



**TECHNISCHE
UNIVERSITÄT
DRESDEN**

**Fakultät
Wirtschaftswissenschaften**

Dresdner Beiträge zur
Betriebswirtschaftslehre

Nr. 106/05

Wie steuern Weiterbildungseinrichtungen?

**Qualitätsmanagement und Bildungscontrolling
in der Umsetzung**

- Erste Ergebnisse einer empirischen Untersuchung -

von Thomas Günther und Annikka Zurwehme

Herausgeber:
Die Professoren der
Fachgruppe Betriebswirtschaftslehre
ISSN 0945-4810



Danksagung

An dieser Stelle möchten wir allen Bildungseinrichtungen herzlich danken, die sich an unserer Untersuchung zum Thema „Qualitätsmanagement und Bildungscontrolling in der Umsetzung“ beteiligt haben. Wir haben uns sehr gefreut, dass sich so viele verschiedene Bildungsanbieter die Zeit genommen haben, unseren umfangreichen Fragebogen zu beantworten. Weiterhin bedanken wir uns herzlich für die vielen positiven Rückmeldungen und Bereitschaftserklärungen, uns für weitere Informationen auch persönlich zur Verfügung zu stehen. Nicht zuletzt konnten wir auch durch die Vielzahl zusätzlich bereitgestellter Informationen einen umfangreichen Einblick in die tägliche Arbeit der befragten Bildungseinrichtungen gewinnen.

Die positive Resonanz zeigt uns, dass wir mit unserem Forschungsprojekt ein Thema aufgegriffen haben, das für die Weiterbildungspraxis von hoher Relevanz ist. Daher hoffen wir, dass wir mit diesem Auswertungsbericht einige erste Anhaltspunkte über die derzeitige Umsetzung der verschiedenen Steuerungsüberlegungen geben und ggf. auch Weiterentwicklungspotenziale für die zukünftige Arbeit von Weiterbildungseinrichtungen offen legen können. Im Sinne eines weiteren Austausches zwischen Theorie und Praxis, der die wissenschaftliche Forschung erst wirklich fruchtbar macht, freuen wir uns auch auf weitere Rückmeldungen.

Noch einmal herzlichen Dank allen Mitwirkenden!

Prof. Dr. Thomas Günther

Dipl.-Hdl. Annikka Zurwehme

INHALTSVERZEICHNIS

DANKSAGUNG	I
ABBILDUNGSVERZEICHNIS	III
1 STEUERUNG IN DER WEITERBILDUNG – EIN KURZER PROBLEMAUFRISS	1
2 ZIELE DER UNTERSUCHUNG UND UNTERSUCHUNGSDESIGN	2
3 ERGEBNISSE DER EMPIRISCHEN UNTERSUCHUNG	7
3.1 ZUSAMMENSETZUNG DES FRAGEBOGENRÜCKLAUFS.....	9
3.2 GENERELLE AUSSAGEN ZU BEDEUTUNG UND UMSETZUNG VON QUALITÄTSMANAGEMENT UND BILDUNGSCONTROLLING	13
3.3 AUSSAGEN ZUR UMSETZUNG EINZELNER QUALITÄTSBEREICHE	17
3.4 AUSSAGEN ZUR UMSETZUNG EINZELNER BILDUNGSCONTROLLINGELEMENTE FÜR ZENTRALE WERTSCHÖPFUNGSPROZESSE	30
3.5 AUSSAGEN ZUR STEUERUNG DER EINRICHTUNG	50
3.6 AUSSAGEN ZU UMSETZUNGSHINDERNISSEN.....	52
3.7 AUSSAGEN ZUR ERFOLGSEINSCHÄTZUNG	53
4 ZUSAMMENFASSENDE ÜBERLEGUNGEN UND AUSBLICK	58
LITERATURVERZEICHNIS	VI
ANHANG: DESKRIPTIVE PARAMETER DER UNTERSUCHTEN MERKMALE ...	X

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abb. 1: Rahmenmodell zur Steuerung von Bildungseinrichtungen _____	5
Abb. 2: Zeitliche Aufteilung des Fragebogen-Rücklaufs _____	8
Abb. 3: Aufteilung des Rücklaufs nach Bildungsanbietern _____	9
Abb. 4: Aufteilung des Rücklaufs nach der Altersstruktur der Bildungsanbieter _____	10
Abb. 5: Aufteilung des Rücklaufs nach der Größe des Bildungsanbieters _____	11
Abb. 6: Angebotene Veranstaltungen der befragten Bildungseinrichtungen _____	12
Abb. 7: Unterscheidung nach angebotenen Veranstaltungsarten _____	13
Abb. 8: Bedeutung der verschiedenen Steuerungsansätze aus Sicht der befragten Bildungsanbieter _____	14
Abb. 9: Bekanntheitsgrad ausgewählter Qualitätsmanagement-Modelle _____	15
Abb. 10: Aussagen zur Umsetzung einzelner Qualitätsmanagement-Modelle _____	17
Abb. 11: Aussagen zum Qualitätsbereich „Führung/Leitung“ _____	18
Abb. 12: Kreuztabelle „Erstellung eines Weiterbildungsberichts“, unterschieden nach Art der Weiterbildungseinrichtung _____	20
Abb. 13: Aussagen zum Qualitätsbereich „Profil/Strategie“ _____	21
Abb. 14: Aussagen zum Qualitätsbereich „Kooperationen/Ressourcen“ _____	22
Abb. 15: Kreuztabelle „Bestehen eines Budgetierungssystems“, unterschieden nach Art der Weiterbildungseinrichtung _____	23
Abb. 16: Aussagen zum Qualitätsbereich „Kunde“ _____	24
Abb. 17: Kreuztabelle „Auftraggeber als zentrale Kundengruppe“, unterschieden nach Ausrichtungsschwerpunkt der Weiterbildungseinrichtung _____	25
Abb. 18: Kreuztabelle „Ermittlung der Auftraggeberzufriedenheit“, unterschieden nach Ausrichtungsschwerpunkt der Weiterbildungseinrichtung _____	26
Abb. 19: Aussagen zum Qualitätsbereich „Mitarbeiter“ _____	27
Abb. 20: Kreuztabelle „Nutzung von Zielvereinbarungen mit Anreizsystemen“, unterschieden nach Art der Weiterbildungseinrichtung _____	28

Abb. 21: Aussagen zum Qualitätsbereich „Prozesse“	29
Abb. 22: Kreuztabelle „Festlegung von Prozessstandards“, unterschieden nach Ausrichtungsschwerpunkt der Weiterbildungseinrichtung	30
Abb. 23: Zentrale Wertschöpfungsprozesse einer Bildungseinrichtung	30
Abb. 24: Aussagen zur Phase „Bedarfsanalyse“	31
Abb. 25: Kreuztabelle „Bedarfsanalyse durch Vorgesetztengespräche“, unterschieden nach Ausrichtungsschwerpunkt der Weiterbildungseinrichtung	32
Abb. 26: Kreuztabelle „Anmeldungszahlen als Bedarfsindikator“, unterschieden nach Ausrichtungsschwerpunkt der Weiterbildungseinrichtung	33
Abb. 27: Aussagen zur Phase „Zielbestimmung“	33
Abb. 28: Kreuztabelle „Zielbezug Unternehmensziele“, unterschieden nach Ausrichtungsschwerpunkt der Weiterbildungseinrichtung	34
Abb. 29: Kreuztabelle „Erwerb verhaltensbezogener Fähigkeiten“, unterschieden nach Ausrichtungsschwerpunkt der Weiterbildungseinrichtung	35
Abb. 30: Aussagen zur Phase „Inputplanung – Planung der Lerninhalte“	36
Abb. 31: Aussagen zur Phase „Inputplanung – Methodenauswahl“	37
Abb. 32: Aussagen zur Phase „Inputplanung – Medienauswahl“	37
Abb. 33: Aussagen zur Phase „Inputplanung – Trainerauswahl“	39
Abb. 34: Aussagen zur Phase „Inputplanung – Gruppenzusammenstellung“	40
Abb. 35: Aussagen zur Phase „Veranstaltungsdurchführung - Prozessgestaltung“	41
Abb. 36: Aussagen zur Phase „Veranstaltungsdurchführung - Prozessevaluation“	42
Abb. 37: Kreuztabelle „Ressourcenbezogene Zufriedenheitsmessung“, unterschieden nach Ausrichtungsschwerpunkt der Weiterbildungseinrichtung	43
Abb. 38: Aussagen zur Phase „Lernerfolgsmessung“	44
Abb. 39: Kreuztabelle „Lernerfolgsmessung durch Tests“, unterschieden nach Ausrichtungsschwerpunkt der Weiterbildungseinrichtung	45
Abb. 40: Aussagen zur Phase „Anwendungserfolgsmessung“	47

Abb. 41: Kreuztabelle „Transfererfolgsmessung durch Rückmeldungen der Auftraggeber“, unterschieden nach Ausrichtungsschwerpunkt der Weiterbildungseinrichtung	48
Abb. 42: Aussagen zur Phase „Anwendungserfolg – transfersichernde Maßnahmen“	49
Abb. 43: Aussagen zur Steuerung der Einrichtung	51
Abb. 44: Aussagen zu Umsetzungshindernissen	52
Abb. 45: Mögliche Zusammenhänge verschiedener Erfolgsmaßstäbe in Weiterbildungseinrichtungen	54
Abb. 46: Zuordnung von Erfolgsdimensionen und Erfolgsmaßstäben	55
Abb. 47: Einschätzung des Erfolgs der Einrichtung	55
Abb. 48: Einschätzung der Verbesserungspotenziale bezüglich des Erfolgs der Einrichtung	57

1 Steuerung in der Weiterbildung – ein kurzer Problemaufriss

Das im Folgenden dargestellte Forschungsprojekt zur Umsetzung von Qualitätsmanagement und Bildungscontrolling in Weiterbildungseinrichtungen beschäftigt sich mit der Frage nach der **adäquaten Steuerung einer Bildungseinrichtung**, die sowohl auf einrichtungsbezogenen Steuerungselementen als auch auf bildungsprozessbezogenen Komponenten beruht. Das Forschungsvorhaben geht dabei der Frage nach, welche Methoden und Modelle zur Führung einer Bildungseinrichtung herangezogen werden, um eine konsequente Erfüllung der Anforderungen von Kunden und Auftraggebern zu gewährleisten und somit letztendlich erfolgreich im (internen) Wettbewerb bestehen zu können. Ziel der Forschungsarbeit ist es, einen konzeptionellen Rahmen für die Führung einer Bildungseinrichtung zu entwickeln, der auf bereits bestehenden Steuerungskonzepten aufbaut, diese in einen systematischen Zusammenhang integriert und nicht zuletzt der Umsetzung in der betrieblichen Praxis gegenüberstellt.

Die Frage nach der adäquaten Steuerung einer Bildungseinrichtung ist ein Problem, das nach wie vor von herausragender Bedeutung für das Bildungssystem ist. Belegen lässt sich dies an den seit mehr als dreißig Jahren stets unter neuen Begriffen aufkeimenden Überlegungen zum **Qualitätsmanagement**, zur **Evaluation** von Bildungsleistungen, zum **Bildungscontrolling**, aber auch anhand von Konzepten zur Erfolgskontrolle, Transferevaluation, Kosten-Nutzen-Analyse etc.,¹ die allesamt zum Ziel haben, Steuerungsansätze für eine verbesserte Gestaltung von Bildungsmaßnahmen und -einrichtungen zu liefern. Eine trennscharfe Abgrenzung dieser Begriffe ist jedoch nicht immer möglich² und teilweise erscheinen sie eher als „werbewirksame Schlagworte“³ denn als elaborierte Konzepte. Darüber hinaus unterstreichen zunehmend gesetzliche Regularien,⁴ insbesondere für die öffentlich geförderte Weiterbildung, die Notwendigkeit, sich mit Fragen des institutionellen Qualitätsmanagement und damit auch mit der dahinter liegenden Problematik der Führung bzw. Steuerung einer Einrichtung auseinander zu setzen.

¹ Vgl. PECH, U. (2001), S. 4; BEYWL, W./SCHOBERT, B. (2000), S. 11

² Vgl. PIELER, D. (2001), S. 36; deutlich wird jedoch, dass sich nahezu alle Überlegungen unter die Konzepte des Qualitätsmanagement bzw. des Bildungscontrolling subsumieren lassen, weshalb im Folgenden auch lediglich auf diese Begrifflichkeiten Bezug genommen wird; eine exakte Begriffabgrenzung und Konzeptzuordnung ist allerdings vorzunehmen.

³ BEYWL, W./SCHOBERT, B. (2000), S. 12

⁴ Vgl. z.B. die Anerkennungs- und Zulassungsverordnung – Weiterbildung (AZWV) sowie die Weiterbildungsgesetze der einzelnen Bundesländer.

Die vielfältige Bearbeitung dieser Fragestellung führt dazu, dass „zahlreiche unverbunden nebeneinander stehende Ansätze“⁵ zur Steuerung von Bildungsleistungen und –einrichtungen herangezogen werden können, allerdings eine mangelnde Vernetzung der verschiedenen Ansätze zu konstatieren ist. Daraus resultiert wiederum die These, dass es den Bildungsanbietern an einem geeigneten Rahmen für die eigene Steuerung fehlt⁶ und somit eine Konzentration auf einzelne als besonders wesentlich erachtete Teilaspekte und/oder Modelle erfolgt. Vor diesem Hintergrund erscheint es nicht verwunderlich, dass trotz der bereits lang anhaltenden Diskussion in Wissenschaft und Praxis praxisbezogene Studien oftmals ein anderes, eher defizitäres Bild darstellen.⁷

2 Ziele der Untersuchung und Untersuchungsdesign

Im Kontext der dargestellten Problematik bzw. des damit begründeten Forschungsinteresses wurde im März/April 2005 eine umfangreiche empirische Untersuchung am Lehrstuhl für Betriebliches Rechnungswesen/Controlling der Technischen Universität Dresden durchgeführt. Ziel dieser Untersuchung war es, die folgenden **Forschungsfragen** zu beantworten:

- 1) Wodurch sind die Steuerungssysteme unterschiedlicher Weiterbildungseinrichtungen gekennzeichnet bzw. welche Aspekte sind für die optimale Gestaltung und Steuerung von Bildungsprozess und Bildungseinrichtung bedeutsam?
- 2) In welchem Umfang werden einzelne Bildungscontrolling- und Qualitätsmanagement-Elemente in der Praxis umgesetzt?
- 3) Bestehen einrichtungsbezogene Unterschiede bei der Steuerung, z. B. zwischen unternehmensinternen und –externen Bildungseinrichtungen, zwischen Anbietern offener und geschlossener Maßnahmen etc.?
- 4) Lassen sich Unterschiede bezüglich des Erfolgs einer Bildungseinrichtung auf Basis des Steuerungssystems erklären?

Aufgrund des teilweise explorativen Charakters der Studie, die zunächst Aufschluss über die gegenwärtige Umsetzungspraxis in Weiterbildungseinrichtungen geben soll, wurde die Entscheidung für eine standardisierte schriftliche Befragung getroffen, bei der möglichst viele Rückmeldungen verschiedener Bildungseinrichtungen der Bundesrepublik Deutschland ein-

⁵ Vgl. HARTZ, S./MEISEL, K. (2004), S. 34

⁶ Vgl. SAUTER, E. (2004), S. 11

⁷ Vgl. SEEBER, S. (2000), S. 21; siehe beispielsweise die Studien in BÖTEL, C./KREKEL, E. M. (2004), S. 19ff.; HÄRING, K. (2003), S. 139ff.; BÖTEL, C./KREKEL, E. M. (2000)

geholt werden, um auf diese Weise einen umfassenden Überblick über das tatsächliche Steuerungsverhalten zu gewinnen.⁸ Der der Untersuchung zugrunde liegende Fragebogen wurde in verschiedenen Bearbeitungsstufen entwickelt, mehrfachen Revisionen und nicht zuletzt einem Pretest auf Basis von Experteninterviews mit Leitern bzw. führenden Mitarbeitern sechs unterschiedlicher Weiterbildungseinrichtungen unterzogen, so dass zahlreiche Gestaltungshinweise in die endgültige Fassung des **Fragebogens** eingegangen sind. Er gliedert sich in fünf Teilbereiche, die sich wie folgt charakterisieren lassen:

A Allgemeine Angaben zur Einrichtung

Im ersten Teil des Fragebogens werden primär beschreibende Merkmale der befragten Einrichtung, wie z. B. Aussagen zum Alter, zur Art der Einrichtung, zur Betriebsgröße (gemessen an der Mitarbeiter- und Trainerzahl) sowie zu den angebotenen Bildungsveranstaltungen erhoben.

B Umsetzung von Elementen des Qualitätsmanagement

Teil B dient zur Ermittlung der Einstellung zum Thema Qualitätsmanagement sowie zur Gewinnung von Kenntnissen über Bekanntheit und Umsetzungsgrad unterschiedlicher Modelle. Darüber hinaus werden einzelne Qualitätsbereiche separat herausgegriffen und detailliert untersucht.⁹

C Umsetzung von Elementen des Bildungscontrolling

Im Zentrum von Teil C steht die Ermittlung von Bedeutung und Umsetzung einzelner Bildungscontrolling-Elemente. Hier wird bewusst auf ein bildungsprozessbezogenes Modell des Bildungscontrolling Bezug genommen¹⁰, da dieses als geeigneter Rahmen erscheint, auch zahlreiche andere Konzepte aufzunehmen.¹¹ Darüber hinaus lassen sich unter die prozessbezogenen Ansätze auch Konzepte subsumieren, die eher unter dem pädagogisch geprägten Evaluationsbegriff firmieren, der jedoch an dieser Stelle zunächst synonym zum Controlling-Begriff gebraucht wird.¹²

⁸ Vgl. BORTZ, J./DÖRING, N. (2003), S. 54f.; FRIEDRICHS, J. (1990), S. 236f.

⁹ Im Einzelnen handelt es sich hier um die Qualitätsbereiche „Führung/Leitung“, „Profil/Strategie“, „Kooperationen/Ressourcen“, „Prozesse“, „Mitarbeiter“ und „Kunden“, die in enger Anlehnung an das EFQM-Modell konkretisiert wurden (vgl. dazu auch HEINOLD-KRUG, E. et al. (o.J.)).

¹⁰ Vgl. SEEBER, S. (2000), S. 36ff.; TIMMERMANN, D. (1996), S. 330

¹¹ z.B. ebenenbezogene Ansätze, wie das KIRKPATRICK-Modell (vgl. KIRKPATRICK, D. L. (1996)), kennzahlenbezogene Ansätze (vgl. SCHULTE, C. (1995)), etc.

¹² Eine detaillierte Abgrenzung der Begriffe und die Entwicklung einer einheitlichen Begriffssystematik wird Bestandteil zukünftiger Veröffentlichungen sein.

D Aussagen zur Steuerung der Bildungseinrichtung

Der vierte Teil des Fragebogens greift noch einmal kurz wesentliche Aussagen zum Umgang mit einzelnen für die Steuerung bedeutsam erscheinenden Teilelementen auf und fragt zudem nach Problemfeldern und Hindernissen für die Umsetzung der unter B und C angesprochenen Teilaspekte.

E Einschätzung des Erfolgs der Einrichtung

Im letzten Teil des Fragebogens werden die Einrichtungen gebeten, eine Einschätzung ihres Erfolgs vorzunehmen. Die Erfolgsgrößen stammen dabei aus drei Teilbereichen: der finanziellen Business-Dimension, konkretisiert durch Größen wie Umsatzwachstum, Gewinn und Kostenverursachung, der Service-Dimension, in der primär kundenbezogene Erfolgsgrößen eingeschätzt werden und nicht zuletzt der internen Management-Dimension mit Auslastungsgrößen, Zufriedenheiten interner Anspruchsgruppen etc.¹³

Die jeweiligen Items der einzelnen Fragebogenbereiche wurden dabei selbstständig entwickelt, da Studien mit einem ähnlich detaillierten Forschungsansatz bisher in der Literatur nicht vorliegen. Zur grundsätzlichen Orientierung wurde jedoch selektiv auf Aspekte aus dem EFQM-Modell¹⁴ sowie auf inhaltliche Aspekte bestehender Studien zur Umsetzung von Bildungscontrolling und Evaluation zurückgegriffen.¹⁵ Bei der Mehrzahl der Items konnten die Befragten eine Abstufung ihrer Einschätzung auf einer vierstufigen bipolaren Skala vornehmen, deren Formulierung analog zu bewährten Antwortskalen aus sozialwissenschaftlichen Umfrageprojekten erfolgte.¹⁶

Insgesamt wurden im Fragebogen, der sich über acht Seiten erstreckte, mehr als 230 Variablen erhoben, wobei der Schwerpunkt der Fragen auf den Bereichen B und C liegt, welche die Details zur Steuerung beinhalten. Darüber hinaus wurde den Befragten innerhalb der einzelnen Teilaspekte die Möglichkeit gegeben, zusätzliche Instrumente, Vorgehensweisen oder

¹³ Die Einschätzung des Einrichtungserfolgs wurde dabei bewusst mehrdimensional angelegt, da Erfolg im Bildungsbereich nicht auf eindimensionale Finanzgrößen zurückgeführt werden kann, insbesondere dann nicht, wenn es sich um gemeinnützige Bildungsanbieter handelt; zur Einteilung in die drei Teilbereiche vgl. WUNDERER, R./JARITZ, A. (1999), S. 58ff./S. 223ff.

¹⁴ Vgl. HEINOLD-KRUG, E. et al. (o.J.)

¹⁵ Vgl. z.B. BÖTEL, C./KREKEL, E. M. (2004); HÄRING, K. (2003), KREKEL, E. M./GNAHS, D. (2000); BEICHT, U./KREKEL, E. M. (1999); KREKEL, E. M./GNAHS, D. (2000),

¹⁶ Vgl. PRÜFER, P. et al. (2003)

Anmerkungen zu den verschiedenen Bereichen zu ergänzen, was noch einmal den explorativen Charakter der Studie unterstreicht.

Das eigentliche **Rahmenmodell** für die Steuerung einer Bildungseinrichtung, das dem Fragebogen zugrunde liegt, lässt sich jedoch nicht ohne weiteres aus dem Fragebogen-Aufbau erkennen, so dass es an dieser Stelle kurz dargestellt wird. Auf Basis verschiedener theoretischer Grundlagen, wie z. B. dem Neuen St. Galler Management-Modell¹⁷ und dem Wertketten-Ansatz¹⁸ - insbesondere für das Personalwesen¹⁹ - wurde der nachfolgende konzeptionelle Rahmen für die Steuerung einer Bildungseinrichtung entwickelt, der im wesentlichen die verschiedenen Prozesse einer Bildungseinrichtung als zentrale Steuerungsobjekte betrachtet und die Integration unterschiedlicher Instrumente und Ansätze ermöglicht.

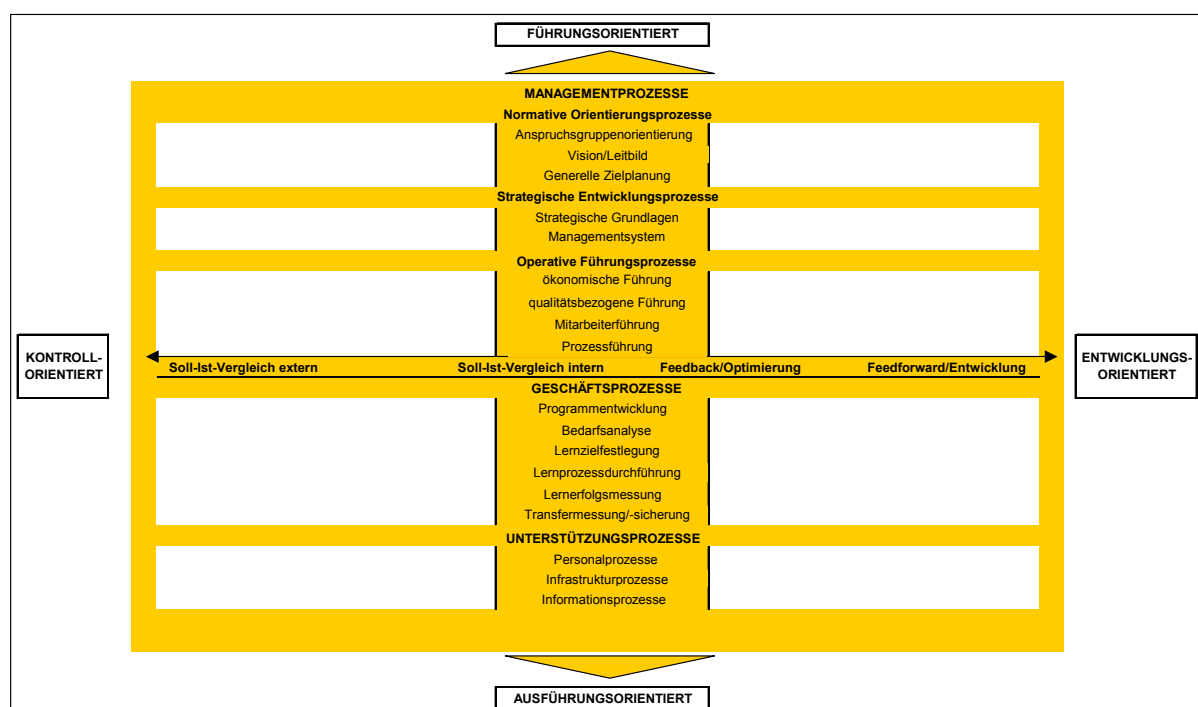


Abb. 1: Rahmenmodell zur Steuerung von Bildungseinrichtungen (eigene Darstellung)

Aus der Abbildung wird deutlich, dass die Steuerung einer Bildungseinrichtung prinzipiell im Bereich der Managementprozesse angesiedelt sein und einen unmittelbaren Bezug zu den einzelnen Geschäftsprozessen aufweisen muss. Im originären Sinne unter das Controlling fallende Instrumente, wie z. B. Kostenkontrolle und Budgetierung, finden sich dabei schwerpunktmäßig im Bereich der **ökonomischen Führung** wieder. Darüber hinaus sind in Bil-

¹⁷ Vgl. RÜEGG-STÜRM, J. (2005), S. 65ff.; RÜEGG-STÜRM, J. (2002), S. 21ff.

¹⁸ Vgl. PORTER, M. E. (1996), S. 62

¹⁹ Vgl. WUNDERER, R./JARITZ, A. (1999), S. 56; GUTSCHELHOFER, A. (1996), S. 77ff.

dungseinrichtungen im Bereich der operativen Führung auch **qualitätsbezogene Planungs- und Kontrollsysteme** aufzubauen, die letztendlich sicherstellen, dass die Qualität der erbrachten Leistung den Anforderungen der Kunden bzw. der Auftraggeber gerecht wird. Analog zu industriell geprägten Organisationen sind zudem mitarbeiter- und prozessbezogene Führungsaufgaben wahrzunehmen, wie sie in nahezu jedem Qualitätsmanagement-System gefordert werden. Eingebettet sind diese operativen Führungsprozesse in einen **normativen Rahmen** in Form von Vision, Leitbild und zentralen Zielen, der als Orientierung für die Bildungseinrichtung und ihre Anspruchsgruppen dient. Um die Umsetzung der Ziele voranzutreiben, sind **Strategien** zu entwickeln und ein **Managementsystem** aufzubauen, wobei Letzteres die systematische Umsetzung der strategischen Ziele fördert und die Umsetzungskontrolle sicherstellt.²⁰

Insbesondere die **operativen Führungsprozesse** weisen unmittelbaren Bezug zum Ausführungssystem auf, das in einzelne Geschäfts- und Unterstützungsprozesse gegliedert werden kann. Die **Geschäftsprozesse** (oder auch Wertschöpfungsprozesse) werden dabei anhand des Bildungsproduktionsmodells²¹ definiert und greifen somit den idealtypischen Ablauf von der Bedarfsanalyse bis hin zur Erfolgsmessung und –sicherung am Arbeitsplatz auf. In allen einzelnen Prozessen lassen sich verschiedene Steuerungsinstrumente einsetzen, die primär im Rahmen der prozess- und ebenenorientierten Bildungscontrolling-Konzepte diskutiert werden. So wäre z. B. die Erfolgsmessung nach dem KIRKPATRICK-Modell ein Instrument, was sich schwerpunktmäßig auf die drei Prozesse Lernprozessdurchführung, Lernerfolgsmessung und Transfermessung und –sicherung bezieht.²² Neben den Geschäftsprozessen sind im Ausführungssystem zusätzlich die **Unterstützungsprozesse** angesiedelt, die im wesentlichen die zur Leistungserstellung notwendigen Ressourcen, wie die Trainerbeschaffung, die Raumbereitstellung/-auswahl, die Medienbeschaffung und das Informationssystem umfassen. Sie sind ebenfalls im Rahmen der operativen Führungsprozesse zu steuern, so dass sich beispielsweise

²⁰ Vgl. MÜLLER-STEWENS, G. (2005), S. 72ff.; als Beispiel für ein derartiges Managementsystem lässt sich das Konzept der Balanced Scorecard anführen (vgl. KAPLAN, R. S./NORTON, D. P. (1997))

²¹ Vgl. TIMMERMANN, D. (1996), S. 330; die einzelnen Prozesse weisen zudem einen engen Bezug zu den Überlegungen zur Wertschöpfungskette im Personalwesen auf (vgl. GUTSCHELHOFER, A. (1996), S. 79).

²² Vgl. KIRKPATRICK, D. L (1996), S. 21ff.; die Ebene der Unternehmensergebnisse findet an dieser Stelle bewusst keine Erwähnung, weil sie unter den Prozess der Transfermessung subsumiert wird. Sie fordert, den Transfer- oder Anwendungserfolg in möglichst monetärer Form zu messen. Im hier dargestellten Modell wird diese Ebene somit als Erweiterung der Transfererfolgsmessung aufgefasst, wohlwissend, dass die Unterscheidung an dieser Stelle eigentlich differenzierter ausfallen müsste.

auch Instrumente für die adäquate Auswahl von Trainern als Steuerungsinstrument ansehen lassen.²³

Die angesprochenen Ebenen stellen jedoch lediglich den Aufbau eines Steuerungssystems dar. Eine weitere wichtige Fragestellung für die Steuerung ist, wie der Umgang mit diesen Elementen zu erfolgen hat. Hier lassen sich zwei zentrale Dimensionen unterscheiden: Die kontroll- und die entwicklungsorientierte Perspektive. Während aus **kontrollorientierter Perspektive** das Steuerungssystem primär zur Berichterstattung gegenüber externen Anspruchsgruppen oder zum internen Soll-Ist-Vergleich – im Sinne eines internen Berichtswesens – herangezogen wird, werden im Rahmen der **entwicklungsorientierten Betrachtung** aus den ermittelten Daten Maßnahmen für die Weiterentwicklung der Einrichtung abgeleitet. Diese sind zum einen – eher ausführungsbezogen – in einer Verbesserung der Leistungserstellung (das sog. Feedback) oder zum anderen – eher führungsbezogen – in einer Anpassung und Weiterentwicklung der angestrebten Ziele zu sehen (das sog. Feedforward).²⁴

Aus diesen Überlegungen wird deutlich, dass das Rahmenmodell geeignet ist, unterschiedlichste Konzepte und Instrumente, wie sie in den einzelnen Items des Fragebogens erhoben werden, aufzunehmen und somit einrichtungsbezogene Steuerungsprofile bereitzustellen, die veranschaulichen, inwieweit die jeweilige Einrichtung die als wesentlich erachteten Prozesse abdeckt bzw. in welchem Umfang Weiterentwicklungspotenziale für die individuelle Steuerung bestehen. Darüber hinaus kann es auch als **Metamodell** zur Integration der vielfältigen Qualitätsmanagement- und Bildungscontrolling-Konzepte Verwendung finden und eine Verortung nach Anspruch und Umfang des jeweiligen Modells ermöglichen. Weitere Überlegungen dazu werden in Bestandteil zukünftiger Veröffentlichungen sein. Neben der deskriptiven Analyse der Aussagen zu den einzelnen Fragebogen-Items steht das obige Modell im Zentrum der empirischen Untersuchung, deren erste Ergebnisse im Folgenden vorgestellt werden.

3 Ergebnisse der empirischen Untersuchung

Im Rahmen der empirischen Untersuchung zur Umsetzung von Qualitätsmanagement und Bildungscontrolling in Weiterbildungseinrichtungen wurden **1.000 Bildungsanbieter** der Bundesrepublik Deutschland, die sich auf berufliche Bildungsangebote spezialisiert haben, befragt. Die Stichprobe teilte sich dabei in 900 externe Weiterbildungseinrichtungen, die ihre

²³ Vgl. SCHWAAB, M.-O. (2002), S. 2ff.

²⁴ GÜNTHER, T. (1997), S. 67; BAUM, H.-G. BAUM, H.-G./COENENBERG, A. G./GÜNTHER, T. (2004), S. 4f.; die detaillierte Herleitung des Steuerungsrahmens wird Bestandteil einer zukünftigen Veröffentlichung sein, so dass die Darstellung hier nur sehr verkürzt erfolgt.

Leistungen unabhängig von einem Unternehmen erbringen, und 100 unternehmenszugehörige Einrichtungen, wie interne Weiterbildungsabteilungen, Corporate Universities, ausgelagerte Bildungseinrichtungen eines Unternehmens etc., auf. Die Auswahl der befragten Bildungsanbieter erfolgte auf Basis verschiedener im Internet verfügbarer Seminardatenbanken,²⁵ deren Adressen zusammengefügt und bereinigt wurden,²⁶ um anschließend eine Zufallsauswahl von 900 Bildungseinrichtungen aus der bereinigten Adressdatei zu treffen. Die Auswahl der befragten Unternehmen erfolgte gezielt in Form der DAX, MDAX und SDAX-Unternehmen, sofern die Webseiten dieser Unternehmen Rückschluss über das Bestehen von Bildungsaktivitäten zuließen. Darüber hinaus flossen explizit zusätzliche Informationen über bestehende Corporate Universities in Deutschland²⁷ in die Stichprobenauswahl ein. In den Bildungseinrichtungen wurde jeweils die Geschäftsführung bzw. die Einrichtungsleitung befragt, die primär mit Steuerungsaufgaben betraut ist. Von den angeschriebenen Unternehmen antworteten insgesamt 202 Einrichtungen (Antwortquote 20,2 %), wobei 171 auswertbare Fragebögen zurückgesendet wurden. Das entspricht einer **Rücklaufquote von 17,1 %**, was in Anbetracht des Fragebogenumfangs mehr als zufriedenstellend einzuschätzen ist. Der Rücklauf der Befragung gliedert sich wie folgt auf die einzelnen Kalenderwochen auf:

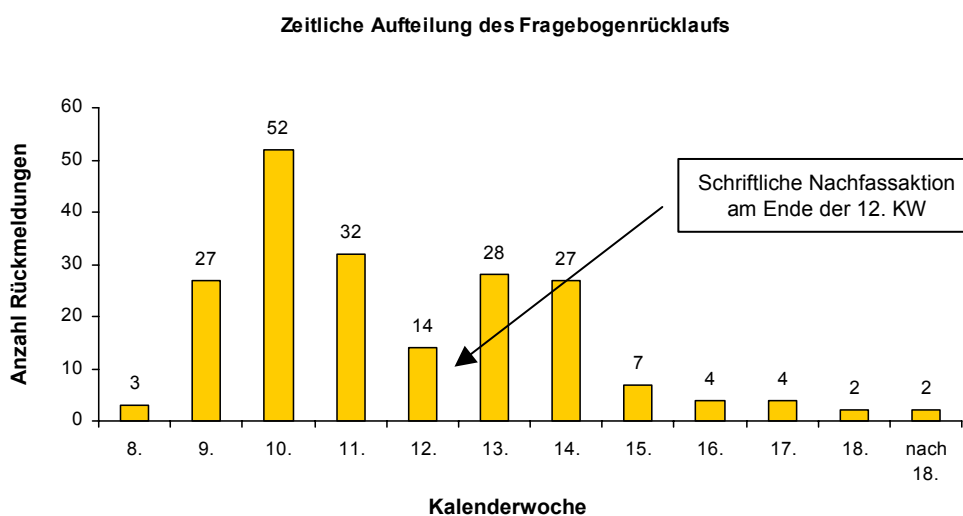


Abb. 2: Zeitliche Aufteilung des Fragebogen-Rücklaufs

²⁵ Berücksichtigung fanden die folgenden vier Datenbanken: <http://www.seminus.de>, <http://www.seminarmarkt.de>, <http://www.seminare.de> und <http://www.weiterbildung.de> (jeweils Stand Januar 2005).

²⁶ Die Bereinigung bezog sich primär auf thematische Kriterien, so dass Anbieter, die von ihrem Angebotsspektrum eher unter die allgemeine denn unter die berufliche Weiterbildung fallen, nicht einbezogen wurden. Beispielhaft seien hier Anbieter angeführt, die Bildungsveranstaltungen im Bereich Lebensqualität, Umgangsformen, Körper, Geist und Seele etc. anbieten, da diese nur mittelbar einen Bezug zum Berufsalltag aufweisen.

²⁷ Vgl. WIMMER, R. et al. (2002) sowie Informationsbroschüren zu Fachtagungen mit dem Themenschwerpunkt oder der Zielgruppe „Corporate Universities“.

Als **Gründe für die Nichtteilnahme** an der Studie wurden insbesondere in unternehmenszugehörigen Bildungseinrichtungen zeitliche Restriktionen genannt. Darüber hinaus wurde mehrfach angeführt, dass zum gegenwärtigen Zeitpunkt zahlreiche Befragungen bei Bildungsanbietern durchgeführt werden, so dass nur eine selektive Teilnahme erfolgen könne. Einige wenige Bildungseinrichtungen, die ihr Trainingsgeschäft ergänzend zu einer Unternehmensberatung oder für Kundenschulungen betreiben, sehen sich nicht als Zielgruppe der Befragung. Eine große Gruppe von Bildungsanbietern, die Bildungszentren der Industrie- und Handelskammern, fiel jedoch vollständig aus, da diese eine Teilnahme grundsätzlich nur dann ermöglichen, wenn der Fragebogen gemeinsam mit dem DIHK erstellt wird und somit dessen Einverständnis trägt. Da Letzteres trotz mehrfacher Bemühungen nicht eingeholt werden konnte, eine gemeinsame Erstellung des Fragebogens mit dem DIHK jedoch aus wissenschaftlicher Perspektive von vornherein nicht sinnvoll erschien, wurde die Befragung letztendlich ohne die Berücksichtigung der IHK-Bildungszentren durchgeführt.

3.1 Zusammensetzung des Fragebogenrücklaufs

Die auswertbaren Fragebögen des Rücklaufs gliedern sich wie folgt auf die betrachteten Bildungsanbieter auf:

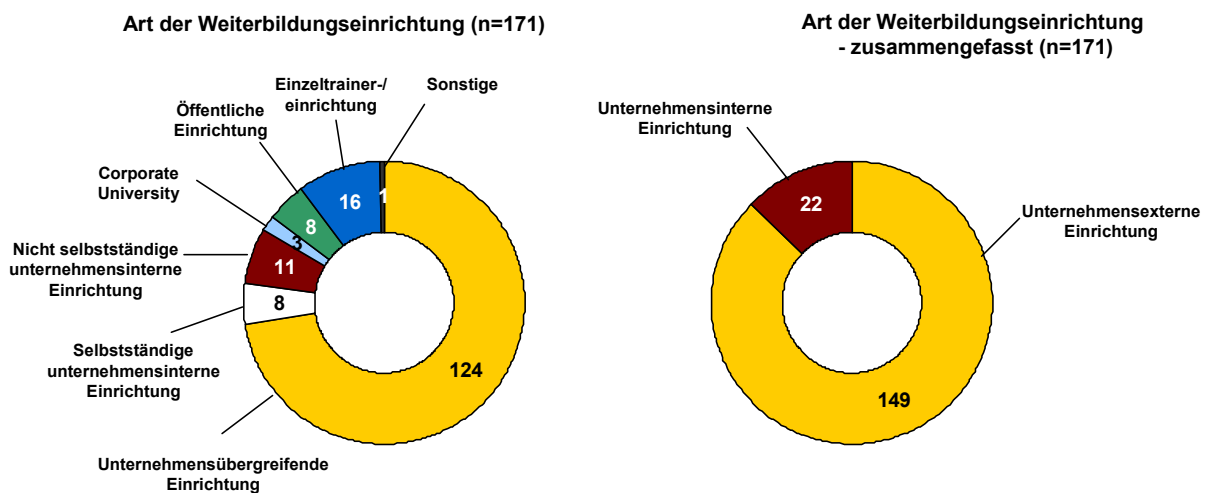


Abb. 3: Aufteilung des Rücklaufs nach Bildungsanbietern

Der Schwerpunkt der Befragten liegt somit analog zum Stichprobenaufbau bei externen Anbietern beruflicher Bildung. Hier antworteten insgesamt 149 Unternehmen, was einem Rücklauf von 16,6 % bezogen auf die 900 befragten externen Bildungsanbieter entspricht. Die Rücklaufquote der unternehmenszugehörigen Bildungsanbieter liegt demgegenüber bei 22 %.

Eine differenzierte Betrachtung des Rücklaufs nach dem **Alter der verschiedenen Bildungseinrichtungen** ergibt das folgende Bild:

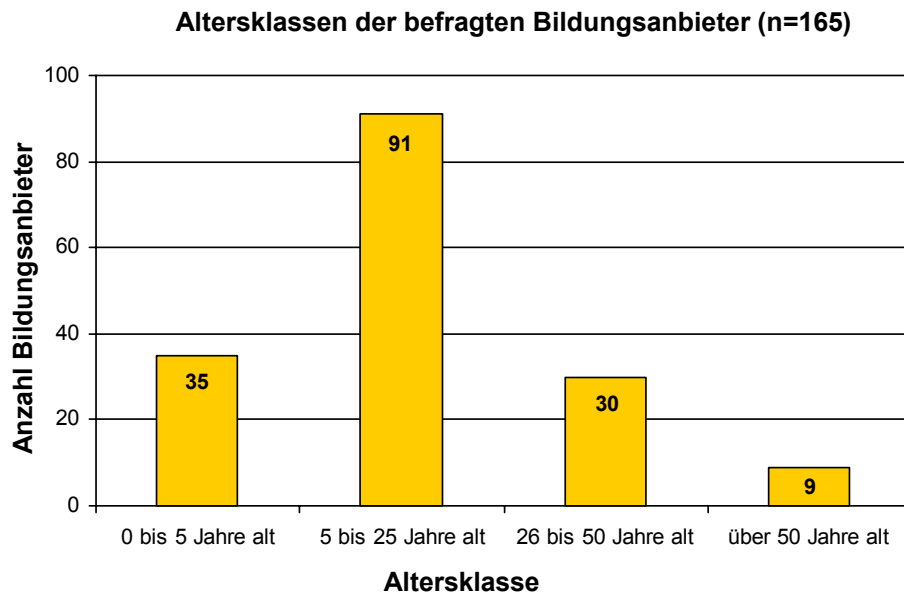


Abb. 4: Aufteilung des Rücklaufs nach der Altersstruktur der Bildungsanbieter

Es wird deutlich, dass über drei Viertel der antwortenden Bildungsanbieter **vergleichsweise jung** sind, d. h. maximal 25 Jahre bestehen, während lediglich 23,6 % länger als 25 Jahre im Bereich der Weiterbildung tätig sind. Die älteste antwortende Bildungseinrichtung besteht bereits seit 110 Jahren während die jüngste erst im Januar diesen Jahres gegründet wurde,²⁸ was die breite Streuung innerhalb der Stichprobe bezogen auf die Erfahrung als Bildungsanbieter veranschaulicht. Das durchschnittliche Alter aller betrachteten Bildungseinrichtungen beträgt 17,28 Jahre. Die beobachtete Entwicklung ist sicherlich zu weiten Teilen auf die wachsende Bedeutung zurückzuführen, die insbesondere der beruflichen Weiterbildung im Kontext einer sich immer schneller verändernden Arbeitswelt zugeschrieben wird, so dass eine Vielzahl neuer Bildungsanbieter in den letzten 20 Jahren in dieses Marktsegment eintraten.

Die Unterscheidung des Rücklaufs nach der **Größe der Bildungseinrichtung** wird auf Basis der Mitarbeiterzahlen eingeschätzt, wobei bei der Ermittlung der Beschäftigtenzahlen zunächst unerheblich ist, inwieweit es sich um Mitarbeiter oder Trainer handelt, so dass sich das nachfolgende Bild ergibt.

²⁸ Die deskriptiven Parameter zu den einzelnen Fragen können der Übersichtsmatrix im Anhang entnommen werden.

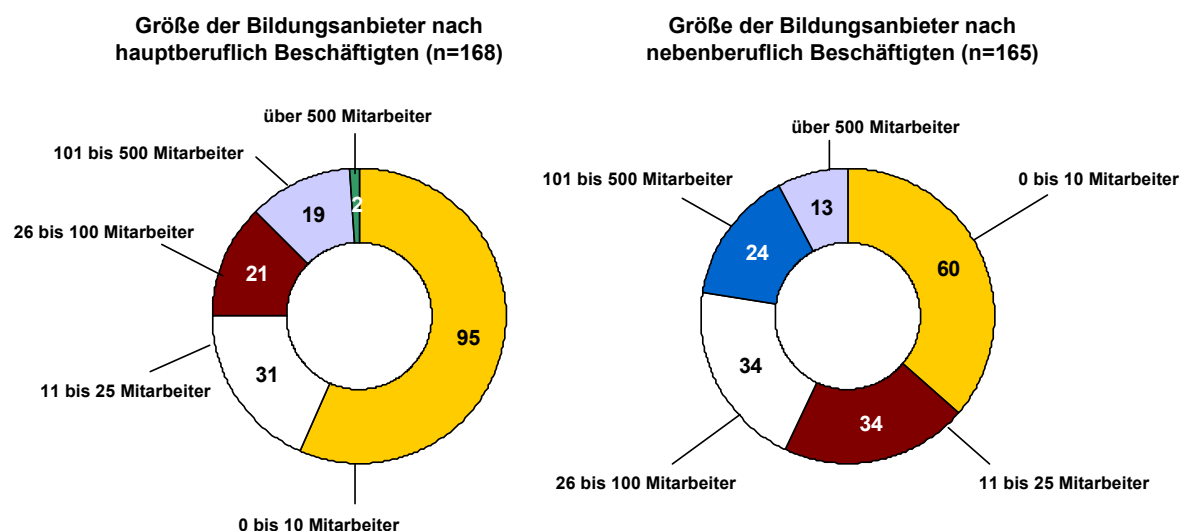


Abb. 5: Aufteilung des Rücklaufs nach der Größe des Bildungsanbieters

Erfolgt die Einschätzung der Einrichtungsgröße auf Basis der hauptberuflich Beschäftigten Mitarbeiter, wird deutlich, dass es sich bei den antwortenden Unternehmen zu drei Viertel um **eher kleine Unternehmen mit bis zu 25 Mitarbeitern** handelt. Nur 12,5 % der befragten Unternehmen haben über 100 hauptberufliche Mitarbeiter. Ein ähnliches Bild ergibt sich bei den nebenberuflich Beschäftigten, wobei hier eindeutig sichtbar wird, dass die Anzahl eher kleiner Unternehmen zu Gunsten von Unternehmen mit mittlerer Anzahl freiberuflich Beschäftigter abnimmt. Dieses zeigt sich auch an der Betrachtung der Mittelwerte von durchschnittlich 49,15 hauptberuflichen und 208,48 nebenberuflichen Mitarbeitern. Das Spektrum der hauptberuflich Beschäftigten schwankt dabei von 1 bis 1.650 festangestellten Mitarbeitern, während die Zahl der nebenberuflich Beschäftigten im Maximum sogar 5.000 Mitarbeiter beträgt. Zu beachten ist weiterhin, dass bei den freiberuflichen Mitarbeitern durchschnittlich 85,67 % als Trainer arbeiten, während bei den hauptberuflich Beschäftigten im Durchschnitt lediglich 40,46 % Bildungsmaßnahmen durchführen. Dies lässt sich damit erklären, dass Bildungseinrichtungen i. d. R. einen festen Pool externer Trainer besitzen sowie Kooperationsbeziehungen zwischen verschiedenen Bildungsanbietern bestehen, die selektiv bei der Durchführung einzelner Bildungsveranstaltungen aktiviert werden.

Bezüglich des Zusammenhangs zwischen beiden Größenkriterien lässt sich festhalten, dass Einrichtungen mit mehr hauptberuflichen Mitarbeitern auch mehr freiberufliche Mitarbeiter beschäftigen, was die Einteilung in die jeweilige Größenklasse zusätzlich stützt. Die Überprüfung dieser Aussage mit Hilfe des Korrelationskoeffizienten nach Pearson ergibt einen Wert

von $r = 0,58$, was als mittlerer Zusammenhang interpretiert werden kann (Signifikanzniveau $\alpha = 0,01$).²⁹

In Hinblick auf die **angebotenen Bildungsveranstaltungen** ergibt sich bei den befragten Bildungseinrichtungen das folgende Bild:

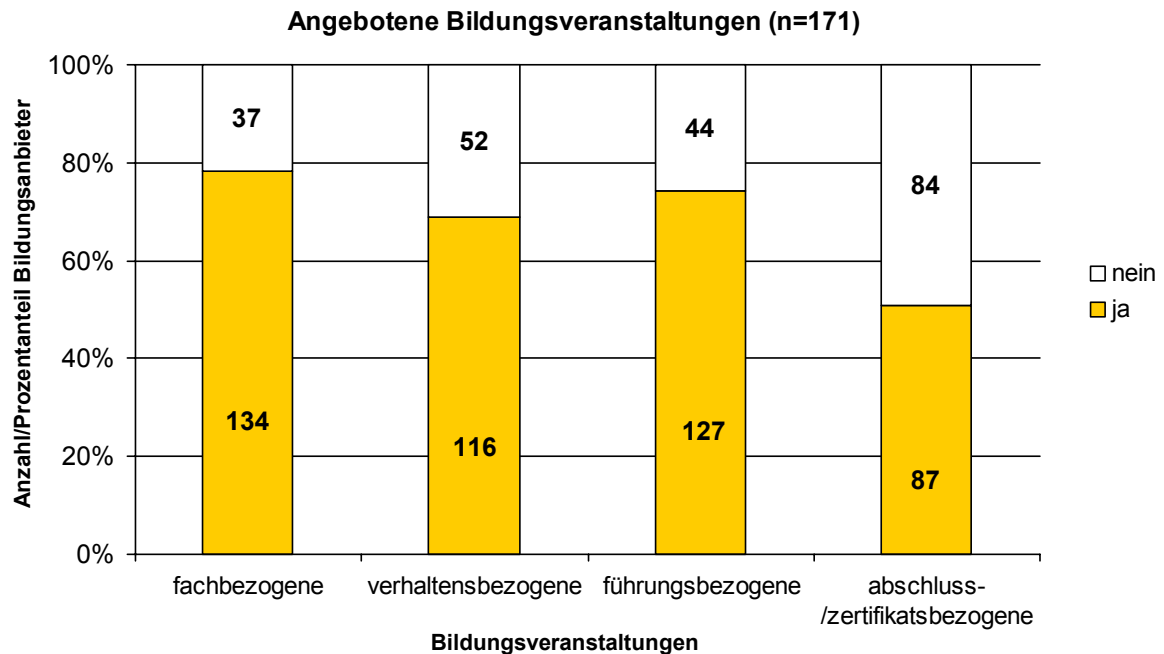


Abb. 6: Angebotene Veranstaltungen der befragten Bildungseinrichtungen

Deutlich wird, dass ca. drei Viertel der befragten Bildungsanbieter **fach- bzw. führungsbezogene Bildungsveranstaltungen** anbieten, während rein verhaltensbezogene Veranstaltungen etwas darunter liegen, aber immer noch in knapp 68 % der Fälle durchgeführt werden. Lediglich das Angebot abschluss- bzw. zertifikatsbezogener Veranstaltungen ist nur für die Hälfte der Befragten relevant.

Interessanter ist jedoch die Frage nach der **Art der Maßnahmendurchführung**, die in eher offene Maßnahmen für zufällig zusammengestellte Teilnehmergruppen und in eher geschlossene Maßnahmen für gezielt ausgewählte Teilnehmergruppen unterschieden werden kann. Hier ergibt sich Folgendes: Im Durchschnitt bieten die befragten Bildungseinrichtungen 48,16 % als offene und 43,99 % als geschlossene Maßnahmen an. Dies suggeriert zunächst eine hälftige Verteilung in den einzelnen Bildungsträgern. Wird das Augenmerk jedoch auf die Verteilung in unterschiedliche Klassen gelegt, stellt sich die Untersuchungsgruppe wie folgt dar:

²⁹ Vgl. BROSIUS, F. (2004), S. 525

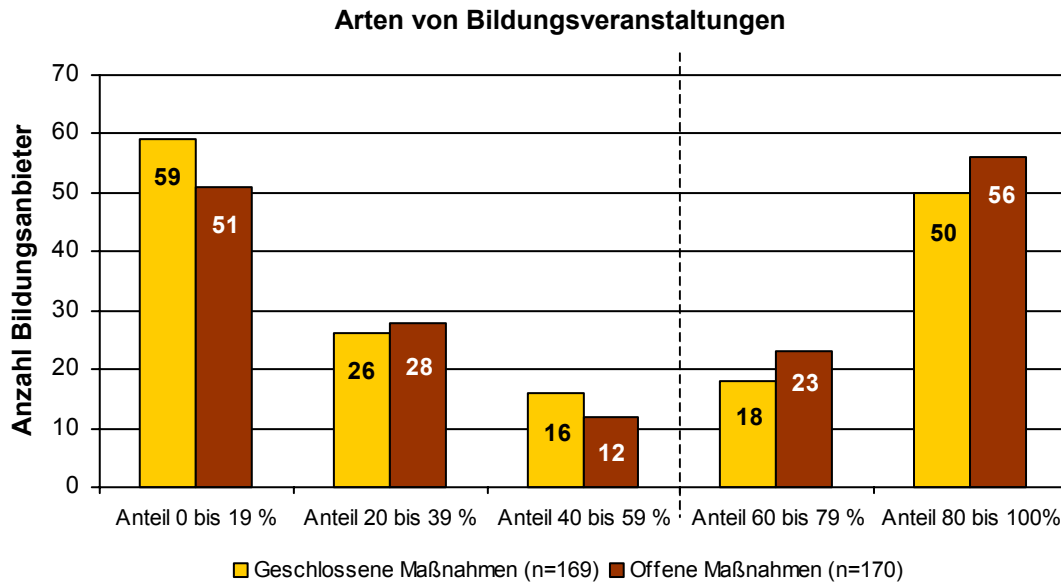


Abb. 7: Unterscheidung nach angebotenen Veranstaltungsarten

Die Abbildung veranschaulicht, dass die einzelnen Bildungsanbieter eher die Extrempositionen (z. B. umfangreiches Angebot offener und geringes Angebot geschlossener Maßnahmen bzw. umgekehrt) einnehmen als die Mitte, wie man anhand der berechneten Mittelwerte annehmen könnte. Fasst man alle Werte ab einer Positionierung von mindestens 60 % als der jeweiligen Extremposition zugehörend auf, können 68 Bildungseinrichtungen (= 40,2 %) eher als Anbieter geschlossener Maßnahmen und 79 (= 46,5 %) eher als Anbieter offener Maßnahmen bezeichnet werden. Gerade diese Unterscheidung wird bei der nachfolgenden Betrachtung der Umsetzung einzelner Qualitätsmanagement- und Bildungscontrolling-Überlegungen eine bedeutende Differenzierungsgrundlage bilden.

3.2 Generelle Aussagen zu Bedeutung und Umsetzung von Qualitätsmanagement und Bildungscontrolling

Nachdem die wichtigsten Differenzierungskriterien des Fragebogenrücklaufs genauer untersucht wurden, stehen nun die Aussagen zur **Umsetzung der einzelnen Steuerungskonzepte** im Vordergrund der Betrachtung.

Zunächst ist jedoch die Bedeutung der Problematik aus Sicht der Bildungseinrichtungen zu hinterfragen. Dazu wurde den Befragten vorab jeweils die Frage nach der grundsätzlichen Relevanz des Qualitätsmanagement sowie der einzelnen Bildungscontrolling-Elemente gestellt, um deren generelle Einstellung gegenüber der Thematik zu ermitteln. Bewusst wurden dabei die einzelnen Bildungscontrolling-Phasen separat angesprochen, da der Bereich Bil-

dingscontrolling vergleichsweise heterogen ist, so dass ein einheitliches Verständnis bei den Befragten nicht vorausgesetzt werden konnte. Im Gegensatz dazu findet im Bereich des Qualitätsmanagement eine zunehmende Annäherung der Konzepte an die Prinzipien des Total Quality Management³⁰ sowie an die gesetzlichen Anforderungen an ein Qualitätsmanagementsystem, z. B. der AZWV,³¹ statt, so dass hier eher übergreifend nach der generellen Bedeutung von Qualitätsmanagement in Bildungseinrichtungen gefragt werden kann. Gemäß dieser Vorgehensweise ergibt die Überprüfung der **Einstellung zur Thematik** in den befragten Bildungseinrichtungen das nachfolgende Bild:

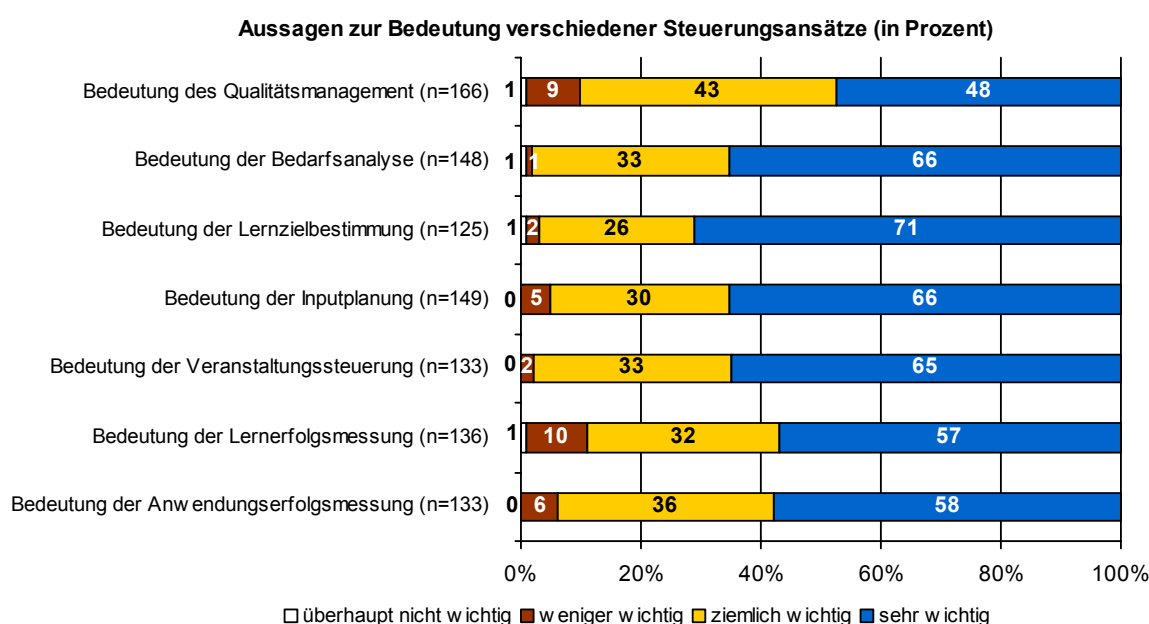


Abb. 8: Bedeutung der verschiedenen Steuerungsansätze aus Sicht der befragten Bildungsanbieter

Die Grafik verdeutlicht, dass alle genannten Steuerungskonzepte für über 90 % der Befragten, die sich zu den jeweiligen Themenbereichen äußerten, ziemlich oder sehr wichtig sind. Lediglich die Lernerfolgsmessung bleibt mit 89 % knapp darunter. Deutlich wird allerdings auch, dass die **bildungsprozessbezogenen Elemente** allesamt **bedeutsamer** eingeschätzt werden als das Qualitätsmanagement. Während Letzterem 48 % der Bildungseinrichtungen eine sehr hohe Relevanz beimessen, reicht das Spektrum bei den Bildungscontrolling-Elementen von 57 % bei der Lernerfolgsmessung bis hin zu 66 % bei Inputplanung und Bedarfsanalyse. Diese Aussagen gehen konform mit der Anforderung der betrieblichen Praxis, dass organisati-

³⁰ Vgl. HARTZ, S./MEISEL, K. (2004), S. 62

³¹ Vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR WIRTSCHAFT UND ARBEIT (2004)

onsbezogene Steuerungskonzepte, wie sie derzeit primär durch die vielfältigen Modelle des Qualitätsmanagement repräsentiert werden, einer stärkeren Ausrichtung auf den Prozess bedürfen, der für Bildungsanbieter grundsätzlich von übergeordneter Steuerungsrelevanz ist.³² Eine Integration organisationsbezogener und prozessbezogener Überlegungen, wie sie in diesem Forschungsprojekt angelegt ist, erscheint somit auch durch die hier dargestellten Aussagen gerechtfertigt.

Aufgrund der hohen Bedeutungszuweisungen, die bezüglich der einzelnen Konzepte getroffen werden, ist es von Interesse zu analysieren, inwieweit die verschiedenen Elemente auch tatsächlich **in der Praxis umgesetzt** werden. Dazu erfolgt zunächst eine Gegenüberstellung der Bekanntheit ausgewählter Qualitätsmanagementansätze und deren geplanter bzw. tatsächlicher Umsetzung. Bezüglich der Bekanntheit ergibt sich das folgende Bild:

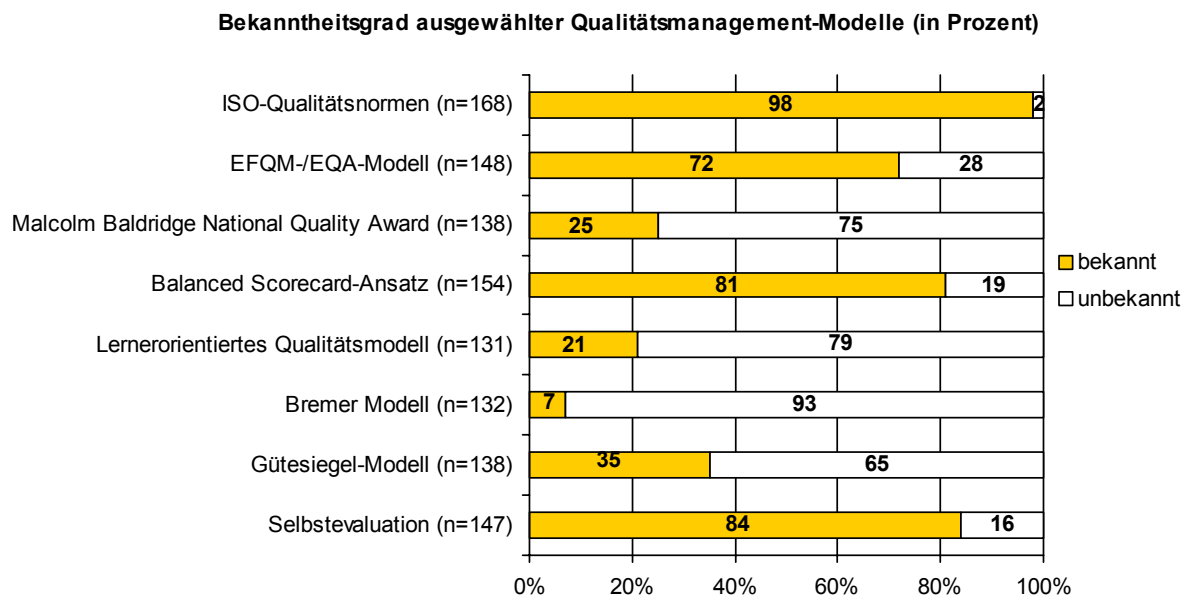


Abb. 9: Bekanntheitsgrad ausgewählter Qualitätsmanagement-Modelle

Die **Bekanntheit** der verschiedenen Qualitätsmanagement-Modelle erweist sich in der betrachteten Stichprobe als sehr unterschiedlich. Während insbesondere Qualitätsmanagement-Modelle, die aus der Wirtschaft stammen – wie die **ISO-Normen**, das **EFQM-Modell** und der **Balanced Scorecard-Ansatz** – bei über 72 % der Befragten bekannt sind, besteht bei Konzepten, die direkt für die Weiterbildung entwickelt wurden – wie die **Lernerorientierte Qualitätstestierung** und die **Gütesiegel-Modelle** – noch ein vergleichsweise hohes Wissensdefizit, da lediglich 21 % bzw. 35 % diese Konzepte kennen. Dies lässt sich damit begründen,

³² Vgl. z.B. ZECH, R. (2004), S. 11

dass eher ökonomisch orientierte Ansätze nicht nur schneller in Bildungseinrichtungen anwendbar sind, da bestehende Strukturen „lediglich“ auf die Weiterbildungsbranche transferiert werden müssen,³³ sondern sicherlich auch damit, dass die Kunden von Bildungseinrichtungen täglich mit diesen Modellen arbeiten, so dass Know-how über die Modelle zusätzlich über Kunden und Auftraggeber an den Bildungsträger herangetragen wird. Zudem sind gerade viele Gütesiegelmodelle eher regional ausgerichtet, so dass sie u. U. deswegen in der Untersuchungsgruppe weniger bekannt sind.

Bewusst wurden in die ausgewählten Modelle auch zwei Konzepte aufgenommen, die weniger gebräuchlich sind, um eine Differenzierung in der Bekanntheit der einzelnen Ansätze zu erreichen. So stammt der **Malcolm Baldrige National Quality Award** aus dem amerikanischen Sprachraum.³⁴ Da er als Pendant zum EFQM-Modell aufgefasst werden kann, erstaunt es wenig, dass er in Deutschland unbekannter ist als Letzteres. Das **Bremer Modell** hingegen ist kein eigenes Qualitätsmanagement-System, sondern fungiert als Qualitätsrahmen, auf dessen Basis das individuell gestaltete Qualitätssystem einer Einrichtung beurteilt wird.³⁵ Es bleibt jedoch auf den Geltungsbereich des Bremer Weiterbildungsgesetzes beschränkt, so dass auch hier nicht verwunderlich ist, dass nur wenige Bildungseinrichtungen diesen Ansatz kennen. Unter die Selbstevaluation werden schließlich selbstgewählte Einzelaspekte gefasst, die unter keinem bestehenden Qualitätsrahmen subsumierbar sind. Gerade bei diesem Fragenkomplex wurde die Zeile für eigene Angaben vielfach genutzt. So fanden zahlreiche **weitere Qualitätsmanagement-Modelle** (z. B. Six Sigma, Gütesiegel des Wuppertaler Kreises, Qualitätssiegel der International Group of Controlling, eigene Konzepte etc.) Erwähnung, die das breite Spektrum der Qualitätsdiskussion verdeutlichen. Am häufigsten wurde dabei das QM-Stufenmodell (PAS 1037) des RKW Brandenburg angesprochen, das in fünf der befragten Einrichtungen bekannt ist und bei drei Anbietern auf die Möglichkeiten der Implementierung hin untersucht bzw. bereits umgesetzt wird.

³³ Exemplarisch sei hier der Transfer der ISO-Normen auf den Weiterbildungsbereich durch die CERTQUA genannt (vgl. KEGELMANN, M. (1995)); dies soll nicht heißen, dass die Transferleistung einfach zu erbringen wäre, allerdings lassen sich bestehende und erprobte Instrumente schneller weiterentwickeln als eine von Grund auf neue Qualitätsmanagement-Konzeption entwerfen, wie man an den vielfältigen Partnern erkennt, die beispielsweise in die Projekte zur Entwicklung des LQW-Modells (vgl. ZECH, R. (2004), S. 6) oder des QM-Stufenmodells (vgl. RKW BRANDENBURG (2005), S. 1) involviert waren.

³⁴ Vgl. GNAHS, D. (1998), S. 205/S. 211

³⁵ Vgl. HARTZ, S./MEISEL, K. (2004), S. 76ff.

In Bezug auf die **Umsetzung der einzelnen Qualitätsmanagement-Ansätze** ergeben sich ähnliche Aussagen. Auch hier dominieren eher die wirtschaftlich orientierten Modelle, wie die nachfolgende Darstellung zeigt:

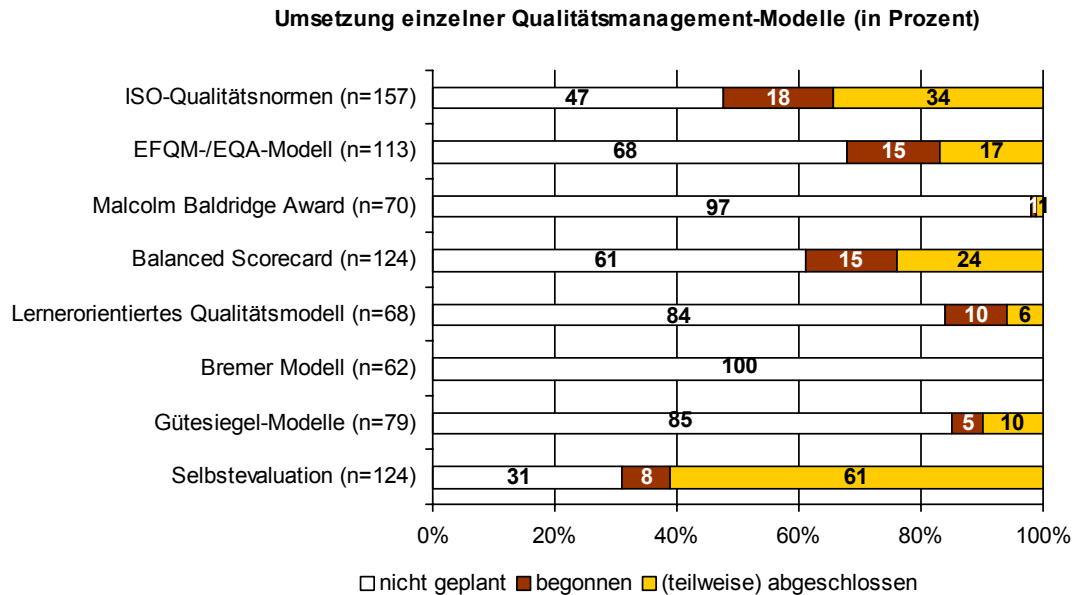


Abb. 10: Aussagen zur Umsetzung einzelner Qualitätsmanagement-Modelle³⁶

Dennoch lässt sich aus dieser Abbildung eine eindeutige **Implementierungslücke** erkennen, die darin zu Tage tritt, dass nahezu 50 % der befragten Bildungsträger die Umsetzung keines der genannten Konzepte planen und auch sonstige Qualitätsaktivitäten lediglich im Bereich der Selbstevaluation liegen, bei der jedoch zu bezweifeln ist, dass sie den Anforderungen an ein systematisches Qualitätsmanagement-System entspricht.

Im Folgenden wird analysiert, wie umfassend die einzelnen in einem Qualitätsmanagementsystem beinhalteten Teilbereiche in der betrieblichen Praxis ausgeprägt sind, um zu erfahren, ob die Umsetzung des Qualitätsmanagement in der Praxis nicht stärker ausgeprägt ist, als es der erste Eindruck auf Basis der obigen Überlegungen suggeriert.

3.3 Aussagen zur Umsetzung einzelner Qualitätsbereiche

Eine wesentliche Grundlage für jedes Qualitätsmanagementsystem ist der **Bereich „Führung und Leitung“** der Einrichtung. Hierunter versteht sich die Forderung nach den normativen

³⁶ Die Abstufungsskala der zugrunde liegenden Frage B2 wurde für diese Abbildung wie folgt zusammengefasst: „derzeit Konzeptstudien“ und „mit Implementierung begonnen“ wurden als „begonnen“ und „einzelne Elemente abgeschlossen“ und „Implementierung insgesamt abgeschlossen“ wurden als „(teilweise) abgeschlossen“ bezeichnet.

Grundlagen, die den Rahmen für die Ausführung der zu erbringenden Bildungsleistungen bilden. Es gilt, der Einrichtung die grundlegende **Vision**, ein Leitbild sowie die generelle Ziel- ausrichtung zu geben, die als Orientierung für die Anspruchsgruppen der Einrichtung – z. B. externe Kunden und Auftraggeber, aber auch interne Mitarbeiter – dienen. Zu beachten ist, dass sich das Zielsystem der Bildungseinrichtung an **Sachzielen**, wie z. B. dem Angebot qualitativ hochwertiger Bildungsmaßnahmen, aber auch an **Formalzielen**, wie der Sicherung des ökonomischen Erfolgs, der letztendlich ein Garant für die langfristige Existenz der Einrichtung ist, orientiert. Darüber hinaus ist bedeutsam, dass Ziele nicht nur festgelegt werden, sondern dass ihre Messbarkeit von Beginn an berücksichtigt wird, da nur dann, wenn die Zielerreichung objektiv ermittelbar ist, auch Steuerungs- und Weiterentwicklungsprozesse ergriffen werden können. Nicht zuletzt soll an dieser Stelle Berücksichtigung finden, ob Bildungsträger ihren **Anspruchsgruppen** Bericht über die Zielerreichung erstatten. Wie stark diese verschiedenen Kriterien in den einzelnen Bildungseinrichtungen ausgeprägt sind, ergibt sich aus der folgenden Abbildung.

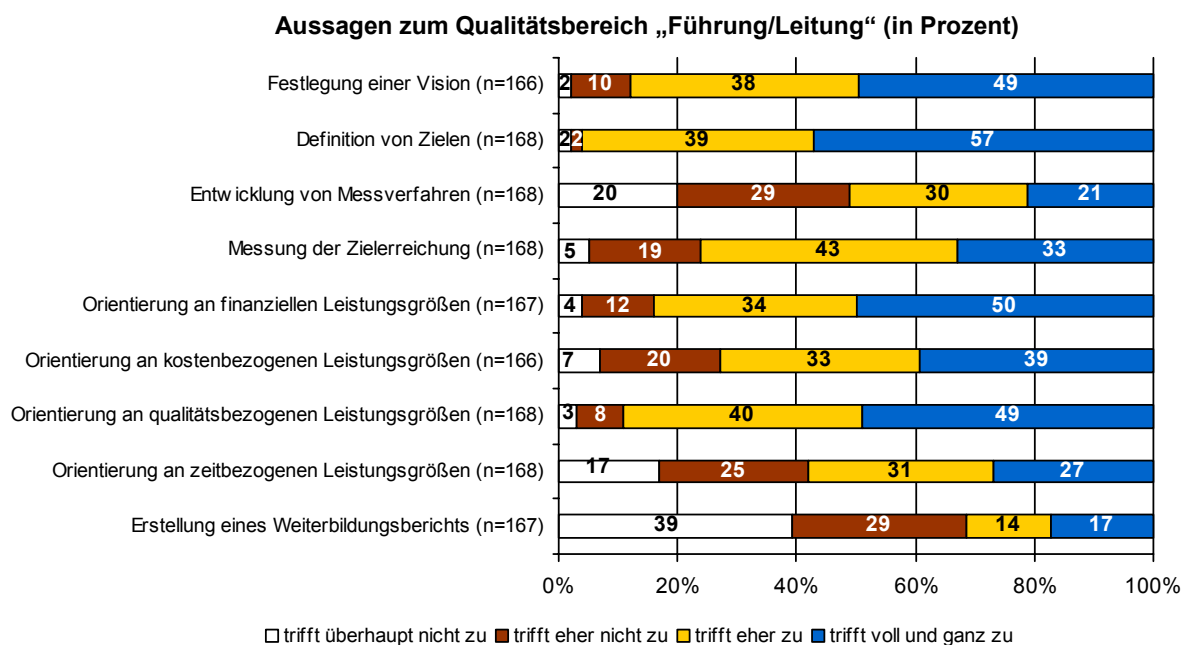


Abb. 11: Aussagen zum Qualitätsbereich „Führung/Leitung“

Aus der Darstellung wird ersichtlich, dass über die Hälfte der Einrichtungen normative Grundlagen wie die Vision und die wesentlichen Ziele als Basis für ihre eigene Arbeit festlegen, wobei die Zielplanung öfter erfolgt als die Festlegung einer Vision (49 % Bildungseinrichtungen stimmten der Aussage voll und ganz zu). Knapp 40 % der Einrichtungen setzten diese zumindest teilweise um, was verdeutlicht, dass die Befragten die Notwendigkeit eines

derartigen Rahmens für ihre Tätigkeitsausübung auch unabhängig vom Bestehen eines Qualitätsmanagementsystems deutlich erkennen.³⁷ Bezüglich der Ziele orientieren sie sich dabei **eher an qualitätsbezogenen und finanziellen Zielen** als an zeit- und kostenbezogenen Zielgrößen, was damit begründet werden kann, dass die Leistung einer Bildungseinrichtung durch die Qualität der angebotenen Bildungsmaßnahmen und die damit in Zusammenhang stehenden finanziellen Erfolgsgrößen³⁸ repräsentiert wird, während kosten- und zeitbezogene Größen eher auf die Effizienz des Ressourceneinsatzes abzielen und so primär innerhalb der inputorientierten Steuerung Verwendung finden.

Auch die Messung der Zielerreichung wird von ca. drei Vierteln der befragten Einrichtungen bestätigt, allerdings ist zu vermerken, dass die **Entwicklung zugehöriger Messverfahren** weniger ausgeprägt ist, da hier lediglich die Hälfte der Bildungsanbieter diesbezügliche Aktivitäten zumindest teilweise bestätigt. Vor dem Hintergrund, dass auch bei den im Block D aufgeführten Fragen zur Steuerung nur etwa 20 % der befragten Bildungsanbieter die Durchführung von Soll-Ist-Vergleichen sowie von kennzahlenbezogenen Evaluationsmaßnahmen voll und ganz bestätigen, ist jedoch fraglich, inwieweit die von der Leitung gesetzten Ziele in der Praxis tatsächlich so operationalisiert sind, dass die Ermittlung eines Zielerreichungsgrads, der als Grundlage für die Weiterentwicklung der Einrichtung dient, auch möglich ist. Zu vermuten ist eher, dass die **Zielerreichungsmessung global anhand monetärer Erfolgsgrößen der Einrichtung** insgesamt bzw. auf Basis von Aussagen über die Kundenzufriedenheit erfolgt, ohne dass ein Zusammenhang zwischen angestrebten Zielen und konkretisierenden Messgrößen hergestellt wird. Inwieweit die festgelegten Ziele somit in den betrachteten Einrichtungen als Steuerungsgrundlage Verwendung finden, ist kritisch zu hinterfragen.

Nicht zuletzt wird aus Abbildung 11 deutlich, dass die Berichterstattung an in- und externe Anspruchsgruppen in den meisten der befragten Bildungseinrichtungen als defizitär zur bezeichnen ist, da knapp 70 % angeben, dass Sie überhaupt bzw. eher keinen Weiterbildungsbericht erstellen, mit dessen Hilfe die Anspruchsgruppen über die Leistung der Einrichtung informiert werden. Unter Rückgriff auf die Frage, inwieweit sich dieses Vorgehen jedoch in unternehmenszugehörigen und unternehmensexternen Einrichtungen unterscheidet, zeigt die

³⁷ Die Abstufungen der einzelnen Items werden dabei in aller Regel so zusammengefasst, dass die Antwortmöglichkeiten „trifft eher zu“ und „trifft voll und ganz zu“ als positive Antwortmöglichkeiten und die verbleibenden Antwortoptionen als negative Aussagen zu den einzelnen Fragen gewertet werden.

³⁸ Vgl. WUNDERER, R./JARITZ, A. (1999), S. 47ff.

nachfolgende Kreuztabelle, dass unternehmenszugehörige Bildungseinrichtungen eher ein derartiges Berichtssystem besitzen als externe Einrichtungen.³⁹

Erstellung eines Weiterbildungsberichts * Klassifizierung in unternehmensin- und externe WBE

			Klassifizierung unternehmensin- und externe WBE		Gesamt
			externe WBE	interne WBE	
Erstellung eines Weiterbildungsberichts	trifft überhaupt nicht zu	Anzahl in %	47 38,5%	2 10,0%	49 34,5%
	trifft eher nicht zu	Anzahl in %	41 33,6%	5 25,0%	46 32,4%
	trifft eher zu	Anzahl in %	18 14,8%	5 25,0%	23 16,2%
	trifft voll und ganz zu	Anzahl in %	16 13,1%	8 40,0%	24 16,9%
Gesamt	Anzahl in %	122 100,0%	20 100,0%	142 100,0%	

Abb. 12: Kreuztabelle „Erstellung eines Weiterbildungsberichts“, unterschieden nach Art der Weiterbildungseinrichtung

Dennoch lässt sich die Schlussfolgerung ziehen, dass die befragten Einrichtungen nur selten nach außen orientiert sind.

Auf Basis der Ziele müssen Strategien entwickelt werden, die sich als längerfristige Bündel operativer Maßnahmen zur Zielumsetzung charakterisieren lassen.⁴⁰ Für die Strategieentwicklung ist es notwendig, detaillierte Kenntnisse über das **Umfeld mit seinen Chancen und Risiken** sowie über die **eigenen Stärken und Schwächen** zu besitzen, um daraus ein einrichtungsspezifisches Profil zu generieren. Auch hier ist die konsequente **Ausrichtung auf die Anspruchsgruppen**, deren Interessen mit den angebotenen Bildungsmaßnahmen zu befriedigen sind, bedeutsam. Neben der Strategieentwicklung ist die **Strategieimplementierung** zu beurteilen, die angibt, inwieweit die Strategien den Mitarbeitern der Einrichtung kommuniziert und von ihnen gelebt werden, sowie, ob eine regelmäßige Weiterentwicklung in Bezug auf die Vision erfolgt. Zur Strategieimplementierung gehören darüber hinaus auch die Maß-

³⁹ Sofern die Anwendung des Chi-Quadrat-Tests bei der Ermittlung derartiger Zusammenhänge möglich ist, wird er für die Analyse herangezogen. Beinhaltet die erwartete Häufigkeit bei mehr als 20 % der Zellen jedoch einen Wert, der kleiner ist als 5, wird von der Anwendung des Tests abgesehen, da in diesem Fall die Zuverlässigkeit der Ergebnisse beeinträchtigt sein kann (vgl. BROSIUS, F. (2004), S. 425). Als hinreichendes Signifikanzniveau α wird in der Fachliteratur vielfach ein Wert von $\alpha = 5\%$ herangezogen (vgl. JANSSEN, J./LAATZ, W. (2003), S. 304), was einer 5%igen Irrtumswahrscheinlichkeit entspricht. Erfüllt die gewählte Teststatistik auch ein höheres Signifikanzniveau, z. B. $\alpha = 1\%$, wird dieser Wert hervorgehoben, da die Irrtumswahrscheinlichkeit in diesen Fällen noch geringer ausfällt.

⁴⁰ Vgl. BAUM, H.-G./COENENBERG, A. G./GÜNTHER, T. (2004), S. 23

nahmen, die zur Messung der Zielerreichung getroffen werden. Da diese jedoch bereits im vorhergehenden Block angesprochen wurden, bleiben sie an dieser Stelle unberücksichtigt. Die nachfolgende Abbildung veranschaulicht, wie Strategieentwicklung und –implementierung in den befragten Einrichtungen ausgeprägt sind.

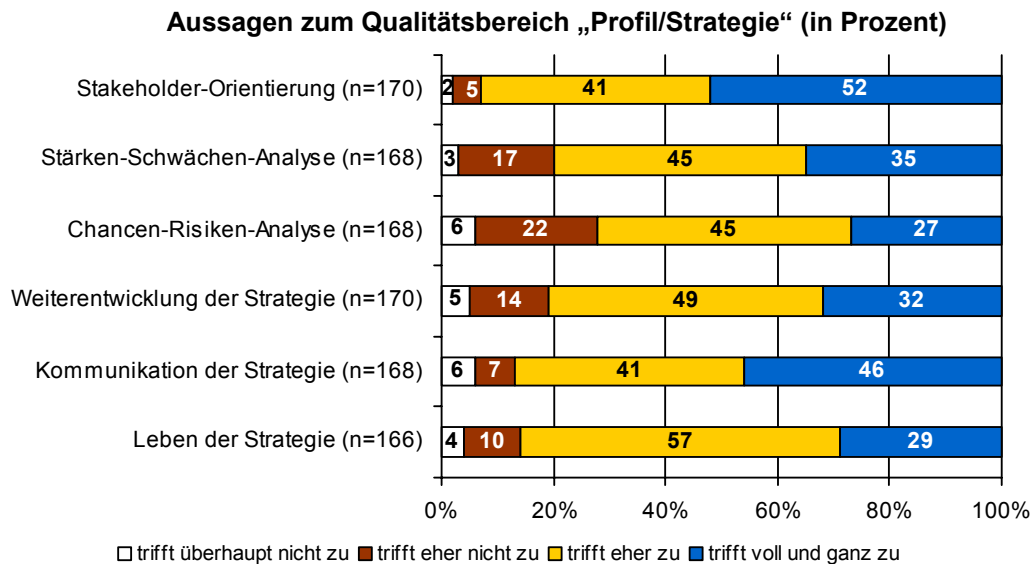


Abb. 13: Aussagen zum Qualitätsbereich „Profil/Strategie“

Betrachtet man die Anzahl der Unternehmen, die auf die Fragen dieses Themenbereichs im positiven Bereich (trifft eher zu und trifft voll und ganz zu) geantwortet haben, ergibt sich ein zufriedenstellendes Bild, das nur wenig nennenswerte Unterschiede aufzeigt. Mindestens 70 % der Einrichtungen setzten die genannten Maßnahmen zumindest teilweise um. Legt man den Schwerpunkt jedoch nur auf die Einrichtungen, die den Aussagen vollständig zustimmen, stellt sich heraus, dass außer bei der Stakeholder-Orientierung und der Kommunikation der Strategie immer **nur ca. ein Drittel der Anbieter die vollständige Umsetzung** bestätigt. Am wenigsten sehen sie die Chancen-Risiken-Analyse sowie das „gelebt werden“ der Strategie realisiert. Ersteres fügt sich dabei nahtlos in die Argumentation ein, dass die Steuerung der betrachteten Bildungseinrichtungen nur ansatzweise nach außen orientiert ist, da nur bei ca. 27 % Informationen aus dem Umfeld für die Einrichtungspolitik genutzt werden; die wesentlichen Impulse für die Strategieentwicklung gehen primär aus der Kenntnis der eigenen Stärken und Schwächen sowie aus der Berücksichtigung der Interessen der – nur teilweise externen – Anspruchsgruppen aus. Auch der zweite Punkt ist über bereits vorhergehende Aussagen begründbar. Da die Strategieimplementierung auch mit der Konkretisierung der generellen Ziele in strategischen Zielen und zugehörigen Messgrößen einhergeht, die jedoch bei den hier

betrachteten Einrichtungen noch entwickelbar sind, ist die tatsächliche Umsetzung der Strategie durch die Mitarbeiter nicht immer gegeben bzw. nicht problemlos für die Befragten nachvollziehbar.

Ein weiterer Qualitätsbereich, der in zahlreichen Modellen Berücksichtigung findet, ist der der „**Kooperationen und Ressourcen**“. Hier wird ermittelt, welche Voraussetzungen die Bildungseinrichtung besitzt, um ihre Tätigkeit auszuüben. Personelle Ressourcen wie festangestellte Mitarbeiter und Trainer werden dabei in einem separaten Block betrachtet. Lediglich Kooperationen mit anderen Bildungsträgern oder externen Trainern fließen an dieser Stelle ein. Neben der Ressourcenausstattung werden zudem Instrumente zu ihrer Steuerung betrachtet.

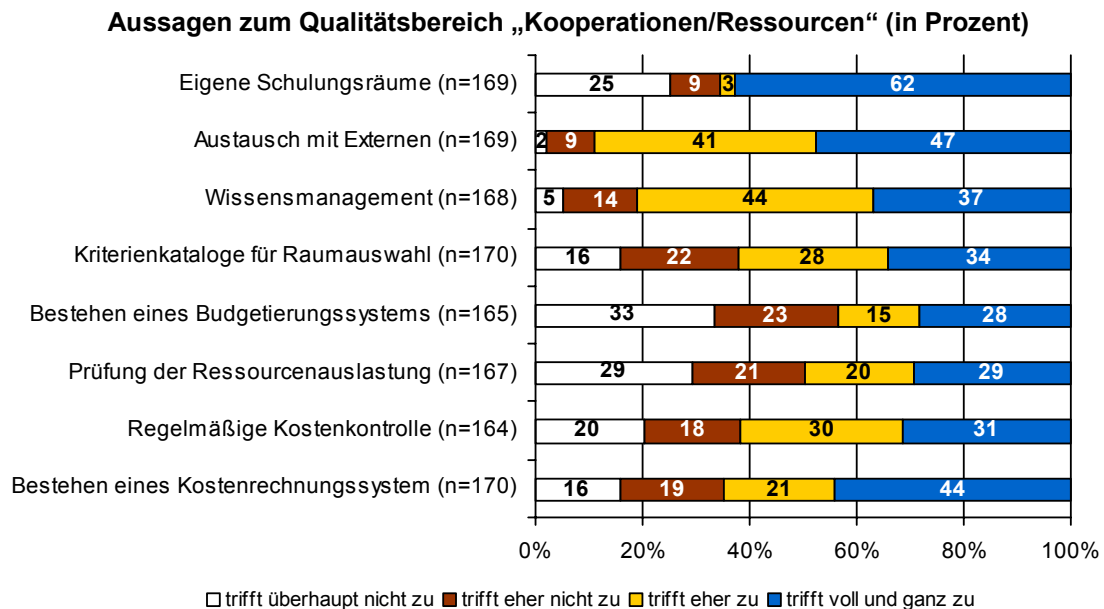


Abb. 14: Aussagen zum Qualitätsbereich „Kooperationen/Ressourcen“

Wichtige Ressourcen einer Bildungseinrichtung sind auf der **materiellen** Seite Räumlichkeiten, Medien und Materialien und auf der **personellen** Seite interne Mitarbeiter und externe Partner. Da Medien und Materialien erst in den folgenden Ausführungen zum Bildungscontrolling untersucht werden (vgl. Kapitel 3.4) und auch die Mitarbeiterführung im Fokus eines weiteren Qualitätsbereichs stehen, wird an dieser Stelle zunächst nur Bezug auf die übrigen Ressourcen genommen. Deutlich wird dabei, dass 65 % der befragten Einrichtungen eigene Schulungsräume besitzen und 88 % den Austausch mit externen Partnern pflegen. Bezüglich der Steuerung dieser Ressourcen greifen 62 % auf Kriterienkataloge zur Raumauswahl und

81 % auf Medien zur Speicherung des Wissens personeller Ressourcen – unabhängig davon, ob es sich um interne oder externe Personen handelt – zu.

Darüber hinaus berücksichtigt der Bereich der Ressourcensteuerung auch die **ökonomische Führung der Ressourcen**. Diese kann zunächst auf Basis auslastungsbezogener Kennzahlen erfolgen, was jedoch nur in knapp der Hälfte der Einrichtungen der Fall ist. Zudem lassen sich einerseits die finanzielle Ressourcenplanung im Sinne einer Budgetierung und andererseits die kostenmäßige Ressourcenkontrolle bzw. die Existenz eines Kostenrechnungssystems dem Bereich der ökonomischen Führung zuordnen. Das Bestehen eines Budgetierungssystems wird lediglich bei 43 % der befragten Einrichtung vollständig oder zumindest teilweise bestätigt. Dies kann u. a. darin begründet sein, dass die Mehrzahl der befragten Einrichtungen eher kleine, nicht in einzelne Abteilungen untergliederte Bildungsträger sind, so dass ein umfassendes Budgetierungssystem aufgrund geringer Komplexität entbehrlich erscheint. Eine Bestätigung für diese Hypothese liefert die folgende Übersicht, die aufzeigt, dass unternehmenszugehörige Weiterbildungseinrichtungen eher über ein Budgetierungssystem verfügen als externe Bildungseinrichtungen, die unabhängig von einer übergeordneten Einrichtung am Markt agieren.

Bestehen eines Budgetierungssystems * Klassifizierung unternehmensin- und externe WBE

			Klassifizierung unternehmensin- und externe WBE		Gesamt
			externe WBE	interne WBE	
Bestehen eines Budgetierungssystems	trifft überhaupt nicht zu	Anzahl	45	1	46
		in %	37,8%	4,5%	32,6%
	trifft eher nicht zu	Anzahl	28	4	32
		in %	23,5%	18,2%	22,7%
	trifft eher zu	Anzahl	16	6	22
		in %	13,4%	27,3%	15,6%
	trifft voll und ganz zu	Anzahl	30	11	41
		in %	25,2%	50,0%	29,1%
Gesamt		Anzahl	119	22	141
		in %	100,0%	100,0%	100,0%

Abb. 15: Kreuztabelle „Bestehen eines Budgetierungssystems“, unterschieden nach Art der Weiterbildungseinrichtung

Bezogen auf die Kostensteuerung besitzen über 44 % ein Kostenrechnungssystem und weitere 21 % bestätigen diese Aussage zumindest teilweise. Allerdings wird eine regelmäßige Kostenkontrolle nur in 61 % der untersuchten Fälle durchgeführt, was darauf schließen lässt, dass nicht alle Bildungseinrichtungen diese zur Steuerung einsetzen.

Mehrfach hervorgehoben wurde bereits die Bedeutung der Ausrichtung auf die Interessen der Anspruchsgruppen, wobei im Folgenden zwei zentrale Gruppen detailliert analysiert werden, die in Qualitätsmanagement-Modellen ebenfalls separate Berücksichtigung finden. Zunächst ist der **Kunde als die zentrale Anspruchsgruppe** zu betrachten, wobei unterschieden werden muss, inwiefern sowohl Teilnehmer als auch Auftraggeber als Kunde betrachtet werden. Weiterhin ist zu ermitteln, inwiefern die Bedürfnisbefriedigung der Kunden gemessen und in die Steuerung integriert wird. An dieser Stelle stellt sich insbesondere die Frage nach der Teilnehmer- und Auftraggeberzufriedenheit sowie nach der Ermittlung steuerungsrelevanter Kundenkennzahlen. Darüber hinaus werden Prozesse der Kundenakquisition betrachtet. Eine Gesamtschau über die Maßnahmen zur Kundensteuerung in den genannten Einrichtungen liefert die folgende Abbildung.

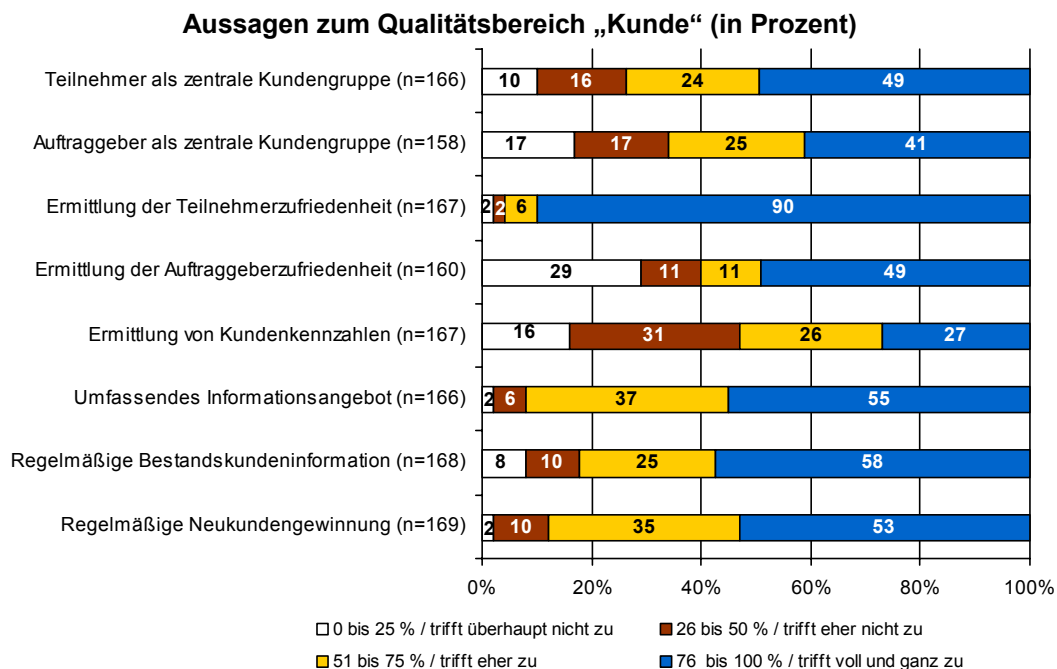


Abb. 16: Aussagen zum Qualitätsbereich „Kunde“

Die Abbildung veranschaulicht zunächst die Aussagen zu den relevanten Kundengruppen. Während 73 % die Teilnehmer als ihre zentrale Kundengruppe betrachten, setzten 66 % den Schwerpunkt auf die Auftraggeber. Diese Größen zeigen, dass es einen gewissen Anteil Bildungseinrichtungen (n=66) gibt, der sich der **Bedeutung beider Gruppen** für die Steuerung bewusst ist. Zudem zeigt die folgende Kreuztabelle auf, dass Anbieter, die auf interne Maß-

nahmen spezialisiert sind, eher die Auftraggeber als Anspruchsgruppe einbeziehen, als Anbieter offener Maßnahmen.⁴¹

Auftraggeber als zentrale Kundengruppe * Ausrichtungsschwerpunkt der WBE

			Ausrichtungsschwerpunkt der WBE		Gesamt
			eher offene Maßnahmen	eher interne Maßnahmen	
Auftraggeber als zentrale Kundengruppe	0 bis 25 %	Anzahl	19	5	24
		in %	26,8%	7,8%	17,8%
	26 bis 50 %	Anzahl	16	9	25
		in %	22,5%	14,1%	18,5%
	51 bis 75 %	Anzahl	17	18	35
		in %	23,9%	28,1%	25,9%
	76 bis 100 %	Anzahl	19	32	51
		in %	26,8%	50,0%	37,8%
Gesamt		Anzahl	71	64	135
		in %	100,0%	100,0%	100,0%

Abb. 17: Kreuztabelle „Auftraggeber als zentrale Kundengruppe“, unterschieden nach Ausrichtungsschwerpunkt der Weiterbildungseinrichtung

Bezüglich der Messinstrumente erstaunt es wenig, dass die **Teilnehmerzufriedenheit** als dominantes kundenbezogenes Messinstrument bestätigt wird; 96 % der befragten Bildungsträger setzen diese voll und ganz bzw. teilweise zur Steuerung ein. Die Ermittlung der Auftraggeberzufriedenheit ist demgegenüber jedoch weniger stark ausgeprägt, da nur 60 % der befragten Einrichtungen diese immer bzw. häufig ermitteln. Auch hier ergibt sich ein ähnliches Bild wie bei der Kundenbetrachtung selbst: Anbieter interner Maßnahmen ermitteln die Auftraggeberzufriedenheit öfter als Anbieter offener Maßnahmen, wie die folgende Tabelle veranschaulicht.

⁴¹ Chi-Quadrat-Testfunktionswert $\chi^2 = 13,141$, Irrtumswahrscheinlichkeit $0,004 < 0,01$; Freiheitsgrade $df = 3$, Cramers $V = 0,312$

Ermittlung der Auftraggeberzufriedenheit * Ausrichtungsschwerpunkt der WBE

			Ausrichtungsschwerpunkt der WBE		Gesamt
			eher offene Maßnahmen	eher interne Maßnahmen	
Ermittlung der Auftraggeberzufriedenheit	0 bis 25 %	Anzahl	28	14	42
		in %	39,4%	21,5%	30,9%
	26 bis 50 %	Anzahl	10	6	16
		in %	14,1%	9,2%	11,8%
	51 bis 75 %	Anzahl	5	9	14
		in %	7,0%	13,8%	10,3%
	76 bis 100 %	Anzahl	28	36	64
		in %	39,4%	55,4%	47,1%
Gesamt		Anzahl	71	65	136
		in %	100,0%	100,0%	100,0%

Abb. 18: Kreuztabelle „Ermittlung der Auftraggeberzufriedenheit“, unterschieden nach Ausrichtungsschwerpunkt der Weiterbildungseinrichtung

Dieser Zusammenhang lässt sich mit Hilfe des Chi-Quadrat-Tests bei einem Signifikanzniveau von $\alpha = 0,05$ jedoch nicht vollständig bestätigen.⁴²

Kundenbezogene Kennzahlen, wie z. B. Kunden-Deckungsbeiträge oder auch Veranstaltungen pro Kunde bzw. Auftraggeber, finden am wenigsten Berücksichtigung, wobei auch hier immer noch 53 % der Befragten bestätigen, dass sie diese zumindest teilweise zur Steuerung einsetzen. Unkritisch ist hingegen das Informationsverhalten der Bildungsträger gegenüber ihren Kunden einzuschätzen. Über die Hälfte der Einrichtungen zeichnen sich hier durch ein gut ausgebildetes Marketing aus, das durch ein umfassendes Informationsangebot, die regelmäßige Bestandskundeninformation sowie die kontinuierliche Neukundengewinnung gekennzeichnet ist. Ungefähr ein weiteres Drittel stimmt den hier aufgeführten Punkten zumindest teilweise zu, so dass ca. 80 bis 90 % der Antwortenden im positiven Bereich liegen.

Eine weitere Anspruchsgruppe, die bei der Steuerung zu berücksichtigen ist, sind die **Mitarbeiter der Bildungseinrichtung**, wobei hier zwischen Trainern und anderen Mitarbeitern, die mit der Veranstaltungsplanung und -organisation betraut sind, zu unterscheiden ist. In den diesem Bereich zugeordneten Items wurde nach einzelnen Personalmanagement-Aktivitäten sowie nach Instrumenten der Mitarbeiterplanung und -kontrolle bzw. -messung gefragt. Einen Überblick über die mitarbeiterbezogenen Aktivitäten liefert die nachfolgende Abbildung.

⁴² Chi-Quadrat-Testfunktionswert $\chi^2 = 7,560$, Irrtumswahrscheinlichkeit $0,056 > 0,05$; Freiheitsgrade $df = 3$, Cramers $V = 0,236$

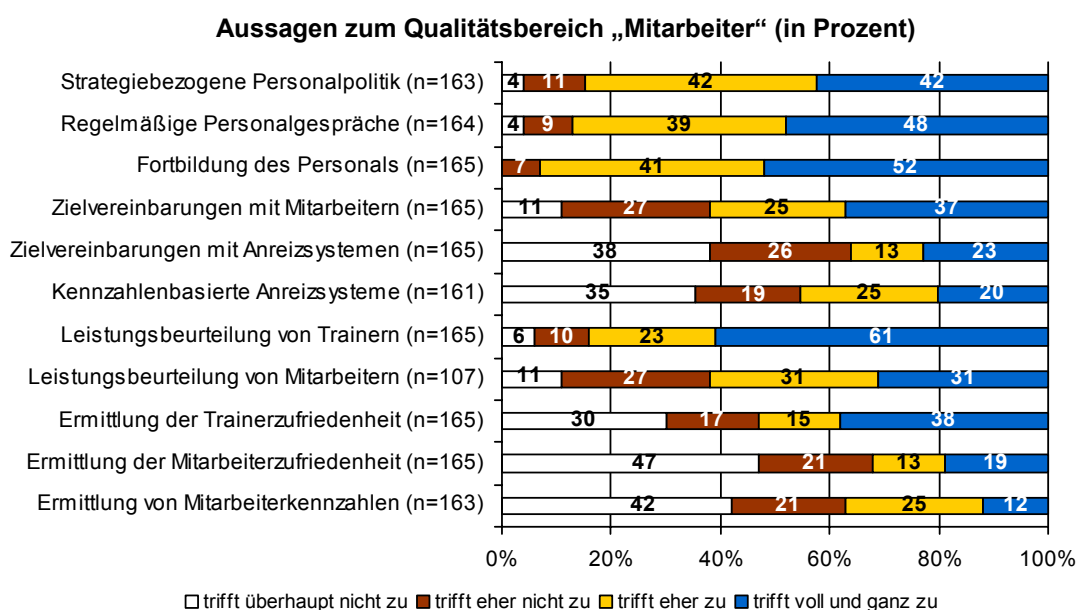


Abb. 19: Aussagen zum Qualitätsbereich „Mitarbeiter“

Die dargestellten Aussagen verdeutlichen, dass **Instrumente des Personalmanagement**, wie sie hier über die Existenz von Personalpolitik, Personalgesprächen und Fortbildungsmaßnahmen für die Mitarbeiter ermittelt wurden, in den befragten Bildungseinrichtungen relativ verbreitet sind. Circa 84 % der Unternehmen bestätigen die Durchführung einer strategiebezogenen Personalpolitik sowie regelmäßiger Personalgespräche vollständig oder zumindest teilweise. Fortbildungsmaßnahmen finden sogar in 93 % der Unternehmen Anwendung. Etwas weniger positiv sieht es jedoch bei der Mitarbeiterplanung aus. In 62 % der Einrichtungen werden Zielvereinbarungen mit den Mitarbeitern getroffen, inwieweit diese jedoch tatsächlich bei der Steuerung berücksichtigt werden und somit auf die Unternehmensziele ausgerichtet sind, bleibt kritisch zu hinterfragen, da eine Verknüpfung mit Anreizsystemen nur bei 36 % vollständig oder ansatzweise erfolgt. Erstaunlicherweise bestätigen 45 % der Einrichtungen die **Verwendung von kennzahlenbasierten Anreizsystemen**, was jedoch im Widerspruch zur vorhergehenden Aussage steht. Begründen lässt sich dies damit, dass insgesamt zehn Einrichtungen, die (eher) keine Zielvereinbarung mit ihren Mitarbeitern treffen, die Verwendung kennzahlenbasierter Anreizsysteme bestätigen. Inwieweit jedoch ohne Zielvereinbarungen eine Verhaltenswirkung erreicht werden kann, ist an dieser Stelle nicht zu beurteilen.

In einer Gegenüberstellung zeigt sich auch hier, dass unternehmensnahe Weiterbildungseinrichtungen eher Zielvereinbarungen mit Anreizsystemen einsetzen als unternehmensexterne

Einrichtungen, was damit begründet werden kann, dass Strukturen, die im Mutterunternehmen vorliegen, auch von den Bildungsunternehmen/-abteilungen übernommen werden.

Zielvereinbarungen mit Anreizsystemen * Klassifizierung unternehmensin- und externe WBE

			Klassifizierung unternehmensin- und externe WBE		Gesamt
			externe WBE	interne WBE	
Zielvereinbarungen mit Anreizsystemen	trifft überhaupt nicht zu	Anzahl	43	3	46
		in %	36,1%	13,6%	32,6%
	trifft eher nicht zu	Anzahl	35	4	39
		in %	29,4%	18,2%	27,7%
	trifft eher zu	Anzahl	16	6	22
		in %	13,4%	27,3%	15,6%
	trifft voll und ganz zu	Anzahl	25	9	34
		in %	21,0%	40,9%	24,1%
Gesamt		Anzahl	119	22	141
		in %	100,0%	100,0%	100,0%

Abb. 20: Kreuztabelle „Nutzung von Zielvereinbarungen mit Anreizsystemen“, unterschieden nach Art der Weiterbildungseinrichtung

Eine ähnliche Aussage liefert der Datensatz für die Anwendung kennzahlenbasierter Anreizsysteme, die ebenfalls in unternehmenszugehörigen Einrichtungen eher Anwendung finden als in externen Organisationen.

Bezüglich der Personalmessung ergibt sich ein heterogenes Bild. Am häufigsten führen die betrachteten Bildungsanbieter **Leistungsbeurteilungen von Trainern** durch (61 % stimmen der Aussage vollständig und 23 % eher zu). Dies lässt sich mit der dominanten Rolle begründen, die der Trainer im Lehr-Lern-Prozess, als dem zentralen Wertschöpfungsprozess einer Bildungseinrichtung, einnimmt.⁴³ Mitarbeiterbeurteilungen finden demgegenüber nur bei 62 % der befragten Bildungsträger (teilweise) statt, was jedoch im Vergleich zur Trainerbeurteilung als zufriedenstellend bewertet werden kann. Ähnlich verhält es sich auch mit der Zufriedenheitsmessung beider Mitarbeitergruppen. Immerhin noch 53 % der Bildungsträger bestätigen ganz oder teilweise die Messung der Trainerzufriedenheit, während die Mitarbeiterzufriedenheit nur bei 32 % ermittelt wird. Beide Werte erscheinen jedoch aus theoretischer Sicht vergleichsweise niedrig, da die Zufriedenheit der Mitarbeiter als interne Erfolgsgröße aufzufassen ist, die als treibender Faktor für externe Erfolgsmaßstäbe wie Kundenzufriedenheit bzw. positive Geschäftsergebnisse angesehen werden kann.⁴⁴ Derartige Größen sollten somit

⁴³ Vgl. SCHWAAB, M.-O. (2002), S. 2

⁴⁴ Vgl. z. B. WUNDERER, R. / JARITZ, A. (1999), S. 112

ebenfalls in der Steuerung Berücksichtigung finden. Noch mehr Entwicklungspotenzial zeigt sich bei der Ermittlung mitarbeiterbezogener Kennzahlen. Hier stimmen lediglich 37 % der Befragten zu, dass sie diese als Steuerungsgrößen einsetzen.

Im letzten hier betrachteten Qualitätsbereich steht die **Prozessführung** im Vordergrund, die Auskunft darüber gibt, in welchem Ausmaß die Prozesse grundsätzlich in einer Einrichtung gesteuert werden.

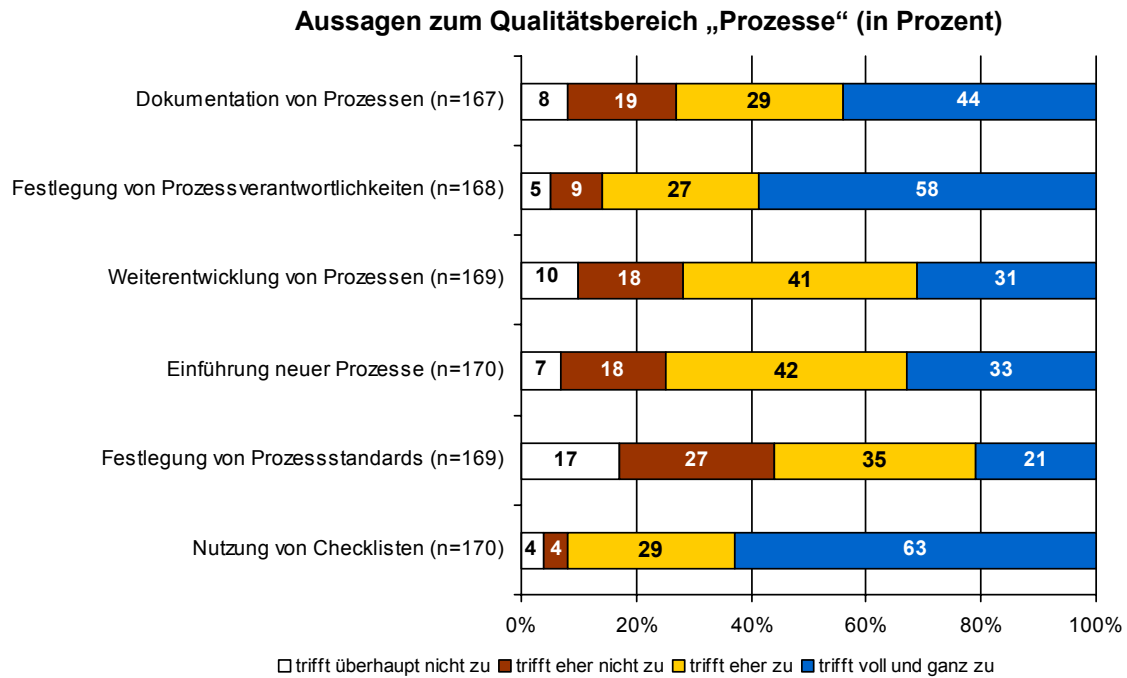


Abb. 21: Aussagen zum Qualitätsbereich „Prozesse“

Trotz des positiven Eindrucks, den die Abbildung auf den ersten Blick vermittelt, lassen sich auch hier Entwicklungspotenziale erkennen. Zunächst ist jedoch festzuhalten, dass die Prozessführung in Form der Festlegung von Prozessverantwortlichkeiten und die Nutzung von Checklisten von 85 % bzw. 92 % der befragten Einrichtungen positiv bestätigt wird. Die Prozessdokumentation sowie die Entwicklung bestehender bzw. neuer Prozesse erfolgt demgegenüber nur noch bei etwa drei Vierteln der befragten Einrichtungen vollständig oder zumindest teilweise. Am wenigsten ausgeprägt ist die **Festlegung von Prozessstandards**, beispielsweise in Form qualitäts- oder ressourcenbezogener Kennzahlen, die nur noch von 56 % der Befragten umgesetzt wird. Diesbezüglich lassen sich allerdings Unterschiede zwischen Anbietern interner und offener Maßnahmen erkennen, da Letztere eher auf die Prozessstandardisierung zurückgreifen. Dies lässt sich dadurch begründen, dass offene Maßnahmen heterogener sind als interne Maßnahmen, eine grundlegende Standardisierung jedoch Struktur schaffend wirkt und somit als Basis für die Gewährleistung gleichbleibender Qualität angesehen

hen werden kann. Dieser auch in der folgenden Kreuztabelle erkennbare Zusammenhang lässt sich mit Hilfe des Chi-Quadrat-Tests bei 1 %-igem Signifikanzniveau bestätigen.⁴⁵

Festlegung von Prozessstandards * Ausrichtungsschwerpunkt der WBE

			Ausrichtungsschwerpunkt der WBE		Gesamt
			eher offene Maßnahmen	eher interne Maßnahmen	
Festlegung von Prozessstandards	trifft überhaupt nicht zu	Anzahl in %	10 12,8%	17 25,4%	27 18,6%
	trifft eher nicht zu	Anzahl in %	17 21,8%	23 34,3%	40 27,6%
	trifft eher zu	Anzahl in %	28 35,9%	22 32,8%	50 34,5%
	trifft voll und ganz zu	Anzahl in %	23 29,5%	5 7,5%	28 19,3%
Gesamt	Anzahl in %	78 100,0%	67 100,0%	145 100,0%	

Abb. 22: Kreuztabelle „Festlegung von Prozessstandards“, unterschieden nach Ausrichtungsschwerpunkt der Weiterbildungseinrichtung

Eine detaillierte Betrachtung der Steuerung zentraler Wertschöpfungsprozesse findet sich im folgenden Kapitel zur Umsetzung der Bildungscontrolling-Elemente.

3.4 Aussagen zur Umsetzung einzelner Bildungscontrollingelemente für zentrale Wertschöpfungsprozesse

Die Bestimmung zentraler Wertschöpfungsprozesse einer Bildungseinrichtung erfolgt in enger Anlehnung an das **Bildungsproduktionsmodell**,⁴⁶ dessen Phasen – in der Definition, wie sie dem Fragebogen zugrunde liegt – der folgenden Abbildung entnommen werden können.

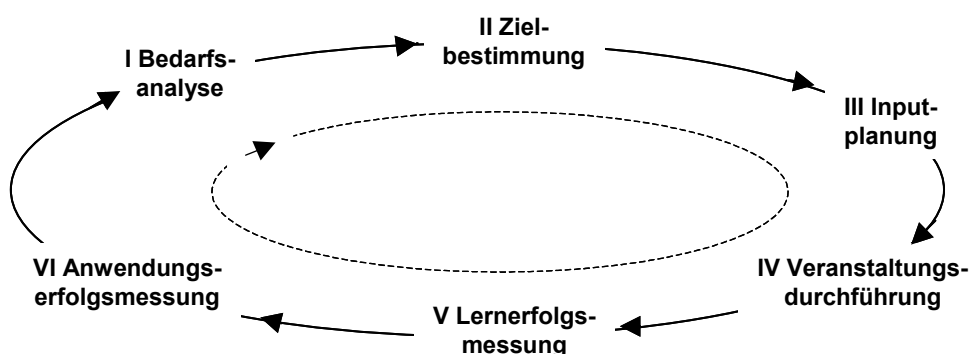


Abb. 23: Zentrale Wertschöpfungsprozesse einer Bildungseinrichtung

⁴⁵ Chi-Quadrat-Testfunktionswert $\chi^2 = 14,254$, Irrtumswahrscheinlichkeit $0,003 < 0,01$; Freiheitsgrade $df = 3$, Cramers $V = 0,314$

⁴⁶ Vgl. TIMMERMANN, D. (1996), S. 330

Die einzelnen Themenbereiche im Fragebogen-Block C wurden analog zu diesem Kreislauf aufgebaut.

An der Schnittstelle zum Kunden bzw. Auftraggeber ist es zu Beginn jeder Bildungsmaßnahme notwendig, eine **Bedarfsanalyse** durchzuführen, mit deren Hilfe die Anforderungen der Kunden an die Bildungsmaßnahme geklärt werden. In diesem Block wird im wesentlichen auf die inhaltlichen Bezugspunkte, aus denen der Bildungsbedarf resultiert, sowie auf die verschiedenen Möglichkeiten zur Ermittlung des Bildungsbedarfs eingegangen. Die Antworten zu den einzelnen Items der Bedarfsanalyse zeigt die nachfolgende Abbildung.

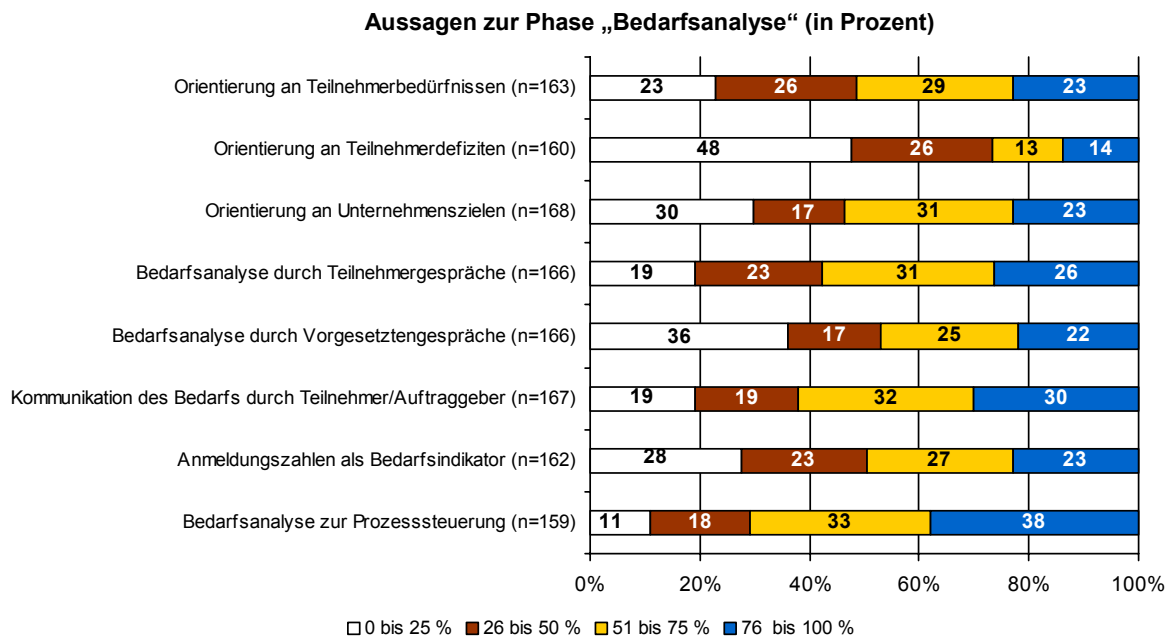


Abb. 24: Aussagen zur Phase „Bedarfsanalyse“

Aus der Darstellung ist ersichtlich, dass der Bildungsbedarf bei ca. der Hälfte der Befragten bei über 50 % der angebotenen Bildungsmaßnahmen auf Basis der jeweiligen Unternehmensziele des Auftraggebers bzw. der Teilnehmerbedürfnisse ermittelt wird.⁴⁷ Die Ermittlung von Teilnehmerdefiziten erfolgt demgegenüber nur bei ca. einem Viertel der Bildungsträger bei der Mehrzahl ihrer Veranstaltungen, was ggf. damit begründet werden kann, dass die Defizitanalyse entweder durch den Teilnehmer selbst oder dessen Vorgesetzten am Arbeitsplatz vorgenommen wird. Externe Bildungseinrichtungen können hier wenig Einfluss nehmen, weil der Kontakt zueinander oft erst in einem späteren Stadium aufgebaut wird. Für diese Argumentation spricht ebenfalls, dass der Bedarf primär durch die Kommunikation des Teilneh-

⁴⁷ Bei der hier dargestellten Abstufung werden Antworten ab über 50 % der Bildungsmaßnahmen als „stark ausgeprägt“ und Antworten unter 50 % als „schwach ausgeprägt“ interpretiert.

mers bzw. Auftraggebers (62 %) bzw. über direkte Teilnehmergegespräche (57 %) ermittelt wird, weniger jedoch durch explizite Gespräche mit den Vorgesetzten (47 %) über das Leistungsverhalten der Mitarbeiter.

Letztere werden dennoch verstärkt bei Bildungsträgern durchgeführt, die eher geschlossene interne Bildungsmaßnahmen für einzelne Auftraggeber durchführen, wie die folgende Abbildung veranschaulicht und der Chi-Quadrat-Test bei 1 %-igem Signifikanzniveau bestätigt.⁴⁸

Bedarfsanalyse durch Vorgesetztengespräche * Ausrichtungsschwerpunkt der WBE

			Ausrichtungsschwerpunkt der WBE		Gesamt
			eher offene Maßnahmen	eher interne Maßnahmen	
Bedarfsanalyse durch Vorgesetztengespräche	0 bis 25 %	Anzahl in %	42 54,5%	13 19,7%	55 38,5%
	26 bis 50 %	Anzahl in %	15 19,5%	10 15,2%	25 17,5%
	51 bis 75 %	Anzahl in %	9 11,7%	21 31,8%	30 21,0%
	76 bis 100 %	Anzahl in %	11 14,3%	22 33,3%	33 23,1%
Gesamt		Anzahl in %	77 100,0%	66 100,0%	143 100,0%

Abb. 25: Kreuztabelle „Bedarfsanalyse durch Vorgesetztengespräche“, unterschieden nach Ausrichtungsschwerpunkt der Weiterbildungseinrichtung

Anmeldungszahlen, wie sie beispielsweise bei offenen Bildungsveranstaltungen als Bedarfsindikator herangezogen werden können, spielen ebenfalls nur bei der Hälfte der Bildungsträger eine bedeutendere Rolle. Anhand der Kreuztabelle in Abbildung 26 zeigt sich jedoch, dass die Anwender derartiger Indikatoren eher unter den Anbietern offener Maßnahmen als unter denen interner Veranstaltungen zu finden sind, was wiederum mit Hilfe des Chi-Quadrat-Tests bei einem Signifikanzniveau von $\alpha = 1\%$ bestätigt werden kann.⁴⁹

Betont wird jedoch von 71 % der Befragten, dass die Bedarfsanalyse bei über der Hälfte ihrer Veranstaltungen eine wichtige **Voraussetzung für die weitere Steuerung** des Lehr-Lern-Prozesses ist, was allerdings im Widerspruch zu der noch entwicklungsfähigen Umsetzung der Bedarfsermittlung steht, so dass davon ausgegangen werden kann, dass diese Aussage mehr die Notwendigkeit denn die tatsächliche Realität widerspiegelt.

⁴⁸ Chi-Quadrat-Testfunktionswert $\chi^2 = 24,054$, Irrtumswahrscheinlichkeit $0,000 < 0,01$; Freiheitsgrade $df = 3$, Cramers $V = 0,410$

⁴⁹ Chi-Quadrat-Testfunktionswert $\chi^2 = 33,844$, Irrtumswahrscheinlichkeit $0,000 < 0,01$; Freiheitsgrade $df = 3$, Cramers $V = 0,493$

Anmeldungszahlen als Bedarfsindikator * Ausrichtungsschwerpunkt der WBE

			Ausrichtungsschwerpunkt der WBE		Gesamt
			eher offene Maßnahmen	eher interne Maßnahmen	
Anmeldungszahlen als Bedarfsindikator	0 bis 25 %	Anzahl	10	32	42
		in %	13,2%	50,8%	30,2%
	26 bis 50 %	Anzahl	13	17	30
		in %	17,1%	27,0%	21,6%
	51 bis 75 %	Anzahl	31	8	39
		in %	40,8%	12,7%	28,1%
	76 bis 100 %	Anzahl	22	6	28
		in %	28,9%	9,5%	20,1%
Gesamt		Anzahl	76	63	139
		in %	100,0%	100,0%	100,0%

Abb. 26: Kreuztabelle „Anmeldungszahlen als Bedarfsindikator“, unterschieden nach Ausrichtungsschwerpunkt der Weiterbildungseinrichtung

Die Ergebnisse der Bedarfsanalyse sollten in die **Bestimmung der Lern-/Bildungsziele** für jeden Teilnehmer münden, die ebenfalls im Vorfeld einer Bildungsmaßnahme festzulegen sind. Auch bei diesem Steuerungsbereich wird in den einzelnen Items auf die inhaltlichen Bezugspunkte für die Bildungsziele sowie die verschiedenen Möglichkeiten zur Zielfestlegung eingegangen. Einen Überblick über die Antworten der befragten Bildungsträger zu diesem Themenkomplex liefert die nachfolgende Abbildung 27.

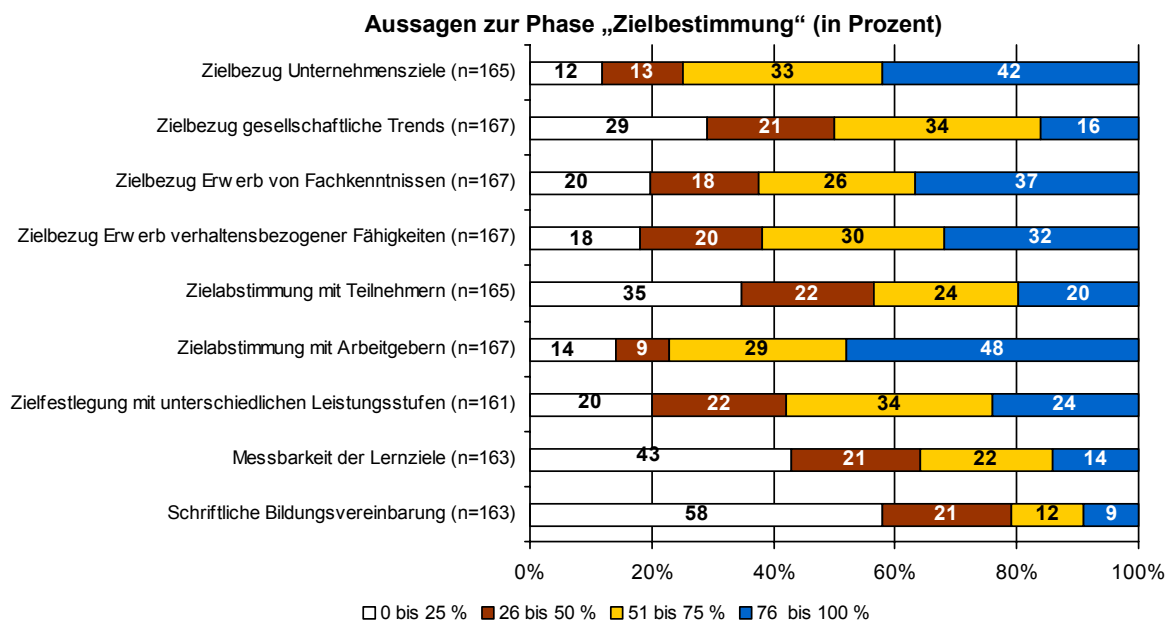


Abb. 27: Aussagen zur Phase „Zielbestimmung“

Bei der Bedarfsanalyse ergeben sich ähnliche Aussagen wie bei der Zielbestimmung. Es wird deutlich, dass auch hier der Schwerpunkt der Zielfestlegung auf den jeweiligen Unternehmenszielen (75 %) und weniger auf gesellschaftlichen Trends (50 %) liegt, wobei dieses Verhalten bei Anbietern interner Bildungsmaßnahmen deutlicher ausgeprägt ist als bei Anbietern offener Maßnahmen,⁵⁰ wie die folgende Abbildung veranschaulicht.

Zielbezug Unternehmenszielen * Ausrichtungsschwerpunkt der WBE

			Ausrichtungsschwerpunkt der WBE		Gesamt
			eher offene Maßnahmen	eher interne Maßnahmen	
Zielbezug Unternehmenszielen	0 bis 25 %	Anzahl	17	1	18
		in %	22,4%	1,5%	12,7%
	26 bis 50 %	Anzahl	14	6	20
		in %	18,4%	9,1%	14,1%
	51 bis 75 %	Anzahl	22	25	47
		in %	28,9%	37,9%	33,1%
	76 bis 100 %	Anzahl	23	34	57
		in %	30,3%	51,5%	40,1%
Gesamt		Anzahl	76	66	142
		in %	100,0%	100,0%	100,0%

Abb. 28: Kreuztabelle „Zielbezug Unternehmensziele“, unterschieden nach Ausrichtungsschwerpunkt der Weiterbildungseinrichtung

Der Erwerb von Fachkenntnissen und verhaltensbezogenen Fähigkeiten ist dabei in den betrachteten Bildungseinrichtungen ungefähr gleich bedeutsam; 60 % richten ihre Ziele bei über 50 % ihrer Veranstaltungen auf diese Inhalte aus, was die Relevanz beider Aspekte für die berufliche Weiterbildung verdeutlicht. Allerdings zeigt die folgende Abbildung, dass verhaltensbezogene Inhalte eher von Anbietern interner Maßnahmen vermittelt werden, was damit zu begründen ist, dass Verhaltensseminare eher für geschlossene Teilnehmerkreise, wie z. B. Führungskräfte eines Unternehmens, angeboten werden.⁵¹

⁵⁰ Der Zusammenhang konnte mit dem Chi-Quadrat-Test bei einem Signifikanzniveau von $\alpha = 1\%$ bestätigt werden. Chi-Quadrat-Testfunktionswert $\chi^2 = 19,127$, Irrtumswahrscheinlichkeit $0,000 < 0,01$; Freiheitsgrade $df = 3$, Cramers $V = 0,367$

⁵¹ Auch dieser Zusammenhang konnte mit dem Chi-Quadrat-Test bei einem Signifikanzniveau von $\alpha = 5\%$ bestätigt werden. Chi-Quadrat-Testfunktionswert $\chi^2 = 11,161$, Irrtumswahrscheinlichkeit $0,011 < 0,05$; Freiheitsgrade $df = 3$, Cramers $V = 0,277$

Zielbezug Erwerb verhaltensbezogener Fähigkeiten * Ausrichtungsschwerpunkt der WBE

			Ausrichtungsschwerpunkt der WBE		Gesamt
			eher offene Maßnahmen	eher interne Maßnahmen	
Zielbezug Erwerb verhaltensbezogener Fähigkeiten	0 bis 25 %	Anzahl in %	20 25,6%	6 9,0%	26 17,9%
	26 bis 50 %	Anzahl in %	18 23,1%	10 14,9%	28 19,3%
	51 bis 75 %	Anzahl in %	21 26,9%	22 32,8%	43 29,7%
	76 bis 100 %	Anzahl in %	19 24,4%	29 43,3%	48 33,1%
Gesamt		Anzahl in %	78 100,0%	67 100,0%	145 100,0%

Abb. 29: Kreuztabelle „Erwerb verhaltensbezogener Fähigkeiten“, unterschieden nach Ausrichtungsschwerpunkt der Weiterbildungseinrichtung

Bezüglich der Zielfestlegung nutzen die betrachteten Bildungsanbieter eher die **Abstimmung mit den Auftraggebern** (77 %) denn die Rücksprache mit den Teilnehmern (44 %), was im Widerspruch zur unter der Bedarfsanalyse identifizierten vorwiegenden Orientierung an den Teilnehmerbedürfnissen steht. Auch hier zeigt sich bei der näheren Untersuchung der Zusammenhänge, dass vor allem Anbieter geschlossener Maßnahmen auf die Zielvereinbarung mit den Auftraggebern zurückgreifen.⁵²

Die **Ausgestaltung der Bildungsziele** erfolgt in 58 % der Einrichtungen auf unterschiedlichen Lernzielstufen – sogenannten Taxonomiestufen⁵³ – die Formen des Wissenserwerbs hierarchisch unterscheiden und somit gewährleisten, dass höhere Formen des Wissens, wie z. B. die Analyse oder Synthese genauso erreicht werden wie die eher einfacheren Formen der Anwendung. Allerdings bleibt an dieser Stelle kritisch anzumerken, dass es der **Lernzielfestlegung** in den befragten Einrichtungen an Verbindlichkeit mangelt, da sie nur selten mit konkreten Messgrößen verbunden (36 %) oder schriftlich in einer Bildungsvereinbarung niedergelegt werden (21 %). Insofern werden Bildungsziele in der Praxis wahrscheinlich eher pauschal in maßnahmenbezogenen Programmbeschreibungen festgelegt denn als individuelle Bildungsziele der einzelnen Teilnehmer fixiert. Zusammenfassend zeigt sich bei den hier betrachteten Aktivitäten im Vorfeld einer Bildungsmaßnahme, dass die befragten Bildungseinrichtungen bei internen Maßnahmen eher das Spektrum der geforderten Steuerungsaktivitäten

⁵² Chi-Quadrat-Testfunktionswert $\chi^2 = 26,122$, Irrtumswahrscheinlichkeit $0,000 < 0,01$; Freiheitsgrade $df = 3$, Cramers $V = 0,426$

⁵³ Vgl. z. B. BLOOM, B. S. et al. (1976); ANDERSON, L./KRATHWOHL, D. R. (2001)

abdecken als bei offenen Maßnahmen, da die bei Letzteren existierende Distanz zwischen Kunde und Bildungseinrichtung die Arbeit an der Schnittstelle erschwert.

Bei der folgenden **Phase der Inputplanung** werden verschiedene Teilaspekte untersucht, die allesamt Inputfaktoren bzw. Ressourcen einer Bildungsmaßnahme darstellen, die es im Vorfeld auszuwählen bzw. zu gestalten gilt. Vor diesem Hintergrund wird hier nicht nur die Programmplanung in Form der Planung der Lerninhalte und Lernmethoden angesprochen, sondern zudem die Bereitstellung materieller (Medien) und personeller Ressourcen (Trainer und Teilnehmer). Die nachfolgende Abbildung veranschaulicht zunächst die Antworten der Befragten zur **Planung der Lerninhalte**.

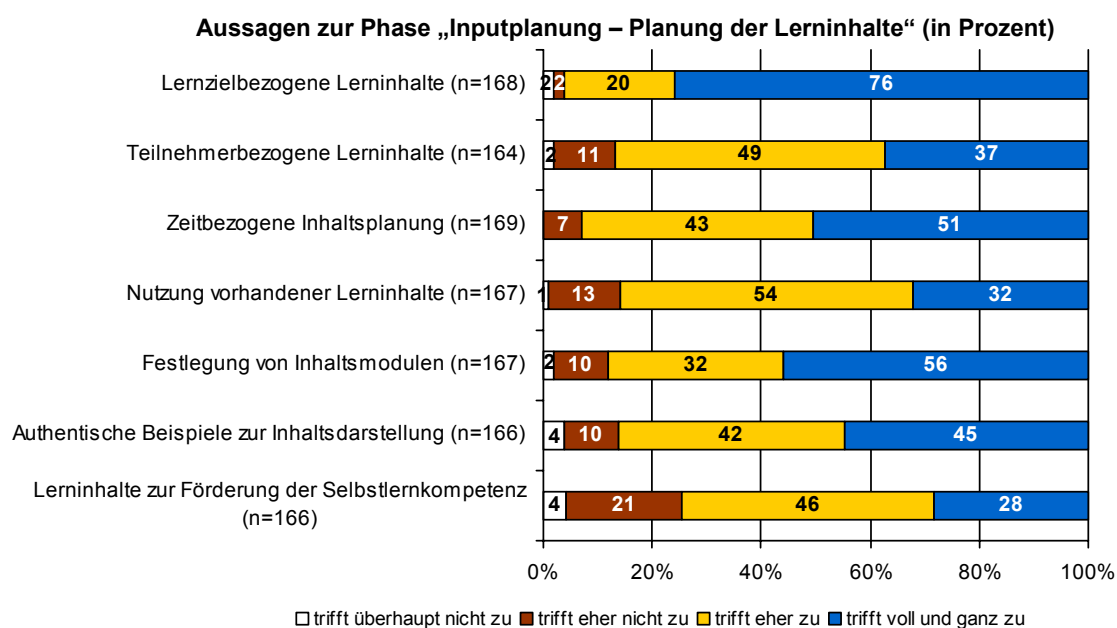


Abb. 30: Aussagen zur Phase „Inputplanung – Planung der Lerninhalte“

Bezüglich der Planung der Lerninhalte zeigt sich ein vergleichsweise homogenes Bild. Nahezu alle Items zu diesem Fragenkomplex werden von mindestens 86 % der Befragten vollständig oder eher bestätigt, lediglich die Anwendung von **Lerninhalten zur Förderung der Selbstlernkompetenz** wird bei nur knapp 75 % der Bildungsträger durchgeführt, was jedoch ebenfalls noch als positiv anzusehen ist. Gemäß Abbildung 30 ist weiterhin hervorzuheben, dass die lernzielorientierte Gestaltung der Inhalte eher ökonomische Gestaltungskriterien, wie die zur Verfügung stehende Zeit oder die Nutzung vorhandener Inhalte, dominiert. Während bei Ersterem 76 % der Befragten voll und ganz zustimmen, bestätigen die beiden übrigen Items nur 51 % bzw. 32 % der Bildungseinrichtungen. Auch die Teilnehmerorientierung, welche über die Nutzung teilnehmerbezogener Lerninhalte und authentischer Fallbeispiele Be-

rücksichtigung findet, wird von den Befragten zu 37 % bzw. 45 % voll und ganz bestätigt. Insbesondere die authentischen Fallbeispiele aber auch die Aufteilung auf mehrere Inhaltsmodule, die ebenfalls von 56 % der Befragten voll und ganz umgesetzt werden, tragen dazu bei, dass der Transfer des Erlernten nach Abschluss der Bildungsmaßnahme einfacher erfolgen kann und diese Aspekte somit als transfersichernde Maßnahmen anzusehen sind.⁵⁴

Bezüglich der **Methoden- und der Medienauswahl** ergibt sich in den befragten Bildungseinrichtungen ein etwa identisches Bild der Aussagen, so dass beide Aspekte im Folgenden gemeinsam betrachtet werden.

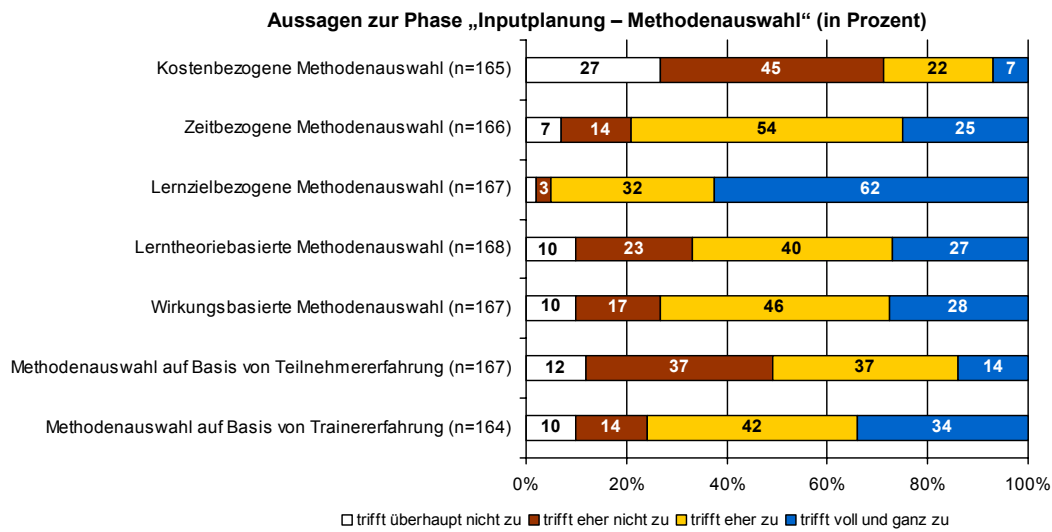


Abb. 31: Aussagen zur Phase „Inputplanung – Methodenauswahl“

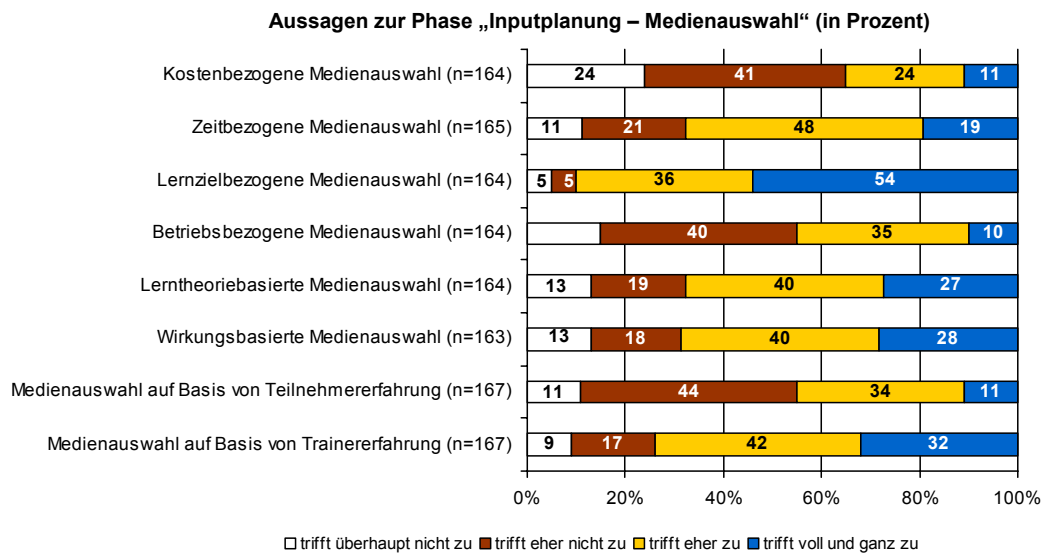


Abb. 32: Aussagen zur Phase „Inputplanung – Medienauswahl“

⁵⁴ Vgl. z.B. RUSCHEL, A. (1995), S. 304

Sowohl für die Methoden- als auch für die Medienauswahl können verschiedene Kriterien herangezogen werden. Am häufigsten erfolgt die Auswahl auf Basis der **mit der Bildungsmaßnahme verbundenen Lernziele**. Für die Methodenauswahl bestätigen 94 % und für die Medienauswahl 90 % der befragten Bildungsanbieter diese Herangehensweise ganz oder teilweise. Am zweitwichtigsten für die Methoden- und Medienauswahl sind **zeitliche Restriktionen** (79 % und 67 %) bzw. die **Erfahrungen des Trainers** im Umgang mit den jeweiligen Methoden bzw. Medien (76 % und 74 %). Pädagogische Kriterien wie die Beurteilung der Wirkungen oder die lerntheoretische Fundierung finden noch in mindestens 67 % der befragten Einrichtungen vollständige oder zumindest teilweise Anwendung; die wirkungsbasierte Methodenauswahl wird dabei sogar in 74 % der Unternehmen bestätigt. Auf den Erfahrungshorizont der Teilnehmer wird die Methoden- und Medienauswahl nur in 51 % bzw. 45 % der Fälle ausgerichtet. Auch die betriebsbezogene Medienauswahl erfolgt lediglich bei 45 % der Bildungsanbieter. Dies erscheint jedoch vor dem Hintergrund nachvollziehbar, dass die didaktische Planung der Bildungsveranstaltungen primär von der Erfahrung des Bildungsanbieters bzw. des Trainers getragen wird und Teilnehmererfahrungen eher ergänzend in die Maßnahmenplanung einbezogen werden. Am wenigsten Bedeutung wird dem Kostenkriterium beigemessen, das nur 29 % der Befragten für die Methodenauswahl und 35 % für die Medienauswahl heranziehen. An dieser Stelle wird offensichtlich, dass das Sachziel Bildungsqualität das Formalziel Wirtschaftlichkeit der Einrichtung eindeutig bei der Bildungsprozessgestaltung dominiert.

Der Auswahl personeller Ressourcen, insbesondere der **Trainerauswahl**, kommt zentrale Bedeutung im Bildungsprozess zu, da der Erfolg einer Bildungsmaßnahme durch den Trainer wesentlich beeinflusst wird.⁵⁵ Auch hier lassen sich verschiedene Herangehensweisen, nicht nur im Hinblick auf die Auswahlkriterien, sondern auch bezogen auf die Auswahlverfahren, unterscheiden, wie die nachfolgende Abbildung 33 veranschaulicht.

⁵⁵ Vgl. GÖTZ, K. (1993), S. 142

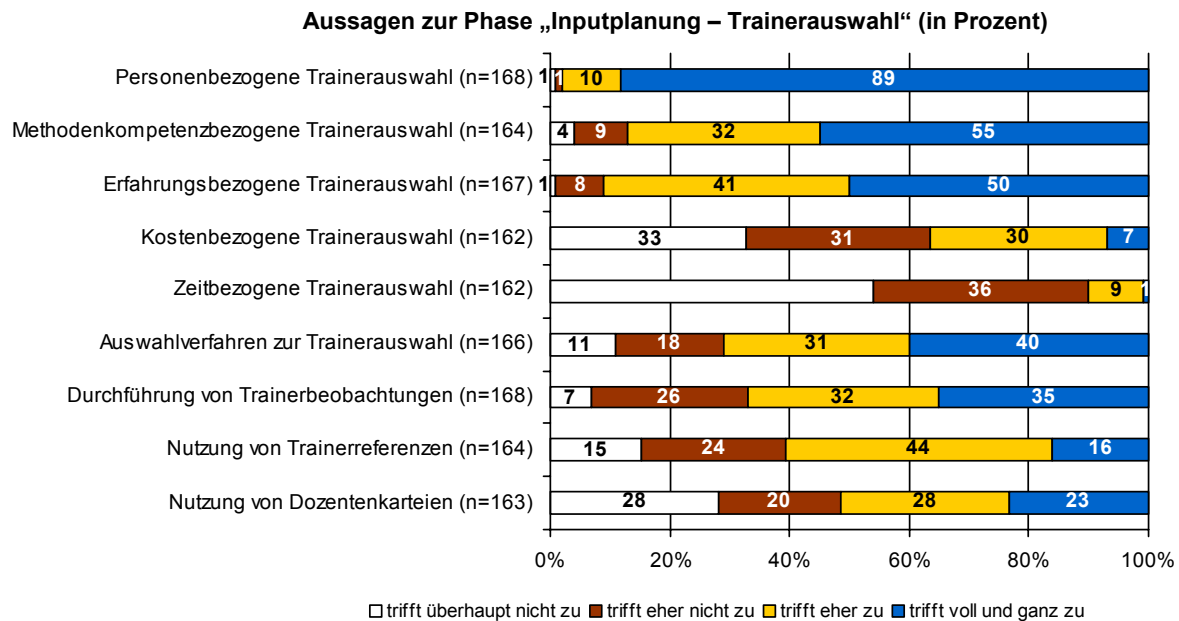


Abb. 33: Aussagen zur Phase „Inputplanung – Trainerauswahl“

Es erscheint nicht verwunderlich, dass die Trainerauswahl in der Praxis **stark auf personale Aspekte des Trainers ausgerichtet** ist. So führen 89 % der befragten Einrichtungen an, dass sie die Trainerauswahl vollständig nach der Persönlichkeit des Trainers treffen. Methodenkompetenz- und Erfahrungsbezug treten demgegenüber etwas in den Hintergrund, werden jedoch bei 55 bzw. 50 % ebenfalls regelmäßig und bei weiteren 32 bzw. 41 % teilweise als Entscheidungsgrundlage herangezogen. Dies zeigt, dass das Know-how zur Steuerung des Lehr-Lern-Prozesses zwar gegenüber der Trainerpersönlichkeit weniger bedeutsam erscheint, jedoch gleichwohl einen bedeutenden Anteil bei der Entscheidung für einen Trainer trägt. Demgegenüber spielen eher ökonomische Größen wie Kosten- und Zeitkriterien bei der Trainerauswahl auch hier eine untergeordnete Rolle; Erstere führen 37 % und Letztere sogar nur 10 % der Befragten an.

Bezogen auf **Instrumente zur Trainerauswahl** setzen 71 % bzw. 67 % der Befragten regelmäßig oder zumindest teilweise Auswahlverfahren und Trainerbeobachtungen ein. Weniger aufwändige Verfahren, wie die Nutzung von Trainerreferenzen, werden von 60 % genutzt und auf Dozentenkarteien greifen 51 % der betrachteten Bildungsanbieter zurück. Die hohe Bedeutung, die der Trainer im Bildungsprozess einnimmt, zeigt sich somit auch an dem Aufwand, den Bildungseinrichtungen für die Trainerauswahl in Kauf nehmen. In jedem Fall wird jedoch auch hier deutlich, dass sachzielbezogene Kriterien, wie die Trainerqualität, ökonomische Kriterien, wie die mit der Trainereinstellung verbundenen Kosten, dominieren.

Als letzter bedeutsamer Bereich der Inputplanung wird die **Gruppenzusammenstellung der Teilnehmer** betrachtet. Kriterien zur Teilnehmerauswahl können dabei sowohl die Defizite als auch die Motivation der Teilnehmer zum Besuch der Veranstaltung sein. Die Gruppenzusammenstellung lässt sich nach Homogenitäts- aber auch nach Heterogenitätsaspekten vornehmen; beide Varianten können in Abhängigkeit des Veranstaltungsthemas sinnvoll sein. Nicht zuletzt sollte der Gruppenzusammenstellung eine umfassende Teilnehmerberatung vorausgehen, in der geklärt wird, inwieweit die angebotene Bildungsmaßnahme tatsächlich mit den Teilnehmeranforderungen übereinstimmt.

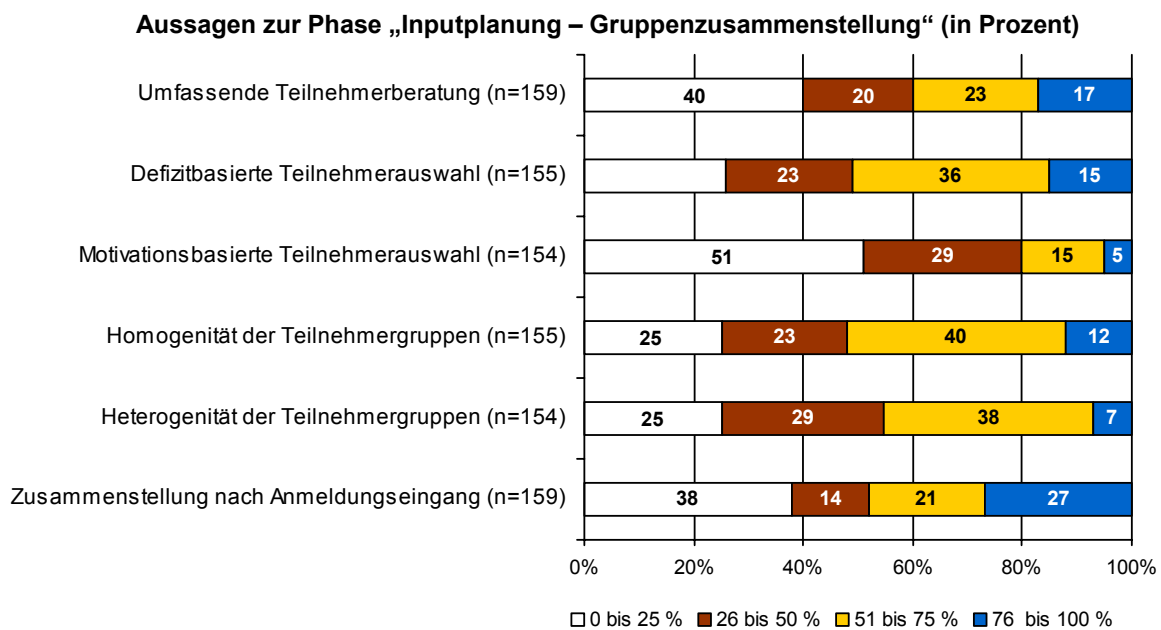


Abb. 34: Aussagen zur Phase „Inputplanung – Gruppenzusammenstellung“

Die Ergebnisse in Abbildung 34 verdeutlichen, dass die Beurteilung der Defizite eines potenziellen Teilnehmers in der Praxis häufiger vorgenommen wird als die Beurteilung der Motivation des Teilnehmers; während Ersterem 51 % der befragten Einrichtungen für die Mehrzahl ihrer Bildungsmaßnahmen zustimmen, findet die Motivation der Teilnehmer nur bei 20 % überwiegende Berücksichtigung, was u. a. auch damit zusammenhängen kann, dass potenzielle Teilnehmer erst dann mit dem Bildungsträger in Kontakt treten, wenn die Motivation zur Teilnahme an einer Bildungsmaßnahme bereits besteht. Die Gruppenzusammenstellung erfolgt demgegenüber eher nach Homogenitäts- (52 %) denn nach Heterogenitätskriterien (45 %), wobei die **Bedeutung beider Vorgehensweisen** in der Praxis erkannt wird. Ungefähr gleich hohe Bedeutung weist die Praxis jedoch auch der zufallsbedingten Gruppenzusammenstellung zu, die in 48 % der befragten Einrichtungen für die Mehrzahl ihrer Veranstaltungen

zutrifft. Nicht verwunderlich ist, dass diese Vorgehensweise eher bei Anbietern offener Maßnahmen, allein aufgrund der erschwerten Planbarkeit, Anwendung findet als bei Anbietern geschlossener Maßnahmen.⁵⁶ Die umfassende Teilnehmerberatung spielt jedoch eine vergleichsweise geringe Rolle, da nur 40 % diese regelmäßig als Bestandteil ihrer Maßnahmen anwenden; inwieweit eine Bildungsmaßnahme somit tatsächlich mit den in der Bedarfsanalyse ermittelten Teilnehmerbedürfnissen einhergeht, wird an dieser Stelle nur selten noch einmal mit dem Teilnehmer abgestimmt.

Bezogen auf die Veranstaltungsdurchführung ist zwischen der Gestaltung und der Evaluation des Lehr-Lern-Prozesses zu unterscheiden. Im Mittelpunkt des ersten Blocks stehen dabei Fragen nach den zentralen Bezugskriterien für die **Steuerung des Lehr-Lern-Prozesses**. Hier sind teilnehmerbezogene gegenüber inhalts- und trainerbezogenen Kriterien abzugrenzen. Einen Überblick über die Ausgestaltung der Prozesssteuerung in den befragten Bildungseinrichtungen liefert Abbildung 35.

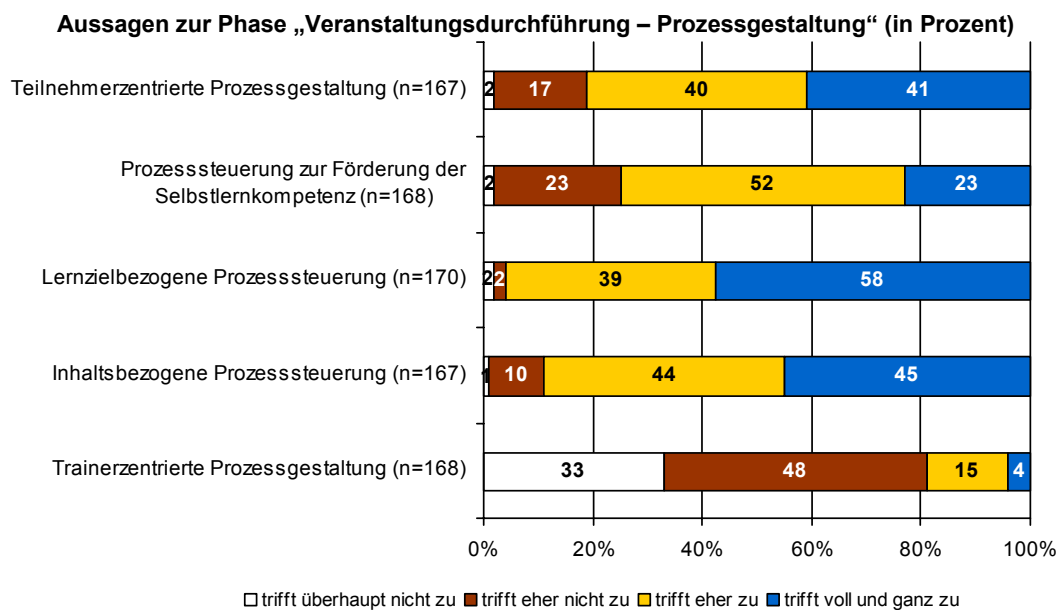


Abb. 35: Aussagen zur Phase „Veranstaltungsdurchführung - Prozessgestaltung“

In der Praxis werden primär **inhaltsbezogene Kriterien als Grundlage für die Prozesssteuerung** herangezogen, so dass die Erreichung gesetzter Lernziele bei 97 % und die Erreichung der Lerninhalte bei 89 % der Befragten vollständig oder zumindest teilweise im Vordergrund steht. Darüber hinaus erfolgt während der Prozessgestaltung vielfach die Konzentration auf

⁵⁶ Chi-Quadrat-Testfunktionswert $\chi^2 = 25,982$, Irrtumswahrscheinlichkeit $0,000 < 0,01$; Freiheitsgrade $df = 3$, Cramers $V = 0,437$

die Förderung des individuellen Lernverlaufs der Teilnehmer (81 %) und deren Aktivierung zum selbstgesteuerten Lernen (75 %). Lediglich die Berücksichtigung der zentralen Stellung des Trainers scheint eher unterrepräsentiert zu sein – nur 19 % stimmen zu, dass die Trainerdominanz ein Kriterium für die Steuerung des Lehr-Lern-Prozesses ist. Da dieser Aspekt bei der Fragebogen-Konstruktion jedoch als Negativposition aufgenommen wurde, weil im Hinblick einer umfassenden Kundenorientierung eher Bezug auf die Teilnehmer als auf die Trainer genommen werden sollte, ist der geringe Anteil, bei denen die Prozesssteuerung trainerzentriert erfolgt, dennoch positiv zu bewerten.

Interessanter erscheinen hingegen die Aussagen zur **Prozessevaluation**, wie sie in der folgenden Abbildung 36 dargestellt sind.

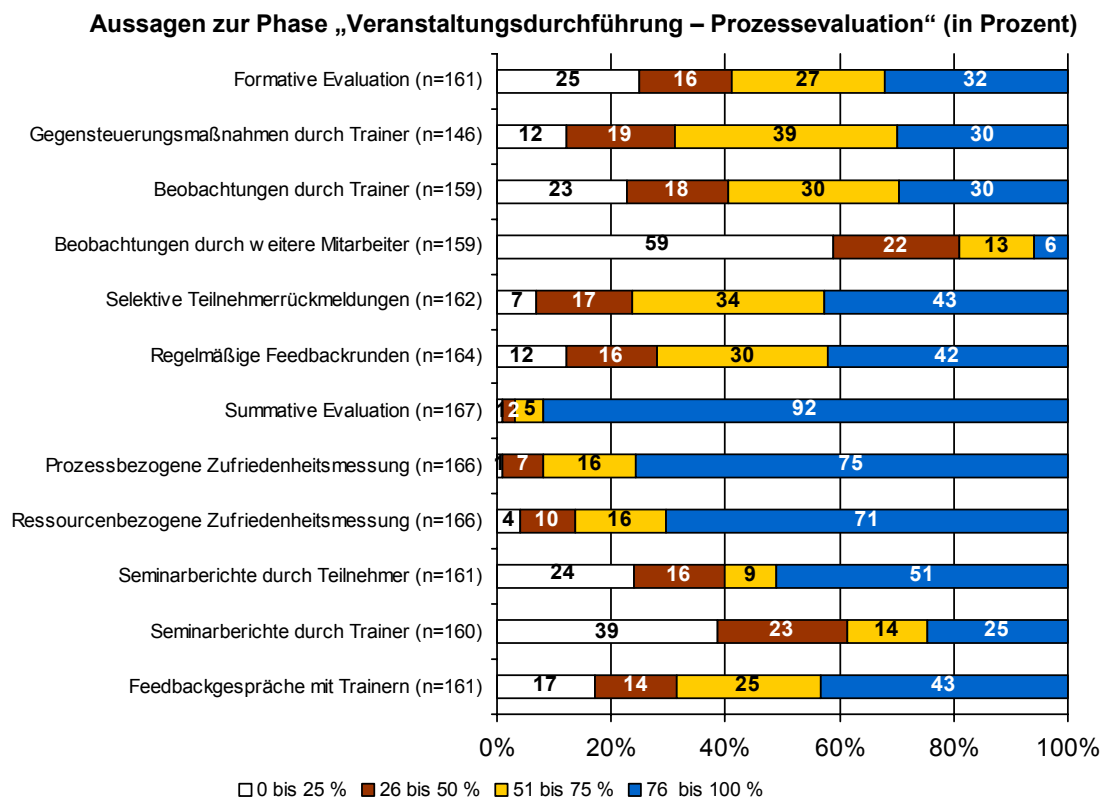


Abb. 36: Aussagen zur Phase „Veranstaltungsdurchführung - Prozessevaluation“

Im Rahmen der Prozessevaluation sind zunächst zwei Herangehensweisen zu unterscheiden: Während die **formative Evaluation** als fortlaufende Beurteilung während des Lehr-Lern-Prozesses erfolgt und in 59 % der befragten Einrichtungen regelmäßig Anwendung findet, wird die **summative Evaluation** am Ende einer Bildungsmaßnahme bei nahezu allen Einrich-

tungen durchgeführt.⁵⁷ Letztere findet i. d. R. in Form von Zufriedenheitsmessungen statt, die sich einerseits auf die Prozessgestaltung (mehrheitlich bei 91 %) und andererseits auf die Ressourcenplanung (mehrheitlich bei 87 %) beziehen können.

Trotz dieses relativ einheitlichen Bildes lässt sich anhand folgender Kreuztabelle erkennen, dass Anbieter offener Maßnahmen bei nahezu allen ihren Veranstaltungen auf die Zufriedenheitsmessung zurückgreifen, während Anbieter interner Maßnahmen diese etwas unregelmäßiger anwenden. Erklären lässt sich dies u. U. damit, dass bei internen Maßnahmen weitere Informationsmöglichkeiten durch die Möglichkeit zum persönlichen Austausch mit Teilnehmern und Auftraggebern zur abschließenden Prozessevaluation herangezogen werden können. Für die prozessbezogene Zufriedenheitsmessung ergibt sich ein ähnliches Bild.

Ressourcenbezogene Zufriedenheitsmessung * Ausrichtungsschwerpunkt der WBE

			Ausrichtungsschwerpunkt der WBE		Gesamt
			eher offene Maßnahmen	eher interne Maßnahmen	
Ressourcenbezogene Zufriedenheitsmessung	0 bis 25 %	Anzahl	1	3	4
		in %	1,3%	4,5%	2,8%
	26 bis 50 %	Anzahl	4	10	14
		in %	5,2%	15,2%	9,8%
	51 bis 75 %	Anzahl	8	14	22
		in %	10,4%	21,2%	15,4%
	76 bis 100 %	Anzahl	64	39	103
		in %	83,1%	59,1%	72,0%
Gesamt		Anzahl	77	66	143
		in %	100,0%	100,0%	100,0%

Abb. 37: Kreuztabelle „Ressourcenbezogene Zufriedenheitsmessung“, unterschieden nach Ausrichtungsschwerpunkt der Weiterbildungseinrichtung

Die summative Evaluation in Form von Seminarberichten ist demgegenüber wesentlich schwächer ausgeprägt, was daran deutlich wird, dass 60 % der Befragten regelmäßig derartige Rückmeldungen von Teilnehmern und nur 39 % Berichte von Trainern einfordern. Im Hinblick auf die Trainer werden eher Feedbackgespräche über den Veranstaltungsablauf genutzt (68 %).

Die formative Evaluation wird hingegen **stärker von den Trainern getragen**, da i. d. R. ausschließlich sie steuernd in den Verlauf der Veranstaltung eingreifen können. So verwundert es nicht, dass 60 % der befragten Einrichtungen die fortlaufende Bewertung der Bildungsmaßnahme regelmäßig auf Basis von Trainerbeobachtungen vornehmen. Wichtigste Quelle für die

⁵⁷ Zur Unterscheidung in die formative und summative Evaluation vgl. WOTTAWA, H./THIERAU, H. (2003), S. 35

kontinuierliche Lernprozesssteuerung sind regelmäßig eingeholte Teilnehmer-Feedbacks, die bei 72 % der Befragten Anwendung finden, sowie Rückmeldungen, die die Teilnehmer eher selektiv geben, aber dennoch bei 77 % der Bildungsträger regelmäßig zur Steuerung genutzt werden. Bei letzterem Aspekt stellt sich zwar die Frage, inwieweit noch von einer systematischen Prozesssteuerung gesprochen werden kann, aber dennoch ist positiv zu bewerten, dass auch derartige Rückmeldungen bei 69 % der befragten Unternehmen als Grundlage für Gegensteuerungsmaßnahmen der Trainer dienen. Vergleichsweise selten werden demgegenüber weitere Mitarbeiter zu Beobachtung des Lehr-Lern-Prozesses eingesetzt (19 % stimmen hier lediglich für die Mehrzahl ihrer Bildungsveranstaltungen zu), was sicherlich aus Wirtschaftlichkeitsüberlegungen heraus begründbar erscheint.

Nach Abschluss der Bildungsveranstaltung stellt sich die Frage nach der **Messung des Bildungserfolgs**, die auf mehreren Ebenen beantwortet werden kann.⁵⁸ Zunächst lässt sich hier der mit einer Bildungsmaßnahme erzielte Lernerfolg heranziehen. Wie stark die **Lernerfolgsmessung** bei den befragten Einrichtungen ausgeprägt ist, veranschaulicht die folgende Abbildung.

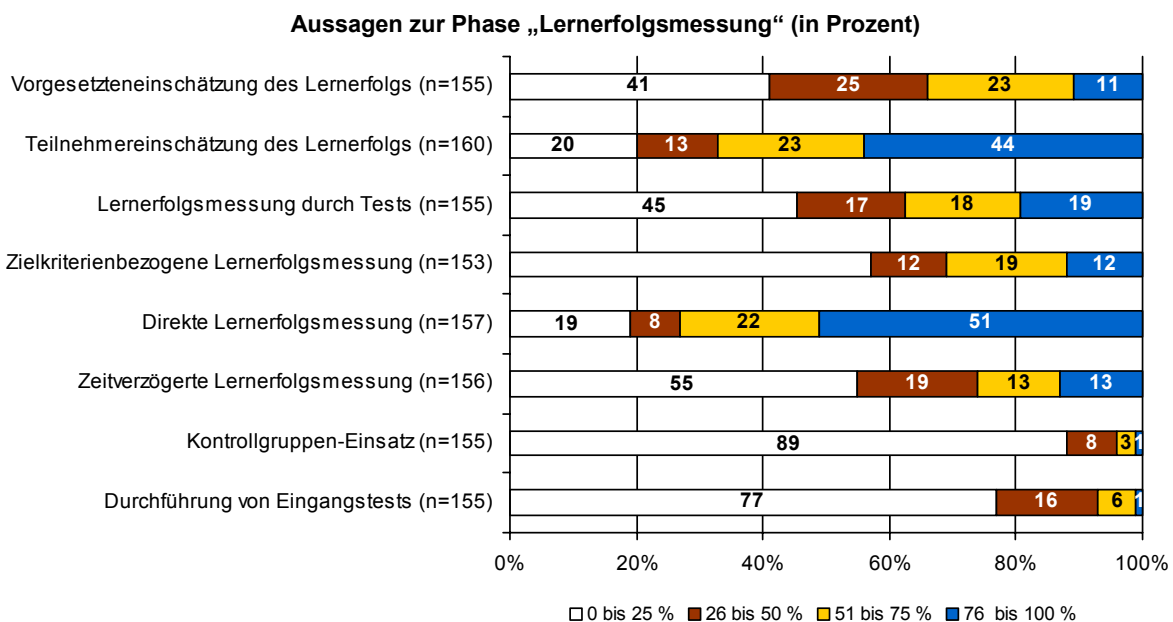


Abb. 38: Aussagen zur Phase „Lernerfolgsmessung“

Aus der Darstellung wird ersichtlich, dass die Lernerfolgsmessung vergleichsweise **schwach ausgeprägt** ist. Mit größter Regelmäßigkeit findet die subjektive Einschätzung des Lerner-

⁵⁸ Vgl. KIRKPATRICK, D. L. (1996), S. 21ff.

folgs durch die Teilnehmer (bei 67 % der befragten Einrichtungen) direkt am Ende einer Bildungsmaßnahme (bei 73 %) statt. Objektive Verfahren wie die Durchführung von Tests bzw. die Beurteilung eingangs gesetzter Zielkriterien, werden demgegenüber nur ansatzweise bei 37 % bzw. 31 % der befragten Bildungsanbieter umgesetzt. Auch die Einschätzung des Lernerfolgs durch den Vorgesetzten des Teilnehmers wird nur in wenigen Einrichtungen regelmäßig angewendet (34 %). Weitere Analysen zeigen jedoch, dass Tests öfter bei Anbietern offener Maßnahmen durchgeführt werden, wie die nachfolgende Tabelle illustriert.⁵⁹

Lernerfolgsmessung durch Tests * Ausrichtungsschwerpunkt der WBE

			Ausrichtungsschwerpunkt der WBE		Gesamt
			eher offene Maßnahmen	eher interne Maßnahmen	
Lernerfolgsmessung durch Tests	0 bis 25 %	Anzahl in %	24 32,9%	41 66,1%	65 48,1%
	26 bis 50 %	Anzahl in %	9 12,3%	14 22,6%	23 17,0%
	51 bis 75 %	Anzahl in %	15 20,5%	5 8,1%	20 14,8%
	76 bis 100 %	Anzahl in %	25 34,2%	2 3,2%	27 20,0%
Gesamt		Anzahl in %	73 100,0%	62 100,0%	135 100,0%

Abb. 39: Kreuztabelle „Lernerfolgsmessung durch Tests“, unterschieden nach Ausrichtungsschwerpunkt der Weiterbildungseinrichtung

Ein ähnlicher Zusammenhang ergibt sich auch für die Anwendung der zielkriterienbezogenen Lernerfolgsmessung⁶⁰ bzw. ist umgekehrt anhand der Ergebnisse nachweisbar, dass Anbieter geschlossener/interner Maßnahmen öfter die Lernerfolgsmessung auf Basis von Vorgesetzteinschätzungen heranziehen.⁶¹

Bezüglich der verwendeten Messmethodik wird deutlich, dass die praktische Umsetzung hinter den theoretischen Möglichkeiten zurückbleibt. So lässt sich der regelmäßige Einsatz von Eingangstests und Kontrollgruppendesigns als defizitär bezeichnen, was sicherlich ebenfalls in Wirtschaftlichkeitsüberlegungen begründet zu sein scheint. Während Eingangstests ledig-

⁵⁹ Der Zusammenhang kann mit Hilfe des Chi-Quadrat-Tests bestätigt werden (Chi-Quadrat-Testfunktionswert $\chi^2 = 29,425$, Irrtumswahrscheinlichkeit $0,000 < 0,01$; Freiheitsgrade $df = 3$, Cramers $V = 0,467$).

⁶⁰ Auch hier bestätigt der Chi-Quadrat-Test, dass Anbieter offener Maßnahmen den Lernerfolg öfter auf Basis von Zielkriterien messen als Anbieter geschlossener Maßnahmen (Chi-Quadrat-Testfunktionswert $\chi^2 = 19,742$, Irrtumswahrscheinlichkeit $0,000 < 0,01$; Freiheitsgrade $df = 3$, Cramers $V = 0,387$).

⁶¹ Chi-Quadrat-Testfunktionswert $\chi^2 = 20,670$, Irrtumswahrscheinlichkeit $0,000 < 0,01$; Freiheitsgrade $df = 3$, Cramers $V = 0,391$

lich bei 7 % der Einrichtungen eingesetzt werden, finden Kontrollgruppendesigns lediglich bei 4 % der Befragten regelmäßige Anwendung. Einzig die zeitverzögerte Lernerfolgsmessung wird wieder etwas konsequenter eingesetzt; hier bestätigen immerhin 26 % der befragten Einrichtungen den Einsatz bei über 50 % ihrer Bildungsmaßnahmen. Jedoch zeigt sich gerade auch an dieser Größe, dass die bildungsprozessbezogene Steuerung i. d. R. auf die unmittelbar beeinflussbaren Elemente beschränkt bleibt, so dass Instrumente, die nach der Durchführung des Lehr-Lern-Prozesses Einsatz finden könnten, nur in wenigen Fällen tatsächlich zur Umsetzung kommen.

Ein ähnliches Bild ergibt sich bei den Aussagen zur **Messung des Anwendungserfolgs**, wobei der Begriff des Anwendungserfolgs synonym zum Terminus des Transfererfolgs gebraucht wird und alle Wirkungen nach Abschluss einer Bildungsmaßnahme im Funktionsfeld beinhaltet.

Neben der beobachtbaren Verhaltensänderung am Arbeitsplatz werden hier auch monetäre Unternehmensergebnisse berücksichtigt, die nach dem KIRKPATRICK-Modell⁶² grundsätzlich eine eigene Ebene (Unternehmensergebnisse) darstellen, jedoch für die Bildungseinrichtung lediglich eine andere Herangehensweise an die Erfolgsmessung im Funktionsfeld bedeuten, so dass eine separate Betrachtung für die hier gewählte Zielgruppe zunächst nicht notwendig erscheint. Die Frage nach der Ermittlung des Erfolgs auf der Ebene der Unternehmensergebnisse spiegelt sich somit ausschließlich in einem Item wider,⁶³ ohne dass eine weitere Differenzierung möglicher Herangehensweisen an die Monetarisierung⁶⁴ erfolgt.

Die Aussagen der Befragten zu den einzelnen Aspekten lassen sich der folgenden Abbildung 40 entnehmen.

⁶² Vgl. KIRKPATRICK, D. L. (1996), S. 25f./S. 63ff.

⁶³ Fragebogenblock C 12, Item „Die Evaluation des Anwendungserfolgs wird monetär durch uns gemessen, sofern sich objektivierbare Zusammenhänge zu monetären Erfolgsgrößen des Auftraggebers plausibel herstellen lassen.“

⁶⁴ Vgl. zu möglichen Monetarisierungsansätzen z.B. EICHENBERGER, P. C. (1992), S. 131ff.; GÜLPEN, B. (1996), S. 38ff.; GERLICH, P. (1999), S. 27ff.

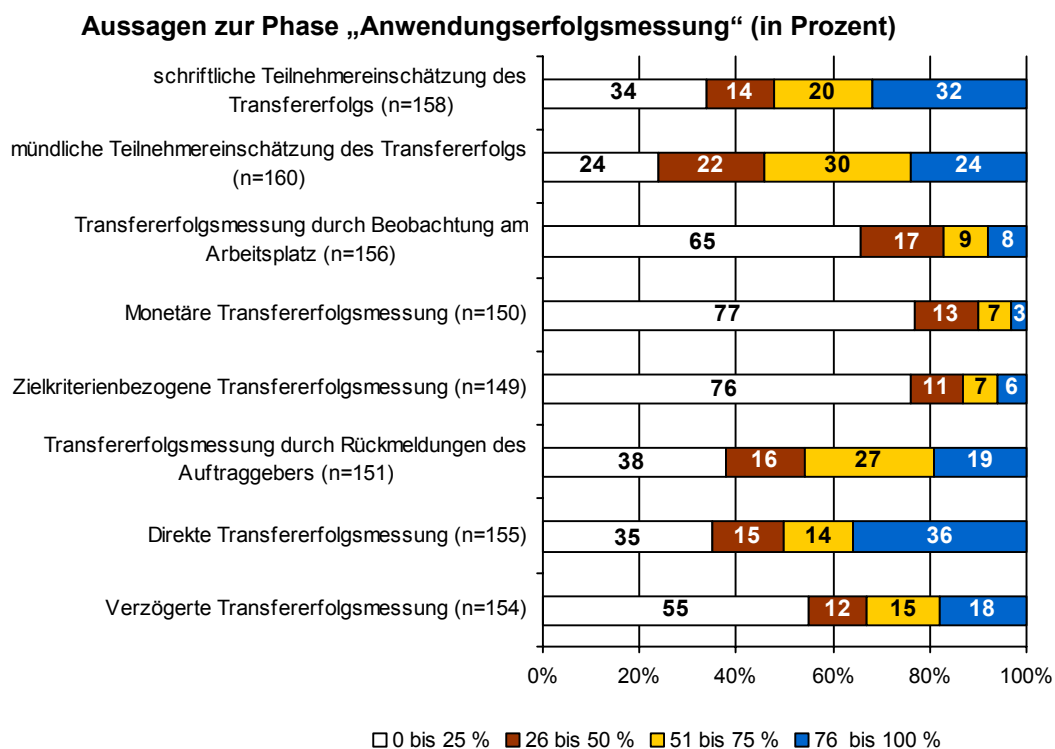


Abb. 40: Aussagen zur Phase „Anwendungserfolgsmessung“

Auch die Messung des Anwendungserfolgs basiert in den befragten Bildungseinrichtungen am ehesten auf **Einschätzungen der Teilnehmer**. 52 % der Anbieter bestätigen hier, dass sie Rückmeldungen über die Anwendung der Inhalte im Arbeitsumfeld schriftlich und 54 % geben an, dass sie diese mündlich bei der Mehrzahl ihrer Bildungsmaßnahmen einholen. Des Weiteren nehmen vergleichsweise viele Bildungsträger die Einschätzung des Transfererfolgs auf Basis von Rückmeldungen der Auftraggeber vor (46 %). Im Vergleich zu der Vielzahl der Einrichtungen, die regelmäßig Rückmeldungen zur Zufriedenheit mit der Gestaltung der Bildungsmaßnahme einholen (91 %) ⁶⁵, erscheint diese Form der Erfolgskontrolle jedoch zu wenig ausgeprägt.

Aus den Daten ist allerdings ersichtlich, dass Anbieter geschlossener Maßnahmen eher Rückmeldungen der Auftraggeber zum Anwendungserfolg einholen als Anbieter offener Maßnah-

⁶⁵ siehe Aussagen zur Prozessevaluation auf S. 42

men, wie die folgende Abbildung 41 zeigt. Der Chi-Quadrat-Test bestätigt diesen Zusammenhang bei einem Signifikanzniveau von $\alpha = 1\%$.⁶⁶

Transfererfolgsmessung durch Rückmeldungen des AG * Ausrichtungsschwerpunkt der WBE

			Ausrichtungsschwerpunkt der WBE		Gesamt
			eher offene Maßnahmen	eher interne Maßnahmen	
Transfererfolgsmessung durch Rückmeldungen des AG	0 bis 25 %	Anzahl	38	9	47
		in %	55,1%	14,8%	36,2%
	26 bis 50 %	Anzahl	15	7	22
		in %	21,7%	11,5%	16,9%
	51 bis 75 %	Anzahl	6	30	36
		in %	8,7%	49,2%	27,7%
	76 bis 100 %	Anzahl	10	15	25
		in %	14,5%	24,6%	19,2%
Gesamt	Anzahl	69	61	130	
	in %	100,0%	100,0%	100,0%	

Abb. 41: Kreuztabelle „Transfererfolgsmessung durch Rückmeldungen der Auftraggeber“, unterschieden nach Ausrichtungsschwerpunkt der Weiterbildungseinrichtung

Noch deutlicher wird das Defizit in diesem Bereich durch die Betrachtung weiterer Formen der Anwendungserfolgsmessung. Hier sind die Beobachtung der Verhaltensänderung am Arbeitsplatz, die bei nur 17 % der befragten Bildungseinrichtungen regelmäßig umgesetzt wird, sowie die zielkriterienbezogene und insbesondere die monetäre Transfererfolgsmessung zu nennen, welche lediglich noch 13 % bzw. 10 % bei der Mehrzahl ihrer Bildungsmaßnahmen anwenden. Auch bei der Evaluationsmethodik offenbaren sich Entwicklungspotenziale, was daran erkennbar ist, dass 50 % der Bildungsanbieter die Transfererfolgsmessung direkt nach Abschluss der Bildungsmaßnahme vornehmen, während nur 33 % eine zeitverzögerte Messung durchführen. Da sich die Anwendbarkeit des erworbenen Wissens jedoch erst bei der regelmäßigen Ausübung der Tätigkeit herausstellt, erscheint es fraglich, wie exakt ein Transfererfolg bei einer unmittelbaren Einschätzung zum Abschluss der Bildungsmaßnahme bestimmt werden kann.

Neben der Messung des Anwendungserfolgs kommt zudem seiner Sicherung über **transferfördernde Maßnahmen** vor, während und nach der Bildungsmaßnahme besondere Bedeutung zu.⁶⁷ Vor diesem Hintergrund wurde zum Abschluss des Themenbereichs nach der Um-

⁶⁶ Chi-Quadrat-Testfunktionswert $\chi^2 = 37,452$, Irrtumswahrscheinlichkeit $0,000 < 0,01$; Freiheitsgrade $df = 3$, Cramers $V = 0,537$

⁶⁷ Vgl. z.B. RUSCHEL, A. (1995), S. 304

setzung verschiedener Transfersicherungsmaßnahmen in den Bildungseinrichtungen gefragt. Die Ausprägungen der einzelnen Aspekte in der Praxis lassen sich Abbildung 44 entnehmen.

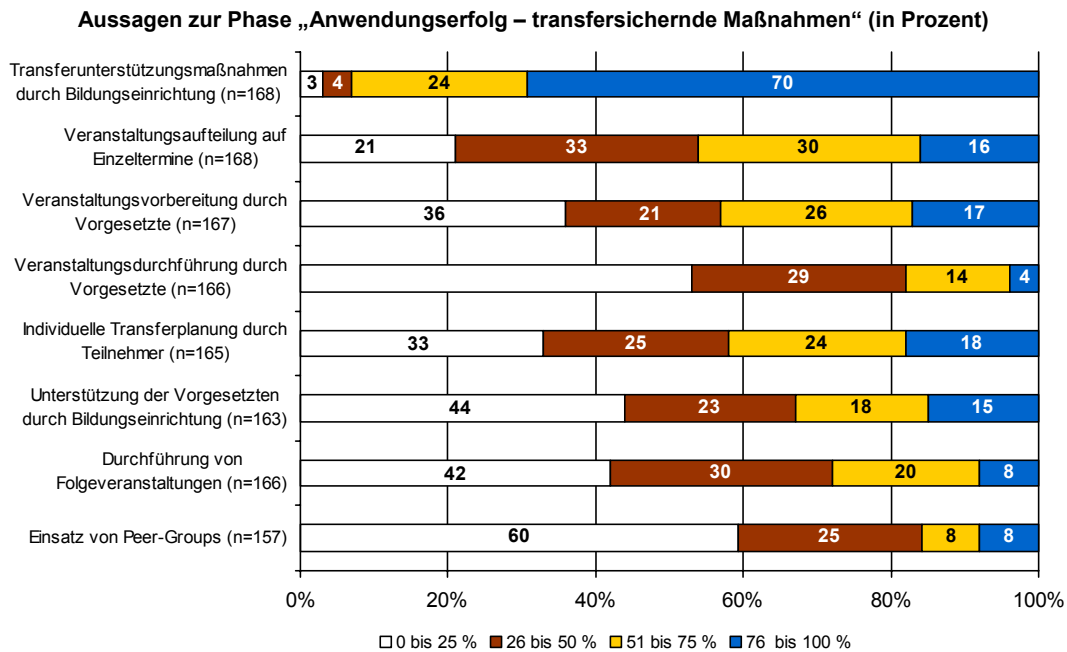


Abb. 42: Aussagen zur Phase „Anwendungserfolg – transfersichernde Maßnahmen“

Nahezu alle Bildungseinrichtungen betonen, dass sie in ihren Bildungsmaßnahmen **regelmäßig transferunterstützende Maßnahmen**, wie z. B. praxisbezogene Fallbeispiele, integrieren (94 %). Alle anderen angeführten Transfersicherungsmaßnahmen werden jedoch demgegenüber nicht mal von der Hälfte der Befragten regelmäßig umgesetzt. Am ehesten finden sich noch die Veranstaltungsaufteilung auf Einzeltermine, die von 46 % bei der Mehrzahl ihrer Bildungsveranstaltungen angewendet wird, sowie die Planung individueller Transfermaßnahmen durch die Teilnehmer (42 %) und die Integration der Vorgesetzten bei der Veranstaltungsvorbereitung (43 %). Auch bezüglich der Nachbereitung bieten einige Bildungsträger den Vorgesetzten regelmäßig Unterstützung bei der Transfersicherung an, z. B. über Leitfäden für Rückkehrgespräche etc. (33 %). Eher seltener werden Vorgesetzte bei der Veranstaltungsdurchführung hinzugezogen (18 %). Noch weniger Einsatz finden die Durchführung von Folgeveranstaltungen (28 %) und die Bildung von Peer-Groups (16 %), in denen sich die Teilnehmer untereinander über ihre Erfahrungen bei der praktischen Anwendung der erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten austauschen können.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass der Schwerpunkt der Transfersicherungsmaßnahmen in den befragten Einrichtungen am ehesten auf die Aspekte gesetzt wird, die vergleichsweise einfach durch die Einrichtung selbst beeinflusst werden können, während Maß-

nahmen, bei denen die Unterstützung anderer Personen, wie die der Vorgesetzten oder der Teilnehmer, notwendig ist, in der Untersuchungsgruppe eher unterrepräsentiert sind.

Es zeigt sich damit in nahezu allen Phasen, dass die befragten Bildungseinrichtungen die Prozesse, die an den Schnittstellen zum Teilnehmer bzw. Auftraggeber angesiedelt sind, weniger stark umsetzen als die Prozesse, die schwerpunktmäßig in ihrem eigenen Einflussbereich liegen, was sicherlich durch den personellen Aufwand begründbar wird, der mit der Ausweitung der Bildungsleistung auf vor- und nachgelagerte Stufen verbunden ist. Je mehr jedoch die verschiedenen Kundengruppen derartige Leistungen einfordern bzw. bereit sind, eine Vergütung dafür zu entrichten, desto stärker werden sich Steuerungs-Maßnahmen auch in der Breite auf diese Phasen ausweiten.

3.5 Aussagen zur Steuerung der Einrichtung

Nachdem in den vorhergehenden Kapiteln verschiedene Elemente eines Steuerungssystems dargestellt wurden, steht im Folgenden die Frage im Vordergrund, in welcher Form die Bildungseinrichtung mit diesen Komponenten arbeitet bzw. wie sich das **Zusammenspiel strategischer und operativer Komponenten** sowie von **Planungs- und Kontrollelementen** in der jeweiligen Einrichtung vollzieht. Als Basis für den Umgang mit dem Steuerungssystem dient die Orientierung an einem idealtypischen **Steuerungskreislauf**, der aus den Phasen Planung, Realisation und Kontrolle besteht und über Rückkopplungen Anpassungen der Realisation (Feedback) und der Planung (Feedforward) ermöglicht.⁶⁸ Einen ersten Überblick über die einzelnen Aussagen zur Steuerung liefert Abbildung 43.

Allgemein lässt sich sagen, dass der Steuerungskreislauf, wie er durch die einzelnen Items dieses Fragenblocks operationalisiert ist, in den befragten Bildungseinrichtungen vergleichsweise umfassend umgesetzt wird. Mindestens 61 % der Einrichtungen antworten im positiven Bereich auf die verschiedenen Fragen und bei einzelnen Punkten beläuft sich die Zustimmung sogar bis auf knapp 90 %. Aus der Abbildung wird jedoch deutlich, dass die Planungsaspekte, wie sie sich in **Vision, Strategie und Zielplanung** konkretisieren, eher angewendet werden als die Kontrollelemente **Zielerreichungsmessung, kennzahlenbezogene Evaluation und Soll-Ist-Vergleich**. Während bei der Planung ca. 40 % der Befragten einer Umsetzung der Teilaspekte voll und ganz zustimmen, findet die Kontrolle nur bei ca. 20 % umfassende Anwendung.

⁶⁸ GÜNTHER, T. (1997), S. 67; BAUM, H.-G./COENENBERG, A. G./GÜNTHER, T. (2004), S. 4f.

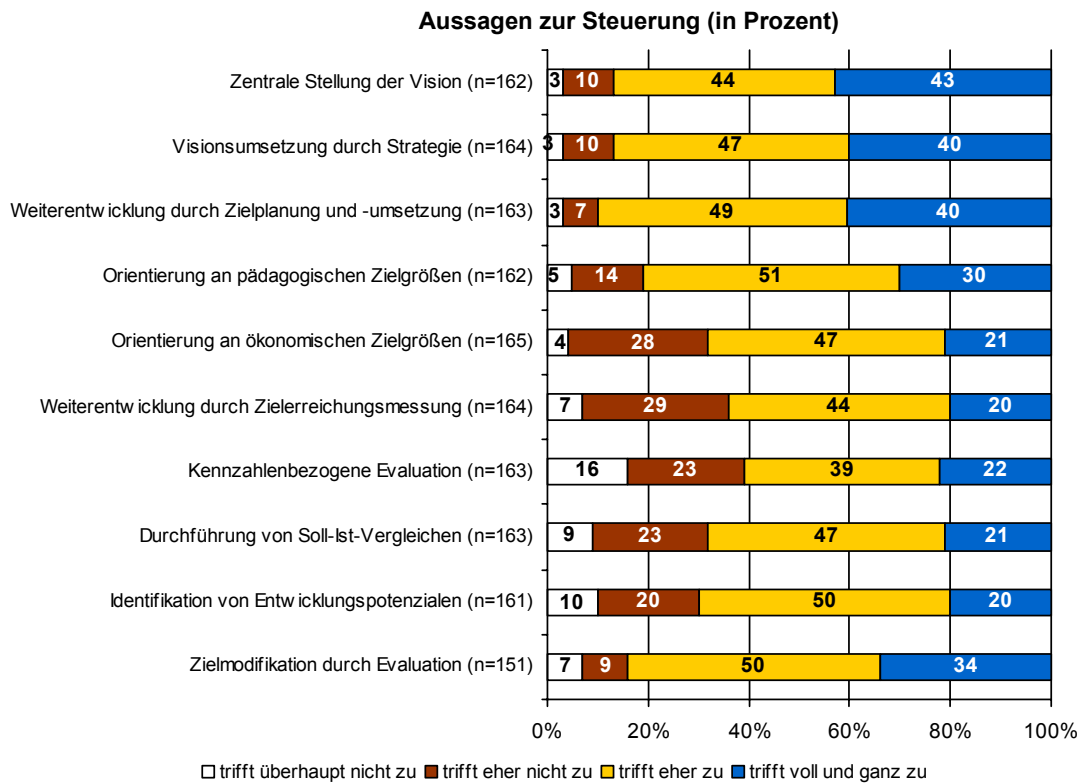


Abb. 43: Aussagen zur Steuerung der Einrichtung

Die Gegenüberstellung von Planung und Kontrolle verdeutlicht, dass die Notwendigkeit der Ausrichtung auf die generellen Ziele zwar erkannt wird, dass die Bereitstellung von Informationen, auf deren Basis die gesetzten Ziele überprüft werden können, in der Praxis allerdings nur ansatzweise ausgeprägt ist. Es liegt somit die Schlussfolgerung nahe, dass Evaluations- und Controllinginstrumente, wie sie in der Fachliteratur für die verschiedenen Bereiche bereitgestellt werden, nicht vollständig zur Umsetzung gelangen. Diese Aussage bestätigt sich auch aus der vorhergehenden Betrachtung der einzelnen Teilelemente, wo Instrumente, die zu objektivierten Steuerungsinformationen führen, in der praktischen Umsetzung eher unterrepräsentiert sind. Es verwundert somit nicht, dass auch die Identifikation von Entwicklungspotenzialen auf Basis der Evaluationsergebnisse nur bei ca. 20 % der Befragten regelmäßig erfolgt, da ohne Kontrollinformationen keine Rückschlüsse auf eine verbesserte Tätigkeitsausübung oder Zielanpassung gezogen werden können. Erstaunlich scheint in diesem Zusammenhang die Aussage, dass Evaluationsergebnisse bei zukünftigen Zielplanungen berücksichtigt werden, die immerhin von 34 % voll und ganz bestätigt wird. Diese höhere Anzahl gegenüber den vorhergehenden Aussagen kann jedoch darin begründet sein, dass mit Evaluation und Zielerreichungsmessung zwei unterschiedliche Aspekte verbunden werden, deren ge-

meinsame Basis in der Befragung nicht vollständig herausgestellt wurde. So stellen aus unserer Sicht auch Evaluationsmaßnahmen, wie die Messung der Teilnehmerzufriedenheit, Zielerreichungsmessungen dar, wobei Letztere bei den Befragten wahrscheinlich eher mit quantitativen Größen wie finanziellen Kennzahlen, Auslastungsgrößen etc. assoziiert werden. Insofern lässt dieser letzte Aspekt die Schlussfolgerung zu, dass auch die vorhergehenden Komponenten des Steuerungskreislaufs etwas weiter verbreitet sind, als es die obige Auswertung suggeriert. Dennoch zeigt sich bei allen Fragen, dass die Anzahl derjenigen, die den Aussagen eher zustimmen, diejenigen weit übertrifft, die den Aussagen voll zu stimmen, was auf Entwicklungsmöglichkeiten in Form einer konsequenteren Umsetzung des Kreislaufs schließen lässt.

3.6 Aussagen zu Umsetzungshindernissen

Wie aus den bisher genannten Ausführungen deutlich wird, bestehen bei der Anwendung der betrachteten Steuerungselemente zahlreiche Entwicklungspotenziale. Aus diesem Grund wurde in einem weiteren Block erfragt, worin die betrachteten Bildungseinrichtungen die wesentlichen **Hindernisse für die Umsetzung** der Steuerungsüberlegungen sehen. Aus den Antworten ergibt sich das nachfolgende Bild.

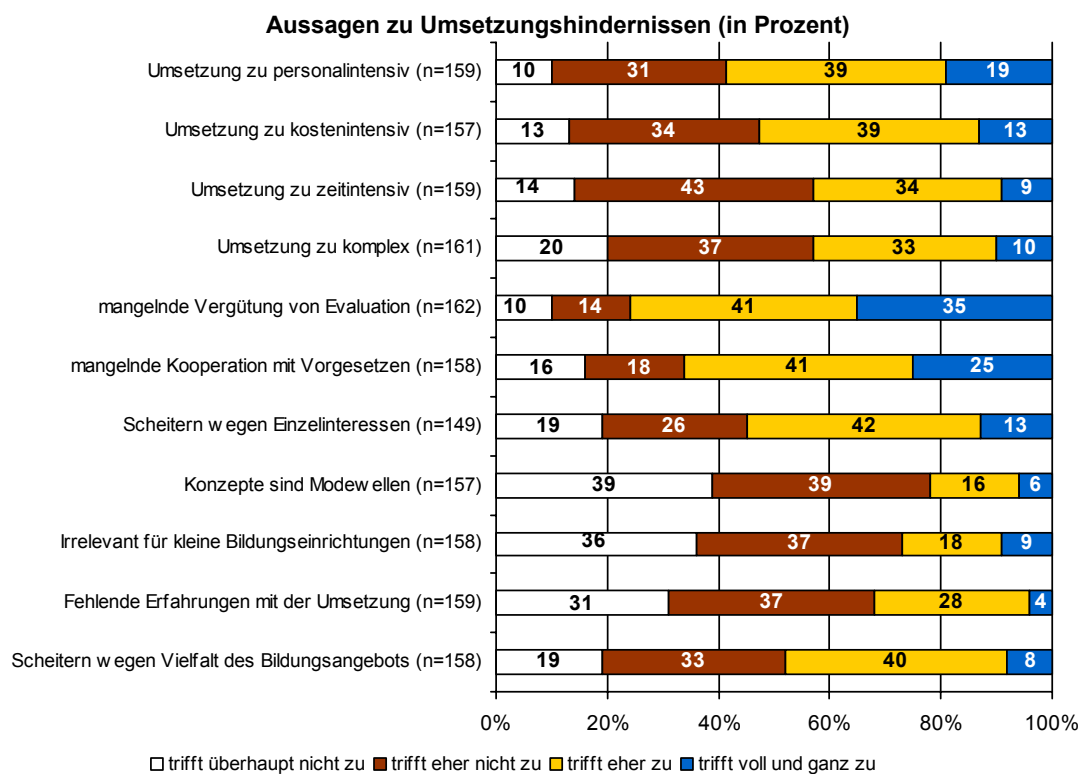


Abb. 44: Aussagen zu Umsetzungshindernissen

Am häufigsten werden demnach die **mangelnde Vergütung der Evaluationsleistungen** sowie die **fehlende Kooperation mit den Vorgesetzten der Teilnehmer** angeführt; bei Ersterem stimmen über drei Viertel der befragten Bildungsträger und bei Letzterem immerhin noch 66 % voll oder teilweise zu. Eine Umsetzung der Aktivitäten an der Schnittstelle zum Kunden, erfolgt somit eher seltener aus mangelndem Interesse des Auftraggebers. Auch weitere externe Gründe, wie das Scheitern aufgrund von Einzelinteressen bzw. wegen der Vielfalt unterschiedlicher Bildungsmaßnahmen, werden vergleichsweise oft angeführt; 55 % bzw. 48 % der Befragten bestätigen diese Aussagen ganz oder teilweise.

Eher **internen Gründen** wird demgegenüber weniger zugestimmt. So stellen fehlende Erfahrungen im Umgang mit den Ansätzen und die Größe der Einrichtung kaum einen Hinderungsgrund dar; hier stimmen nur 32 % bzw. 27 % der Befragten zu. Ökonomische Gründe, die mit der Anwendung der verschiedenen Steuerungsmaßnahmen einhergehen, sind dagegen wieder bedeutsamer. 58 % benennen die Personalintensität, 52 % die Kostenintensität und 43 % die Zeitintensität als Hinderungsgrund. In Bezug auf die Modelle werden maximal Komplexitätsgründe angeführt (43 %), während die Modellvielfalt, die den Anschein erweckt, durch Modewellen geprägt zu sein, kaum ein Hindernis für die Umsetzung darstellt (22 %).

Es lässt sich somit festhalten, dass insbesondere die höhere **Bereitschaft der Auftraggeber** zur Mitarbeit bei vor- und nachgelagerten Steuerungsmaßnahmen einen Beitrag zur intensiveren Umsetzung der genannten Ansätze leisten kann. Diese Schlussfolgerung zeigt sich auch an zusätzlichen verbalen Anmerkungen zu diesem Block, die noch einmal explizit darauf hinweisen, dass die Vorgesetzten sich „nicht in der Verantwortung“ sehen bzw. „keine Evaluation wünschen“.

Darüber hinaus wurde in mehreren Fragebögen darauf hingewiesen, dass die öffentliche Förderung von Weiterbildungsmaßnahmen nach wie vor eher auf Preis- als auf Qualitätskriterien beruht, so dass gerade in diesem Segment Qualitätsanstrengungen nicht entsprechend honoriert werden und ein diesbezüglicher Wettbewerb unterbleibt. Inwieweit sich diese Vergabep Praxis durch die rechtlichen Vorgaben zukünftig ändern wird, bleibt abzuwarten.

3.7 Aussagen zur Erfolgseinschätzung

Eine zusätzliche Forschungsfrage des Projekts sucht Antworten über Zusammenhänge, inwieweit Bildungseinrichtungen, welche die Steuerung einzelner Prozesse gewährleisten, erfolgreicher sind als andere. Aus diesem Grund ist es notwendig, den **Erfolg der Bildungseinrichtung** einzuschätzen. Wie bereits dargestellt, basiert die Erfolgsermittlung dabei auf drei

Teilbereichen, der **Business-Dimension** mit Größen wie Gewinn, Kosten und Umsatzwachstum, der **Service-Dimension** mit eher kundenbezogenen Erfolgsgrößen und der **Management-Dimension** mit internen Erfolgsmaßstäben.⁶⁹ Den ausgewählten Erfolgsgrößen liegen dabei Hypothesen über mögliche Zusammenhänge zugrunde, wie sie beispielhaft in der folgenden Abbildung dargestellt werden. Die unterstrichenen Größen finden sich im Block E des Fragebogens wieder.

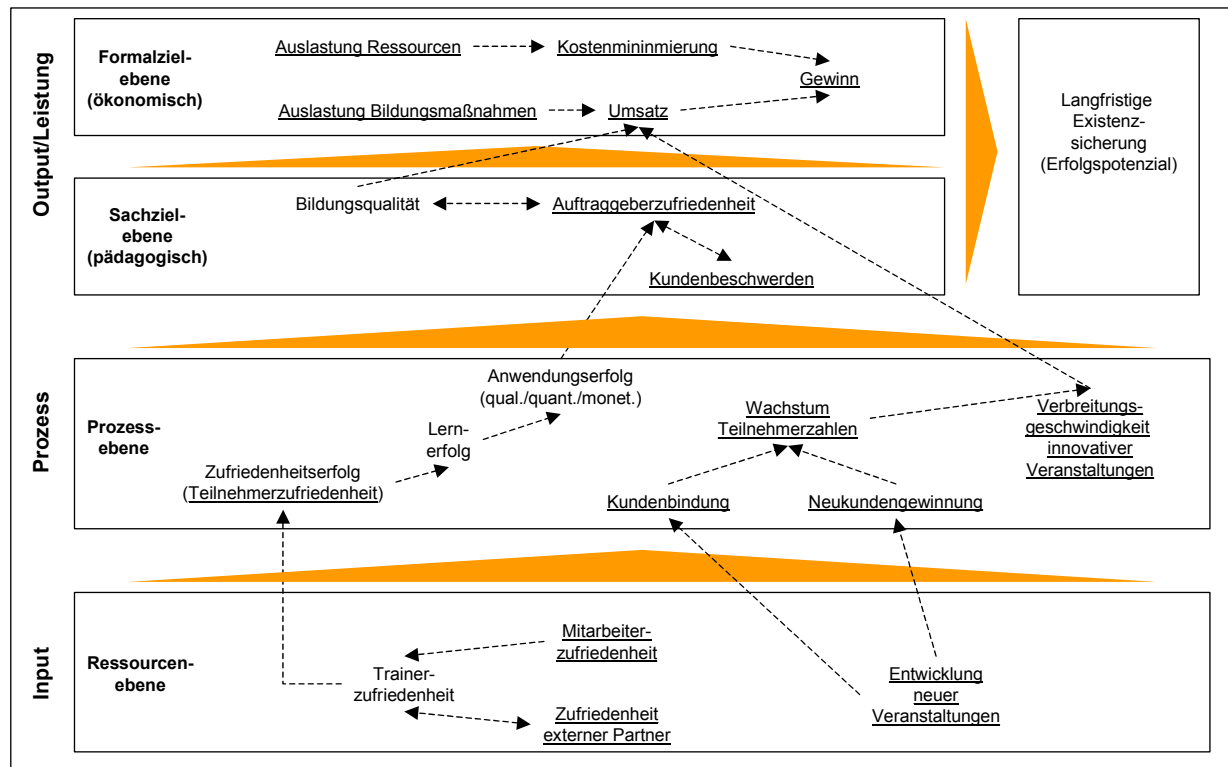


Abb. 45: Mögliche Zusammenhänge verschiedener Erfolgsmaßstäbe in Weiterbildungseinrichtungen

Die Zuordnung der erhobenen Erfolgsgrößen zu den Dimensionen ist dabei unabhängig von den hier dargestellten Ebenen Input, Prozess und Output ist. Mit der Abbildung soll primär veranschaulicht werden, dass die Dimensionen sich sowohl auf Leistungs- als auch auf Prozess- und Ressourcenbezogene Größen beziehen und nicht losgelöst voneinander zu betrachten sind. Die exakte Operationalisierung der Erfolgsgrößen in den drei betrachteten Dimensionen ergibt sich aus der folgenden Tabelle.

⁶⁹ Zur Aufteilung und Unterscheidung der einzelnen Erfolgsdimensionen vgl. WUNDERER, R./JARITZ, A. (1999), S. 58ff./S. 223ff.

Business-Dimension	Service-Dimension	Management-Dimension
erzielter Gewinn	Zufriedenheit der Teilnehmer	Zufriedenheit der Mitarbeiter
	Zufriedenheit der Auftraggeber	Zufriedenheit externer Partner
verursachte Kosten	Bindung bestehender Kunden	Auslastung Bildungsmaßnahmen
	Gewinnung neuer Kunden	Auslastung Ressourcen
Umsatzwachstum	Wachstum der Teilnehmerzahlen	Entwicklung neuer Bildungsveranstaltungen
	Anzahl an Kundenbeschwerden	Verbreitungsgeschwindigkeit innovativer Bildungsveranstaltungen

Abb. 46: Zuordnung von Erfolgsdimensionen und Erfolgsmaßstäben

Die Ermittlung der verschiedenen Kriterien erfolgt dabei in Form einer **subjektiven Einschätzung** der Bildungsträger im Vergleich zu den Mitbewerbern, da die direkte Messung der vielfältigen Erfolgsgrößen wenig erfolgversprechend erschien und aufgrund uneinheitlicher Bewertungsinstrumente – insbesondere bei der Erhebung der Zufriedenheiten – nicht einrichtungsübergreifend ermittelbar war. Um den Rücklauf nicht durch einen noch umfangreicheren Fragebogen zur Ermittlung objektiver Daten zu gefährden, wurde diese Vorgehensweise bewusst in Kauf genommen. Wie die Bildungseinrichtungen ihre Erfolgsposition im Vergleich zu den Mitbewerbern auf einer Skala von + 4 (= sehr viel besser als Mitbewerber) bis – 4 (= sehr viel schlechter als Mitbewerber) einschätzen, zeigt sich anhand der folgenden Abbildung.

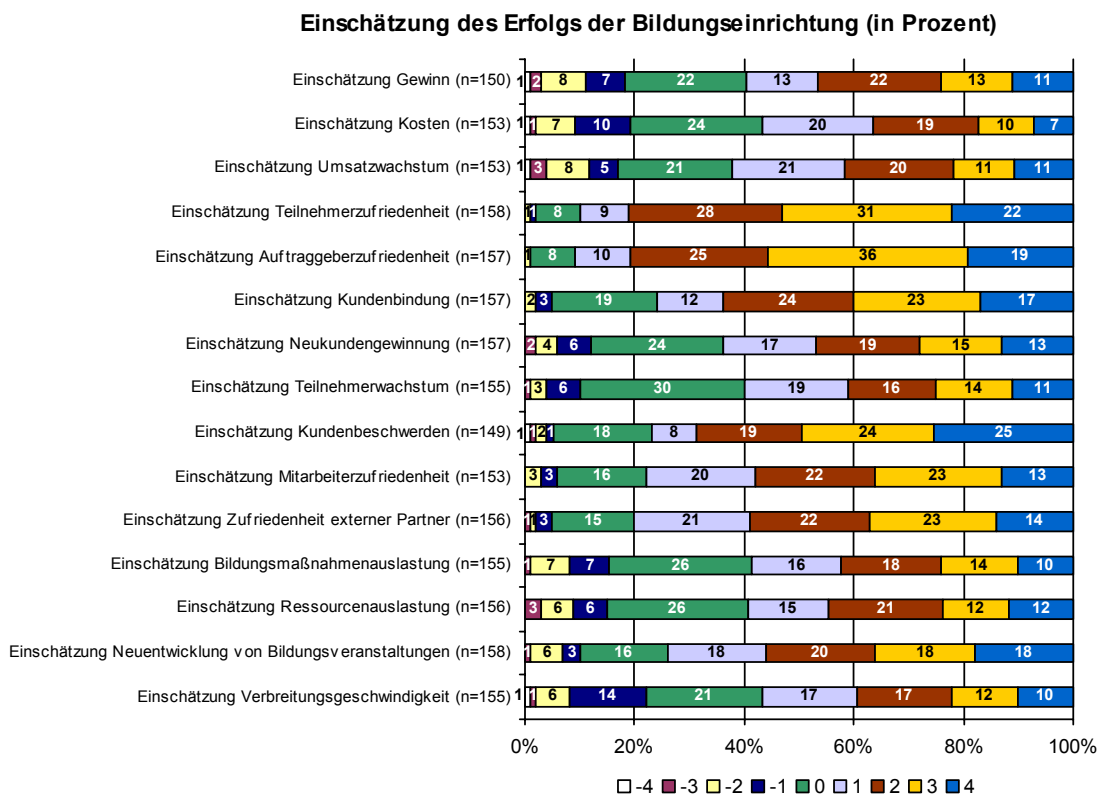


Abb. 47: Einschätzung des Erfolgs der Einrichtung

Die Abbildung verdeutlicht, dass sich die einzelnen Bildungseinrichtungen bei nahezu allen Größen vergleichsweise gut einschätzen. So liegen immer mindestens 56 % der Einschätzungen im positiven Bereich von +1 bis +4. Bei den Zufriedenheiten der Teilnehmer bzw. der Auftraggeber schätzen sich sogar über 90 % besser als ihre Mitbewerber ein. Betrachtet man allerdings die verschiedenen Abstufungen ergeben sich deutliche Unterschiede. Am meisten Entwicklungspotenzial zeigt sich bei den **ökonomischen Größen der Business-Dimension** sowie bei den **auslastungsbezogenen Erfolgsmaßstäben** der Management-Dimension. So schätzen sich bei Gewinn und Umsatzwachstum nur 24 % bzw. 22 % deutlich besser als ihre Mitbewerber ein.⁷⁰ Bei der Einschätzung der Kostenverursachung sind dies hingegen nur 17 %. Ähnliche Werte ergeben sich bei den Auslastungsgrößen (Bildungsmaßnahmauslastung und Ressourcenauslastung), wo sich ebenfalls nur 24 % deutlich besser beurteilen als ihre Mitbewerber. Bezüglich der ökonomischen Erfolgsgrößen besteht somit noch am meisten Aufholbedarf.

Sehr heterogen ist demgegenüber das Bild bei den **kundenbezogenen Erfolgsgrößen**. Während sich bei den Zufriedenheitsgrößen über die Hälfte der befragten Einrichtungen deutlich besser als die Mitbewerber einschätzt und auch bezüglich der Kundenbeschwerden immer noch knapp 50 % dieser Meinung sind, sehen sich nur noch 40 % bei der Kundenbindung im oberen Bereich. Am meisten Entwicklungspotenzial wird bei den Wachstumsgrößen wie Neukundengewinnung und Teilnehmerwachstum gesehen, wo sich nur 28 % bzw. 25 % der Befragten am oberen Ende der Skala einordnen. Etwas ausgewogener fallen die verbleibenden Antworten in der **Management-Dimension** aus. So schätzen sich bei den Zufriedenheitsgrößen sowie bei der Neuentwicklung von Bildungsveranstaltungen über ein Drittel deutlich besser als ihre Mitbewerber ein. Lediglich bei der Verbreitung innovativer Bildungsveranstaltungen sehen sich nur 22 % im oberen Bereich der Skala.

Inwieweit die befragten Bildungseinrichtungen **eigene Verbesserungsmöglichkeiten** bezüglich der einzelnen Erfolgsgrößen sehen, wurde im letzten Block des Fragebogens ermittelt, um somit die besonders relevanten Erfolgsgrößen herausstellen zu können. Die Antworten der Bildungsanbieter ergeben hier das folgende Bild.

⁷⁰ Die Einschätzung „deutlich besser“ wird dabei auf Basis der Abstufungen +3 und +4 vorgenommen. Entsprechend werden die Einschätzung +1 und +2 als „besser“, -1 und -2 als „schlechter“ und -3 und -4 als „deutlich schlechter“ bezeichnet.

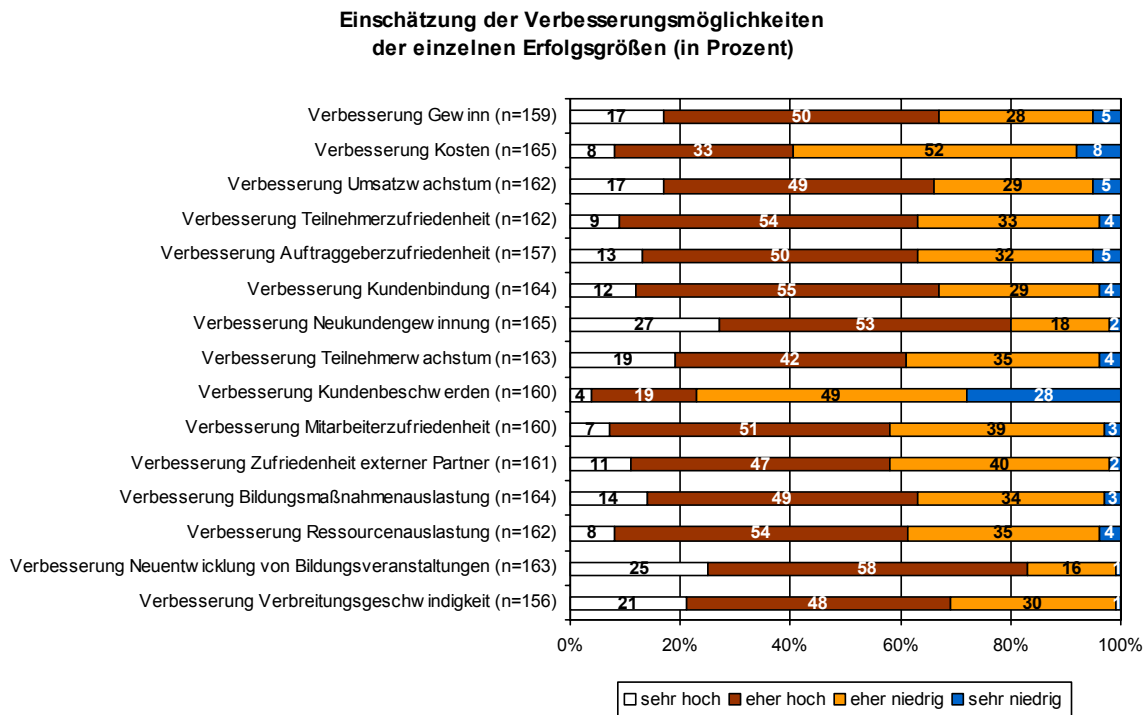


Abb. 48: Einschätzung der Verbesserungspotenziale bezüglich des Erfolgs der Einrichtung

Das größte **Verbesserungspotenzial** sehen die befragten Bildungsanbieter bei der **Neukundengewinnung** sowie der **Neuentwicklung von Bildungsveranstaltungen**. Bei beiden Aspekten bestätigen über 80 % hohe bzw. sehr hohe Entwicklungsmöglichkeiten. Bei allen weiteren Größen schwankt die Anzahl der Bildungseinrichtungen, die hohe bis sehr hohe Verbesserungsmöglichkeiten sehen, ungefähr 60 bis 70 %. Lediglich bei den verursachten Kosten sowie den Kundenbeschwerden geben die Befragten eher seltener Weiterentwicklungsmöglichkeiten an (41 % bzw. 23 %). Aus diesen Überlegungen wird deutlich, dass insbesondere der **Marktbearbeitung** eine besondere Bedeutung für den Erfolg einer Einrichtung beigemessen wird. Erstaunlicherweise werden auch Größen, die bereits vergleichsweise positiv eingeschätzt werden, wie der Teilnehmer- und Auftraggeberzufriedenheit, noch relativ hohe Entwicklungspotenziale bescheinigt, so dass davon auszugehen ist, dass die subjektive Einschätzung der Erfolgsgrößen relativierend auf die Exaktheit der Erfolgsbestimmung wirkt.

Dennoch soll im weiteren Verlauf der Analyse der Versuch unternommen werden, auf Basis der erhobenen Erfolgsmaßstäbe zwischen erfolgreichen und weniger erfolgreichen Bildungsanbietern zu differenzieren und zudem eventuelle Unterschiede in Bezug auf die angewendeten Steuerungselemente aufzuzeigen. Die diesbezüglichen Auswertungsergebnisse der weiteren, überwiegend multivariaten Datenanalyse werden zu einem späteren Zeitpunkt veröffentlicht.

4 Zusammenfassende Überlegungen und Ausblick

Die hier dargestellte Auswertung gibt einen differenzierten Einblick in die einzelnen Facetten der Steuerung von Bildungseinrichtungen. Es zeigt sich, dass, obwohl der erste Blick auf die Umsetzung verschiedener Qualitätsmanagement-Modelle defizitär erscheint, die **konkrete Anwendung** einzelner Steuerungselemente in der Praxis relativ umfassend ausgeprägt ist. Das tatsächliche Steuerungsverhalten erfolgt somit nur selten unter dem Namen eines entwickelten Konzeptes, deckt jedoch trotzdem wichtige Aspekte eines gesetzlich geforderten Qualitätsmanagement-Systems ab. Deutlich wird weiterhin, dass der Steuerung des Bildungsprozesses in den befragten Einrichtungen eine höhere Bedeutung beigemessen wird als dem eher institutionellen Qualitätsmanagement. Insofern bestätigt diese Untersuchung die Forderung, dass Qualitätsmanagement-Modelle die Bildungsprozess-Steuerung explizit beinhalten sollten. Die Steuerung des Bildungsprozesses selbst bleibt in den betrachteten Einrichtungen jedoch primär auf die direkt beeinflussbaren Phasen, wie die Inputplanung, die Veranstaltungsdurchführung und die summative Evaluation am Ende einer Maßnahme beschränkt. Alle **Aktivitäten an den Schnittstellen zum Kunden** – wie z. B. die Bedarfsanalyse und Zielbestimmung oder die Messung des Lern- und Anwendungserfolgs – sind hingegen weniger umfassend ausgeprägt, wobei Anbieter geschlossener Maßnahmen die hier liegenden Potenziale stärker nutzen als Anbieter offener Maßnahmen.

Weiterhin lässt sich festhalten, dass die Informationen der einzelnen Teilbereiche und Prozessphasen nur selten in quantitativer Form vorliegen und primär auf Basis qualitativer Aussagen und Einschätzungen beruhen. Für die Steuerung heißt dies, dass oftmals eine verbindliche **Konkretisierung über Messgrößen** z. B. bei der Zielplanung aber auch bei der Messung des Erfolgs der Bildungseinrichtung und der Bildungsmaßnahme fehlt. Die Einschätzungen zum Ausprägungsgrad der einzelnen Facetten sind somit vielfach subjektiv und entbehren einen objektivierenden Vergleichsmaßstab, der die Zielerreichung für jedes Mitglied der Bildungseinrichtung intersubjektiv nachvollziehbar werden lässt. Auch wenn sich der Bildungsbereich einer vollständigen Quantifizierung entzieht, sollten dennoch vorhandene Möglichkeiten zur Definition von Messkriterien stärker genutzt werden.

Da dieser Auswertungsbericht lediglich einen ersten, primär deskriptiven Überblick über die Steuerungsstrukturen in den befragten Bildungseinrichtungen liefert, können nicht alle Antworten auf die eingangs gestellten Fragen dargestellt werden. Beispielsweise sind zur Untersuchung der Zusammenhänge zwischen den laut Rahmenmodell notwendigen Steuerungsprozessen und den Erfolgseinschätzungen der Bildungseinrichtungen **weiterführende Untersu-**

chungen auf Basis multivariater Analyseverfahren notwendig, die Bestandteil zukünftiger Veröffentlichungen sein werden. Auch die Unterscheidung der befragten Einrichtungen anhand ihrer individuellen Steuerungsprofile, die auf Basis des Rahmenmodells zu erstellen sind, wird im Verlauf der weiteren empirischen Untersuchung vorangetrieben.

Abschließend lässt sich jedoch festhalten, dass die dargestellten Ergebnisse einen umfassenden **Einblick in** die bestehende **Steuerungspraxis** von Bildungseinrichtungen bieten und dass die einzelnen in den Fragebogen-Items aufgeführten Aspekte einem Bildungsträger als Orientierung für den Aufbau eines Steuerungssystems dienen können, das zunächst unabhängig von der Wahl eines bestimmten Ansatzes ist, jedoch als sinnvolle Basis für zahlreiche andere Konzepte angesehen werden kann. Insofern unterstützen die hier aufgeführten Überlegungen die Verknüpfung von einrichtungsspezifischen Ansätzen der Selbstevaluation und standardisierten Qualitätsmanagement-Konzepten, um somit in den Bildungseinrichtungen bereits existierende Überlegungen stärker mit der öffentlichen Diskussion in Einklang zu bringen.

Literaturverzeichnis

- ANDERSON, L. / KRATHWOHL, D. R. (Hrsg.) (2001). A Taxonomy of Learning, Teaching and Assessing. A Revision of BLOOM's Taxonomy of Educational Objectives. New York u. a.: Longman 2001.
- BALLI, C. / KREKEL, E. M. / SAUTER, E. (Hrsg.) (2004). Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung – Wo steht die Praxis? Bielefeld: Bertelsmann 2004.
- BAUM, H.-G. / COENENBERG, A. G. / GÜNTHER, T. (2004): Strategisches Controlling. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage, Stuttgart: Schäffer-Poeschel 2004.
- BEICHT, U. / KREKEL, E. M. (1999): Bedeutung des Bildungscontrollings in der betrieblichen Praxis - Ergebnisse einer schriftlichen Betriebsbefragung. In: KREKEL, E. M. / SEUSING, B. (HRSG.): Bildungscontrolling - ein Konzept zur Optimierung der betrieblichen Weiterbildungsarbeit. Bielefeld: Bertelsmann 1999, S. 35-53.
- BEYWL, W. / SCHOBERT, B. (2000): Evaluation - Controlling - Qualitätsmanagement in der betrieblichen Weiterbildung. Kommentierte Auswahlbibliographie, 3. Auflage. Bielefeld: Bertelsmann 2000.
- BLOOM, B. S. (Hrsg.) / ENGELHART, M. D. / FURST, E. J. / HILL, W. H. / KRATHWOHL, D. R. (1976): Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich, 5. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz 1976.
- BÖTEL, C. / KREKEL, E. M. (Hrsg.) (2000): Bedarfsanalyse, Nutzenbewertung und Benchmarking: Zentrale Elemente des Bildungscontrollings. Bielefeld: Bertelsmann, 2000.
- BÖTEL, C. / KREKEL, E. M. (2004): Trends und Strukturen der Qualitätsentwicklung bei Bildungsträgern. In: BALLI, C. / KREKEL, E. M. / SAUTER, E. (Hrsg.). Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung – Wo steht die Praxis? Bielefeld: Bertelsmann 2004, S. 19-40.
- BORTZ, J. / DÖRING, N. (2003): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler, 3. überarbeitete Auflage. Berlin u. a.: Springer 2003.
- BROSIUS, F. (2004): SPSS 12. Bonn: mitp-Verlag. 2004.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR WIRTSCHAFT UND ARBEIT (2004): Verordnung über das Verfahren zur Anerkennung von fachkundigen Stellen sowie zur Zulassung von Trägern und Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung nach dem Dritten Buch Sozialgesetzbuch (Anerkennungs- und Zulassungsverordnung – Weiterbildung – AZWV). Bundesgesetzblatt Jahrgang 2004 Teil I Nr. 28, ausgegeben zu Bonn am 22. Juni 2004.
- DUBS, R. / EULER, D. / RÜEGG-STÜRM, J. / WYSS, C. E. (Hrsg.) (2005). Einführung in die Managementlehre Band 1. Bern u. a.: Paul Haupt 2005.
- EICHENBERGER, P. C. (1992): Betriebliche Bildungsarbeit. Return on Investment und Erfolgscontrolling. Wiesbaden: Deutscher UniversitätsVerlag 1992.
- FRIEDRICHS, J. (1990): Methoden empirischer Sozialforschung, 14. Auflage. Opladen: Westdeutscher Verlag 1990.

- GERLICH, P. (1999): Controlling von Bildung, Evaluation oder Bildungs-Controlling? Überblick, Anwendung und Implikationen einer Aufwand-Nutzen-Betrachtung von Bildung unter besonderer Berücksichtigung wirtschafts- und sozialpsychologischer Aspekte am Beispiel akademischer Nachwuchskräfte in Banken. München/Mering: Rainer Hampp 1999.
- GNAHS, D. (1998): Vergleichende Analyse von Qualitätskonzepten in der Weiterbildung. Materialien des Instituts für Entwicklungsplanung und Strukturforschung Band 164. Hannover 1998.
- GÖTZ, K. (1993): Zur Evaluierung beruflicher Weiterbildung: eine theoretische und empirische Studie zur Wirksamkeit beruflicher Weiterbildung. Band 1: Theoretische Grundlagen. Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1993.
- GÜLPEN, B. (1996): Evaluation betrieblicher Verhaltenstrainings unter besonderer Berücksichtigung des Nutzens. München/Mering: Rainer Hampp 1996.
- GÜNTHER, T. (1997): Unternehmenswertorientiertes Controlling. München: Vahlen 1997.
- GUTSCHELHOFER, A. (1996): Der Wertkettenansatz im Wertschöpfungs-Center Personal mit einer vertieften Betrachtung der Personalentwicklung. Graz: dbv-Verlag für die Technische Universität Graz 1996.
- HÄRING, K. (2003): Evaluation der Weiterbildung von Führungskräften. Anspruch und Realität des Effektivitätscontrolling in deutschen Unternehmen. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag 2003.
- HARTZ, S. / MEISEL, K. (2004). Qualitätsmanagement. Bielefeld: Bertelsmann 2004.
- HEINOLD-KRUG, E. / GRIEP, M. / KLENK, W. (o. J.): EFQM. Version Erwachsenenbildung / Weiterbildung. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Frankfurt/Main, o. J.
- JANSSEN, J./LAATZ, W. (2003): Statistische Datenanalyse mit SPSS für Windows, 4. neubearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin u.a.: Springer 2003.
- KAPLAN, R. S./NORTON, D. P. (1997). Balanced Scorecard: Strategien erfolgreich umsetzen. Stuttgart: Schäffer-Poeschel 1997.
- KEGELMANN, M. (1995): Zertifiziertes Qualitätsmanagement nach ISO 9000. In: VON LANDSBERG, G. / WEIß, R. (HRSG.): Bildungs-Controlling. 2., überarbeitete Auflage, Stuttgart: Schäffer-Poeschel 1995, S. 191-196.
- KIRKPATRICK, D. L. (1996): Evaluating training programs: the four levels. San Francisco: Berrett-Koehler 1996.
- KREKEL, E. M. / GNAHS, D. (2000): Bildungscontrolling in Deutschland: Ansätze, Stellenwert und Perspektiven. In: BÖTEL, C. / KREKEL, E. M. (Hrsg.): Bedarfsanalyse, Nutzenbewertung und Benchmarking – Zentrale Elemente des Bildungscontrolling. Bielefeld: Bertelsmann 2000, S. 11-20.
- KREKEL, E. M / SEUSING, B. (HRSG.) (1999): Bildungscontrolling - ein Konzept zur Optimierung der betrieblichen Weiterbildungsarbeit. Bielefeld: Bertelsmann 1999.

- MÜLLER-STEWENS, G. (2005). Strategische Entwicklungsprozesse. In: DUBS, R. / EULER, D. / RÜEGG-STÜRM, J. / WYSS, C. E. (Hrsg.). Einführung in die Managementlehre Band 2. Bern u. a.: Paul Haupt 2005, S. 39-80.
- PECH, U. (2001): Bildungscontrolling - Deskription, Klassifikation, Identitäten und Disparitäten. Aachen: Shaker 2001.
- PIELER, D. (2000): Weiterbildungscontrolling. Eine systemorientierte Perspektive. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag 2000.
- PORTER, M. E. (1996). Wettbewerbsvorteile: Spitzenleistungen erreichen und behaupten. 4. Auflage. Frankfurt/Main: Campus 1996.
- PRÜFER, P. / VAZANSKY, L. / WYSTUP, D. (2003). Antwortskalen im ALLBUS und ISSP. Eine Sammlung. ZUMA-Methodenbericht 2003/11. Mannheim 2003.
- RKW BRANDENBURG RATIONALISIERUNGS- UND INNOVATIONSZENTRUM DER DEUTSCHEN WIRTSCHAFT E.V. (2005): Das Kompendium: Leitfaden zur Anwendung und Hilfen zur Umsetzung der PAS 1037: 2004. Berlin 2005.
- RÜEGG-STÜRM, J. (2002). Das neue St. Galler Management-Modell. Grundkategorien einer integrierten Managementlehre - Der HSG-Ansatz. Bern u. a.: Paul Haupt 2002.
- RÜEGG-STÜRM, J. (2005). Das neue St. Galler Management-Modell. In: DUBS, R. / EULER, D. / RÜEGG-STÜRM, J. / WYSS, C. E. (Hrsg.). Einführung in die Managementlehre Band 1. Bern u. a.: Paul Haupt 2005, S. 65-134.
- RUSCHEL, A. (1995): Die Transferproblematik bei der Erfolgskontrolle betrieblicher Weiterbildung. In: VON LANDSBERG, G. / WEIß, R. (HRSG.): Bildungs-Controlling. 2., überarbeitete Auflage, Stuttgart: Schäffer-Poeschel 1995, S. 297-322.
- SAUTER, E. (2004): Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung – Wo steht die Praxis? In: BALLI, C. / KREKEL, E. M. / SAUTER, E. (Hrsg.). Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung – Wo steht die Praxis? Bielefeld: Bertelsmann 2004, S. 9-16.
- SCHULTE, C. (1995): Kennzahlengestütztes Weiterbildungscontrolling als Voraussetzung für den Weiterbildungserfolg. In: VON LANDSBERG, G. / WEIß, R. (HRSG.): Bildungs-Controlling. 2., überarbeitete Auflage, Stuttgart: Schäffer-Poeschel 1995, S. 265-281.
- SCHWAAB, M.-O. (2002): Strukturierte Auswahl externer Trainer. Eine empirische Studie zum Bildungscontrolling. München / Mering: Rainer Hampp 2002.
- SEEBER, S. (2000): Stand und Perspektiven von Bildungscontrolling. In: SEEBER, S. / KREKEL, E. / VAN BUER, J. (HRSG.): Bildungscontrolling. Ansätze und kritische Diskussionen zur Effizienzsteigerung von Bildungsarbeit. Frankfurt a. M. et al.: Lang 2000, S. 19-50.
- SEEBER, S. / KREKEL, E. / VAN BUER, J. (HRSG.) (2000): Bildungscontrolling. Ansätze und kritische Diskussionen zur Effizienzsteigerung von Bildungsarbeit. Frankfurt a. M. et al.: Lang 2000.
- TIMMERMANN, D. (1996): Qualitätsmanagement an Schulen. In: Wirtschaft und Erziehung, Heft 10, 1996, S. 327-333.

- VON LANDSBERG, G. / WEIß, R. (HRSG.) (1995): Bildungs-Controlling. 2., überarbeitete Auflage, Stuttgart: Schäffer-Poeschel 1995.
- WIMMER, R. / EMMERICH, A. / NICOLAI, A. T. (2002): Corporate Universities in Deutschland. Eine empirische Untersuchung zu ihrer Verbreitung und strategischen Bedeutung. Eine Studie im Auftrag des BMBF. Witten/Herdecke 2002.
- WOTTAWA, H. / THIERAU, H. (2003): Lehrbuch Evaluation, 3. korrigierte Auflage. Bern u. a.: Hans Huber 2003.
- WUNDERER, R. / JARITZ, A. (1999): Unternehmerisches Personalcontrolling. Evaluation der Wertschöpfung im Personalmanagement. Neuwied/Kriftel: Luchterhand, 1999.
- ZECH, R. (2004): Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung. LQW 2. Das Handbuch. 2. Auflage. Hannover: Expressum 2004.

Anhang: Deskriptive Parameter der untersuchten Merkmale

Variable	Kurzform	N	Lageparameter			Dispersionsparameter			Formparameter		
			Modus	Median	Mittelwert	min	max	Standardabweichung	Schiefe	Kurtosis	
A Angaben zur Einrichtung											
A1	Alter der Bildungseinrichtung	ALTERWBE	165	15	13	17,13	0	110	17,446	2,785	10,13
A2	Art der Weiterbildungseinrichtung	WBEART	171	1	1						
A3	Hauptberuflich Beschäftigte	HAUPTMA	169	5	8,75	49,933	0	1.650	159,362	7,558	67,799
	Hauptberuflich beschäftigte Trainer	HTRN	151	0	2	25,175	0	1.155	103,199	9,173	97,34
A4	Freiberuflich Beschäftigte	FREIEMA	165	0	20	208,42	0	5.000	663,574	5,12	28,86
	Freiberuflich beschäftigte Trainer	FTRN	156	0	20	210,914	0	4.900	668,749	5,039	27,776
A5	Angebot fachspezifischer Bildungsmaßnahmen	FACHBM	171								
	Angebot verhaltensbezogener Bildungsmaßnahmen	VERHBM	171								
	Angebot führungsbezogener Bildungsmaßnahmen	FÜHRBM	171								
	Angebot zertifizierter Bildungsmaßnahmen	ZERTBM	171								
A6	Anteil offener Veranstaltungen in Präsenzform	OFFENEV	170	0	0,5	0,4804	0	1	0,36904	0,054	-1,598
	Anteil Inhouse-Veranstaltungen in Präsenzform	INHOUSEV	169	0	0,38	0,4412	0	1	0,36647	0,258	-1,519
A7	Bedeutung inhaltlicher Kundenbedürfnisse	INHALT	167	1	1		1	4			
	Bedeutung evaluationsbezogener Kundenbedürfnisse	EVVAL	167	2	2		1	4			
	Bedeutung gesetzlicher Vorgaben	GESETZ	168	4	3		1	4			
	Bedeutung interner Steuerungen	STEUER	166	3	3		1	4			
B Umsetzung von Elementen des Qualitätsmanagement											
B1	Bedeutung des Qualitätsmanagements	QMBEDEUT	166	4	3	3,37	1	4	0,673	-0,733	-0,041
B2	Bekanntheit von ISO	ISOKENN	168	1	1		0	1			
	Bekanntheit von EFQM	EFQMKENN	148	1	1		0	1			
	Bekanntheit von MBNQA	MBNQKENN	138	0	0		0	1			
	Bekanntheit von BSC	BCKENN	154	1	1		0	1			
	Bekanntheit von LQM	LQMKENN	131	0	0		0	1			
	Bekanntheit von BM	BMKENN	132	0	0		0	1			
	Bekanntheit von GSM	GSMKENN	138	0	0		0	1			
	Bekanntheit von Selbstevaluation	SEKENN	147	1	1		0	1			
B2	Umsetzung von ISO	ISOUMS	157	1	2		1	5			
	Umsetzung von EFQM	EFQUMS	113	1	1		1	5			
	Umsetzung von MBNQA	MBNQAUMS	70	1	1		1	4			
	Umsetzung von BSC	BSCUMS	124	1	1		1	5			
	Umsetzung von LQM	LQMUMS	68	1	1		1	5			
	Umsetzung von BM	BMUMS	62	1	1		1	1			
	Umsetzung von GSM	GSMUMS	79	1	1		1	5			
	Umsetzung von Selbstevaluation	SEUMS	124	5	4		1	5			
B3	Teilnehmer als zentrale Kundengruppe	TNKUND	164	4	3,5	3,17	1	4	1,083	-0,229	1,506
	Auftraggeber als zentrale Kundengruppe	AGKUND	158	4	3	2,89	1	4	1,121	-0,528	-1,129
	Ermittlung der Teilnehmerzufriedenheit	TNZUF	167	4	4	3,84	1	4	0,541	-3,795	14,803
	Ermittlung der Auftraggeberzufriedenheit	AGZUF	160	4	3	2,8	1	4	1,312	-0,402	-1,619
	Umfassendes Informationsangebot	INFOANG	167	4	4	3,452	1	4	0,6947	-1,204	1,358
	Regelmäßige Bestandskundeninformation	BKUNDINF	169	4	4	3,332	1	4	0,9376	-1,255	0,527
	Regelmäßige Neukundengewinnung	NKUNDGEW	169	4	4	3,38	1	4	0,763	-1,089	0,661
	Ermittlung von Kundenkennzahlen	KUNDKENN	167	2	3	2,64	1	4	1,048	-0,093	-1,201
B4	Strategiebezogene Personalpolitik	PERSPOL	163	3	3	3,23	1	4	0,811	-0,931	0,461
	Regelmäßige Personalgespräche	PERSGES	164	4	3	3,3	1	4	0,808	-1,092	0,794
	Fortbildung des Personals	PERSFOBI	165	4	4	3,45	2	4	0,619	-0,683	-0,487
	Leistungsbeurteilung von Trainern	TRNBU	166	4	4	3,383	1	4	0,8977	-1,346	0,813
	Leistungsbeurteilung von Mitarbeitern	MABU	107	3	3	2,81	1	4	1,001	-0,304	-1,022
	Zielvereinbarungen mit Mitarbeitern	MAZV	166	4	3	2,883	1	4	1,0297	-0,366	-1,111
	Zielvereinbarungen mit Anreizsystemen	ANREIZ	165	1	2	2,22	1	4	1,179	0,425	-1,33
	Kennzahlenbasierte Anreizsysteme	ANRZKENN	161	1	2	2,3	1	4	1,15	0,193	-1,424
	Ermittlung der Trainerzufriedenheit	TRNZUF	165	4	3	2,62	1	4	1,266	-0,142	-1,653
	Ermittlung der Mitarbeiterzufriedenheit	MAZUF	165	1	2	2,04	1	4	1,176	0,646	-1,137
	Ermittlung von Mitarbeiterkennzahlen	MAKENN	163	1	2	2,06	1	4	1,07	0,459	-1,16

	Variable	Kurzform	N	Lageparameter			Dispersionsparameter			Formparameter	
				Modus	Median	Mittelwert	min	max	Standardabweichung	Schiefe	Kurtosis
B5	Nutzung von Checklisten	CHECKLST	170	4	4	3,52	1	4	0,74	-1,704	2,838
	Festlegung von Prozessverantwortlichkeiten	VERANPRO	168	4	4	3,39	1	4	0,861	-1,352	1,036
	Dokumentation von Prozessen	DOKUPRO	167	4	3	3,09	1	4	0,981	-0,725	-0,614
	Festlegung von Prozessstandards	STANDPRO	169	3	3	2,59	1	4	1,002	-0,148	-1,032
	Weiterentwicklung von Prozessen	ENTWPRO	169	3	3	2,93	1	4	0,946	-0,595	-0,515
	Einführung neuer Prozesse	NEUPRO	170	3	3	3,01	1	4	0,894	-0,615	-0,357
B6	Festlegung einer Vision	VISION	166	4	3	3,34	1	4	0,76	-1,005	0,554
	Definition von Zielen	ZIELDEF	168	4	4	3,49	1	4	0,666	-1,457	2,788
	Messung der Zielerreichung	ZIELMESS	168	3	3	3,03	1	4	0,858	-0,576	-0,331
	Entwicklung von Messverfahren	MESSVERF	167	3	3	2,51	1	4	1,04	-0,024	-1,161
	Orientierung an finanziellen Leistungen	FINLEIST	167	4	4	3,3	1	4	0,84	-1,046	0,381
	Orientierung an kostenbezogenen Leistungen	KOSTLST	166	4	3	3,04	1	4	0,943	-0,612	-0,642
	Orientierung an qualitätsbezogenen Leistungen	QUALLST	168	4	3	3,35	1	4	0,751	-1,109	1,068
	Orientierung an zeitbezogenen Leistungen	ZEITLST	168	3	3	2,67	1	4	1,052	-0,215	-1,153
B7	Erstellung eines Weiterbildungsberichts	WBERICHT	167	1	2	2,1	1	4	1,107	0,579	-1,023
	Stakeholder-Orientierung	STAKEHLD	170	4	4	3,43	1	4	0,678	-1,125	1,412
	Stärken-Schwächen-Analyse	STRKSCHW	168	3	3	3,11	1	4	0,792	-0,57	-0,219
	Chancen-Risiken-Analyse	CHANCRSK	168	3	3	2,93	1	4	0,856	-0,454	-0,43
	Kommunikation der Strategie	KOMSTRAT	168	4	3	3,27	1	4	0,837	-1,16	0,971
	Leben der Strategie	LEBSTRAT	166	3	3	3,11	1	4	0,725	-0,756	0,933
B8	Weiterentwicklung der Strategie	ENTSTRAT	170	3	3	3,09	1	4	0,806	-0,712	0,204
	Austausch mit Externen	EXTAUST	169	4	3	3,34	1	4	0,739	-0,99	0,743
	Eigene Schulungsräume	RAUM	169	4	4	3,02	1	4	1,321	-0,708	-1,375
	Prüfung der Ressourcenauslastung	RESSAUSL	167	1	2	2,5	1	4	1,197	0,07	-1,531
	Kriterienkataloge für Raumauswahl	RAUMKRIT	170	4	3	2,79	1	4	1,076	-0,358	-1,156
	Bestehen eines Budgetierungssystems	BUDGET	165	1	2	2,39	1	4	1,218	0,183	-1,543
	Regelmäßige Kostenkontrolle	KOSTKONT	165	4	3	2,724	1	4	1,1063	-0,336	-1,217
	Bestehen eines Kostenrechnungssystems	KORESYS	170	4	3	2,94	1	4	1,126	-0,551	-1,149
C Umsetzung von Elementen des Bildungscontrolling											
C1	Bedeutung der Bedarfsanalyse	BDARFBED	148	4	4	3,64	1	4	0,536	-1,363	2,506
C2	Kommunikation des Bedarfs durch Teilnehmer	BDARFKOM	167	3	3	2,72	1	4	1,09	-0,336	-1,179
	Anmeldungszahlen als Bedarfsindikator	ANMZAHL	162	1	2	2,44	1	4	1,126	0,034	-1,378
	Orientierung an Teilnehmerbedürfnissen	BEDÜRF	163	3	3	2,52	1	4	1,079	-0,04	-1,261
	Orientierung an Teilnehmerdefiziten	DEFIZIT	160	1	2	1,93	1	4	1,076	0,812	-0,686
	Orientierung an Unternehmenszielen	UNTZIELE	168	3	3	2,46	1	4	1,142	-0,058	-1,424
	Bedarfsanalyse durch Teilnehmergespräche	TNGESPR	166	3	3	2,64	1	4	1,068	-0,201	-1,194
	Bedarfsanalyse durch Vorgesetztengespräche	VGGESPR	166	1	2	2,33	1	4	1,172	0,151	-1,481
C3	Bedarfsanalyse zur Prozesssteuerung	STEUERGL	163	4	3	2,997	1	4	0,9945	-0,657	-0,655
	Bedeutung der Lernzieldefinition	LZIELBED	125	4	4	3,68	1	4	0,548	-1,805	4,027
C4	Zielabstimmung mit Teilnehmern	TNABST	165	1	2	2,29	1	4	1,142	0,228	-1,385
	Zielabstimmung mit Arbeitgebern	AGABST	167	4	3	3,1	1	4	1,068	-0,926	-0,448
	Zielbezug Unternehmenszielen	UZIELAUS	165	4	3	3,05	1	4	1,017	-0,802	-0,489
	Zielbezug gesellschaftliche Trends	TRENDAUS	167	3	2	2,37	1	4	1,072	0,029	-1,291
	Zielbezug Erwerb von Fachkenntnissen	FACHZIEL	168	4	3	2,789	1	4	1,1366	-0,391	-1,266
	Zielbezug Erwerb verhaltensbezogener Kompetenzen	VERHZIEL	167	4	3	2,77	1	4	1,092	-0,366	-1,171
	Zielfestlegung mit unterschiedlichen Zielgruppen	ZIELSTUF	161	3	3	2,61	1	4	1,062	-0,21	-1,17
	Schriftliche Bildungsvereinbarung	BVEREINB	163	1	1	1,72	1	4	0,997	1,16	0,08
	Messbarkeit der Lernziele	LZIELMES	163	1	2	2,07	1	4	1,103	0,495	-1,169

Variable	Kurzform	N	Lageparameter			Dispersionsparameter			Formparameter		
			Mo- dus	Me- dian	Mittel- wert	min	max	Stan- dard- abweichung	Schiefe	Kurtosis	
C5	Bedeutung der Inputplanung	INPUTBED	149	4	4	3,61	2	4	0,578	-1,189	0,44
C6	Lernzielbezogene Lerninhalte	INHLZBEZ	168	4	4	3,71	1	4	0,593	-2,427	6,812
	Festlegung von Inhaltsmodulen	INHMODUL	167	4	4	3,43	1	4	0,748	-1,141	0,659
	Teilnehmerbezogene Lerninhalte	INHNTBEZ	165	3	3	3,209	1	4	0,7327	-0,72	0,412
	Authentische Beispiele zur Inhaltsdarstellung	AUTHBSP	167	4	3	3,26	1	4	0,8026	-0,998	0,648
	Lerninhalte zur Förderung der Selbstständigkeit	SLBSTLRN	166	3	3	2,99	1	4	0,816	-0,451	-0,339
	Nutzung vorhandener Lerninhalte	VORHINH	167	3	3	3,174	1	4	0,6853	-0,464	0,053
	Zeitbezogene Inhaltsplanung	ZEITBED	169	4	4	3,44	2	4	0,616	-0,634	-0,532
	Kostenbezogene Methodenauswahl	METHKOST	165	2	2	2,08	1	4	0,865	0,463	-0,414
	Zeitbezogene Methodenauswahl	METHZEIT	166	3	3	2,98	1	4	0,813	-0,721	0,35
	Methodenauswahl auf Basis von Trainereigenschaften	METHTRN	164	3	3	3,01	1	4	0,937	-0,738	-0,266
	Lernzielbezogene Methodenauswahl	METHZIEL	167	4	4	3,54	1	4	0,674	-1,659	3,164
	Methodenauswahl auf Basis von Teilnehmercharakteristika	METHTN	167	2	3	2,53	1	4	0,883	-0,05	-0,702
	Lerntheoriebasierte Methodenauswahl	METHPÄD	168	3	3	2,86	1	4	0,93	-0,433	-0,658
	Wirkungsbasierte Methodenauswahl	METHWIRK	167	3	3	2,92	1	4	0,908	-0,615	-0,307
	Kostenbezogene Medienauswahl	MEDKOST	164	2	2	2,21	1	4	0,938	0,372	-0,715
	Zeitbezogene Medienauswahl	MEDZEIT	165	3	3	2,76	1	4	0,89	-0,463	-0,419
	Medienauswahl auf Basis von Trainereigenschaften	MEDTRN	167	3	3	2,96	1	4	0,924	-0,623	-0,407
	Lernzielbezogene Medienauswahl	MEDZIEL	164	4	4	3,38	1	4	0,816	-1,417	1,694
	Medienauswahl auf Basis von Teilnehmercharakteristika	MEDTN	167	2	2	2,45	1	4	0,841	0,162	-0,531
	Betriebsbezogene Medienauswahl	MEDBETR	164	2	2	2,4	1	4	0,862	0,064	-0,638
	Lerntheoriebasierte Medienauswahl	MEDPÄD	164	3	3	2,82	1	4	0,986	-0,479	-0,755
	Wirkungsbasierte Medienauswahl	MEDWIRK	163	3	3	2,82	1	4	0,987	-0,493	-0,743
	Personenbezogene Trainerauswahl	PERSKOMP	168	4	4	3,88	1	4	0,397	-3,938	19,366
	Methodenkompetenzbezogene Trainerauswahl	METHKOMP	165	4	4	3,367	1	4	0,8229	-1,234	0,915
	Auswahlverfahren zur Trainerauswahl	AUSWVER	167	4	3	2,997	1	4	1,0067	-0,637	-0,728
	Durchführung von Trainerbeobachtungen	TRNBEOB	168	4	3	2,95	1	4	0,947	-0,419	-0,883
	Nutzung von Trainerreferenzen	TRNREFER	165	3	3	2,615	1	4	0,9332	-0,295	-0,747
	Erfahrungsbezogene Trainerauswahl	TRNERFAH	167	4	4	3,4	1	4	0,686	-0,941	0,588
	Nutzung von Dozentenkarteien	DOZKART	163	1	3	2,47	1	4	1,135	-0,018	-1,402
	Kostenbezogene Trainerauswahl	TRNKOST	162	1	2	2,1	1	4	0,943	0,283	-1,006
Zeitbezogene Trainerauswahl	TRNZEIT	162	1	1	1,56	1	4	0,678	0,946	0,219	
Umfassende Teilnehmerberatung	TNBERAT	160	1	2	2,184	1	4	1,135	0,345	-1,338	
Defizitbasierte Teilnehmergeauswahl	TNDFIZIT	155	3	3	2,39	1	4	1,035	-0,031	-1,199	
Motivationsbasierte Teilnehmergeauswahl	TNMOTIV	154	1	1	1,73	1	4	0,88	0,972	-0,009	
Homogenität der Teilnehmergruppen	TNHOMOG	155	3	3	2,38	1	4	0,989	-0,092	-1,114	
Heterogenität der Teilnehmergruppen	TNHETERO	154	3	2	2,27	1	4	0,924	-0,016	-1,034	
Gruppenzusammenstellung nach Anwesenheit	TNANMELD	159	1	2	2,37	1	4	1,24	0,128	-1,613	
C7	Bedeutung der Prozesssteuerung	PROZBED	134	4	4	3,631	2	4	0,52	-0,91	-0,449
C8	Inhaltsbezogene Prozesssteuerung	INHBEZ	167	4	3	3,32	1	4	0,705	-0,76	0,152
	Lernzielbezogene Prozesssteuerung	LZIELBEZ	170	4	4	3,52	1	4	0,627	-1,402	2,816
	Teilnehmerzentrierte Prozessgestaltung	INDIVBEZ	168	4	3	3,193	1	4	0,7852	-0,577	-0,485
	Trainerzentrierte Prozessgestaltung	TRNBEZ	168	2	2	1,9	1	4	0,798	0,673	0,117
	Prozesssteuerung zur Förderung der Selbstständigkeit	SELBSTSTRG	169	3	3	2,944	1	4	0,7429	-0,257	-0,312
	Formative Evaluation	FORMEVAL	161	4	3	2,66	1	4	1,172	-0,262	-1,415
	Beobachtungen durch Trainer	BEOBTRN	159	3	3	2,66	1	4	1,13	-0,259	-1,318
	Beobachtungen durch weiteren Mitarbeiter	BEOBWEIT	159	1	1	1,66	1	4	0,927	1,212	0,352
	Selektive Teilnehmerrückmeldungen	TNRÜCK	162	4	3	3,12	1	4	0,924	-0,775	-0,341
	Regelmäßige Feedbackrunden	FBRUNDEN	164	4	3	3,02	1	4	1,036	-0,707	-0,714
	Gegensteuerungsmaßnahmen durch Teilnehmer	GGSTEUER	146	3	3	2,88	1	4	0,975	-0,519	-0,695
Summative Evaluation	SUMMEVAL	167	4	4	3,89	1	4	0,431	-4,282	19,565	

Variable	Kurzform	N	Lageparameter			Dispersionsparameter			Formparameter		
			Mo- dus	Me- dian	Mittel- wert	min	max	Stand- ard- abwei- chung	Schiefe	Kurtosis	
C8	Prozessbezogene Zufriedenheitsme	ZUFRPRO	166	4	4	3,66	1	4	0,667	-1,956	3,189
	Ressourcenbezogene Zufriedenheits	ZUFRRESS	166	4	4	3,54	1	4	0,814	-1,71	1,945
	Seminarberichte durch Teilnehmer	SBERICHT	160	4	4	2,87	1	4	1,279	-0,463	-1,536
	Seminarberichte durch Trainer	TRNBERIC	161	1	2	2,25	1	4	1,211	0,353	-1,451
	Feedbackgespräche mit Trainern	TRNGESPR	162	4	3	2,935	1	4	1,1245	-0,613	-1,044
C9	Bedeutung der Lernerfolgsmessung	LERFBED	137	4	4	3,434	1	4	0,7297	-1,108	0,605
C10	Teilnehmereinschätzung des Lerner	TNBEURLE	160	4	3	2,91	1	4	1,173	-0,586	-1,188
	Vorgesetzteinschätzung des Lerner	VGBEURLE	155	1	2	2,04	1	4	1,044	0,512	-1,03
	Lernerfolgsmessung durch Tests	TEST	156	1	2	2,125	1	4	1,1854	0,468	-1,351
	Direkte Lernerfolgsmessung	LEDIREKT	158	4	4	3,041	1	4	1,1647	-0,814	-0,887
	Zeitverzögerte Lernerfolgsmessung	LEVERZÖG	156	1	1	1,83	1	4	1,083	0,956	-0,524
	Kontrollgruppen-Einsatz	KONTGRUP	156	1	1	1,157	1	4	0,4779	3,418	12,478
	Durchführung von Eingangstests	EINGTEST	156	1	1	1,324	1	4	0,6471	2,076	3,907
Zielkriterienbezogene Lernerfolgsm	LEKRIT	153	1	1	1,87	1	4	1,116	0,808	-0,906	
C11	Bedeutung der Transfererfolgsmess	TERFBED	133	4	4	3,52	2	4	0,611	-0,884	-0,206
C12	schriftliche Teilnehmereinschätzung	TETNSCHR	158	1	3	2,5	1	4	1,261	-0,029	-1,657
	mündliche Teilnehmereinschätzung	TETNMÜND	160	3	3	2,55	1	4	1,103	-0,114	-1,309
	Transfererfolgsmessung durch Beob	BEOBAP	156	1	1	1,6	1	4	0,962	1,445	0,837
	Monetäre Transfererfolgsmessung	TEMONET	150	1	1	1,36	1	4	0,735	2,087	3,611
	Direkte Transfererfolgsmessung	TEDIREKT	155	4	3	2,52	1	4	1,296	-0,018	-1,72
	Verzögerte Transfererfolgsmessung	TEVERZÖG	154	1	1	1,97	1	4	1,196	0,714	-1,141
	Zielkriterienbezogene Transfererfolg	TEKRIT	149	1	1	1,43	1	4	0,864	1,972	2,736
	Transfererfolgsmessung durch Rück	TERÜCKAG	152	1	2	2,28	1	4	1,1577	0,186	-1,457
	Transferunterstützungsmaßnahmen	TRANSMAS	168	4	4	3,6	1	4	0,702	-1,996	4,016
	Veranstaltungsaufteilung auf Einzelt	EINZLTRM	168	2	2	2,41	1	4	0,993	0,102	-1,021
	Veranstaltungsvorbereitung durch V	VGFORBER	167	1	2	2,24	1	4	1,115	0,252	-1,337
	Veranstaltungsdurchführung durch V	VGDURCHF	167	1	1	1,692	1	4	0,8515	0,991	0,054
	Individuelle Transferplanung durch T	EIGTRANS	165	1	2	2,28	1	4	1,108	0,246	-1,295
	Unterstützung der Vorgesetzten durc	VGUSTÜTZ	163	1	2	2,04	1	4	1,102	0,587	-1,052
Durchführung von Folgeveranstaltun	FOLGVST	166	1	2	1,93	1	4	0,967	0,663	-0,662	
Einsatz von Peer-Groups	PEER	158	1	1	1,636	1	4	0,9215	1,375	0,884	
D Aussagen zur Umsetzung der Steuerung											
D1	Zentrale Stellung der Vision	VISZENTR	162	3	3	3,27	1	4	0,762	-0,916	0,629
	Visionsumsetzung durch Strategie	VISUMS	164	3	3	3,23	1	4	0,756	-0,845	0,566
	Weiterentwicklung durch Zielplanung	WBEENTW	163	3	3	3,27	1	4	0,729	-0,95	1,094
	Orientierung an pädagogischen Ziel	PÄDZIEL	162	3	3	3,06	1	4	0,801	-0,699	0,254
	Orientierung an ökonomischen Ziel	ÖKONZIEL	165	3	3	2,84	1	4	0,796	-0,223	-0,457
	Weiterentwicklung durch Zielerreich	ENTWERK	164	3	3	2,77	1	4	0,846	-0,227	-0,559
	Kennzahlenbezogene Evaluation	EVALKENN	163	3	3	2,67	1	4	0,993	-0,303	-0,923
	Durchführung von Soll-Ist-Vergleiche	SOLLIST	163	3	3	2,81	1	4	0,872	-0,412	-0,429
	Identifikation von Entwicklungspoten	ENTWPOT	161	3	3	2,81	1	4	0,877	-0,514	-0,3
	Zielmodifikation durch Evaluation	ZIELLÄND	151	3	3	3,11	1	4	0,842	-0,951	0,647
D2	Umsetzung zu personalintensiv	PERSINT	159	3	3	2,68	1	4	0,902	-0,157	-0,749
	mangelnde Vergütung von Evaluatio	EVALBEZ	163	3	3	3,015	1	4	0,9402	-0,75	-0,261
	Umsetzung zu komplex	KOMPLEX	161	2	2	2,329	1	4	0,9068	0,113	-0,792
	Umsetzung zu kostenintensiv	KOSTINT	157	3	3	2,52	1	4	0,889	-0,068	-0,707
	Konzepte sind Modewellen	MODE	157	1	2	1,88	1	4	0,88	0,755	-0,18
	Umsetzung zu zeitintensiv	ZEITINT	159	2	2	2,39	1	4	0,841	0,127	-0,538
	Irrelevant für kleine WBE	KLEINWBE	158	2	2	2	1	4	0,951	0,63	-0,55
	Fehlende Erfahrungen mit der Umse	FEHLERFA	159	2	2	2,06	1	4	0,873	0,294	-0,845
	Scheitern w/Vielfalt des Bildungsang	VIELFALT	158	3	2	2,37	1	4	0,885	-0,084	-0,809
	mangelnde Kooperation mit Vorgese	FEHLKOOP	158	3	3	2,76	1	4	1,006	-0,451	-0,836
	Scheitern w/Einzelinteressen	EINZELINT	149	3	3	2,48	1	4	0,949	-0,172	-0,916

Variable	Kurzform	N	Lageparameter			Dispersionsparameter			Formparameter		
			Modus	Median	Mittelwert	min	max	Standardabweichung	Schiefte	Kurtosis	
E Einschätzung des Erfolgs der Bildungseinrichtung											
E1	Einschätzung Gewinn	GEWINN	150	0	1	1,09	-4	4	1,911	-0,359	-0,431
	Einschätzung Kosten	KOSTEN	153	0	1	0,82	-4	4	1,748	-0,183	-0,188
	Einschätzung Umsatzwachstum	UWACHS	153	0	1	1,08	-4	4	1,828	-0,324	-0,287
	Einschätzung Teilnehmerzufriedenheit	ZUFRTN	158	3	3	2,46	-2	4	1,255	-0,76	0,353
	Einschätzung Auftraggeberzufriedenheit	ZUFRAG	157	3	3	2,45	-2	4	1,211	-0,775	0,386
	Einschätzung Kundenbindung	KUNDBIN	157	2	2	1,92	-2	4	1,532	-0,39	-0,671
	Einschätzung Neukundengewinnung	KUNDGEW	157	0	1	1,32	-3	4	1,733	-0,213	-0,54
	Einschätzung Teilnehmerwachstum	TNWACHS	155	0	1	1,19	-3	4	1,644	0,04	-0,535
	Einschätzung Kundenbeschwerden	BESCHW	149	4	2	2,07	-4	4	1,754	-0,888	0,45
	Einschätzung Mitarbeiterzufriedenheit	ZUFRMA	153	3	2	1,76	-2	4	1,516	-0,396	-0,391
	Einschätzung Zufriedenheit externer	ZUFREXT	156	3	2	1,83	-3	4	1,502	-0,498	0,108
	Einschätzung Bildungsmaßnahmen	AUSLBM	155	0	1	1,09	-3	4	1,748	-0,066	-0,692
	Einschätzung Ressourcenauslastung	AUSLRES	156	0	1	1,13	-3	4	1,793	-0,15	-0,572
	Einschätzung Neuentwicklung von B	NEUBV	158	2	2	1,66	-3	4	1,751	-0,463	-0,486
	Einschätzung Verbreitungsgeschwindigkeit	GESCHW	155	0	1	0,92	-4	4	1,804	-0,044	-0,616
E2	Verbesserung Gewinn	VGEWINN	159	2	2	2,21	1	4	0,782	0,246	-0,297
	Verbesserung Kosten	VKOSTEN	165	3	3	2,59	1	4	0,748	-0,326	-0,153
	Verbesserung Umsatzwachstum	VUWACHS	162	2	2	2,22	1	4	0,78	0,224	-0,315
	Verbesserung Teilnehmerzufriedenheit	VZUFRTN	163	2	2	2,322	1	4	0,6998	0,219	-0,027
	Verbesserung Auftraggeberzufriedenheit	VZUFRAG	158	2	2	2,301	1	4	0,7528	0,16	-0,239
	Verbesserung Kundenbindung	VKUNDBIN	165	2	2	2,258	1	4	0,7127	0,298	0,051
	Verbesserung Neukundengewinnung	VKUNDGEW	165	2	2	1,94	1	4	0,722	0,387	-0,12
	Verbesserung Teilnehmerwachstum	VTNWACHS	163	2	2	2,25	1	4	0,81	0,17	-0,676
	Verbesserung Kundenbeschwerden	VBESCHW	160	3	3	3,01	1	4	0,805	-0,524	-0,13
	Verbesserung Mitarbeiterzufriedenheit	VZUFRMA	160	2	2	2,39	1	4	0,663	0,029	-0,182
	Verbesserung Zufriedenheit externer	VZUFREXT	161	2	2	2,35	1	4	0,701	-0,16	-0,396
	Verbesserung Bildungsmaßnahmen	VAUSLBM	164	2	2	2,26	1	4	0,734	0,016	-0,398
	Verbesserung Ressourcenauslastung	VAUSLRES	163	2	2	2,34	1	4	0,6775	0,176	-0,038
	Verbesserung Neuentwicklung von B	VNEUBV	163	2	2	1,93	1	4	0,677	0,324	0,032
	Verbesserung Verbreitungsgeschwindigkeit	VGESCHW	156	2	2	2,12	1	4	0,739	-0,04	-0,733