherung, Qualitätsentwicklung.

Fallzusammenfassung

	Gültig		Fälle		Gesamt	
	N	Prozent	N	Prozent	N	Prozent
\$Organisation ^a	127	100,0%	0	0,0%	127	100,0%

a. Dichotomie-Gruppe tabellarisch dargestellt bei Wert 1.

Häufigkeiten von \$Organisation

		Antworten		Prozent der Fälle
		N	Prozent	
Organisation des QM/QS-Systems ^a	Beauftragte/r des Präsidiums/Rektorats	18	9,0%	14,2%
	Stabsstelle der Präsidentin/des Präsidenten	36	18,1%	28,3%
	Referent/in der Präsidentin/des Präsidenten	8	4,0%	6,3%
	Stabsstelle der Vizepräsidentin/des Vizepräsidenten	22	11,1%	17,3%
	Referent/in der Vizepräsidentin/des Vizepräsidenten	14	7,0%	11,0%
	Stabsstelle der Kanzlerin/des Kanzlers	8	4,0%	6,3%
	Beauftragte/r in einem Fachbereich/Fakultät	22	11,1%	17,3%
	Einrichtung/Zentrum	11	5,5%	8,7%
	Abteilung	34	17,1%	26,8%
	Referent/in bzw. Mitarbeiter/in einer Abteilung	17	8,5%	13,4%
	Sonstiges	9	4,5%	7,1%
Gesamt		199	100,0%	156,7%

a. Dichotomie-Gruppe tabellarisch dargestellt bei Wert 1.

Tabelle A-21: Etablierung eines Prozessmanagements nach Hochschulart.

Verarbeitete Fälle						
	Gültig		Fälle Fehlend		Gesamt	
	N	Prozent	N	Prozent	N	Prozent
Prozessmanagement etabliert * Hochschulart	119	93,7%	8	6,3%	127	100,0%

Prozessmanagement etabliert * Hochschulart Kreuztabelle

			Hochschulart				Gesamt
			Universität	Fachhochschule	Kunst- und Musikhochschule	Verwaltungsfachhochschule	
Prozessmanagement etabliert	ja	Anzahl	21	40	2	3	66
		% innerhalb von Hochschulart	56,8%	64,5%	14,3%	50,0%	55,5%
	nein	Anzahl	16	22	12	3	53
		% innerhalb von Hochschulart	43,2%	35,5%	85,7%	50,0%	44,5%
Gesamt	Anzahl		37	62	14	6	119
	% innerhalb von Hochschulart		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabelle A-22: Prozessarten nach Hochschularten.

Fallzusammenfassung

	Gültig		Fälle Fehlend		Gesamt	
	N	Prozent	N	Prozent	N	Prozent
\$Prozesse*Frage_8.1	66	52,0%	61	48,0%	127	100,0%

Kreuztabelle \$Prozesse*Frage_8.1

			Hochschulart				
			Universität	Fachhochschule	Kunst- und Musikhochschule	Verwaltungsfachhochschule	Gesamt
Abgebildete Prozesse sind ^a	Prozesse des eigenen Bereiches	Anzahl	11	16	0	0	27
		Innerhalb Frage_8.1 %	52,4%	40,0%	0,0%	0,0%	
	strategisch relevante Prozesse	Anzahl	19	39	2	3	63
		Innerhalb Frage_8.1 %	90,5%	97,5%	100,0%	100,0%	
	typische Verwaltungsprozesse	Anzahl	9	30	2	2	43
		Innerhalb Frage_8.1 %	42,9%	75,0%	100,0%	66,7%	
Gesamt		Anzahl	21	40	2	3	66

Prozentsätze und Gesamtwerte beruhen auf den Befragten.

a. Dichotomie-Gruppe tabellarisch dargestellt bei Wert 1.

Tabelle A-23: Ansiedlung des Prozessmanagements (n=13).

Organisatorische Anbindung des Prozessmanagements	Häufigkeit
Abteilung in der Linie; allgemeine Verwaltung; Verwaltung	3
Rektorat; eigene Abteilung, die dem Vizepräsidenten zugeordnet ist	2
Hochschulservice Qualitätsmanagement; QM und Organisationsentwicklung in der Verwaltung	2
CIO	1
Controlling	1
Sachgebiet Prozessmanagement (Dezernat akademisches Controlling und QM)	1
Eigene Abteilung	1
Die Frage kann ich nur teilweise beantworten. Es gibt in bestimmten Handlungsfeldern sehr wohl ein Prozessmanagement für die gesamte Hochschule; es gibt es jedoch auch in einzelnen eher abgegrenzten Bereichen.	1
An verschiedenen Einheiten	1

Tabelle A-24: Beschäftigung mit dem Thema Organisationsentwicklung nach Hochschulart.

	Verarbeitete Fälle					
	Gültig		Fälle Fehlend		Gesamt	
	N	Prozent	N	Prozent	N	Prozent
Beschäftigung mit dem Thema Organisationsentwicklung * Hochschulart	123	96,9%	4	3,1%	127	100,0%

Beschäftigung mit dem Thema Organisationsentwicklung * Hochschulart Kreuztabelle

			Hochschulart				Gesamt
			Universität	Fachhochschule	Kunst- und Musikhochschule	Verwaltungsfachhochschulen	
Beschäftigung mit dem Thema Organisationsentwicklung	ja	Anzahl	23	29	5	2	59
		% innerhalb von Hochschulart	60,5%	46,0%	33,3%	28,6%	48,0%
	nein	Anzahl	15	34	10	5	64
		% innerhalb von Hochschulart	39,5%	54,0%	66,7%	71,4%	52,0%
Gesamt	Anzahl		38	63	15	7	123
	% innerhalb von Hochschulart		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabelle A-25: Austausch und Überschneidungen zwischen Stellen QM/QS und Organisationsentwicklung.

Statistiken			
		Austausch zwischen Stellen QM/QS und Organisationsentwicklung	Überschneidungen QM und Organisationsentwicklung
N	Gültig	58	57
	Fehlend	69	70
Median		2,00	2,00
Spannweite		3	3

Austausch zwischen Stellen QM/QS und Organisationsentwicklung

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr häufig	13	10,2	22,4	22,4
	häufig	21	16,5	36,2	58,6
	eher selten	18	14,2	31,0	89,7
	nie	6	4,7	10,3	100,0
	Gesamt	58	45,7	100,0	
Fehlend	System	69	54,3		
Gesamt		127	100,0		

Überschneidungen QM und Organisationsentwicklung

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr häufig	12	9,4	21,1	21,1
	häufig	19	15,0	33,3	54,4
	eher selten	23	18,1	40,4	94,7
	nie	3	2,4	5,3	100,0
	Gesamt	57	44,9	100,0	
Fehlend	System	70	55,1		
Gesamt		127	100,0		

Tabelle A-26: Auflistung der wichtigsten, zweitwichtigsten und drittwichtigsten Aufgaben einer Organisationseinheit Organisationsentwicklung (n=116).

Themen	Priorisierung	Nennungen	Summe
Prozessmanagement	1. Stelle	10	21
	2. Stelle	5	
	3. Stelle	6	
Projektmanagement	1. Stelle	3	11
	2. Stelle	6	
	3. Stelle	2	
Personalentwicklung	1. Stelle	3	9
	2. Stelle	1	
	3. Stelle	5	
Strategie/Leitbild/Forschung	1. Stelle	5	7
	2. Stelle	2	
Qualitätsmanagement	1. Stelle	3	7
	2. Stelle	1	
	3. Stelle	3	
Veränderungen	1. Stelle	3	6
	2. Stelle	2	
	3. Stelle	1	
Aufbauorganisation	1. Stelle	4	5
	3. Stelle	1	
Beratung der Hochschulleitung	1. Stelle	2	4
	2. Stelle	2	
Hochschulentwicklung(splan)	1. Stelle	3	3
Kommunikation nach innen	2. Stelle	1	2
	3. Stelle	1	
Vernetzung, Austausch	1. Stelle	1	2
	3. Stelle	1	
Controlling	2. Stelle	2	2
Dokumentenmanagement	1. Stelle	1	2
	3. Stelle	1	
Informationsmanagement	2. Stelle	1	2
	3. Stelle	1	
Einsparpotenziale	1. Stelle	1	2
	3. Stelle	1	
Ausbau der Fakultäten	2. Stelle	1	1
Diversität	2. Stelle	1	1
Evaluation	2. Stelle	1	1
Systemakkreditierungsfähigkeit	2. Stelle	1	1
Gelingendes Lernen	3. Stelle	1	1
Leistungs- und Zielvereinbarungen	3. Stelle	1	1
Moderation von Entscheidungsprozessen	3. Stelle	1	1
Krisenmanagement	3. Stelle	1	1
Technische Beratung	3. Stelle	1	1
Kosten- und Leistungsrechnung	3. Stelle	1	1
Protokolle	3. Stelle	1	1

Weiterbildung	2. Stelle	1	1
kann ich nicht beurteilen	1. Stelle	4	10
kann ich nicht beurteilen	2. Stelle	3	
kann ich nicht beurteilen	3. Stelle	3	
Antworten nicht auswertbar insgesamt		9	9

SPSS-Ausgaben zu Hypothese 1:

Tabelle A-27: Hypothese 1: Kreuztabelle: Adjektiv für QM-System nach Hochschulart.

Verarbeitete Fälle						
	Gültig		Fälle Fehlend		Gesamt	
	N	Prozent	N	Prozent	N	Prozent
Adjektiv für QMS * Hochschulart	122	96,1%	5	3,9%	127	100,0%

Adjektiv für QMS			Hochschulart			Gesamt
			Universität	Fachhochschule	Kunst-, Musik-, Verwaltungshochschule	
Adjektiv für QMS	prozessorientiert	Anzahl	11	22	6	39
		% innerhalb von Adjektiv für QMS	28,2%	56,4%	15,4%	100,0%
	evaluationsorientiert	Anzahl	13	15	13	41
		% innerhalb von Adjektiv für QMS	31,7%	36,6%	31,7%	100,0%
	akkreditierungsorientiert	Anzahl	10	18	2	30
		% innerhalb von Adjektiv für QMS	33,3%	60,0%	6,7%	100,0%
	Sonstiges	Anzahl	4	8	0	12
		% innerhalb von Adjektiv für QMS	33,3%	66,7%	0,0%	100,0%
Gesamt	Anzahl	38	63	21	122	
	% innerhalb von Adjektiv für QMS	31,1%	51,6%	17,2%	100,0%	

Tabelle A-28: Hypothese 1: Chi-Quadrat-Testergebnis.

Chi-Quadrat-Tests			
	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (zweiseitig)
Chi-Quadrat nach Pearson	12,163 ^a	6	,058
Likelihood-Quotient	13,958	6	,030
Zusammenhang linear-mit-linear	1,473	1	,225
Anzahl der gültigen Fälle	122		

a. 2 Zellen (16,7%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5.
Die minimale erwartete Häufigkeit ist 2,07.

Tabelle A-29: Hypothese 1: Symmetrische Maße.

Symmetrische Maße					
		Wert	Asymptotischer Standardfehler ^a	Näherungswertes t ^b	Näherungswertige Signifikanz
Nominal- bzgl. Nominalmaß	Phi	,316			,058
	Cramer-V	,223			,058
	Kontingenzkoeffizient	,301			,058
Intervall- bzgl. Intervallmaß	Pearson-R	-,110	,076	-1,216	,226 ^c
Ordinal- bzgl. Ordinalmaß	Korrelation nach Spearman	-,096	,080	-1,060	,291 ^c
Anzahl der gültigen Fälle		122			

a. Die Null-Hypothese wird nicht angenommen.

b. Unter Annahme der Null-Hypothese wird der asymptotische Standardfehler verwendet.

c. Basierend auf normaler Näherung

SPSS-Ausgaben zu Hypothese 2:

Tabelle A-30: Hypothese 2: Kruskal-Wallis-Test: Rangdarstellung.

Ränge			
	Hochschulgröße	N	Mittlerer Rang
Adjektiv für QMS	1000 oder weniger	19	54,53
	1001 bis 5000	43	61,01
	5001 bis 10000	21	70,38
	10001 bis 20000	25	66,18
	mehr als 20000	18	67,17
	Gesamt	126	

Tabelle A-31: Hypothese 2: Kruskal-Wallis-Testergebnis.

Statistik für Test ^{a,b}	
	Adjektiv für QMS
Chi-Quadrat	2,641
df	4
Asymptotische Signifikanz	,620
a. Kruskal-Wallis-Test	
b. Gruppenvariable: Hochschulgröße	

SPSS-Ausgaben zu Hypothese 3:

Tabelle A-32: Hypothese 3: Kreuztabelle: Prozessmanagement etabliert nach Hochschulgröße.

Verarbeitete Fälle						
	Gültig		Fälle Fehlend		Gesamt	
	N	Prozent	N	Prozent	N	Prozent
Prozessmanagement etabliert * Hochschulart	119	93,7%	8	6,3%	127	100,0%

Prozessmanagement etabliert * Hochschulart Kreuztabelle

			Hochschulart			
			Universität	Fachhochschule	Kunst-, Musik- und Verwaltungshochschule	Gesamt
Prozessmanagement etabliert	ja	Anzahl	21	40	5	66
		Erwartete Anzahl	20,5	34,4	11,1	66,0
		% innerhalb von Prozessmanagement etabliert	31,8%	60,6%	7,6%	100,0%
		% innerhalb von Hochschulart	56,8%	64,5%	25,0%	55,5%
		% der Gesamtzahl	17,6%	33,6%	4,2%	55,5%
		Standardisiertes Residuum	,1	1,0	-1,8	
	nein	Anzahl	16	22	15	53
		Erwartete Anzahl	16,5	27,6	8,9	53,0
		% innerhalb von Prozessmanagement etabliert	30,2%	41,5%	28,3%	100,0%
		% innerhalb von Hochschulart	43,2%	35,5%	75,0%	44,5%
		% der Gesamtzahl	13,4%	18,5%	12,6%	44,5%
		Standardisiertes Residuum	-,1	-1,1	2,0	
Gesamt	Anzahl	37	62	20	119	
	Erwartete Anzahl	37,0	62,0	20,0	119,0	
	% innerhalb von Prozessmanagement etabliert	31,1%	52,1%	16,8%	100,0%	
	% innerhalb von Hochschulart	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% der Gesamtzahl	31,1%	52,1%	16,8%	100,0%	

Tabelle A-33: Hypothese 3: Chi-Quadrat-Testergebnis.

Chi-Quadrat-Tests

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (zweiseitig)
Chi-Quadrat nach Pearson	9,596 ^a	2	,008
Likelihood-Quotient	9,789	2	,007
Zusammenhang linear-mit-linear	3,177	1	,075
Anzahl der gültigen Fälle	119		

a. 0 Zellen (0,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5.
Die minimale erwartete Häufigkeit ist 8,91.

Tabelle A-34: Hypothese 3: Symmetrische Maße.

		Symmetrische Maße			
		Wert	Asymptotischer Standardfehler ^a	Näherungsweise ^b	Näherungsweise Signifikanz
Nominal- bzgl. Nominalmaß	Phi	,284			,008
	Cramer-V	,284			,008
	Kontingenzkoeffizient	,273			,008
Intervall- bzgl. Intervallmaß	Pearson-R	,164	,091	1,799	,075 ^c
Ordinal- bzgl. Ordinalmaß	Korrelation nach Spearman	,148	,093	1,622	,107 ^c
Anzahl der gültigen Fälle		119			

a. Die Null-Hypothese wird nicht angenommen.

b. Unter Annahme der Null-Hypothese wird der asymptotische Standardfehler verwendet.

c. Basierend auf normaler Näherung

SPSS-Ausgaben zu Hypothese 4:

Tabelle A-35: Hypothese 4: Mann-Whitney-U-Test: Ränge.

Ränge				
	Prozessmanagement etabliert	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
Hochschulgröße	ja	68	70,52	4795,50
	nein	55	51,46	2830,50
	Gesamt	123		

Tabelle A-36: Hypothese 4: Mann-Whitney-U-Test: Statistik für den Test.

Statistik für Test ^a	
	Hochschulgröße
Mann-Whitney-U	1290,500
Wilcoxon-W	2830,500
Z	-3,038
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,002
a. Gruppenvariable: Prozessmanagement etabliert	

SPSS-Ausgaben zu Hypothese 5:

Tabelle A-37: Hypothese 5: Kruskal-Wallis-Test: Rangdarstellung.

Ränge			
	Hochschulart	N	Mittlerer Rang
Akzeptanz bei den Lehrenden	Universität	38	56,11
	Fachhochschule	63	62,35
	Kunst- und Musikhochschule	15	76,00
	Verwaltungsfachhochschule	7	60,86
	Gesamt	123	

Tabelle A-38: Hypothese 5: Kruskal-Wallis-Testergebnis.

Statistik für Test ^{a,b}	
	Akzeptanz bei den Lehrenden
Chi-Quadrat	3,868
df	3
Asymptotische Signifikanz	,276

a. Kruskal-Wallis-Test

b. Gruppenvariable: Hochschulart

SPSS-Ausgaben zu Hypothese 6:

Tabelle A-39: Hypothese 6: Kruskal-Wallis-Test: Rangdarstellung.

Ränge			
	Hochschulart	N	Mittlerer Rang
Akzeptanz bei den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern	Universität	36	52,49
	Fachhochschule	63	63,48
	Kunst- und Musikhochschule	14	61,96
	Verwaltungsfachhochschule	7	71,93
	Gesamt	120	

Tabelle A-40: Hypothese 6: Kruskal-Wallis-Testergebnis.

Statistik für Test^{a,b}

	Akzeptanz bei den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern
Chi-Quadrat	3,711
df	3
Asymptotische Signifikanz	,294

a. Kruskal-Wallis-Test

b. Gruppenvariable: Hochschulart

SPSS-Ausgaben zu Hypothese 7:

Tabelle A-41: Hypothese 7: Kruskal-Wallis-Test: Rangdarstellung.

Ränge			
	Hochschulgröße	N	Mittlerer Rang
Akzeptanz bei den Lehrenden	1000 oder weniger	20	77,15
	1001 bis 5000	43	63,50
	5001 bis 10000	21	69,71
	10001 bis 20000	25	57,88
	mehr als 20000	18	52,42
	Gesamt	127	

Tabelle A-42: Hypothese 7: Kruskal-Wallis-Testergebnis.

Statistik für Test^{a,b}

	Akzeptanz bei den Lehrenden
Chi-Quadrat	6,386
df	4
Asymptotische Signifikanz	,172

a. Kruskal-Wallis-Test

b. Gruppenvariable: Hochschulgröße

SPSS-Ausgaben zu Hypothese 8:

Tabelle A-43: Hypothese 8: Kruskal-Wallis-Test: Rangdarstellung.

Ränge			
	Hochschulgröße	N	Mittlerer Rang
Akzeptanz bei den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern	1000 oder weniger	19	73,45
	1001 bis 5000	42	65,01
	5001 bis 10000	21	71,36
	10001 bis 20000	25	49,92
	mehr als 20000	17	51,62
	Gesamt	124	

Tabelle A-44: Hypothese 8: Kruskal-Wallis-Testergebnis.

Statistik für Test ^{a,b}	
	Akzeptanz bei den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern
Chi-Quadrat	9,270
df	4
Asymptotische Signifikanz	,055

a. Kruskal-Wallis-Test
b. Gruppenvariable: Hochschulgröße

SPSS-Ausgaben zu Hypothese 9:

Tabelle A-45: Hypothese 9: Kruskal-Wallis-Test: Rangdarstellung.

Ränge			
	Hochschulart	N	Mittlerer Rang
Durchsatz der kontinuierlichen Verbesserung in der Lehre	Universität	38	49,63
	Fachhochschule	63	68,38
	Kunst- und Musikhochschule	13	63,15
	Verwaltungsfachhochschule	7	52,29
	Gesamt	121	

Tabelle A-46: Hypothese 9: Kruskal-Wallis-Testergebnis.

Statistik für Test^{a,b}

Durchsatz der
kontinuierlichen
Verbesserung in
der Lehre

Chi-Quadrat	8,062
df	3
Asymptotische Signifikanz	,045

a. Kruskal-Wallis-Test

b. Gruppenvariable: Hochschulart

Tabelle A-47: Hypothese 9: Dunn-Bonferroni-Test: Hypothesenübersicht.

Hypothesentestübersicht

	Nullhypothese	Test	Sig.	Entscheidung
1	Die Verteilung von Durchsatz der kontinuierlichen Verbesserung in der Lehre ist über die Kategorien von Hochschulart identisch.	Kruskal-Wallis-Test bei unabhängigen Stichproben	,045	Nullhypothese ablehnen

Asymptotische Signifikanzniveaus werden angezeigt. Das Signifikanzniveau ist ,05.

Tabelle A-48: Hypothese 9: Dunn-Bonferroni-Test: Paarweise Vergleiche von Hochschularten.

Paarweise Vergleiche von Hochschulart

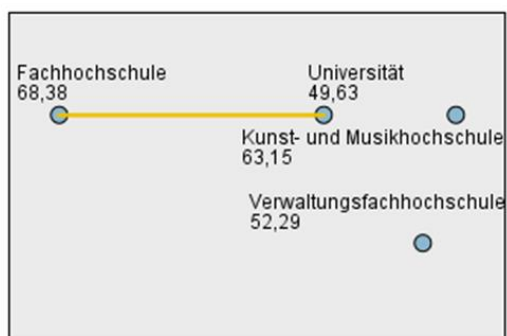


Tabelle A-49: Hypothese 9: Dunn-Bonferroni-Test: Signifikanz der Gruppen.

Stichprobe1-Stichprobe2	Test-statistik	Std.-Fehler	Standardtest-statistik	Sig.	Angep. Sig.
Universität-Verwaltungsfachhochschule	-2,654	13,693	-,194	,846	1,000
Universität-Kunst- und Musikhochschule	-13,522	10,696	-1,264	,206	1,000
Universität-Fachhochschule	-18,749	6,838	-2,742	,006	,037
Verwaltungsfachhochschule-Kunst- und Musikhochschule	10,868	15,607	,696	,486	1,000
Verwaltungsfachhochschule-Fachhochschule	16,095	13,263	1,214	,225	1,000
Kunst- und Musikhochschule-Fachhochschule	5,227	10,141	,515	,606	1,000

SPSS-Ausgaben zu Hypothese 10:

Tabelle A-50: Hypothese 10: Kruskal-Wallis-Test: Rangdarstellung.

Ränge			
	Hochschulart	N	Mittlerer Rang
Durchsatz der kontinuierlichen Verbesserung in der Verwaltung	Universität	37	58,69
	Fachhochschule	63	64,61
	Kunst- und Musikhochschule	13	50,23
	Verwaltungsfachhochschule	7	52,14
	Gesamt	120	

Tabelle A-51: Hypothese 10: Kruskal-Wallis-Testergebnis.

Statistik für Test ^{a,b}	
	Durchsatz der kontinuierlichen Verbesserung in der Verwaltung
Chi-Quadrat	2,743
df	3
Asymptotische Signifikanz	,433

a. Kruskal-Wallis-Test

b. Gruppenvariable: Hochschulart

SPSS-Ausgaben zu Hypothese 11:

Tabelle A-52: Hypothese 11: Rangkorrelation nach Spearman.

Korrelationen

			Hochschulgröße	Durchsatz der kontinuierlichen Verbesserung in der Lehre
Spearman-Rho	Hochschulgröße	Korrelationskoeffizient	1,000	-,211*
		Sig. (2-seitig)	.	,018
		N	127	125
	Durchsatz der kontinuierlichen Verbesserung in der Lehre	Korrelationskoeffizient	-,211*	1,000
		Sig. (2-seitig)	,018	.
		N	125	125

*. Die Korrelation ist auf dem 0,05 Niveau signifikant (zweiseitig).

SPSS-Ausgaben zu Hypothese 12:

Tabelle A-53: Hypothese 12: Rangkorrelation nach Spearman.

Korrelationen

			Hochschulgröße	Durchsatz der kontinuierlichen Verbesserung in der Verwaltung
Spearman-Rho	Hochschulgröße	Korrelationskoeffizient	1,000	-,105
		Sig. (2-seitig)	.	,244
		N	127	124
	Durchsatz der kontinuierlichen Verbesserung in der Verwaltung	Korrelationskoeffizient	-,105	1,000
		Sig. (2-seitig)	,244	.
		N	124	124

SPSS-Ausgaben zu Hypothese 13:

Tabelle A-54: Hypothese 13: Kruskal-Wallis-Test: Rangdarstellung.

Ränge			
	Hochschulart	N	Mittlerer Rang
Verbindlichkeit von Vereinbarungen	Universität	35	54,11
	Fachhochschule	62	60,92
	Kunst- und Musikhochschule	14	65,50
	Verwaltungsfachhochschule	7	61,86
	Gesamt	118	

Tabelle A-55: Hypothese 13: Kruskal-Wallis-Testergebnis.

Statistik für Test ^{a,b}	
	Verbindlichkeit von Vereinbarungen
Chi-Quadrat	1,542
df	3
Asymptotische Signifikanz	,673

a. Kruskal-Wallis-Test

b. Gruppenvariable: Hochschulart

SPSS-Ausgaben zu Hypothese 14:

Tabelle A-56: Hypothese 14: Rangkorrelation nach Spearman.

Korrelationen			
		Hochschulgröße	Verbindlichkeit von Vereinbarungen
Spearman-Rho	Hochschulgröße	Korrelationskoeffizient	1,000
		Sig. (2-seitig)	.
		N	127
	Verbindlichkeit von Vereinbarungen	Korrelationskoeffizient	-,155
		Sig. (2-seitig)	,089
		N	122

SPSS-Ausgaben zu Hypothese 15:

Tabelle A-57: Hypothese 15: Kruskal-Wallis-Test: Rangdarstellung.

Ränge			
	Hochschulart	N	Mittlerer Rang
Bereitschaft des Umsetzens beschlossener Verbesserungsmaßnahmen	Universität	37	51,70
	Fachhochschule	63	64,35
	Kunst- und Musikhochschule	15	74,47
	Verwaltungsfachhochschule	7	59,86
	Gesamt	122	

Tabelle A-58: Hypothese 15: Kruskal-Wallis-Testergebnis.

Statistik für Test ^{a,b}	
	Bereitschaft des Umsetzens beschlossener Verbesserungsmaßnahmen
Chi-Quadrat	6,256
df	3
Asymptotische Signifikanz	,100

a. Kruskal-Wallis-Test

b. Gruppenvariable: Hochschulart

SPSS-Ausgaben zu Hypothese 16:

Tabelle A-59: Hypothese 16: Rangkorrelation nach Spearman.

Korrelationen				Bereitschaft des Umsetzens beschlossener Verbesserungsmaßnahmen
Spearman-Rho	Hochschulgröße	Hochschulgröße		
		Korrelationskoeffizient	1,000	-,151
		Sig. (2-seitig)	.	,092
		N	127	126
	Bereitschaft des Umsetzens beschlossener Verbesserungsmaßnahmen	Korrelationskoeffizient	-,151	1,000
		Sig. (2-seitig)	,092	.
		N	126	126

SPSS-Ausgaben zu Hypothese 17:

Tabelle A-60: Hypothese 17: Kruskal-Wallis-Test: Rangdarstellung.

Ränge			
		Hochschulart	N
Engagement der Hochschulleitung	Universität	38	60,14
	Fachhochschule	63	64,58
	Kunst- und Musikhochschule	15	53,03
	Verwaltungsfachhochschule	7	68,07
	Gesamt	123	

Tabelle A-61: Hypothese 17: Kruskal-Wallis-Testergebnis.

Statistik für Test ^{a,b}	
Engagement der Hochschulleitung	
Chi-Quadrat	3,156
df	3
Asymptotische Signifikanz	,368

a. Kruskal-Wallis-Test

b. Gruppenvariable: Hochschulart

SPSS-Ausgaben zu Hypothese 18:

Tabelle A-62: Hypothese 18: Rangkorrelation nach Spearman.

Korrelationen

			Hochschul- größe	Engagement der Hochschul- leitung
Spearman-Rho	Hochschulgröße	Korrelationskoeffizient	1,000	-,047
		Sig. (2-seitig)	.	,603
		N	127	127
	Engagement der Hoch- schulleitung	Korrelationskoeffizient	-,047	1,000
		Sig. (2-seitig)	,603	.
		N	127	127

SPSS-Ausgaben zu Hypothese 19:

Tabelle A-63: Hypothese 19: Kruskal-Wallis-Test: Rangdarstellung.

Ränge

	Hochschulart	N	Mittlerer Rang
Rückhalt der Hochschulleitung	Universität	38	60,37
	Fachhochschule	63	63,86
	Kunst- und Musikhochschule	15	54,00
	Verwaltungsfachhochsch ule	7	71,29
	Gesamt	123	

Tabelle A-64: Hypothese 19: Kruskal-Wallis-Testergebnis.

Statistik für Test^{a,b}

	Rückhalt der Hochschulleit ung
Chi-Quadrat	4,352
df	3
Asymptotische Signifikanz	,226

a. Kruskal-Wallis-Test

b. Gruppenvariable: Hochschulart

SPSS-Ausgaben zu Hypothese 20:

Tabelle A-65: Hypothese 20: Rangkorrelation nach Spearman.

Korrelationen

			Hochschulgröße	Rückhalt der Hochschuleitung
Spearman-Rho	Hochschulgröße	Korrelationskoeffizient	1,000	-,061
		Sig. (2-seitig)	.	,496
		N	127	127
	Rückhalt der Hochschuleitung	Korrelationskoeffizient	-,061	1,000
		Sig. (2-seitig)	,496	.
		N	127	127

SPSS-Ausgaben zu Hypothese 21:

Tabelle A-66: Hypothese 21: Kruskal-Wallis-Test: Rangdarstellung.

Ränge

		Hochschulart	N	Mittlerer Rang
Bereitschaft der Hochschuleitung	Universität		37	61,93
	Fachhochschule		63	61,44
	Kunst- und Musikhochschule		15	60,20
	Verwaltungsfachhochschule		7	62,50
	Gesamt		122	

Tabelle A-67: Hypothese 21: Kruskal-Wallis-Testergebnis.

Statistik für Test^{a,b}

		Bereitschaft der Hochschuleitung
Chi-Quadrat		,035
df		3
Asymptotische Signifikanz		,998

a. Kruskal-Wallis-Test

b. Gruppenvariable: Hochschulart

SPSS-Ausgaben zu Hypothese 22:

Tabelle A-68: Hypothese 22: Rangkorrelation nach Spearman.

Korrelationen

			Hochschulgröße	Bereitschaft der Hochschulleitung
Spearman-Rho	Hochschulgröße	Korrelationskoeffizient	1,000	-,060
		Sig. (2-seitig)	.	,505
		N	127	126
	Bereitschaft der Hochschulleitung	Korrelationskoeffizient	-,060	1,000
		Sig. (2-seitig)	,505	.
		N	126	126

SPSS-Ausgaben zu Hypothese 23:

Tabelle A-69: Hypothese 23: Kruskal-Wallis-Test: Rangdarstellung.

Ränge

		Hochschulart	N	Mittlerer Rang
Strategische Relevanz des QM/QS-Systems	Universität		38	65,18
	Fachhochschule		63	57,65
	Kunst- und Musikhochschule		15	72,93
	Verwaltungsfachhochschule		7	60,43
	Gesamt		123	

Tabelle A-70: Hypothese 23: Kruskal-Wallis-Testergebnis.

Statistik für Test^{a,b}

		Strategische Relevanz des QM/QS-Systems
Chi-Quadrat		3,053
df		3
Asymptotische Signifikanz		,384

a. Kruskal-Wallis-Test

b. Gruppenvariable: Hochschulart

SPSS-Ausgaben zu Hypothese 24:

Tabelle A-71: Hypothese 24: Rangkorrelation nach Spearman.

Korrelationen

			Hochschulgröße	Strategische Relevanz des QM/QS-Systems
Spearman-Rho	Hochschulgröße	Korrelationskoeffizient	1,000	-,142
		Sig. (2-seitig)	.	,112
		N	127	127
	Strategische Relevanz des QM/QS-Systems	Korrelationskoeffizient	-,142	1,000
		Sig. (2-seitig)	,112	.
		N	127	127

SPSS-Ausgaben zu Hypothese 25:

Tabelle A-72: Hypothese 25: Kreuztabelle: Beschäftigung mit dem Thema Organisationsentwicklung nach Hochschulart.

Verarbeitete Fälle						
	Gültig		Fälle Fehlend		Gesamt	
	N	Prozent	N	Prozent	N	Prozent
Beschäftigung mit dem Thema Organisationsentwicklung * Hochschulart	123	96,9%	4	3,1%	127	100,0%

Beschäftigung mit dem Thema Organisationsentwicklung * Hochschulart Kreuztabelle

			Hochschulart			Gesamt
			Universität	Fachhochschule	Kunst- Musik- und Verwaltungshochschule	
Beschäftigung mit dem Thema Organisationsentwicklung	ja	Anzahl	23	29	7	59
		Erwartete Anzahl	18,2	30,2	10,6	59,0
		% innerhalb von Beschäftigung mit dem Thema Organisationsentwicklung	39,0%	49,2%	11,9%	100,0%
	nein	Anzahl	15	34	15	64
		Erwartete Anzahl	19,8	32,8	11,4	64,0
		% innerhalb von Beschäftigung mit dem Thema Organisationsentwicklung	23,4%	53,1%	23,4%	100,0%
	Gesamt	Anzahl	38	63	22	123
		Erwartete Anzahl	38,0	63,0	22,0	123,0
		% innerhalb von Beschäftigung mit dem Thema Organisationsentwicklung	30,9%	51,2%	17,9%	100,0%

Tabelle A-73: Hypothese 25: Chi-Quadrat-Testergebnis.

Chi-Quadrat-Tests

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (zweiseitig)
Chi-Quadrat nach Pearson	4,795 ^a	2	,091
Likelihood-Quotient	4,868	2	,088
Zusammenhang linear-mit-linear	4,756	1	,029
Anzahl der gültigen Fälle	123		

a. 0 Zellen (0,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5.
Die minimale erwartete Häufigkeit ist 10,55.

Tabelle A-74: Hypothese 25: Symmetrische Maße.

		Symmetrische Maße			
		Wert	Asymptotischer Standardfehler ^a	Näherungsweise ^b	Näherungsweise Signifikanz
Nominal- bzgl. Nominalmaß	Phi	,197			,091
	Cramer-V	,197			,091
	Kontingenzkoeffizient	,194			,091
Intervall- bzgl. Intervallmaß	Pearson-R	,197	,087	2,215	,029 ^c
Ordinal- bzgl. Ordinalmaß	Korrelation nach Spearman	,197	,087	2,212	,029 ^c
Anzahl der gültigen Fälle		123			

a. Die Null-Hypothese wird nicht angenommen.

b. Unter Annahme der Null-Hypothese wird der asymptotische Standardfehler verwendet.

c. Basierend auf normaler Näherung

SPSS-Ausgaben zu Hypothese 26:

Tabelle A-75: Hypothese 26: Mann-Whitney-U-Test: Ränge.

Ränge				
	Beschäftigung mit dem Thema Organisationsentwicklung	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
Hochschulgröße	ja	60	77,79	4667,50
	nein	67	51,65	3460,50
	Gesamt	127		

Tabelle A-76: Hypothese 26: Mann-Whitney-U-Test: Statistik für den Test.

Statistik für Test ^a	
	Hochschulgröße
Mann-Whitney-U	1182,500
Wilcoxon-W	3460,500
Z	-4,117
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,000
a. Gruppenvariable: Beschäftigung mit dem Thema Organisationsentwicklung	

SPSS-Ausgaben zu den Hypothesen 27a bis 27e:

Tabelle A-77: Hypothese 27a bis Hypothese 27e: Mann-Whitney-U-Test: Darstellung der Ränge.

Ränge				
	Prozessmanagement etabliert	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
Akzeptanz bei den Lehrenden	ja	68	61,19	4161,00
	nein	55	63,00	3465,00
	Gesamt	123		
Akzeptanz bei den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern	ja	66	59,39	3920,00
	nein	54	61,85	3340,00
	Gesamt	120		
Durchsatz der kontinuierlichen Verbesserung in der Lehre	ja	68	61,69	4195,00
	nein	53	60,11	3186,00
	Gesamt	121		
Durchsatz der kontinuierlichen Verbesserung in der Verwaltung	ja	67	56,87	3810,00
	nein	53	65,09	3450,00
	Gesamt	120		
Bereitschaft des Umsetzens beschlossener Verbesserungsmaßnah men	ja	67	58,79	3939,00
	nein	55	64,80	3564,00
	Gesamt	122		

Tabelle A-78: Hypothese 27a bis Hypothese 27e: Mann-Whitney-U-Testergebnis.

Statistik für Test ^a					
	Akzeptanz bei den Lehrenden	Akzeptanz bei den Mitarbeiterinn en und Mitarbeitern	Durchsatz der kontinuierlich en Verbesserun g in der Lehre	Durchsatz der kontinuierlich en Verbesserun g in der Verwaltung	Bereitschaft des Umsetzens beschlossen er Verbesserun gsmaßnahm en
Mann-Whitney-U	1815,000	1709,000	1755,000	1532,000	1661,000
Wilcoxon-W	4161,000	3920,000	3186,000	3810,000	3939,000
Z	-,300	-,417	-,259	-1,345	-1,013
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,764	,677	,796	,179	,311

a. Gruppenvariable: Prozessmanagement etabliert

8 Experteninterviews

8.1 Operationalisierung der Forschungsfragen zu Leitfragen

Tabelle A-79: Übersicht der Operationalisierung der Forschungsfragen zu Leitfragen.

Leitfragen = Kategorien		Das leitende Interesse
Kategorie 1: Terminologie zum QM		
1.1	Glauben Sie, dass sich hinter den Begriffen QM, QS und QE, die an Hochschulen verwendet werden, unterschiedliche Konzepte verbergen?	Wie ist die Terminologie im Bereich QM?
1.2	Was verstehen Sie als Expertin oder Experte unter den Begriffen QM, QS und QE?	
Kategorie 2: Organisatorischer Rahmen des Themas		
2.1	Was denken Sie, hält Präsidien/Rektorate davon ab, das Thema QM als Führungsaufgabe zu sehen; zumindest erweckt es den Anschein, wenn das Thema QM innerhalb einer Abteilung (mit noch weiteren anderen Aufgaben) bearbeitet wird?	Wird QM als Führungsaufgabe wahrgenommen?
2.2	Welchen Unterschied macht es Ihrer Meinung nach für die Einführung und Weiterentwicklung eines QM-Systems, wenn das Thema QM als Sachaufgabe von einer Abteilungsleitung bearbeitet wird?	
Kategorie 3: Rolle der Hochschulleitung		
3.1	Welche Rolle sollte die Hochschulleitung bei der Einführung und Weiterentwicklung von QM-Systemen auf Grund Ihrer Erfahrung – neben Engagement und Rückhalt – darüber hinaus ausüben?	Wie nehmen Hochschulleitungen ihre Führungsrolle im Bereich QM wahr?
3.2	Hat die Hochschulleitung eine klare Führungsaufgabe bei der Einführung und Weiterentwicklung eines QM-Systems?	
3.3	Warum glauben Sie, erscheint die Hochschulleitung bei der finanziellen Ausstattung zur Einführung und Weiterentwicklung von QM-Systemen etwas zurückhaltender zu sein?	
3.4	Kommt der finanziellen Ausstattung zur Einführung und Weiterentwicklung eines QM-Systems eine wichtige Bedeutung zu?	
3.5	Können Sie auf Grund Ihrer Erfahrungen Gründe dafür benennen, weshalb Hochschulleitungen Vereinbarungen des QM-Systems nicht oder wenig einfordern?	
Kategorie 4: Strategische Relevanz des QM-Systems		
	Welche Gründe, die für die hohe strategische Relevanz sprechen, würden Sie – auf Grund Ihrer Erfahrungen – der Hochschulleitung nennen?	Einschätzung der strategischen Relevanz der QM-Systeme an Hochschulen
Kategorie 5: Etablierung eines Prozessmanagements		
5.1	Warum glauben Sie, sind die Hochschulen bei der Einführung von Prozessmanagement so zögerlich?	Welche Gründe gibt es, die gegen das Prozessmanagement sprechen?

5.2	Was könnte der Grund sein, dass vor allem Fachhochschulen Prozessmanagement an ihren Hochschulen etablieren?	Hinterfragen, diskutieren der Hypothese H3
5.3	Können Sie sich erklären, warum offenbar vor allem größere Hochschulen Prozessmanagement etablieren?	Hinterfragen, diskutieren der Hypothese H4
Kategorie 6: Durchsetzung des kontinuierlichen Verbesserungsprozesses		
	Können Sie sich vorstellen, weshalb sich an Fachhochschulen der kontinuierliche Verbesserungsprozess besser durchgesetzt hat als an Universitäten?	Hinterfragen, diskutieren der Hypothese H9, H10
Kategorie 7: QM und Organisationsentwicklung		
7.1	Was glauben Sie, sind Gründe dafür, dass sich offenbar 41 % der QM- und OE-Organisationseinheiten nicht austauschen?	Vertiefung der Problematiken des mangelnden Austausches und der Überschneidungen zwischen QM und OE
7.2	Wie schätzen Sie das Problem der Überschneidungen ein, die ja von ca. 54 % genannt werden?	
Kategorie 8. Fachlicher Hintergrund des QM-Personals		
8.1	Können Sie sich erklären, warum nur 24 % der QM-Stellen an Hochschulen über QM-Expertise verfügen?	Wie wichtig ist eine angemessene Ausbildung im Bereich QM?
8.2	Spielt das Vorhandensein von gesichertem QM-Wissen – State of the Art – (für die Hochschulleitung, für das QM-Personal und für die Hochschulöffentlichkeit) bei der Einführung und Weiterentwicklung von QM-Systemen aus Ihrer Sicht überhaupt eine Rolle?	
Kategorie 9. Generische Komponenten		
19.	Was sind aus Ihrer Sicht die drei wichtigsten Dinge bei der Einführung und Weiterentwicklung eines QM-Systems an Hochschulen?	Wissen abfragen, auf das bisher nicht zurückgegriffen wurde
Kategorie 10: Generische Empfehlungen		
20.	Welche Empfehlungen würden Sie einer Hochschulleitung außerdem geben zur Einführung und Weiterentwicklung eines QM-Systems?	Wissen abfragen, auf das bisher nicht zurückgegriffen wurde

8.2 Einwilligungserklärung zu den Experteninterviews



Einwilligung zum Datenschutz

Im Rahmen ihrer Dissertation führt die Promotionsstudentin und wissenschaftliche Mitarbeiterin, Elke Sass, eine Befragung zum Themenbereich *Qualitätsmanagement an Hochschulen* durch.

Die Interviewerin

ist verantwortlich für die Durchführung des Interviews: Ihre Kontaktdaten lauten:

Name: Elke Sass
Funktion: externe Doktorandin und wissenschaftliche Mitarbeiterin
Beteiligte Institutionen: Universität Kassel, Nordbahnhofstraße 1a, 37213 Witzenhausen,
FB 11, Ökologische Agrarwissenschaften, Hochschule Fulda,
Leipziger Straße 123, 36037 Fulda, Fachbereich Oecotrophologie
Telefon: 0661 / 9640-3756
E-Mail: elke.sass@oe.hs-fulda.de

Es wird von der Interviewerin zugesichert, dass alle erhobenen Daten streng vertraulich behandelt und ausschließlich zum vereinbarten Zweck verwendet werden.

Die Tonbandaufnahme, das daraus erarbeitete Transkript und das Protokoll über die Interviewsituation werden wie folgt behandelt:

- Alle Namen werden bei der Transkription durchgehend anonymisiert.
- Die Aufnahme und das Protokoll werden von der bearbeitenden Person gegen unbefugten Zugriff geschützt aufbewahrt und nach Abschluss der Untersuchung gelöscht.
- Zugang zur Tonbandaufnahme sowie allen anderen Dokumenten der Auswertung hat ausschließlich die Interviewerin.

Fulda, 04.07.2018

Ort, Datum

Unterschrift der Interviewerin

Die/der Befragte

erklärt sich damit einverstanden, dass das Interview mittels eines Sound-Recorders aufgezeichnet, ein Protokoll zur Interviewsituation geschrieben und das Transkript wissenschaftlich ausgewertet wird.

Ich weiß, dass

- die Teilnahme am Interview freiwillig ist,
- ich zu jeder Zeit die Möglichkeit habe, das Interview abubrechen,
- weitere Interviews von mir abgelehnt werden können und
- ich mein Einverständnis in eine Aufzeichnung und Niederschrift des Interviews zurückziehen kann, ohne dass mir hieraus Nachteile erwachsen. Der Widerruf ist an die oben genannte Verantwortliche zu richten.

Einwilligung der/des Befragten:

Ich habe die Einwilligung zum Datenschutz für wissenschaftliche Interviews zur Kenntnis genommen und bin mit der Verwendung meiner personenbezogenen Daten einverstanden.

Ort, Datum

Name, Vorname

Unterschrift der/des Befragten

8.3 Informationsblatt zum Experteninterview

Informationsblatt zum Interview

Mit Hilfe dieses Informationsblattes möchte ich, Elke Sass, Promovierende der Universität Kassel, Sie über den Zweck des Interviews und die damit verbundenen Datenschutzbestimmungen informieren. Der Datenschutz verlangt Ihre ausdrückliche und informierte Einwilligung, dass ich das Interview aufnehmen und speichern kann bis zum Ende der Untersuchung.

Verantwortlich für die Durchführung dieses Promotionsprojektes ist Frau Prof. Dr. Angelika Ploeger, Universität Kassel, und Herr Prof. Dr. Johann Janssen, Hochschule Fulda.

Im Rahmen des Dissertationsprojektes soll u. a. untersucht werden, wie der Stand des Qualitätsmanagements an Hochschulen ist und ob für die Einführung und Weiterentwicklung von QM-Systemen Empfehlungen gegeben werden können. Das mit Ihnen durchgeführte Experteninterview baut auf einer Online-Befragung aller deutschen staatlichen Hochschulen auf, die Ende letzten Jahres durchgeführt wurde.

Die Studie basiert auf dem Bundesdatenschutzgesetz. Somit unterliege ich der Schweigepflicht und bin auf das Datengeheimnis verpflichtet. Die Arbeit dient ausschließlich der Unterstützung dieses Promotionsprojektes.

Folgende Vorgehensweise sichere ich Ihnen zu, damit Ihre Angaben nicht mit Ihrer Person in Verbindung gebracht werden können:

- Das aufgenommene Gespräch wird von mir verschriftlicht und nach der Untersuchung gelöscht. Auf Wunsch können Sie das Transkript erhalten.
- Das Transkript enthält nicht Ihren Namen und kann nicht auf Sie zurückgeführt werden.
- Am Ende des Dissertationsprojektes lösche ich Ihren Namen und Ihre Telefonnummer in meinen Unterlagen, so dass nur noch das anonymisierte Transkript existiert.
- Ich bewahre die von Ihnen unterschriebene Erklärung zur Einwilligung in die Auswertung in einem gesonderten Ordner an einer gesicherten und nur mir zugänglichen Stelle auf. Mit Ihrer Einwilligungserklärung könnte ich bei einer Überprüfung durch den Datenschutzbeauftragten nachweisen, dass Sie mit der Auswertung einverstanden sind. Ihre Einwilligungserklärung kann aber nicht mit Ihrem Interview in Verbindung gebracht werden.
- In späteren Publikationen der Dissertation wird die Abschrift nicht veröffentlicht. Es könnten aber einzelne Zitate einfließen, die nicht erkennen lassen von welcher Person sie stammen.

Sollten Sie nach diesen Informationen bereit sein, sich an dem Interview zu beteiligen, möchte ich Ihnen an dieser Stellen hierfür herzlich danken.

8.4 Leitfaden zum Experteninterview

Leitfaden für das Experteninterview

Einführung

Ziel dieses Interviews ist es Komponenten und Empfehlungen für die gelingende Einführung und Weiterentwicklung eines QM-Systems an Hochschulen herauszuarbeiten und bereitzustellen.

Das mit Ihnen durchgeführte Experteninterview baut auf einer quantitativen Studie – einer Online-Befragung aller deutschen staatlichen Hochschulen – auf, die Ende letzten Jahres durchgeführt wurde. Mehr als die Hälfte der Befragten sind seit 6-10 Jahren mit dem Thema Qualitätsmanagement an ihrer Hochschule beschäftigt.

Verwendete Terminologie zum Qualitätsmanagement an Hochschulen

Die Frage wie die Arbeit an dem Thema „Qualität“ in den jeweiligen Hochschulen benannt wird, beantworten 126 Hochschulen. 91 Hochschulen nannten QM, 12 Qualitätsentwicklung (QE) und 11 Qualitätssicherung (QS). Weitere 12 Hochschulen hatten andere sehr unterschiedliche Bezeichnungen wie etwa Statistiken, Organisationsentwicklung (OE), strategische Hochschulentwicklung.

Frage 1: Glauben Sie, dass sich hinter den Begriffen QM, QS und QE, die an Hochschulen verwendet werden, unterschiedliche Konzepte verbergen?

Frage 2: Was verstehen Sie als Expert*in unter den Begriffen QM, QS und QE?

Organisatorischer Rahmen des Themas QM

*Betrachtet man die hochschulweite Bearbeitung des Themas QM an den Hochschulen, so hat ein sehr hoher Prozentsatz die Ansiedlung an das Rektorat/Präsidium in Stabsfunktion genannt. In einigen Fällen wurde aber die Bearbeitung in Form einer Abteilung genannt oder sogar Mitarbeiter*in einer Abteilung.*

Frage 3: Was denken Sie, hält Präsidien/Rektorate davon ab, das Thema QM als Führungsaufgabe zu sehen; zumindest erweckt es den Anschein, wenn das Thema QM innerhalb einer Abteilung (mit noch weiteren anderen Aufgaben) bearbeitet wird?

Frage 4: Welchen Unterschied macht es Ihrer Meinung nach für die Einführung und Weiterentwicklung eines QM-Systems, wenn das Thema QM als Sachaufgabe von einer Abteilungsleitung bearbeitet wird?

Die Rolle der Hochschulleitung

Sowohl das Engagement als auch der Rückhalt seitens der Hochschulleitung wurde von den Teilnehmern der Befragung als sehr wichtig eingestuft.

Frage 5: Welche Rolle sollte die Hochschulleitung bei der Einführung und Weiterentwicklung von QM-Systemen auf Grund Ihrer Erfahrung – neben Engagement und Rückhalt – darüber hinaus ausüben?

Frage 6: Hat die Hochschulleitung eine klare Führungsaufgabe bei der Einführung und Weiterentwicklung eines QM-Systems?

Die Frage zur Bereitschaft der Hochschulleitung in Bezug auf finanzielle Unterstützung der Einführung und Weiterentwicklung von QM-Systemen wird etwas weniger positiv bewertet.

Frage 7: Warum glauben Sie, erscheint die Hochschulleitung bei der finanziellen Ausstattung zur Einführung und Weiterentwicklung von QM-Systemen etwas zurückhaltender zu sein?

Frage 8: Kommt der finanziellen Ausstattung zur Einführung und Weiterentwicklung eines QM-Systems eine wichtige Bedeutung zu?

Noch geringer positiv wird die Einschätzung in Bezug auf das Einfordern von Vereinbarungen des QM-Systems seitens der Hochschulleitung abgegeben.

Frage 9: Können Sie auf Grund Ihrer Erfahrungen Gründe dafür benennen, weshalb Hochschulleitungen Vereinbarungen des QM-Systems nicht oder wenig einfordern?

Strategische Relevanz des QM-Systems

Mehr als die Hälfte, 66 % der Hochschulen, schätzen ihr QM-System als strategisch relevant ein.

Frage 10: Welche Gründe, die für die hohe strategische Relevanz sprechen, würden Sie – auf Grund Ihrer Erfahrungen – der Hochschulleitung nennen?

Etablierung eines Prozessmanagements

Die Frage nach der Etablierung eines Prozessmanagements wird von 55 % mit „ja“ und 45 % mit „nein“ beantwortet. Dabei führen vor allem Fachhochschulen und größere Hochschulen Prozessmanagement ein.

Frage 11: Warum glauben Sie, sind die Hochschulen bei der Einführung von Prozessmanagement so zögerlich?

Frage 12: Was könnte der Grund sein, dass vor allem Fachhochschulen Prozessmanagement an ihren Hochschulen etablieren?

Frage 13: Können Sie sich erklären, warum offenbar vor allem größere Hochschulen Prozessmanagement etablieren?

Durchsetzung des kontinuierlichen Verbesserungsprozesses

In Fachhochschulen hat sich der kontinuierliche Verbesserungsprozess im Bereich Lehre besser durchgesetzt als an Universitäten.

Frage 14: Können Sie sich vorstellen, weshalb sich an Fachhochschulen der kontinuierliche Verbesserungsprozess besser durchgesetzt hat als an Universitäten?

Qualitätsmanagement und Organisationsentwicklung

Die Untersuchung zeigt, dass 47 % der Hochschulen eine Organisationseinheit haben, die sich mit dem Thema OE beschäftigt. Die Stellen QM und OE scheinen sich eher weniger auszutauschen und es kommt zu Überschneidungen in der täglichen Arbeit.

Frage 15: Was glauben Sie sind Gründe dafür, dass sich offenbar 41 % der QM- und OE-Organisationseinheiten nicht austauschen?

Frage 16: Wie schätzen Sie das Problem der Überschneidungen ein, die ja von ca. 54 % genannt werden?

Fachlicher Hintergrund des QM-Personals

Gefragt nach einer speziellen QM-Ausbildung geben 24 % an, eine solche zu besitzen. Währenddessen 76 % dies verneinen.

Frage 17: Können Sie sich erklären, warum nur 24 % der QM-Stellen an Hochschulen über QM-Expertise verfügen?

Frage 18: Spielt das Vorhandensein von gesichertem QM-Wissen – State of the Art (für die Hochschulleitung, für das QM-Personal und für die Hochschulöffentlichkeit) bei der Einführung und Weiterentwicklung von QM-Systemen aus Ihrer Sicht überhaupt eine Rolle?

Und zum Schluss

Frage 19: Was sind aus Ihrer Sicht die drei wichtigsten Dinge bei der Einführung und Weiterentwicklung eines QM-Systems an Hochschulen?

Frage 20: Welche Empfehlungen würden Sie einer Hochschulleitung außerdem geben zur Einführung und Weiterentwicklung eines QM-Systems?

Hinweis:

Die Kapitel 8.5 bis 8.8 des Anhangs unterliegen dem Datenschutz und wurden bei der Veröffentlichung entfernt. Sie können aber in berechtigten Fällen zu wissenschaftlichen Untersuchungen bei der Verfasserin eingesehen werden.