

**Evaluation der Weiterbildung
für Klein- und Mittelunternehmen (KMU)
aus Anbieter- und Nachfragersicht**

DISSERTATION
der Universität St. Gallen,
Hochschule für Wirtschafts-,
Rechts- und Sozialwissenschaften (HSG)
zur Erlangung der Würde eines
Doktors der Wirtschaftswissenschaften

vorgelegt von

Urs Frey

aus
Steffisburg (BE)

Genehmigt auf Antrag der Herren

Prof. Dr. Hans Jobst Pleitner

und

Prof. Dr. Jürg Manella

Dissertation Nr. 2646

Difo-Druck GmbH, Bamberg 2002

Die Universität St. Gallen, Hochschule für Wirtschafts-, Rechts- und Sozialwissenschaften (HSG) gestattet hiermit die Drucklegung der vorliegenden Dissertation, ohne damit zu den darin ausgesprochenen Anschauungen Stellung zu nehmen.

St. Gallen, den 30. April 2002

Der Rektor:

Prof. Dr. Peter Gomez

Vorwort

Der rasche Wandel des unternehmerischen Umfelds und der Bedingungen im Unternehmen verlangt von Führungskräften und Mitarbeitern die Bereitschaft zum lebenslangen Lernen. Investitionen in das Humankapital sind ein wichtiger Beitrag zur Zukunftssicherung eines Unternehmens. Gerade bei Klein- und Mittelunternehmen (KMU) sind zur Erhaltung der Überlebens- und Entwicklungsfähigkeit Investitionen in die permanente Weiterentwicklung des vorhandenen Humankapitals unerlässlich. Sie stellen einen, wenn nicht den wichtigsten, Faktor für die Wettbewerbsfähigkeit, den Erfolg und damit den Fortbestand dieser Unternehmen dar.

Der Besuch von Weiterbildungsveranstaltungen oder die Durchführung firmeninterner Schulungen erfordert von den KMU-Führungskräften aufgrund der ständig wachsenden Zahl der Angebote in der Weiterbildungsbranche eine minutiöse Vorbereitung und einen erheblichen Aufwand bei der Auswahl des geeigneten Partners.

Im Anschluss an eine Weiterbildungsveranstaltung oder eine firmeninterne Schulung bleibt, auch nach der Durchführung von einzelnen Erfolgskontrollen, oft auf beiden Seiten ein gewisses Unbehagen darüber, ob die erarbeiteten Wissensinhalte nun geeignet sein werden, die Überlebens- und Entwicklungsfähigkeit des Unternehmens nachhaltig und längerfristig zu verbessern.

Dieses unbefriedigende Gefühl war Anstoss für die vorliegende Arbeit und führte sofort zu einer Reihe von Fragen: Wie muss ein umfassendes Weiterbildungs-Evaluations-Modell für Weiterbildungsanbieter und -nachfrager aussehen? Welche Faktoren sind dabei zu berücksichtigen? Wie kann ein auf Erhaltung bzw. Steigerung der Wettbewerbsfähigkeit ausgerichtetes Weiterbildungsangebot durch den Anbieter kommuniziert werden? Diese Fragestellungen waren leitend bei der Ausarbeitung der Dissertation.

Die Anstrengungen der Führungskräfte und Mitarbeiter von KMU im Bereich der Weiterbildung sind nicht sporadisch, vergangenheitsorientiert oder gar zufällig vorzunehmen. Die Wissenschaft kann hierzu ihren Beitrag leisten, damit die Überlebens- und Entwicklungsfähigkeit des Unternehmens auch durch Weiterbildung erhalten bleibt und dank einem umfassenden Evaluations-Modell systematisiert wird.

Die vorliegende Arbeit wäre nicht zustande gekommen ohne die wertvolle Hilfe zahlreicher Partner, die viel Zeit und Mühen investiert und mich, im Bestreben, diese Arbeit fertig zu stellen, unterstützt haben.

Speziellen Dank möchte ich meinem Doktorvater Herrn Professor Dr. Hans Jobst Pleitner aussprechen, der mir die Auseinandersetzung mit dieser interessanten Thematik überhaupt erst ermöglicht hat. Herrn Professor Dr. Jürg Manella danke ich für die Übernahme des Korreferates. Der tägliche Versuch, Empathie zu leben, ist dank ihm ein wertvoller Begleiter meines Denkens und Handelns geworden.

Ein besonderer Dank gilt den Interviewpartnern und Experten der Beratungs- und Weiterbildungsbranche, ohne deren Wissen und Erfahrung es nicht möglich gewesen wäre, einen vertieften Einblick in die Problemstellungen dieses Gebietes zu gewinnen. Ein weiteres Dankeschön geht an die über 200 Klein- und Mittelunternehmer, welche sich an schriftlichen Befragungen beteiligten oder sich offen und engagiert mit einzelnen Problemstellungen auseinander gesetzt und mir so viele wertvolle Hintergrundinformationen geliefert haben.

Der grösste Dank geht an meine Frau Antonella und unsere Kinder Giulia und Alessandro. Für ihr Verständnis, ihren Verzicht, ihre Unterstützung und die stete Ermunterung, auch in kritischen Phasen den Kopf nicht hängen zu lassen, bin ich ihnen sehr verbunden. Ihnen ist diese Arbeit gewidmet.

Basel und St. Gallen, im November 2001

Urs Frey

Inhaltsübersicht

Vorwort

1	Einleitung	1
2	Forschungskonzeption und -methodik.....	14
3	Bezugsrahmen	32

Teil A: Theoretische Grundlagen

4	Forschungsansätze in der Literatur	61
5	Theoretische Modellelemente.....	112

Teil B: Empirische Grundlagen

6	Grundlagen im Bereich der Weiterbildung in der Schweiz	129
7	Weiterbildungserfolgskontrollen in der Praxis	156
8	Praxis-Anforderungen an ein Weiterbildungs-Evaluations-Modell.....	176

Teil C: Modellgestaltung, Schlussfolgerungen und Handlungsmöglichkeiten

9	Modellgestaltung	197
10	Modellüberprüfung.....	203
11	Schlussfolgerungen.....	230

Anhang

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	1
1.1	Problemstellung	1
1.2	Kontext	2
1.2.1	Persönliches Umfeld	2
1.2.2	Anregungen aus der Praxis.....	4
1.2.3	Forschungshintergrund.....	6
1.3	Zielsetzungen	8
1.3.1	Teil A: Theoretische Grundlagen.....	8
1.3.2	Teil B: Empirische Grundlagen	9
1.3.3	Teil C: Modellgestaltung, Schlussfolgerungen und Handlungsmöglichkeiten.....	9
1.4	Aufbau der Dissertation und Vorgehen bei der Bearbeitung.....	9
1.4.1	Vorgehen	9
1.4.2	Aufbau.....	10
2	Forschungskonzeption und -methodik	14
2.1	Forschungsansatz	14
2.2	Forschungsstrategie.....	15
2.2.1	Explorationsstrategie.....	15
2.2.2	Stufen des Bezugsrahmens	16
2.2.2.1	Stufe 1: Variablenbestimmung und Begriffsdefinitionen.....	16
2.2.2.2	Stufe 2: Beziehungen zwischen den Variablen.....	16
2.2.2.3	Stufe 3: Kausale Beziehungen.....	16
2.3	Forschungsplan	17
2.4	Operationalisierung.....	20
2.4.1	Begriff als Worthölse für das Phänomen	20
2.4.2	Indikatoren als direkt messbare Ersatzgrössen für das Phänomen.....	21
2.4.3	Mess- und Auswertungsvorschriften für Indikatoren.....	22
2.5	Prüfkriterien zum gewählten Vorgehen	23
2.5.1	Gütekriterien von Datenerhebungen	23
2.5.1.1	Objektivität.....	23
2.5.1.2	Reliabilität	23
2.5.1.3	Validität.....	24
2.5.2	Zusätzliche Kriterien empirischer Erhebungsmethoden	25
2.5.2.1	Ökonomische Kriterien.....	25
2.5.2.2	Zugänglichkeit zu den Untersuchungsobjekten	25

2.6	Datensammlungstechniken	26
2.6.1	Befragung	27
2.6.1.1	Mittelbarkeit des Ansatzes	28
2.6.1.2	Standardisierungsgrad	29
2.6.2	Inhaltsanalyse	29
2.6.2.1	Grundlagen	30
2.6.2.2	Kategorien	30
2.6.2.3	Reliabilität bei der Inhaltsanalyse	31
2.6.2.4	Validität bei der Inhaltsanalyse	31
3	Bezugsrahmen	32
3.1	Variablenbestimmung	32
3.2	Begriffsdefinitionen	33
3.2.1	Weiterbildung	33
3.2.2	Evaluation	41
3.2.2.1	Gesetzliche Vorgaben	46
3.2.2.2	Evaluations-Standards (SEVAL-Standards)	49
3.2.2.3	Wahl des Evaluationsmanagements	53
3.2.3	Klein- und Mittelunternehmen (KMU)	54
3.2.3.1	Qualitative Merkmale der KMU	55
3.2.3.2	Quantitative Merkmale der KMU	56

Teil A: Theoretische Grundlagen

4	Forschungsansätze in der Literatur	61
4.1	Kurzbeschreibung ausgewählter Qualitätsevaluations- und -entwicklungssysteme 61	
4.1.1	Qualitätskriterien der Bewertungsstelle für Weiterbildungsangebote AG (BfW)	61
4.1.1.1	Beschreibung	62
4.1.1.2	Beurteilung und Anwendungsmöglichkeiten	64
4.1.2	Die eduQaa-Zertifizierung	65
4.1.2.1	Beschreibung	65
4.1.2.2	Beurteilung und Anwendungsmöglichkeiten	74
4.1.3	Funktionszyklus systematischer Weiterbildungsarbeit	75
4.1.3.1	Beschreibung	75
4.1.3.2	Beurteilung und Anwendungsmöglichkeiten	76
4.1.4	ISO-Qualitätsmanagementsysteme	78
4.1.4.1	Beschreibung	78
4.1.4.1.1	Die Qualitätsmanagementsysteme ISO 9001/2/3:1994	78
4.1.4.1.2	Das Qualitätsmanagementsystem ISO 9001:2000	80
4.1.4.1.3	Der Planen-Durchführen-Prüfen-Handeln Kreislauf (PDPH-Kreislauf)	83
4.1.4.1.4	Total Quality Management (TQM)	84
4.1.4.2	Beurteilung und Anwendungsmöglichkeiten	86
4.1.5	EFQM – European Foundation for Quality Management, European Quality Award	87
4.1.5.1	Beschreibung	87
4.1.5.2	Beurteilung und Anwendungsmöglichkeiten	89

4.1.6	KIPOF-Modell.....	92
4.1.6.1	Beschreibung.....	92
4.1.6.2	Beurteilung und Anwendungsmöglichkeiten.....	93
4.2	Kurzbeschreibung weiterer Qualitätssysteme.....	94
4.2.1	FQS – Formatives Qualitätsevaluations-System.....	94
4.2.2	Sechs Schritte zur Qualität.....	95
4.2.3	IES – Integratives Evaluationssystem.....	96
4.2.4	ISEB – Interaktives System zur Ermittlung von Bedürfnissen.....	98
4.2.5	SVEB-Zertifizierung.....	100
4.3	Zusammenfassende Würdigung.....	101
4.3.1	Spannungsfelder.....	101
4.3.2	Problembereiche.....	102
4.3.2.1	Pilotcharakter vieler Projekte.....	103
4.3.2.2	Abweichungen zwischen Theorie und Praxis.....	103
4.3.2.3	Unübersichtlichkeit und fehlende Transparenz.....	104
4.3.2.4	Widersprüchliche Interessen.....	105
4.3.2.5	Unterschiedliche Definitionen der Qualität.....	106
4.4	Kriterien zur Beurteilung von Evaluationssystemen.....	106
4.5	Konzeptalternativen.....	108
4.5.1	Variante 1: Ein vorgeschlagenes System auswählen und umsetzen.....	108
4.5.2	Variante 2: Mehrere Systeme auswählen und sie nacheinander umsetzen.....	109
4.5.3	Variante 3: Aus verschiedenen Systemen einzelne Bestandteile auswählen und daraus ein massgeschneidertes Qualitätsentwicklungskonzept erarbeiten.....	110
4.5.4	Variante 4: Kein System wählen, sondern ein spezifisches Qualitätsentwicklungs- Projekt starten.....	110
5	Theoretische Modellelemente.....	112
5.1	Phase 1: Kontext-Evaluation.....	112
5.1.1	Darstellung.....	113
5.1.2	Beschreibung.....	113
5.2	Phase 2: Input-Evaluation.....	114
5.2.1	Darstellung.....	115
5.2.2	Beschreibung.....	115
5.3	Phase 3: Prozess-Evaluation.....	117
5.3.1	Darstellung.....	117
5.3.2	Beschreibung.....	118
5.4	Phase 4: Output/Outcome-Evaluation.....	119
5.4.1	Darstellung.....	119
5.4.2	Beschreibung.....	120
5.5	Phase 5: Follow-up-Evaluation.....	121
5.5.1	Darstellung.....	122
5.5.2	Beschreibung.....	122
5.6	Zusammenfassung.....	123

Teil B: Empirische Grundlagen

6	Grundlagen im Bereich der Weiterbildung in der Schweiz.....	129
6.1	Allgemeine Betrachtungen zum Weiterbildungsangebot	129
6.1.1	Weiterbildungsanbieter für KMU	129
6.1.2	Angebotsformen und -inhalte der Weiterbildungsveranstalter	130
6.2	Die Weiterbildungsnachfrage	131
6.2.1	Die generelle Bedeutung der Weiterbildung in der Schweiz	132
6.2.2	Ausbildungsstand ausgewählter KMU.....	132
6.2.3	Weiterbildungsnachfrage ausgewählter KMU	134
6.3	Situation der Weiterbildung für KMU-Mitarbeiter und -Führungskräfte.....	135
6.3.1	Interne und externe Weiterbildung in KMU	140
6.3.1.1	Instrumente zur internen Weiterbildung	141
6.3.1.2	Instrumente zur externen Weiterbildung	142
6.3.2	Gründe für und Hemmnisse gegen die Weiterbildung in KMU	143
6.3.3	Kosten/Nutzen-Aspekte der Weiterbildung in KMU.....	144
6.3.4	Weiterbildung für KMU-Führungskräfte	145
6.4	Besondere Weiterbildungsaspekte der Zielgruppe KMU	152
6.4.1	Relevante Umfeldentwicklungen für KMU	152
6.4.2	Weiterbildungsbedürfnisse für KMU-Führungskräfte und -Inhaber	153
6.5	Zusammenfassung	154
7	Weiterbildungserfolgskontrollen in der Praxis.....	156
7.1	Beurteilungsbogen für Tagungen, Seminare und Kurse	156
7.1.1	Beispiel eines angewandten Teilnehmer-Beurteilungsbogens.....	156
7.1.2	Beurteilung und Anwendungsmöglichkeiten	158
7.2	Beurteilungsbogen für Seminarlokaltäten und Hotels	159
7.2.1	Beispiel eines angewandten Gäste-Beurteilungsbogens	159
7.2.2	Beurteilung und Anwendungsmöglichkeiten	164
7.3	SWOT-Analyse bestehender Erfolgskontrollen.....	166
7.3.1	Strengths (Stärken)/Weaknesses (Schwächen)	167
7.3.1.1	Stärken/Schwächen der Teilnehmer-Beurteilungsbogen	167
7.3.1.2	Stärken/Schwächen der Gäste-Beurteilungsbogen.....	168
7.3.2	Trends in Branche und Markt	169
7.3.3	Opportunities (Chancen)/Threats (Gefahren)	171
7.3.3.1	Chancen/Gefahren bei den Teilnehmer-Beurteilungsbogen	171
7.3.3.2	Chancen/Gefahren bei den Gäste-Beurteilungsbogen.....	173
7.3.4	Zusammenfassung SWOT-Analyse	174

8	Praxis-Anforderungen an ein Weiterbildungs-Evaluations-Modell	176
8.1	Bedürfnisse der Nachfrager	176
8.1.1	Der Mitarbeiter als Ausgangspunkt	176
8.1.2	Nutzen der Weiterbildung	177
8.1.3	Verstärktes Prozessverständnis	178
8.2	Bedürfnisse der Anbieter	181
8.2.1	Ausgangspunkte	181
8.2.1.1	Evaluation - ein bürokratischer Prozess?	181
8.2.1.2	Evaluation als Bedrohung?	181
8.2.2	Gründe zugunsten und Resultate einer Weiterbildungs-Evaluation	182
8.3	Weitere Praxis-Anforderungen	183
8.3.1	Verbesserungsmöglichkeiten in der Zusammenarbeit der am Weiterbildungsprozess Beteiligten	184
8.3.2	Verbesserungsmöglichkeiten im Weiterbildungsprozess	184
8.3.2.1	Entwicklung eines modularen Aus-, Fort- und Weiterbildungssystems (Baukastensystem)	184
8.3.2.2	Triplex-Lernziele	189

Teil C: Modellgestaltung, Schlussfolgerungen und Handlungsmöglichkeiten

9	Modellgestaltung	197
9.1	Theorie-Elemente	197
9.2	Praxis-Elemente	199
10	Modellüberprüfung	203
10.1	Nutzen für Weiterbildungsanbieter	203
10.2	Akzeptanz durch die Weiterbildungsnachfrager	203
10.2.1	Gestaltung des Fragebogens	204
10.2.2	Pretests	204
10.2.3	Erhebung	205
10.2.4	Grundgesamtheit	206
10.2.5	Ergebnisse der Befragung	207
10.2.5.1	Allgemeine Daten der Befragten	207
10.2.5.2	Wichtigkeit und Erfüllung einzelner Faktoren im Weiterbildungs-Evaluations-Modell	211
10.2.5.3	Wichtigkeit heute und in Zukunft der einzelnen Evaluations-Phasen	222
10.2.5.4	Haupt-Stärken/Haupt-Schwächen der Weiterbildungsveranstaltungen	224
10.2.5.5	Wichtigkeit heute und in Zukunft einzelner Informationsquellen über einen Weiterbildungsanbieter bzw. eine Veranstaltung	225
10.2.7	Beurteilung des Weiterbildungsangebots für KMU	228

11	Schlussfolgerungen	230
11.1	Hauptaussagen	230
11.2	Handlungsmöglichkeiten für Weiterbildungsanbieter und -nachfrager.....	232
11.2.1	Die Vorgehensschritte einer regelmässigen Qualitäts-Evaluation.....	232
11.2.1.1	Schritt 1: Entscheidung für die Einführung einer regelmässigen Qualitäts-Evaluation.	232
11.2.1.2	Schritt 2: Einsetzung einer Projektgruppe	233
11.2.1.3	Schritt 3: Fine-Tuning des Evaluationskonzeptes und Planung des Projektes.....	233
11.2.1.4	Schritt 4: Durchführung und Auswertung einer umfassenden Qualitätsrecherche.....	234
11.2.1.5	Schritt 5: Festlegung von konkreten Evaluations- und Entwicklungsschwerpunkten.....	234
11.2.1.6	Schritt 6: Umsetzung der ausgewählten Evaluations- und Entwicklungsvorhaben.....	235
11.2.1.7	Schritt 7: Evaluation des Evaluationskonzeptes (Prozessreflexion)/Beginn eines neuen Evaluationszyklus.....	235
11.2.1.8	Schritt 8: Erarbeitung des Evaluationsberichtes	235
11.2.2	Handlungsempfehlungen für die Weiterbildungsnachfrager	236
11.2.3	Handlungsempfehlungen für die Weiterbildungsanbieter	238

1 Einleitung

1.1 Problemstellung

Klein- und Mittelunternehmen¹ (KMU) werden heutzutage in vielen Unternehmensbereichen stärker gefordert. Änderungen und gestiegene Erwartungen namentlich in den Bereichen Informationstechnologie, Qualitätsmanagement, Prozessgestaltung, Internationalisierung, Ökologie und Arbeitssicherheit bestimmen neue Ansprüche und setzen künftige Maßstäbe für die Führung von KMU.

Im Bereich des Managements von KMU führen diese Entwicklungen zu einem zunehmend turbulenten und sich radikal verändernden Umfeld. Die Vielschichtigkeit und Unübersichtlichkeit der daraus resultierenden unternehmerischen Problemstellungen bedingen eine exponentielle Zunahme der Komplexität und implizieren damit gleichzeitig einen steigenden Bedarf an Weiterbildung, grösseren Koordinationsbedarf unter den Mitarbeitern² und die Notwendigkeit einer verstärkten Kontrolle der unternehmerischen Kernprozesse. Die hohe Dynamik und Komplexität im Management bedingen eine Handlungs- und Entwicklungsfähigkeit, die zukünftig nur durch die Verteilung des Wissens über die gesamte Organisation hinaus gewährleistet werden kann. Die Nutzung des vorhandenen Wissens innerhalb einer Organisation kann durch die Anwendung ausgereifter Informationstechnologien und die entsprechende Vernetzung der einzelnen Organisationsteilnehmer untereinander erfolgreich ausgestaltet werden. Um dies zu erreichen, müssen zuerst das vorhandene Wissen analysiert und anschließend die allfälligen Weiterbildungsbedürfnisse ermittelt werden.

¹ Im Rahmen dieses Textes werden die Begriffe „Klein- und Mittelunternehmen“, „Klein- und Mittelbetrieb“, „mittelständische Unternehmen“ und „Gewerbebetrieb“ synonym verwendet und zusammengefasst als „KMU“ bezeichnet. Ebenso werden die Begriffe „Unternehmung“, „Betrieb“, „Firma“ synonym verwendet. In der Betriebswirtschaftslehre wird z.T. streng unterschieden zwischen „Unternehmen“ / „Unternehmung“, „Firma“ und „Betrieb“.

² Auf die gleichzeitige Nennung der weiblichen und männlichen Schreibweise wird verzichtet. Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird jeweils nur die männliche Form verwendet.

Diese Forderung setzt neue Massstäbe für die Evaluation von Weiterbildungsdienstleistungen und bildet den Rahmen für diese Dissertation.

1.2 Kontext

Der Kontext wird in der vorliegenden Studie objektivistisch verstanden und als „... inhaltlich bedeutendes Umfeld („Rahmen“) für einen Sachverhalt ...“³ angesehen. In diesem Zusammenhang ist die nachfolgende Schilderung des Kontexts (in den Abs. 1.2.1, 1.2.2 und 1.2.3) für das Verständnis der vorliegenden Arbeit von Bedeutung. Er wird dementsprechend in das Evaluations-Modell einbezogen.

1.2.1 Persönliches Umfeld

Das persönliche Umfeld stellt die wichtigste Motivations- und Antriebskraft für das Forschungsvorhaben dar. Aus der Überzeugung, dass der Weiterbildungsbereich geeignet ist, um aus der Synthese der Bedürfnisse der Praktiker von schweizerischen KMU und den Überlegungen und Beobachtungen eines Theoretikers eine Weiterentwicklung zu erarbeiten, wird zuerst das persönliche Umfeld des Forschers skizziert. Dieses weist auf die enge Verbundenheit mit der Forschungsthematik hin.

Eine mehr als sechsjährige Tätigkeit als Projektleiter am Schweizerischen Institut für gewerbliche Wirtschaft (IGW) an der Universität St. Gallen (HSG) sensibilisierte mich sehr für Problemstellungen⁴ aus dem Bereich der täglichen Weiterbildungsarbeit. In der Funktion als Betreuer von sieben Erfahrungsaustauschgruppen⁵ (Erf-Gruppen), als Leiter des 20-tägigen, sich über neun Monate erstreckenden St. Galler Management-

³ KRIZ, L; LISCH, R., Methodenlexikon, 1988, 141.

⁴ Wie z. B. Erhöhen des eigentlichen Wissenstransfers; permanente Suche nach Möglichkeiten für eine optimale Kundenbetreuung; Aufnahme und kritische Reflexion von praxiserprobten Ratschlägen; kritische Auseinandersetzung mit und Hinterfragen der eigenen Rolle als Moderator; Leiter und Referent von oder bei Weiterbildungsveranstaltungen etc.

⁵ Dies sind Gruppen von 8 - 12 Inhabern und/oder Geschäftsführern von KMU i.d.R. aus derselben Branche, die sich idealerweise nicht konkurrenzieren in etwa die gleiche Grösse (gemessen an der Anzahl Mitarbeiter) haben und sich unter der Leitung des Gruppenbetreuers mehrere Male pro Jahr für eine eintägige Sitzung treffen.

seminars oder eintägiger Intensivkurse in den Bereichen Führungs- und Mitarbeiter-schulung (wie z.B. Verkaufs-, Motivations- und Verhandlungstechnik etc.) und als Initiator von firmeninternen Schulungen oder Tagungen zu unterschiedlichen Themenbereichen lernte ich die Bedürfnisse und Probleme von zahlreichen Unternehmern, Geschäftsführern und Mitarbeitern in KMU, die als Nachfrager einer Weiterbildungsdienstleistung⁶ an das IGW herangetreten sind, aus einer praxisorientierten Sichtweise kennen. Die vier am häufigsten von ihnen erwähnten Punkte und damit auch die Problemstellungen, auf die sich die weiteren Ausführungen konzentrieren werden, sind in der Tab. 1-1 aufgelistet.

1. Hilfestellung bei der Unterscheidung der zahlreichen Angebote und damit die Frage nach der Auswahl des „richtigen“ Weiterbildungsangebotes;
2. Hilfestellung bei der konkreten Umsetzung des vermittelten Wissens in die tägliche Arbeit des Nachfragers;
3. Bedürfnis nach einer weitergehenden, periodischen Betreuung des Unternehmens und Kontrolle der Anwendung des vermittelten Wissens durch den Weiterbildungsanbieter und/oder den Kursreferenten im Anschluss an eine Veranstaltung;
4. Frage nach dem direkt messbaren Nutzen der (getätigten) Weiterbildung.

Tab. 1-1: Vier Hauptbedürfnisse der Weiterbildungsnachfrager
(Quelle: Eigene Darstellung.)

Der erste Punkt wird vor allem in der Akquisitionsphase durch potentielle Weiterbildungsnachfrager geäußert. Die Punkte zwei und drei treten demgegenüber eher in einer fortgeschrittenen Phase, i. d. R. kurz vor dem Abschluss einer Weiterbildungsdienstleistung auf. Der vierte Punkt wurde zu unterschiedlichen Zeitpunkten in die Diskussion gebracht und stellt einen umstrittenen und gerade deshalb sehr interessanten Punkt dar.⁷

Der intensive, zum Teil bereits mehrere Jahre andauernde Kontakt mit ausgewählten (Stamm-)Kunden des IGW hat den Vorteil, dass diese vier Problemkreise eingehend

⁶ Wie z. B. Erfa-Gruppen, St. Galler Management Seminar, Kompetenz- und Kompaktseminare, interne Schulungen, Tagungen.

⁷ Vgl. dazu auch ASCHOFF, U., KMU-Führungskräfte, 1995, 189-205.

erörtert und aus unterschiedlichen Blickwinkeln diskutiert werden konnten. Dabei wurde die Suche nach geeigneten Lösungen ein zentrales Anliegen meiner Tätigkeit.

Die vorliegende Dissertation eröffnete mir die Möglichkeit, diese und andere Fragestellungen wissenschaftlich aufzuarbeiten mit dem Ziel, in dieser Studie ein konkretes, in die Praxis umsetzbares Evaluations-Modell für Weiterbildungsanbieter und -nachfrager zu entwickeln. Dieses Modell wird abschliessend zusammen mit den direkt betreuten Kunden auf seinen Nutzen hin kritisch überprüft. Dabei ist dieser iterative Prozess für beide Seiten (Weiterbildungsanbieter und -nachfrager) von grossem Nutzen, wenn die Bereitschaft gegeben ist, voneinander zu lernen sowie aufeinander abgestimmte und der jeweiligen Situation entsprechende Lösungen zu erarbeiten.

1.2.2 Anregungen aus der Praxis

Der im Abschnitt 1.1 kurz geschilderte rasche Wandel der unternehmerischen Aufgaben verlangt von Unternehmern und Mitarbeitern viel Zeit für z. T. wenig bekannte, anspruchsvolle Aufgabengebiete. Das Wissen um Zusammenhänge, eine „kindliche“⁸ Neugier, eine neue, sich den verändernden Gegebenheiten anpassende Motivation, die lebenslange Lernbereitschaft, genauso wie die aktive (= *Diskussion*) und passive (= *Zuhören*) Kommunikationsbereitschaft sowie die Fähigkeit, aus konstruktiver Kritik zu lernen, sind nur einige Faktoren einer zukunftsweisenden Kategorie von Unternehmern und Mitarbeitern. Bei KMU sind zur Erhaltung der Überlebens- und Entwicklungsfähigkeit Investitionen in die permanente Weiterbildung des vorhandenen Humankapitals unerlässlich, da für die zusätzliche „Rekrutierung von Humankapital“ auf dem Arbeitsmarkt oft nur geringe finanzielle Ressourcen bereitgestellt werden können.

⁸ „Kindlich“ wird hier verstanden als vorbehaltlose Bereitschaft, Neues zu erkunden und sich nicht durch erste Misserfolge entmutigt zurückzuziehen.

Der Besuch externer Weiterbildungsveranstaltungen oder die Durchführung interner Schulungen erfordert von KMU-Führungskräften aufgrund der ständig wachsenden Zahl der Anbieter eine eingehende Vorbereitung und nicht zuletzt einen erheblichen Aufwand bei der Auswahl des für die entsprechende unternehmerische Problemstellung am besten geeigneten Anbieters. In der Phase der „Suche und Abklärung“ des passenden Weiterbildungspartners werden nach Möglichkeit Kosten-Nutzen-Überlegungen angestellt, um verschiedene Anbieter möglichst objektiv gegeneinander abzuwägen. Die angestrebte Objektivierung gelingt jedoch heutzutage dem Praktiker kaum mehr, da sich auf dem schweizerischen Weiterbildungsmarkt eine unübersichtliche Anzahl von Anbietern mit einer Vielzahl von ähnlich lautenden Zielsetzungen und z. T. identischer Namensgebung etabliert haben bzw. sich zu etablieren versuchen. Bezüglich der Transparenz und des konkreten umsetzbaren Nutzens unterschiedlicher Weiterbildungsdienstleistungen besteht ein grosser Handlungsbedarf, der sich in der Schweiz durch die Etablierung der Fachhochschulen⁹ mit ihren umfassenden Aktivitäten auf diesem Gebiet in den vergangenen Jahren nochmals verschärft hat.

Mehr Transparenz innerhalb der Weiterbildungsangebote, die verstärkte Hilfestellung bei der Umsetzung des vermittelten Wissens, das permanente Controlling und das Kommunizieren des konkreten Nutzens der Weiterbildung sind geeignet, den KMU-Führungskräften zu helfen, die in Frage kommenden Weiterbildungsalternativen nach objektiven Kriterien zu evaluieren. Ein Weiterbildungs-Evaluations-Modell (WEM) deckt interne Verbesserungspotentiale der Weiterbildungsanbieter besser auf und hilft gleichzeitig, die Weiterbildungsaktivitäten des Nachfragers systematisch zu verbessern.

Eine systematische Evaluation von Weiterbildungsprojekten beginnt sich erst langsam zu etablieren, hat jedoch inzwischen enorm an Bedeutung gewonnen.¹⁰ Weit verbreitet hingegen sind (Nach-)Kontrollen im Anschluss an eine absolvierte Weiterbildungs-

⁹ Vgl. dazu die Ausführungen im Anhang 3 auf S A-73 ff.

¹⁰ Vor allem durch das Aufkommen der Fachhochschulen bzw. durch die vorgeschriebenen, gesetzlich verankerten Bestimmungen (vgl. dazu u.a. FHSG Art. 14 Abs. 2 lit. f, dargestellt in Abb. 3-4 auf S. 47).

dienstleistung oder Zwischenkontrollen nach Abschluss von einzelnen Weiterbildungsblöcken einer umfassenderen Weiterbildungsdienstleistung.

Die Anwendung eines entsprechend ausgestalteten Weiterbildungs-Evaluations-Modells ist geeignet, dem Weiterbildungsanbieter und -nachfrager frühzeitig (nach der ersten Kontaktaufnahme) wertvolle Hinweise über die Bedürfnisse und Zielsetzungen des Nachfragers sowie über die in Frage kommenden Ansätze und die darauf basierenden Lösungsalternativen des Anbieters der geplanten Weiterbildungsmaßnahmen zu geben. Die einzelnen Evaluationsaktivitäten sind deshalb bereits als ein permanenter Bestandteil der zu erbringenden Dienstleistung einzuplanen.¹¹

So kann besser gewährleistet werden, dass die Weiterbildungsveranstaltung geeignet ist, die Überlebens- und Entwicklungsfähigkeit des entsprechenden Unternehmens - auch wirklich zu verbessern.¹²

1.2.3 Forschungshintergrund

Wissenschaftliche Bestrebungen, das Gebiet der Weiterbildungs-Evaluation näher zu erforschen, gibt es nur vereinzelt.¹³ Die Problematik des bewussten Wissenstransfers zwischen Weiterbildungsanbieter und -nachfrager wird zwar angesprochen, doch es fehlt weitgehend die konkrete Unterstützung des Weiterbildungsanbieters, der Dozenten oder der Referenten in der Form eines praxisnahen Beitrages. Lösungsansätze sind

¹¹ SCHERER, L., Partnerschaftliche Weiterbildung, 1996, 273.

¹² Vgl. dazu die Ausführungen von ASCHOFF, U., KMU-Führungskräfte, 1995, 189-205 und SCHERER, L., Partnerschaftliche Weiterbildung, 1996, 257-292, die sich beide für die Ausgestaltung eines umfassenden Controlling-Instrumentariums aussprechen, um den erfolgreichen Wissenstransfer sicherzustellen. Die Betrachtungen von SCHERER gehen allerdings davon aus, dass der Weiterbildungsanbieter bei der externen Weiterbildung weitgehend alleine, bei der internen zusammen mit dem Weiterbildungsnachfrager verantwortlich ist für das Aufstellen der Weiterbildungs- und somit auch der Kontrollzielsetzungen (SCHERER, L., Partnerschaftliche Weiterbildung, 1996, 286). Das erarbeitete Evaluations-Modell in der vorliegenden Arbeit berücksichtigt demgegenüber bereits zu Beginn alle Beteiligten (Weiterbildungsanbieter und -nachfrager).

¹³ Zu erwähnen sind vor allem STAMM, M., Qualitätsevaluation, 1998 und die dort zitierte Literatur; GONON, Ph. et. al., Qualitätssysteme, 1998; PFLUGFELDER, A., Evaluationskonzept, 1993; SCHERER, D., Evaluation beruflicher Weiterbildung; 1996, WILL, H.; BLICKHAN, C., Evaluation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung, 1987.

lediglich als Handlungsempfehlungen an die Weiterbildungsanbieter skizziert.¹⁴ Diese Gestaltungsvorschläge sind jedoch kaum vertieft dargestellt. Heutzutage braucht es mehr als die Aufforderung, miteinander stärker zu kommunizieren oder an die KMU-Führungskräfte den Anspruch zu äussern, selber „... auf die Anbieter zuzugehen und gemeinsam nach Möglichkeiten und Wegen zu suchen, wie die Implementierung rationell und zielgerichtet operationalisiert werden kann.“¹⁵ Die Konkretisierung dieser Handlungsempfehlungen und die praxisnahe Erprobung eines angepassten Evaluations-Modells gilt es im Rahmen dieser Arbeit aufzuzeigen.

Eine der Hauptschwierigkeiten bei der Lösungsfindung liegt in der Bereitwilligkeit der Anbieter, mehr zeitliche und personelle Ressourcen bereitzustellen, über besseres kontextspezifisches Wissen zu verfügen und ein methodisch-didaktisch ansprechendes Vorgehen zu wählen, um so eine qualitativ hochstehende Weiterbildung zu gewährleisten. Auch hier werden nur durch die beidseitige Kommunikations- und Lernbereitschaft im Sinne eines transparenten Vorgehens, welches zu einer qualitativ verbesserten Lösung führt, die Voraussetzungen für praxisnahe und umsetzbare Ergebnisse erreicht.

Das Durchführen einer Evaluation als Bestandteil einer Weiterbildungsveranstaltung stellt vor dem geschilderten Hintergrund eine Möglichkeit der aktiven und frühzeitigen Zusammenarbeit von Weiterbildungsanbietern und -nachfragern dar. Sie dient der Unterstützung des Weiterbildungsnachfragers bei der Auswahl der geeigneten Weiterbildungsinstitution bzw. des bedarfsgerechten Weiterbildungsinhaltes. Diese für KMU willkommene Entlastung der Führungskräfte durch die Informationsaufbereitung über anstehende, laufende und bereits getätigte Weiterbildungsmassnahmen ist geeignet, eine kooperative Partnerschaft zwischen den Marktteilnehmern zu fördern.

¹⁴ Vgl. SCHERER, L., Partnerschaftliche Weiterbildung, 1996, 219 f.

¹⁵ ASCHOFF, U., KMU-Führungskräfte, 1995, 188.

Weiter trägt sie zur qualitativen Verbesserung der Weiterbildung und somit auch zum langfristigen Erfolg beider Marktpartner bei. Damit die Anstrengungen der Führungskräfte und Mitarbeiter von KMU beim Besuch einer Weiterbildungsveranstaltung nicht sporadisch, vergangenheitsorientiert oder gar zufällig bleiben, hat die Wissenschaft einen Beitrag zu leisten. Die Überlebens- und Entwicklungsfähigkeit eines Unternehmens kann durch ein innovatives Weiterbildungs-Evaluations-Modell verbessert werden. Transparenz und kommunikative Offenheit werden damit eher zur Selbstverständlichkeit.

1.3 Zielsetzungen

Das *Hauptziel* der Dissertation besteht darin, ein angepasstes, in die betriebliche Realität umsetzbares Evaluations-Modell für Weiterbildungsveranstaltungen zu erarbeiten. *Teilziele* aus den drei Hauptbereichen (Theoretische Grundlagen, Empirische Grundlagen sowie Modellgestaltung, Schlussfolgerungen und Handlungsmöglichkeiten) sind in den folgenden Abschnitten (1.3.1, 1.3.2 und 1.3.3) erwähnt.

1.3.1 Teil A: Theoretische Grundlagen

Ein *erstes Teilziel* in diesem Bereich stellt die kurze Beschreibung und Beurteilung von angewandten Qualitätsevaluations- und -entwicklungssystemen dar. Einhergehend mit der Beurteilung werden die Anwendungsmöglichkeiten dieser Systeme für ein WEM dargestellt. Die Beschreibung von neuen, innovativen Evaluations- und Qualitätsentwicklungssystemen und die Überprüfung ihrer Bedeutung für den Weiterbildungsbereich sind ein *zweites Teilziel*. Die Analyse von bestehenden Systemen, ergänzt um neue Konzepte aus der Theorie, vermag erste Hinweise für die Ausgestaltung des WEM zu geben. Das Verdichten der Erkenntnisse, das Aufstellen von geeigneten Thesen und das Erarbeiten von theoretischen Modell-Elementen für ein angepasstes WEM bilden das *dritte Teilziel* im theoretischen Wissensumfeld.

1.3.2 Teil B: Empirische Grundlagen

Ein *erstes Teilziel* bildet hier das Aufzeigen entscheidender, empirisch erfassbarer Grundlagen im Bereich der Weiterbildung in der Schweiz. Das *zweite Teilziel* bildet die Untersuchung angewandter Erfolgskontrollen von ausgewählten Weiterbildungsanbietern und Seminarlokalitäten, verbunden mit einer Stärken/Schwächen–Chancen/Gefahren-Analyse (SWOT-Analyse¹⁶) der untersuchten Erfolgskontrollen bzw. einzelner Elemente davon hinsichtlich ihrer Eignung für ein WEM. Als Resultat dieser Überlegungen werden in einem *dritten Teilziel* unter der Berücksichtigung der Bedürfnisse der Weiterbildungsanbieter und die Anforderungen des empirischen Erfahrungsumfeldes an ein WEM formuliert und die einzelnen Modell-Elemente aus der Praxis erarbeitet.

1.3.3 Teil C: Modellgestaltung, Schlussfolgerungen und Handlungsmöglichkeiten

Die Synthese von „Teil A: Theoretische Grundlagen“ und „Teil B: Empirische Grundlagen“ sowie zugleich Abschluss der Dissertation bildet die Erarbeitung des angepassten Weiterbildungs-Evaluations-Modells. Schlussfolgerungen und daraus abgeleitete Handlungsmöglichkeiten für Weiterbildungsanbieter und -nachfrager bilden die Quintessenz des Forschungsprojektes.

1.4 Aufbau der Dissertation und Vorgehen bei der Bearbeitung

1.4.1 Vorgehen

Basierend auf den Ausführungen im Abs. 1.3 ist das Vorgehen in drei Hauptbereiche aufgeteilt. Der *erste Bereich* „Teil A: Theoretische Grundlagen“ bildet den Einstieg in die zu untersuchende Materie. Es gilt hier eine Vielzahl von unterschiedlichen theore

¹⁶ SWOT steht als Abkürzung für die englischen Wörter: **S**trengths (= Stärken), **W**eaknesses (= Schwächen), **O**pportunities (= Chancen), **T**hreats (= Gefahren).

tischen Ansätzen zu ordnen und auf ihre Wichtigkeit für ein Weiterbildungs-Evaluations-Modell kritisch zu prüfen. Der *zweite Bereich* „Teil B: Empirische Grundlagen“ stellt demgegenüber den Versuch dar, einige empirisch erfassbare Weiterbildungsgrundlagen in der Schweiz aufzuzeigen. Die kritische Überprüfung exemplarischer Erfolgskontrollen aus der Weiterbildungspraxis fliessen hier zusammen mit den Grundlagen als Erkenntnisse in ein WEM ein. Die Synthese entspricht dem eben angesprochenen „Teil C: Modellgestaltung, Schlussfolgerungen und Handlungsmöglichkeiten“ dar. Die vertiefte Auseinandersetzung mit den Vorgehensschritten einer regelmässigen Qualitäts-Evaluation und die daraus abgeleiteten Handlungsmöglichkeiten für Weiterbildungsanbieter und -nachfrager schliessen diese Arbeit ab.

1.4.2 Aufbau

Der Aufbau der Dissertation gliedert sich in fünf Teile, die insgesamt elf Kapitel umfassen.

Der **einleitende Teil** umfasst die Einleitung im *ersten Kapitel* und setzt sich im *zweiten Kapitel* mit der Forschungskonzeption und -methodik auseinander. Das *dritte Kapitel* stellt die Entwicklung des Bezugsrahmens für die Dissertation dar und bildet gleichzeitig den Abschluss des einleitenden Teils.

Im anschliessenden **Teil A: Theoretische Grundlagen** werden im *vierten Kapitel* bestehende Systemansätze erörtert und daraus im *fünften Kapitel* die theoretischen Modellelemente gebildet.

Im **Teil B: Empirische Grundlagen** wird im *sechsten Kapitel* zuerst die Situation im Weiterbildungsbereich für KMU in der Schweiz dargestellt. Das *siebte Kapitel* untersucht und wertet exemplarische Erfolgskontrollen kritisch anhand einer SWOT-Analyse. Das *achte Kapitel* befasst sich mit den empirisch erfassten Anforderungen an ein Weiterbildungs-Evaluations-Modell und berücksichtigt dabei die Bedürfnisse der Weiterbildungsanbieter und -nachfrager.

Der **Teil C: Modellgestaltung, Schlussfolgerungen und Handlungsmöglichkeiten** bildet eine Synthese der vorangegangenen zwei Teile, indem *im neunten Kapitel* Theorie- und Praxis-Elemente in die Modellgestaltung einfließen. Das *zehnte Kapitel* befasst sich mit der Überprüfung des erarbeiteten Modells. Es geht darum, durch geeignete Stichproben bei den Weiterbildungsnachfragern hauptsächlich die Akzeptanz des erarbeiteten Modells in Erfahrung zu bringen. Ebenso werden Überlegungen zum Nutzen des Evaluations-Modells für die Weiterbildungsanbieter erörtert. Das *elfte Kapitel* fasst die wichtigsten Überlegungen zusammen und legt Handlungsmöglichkeiten für Weiterbildungsanbieter und -nachfrager dar.

Der **Anhang** enthält die erforderlichen Verzeichnisse (Abbildungs-, Tabellen-, Abkürzungs- und Literaturverzeichnis) und Ausführungen zu unterschiedlichen Themen (wie z.B. Fragebogen zur Weiterbildungsevaluation, EduQua-Formulare zur Zertifizierung von Bildungsinstitutionen, Darstellungen zur schweizerischen „Bildungslandschaft, zusätzliche Beispiele von Teilnehmerbeurteilungsbogen für Seminare und Kurse und Hotelfragebogen“).

Die erwähnten Zielsetzungen der Dissertation und das gewählte Vorgehen aus Abs. 1.3 und 1.4 sind in der Abb. 1-1 auf S. 12 zusammengefasst und graphisch dargestellt.

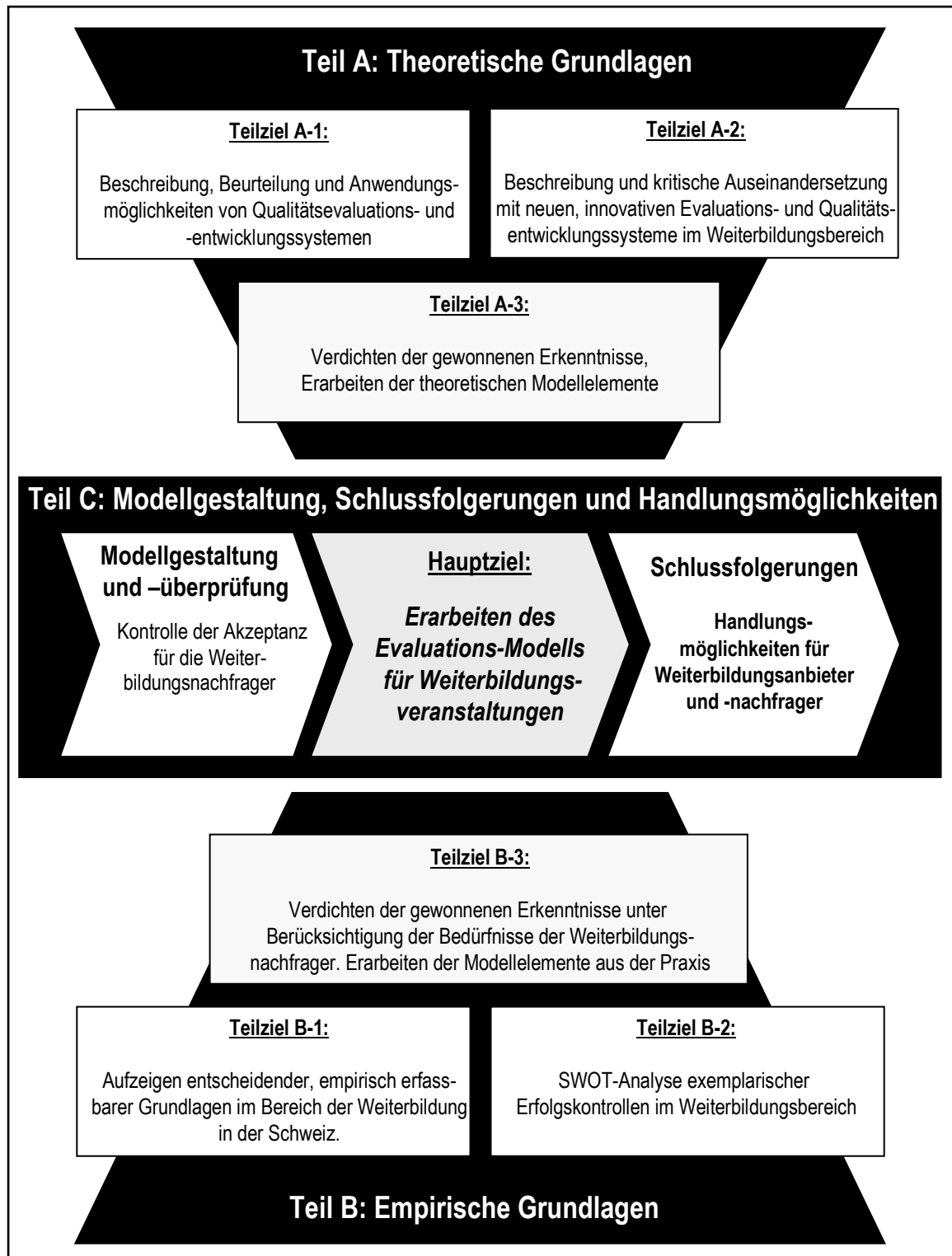


Abb. 1-1: Vorgehen und Zielsetzungen der Dissertation

Der Aufbau der Dissertation ist in graphischer Form aus Abb. 1-2 ersichtlich.

Einführender Teil				
1. Einleitung				
1.1 Problemstellung	1.2 Kontext	1.3 Zielsetzungen	1.4 Aufbau und Vorgehen	
2. Forschungskonzeption und -methodik				
2.1 Forschungsansatz	2.2 Forschungsstrategie		2.3 Forschungsplan	
2.4 Operationalisierung	2.5 Prüfkriterien des gewählten Vorgehens		2.6 Datensammlungstechniken	
3. Bezugsrahmen				
3.1 Variablenbestimmung		3.2 Begriffsdefinitionen		
Teil A: Theoretische Grundlagen				
4. Forschungsansätze in der Literatur				
4.1 Kurzbeschreibung ausgewählter Qualitäts-evaluations- und -entwicklungssysteme		4.2 Kurzbeschreibung weiterer Qualitätssysteme		
4.3 Zusammenfassende Würdigung	4.4 Kriterien zur Beurteilung von Evaluationssystemen		4.5 Konzeptalternativen	
5. Theoretische Modellelemente				
5.1 Phase 1: Kontext-Evaluation	5.2 Phase 2: Input-Evaluation	5.3 Phase 3: Prozess-Evaluation	5.4 Phase 4: Output/Outcome-Evaluation	5.5 Phase 5: Follow-up-Evaluation
5.6 Zusammenfassung				
Teil B: Empirische Grundlagen				
6. Grundlagen im Bereich der Weiterbildung für KMU in der Schweiz				
6.1 Allgemeine Betrachtungen zum Weiterbildungsangebot		6.2 Die Weiterbildungsnachfrage		
6.3 Situation der Weiterbildung für KMU-Mitarbeiter und -Führungskräfte	6.4 Besondere Weiterbildungsaspekte der Zielgruppe KMU		6.5 Zusammenfassung	
7. (Weiterbildungs-)Erfolgskontrollen in der Praxis				
7.1 Beurteilungsbogen für Tagungen, Seminare und Kurse	7.2 Beurteilungsbogen für Seminarlokalitäten und Hotels	7.3 SWOT-Analyse bestehender Erfolgskontrollen		
8. Praxis-Anforderungen an ein Weiterbildungs-Evaluations-Modell				
8.1 Bedürfnisse der Nachfrager	8.2 Bedürfnisse der Anbieter	8.3 Weitere Praxis-Anforderungen		
Teil C: Modellgestaltung, Schlussfolgerungen und Handlungsmöglichkeiten				
9. Modellgestaltung				
9.1 Theorie-Elemente		9.2 Praxis-Elemente		
10. Modellüberprüfung				
10.1 Nutzen für Weiterbildungsanbieter		10.2 Akzeptanz der Weiterbildungsnachfrager		
11. Schlussfolgerungen				
11.1 Hauptaussagen		11.2 Handlungsmöglichkeiten für Weiterbildungsanbieter und -nachfrager		
Anhang				
Abbildungsverzeichnis	Tabellenverzeichnis		Abkürzungsverzeichnis	
Literaturverzeichnis				
Anhang 1: Fragebogen	Anhang 2: EduQua		Anhang 3: FH-Angebot	
Anhang 4: Weitere Beurteilungsbogen	Anhang 5: Weitere Hotelfragebogen		Lebenslauf	

Abb. 1-2: Aufbau der Dissertation

2 Forschungskonzeption und -methodik

2.1 Forschungsansatz

Da die Hauptzielsetzung¹⁷ der Dissertation bedingt, dass zuerst einmal Daten erhoben werden, die eine Vielzahl von Informationen enthalten, wird ein qualitativer Forschungsansatz als zweckmässig erachtet. „Soziale Interaktionen ... werden bei quantitativ-standardisiertem Vorgehen unabhängig vom situativen Kontext gefasst. Die Standardisierung soll ja gerade auch eine Erhebungssituation sein.“¹⁸ Für die Dissertation spielte jedoch der jeweilige Kontext, aus dem heraus ein Nachfrager das Bedürfnis nach Weiterbildung äussert, für die Evaluation einer zielgruppen- oder individual-spezifischen Weiterbildung eine zentrale Schlüsselrolle. Dieser Kontext setzt Bedingungen für alle nachfolgenden Weiterbildungsunterprozesse.

Das qualitativ-empirische Vorgehen wird hauptsächlich induktiv orientiert sein, da - wie bereits erwähnt¹⁹ - nur vereinzelt umfassende Theorien und Forschungsergebnisse auszumachen sind. Die Dissertation strebt nach einer induktiven Gewinnung der Hypothesen innerhalb der wissenschaftlichen Arbeit durch:

- **qualitative Exploration** (durch *narrative Interviews* und *Tiefeninterviews*),²⁰
- **das Aufgreifen von Problemen aus der Praxis** und
- **die Intuition des Forschers**, der aus seinen Erfahrungen heraus eine „berechtigte“ Vermutung äussert.

Zur Überprüfung des angepassten Weiterbildungs-Evaluations-Modells wird in der Schlussphase der Dissertation (Kap. 10) ein quantitativer Forschungsansatz gewählt.

¹⁷ Vgl. die Ausführungen in Abs. 1.3 auf S. 8.

¹⁸ LAMNEK, S., Methodologie, 1995, 18.

¹⁹ Vgl. die Ausführungen in Abs. 1.2.3 bzw. in Fussnote 13 auf S. 6.

²⁰ Vgl. die Ausführungen in Tab. 2-2 auf Seite 29.

Durch eine **Befragung** wurde das neue Weiterbildungs-Evaluations-Modell mittels eines Fragebogens auf den Nutzen für die Weiterbildungsnachfrager hin überprüft. Die Akzeptanz bei den Weiterbildungsanbietern wurde anhand ausgewählter Expertengespräche abgefragt. Insofern wird eine Kombination von qualitativer mit quantitativer Sozialforschung für das vorliegende Forschungsvorhaben verwendet.

2.2 Forschungsstrategie

Die nachfolgenden Ausführungen (Abs. 2.2.1 und 2.2.2) sind der multimedialen Lernsoftware²¹ „Methoden empirischer Wirtschaftsforschung“ entnommen.

2.2.1 Explorationsstrategie

„Empirisch-qualitative Explorationsstrategien nutzen *qualitative* Daten, um daraus Hypothesen und Theorien zu gewinnen. Aufgrund ihrer offenen Form erhöhen qualitative Datenerhebungen ... die Wahrscheinlichkeit, in dem detailreicheren Material auf neue Aspekte eines Themas zu stossen.“²²

Die Explorationsstrategie versucht, mit Hilfe empirischer Untersuchungen zu Hypothesen zu gelangen. Dementsprechend steht bei ihr der Entdeckungszusammenhang wissenschaftlicher Aussagen im Vordergrund. Ziel ist die Erarbeitung eines empirisch abgestützten theoretischen Verständnisses über den zu untersuchenden Objektbereich. Hierbei wird vor allen Dingen auf die *Gewinnung von Hypothesen* hin gearbeitet. Ein wichtiges Element der Explorationsstrategie ist die empirische Präzisierung von Bezugsrahmen. Diese wird im folgenden Abs. 2.2.2 erörtert und findet in 3 Stufen statt.

²¹ URBANIAK, H.; KLANDT, H., Methoden, 1996. Genauere Quellenangaben mit Seitenzahlen sind aufgrund der angewandten Lernmethode (interaktive CD-ROM) nicht möglich.

²² BORTZ, J.; DÖRING, N., Forschungsmethoden und Evaluation, 1995, 357.

2.2.2 Stufen des Bezugsrahmens

2.2.2.1 Stufe 1: Variablenbestimmung und Begriffsdefinitionen

Zunächst werden die für die Belange des Forschungsvorhabens *relevanten Variablen* bzw. Variablenklassen und -kategorien *bestimmt*. Hiermit geht auch die *Definition wesentlicher Begriffe* einher. Resultat sind dann terminologische und deskriptive Aussagen. Zunächst einmal soll die Fülle des Materials möglichst unvoreingenommen geordnet werden, „... ohne dabei die Struktur des Gegenstandes zu zerstören oder zu verfälschen. Einen ersten Überblick vermitteln *Inventare*, die Auflistungen der wichtigsten Aspekte oder Elemente eines Untersuchungsgegenstandes enthalten.“²³

2.2.2.2 Stufe 2: Beziehungen zwischen den Variablen

In einer zweiten Stufe wird versucht, *Verbindungen zwischen den Variablen aufzuzeigen* und dabei die *Art* (Abhängigkeit oder Unabhängigkeit), die *Stärke* und die *Richtung* zu *bestimmen*. Aufschluss über mögliche Beziehungen geben meistens verschiedene statistische Masszahlen. Aus den Inventaren werden dann in einem zweiten Schritt Typen oder Strukturen gebildet, „... die die Anordnung der Einzelelemente und typische Merkmalskombinationen beschreiben. Soziale Sachverhalte sind in hohem Masse dynamisch, so dass es neben Momentaufnahmen auch darauf ankommt, *Verläufe* zu rekonstruieren.“²⁴

2.2.2.3 Stufe 3: Kausale Beziehungen

In der höchsten, dritten Präzisierungsstufe wird die *Aufdeckung kausaler Beziehungen* angestrebt. Ziel ist die Identifikation relevanter Mechanismen, die die Beziehungen zwischen den Variablen möglichst genau beschreiben. Hierbei geht es vornehmlich um die *Analyse von Ursache-Wirkungs-Beziehungen*. Aber auch Zeitfolgen können einen bedeutenden Einfluss auf das Verhalten einer Variable haben. Hier liegen dann zwar keine kausalen, wohl aber explanatorische Aussagen vor. Die rekonstruierten Verläufe „... sind zu ergänzen durch ihre Entstehungsgeschichte, d. h. man muss sich darum

²³ BORTZ, J.; DÖRING, N., Forschungsmethoden und Evaluation, 1995, 358.

²⁴ Ebenda.

bemühen, *Ursachen* und *Gründe* für das in Verläufen verdichtete Prozessgeschehen ausfindig zu machen. Die anspruchsvollste Aufgabe ist die Erkundung ganzer Systeme, die den kompletten Untersuchungsgegenstand in seinen vielfältigen Erscheinungsformen und Wechselwirkungen hypothetisch erklären.²⁵

2.3 Forschungsplan

Gegenstand der Untersuchungen ist die *Evaluation von Weiterbildungsveranstaltungen* im deutschsprachigen Raum. Aufgrund der getätigten Beobachtungen werden die meisten Weiterbildungsdienstleistungen nach wie vor einzig mit einer Erfolgskontrolle im Anschluss an eine absolvierte Veranstaltung²⁶ oder mit Zwischenkontrollen nach Abschluss von einzelnen Weiterbildungsblöcken einer umfassenderen Weiterbildungsdienstleistung²⁷ hinsichtlich ihrer Wirkung beim Nachfrager systematisch untersucht und ausgewertet. Erkenntnisse dieser Erfolgskontrollen fließen dann im Idealfall erst in eine mögliche kommende Durchführung der jeweiligen Weiterbildungsdienstleistung ein. Darum werden zuerst auch angewandte Erfolgskontrollen von Weiterbildungsveranstaltungen im deutschsprachigen Raum mit dem Ziel untersucht, bewährte Praxiselemente der untersuchten Erfolgskontrollen später in ein umfassenderes Modell²⁸ einfließen zu lassen. Durch qualitative Experteninterviews²⁹ bei ausgewählten Weiterbildungsveranstaltern wurden in einem **ersten Schritt angewandte Evaluations-Modelle** bzw. *Erfolgskontrollen* einzelner Untersuchungsobjekte erfasst.

²⁵ BORTZ, J.; DÖRING, N., *Forschungsmethoden und Evaluation*, 1995, 358.

²⁶ Wie z. B. Tagesseminar, Tagung, mehrtägiger Workshop, etc.

²⁷ Wie z. B. eine mehrtätige Weiterbildung in Blöcken von einzelnen Tagen oder Wochen verteilt über Monate oder sogar Jahre.

²⁸ Das in dieser Dissertation erarbeitete Weiterbildungs-Evaluations-Modell.

²⁹ Der „mündlichen Befragung“ haften allerdings einige Schwächen an, vor allem in bezug auf die Objektivität und die Reliabilität, welche aus der Befragungssituation oder aus den Besonderheiten des Befragten hervorgehen können. Vgl. dazu Abs. 2.6, der sich mit dieser Problematik auseinandersetzt.

Es sind weiter in einem **zweiten Schritt** durch eine *SWOT-Analyse* einerseits die Stärken und Schwächen, andererseits die Chancen und Gefahren dieser Modelle bzw. Kontrollen ermittelt und dargestellt worden. Die Auswertung der SWOT-Analyse gab Aufschluss über die Art und den Stand der Evaluations- bzw. Kontrollaktivitäten bei ausgewählten Weiterbildungsveranstaltern. Weiter sind die Erkenntnisse über die bestimmenden Faktoren der einzelnen, angewandten Evaluations- bzw. Kontroll-Modelle in die Erarbeitung des Weiterbildungs-Evaluations-Modells eingeflossen.

Als Forschungsansatz wurde dieses qualitativ-induktive³⁰ Vorgehen im anschliessenden **dritten Schritt** ergänzt durch die *kritische Reflexion einzelner Zwischenergebnisse* durch den Verrfasser.

Im **vierten Schritt**, *Erarbeitung des neuen Weiterbildungs-Evaluations-Modells*, wurden die verdichteten Informationen der ersten drei Schritte³¹ zusammen mit den Erkenntnissen der Inhaltsanalyse von „Teil A: Theoretische Grundlagen“ zusammengefügt. Die empirische Überprüfung dieses Modells wurde anhand einer Befragung (Fragebogen) bei IGW-Weiterbildungsnachfragern vorgenommen. Die Fragestellung fokussierte sich auf die Akzeptanz des Modells. Diese Befragung wurde aber nur anhand von bewussten, nicht zufallsgesteuerten Stichproben durchgeführt. Sie ist daher nur beschränkt repräsentativ.

Die daran anschliessende Auswertung der Befragung wurde im **fünften Schritt** herangezogen, um das *Weiterbildungs-Evaluations-Modell* für Weiterbildungsanbieter und -nachfrager *fertig zu stellen*. Schlussfolgerungen und Aussagen in Form von Handlungsmöglichkeiten für Weiterbildungsanbieter und -nachfrager bilden den Abschluss der Dissertation.

³⁰ Ein „logisches Verfahren, bei dessen Anwendung vom Besonderen (einzelne Beobachtung) zum Allgemeinen vorangeschritten wird.“ (GABLER WIRTSCHFTSLEXIKON, Wirtschaftslexikon, 1988, 2496.).

³¹ Es sind dies die Erkenntnisse aus dem Teil B: Empirische Grundlagen.

Die Abb. 2 – 1 visualisiert das forschungsmethodologische Vorgehen.

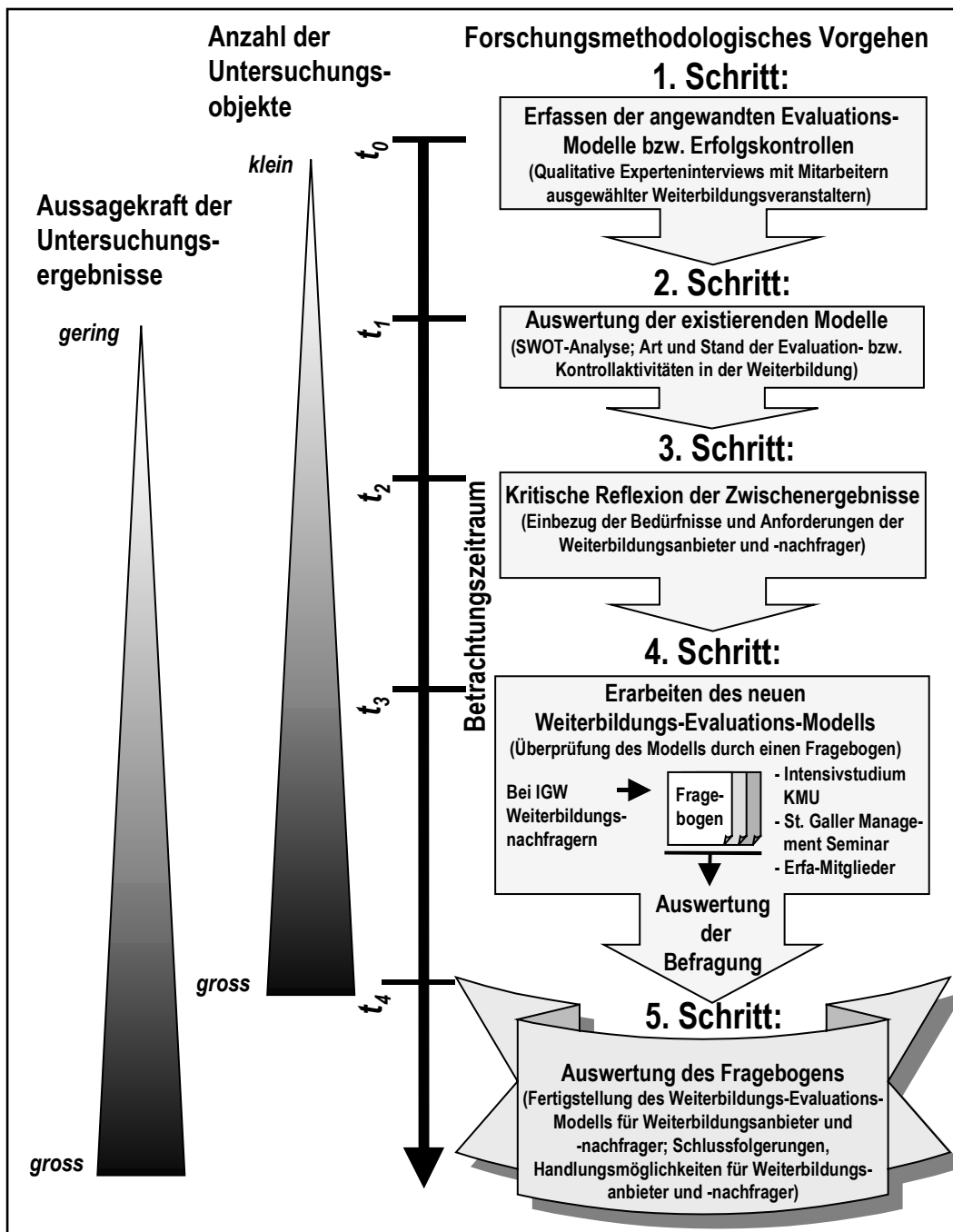


Abb. 2-1: Forschungsmethodologisches Vorgehen

2.4 Operationalisierung

Die meisten wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Phänomene sind nicht direkt erfahrbar, d. h. nicht direkt sicht- oder fühlbar. Weder der Erfolg einer Weiterbildung noch die Zufriedenheit der Weiterbildungsnachfrager noch der daraus resultierende unternehmerische Erfolg kann unmittelbar gesehen oder gefühlt werden. All diese Phänomene müssen zuerst erfahrbar gemacht werden, indem z. B. festgelegt wird, dass die Zufriedenheit mit einer Weiterbildung durch messbare Kriterien erfasst wird. Wenn dies getan wurde, kann von verschiedenen Abstufungen der Zufriedenheit gesprochen werden, und zwar so, dass alle das gleiche unter einer hervorragenden und einer schlechten Weiterbildung verstehen.

Wie kann nun die Zufriedenheit der Teilnehmer mit einer Weiterbildung gemessen werden? Der *Prozess der Messbarmachung eines nicht direkt messbaren Phänomens* wird **Operationalisierung** genannt. Dazu gehören die nachfolgenden (siehe Abs. 2.4.1, 2.4.2 und 2.4.3) *drei Aspekte*.

2.4.1 Begriff als Worthülse für das Phänomen

Die zugrunde liegende Begrifflichkeit muss klar sein. Die Begriffe müssen also definiert werden, damit sie gleich verstanden und interpretiert werden können.

Ein unbekannter Begriff (= *Definiendum*) wird dabei durch einen (oder mehrere) bekannten Begriff (= *Definiens*) ersetzt. Das Definiens muss dabei auf die Kenntnisse und das Sprachverständnis der Zielgruppe, an die sich die Definition wendet, zugeschnitten sein. Ist dies nicht der Fall, wird das Definiens ebenfalls wieder zum Definiendum. Es entstehen Definitionsketten. Als **Begriff** wird *ein mit einem Wort bzw. einer Wortkombination belegter Vorstellungsinhalt* bezeichnet. Das **Phänomen** ist die *Grundlage, auf die sich der Vorstellungsinhalt bezieht*, die Erscheinungsform in der Realität. **Empirische Begriffe**, d. h. Begriffe von Phänomenen, die erfahrbar gemacht werden können, *beziehen sich auf Merkmalsträger bzw. -objekte, Merkmalsdimen-*

sionen (= Eigenschaften der Merkmalsträger bzw. -objekte) und *Merkmalsausprägungen* (= konkrete Werte der einzelnen Merkmalsdimensionen).

2.4.2 Indikatoren als direkt messbare Ersatzgrößen für das Phänomen

Für die Mehrzahl der in den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften verwendeten Begriffe ist die Operationalisierung ein mehrstufiger Prozess. Als *direkt messbare Ersatzgrößen für das Phänomen* werden **Indikatoren** herangezogen. Entsprechend ihrer Ableitung lassen sich *drei Arten von Indikatoren* unterscheiden:

- **Definitionale Indikatoren** repräsentieren Begriffe, welche *jemand so festgelegt hat*.
- **Korrelative Indikatoren** werden *aufgrund von Wahrscheinlichkeitsaussagen als konstituierend für den Begriff angesehen*.
- **Kausale Indikatoren** werden aus *einer Theorie oder Hilfstheorie als Ursachen oder Wirkungen* (im Rahmen eines Kausalsystems) *abgeleitet*.

Alle drei Ansätze haben einen unterschiedlichen theoretischen Bezug. Die Indikatoren werden aus einem unterschiedlichen Wissens- und Erkenntnisstand abgeleitet. Bei den **definitionalen Indikatoren** ist dieser *Erkenntnisstand am geringsten*, bei den **kausalen Indikatoren** *am höchsten*. Häufig ist es so, dass auch Indikatoren nicht in einem ersten Schritt unmittelbar messbar sind. Insofern müssen unter Umständen mehrere Operationalisierungsstufen durchlaufen werden, bis erfassbare Indikatoren zur Verfügung stehen. Dies ist besonders dann vorzunehmen, wenn das Ausgangsphänomen mehrdimensional ist, was beim vorliegenden Forschungsvorhaben sicher zutrifft.

2.4.3 Mess- und Auswertungsvorschriften für Indikatoren

Die Mess- und Auswertungsvorschriften dienen als *Hinweise, wie Indikatoren gemessen und ausgewertet werden sollen*. Grundsätzlich stehen als Messmethoden die **vier Datensammlungstechniken**: *Befragung*,³² *Beobachtung*, *Experiment* und *Inhaltsanalyse*³³ zur Verfügung. Es liegt jedoch auf der Hand, dass nicht jede Datensammlungstechnik für jeden Indikator bzw. für jede Operationalisierung geeignet ist. *Indikator, Mess- und Auswertungsvorschriften stehen also in einem engen, wechselseitigen Verhältnis.*

Die Operationalisierung kennt **zwei Hauptproblembereiche**:

1. Die *Frage, ob die gewählten Indikatoren das zu beschreibende Phänomen auch tatsächlich repräsentieren*. Diese Problematik wird unter der Frage der **Validität**³⁴ einer Operationalisierung diskutiert.
2. Das zweite Hauptproblem der Operationalisierung, die **Reliabilität**,³⁵ beschäftigt sich mit der *Zuverlässigkeit einer Messung*. Sie ist eine notwendige Voraussetzung, damit wir überhaupt auf die Validität einer Operationalisierung zusteuern können. Allerdings genügt Reliabilität alleine nicht.

Der nachfolgende Abschnitt 2.5 erläutert die angesprochenen Problembereiche der Operationalisierung und ergänzt diese um weitere Kriterien (dargestellt in Abs. 2.5.2 auf S. 25 ff.) die insgesamt als Prüfkriterien zum gewählten Vorgehen zusammengefasst werden können.

³² Vgl. dazu die Ausführungen in Abs. 2.6.1 auf S. 27 ff.

³³ Vgl. dazu die Ausführungen in Abs. 2.6.2 auf S. 29 ff.

³⁴ Vgl. dazu die allg. Ausführungen zur Validität in Abs. 2.5.1.3 bzw. die speziellen Bemerkungen in Abs. 2.6.1 für die Befragung und in Abs. 2.6.2.4 für die Inhaltsanalyse.

³⁵ Vgl. hierzu die allg. Ausführungen zur Reliabilität in Abs. 2.5.1.2 bzw. die speziellen Bemerkungen in Abs. 2.6.1 für die Befragung und in Abs. 2.6.2.3 für die Inhaltsanalyse.

2.5 Prüfkriterien zum gewählten Vorgehen

2.5.1 Gütekriterien von Datenerhebungen

Gütekriterien (qualitativer) empirischer Sozialforschung zur Beurteilung von Untersuchungsmethoden sind die *Objektivität* oder Intersubjektivität, die *Zuverlässigkeit* (= Reliabilität) und die *Gültigkeit* (= Validität).³⁶

2.5.1.1 *Objektivität*

„Der Grad der Objektivität eines Messinstruments bringt zum Ausdruck, in welchem Ausmass die Ergebnisse unabhängig sind von der jeweiligen Person, die das Messinstrument anwendet.“³⁷ Damit die **Objektivität** gewährleistet werden kann, muss der *Forschungsprozess offengelegt werden*. Nur so werden die theoretischen Aussagen und deren empirische Überprüfung intersubjektiv nachvollziehbar und überprüfbar.³⁸

„Unterschiedliche Forscher müssen bei der Untersuchung desselben Sachverhaltes mit denselben Methoden zu vergleichbaren Resultaten kommen können.“³⁹

2.5.1.2 *Reliabilität*

Die **Zuverlässigkeit** drückt *die Stabilität der Messwerte* aus bzw. „... das Ausmass der Streuung des Instruments bei wiederholtem Messen.“⁴⁰ Dies bedeutet, dass bei wiederholter Messung desselben Phänomens durch verschiedene Personen mit verschiedenen Instrumenten die gleichen Ergebnisse hervorgebracht werden.⁴¹ Es ist „... ein Mass für die Reproduzierbarkeit von Messergebnissen.“⁴² Die Reliabilität ist für ein qualitatives Forschungsvorhaben ein strittiges Thema, da davon ausgegangen werden kann, dass die Wiederholbarkeit von Situationen und ihre kontextabhängige Bedeutung nicht

³⁶ KROMREY, H., Empirische Sozialforschung, 1991, 183 ff. und BORTZ, J.; DÖRING, N., Forschungsmethoden und Evaluation, 1995, 301 ff.

³⁷ DIEKMAN, A., Grundlagen, 1995, 216.

³⁸ KROMREY, H., Empirische Sozialforschung, 1991, 28.

³⁹ BORTZ, J.; DÖRING, N., Forschungsmethoden und Evaluation, 1995, 302.

⁴⁰ ATTESLANDER, P., Methoden, 1995, 260.

⁴¹ KROMREY, H., Empirische Sozialforschung, 1991, 125 ff.

gegeben sind.⁴³ Daraus gleich zu schliessen, dass qualitative Forschung keine zuverlässige Informationen liefern kann, wäre jedoch verfehlt.

Qualitative Forschung strebt genauso wie quantitative Forschungsmethoden die Zuverlässigkeit an, doch sind „... die Methoden der Zuverlässigkeitsprüfung der qualitativen Sozialforschung aus grundsätzlichen methodologischen Gründen zurückzuweisen.“⁴⁴ Die „... Reliabilität qualitativer Daten - erfasst durch wiederholte Befragungen oder durch Variation der Untersuchungsbedingungen - ...“⁴⁵ weist auch eine vertretbare Güte auf. In der Auswertung und Interpretation von Daten haben quantitative Methoden jedoch eine höhere Zuverlässigkeit.⁴⁶

2.5.1.3 Validität

Eng mit der Reliabilität ist die **Gültigkeit** zu betrachten. Diese *gibt an, inwieweit ein Erhebungsinstrument auch tatsächlich jene Variablen misst, die es zu messen vorgibt.*⁴⁷

„Objektive und zuverlässige Messinstrumente müssen nicht notwendigerweise valide sein.“⁴⁸ Deshalb gilt es, bei einer empirischen Untersuchung das Kriterium „Gültigkeit“ besonders zu beachten.

Dieses wichtigste Gütekriterium einer Datenerhebung weist in der qualitativen Forschung entscheidende Vorteile gegenüber der quantitativen Forschung auf und kann damit auch die etwas geringere Zuverlässigkeit⁴⁹ kompensieren.

Die qualitativen Methoden sind in der Regel valider, „... weil

- die Daten näher am sozialen Feld entstehen;
- die Informationen nicht durch Forscherraster prädeterniert sind;

⁴² DIEKMAN, A., Grundlagen, 1995, 217.

⁴³ BORTZ, J.; DÖRING, N., Forschungsmethoden und Evaluation, 1995, 302.

⁴⁴ LAMNEK, S., Methodologie, 1995, 177.

⁴⁵ BORTZ, J.; DÖRING, N., Forschungsmethoden und Evaluation, 1995, 302.

⁴⁶ LAMNEK, S., Methodologie, 1995, 171.

⁴⁷ ATTESLANDER, P., Methoden, 1995, 340.

⁴⁸ DIEKMAN, A., Grundlagen, 1995, 223.

⁴⁹ Vgl. die Ausführungen im Abs. 2.5.1.2 auf S. 23.

- die Daten realitätsgerechter und angemessener sind;
- die Relevanzsysteme der Untersuchten berücksichtigt werden;
- die Methoden offener und flexibler sind;
- eine kommunikative Verständigungsbasis existiert und
- eine sukzessive Erweiterung der Untersuchungsbasis auch auf extreme Fälle möglich ist.⁵⁰

2.5.2 Zusätzliche Kriterien empirischer Erhebungsmethoden

Zu den drei Gütekriterien stossen weitere **ökonomische Kriterien**, wie der *Aufwand in zeitlicher und finanzieller Hinsicht* und die *Zugänglichkeit zu den Untersuchungsobjekten*. Gerade diese Kriterien sind oft auch für die Wahl der empirischen Erhebungsmethode entscheidend. Sie können deshalb durchaus als Zusatzkriterien herangezogen werden.

2.5.2.1 Ökonomische Kriterien

Der Aufwand in zeitlicher und finanzieller Hinsicht stellt für die Wahl der empirischen Erhebungsmethode ein einschränkendes Kriterium dar. Bei beiden Dimensionen sind dem Forscher Grenzen gesetzt, die ihrerseits wiederum Vorteile für die bewusste Auswahl einer bestimmten empirischen Erhebungsmethode bedingen können. *Der „Erkenntnisertrag“ und der damit verbundene Aufwand sollten in einem vertretbaren Verhältnis zueinander stehen.*

2.5.2.2 Zugänglichkeit zu den Untersuchungsobjekten

In engem Zusammenhang mit den ökonomischen Kriterien ist die Zugänglichkeit zu den Untersuchungsobjekten zu sehen. *Je besser diese Zugänglichkeit ist, desto geringer kann der finanzielle und zeitliche Aufwand ausfallen.*

Die Zugänglichkeit zu den Untersuchungsobjekten ist gerade auch bei einem qualitativen Forschungsvorhaben von entscheidender Bedeutung. Dass die vorliegende Disser-

⁵⁰ LAMNEK, S., Methodologie, 1995, 171.

tation bezüglich dieses Kriteriums einen wichtigen Vorteil aufweist, wird durch das besondere Verhältnis⁵¹ des Forschers zu den Untersuchungsobjekten determiniert.

Der folgende Abschnitt 2.6 setzt sich mit den Datensammlungstechniken "Befragung" und "Inhaltsanalyse" vertieft auseinander. Demgegenüber werden die "Beobachtung" und das "Experiment" nicht weiter erläutert, da diese in der vorliegenden Studie nicht angewendet werden.⁵²

2.6 Datensammlungstechniken

Bei der Auswahl der Datensammlungstechniken ist eine zentrale Frage, inwiefern der Einsatz einer bestimmten Technik auch unerwünschte Reaktionen, Beeinflussungen oder Veränderungen bei den Untersuchungsobjekten hervorruft. Der Mensch als typisches Untersuchungsobjekt reflektiert i.d.R. über die Erhebungssituation, wenn er sich dieser bewusst ist. Dies ist dann von besonderer Bedeutung, wenn Daten in einer offenen, sozialen Situation erhoben werden, wie z. B. beim Interview. Bei einer Befragung reagiert natürlich der Befragte auf die Art und Weise der Fragestellung oder auf das Auftreten des Fragenden. Die unterschiedlichen Techniken der Datensammlung eignen sich speziell für bestimmte Stufen im Forschungsprozess. Darüber wie eine „gute Befragung“ auszusehen hat, gibt es konkrete Empfehlungen, die u. a. von den jeweiligen Zielen und Rahmenbedingungen der Untersuchung abhängen.

⁵¹ Der Interviewer hat durch seine berufliche Tätigkeit - Projektleiter am Institut für gewerbliche Wirtschaft (IGW) an der Universität St. Gallen (HSG) - den direkten Zugang zu einem Untersuchungsobjekt (IGW). Weiter besteht die Möglichkeit, indirekt weitere Weiterbildungsinstitutionen aufgrund des vorhandenen Netzwerks des IGW für die Belange der Dissertation anzugehen. Die Bedürfnisse der Weiterbildungsnachfrager können ebenso mühelos aus den intensiven Kontakten zu den bestehenden Kunden des IGW ermittelt werden (vgl. dazu auch Abs. 1.2.1 auf S. 2).

⁵² Vgl. Abs. 2.4.3 auf S. 21 f.

2.6.1 Befragung

Eine **Befragung** wird grundsätzlich als *ein Prozess der "... Kommunikation zwischen zwei oder mehreren Personen ..."* verstanden.⁵³ Je nach Art der Kommunikation kann zwischen *mündlicher Befragung* (persönliches oder telefonisches Interview) und *schriftlicher Befragung* unterschieden werden. Der Einwirkungsgrad des Interviewers auf das Untersuchungsobjekt ist beim persönlichen Interview sehr gross, nimmt dann beim telefonischen Interview ab und ist bei der schriftlichen Befragung eher gering.

Die *schriftliche Befragung* weist hinsichtlich der **Reliabilität** den Nachteil auf, dass die *Erhebungssituation unkontrolliert abläuft* und die *Identität des Beantworters nicht garantiert werden kann*. Durch eine sorgfältige Vorbereitung des Fragebogens, präzisen Frageformulierungen und ausreichend Zeit zum Beantworten des Fragebogens kann jedoch eine hohe **Validität** erreicht werden. Der Einwirkungsgrad des Interviewers ist bei der schriftlichen Befragung, wie bereits erwähnt, gering, die **Objektivität** demnach eher hoch.

Eine schriftliche Befragung mit Hilfe eines Fragebogens von vorneherein auszuschliessen, wäre für die vorliegende Arbeit sicher falsch gewesen. Die optimale Zugänglichkeit des Interviewers zu den Untersuchungsobjekten und damit auch gewisse Vorteile bei den ökonomischen Kriterien haben eine schriftliche Befragung in der Endphase des Forschungsvorhabens begünstigt. Zielsetzung der schriftlichen Befragung war die *kritische Überprüfung* des neuen Weiterbildungs-Evaluations-Modells mit dem *Fokus Akzeptanz* bei den *Weiterbildungsanbietern*.

Ein weiterer Umstand vermag das gewählte Vorgehen ebenfalls zu rechtfertigen. Managementpraktiker, wie sie in Weiterbildungsinstitutionen anzutreffen sind, bezie-

⁵³ ATTESLANDER, P., Methoden, 1995, 132.

hen ihre Erfahrung und ihr Wissen nicht ausschliesslich aus der akademischen Forschung, sondern vor allem aus ihrem Erfahrungs- und Wissensumfeld.

Die nachfolgenden vier Faktoren sind Hauptbestandteile dieses Umfeldes von Managementpraktikern.⁵⁴

1.	Beispiele (Erfolgs- oder Misserfolgsgeschichten) von Konkurrenten und der übrigen Managementpraxis.
2.	Allg. Entwicklungstendenzen von Wirtschaft und Gesellschaft. Wertewandel der Individuen einer Gesellschaft.
3.	Angebote von Beratern, Steuerexperten, Treuhändern und Bankfachleuten oder Verbandsexperten.
4.	Akademische Forschungsergebnisse der Universitäten, technischer Hochschulen (heute: Fachhochschulen [FH]) oder einzelner Institute.

Tab. 2-1: Hauptbestandteile des Erfahrungs- und Wissensumfeldes von Managementpraktikern
(Quelle: Eigene Darstellung.)

Dieser Umstand wird in der Dissertation berücksichtigt, indem erarbeitete Modellelemente durch den persönlichen Kontakt des Verfassers mit Unternehmern und anderen Kontaktpersonen teilweise hinterfragt und so kritisch durchleuchtet werden können.

2.6.1.1 Mittelbarkeit des Ansatzes

Unter einem **mittelbaren Ansatz** wird z.B. eine Befragung von Experten über Ihre Meinung, Einschätzung etc. zum Untersuchungsobjekt verstanden. Das *Erhebungsobjekt ist hier nicht identisch mit dem Untersuchungsobjekt*. Ein **unmittelbarer Ansatz**, hierbei handelt es sich um eine direkte Befragung der Untersuchungsperson (d. h. das *Erhebungsobjekt ist zugleich auch das Untersuchungsobjekt*), wird in der Schlussphase der Dissertation angewandt, um das neue Weiterbildungs-Evaluationsmodell bei den Weiterbildungsnachfragern kritisch zu hinterfragen.

⁵⁴ In Anlehnung an ein Gespräch mit Prof. Dr. Emil Walter Busch, Titularprofessor für Sozialpsychologie und angewandte Sozialforschung an der Universität St. Gallen, vom 14. Dezember 1995.

2.6.1.2 Standardisierungsgrad

Das Kriterium **Standardisierungsgrad** bezieht sich insbesondere auf die *Festlegung der Frageformulierung*, die *Fixierung der Reihenfolge der Fragen* und darauf, *ob die Antwortmöglichkeiten vorgegeben werden*. Im Verlaufe des Forschungsprozesses wurden die nachfolgend erwähnten Formen durchlaufen. Zuerst einmal wurde die Thematik mittels *narrativen Interviews* in Erfahrung gebracht. Anschliessend wurden durch *Tiefeninterviews* Ursachen und Hintergründe erforscht. Der Abschluss bildete dann die *standardisierte Befragung*, welche das erarbeitete Weiterbildungs-Evaluations-Modell überprüfte. Demnach können bezüglich Standardisierungsgrad die in Tab. 2-2 erwähnten *drei Unterscheidungen* bezüglich der Datensammlungstechnik "Befragung" getroffen werden:

1. Unstrukturierte Befragung, narratives Interview:

Das Thema liegt nur global vor; Fragen stehen nicht fest, sondern werden bei der Befragung erarbeitet.

Kommt vor allem in Frage für die Exploration, d. h. für die erstmalige Erarbeitung eines Objektbereiches. Diese Forschungsform wurde vor allem in einer frühen Forschungsphase (vgl. dazu den Schritt 1 in Abs. 2.3) zur Erfassung der angewandten Evaluations-Modelle bzw. der Erfolgskontrollen verwendet.

2. Halbstandardisierte Befragung, Tiefeninterviews (Intensivinterviews):

Das Frageschema (= Interviewleitfaden) ist vorhanden; Reihenfolge der Fragen und Frageformulierung stehen nicht fest.

Diese Form eignet sich gut für die Ermittlung von Ursachen und Hintergründen: Das Tiefeninterview wurde zur Herleitung von einzelnen Modell-Elementen und dann vor allem zur Überprüfung von möglichen Zusammenhängen der Modell-Elemente untereinander eingesetzt.

3. Standardisierte Befragung, vollkommen festgelegtes Interview:

Formulierung, Reihenfolge der Fragen und Antwortmöglichkeiten sind exakt vorgegeben.

Voraussetzung ist, dass der Fragebogen im Hinblick auf Verständlichkeit, Antwortverhalten etc. getestet ist. Das standardisierte Interview kommt in Betracht bei der Überprüfung bereits bekannter Hypothesen bzw. zum Feststellen von (im Zeitablauf verändernden) Häufigkeiten. Hiermit wurde das Weiterbildungs-Evaluations-Modell mittels einem Fragebogen auf die Akzeptanz für die Weiterbildungsnachfrager hin überprüft.

Tab. 2-2: Unterschiedlicher Standardisierungsgrad der angewandten Befragungen
(Quelle: in Anlehnung an URBANIAK, H.; KLANDT, H., Methoden, 1996.)

2.6.2 Inhaltsanalyse

Mit Hilfe der Inhaltsanalyse sollen - wie mit der Befragung - Merkmalsausprägungen von Merkmalsträgern erhoben werden, z. B. also Verhaltensweisen und Einstellungen von Mitarbeitern. Die der Dissertation zugrunde liegenden theoretischen Modelle⁵⁵ werden durch Inhaltsanalyse aufgearbeitet.

Einige Aspekte der Datensammlungstechnik „Inhaltsanalyse“ werden in den folgenden Abs. 2.6.2.1 - 2.6.2.4 kurz erläutert.⁵⁶

2.6.2.1 Grundlagen

Die Inhaltsanalyse kann sich auch auf „objektive“ Merkmalsdimensionen wie „Grösse einer Organisation“ beziehen. Dabei wird sprachliches und nicht-sprachliches Material auf seinen Inhalt hin analysiert, um daraus Schlussfolgerungen im Hinblick auf Eigenschaften von Personen oder auf gesellschaftliche Vorgänge zu ziehen.

Die grundlegenden Vorzüge der Inhaltsanalyse sind, dass in der Messsituation keine Beeinflussung des Objektbereiches durch den Forscher erfolgen kann und dass zeitlich auch sehr weit zurückliegende Phänomene untersucht werden können. Auch die Inhaltsanalyse basiert auf dem Modell der Kommunikation zwischen Menschen. Aus den Aufgabenstellungen der Inhaltsanalyse ergibt sich vor allem das Problem der Bedeutungsrekonstruktion.

2.6.2.2 Kategorien

Auf der Ebene der Merkmale kann unterschieden werden in:

- *Merkmalsdimensionen*, repräsentiert durch *Indikatoren*;
- *Merkmalausprägungen* für die Kategorien einer Merkmalsdimension;
- *Code* als Schlüssel für die Kategorien einer Merkmalsdimension und *Masseneinheit*.

⁵⁵ Vgl. die Ausführungen im Kap. 1 auf S. 61.

⁵⁶ Weitere Aspekte der Inhaltsanalyse im Sinne einer hermeneutischen Betrachtung werden im Rahmen dieser Arbeit nicht behandelt.

Die Bildung der Masseinheit gehört zu den wesentlichsten Teilen der Inhaltsanalyse. Es geht hier auch um die Operationalisierung des zu untersuchenden Phänomens. In der Regel muss auch hier mehrstufig verfahren werden.

2.6.2.3 Reliabilität bei der Inhaltsanalyse

Probleme der Reliabilität treten im Zusammenhang mit der Inhaltsanalyse mehrfach auf. Bei der **Frage der Reliabilität** geht es einmal mehr um die *Einheitlichkeit der Kodierung* (= Objektivität) *durch verschiedene Inhaltsanalytiker*. Ein weiteres Problem wirft auch die *Frage der Übereinstimmung von Indikator und Messvorschrift* auf. Ist die Messvorschrift, die Kodieranweisung überhaupt für die Messung des Indikators sinnvoll?

2.6.2.4 Validität bei der Inhaltsanalyse

Zugrunde liegende Annahmen bzw. deren Richtigkeit beeinflussen die **Validität** erheblich. Einmal geht es darum, *ob die Bedeutungsrekonstruktion „richtig“ gelingt*, d. h. ob das analysiert wird, was der „Sender“ gemeint hat. Zweitens ist die Validität der Ergebnisse von den gemachten Schlussfolgerungen abhängig.

3 Bezugsrahmen

3.1 Variablenbestimmung

Als **Variable** definieren wir "... eine Merkmals- bzw. Eigenschaftsdimension, die mit einem Begriff bezeichnet wird und mehrere Ausprägungen annehmen kann Begriffe mit nur einer möglichen Ausprägung sind dementsprechend Konstanten (sie haben keine Variabilität)."⁵⁷ Bei der Variablenkonstruktion ist darauf zu achten, dass die Kategorien **disjunktiv** (d. h. *die einzelnen Kategorien sollten sich nicht überlappen*) und **erschöpfend** (d. h. *jeder Merkmalsträger bzw. jedes Merkmalsobjekt sollte einer Kategorie zugewiesen werden können*) sind.⁵⁸ **Gefahren bei der Variablenkonstruktion** sind in zweifacher Hinsicht gegeben. Einerseits ist eine Variable möglicherweise *nicht differenziert genug festgelegt*, so dass wichtige Unterschiede des Untersuchungsgegenstandes nicht abgebildet werden. Andererseits birgt die Variablenkonstruktion die Gefahr, dass nur scheinbare (d. h. *zu differenziert festgelegte*) Unterschiede des Untersuchungsgegenstandes abgebildet werden. Diese Unterschiede sind lediglich ein Produkt des Messverfahrens und haben keine Entsprechung in der Realität.⁵⁹ Weiter können Variablen **diskrete bzw. diskontinuierliche** Kategorien aufweisen (d. h. zwischen je zwei Ausprägungen existieren Sprungstellen) oder **stetig bzw. kontinuierlich** (d. h. zwischen zwei Ausprägungen [= Werte] sind beliebig viele Zwischenwerte möglich) sein. Diskrete Variablen können nur *ganz bestimmte Werte annehmen, die streng voneinander getrennt sind*.⁶⁰ Die Variablen mit diskreten Ausprägungen können wiederum in zwei Kategorien aufgeteilt werden, nämlich in **dichotome** Variablen (d. h. *die Variable hat zwei Ausprägungen*, wie z. B. die Variable "Geschlecht" mit den Aus-

⁵⁷ KROMREY, H., Empirische Sozialforschung, 1991, 158.

⁵⁸ DIEKMANN, A., Grundlagen, 1995, 101.

⁵⁹ KROMREY, H., Empirische Sozialforschung, 1991, 160.

⁶⁰ KROMREY, H., Empirische Sozialforschung, 1991, 317.

prägungen "männlich" und "weiblich") und in **polytome** Variablen (d. h. *Variablen mit mehr als zwei Ausprägungen*).⁶¹

Weiter können Variablen mit diskreten Merkmalsausprägungen **quantitativ**⁶² oder **qualitativ** sein. Die Eigenschaft "quantitativ" oder "qualitativ" hängt aber vom Mess- bzw. Skalenniveau ab.

3.2 Begriffsdefinitionen

Das Erarbeiten von definatorischen Eingrenzungen der Begriffe "Weiterbildung", "Evaluation" und "KMU" bilden die Zielsetzung dieses Abschnittes.

3.2.1 Weiterbildung

In der Literatur ist im Bereich "Weiterbildung" eine grosse Begriffsvielfalt anzutreffen. Damit verbunden sind eine Vielzahl von Definitionen und Begriffsunterscheidungen, die z. T. eine unterschiedliche Optik der Weiterbildung⁶³ (z. B. Individuum, Institution, betriebs- bzw. volkswirtschaftliche Bedeutung) betonen.

Der Begriff "**Weiterbildung**" kann zuerst einmal als "*... die Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach dem Abschluss einer ersten Bildungsphase in Schule, Hochschule und Beruf mit dem Ziel, die erworbenen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erneuern, zu vertiefen und zu erweitern oder neue Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erlernen ...*"⁶⁴ umschrieben werden.

Weiterbildung kann damit von der Grund- und Ausbildung abgegrenzt werden.

⁶¹ DIEKMANN, A., Grundlagen, 1995, 101 f.

⁶² "Als quantitativ bezeichnet man Variablen mit Intervallskalenniveau oder höherem Messniveau." DIEKMANN, A., Grundlagen, 1995, 101.

⁶³ Vgl. dazu die Tab. 3-1 auf Seite 34.

⁶⁴ GONON, Ph.; SCHLÄFLI, A. et al. Weiterbildung in der Schweiz, 1998, 13.

*"Während Grund- und Ausbildung der Vorbereitung der beruflichen Tätigkeit dienen, zielt die Weiterbildung auf einen die Arbeit begleitenden weiteren Erwerb von Wissen und Fähigkeiten ab."*⁶⁵

Die Tab. 3-1 stellt einander die differenzierten Betrachtungsweisen anhand prägender Faktoren gegenüber.

Optik Faktoren	Individuum	Institution	Betriebswirtschaftliche Bedeutung	Volkswirtschaftliche Bedeutung
verwendete Begriffs- typologie	Unterscheidung in: - berufliche und - allgemeine Weiter- bildung bzw. Bildungsmass- nahmen im: - Berufsbereich, - Allgemeinbereich - Freizeitbereich - Privatbereich	Präziser ist hier die Unterscheidung in: - Nachholbildung - höhere Berufsbildung als diejenige in: - berufliche - allgemeine Weiterbildung	Zuordnung der betrieblichen Weiterbildungsaktivitäten des Unternehmens zur Personal- entwicklung.	Unterscheidung in: - berufliche Umschulung - berufliche Fortbildung, diese wird wiederum unterteilt in: • Erhaltungsfortbildung • Anpassungsfortbildung • Aufstiegsfortbildung • sonstige berufliche Fortbildung
Motiv(e)	unterschiedlichste Motive, wie z. B. Vertie- fung des Allgemeinwis- sens, Förderung des be- ruflichen oder sozialen Aufstiegs	oft gesetzlicher Bildungsauftrag oder privatwirtschaftliche Erwerbsmotive	Erwerben, Erweitern, Festigen und Vertiefen des unter- nehmerischen Wissens	lebenslanges Lernen als Voraussetzung für Integra- tion, Vernetzung und Ent- wicklung einer Volkswirt- schaft
Ziel(e) der Weiter- bildung	Entwicklung der individuellen Kompetenz	Förderung der Kompeten- zen und Qualifikationen von Personen und Personengruppen	Investition des Unternehmens in das Wissen und die Fähigkeiten der Mitarbeiter	Gesellschafts- und wirt- schaftspolitische Zusam- menhänge erkennen. Mit- gestaltung des gesell- schaftlichen, politischen und technologischen Wan- dels.
Beispiele	- ehrenamtliche Tätigkeit - Selbststudium - Selbsthilfegruppen - Weiterbildungskurs - Nachdiplomstudium	- Nachholen von Lesen und Schreiben - Nachholen der Matura - Vorbereitungskurse - Ausbildungen an Fach- hochschulen	- Lernen in der Arbeits- situation - Selbstgesteuertes Lernen - Lehrveranstaltungen - Informationsveranstaltungen	- Alle Formen des institu- tionalisierten und inten- dierten Lernens

Tab. 3-1: Weiterbildung: Unterschiedliche Optik anhand prägender Faktoren

(Quelle: in Anlehnung an GONON, Ph.; SCHLÄFLI, A. et al. Weiterbildung in der Schweiz, 1998, 13 ff.; STORK, W., Betriebliche Weiterbildung, 1999, 52 ff.; BUNDESAMT FÜR STATISTIK, Befragung, 1995, 12 ff. und BUNDESAMT FÜR STATISTIK, Arbeitskräfteerhebung, 1997, 11.)

⁶⁵ STORK, W., Betriebliche Weiterbildung, 1999, 52.

Im schweizerischen Bundesgesetz über die Berufsbildung (BBG)⁶⁶ wird in Art. 50 Abs. 1 die **berufliche Weiterbildung** wie folgt definiert. "Die berufliche Weiterbildung soll gelernten und angelernten Personen helfen, ihre berufliche Grundausbildung der technischen und wirtschaftlichen Entwicklung anzupassen oder zu erweitern und ihre Allgemeinbildung zu verbessern, damit sie ihre berufliche Mobilität steigern und anspruchsvollere Aufgaben übernehmen können." Berufliche Weiterbildung stellt somit einen umfassenden Sammelbegriff dar und umfasst sowohl die *berufliche Fortbildung* (d. h. Massnahmen zur weiteren Qualifizierung innerhalb des bisherigen Berufsfeldes⁶⁷) als auch die *berufliche Umschulung* (d. h. die mit einem Wechsel des Berufsfeldes verbundenen Massnahmen).⁶⁸ Eine Unterscheidung in berufliche und **allgemeine Weiterbildung** fällt nicht leicht. Schwierigkeiten bei der Grenzziehung zeigen sich auch bei statistischen Erhebungen.⁶⁹ Es gehören zwar "... zwei Drittel der aus beruflichen Gründen absolvierten Kurse tatsächlich zum Berufsbereich, aber immerhin entfällt ein Drittel aller Veranstaltungen ..." auf den Bereich der allgemeinen Weiterbildung. "Umgekehrt werden in einem Viertel der Kurse, die aus ausserberuflichen Gründen belegt werden, Kenntnisse vermittelt, die direkt im Berufsleben anwendbar sind."⁷⁰

Hilfreich ist daher die Typologisierung der Weiterbildung in die **vier Bereiche**. Bildungsmassnahmen im *Berufsbereich* werden definiert als "Kurse, bei denen Inhalte vermittelt werden, die einen direkten Bezug zur beruflichen Tätigkeit haben (zum

⁶⁶ Systematische Sammlung des Bundesrechts (SR) 412.10

⁶⁷ Der Begriff "Berufsfeld" wird hier verstanden, als zusammenfassende Bezeichnung für eine Gruppe inhaltlich oder funktional verwandter (Ausbildungs-)Berufe. GABLER WIRTSCHAFTS-LEXIKON, Wirtschafts-Lexikon, 1988, 651.

⁶⁸ GABLER WIRTSCHAFTS-LEXIKON, Wirtschafts-Lexikon, 1988, 639.

⁶⁹ Vgl. dazu die Bemerkungen in GONON, Ph.; SCHLÄFLI, A. et al. Weiterbildung in der Schweiz, 1998, 21 f. Auch das BfS kam zu abweichenden Ergebnissen. In der Untersuchung von 1993 wurde die Weiterbildung unterteilt in 48% berufliche und 52% ausserberufliche (BUNDESAMT FÜR STATISTIK, Befragung, 1995, 25.). In der Untersuchung von 1996 fand eine Zuordnung in 38% berufliche und 62% nicht-berufliche Weiterbildung (BUNDESAMT FÜR STATISTIK, Arbeitskräfteerhebung, 1997, 21.) statt. Methodologische Unterschiede in der Erfassung und die erwähnte Unschärfe der Zuordnung sind die Gründe für diese erheblichen Differenzen.

Beispiel: Bedienung einer Maschine, Beherrschung eines Computerprogramms, Unternehmensführung usw.)"⁷¹ Der *Allgemeinbereich* umfasst "Kursinhalte, die nicht ausschliesslich im Berufsleben von Nutzen sind (zum Beispiel: Sprachkurse, Kurse in Mathematik, Religion, Human- oder Naturwissenschaften usw.)"⁷² Dem *Freizeitbereich* werden "Kurse in Gebieten, die im allgemeinen zur Freizeitgestaltung gehören und hauptsächlich der Unterhaltung, der Erholung und dem Vergnügen dienen (zum Beispiel: Sport-, Musik- und Bastelkurse)"⁷³ zugeordnet.

Im *Privatbereich* sind "Kurse, bei denen Wissen vermittelt wird, das hauptsächlich im privaten Alltagsleben benötigt wird (zum Beispiel: Kinderbetreuung und -erziehung, Haushaltführung und allgemeine administrative Arbeiten)"⁷⁴ anzusiedeln.

Der Fokus "Individuum" führt also zur Typologisierung der Weiterbildung in Berufs-, Allgemein-, Privat- und Freizeitbereich, wobei die konkrete Zuordnung einer Weiterbildung in den richtigen Bereich nicht immer eindeutig ausfällt.

Die **Nachholbildung** hat das Ziel, interessierten Personen *die Möglichkeit zu geben*, auf allen Stufen (Obligatorische Schule [z. B. Lesen und Schreiben], Sekundarstufe II [z. B. Nachholen der Berufslehre] und Tertiärstufe [z. B. Post-Graduate-Abschluss]) *Bildungsabschlüsse nachzuholen*.⁷⁵

Die **höhere Berufsbildung** ist im Bereich der ausseruniversitären Tertiärstufe anzusiedeln und umfasst vor allem "höhere Berufsausbildungen mit Eidgenössischem Fachausweis oder gleichwertigem Abschluss, Technikerschulen oder andere Fachschulen mindestens 2 Jahre vollzeitlich oder 3 Jahre teilzeitlich, Ausbildung an einer Höheren Fachschule mindestens 3 Jahre vollzeitlich oder 4 Jahre teilzeitlich".⁷⁶

⁷⁰ BUNDESAMT FÜR STATISTIK, Befragung, 1995, 25 f.

⁷¹ BUNDESAMT FÜR STATISTIK, Befragung, 1995, 25

⁷² Ebenda.

⁷³ Ebenda.

⁷⁴ Ebenda.

⁷⁵ GONON, Ph.; SCHLÄFLI, A. et al. Weiterbildung in der Schweiz, 1998, 43.

⁷⁶ GONON, Ph.; SCHLÄFLI, A. et al. Weiterbildung in der Schweiz, 1998, 131.

Diesen Überlegungen liegt die Klassifizierung des Bildungsstandes anhand der höchsten abgeschlossenen Ausbildung zugrunde. Die nachfolgende Tab. 3-2 zeigt die beiden Klassifizierungsmodelle, die hierbei verwendet worden sind.

5-stufige Klassifizierung	3-stufige Klassifizierung
<p>Obligatorische Schule</p> <ul style="list-style-type: none"> - Primarstufe, Ausbildungen auf Sekundarstufe I <p>Berufliche Sekundarstufe II</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lehre, Berufsausbildung, Gewerbeschule <p>Allgemeine Sekundarstufe II</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diplommittelschulen oder allgemeinbildende Schulen, Maturitätsschulen, Schulen für Unterrichtsberufe <p>Ausseruniversitäre Tertiärstufe</p> <ul style="list-style-type: none"> - höhere Berufsausbildungen mit Eidgenössischem Fachausweis oder gleichwertigem Abschluss, Technikerschulen oder andere Fachschulen mindestens 2 Jahre vollzeitlich oder 3 Jahre teilzeitlich, Ausbildung an einer Höheren Fachschule mindestens 3 Jahre vollzeitlich oder 4 Jahre teilzeitlich <p>Universitäre Tertiärstufe</p> <ul style="list-style-type: none"> - Universität, Hochschule 	<p>Obligatorische Schule</p> <p>Sekundarstufe II</p> <ul style="list-style-type: none"> - berufliche und allgemeine <p>Tertiärstufe</p> <ul style="list-style-type: none"> - universitäre und ausseruniversitäre

Tab. 3-2: 5-stufige und 3-stufige Klassifizierung des Ausbildungsstandes
 (Quelle: BUNDESAMT FÜR STATISTIK, Befragung, 1995, 131.)

Der Fokus "Institution" unterscheidet die Weiterbildungsbestrebungen, basierend auf der Klassifizierung des Ausbildungsstandes, in die Bereiche Nachholbildung und höhere Berufsbildung.

Das Ziel der **Personalentwicklung** ist, "... die Vermittlung von Kenntnissen und Fähigkeiten zur Anpassung an sich ändernde Berufsanforderungen oder Erreichen von Arbeitsqualifikationen."⁷⁷ Die Personalentwicklung bezweckt, dass "... möglichst viele Mitarbeiter Tätigkeiten ausüben, die ihnen persönlichen und gesellschaftlichen Sinn, Befriedigung und Freiraum bieten und ihnen eine Balance von Lern-, Arbeits-, und

⁷⁷ OECHSLER, W. A., Personal und Arbeit, 1992, 326.

(Familien-) Freizeit ermöglichen."⁷⁸ Dabei gilt es zu beachten, dass "... die Bedürfnisse der Mitarbeiter nach Entfaltung der eigenen Potentiale mit den Entwicklungsbedürfnissen der Unternehmenseigentümer, der Kunden und der Umwelt in Einklang ..." ⁷⁹ gebracht werden können.

Der Fokus "betriebswirtschaftliche Bedeutung" ordnet die Weiterbildung in den Bereich der Personalentwicklung ein und gibt der Weiterbildung innerhalb der unternehmerischen Aufgaben eine strategische Bedeutung.

Wie bereits kurz erwähnt,⁸⁰ werden die Begriffe "Weiterbildung" und "Fortbildung" z. T. unterschiedlich verwendet.⁸¹ Im deutschen Berufsbildungsgesetz (BBiG) wird auf diese Unterscheidung verzichtet. In der vorliegenden Arbeit wird der Begriff "Fortbildung" unterordnend verwendet.⁸² Nachfolgend werden im Bereich der beruflichen Fortbildung die **drei Kategorien** *Erhaltungs-, Anpassungs- und Aufstiegsfortbildung* unterschieden.

In Art. 1 Abs. III BBiG wird die **berufliche Fortbildung** wie folgt umschrieben:

1. **Erhaltungsfortbildung:** Berufliche Fortbildung, die dem einzelnen die Möglichkeit eröffnet, seine *beruflichen Kenntnisse und Fertigkeiten zu erhalten*. Hier geht es hauptsächlich um die Reaktivierung von beruflichen Fertigkeiten und Fähigkeiten, z. B. nach längerer Berufsuntätigkeit.⁸³

⁷⁸ HILB, M., Integriertes Personal-Management, 1999, 128.

⁷⁹ Ebenda.

⁸⁰ Vgl. S. 35.

⁸¹ Der Schweizerische Gewerbeverband (SGV) definiert, gestützt auf das BBG, dass die **berufliche Fortbildung** "... der Persönlichkeitsbildung, der Vertiefung und der Vermehrung von Qualifikationen ..." *dient*, also nicht primär dem beruflichen Aufstieg (SCHWEIZERISCHER GEWERBEVERBAND, Berufsbericht, 1986, 25.). Die **Weiterbildung** im Anschluss an die Grundausbildung *vermittelt dem "... Berufsmann zusätzliche Qualifikationen beruflicher und/oder anderer Art und erlaubt ihm einen entsprechenden Aufstieg in der beruflichen Hierarchie."* (SCHWEIZERISCHER GEWERBEVERBAND, Berufsbericht, 1986, 28.).

⁸² Vgl. die der Arbeit zugrundeliegende definitorische Eingrenzung des Begriffes "Weiterbildung", dargestellt in Abb. 3-1 auf Seite 40.

⁸³ GABLER WIRTSCHAFTS-LEXIKON, Wirtschafts-Lexikon, 1988, 1584.

2. **Anpassungsfortbildung:** Hier ist der Fokus auf die *Erweiterung der beruflichen Kenntnisse und Fertigkeiten* gelegt, mit dem Ziel, die *Qualifikationen den Entwicklungen anzupassen*. Es geht hier um die Aktualisierung der individuellen beruflichen Leistungspotentiale durch Erweiterung und Anpassung der Fertigkeiten und Kenntnisse an technische und wirtschaftliche Entwicklungen. Diese Fortbildung kann in betrieblichen oder überbetrieblichen Veranstaltungen erfolgen.⁸⁴
3. **Aufstiegsfortbildung:** Berufliche Fortbildung, die in diese Kategorie gehört, verfolgt das Ziel, dem einzelnen *einen beruflichen Aufstieg zu ermöglichen*. Es handelt sich hier i.d.R. um Lehrgänge von längerer Dauer (bis zu drei Jahren), zum Erwerb höherer beruflicher Qualifikationen als Grundlage für den beruflichen Aufstieg.⁸⁵

In Art. 1 Abs. IV BBiG wird weiter die **berufliche Umschulung** als *Massnahme* definiert, die zu einer anderen beruflichen Tätigkeit befähigen sollen.

Der Fokus "volkswirtschaftliche Bedeutung" führt entsprechend zu einer differenzierten Typologisierung der Weiterbildung, die anhand Art. 1 BBiG aufgezeigt werden konnte.

Die folgende Abb. 3-1 fasst die definitorischen Betrachtungen graphisch zusammen, stellt die, auf die Grundausbildung aufbauende, Weiterbildung in den Lernkontext und umschreibt diese als "... intendiertes Lernen in einem institutionalisierten Rahmen ...".⁸⁶ In diesem Rahmen sind sowohl Lernende (i.w.S. Weiterbildungsnachfrager) als auch Lehrende (i.w.S. Weiterbildungsanbieter) eingeschlossen.

⁸⁴ GABLER WIRTSCHAFTS-LEXIKON, Wirtschafts-Lexikon, 1988, 233.

⁸⁵ GABLER WIRTSCHAFTS-LEXIKON, Wirtschafts-Lexikon, 1988, 381.

⁸⁶ BUNDESAMT FÜR STATISTIK, Befragung, 1995, 13.

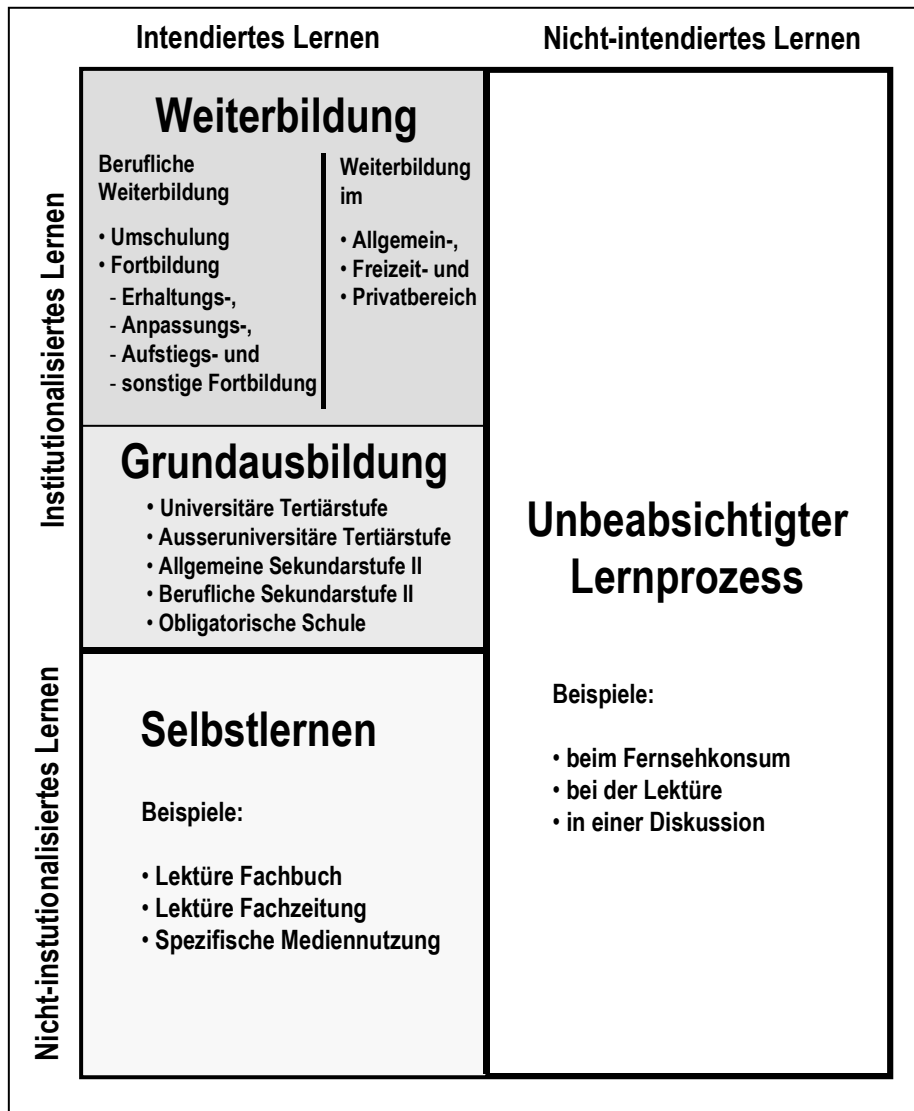


Abb. 3-1: Weiterbildung und Grundausbildung im Lernkontext
 (Quelle: in Anlehnung an BUNDESAMT FÜR STATISTIK, Befragung, 1995, 14.)

Weiterbildung wird für diese Arbeit als Oberbegriff der beruflichen Weiterbildung⁸⁷ verwendet, wobei die Grenzziehung zur Weiterbildung im Allgemein-, Freizeit- und Privatbereich oft fließend ist.⁸⁸ Die berufliche Weiterbildung wird weiter unterteilt in Umschulung und Fortbildung. Die Fortbildung gliedert sich in einer nächst tieferen Stufe in die Bereiche Erhaltungs-, Anpassungs-, Aufstiegs- und sonstige Fortbildung.

⁸⁷ Neben der beruflichen Weiterbildung kann auf gleicher Stufe noch die **betriebliche Weiterbildung** erwähnt werden. Diese umfasst "... Bildungsmassnahmen, die auf Veranlassung und Rechnung eines Unternehmers besucht werden." SCHERER, L., Partnerschaftliche Weiterbildung, 1996, 12 und die dort zitierte Literatur.

⁸⁸ Wie bereits in den Ausführungen auf Seite 35 bzw. in Fussnote 69 dargestellt.

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wird demnach **Weiterbildung** als *Fortsetzung oder Wiederaufnahme - im Anschluss an eine erste, mehr oder weniger ausgedehnte Grundausbildung - des beabsichtigten, zielgerichteten, die Arbeit begleitenden Lernens in einem institutionalisierten Rahmen verstanden, mit dem Ziel, Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten nachzuholen, zu erneuern, zu vertiefen und zu erweitern oder neue Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erlernen.*

Abb. 3-2: Arbeitsspezifische Definition der Weiterbildung

(Quelle: Eigene Darstellung.)

3.2.2 Evaluation

Auch für den Begriff "Evaluation" gibt es in der wissenschaftlichen Diskussion keine präzise Definition oder eine allgemein anerkannte Theorie. Die Evaluationsforschung wird bestimmt durch eine "... Polarität zwischen Evaluation als Steuerungsmittel und Evaluation als Forschungsaufgabe ...".⁸⁹

"Der aus dem Lateinischen stammende Begriff Evaluation (valere = stark sein) bedeutete im veralteten deutschen Sprachgebrauch (Evalvation) soviel wie Schätzung oder Wertbestimmung. In der neueren, angelsächsisch beeinflussten Verwendungsweise (to evaluate) meint er soviel wie begutachten, bewerten oder quantitativ bestimmen/berechnen."⁹⁰ Diese und ähnliche Aktivitäten werden auch als Controlling, Wirkungsanalyse, Kosten-Nutzen-Analyse, Erfolgskontrolle und -analyse, Effektivitäts- oder Effizienzkontrolle etc. bezeichnet.⁹¹

Die Vielfalt dieser Ausdrücke und die unterschiedlichen Übersetzungen bzw. Auslegungen des Begriffes zeigen einerseits seine Vieldeutigkeit auf, andererseits lösen sie inhaltliche Verwirrung aus und bewirken damit eine definitorische Unschärfe. Dies wird nochmals verstärkt durch die Tatsache, dass sich Fachleute aus den Wirtschaftswissenschaften, der Pädagogik, der Psychologie und der Ingenieurwissenschaften mit Evaluation befassen und sich dadurch eine einheitliche Interpretation nur sehr schwer

⁸⁹ STAMM, M., Qualitätsevaluation, 1998, 21.

⁹⁰ SCHERER, D., Evaluation beruflicher Weiterbildung, 1996, 142. und GRÜNER, H., Evaluation betrieblicher Weiterbildung 1993, 349.

ergeben kann. Dennoch sind die nachfolgenden fünf allgemeinen Kennzeichen, in Tab. 3-3 dargestellt, für das Verständnis der Evaluation in all diesen Bereichen charakteristisch.⁹²

1. Evaluation ist ziel- und zweckorientiert. Sie hat primär das Ziel, praktische Massnahmen zu verbessern, zu legitimieren oder über sie zu entscheiden.
2. Grundlage der Evaluation ist eine systematisch gewonnene Datenbasis über Voraussetzungen, Kontext, Prozesse und Wirkungen einer praxisnahen Massnahme.
3. Evaluation beinhaltet eine bewertende Stellungnahme, d. h. die methodisch gewonnenen Daten und Befunde werden auf dem Hintergrund von Wertmassstäben unter Anwendung bestimmter Regeln bewertet.
4. Evaluation bezieht sich auf einzelne Bereiche geplanter, durchgeführter oder abgeschlossener Bildungsmassnahmen und ist Bestandteil der Entwicklung, Realisierung und Kontrolle von planvoller Bildungsarbeit.
5. Evaluation ist nicht die Reform, sondern die Basis zur Reform.

Tab. 3-3: Fünf allgemeine Kennzeichen der Evaluation

(Quelle: STAMM, M., Qualitätsevaluation, 1998, 25. und WILL, H.; WINTELER, A.; KRAPP, A., Von der Erfolgskontrolle zur Evaluation, 1987, 14.)

Die Evaluation ist ein Teil unseres täglichen Handelns, auch wenn wir unsere Tätigkeiten nicht bewusst mit dem Begriff "evaluieren" bezeichnen würden und damit den Prozess, der unbewusst abläuft, als solchen nicht ausdrücklich wahrnehmen. "Um sich zu orientieren und Perspektiven für die Weiterführung zu erhalten, enthält menschliches Handeln immer wieder evaluative Aspekte: Wir nehmen Informationen über die Beziehung zwischen unserer Handlung und einem relevanten Kontext auf, wir vergleichen sie mit Kriterien und Zielbildern, wir ziehen unsere Schlüsse daraus und konstruieren neue Handlungen."⁹³ „So gesehen ist Evaluation ein fundamentaler Bestandteil unser alltäglichen Erfahrungen. Jeder Mensch "evaluiert" ständig, indem er z. B. etwas registriert und es dann als gut oder schlecht, wertvoll oder wertlos, angenehm

⁹¹ Ebenda.

⁹² STAMM, M., Qualitätsevaluation, 1998, 21.

⁹³ ALTRICHTER, H., Evaluation aus Sicht der Action Research, 1999, 103.

oder unangenehm einordnet, also Dinge, Personen, Vorgänge oder Institutionen nach Wertkriterien beurteilt und daraus seine Konsequenzen zieht.“⁹⁴

Die Orientierung der Evaluationsbemühungen bzw. der einzelnen Evaluationsmodelle an unterschiedlichen methodologischen und methodischen Konzepten führt zu zwei verschiedenartigen Auffassungen, die in der Tab. 3-4 dargestellt sind.

Auffassung Faktoren	Evaluationsmethoden in der Tradition empirisch-analytischer Forschung <i>("Gutachterevaluation")</i>	Evaluationsmethoden nach dem Konzept der Handlungsforschung <i>("Helfer- und Beratermodell der Evaluation")</i>
Beschreibung	Das optimale Untersuchungsdesign ist geprägt von einem weitgehend kontrollierten Ablauf der Datenerhebung und -auswertung. Der Evaluator verhält sich strikt neutral, greift nicht in das Geschehen ein und versucht, möglichst alle zu erforschenden Phänomene objektiv, d. h. von anderen überprüfbar und nachvollziehbar, zu erfassen.	Hier geht es um die Herausarbeitung und die diskussionsfähige Darstellung von aktuellen Ergebnissen einer Massnahme. Es interessieren auch die Bedürfnisse und Ansichten der Betroffenen. Nebeneffekte von Massnahmen werden auch beachtet.
Bestimmende Bedingungen für die Wahl des jeweiligen Ansatzes	<ul style="list-style-type: none"> • Es sind Entscheidungen auf übergeordneter Ebene zu treffen. Eine hohe Objektivität und Gewährleistung der Vergleichbarkeit sind gefordert. • Es liegen klar definierte Effektivitätskriterien vor. Es können geeignete Messinstrumente eingesetzt werden. • Es müssen umfangreiche Programme mit hohem Kosten- und Personalaufwand überprüft werden. • Ein vorgängiger Konsens der Beteiligten über die Kriterien der Evaluation ist Voraussetzung. • Es sind mathematisch-statische Ergebnisse erwünscht. 	<ul style="list-style-type: none"> • Unmittelbar Betroffene sollen in die Entscheidung einbezogen werden. • Die zu evaluierenden Programme sind noch nicht festgelegt oder befinden sich noch in einer Planungsphase. • Die Effekte und Konsequenzen aus der Durchführung der Massnahmen sind noch nicht festgelegt. • menschliche (individuelle und gruppenbezogene) Bedürfnisse und Belange stehen im Vordergrund der Entscheidungen. • Ein hoher Grad an Objektivität ist nicht erforderlich.
Grund- auffassung	Evaluation als wertfreie Wahrnehmung und Wiedergabe von objektiv feststellbaren Tatsachen und Zahlen.	Evaluation als wertende Aussage über die verfügbaren Daten unter Einsatz von subjektiven Instrumenten.
Beispiele	<ul style="list-style-type: none"> - Einstellungsfragebogen - Fragebogen zur Beurteilung des Unterrichts - Dozentenfragebogen 	<ul style="list-style-type: none"> - Narrative Interviews - Teilnehmende Beobachtungen - Einfache Fragebogen mit offenen Antwortmöglichkeiten - Gruppendiskussionen - Manöverkritiken

Tab. 3-4: Methoden der Evaluation: Empirisch-analytische vs. handlungsorientierte Auffassung
(Quelle: WILL, H.; WINTELER, A.; KRAPP, A., Von der Erfolgskontrolle zur Evaluation, 1987, 30 ff.)

Die Evaluation im Bereich der Aus- und Weiterbildung "... beschäftigt sich mit Lehr- und Lernprozessen (...), deren Ziele, Voraussetzungen, 'Inputs' (z. B. Kursunterlagen), Abläufen und Ergebnissen."⁹⁵ Tätigkeiten des Lehrens und Unterrichtens unterliegen

⁹⁴ WILL, H.; WINTELER, A.; KRAPP, A., Von der Erfolgskontrolle zur Evaluation, 1987, 13.

⁹⁵ WILL, H.; WINTELER, A.; KRAPP, A., Von der Erfolgskontrolle zur Evaluation, 1987, 15.

i.d.R. einer bewussten Handlungskontrolle, die idealerweise nach den Prinzipien und Regeln eines rationalen Handlungsmodells ablaufen. Da fast jede Handlung im Aus- und Weiterbildungsbereich in sich gegliedert und hierarchisch strukturiert ist, lassen sich in einer **ersten Ordnungsdimension** *Bereiche bzw. Ebenen der Handlungssteuerung* unterscheiden.

Für den Aus- und Weiterbildungsbereich eines Unternehmens könnte man z. B. die nachfolgenden Bereiche der Handlungssteuerung festlegen.

- **Entwicklung einer Gesamtkonzeption der Aus- und Weiterbildung**, also eines 'Programms' (z. B. Bestimmung übergeordneter Ziele, Entscheidung über Häufigkeit des Angebotes bestimmter Abschnitte des Bildungskonzepts, Differenzierung des Angebotes nach firmeninternen und -externen Anteilen).
- **Planung und Gestaltung einer in sich geschlossenen Massnahme** (z. B. ein Ausbildungsabschnitt einer Weiterbildungsmassnahme für eine bestimmte Mitarbeitergruppe).
- **Vorbereitung und Realisierung einer Teilsequenz** oder eines Seminarbausteines (z. B. eine Kurseinheit bzw. Unterrichtsstunde).
- **Durchführung eines konkreten didaktischen Schrittes** (z. B. Besprechung eines Films, Steuerung eines Lehrgesprächs oder bewusste Gestaltung einer einzelnen Verhaltensweise bei der Rückmeldung nach einer falschen Teilnehmerantwort).

Tab. 3-5: Erste Ordnungsdimension der Evaluation: Bereiche bzw. Ebenen der Handlungssteuerung am Beispiel des Aus- und Weiterbildungsbereiches eines Unternehmens.

(Quelle: WILL, H.; WINTELER, A.; KRAPP, A., Von der Erfolgskontrolle zur Evaluation, 1987, 17.)

Die **zweite Ordnungsdimension** der Evaluation, unabhängig von der jeweiligen Handlungsebene, lässt sich in *Stadien bzw. Ablaufschritte unterteilen*.⁹⁶

Grundlage für diese zweite Dimension bildete das *CIPP-Schema* von STUFFLEBEAM⁹⁷, das die **vier Evaluationsfelder** *Kontext- und Ziel-Evaluation (Context)*, *Input-Evaluation (Input)*, *Prozess- bzw. Verlaufs-Evaluation (Process)* und *Produkte-Evaluation (Product)* oder Output- und dazu kommt die Transfer-Evaluation beinhaltet und diese Felder als Grundelemente bzw. Grundschrirte jeder Evaluation bezeichnet.⁹⁸

⁹⁶ WILL, H.; WINTELER, A.; KRAPP, A., Von der Erfolgskontrolle zur Evaluation, 1987, 16 ff.

⁹⁷ STUFFLEBEAM, D. L. ET AL., Educational evaluation, 1971.

⁹⁸ STAMM, M., Qualitätsevaluation, 1998, 21 und WILL, H.; WINTELER, A.; KRAPP, A., Von der Erfolgskontrolle zur Evaluation, 1987, 18.

Die Abb. 3-3 fasst die einzelnen Stadien bzw. Ablaufschritte, die dazugehörigen Massnahmen im Aus- und Weiterbildungsbereich und die entsprechenden Evaluationsfelder graphisch zusammen.

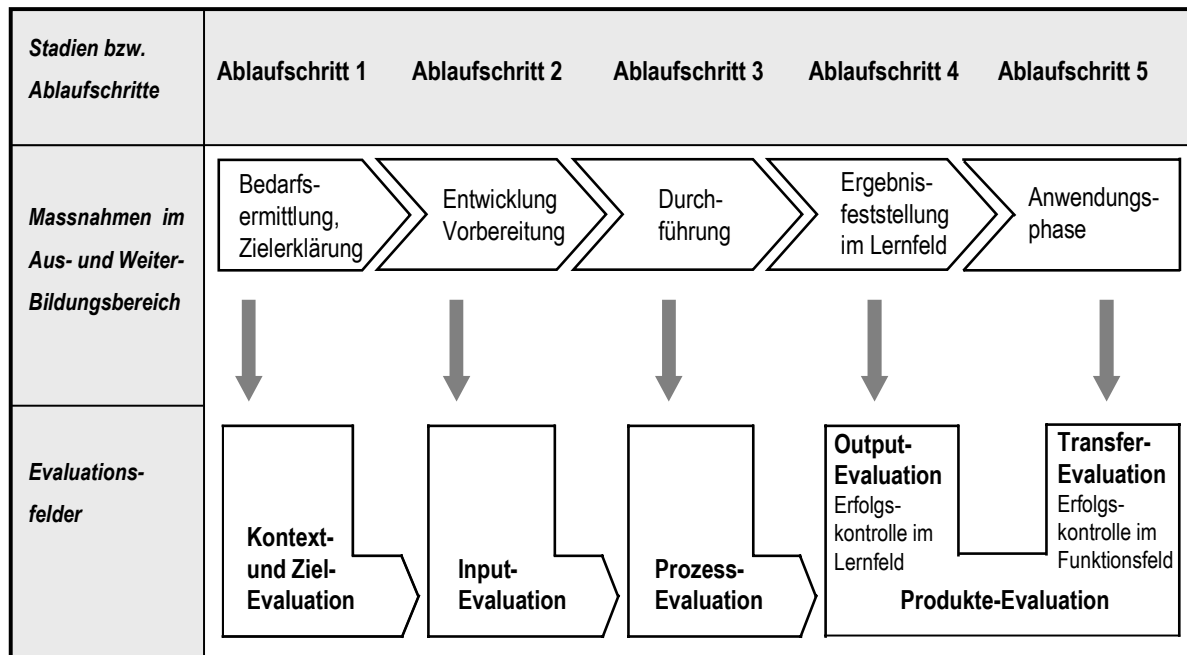


Abb. 3-3: Zweite Ordnungsdimension der Evaluation: Stadien bzw. Ablaufschritte des Handlungsablaufes (Quelle: STAMM, M., Qualitätsevaluation, 1998, 64 und WILL, H.; WINTELER, A.; KRAPP, A., Von der Erfolgskontrolle zur Evaluation, 1987, 19.)

Eine ganzheitliche Evaluation erstreckt sich demzufolge über die Kontext- und Ziel-Evaluation, die Input-Evaluation und die Prozess- bzw. Verlaufs-Evaluation einerseits als **formative**⁹⁹ **Evaluationsformen** und die Output- und Transfer-Evaluation oder zusammengefasst Produkte-Evaluation als **summative**¹⁰⁰ **Evaluationsform(en)** andererseits.

⁹⁹ Wenn die Evaluation unmittelbar in den Prozess der Aus- und Weiterbildungsmassnahmen integriert wird und sich auf diesen richtet, dann spricht man von **formativer Evaluation**. MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN, Evaluation eine Handreichung, 2000, 11.

¹⁰⁰ Wenn sich die *Evaluation nachträglich auf die Ergebnisse von Aus- und Weiterbildungsmassnahmen richtet*, spricht man von **Ergebnis- bzw. Produkte-Evaluation**. MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN, Evaluation eine Handreichung, 2000, 11.

Weiter lassen sich unterschiedliche "... Ausgangspositionen für Qualitätsevaluationen im Bildungsbereich ..." ¹⁰¹ formulieren. Es sind dies zum **ersten gesetzliche Vorgaben** und handlungsleitende **Qualitätsstandards**. Zum zweiten sind bei der Wahl des Evaluationsmanagements vier unterschiedliche Modellbereiche ¹⁰² zu unterscheiden. Zum dritten geht es darum, ein in den Gesamtkontext der Weiterbildung, auf Stufe der Untersuchungsobjekte, eingebettetes System oder Modell der Weiterbildungs-Evaluation zu erarbeiten bzw. vorzustellen.

3.2.2.1 Gesetzliche Vorgaben

Die gesetzlichen Grundlagen werden nachfolgend am Beispiel der Fachhochschulen erläutert. ¹⁰³ "Seit 1995 wird ... auf breiter Front darüber diskutiert, wie und mit welchen Verfahren die Schulen angesichts der veränderten Rahmenbedingungen (Stichwort Teilautonomie als Finanz-, Organisations- und Lehrplanautonomie) ihre Effizienz und ihre Effektivität feststellen und gegebenenfalls steigern bzw. entwickeln können. Fachhochschulen werden ... zukünftig die Erfüllung ihres Leistungsauftrages nachweisen müssen." ¹⁰⁴

Gemäss SCHMID ¹⁰⁵ werden die Fachhochschulen gleichwertig und dennoch andersartig als die universitären Hochschulen sein. Letztere sind forschungsorientiert und bilden den akademischen Nachwuchs aus, erstere sind mehr anwendungsorientiert tätig und bilden für die Praxis aus. Im Bereich der Fachhochschulen hat der Bund deshalb ein Gesetz ¹⁰⁶ erlassen. Die Vorgaben des FHSVG wurden weiter, basierend auf Art. 23 FHSVG, durch Vollzugsvorschriften, erlassen vom Bundesrat, in der Verordnung über

¹⁰¹ STAMM, M., Qualitätsevaluation, 1998, 41.

¹⁰² Vgl. dazu die vier Evaluationsfelder in Abb. 3-3 auf S. 45.

¹⁰³ Da sowohl das Fachhochschulgesetz (FHSVG), wie auch die Fachhochschulverordnung (FHSV) in der Schweiz im Bereich der Evaluation der Weiterbildung die neusten umfassenden Erlasse darstellen. Für weitere Rechtsgrundlagen sei auf GONON, Ph.; SCHLÄFLI, A. et al. Weiterbildung in der Schweiz, 1998, 51 ff. verwiesen.

¹⁰⁴ STAMM, M., Qualitätsevaluation, 1998, 41. Vgl. dazu auch die Ausführungen im Anhang 3 auf S. A-73 ff. der sich mit den Fachhochschulen auseinandersetzt.

¹⁰⁵ SCHMID, B. Hochschullandschaft Schweiz, 1997, 13.

¹⁰⁶ Bundesgesetz über die Fachhochschulen (FHSVG) vom 6. Okt. 1995.

Aufbau und Führung von Fachhochschulen (FHSV) konkretisiert und im Anhang der FHSV durch 11 Zielvorgaben ergänzt. Diese Bestimmungen werden auch ihren Einfluss auf die Evaluationsbemühungen von anderen Bildungsinstitutionen der universitären oder ausseruniversitären Tertiärstufe entfalten und die dort bereits getätigten Anstrengungen in diese Richtung beschleunigen.

Die Abb. 3-4, Abb. 3-5 und Abb. 3-6 zeigen die relevanten Grundlagen auf gesetzlicher Stufe, Abb. 3-7 und

Abb. 3-8 jene auf Verordnungsstufe auf.

FHSG, Art. 14 Errichtung und Führung

¹ Die Errichtung und die Führung einer Fachhochschule bedürfen der Genehmigung des Bundesrates.

² Die Genehmigung wird erteilt, sofern der Nachweis erbracht wird, dass die Fachhochschule:

- a. die in diesem Gesetz genannten Aufgaben erfüllt;
- b. zweckmässig organisiert ist und über ausreichende finanzielle Mittel verfügt;
- c. Gewähr für einen langfristigen Bestand bietet;
- d. Studiengänge anbietet, die einem Bedürfnis entsprechen;
- e. die Arbeitsteilung und Zusammenarbeit unter den Fachhochschulen und universitären Hochschulen gesamtschweizerisch und regional gewährleistet;
- f. die Qualitätskontrolle und die interne Evaluation sicherstellt;
- g. allen Fachhochschulangehörigen in angemessener Weise Mitwirkungsrechte einräumt.

Abb. 3-4: FHSG, 2. Abschnitt: Fachhochschulen, Art. 14 Errichtung und Führung

(Quelle: http://www.admin.ch/ch/d/sr/414_71/a14.html, Abfrage vom 14. August 2001.)

In Abs. 2 lit. f ist vorgeschrieben, dass die Fachhochschulen die Genehmigung erhalten, sofern der Nachweis erbracht wird, dass die FH, „*die Qualitätskontrolle und die interne Evaluation sicherstellt.*“

FHSG, Art. 19 Höhe und Umfang

¹ Der Bund trägt einen Drittel der Investitions- und der Betriebskosten der Fachhochschulen. Als anrechenbare Kosten gelten die effektiv notwendigen Aufwendungen der Fachhochschulen.

² Der Bundesrat regelt das Verfahren der Beitragsgewährung. Die Beiträge sind nach Abschluss der Aufbauphase mindestens teilweise leistungsbezogen auszurichten.

Abb. 3-5: FHSG, 4. Abschnitt: Bundesbeiträge, Art. 19 Höhe und Umfang

(Quelle: http://www.admin.ch/ch/d/sr/414_71/a19.html, Abfrage vom 14. August 2001.)

Auch bei der Beitragsgewährung wird nach Abschluss der Aufbauphase festgehalten, dass die Beiträge „...*mindestens teilweise leistungsbezogen auszurichten*“ sind. Die Schulleitungen und alle Betroffenen haben demnach einen starken Anreiz für Beurteilungen, Erfolgskontrollen oder Evaluationen.

FHSG, Art. 24 Eidgenössische Fachhochschulkommission

¹ Zur Beratung beim Vollzug dieses Gesetzes setzt der Bundesrat eine Eidgenössische Fachhochschulkommission ein.

² Der Fachhochschulkommission obliegen insbesondere folgende Aufgaben:

- a. Sie beurteilt Gesuche um Errichtung und Führung einer Fachhochschule.
- b. Sie beurteilt die Gesuche um Gewährung von Bundesbeiträgen.
- c. Sie beurteilt periodisch, ob die Voraussetzungen für die Führung einer Fachhochschule erfüllt sind.
- d. Sie beurteilt Anträge auf Anerkennung der Diplome der einzelnen Fachhochschulen.
- e. Sie berät den Bundesrat bei der Einrichtung und der Aufhebung von Fachhochschulstudiengängen sowie bei der Festlegung der Titel.
- f. Sie berät den Bundesrat bei der Formulierung der Zielvorgaben des Bundes für die Entwicklung der Fachhochschulen.
- g. Sie nimmt zuhanden des zuständigen Departementes Stellung zu den Entwicklungsplänen der einzelnen Fachhochschulen.
- h. Sie berät das zuständige Departement bei der Regelung der Zulassungsvoraussetzungen.

³ Die Fachhochschulkommission kann zur Erfüllung ihrer Aufgaben Fachleute beiziehen.

Abb. 3-6: FHSG, 6. Abschnitt: Vollzug, Art. 24 Eidgenössische Fachhochschulkommission

(Quelle: http://www.admin.ch/ch/d/sr/414_71/a24.html, Abfrage vom 14. August 2001.)

Mit dem Vollzug dieser Bestimmungen wird die Fachhochschulkommission beauftragt. Die Aufgaben dieser Kommission sind in Abs. 2 nicht abschliessend aufgelistet. In lit. b und c ist festgehalten, dass die Fachhochschulkommission „... *die Gesuche um Gewährung von Bundesbeiträgen*“ prüft und periodisch feststellt, „... *ob die Voraussetzungen für die Führung einer Fachhochschule erfüllt sind.*“ Dies bedeutet, dass sich die FH fortdauernd mit Qualitätsfragen auseinander zu setzen haben.

FHSV, Art. 10 Qualitätskontrolle und Evaluation (Art. 14 Abs. 2 Bst. f FHSG)

Die Fachhochschule wendet ein System der Qualitätskontrolle und internen Evaluation an, das auch die Beurteilung durch die Studierenden einschliesst.

Abb. 3-7: FHSV, 2. Abschnitt: Kriterien für die Errichtung und Führung einer Fachhochschule, Art. 10 Qualitätskontrolle und Evaluation (Art. 14 Abs. 2 Bst. f FHSG)

(Quelle: http://www.admin.ch/ch/d/sr/414_711/a10.html, Abfrage vom 14. August 2001.)

Eine interne Evaluation, die „... *auch die Beurteilung durch die Studierenden einschliesst* ...“ sowie die Anwendung eines Qualitätskontrollsystems werden hier vom Gesetzgeber auf Verordnungsstufe von den FH gefordert.

FHSV, Art. 13 Statistische Angaben

¹ Die Fachhochschulen stellen den zuständigen Bundesbehörden die notwendigen Daten oder Kennzahlen zur Verfügung:

- a. zu den Studierenden, namentlich Anzahl, Vorbildung, Studienverlauf, Prüfungserfolg und soziale Lage;
- b. zum Personal, namentlich Anzahl und Struktur der Lehrkräfte und des übrigen Personals;
- c. zur Forschung und Entwicklung sowie zu den Dienstleistungen, namentlich Anzahl, Inhalt und Ablauf der Projekte sowie eingesetzte finanzielle und personelle Mittel;
- d. zur Finanzierung, einschliesslich Drittmittel, sowie zur Ausgaben- und Kostenstruktur.

² Das Departement legt in Absprache mit dem Bundesamt für Statistik einheitliche Erfassungsmodalitäten bezüglich Merkmalslisten und -definitionen, Häufigkeit und Fristen fest.

Abb. 3-8: FHSV, 2. Abschnitt: Kriterien für die Errichtung und Führung einer Fachhochschule, Art. 13 Statistische Angaben

(Quelle: http://www.admin.ch/ch/d/sr/414_711/a13.html, Abfrage vom 14. August 2001.)

In Art. 13 des FHSV werden die statistischen Angaben (Daten und Kennzahlen) aufgelistet, die eine FH den zuständigen Bundesbehörden zur Verfügung zu stellen hat.

Wie in diesem Abschnitt dargestellt, ist Evaluation gesetzlich verankert und wird entsprechend gefordert und überprüft. Existieren jedoch genauere Angaben zur Evaluation? Gibt es entsprechende Standards für Evaluationen? Diese Fragen werden im nachfolgenden Abschnitt beantwortet.

3.2.2.2 *Evaluations-Standards (SEVAL-Standards)*

Die Schweizerische Evaluationsgesellschaft (SEVAL) hat sog. Evaluations-Standards (SEVAL-Standards) erlassen mit dem **Ziel**, einen *Beitrag zur Professionalisierung der Evaluation in der Schweiz zu leisten*. "Die Seval-Standards stützen sich auf die 'Program Evaluation Standards' des 'Joint Committee on Standards for Educational Evaluation' ab (Joint Committee 1994 und 1999)."¹⁰⁷ „Die Seval-Standards definieren die Anforderungen, welche an Evaluationen gestellt werden. Im Idealfall erfüllt eine Evaluation alle in den SEVAL-Standards formulierten Anforderungen. Im konkreten Einzelfall wird es aber nicht immer möglich sein, jeden einzelnen Standard gleichermaßen zu berücksichtigen. Vielmehr gilt es, die SEVAL-Standards an die spezifische Situation anzupassen.“¹⁰⁸ Die Qualitätsstandards (bzw. SEVAL-Standards) lassen sich in vier Gruppen einteilen, wobei es zu jeder Gruppe mehrere Standards gibt. "Bei den

¹⁰⁷ SCHWEIZERISCHE EVALUATIONSGESELLSCHAFT, Evaluations-Standards, 1999, 2.

¹⁰⁸ SCHWEIZERISCHE EVALUATIONSGESELLSCHAFT, Evaluations-Standards, 1999, 1.

einzelnen Standards, wie auch bei den vier Gruppen (Nützlichkeit, Durchführbarkeit, Korrektheit und Genauigkeit) wurde auf eine Gewichtung verzichtet ... , weil die Bedeutung ... von Evaluation zu Evaluation unterschiedlich ist."¹⁰⁹

In Tab. 3-6 sind die vier Kriteriengruppen als Definitionen ausformuliert.

Kriterium (Gruppe)	Definition Diese Standards stellen sicher, dass ...
<i>Nützlichkeit</i>	sich eine Evaluation an den Informationsbedürfnissen der vorgesehenen Evaluations-Nutzer ausrichtet.
<i>Durchführbarkeit</i>	eine Evaluation realistisch, gut durchdacht, diplomatisch und kostenbewusst ausgeführt wird.
<i>Korrektheit</i>	eine Evaluation rechtlich und ethisch korrekt durchgeführt wird und dem Wohlergehen der Beteiligten und Betroffenen gebührende Aufmerksamkeit widmet.
<i>Genauigkeit</i>	eine Evaluation gültige und verwendbare Informationen hervorbringt und vermittelt.

Tab. 3-6: Vier Kriteriengruppen der Evaluations-Standards

(Quelle: SCHWEIZERISCHE EVALUATIONSGESELLSCHAFT, Evaluations-Standards, 1999.)

In den nachfolgenden Tabellen sind die 26 einzelnen Kriterien gruppenweise aufgeführt und beschrieben. Die Beschreibung je Gruppe umfasst die Bezeichnung des Standards mit einer Nummer (z.B. N1), die Beschreibung des Kriterien-Titels (z.B. Ermittlung der Beteiligten und Betroffenen) in einem Satz oder einem Wort und eine kurze Umschreibung des Kriteriums (z.B. Die an einer Evaluation Beteiligten und die von ihr betroffenen Personen werden identifiziert, damit deren Interessen und Bedürfnisse berücksichtigt werden können.) die das entsprechende Kriterium in einem oder mehreren Sätzen charakterisieren.

In der nachfolgenden Tab. 3-7 werden die sieben Kriterien der Nützlichkeit in der geschilderten Art beschrieben.

¹⁰⁹

SCHWEIZERISCHE EVALUATIONSGESELLSCHAFT, Evaluations-Standards, 1999, 3.

Nr.	Kriterium-Titel	Beschreibung des Kriteriums
N1	Ermittlung der Beteiligten und Betroffenen	Die an einer Evaluation Beteiligten und die von ihr betroffenen Personen werden identifiziert, damit deren Interessen und Bedürfnisse berücksichtigt werden können.
N2	Glaubwürdigkeit	Wer Evaluationen durchführt, ist sowohl vertrauenswürdig als auch kompetent, damit bei den Evaluationsergebnissen ein Höchstmass an Glaubwürdigkeit und Akzeptanz erreicht wird.
N3	Umfang und Auswahl der Informationen	Der Umfang und die Auswahl der erhobenen Informationen ermöglichen die Behandlung sachdienlicher Fragen zum Evaluationsgegenstand und berücksichtigen gleichzeitig die Interessen und Bedürfnisse des Auftraggebers und anderer Beteiligter und Betroffener.
N4	Transparenz der Bewertung	Die Perspektiven und Gedankengänge, auf denen die Interpretation der Ergebnisse beruht, werden so beschreiben, dass die Grundlagen der Werturteile klar ersichtlich sind.
N5	Vollständigkeit und Klarheit des Berichts	Evaluationsberichte beschreiben den Evaluationsgegenstand einschliesslich seines Kontextes ebenso wie die Ziele, die Fragestellungen, die Verfahren und Befunde der Evaluation, damit die wesentlichen Informationen zur Verfügung stehen und leicht verstanden werden können.
N6	Rechtzeitigkeit der Berichterstattung	Zwischenergebnisse und Schlussberichte werden den vorgesehenen Nutzern so zur Kenntnis gebracht, dass diese sie rechtzeitig verwenden können.
N7	Wirkung der Evaluation	Planung, Durchführung und Darstellung einer Evaluation ermuntern die Beteiligten und Betroffenen dazu, dem Evaluationsprozess zu folgen und die Evaluation zu nutzen.

Tab. 3-7: Die sieben Kriterien der Nützlichkeit

(Quelle: SCHWEIZERISCHE EVALUATIONSGESELLSCHAFT, Evaluations-Standards, 1999.)

Tab. 3-8 listet die drei Kriterien der Durchführbarkeit auf.

Nr.	Kriterium-Titel	Beschreibung des Kriteriums
D1	Praktikable Verfahren	Evaluationsverfahren sind dazu geeignet, die benötigten Informationen zu beschaffen ohne den Evaluationsgegenstand oder die Evaluation unnötig zu stören.
D2	Politische Tragfähigkeit	Evaluationen werden unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Positionen der verschiedenen Interessengruppen geplant und durchgeführt, um deren Kooperation zu erreichen und um mögliche Versuche irgendeiner dieser Gruppen zu vermeiden, die Evaluationsaktivitäten einzuschränken oder die Ergebnisse zu verzerren respektive zu missbrauchen.
D3	Kostenwirksamkeit	Evaluationen bringen Informationen mit dem Wert hervor, der die eingesetzten Mittel rechtfertigt.

Tab. 3-8: Die drei Kriterien der Durchführbarkeit

(Quelle: SCHWEIZERISCHE EVALUATIONSGESELLSCHAFT, Evaluations-Standards, 1999.)

Tab. 3-9 stellt die sechs Kriterien der Korrektheit dar.

Nr.	Kriterium-Titel	Beschreibung des Kriteriums
K1	Formale Vereinbarungen	Die Pflichten der Vertragsparteien einer Evaluation (was, wie, von wem, wann getan werden soll) werden schriftlich festgehalten, damit die Parteien verpflichtet sind, alle Bedingungen dieser Vereinbarung zu erfüllen oder diese neu auszuhandeln.
K2	Schutz individueller Rechte	Evaluationen werden so geplant und durchgeführt, dass die Rechte und das Wohlergehen der Menschen respektiert und geschützt sind.
K3	Menschlich gestaltete Interaktion	Evaluationen sind so angelegt, dass die Kontakte zwischen den Beteiligten von gegenseitiger Achtung geprägt sind.
K4	Vollständige und faire Einschätzung	Evaluationen sind in der Überprüfung und in der Darstellung der Stärken und Schwächen des Evaluationsgegenstandes vollständig und fair, so dass die Stärken weiter ausgebaut und die Problemfelder behandelt werden können.
K5	Offenlegung der Ergebnisse	Die Vertragsparteien einer Evaluation stellen sicher, dass die Evaluationsergebnisse den betroffenen Personen zugänglich gemacht werden, ebenso wie all jenen, die einen ausgewiesenen Anspruch darauf haben.
K6	Deklaration von Interessenkonflikten	Interessenkonflikte werden offen und aufrichtig behandelt, damit sie die Evaluationsverfahren und -ergebnisse möglichst wenig beeinträchtigen.

Tab. 3-9: Die sechs Kriterien der Korrektheit

(Quelle: SCHWEIZERISCHE EVALUATIONSGESELLSCHAFT, Evaluations-Standards, 1999.)

Tab. 3-10 zählt die zehn Kriterien der Genauigkeit auf.

Nr.	Kriterium-Titel	Beschreibung des Kriteriums
G1	Programmdokumentation	Der Evaluationsgegenstand wird klar und genau beschrieben und dokumentiert, so dass er eindeutig identifiziert werden kann.
G2	Kontextanalyse	Die Einflüsse des Kontextes auf den Evaluationsgegenstand werden identifiziert.
G3	Beschreibung von Zielen und Vorgehen	Ziele, Fragen und Vorgehen der Evaluation werden ausreichend genau dokumentiert und beschrieben, so dass sie identifiziert und beurteilt werden können.
G4	Verlässliche Informationsquellen	Die in einer Evaluation genutzten Informationsquellen sind hinreichend genau beschrieben, damit die Angemessenheit der Informationen eingeschätzt werden kann.
G5	Valide und reliable Informationen	Die Verfahren zur Gewinnung von Informationen werden so gewählt oder entwickelt und dann eingesetzt, dass Gültigkeit und Zuverlässigkeit der gewonnenen Interpretationen für den gegebenen Zweck sichergestellt sind.
G6	Systematische Informationsüberprüfung	Die in einer Evaluation gesammelten, aufbereiteten und präsentierten Informationen werden systematisch auf Fehler überprüft.

G7	Analyse qualitativer und quantitativer Informationen	Qualitative und quantitative Informationen einer Evaluation werden angemessen und systematisch analysiert, damit die gestellten Fragen durch die Evaluation effektiv beantwortet werden.
G8	Begründete Schlussfolgerungen	Die in einer Evaluation gezogenen Folgerungen werden ausdrücklich begründet, damit die Beteiligten und Betroffenen diese nachvollziehen und einschätzen können.
G9	Unparteiische Berichterstattung	Die Berichterstattung wird gegenüber Verzerrungen durch persönliche Gefühle und Vorlieben irgendeiner Evaluationspartei geschützt, so dass Evaluationsberichte die Ergebnisse fair wiedergeben.
G10	Meta-Evaluation	Die Evaluation selbst wird anhand der vorliegenden oder anderer wichtiger Standards evaluiert, so dass die Durchführung entsprechend eingeleitet werden kann und damit die Beteiligten und Betroffenen bei Abschluss einer Evaluation deren Stärken und Schwächen einschätzen können.

Tab. 3-10: Die zehn Kriterien der Genauigkeit

(Quelle: SCHWEIZERISCHE EVALUATIONSGESELLSCHAFT, Evaluations-Standards, 1999.)

Diese Standards dienen der Überprüfung eines Evaluationsvorhabens und sollten den Beteiligten (Weiterbildungsanbieter und -nachfrager) bekannt sein.

3.2.2.3 Wahl des Evaluationsmanagements

Eine weitere Unterteilung des Begriffes Evaluation wird vorgenommen nach der Beziehung zur betreffenden Institution, der zentralen Verantwortung bzw. der verantwortlichen Personen für die Gestaltung und Durchführung der Evaluation einer bestimmten Ebene der Handlungssteuerung. Bei der **internen Evaluation** oder **Selbstevaluation** arbeiten diese Verantwortlichen für die Institution. Bei der **externen Evaluation** oder **Fremdevaluation** arbeiten diese Personen nicht für die Institution.¹¹⁰

Das Begriffspaar "Peer-Review" und "Meta-Evaluation" taucht in diesem Zusammenhang oft auf und sei hier auch kurz definiert. Ein **Peer-Review** ist eine *Begutachtung einer Institution durch externe Experten*. Ihr geht eine *periodische interne Evaluation, die anhand bestimmter Richtlinien zu erfolgen hat, voraus*.¹¹¹

¹¹⁰ MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN, Evaluation eine Handreichung, 2000, 11.

¹¹¹ STAMM, M., Qualitätsevaluation, 1998, 231.

Die **Meta-Evaluation** "... bezweckt die *Bewertung der Evaluationsprozesse und die Qualität der Ergebnisse* und ist ein wichtiger Bestandteil des Selbstreflexionsprozesses in der Evaluationsforschung. Eine Meta-Evaluation *gibt Informationen ab über die methodische Qualität von Evaluationen* und kann als *Instrument der Qualitätssicherung* gesehen werden. Als Grundlage können Qualitätsstandards herangezogen werden."¹¹²

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wird **Evaluation** als *systematische Sammlung, kriterienorientierte Aus- und Bewertung von Daten über Weiterbildungsveranstaltungen, Schulungsunterlagen und Personen (z.B. Dozenten, Seminarleiter, Weiterbildungsveranstalter) zum Zweck zielbezogener Entscheidungen und Umsetzungen verstanden.*

*Dabei zielt die Evaluation einerseits auf die Verbesserung der Weiterbildungsmaßnahmen während einer Evaluationsperiode (sog. **formative Evaluation**, die sich zwischen Weterbildungsanbieter und -nachfrager abspielt) andererseits auf die Beurteilung des Endergebnisses (sog. **summative Evaluation**, die z.B. gegenüber einem Verwaltungsrat verschiedenen Weiterbildungsmaßnahmen vergleichbarer darstellt) ab.*

Die formative Evaluation ist nach innen auf die Entscheidungs- und Organisationsprozesse hin ausgerichtet und dient hauptsächlich der Qualitätssicherung und –entwicklung der Weiterbildung. Die summative Evaluation ist nach aussen gerichtet und dient vor allem der Rechenschaftspflicht sowie dem Nachweis von Ergebnissen und der Kontrolle.

Abb. 3-9: Arbeitsspezifische Definition der Evaluation

(Quelle: in Anlehnung an STAMM, M., Qualitätsevaluation, 1998, 227.)

3.2.3 Klein- und Mittelunternehmen (KMU)

KMU werden in der Wissenschaft gegenüber Grossbetrieben i.d.R. gesondert behandelt. Begründet wird dies durch den unterschiedlichen Charakter des Untersuchungsobjektes. KMU repräsentieren ihrerseits auch drei unterschiedliche Gruppen von Unternehmen, die Kleinst- oder Mikrounternehmen, die Kleinunternehmen und die Mittelunternehmen. Die theoretischen Wesenunterschiede scheinen jedoch nicht so

¹¹² STAMM, M., Qualitätsevaluation, 1998, 230.

signifikant zu sein oder zumindest nicht so gross wie zwischen den KMU und den Grossunternehmen, so dass man die ersteren zusammen als eine Einheit behandelt.¹¹³

Eine Unterscheidung zwischen Kleinst-, Klein-, Mittel- und Grossunternehmen scheint auf den ersten Blick problemlos. Ein Blick in die Literatur¹¹⁴ zeigt hingegen, dass es zahlreiche Auffassungen und Abgrenzungsmöglichkeiten gibt. Es können quantitative wie qualitative Merkmale herangezogen werden. Qualitative Definitionen gehen vom wichtigsten qualitativen Faktor, dem Unternehmer, aus.

3.2.3.1 Qualitative Merkmale der KMU

Demnach gelten

- als „**kleine**“ diejenigen **Betriebe**, in denen der *Unternehmer selbst überwiegend in der Produktion bzw. fachlich-technisch mittätig ist und die kaufmännisch-organisatorischen Aufgaben hauptsächlich von Familienmitgliedern getragen werden*;
- als „**mittlere**“ solche **Betriebe**, in denen der *Unternehmer zwar noch weitgehend, aber nicht mehr ausschliesslich in der Produktion bzw. Leistungserstellung unmittelbar mitwirkt und in vermehrtem Masse andere Funktionen übernimmt*;
- als „**grosse**“ **Betriebe** jene, in denen der *Unternehmer nicht mehr selbst in der Produktion tätig ist, sondern hauptsächlich kaufmännisch-organisatorische Aufgaben erledigt*.¹¹⁵

Die nachfolgenden weiteren qualitativen Merkmale haben sich bei der Beschreibung von KMU durchgesetzt:

- „Selbständigkeit der Unternehmung
- Fähigkeit zur Erbringung individualisierter differenzierter Leistungen
- Vereinigung des Unternehmers, Kapitalgebers und Leiters in einer Person
- Der Unternehmer prägt den Betrieb durch seine Persönlichkeit, namentlich sind seine Beziehungen (Network) massgebend für den betrieblichen Erfolg
- Geringer Formalisierungsgrad; Vorherrschen der persönlichen Kontakte zwischen den Mitarbeitern sowie zwischen ihnen und dem Unternehmer
- Kurzfristiges Denken und Handeln steht im Vordergrund
- Regional oder hinsichtlich ihrer Marktgrösse begrenzte Tätigkeit“¹¹⁶

¹¹³ ASCHOFF, U., KMU-Führungskräfte, 1995, 7 f.

¹¹⁴ Vgl. z.B. FÜGLISTALLER, U., Tertiärisierung, 2001, 43 f. und die dort zitierte Literatur.

¹¹⁵ PICHLER, H.J.; PLEITNER, H.J.; SCHMIDT, K.-H., Management in KMU, 1996, 11 f.

¹¹⁶ PICHLER, H.J.; PLEITNER, H.J.; SCHMIDT, K.-H., Management in KMU, 1996, 12.

Besonders prägnant ist die Verschmelzung der drei Funktionen Unternehmer, Kapitalgeber und Leiter in einer Person. Diese Personalunion ist wohl eines der charakteristischsten Merkmale von Klein- und Mittelunternehmen und verspricht Vorteile, die bei der Trennung dieser Funktionen verloren gehen.

3.2.3.2 *Quantitative Merkmale der KMU*

Qualitative Unterscheidungsmerkmale haben den *Nachteil*, dass sie *schlecht messbar* sind. Deshalb benutzen Forscher, Juristen und Statistiker bei der Unterscheidung von Klein-, Mittel- und Grossunternehmen zusätzlich oder ausschliesslich quantitative Kriterien.

KMU kann man nach einem oder mehreren zahlenmässigen Merkmalen einteilen, so nach dem *Umsatz*, nach *Produktions- und Absatzmengen*, nach *Bilanzsumme* oder nach *Anzahl der Beschäftigten*. Wenn es hingegen um Statistiken geht, *benützt die EU wie auch die meisten nationalen wie internationalen* Statistiken einzig das Kriterium Beschäftigtenzahl. Natürlich hat eine Aufteilung aller Unternehmen einer Volkswirtschaft nach Betriebsgrösse immer etwas Willkürliches. Ein Coiffeursaloon mit 75 Mitarbeitern wird allgemein wohl eher als grosses Unternehmen eingestuft, während ein Industriebetrieb mit ebenso vielen Mitarbeitern als klein oder mittelgross eingeschätzt werden dürfte.

Um aber überhaupt Aussagen machen zu können, drängt sich bei grossangelegten Untersuchungen dennoch die (relativ) einfache und praktisch handhabbare Einteilung nach Beschäftigtenzahl auf. Dabei hat sich der in Abb. 3-10 dargestellte Standard mittlerweile durchgesetzt.¹¹⁷

¹¹⁷ PICHLER, H.J.; PLEITNER, H.J.; SCHMIDT, K.-H., Management in KMU, 1996, 12-14.

Standard Kategorie	Schweizer Standard	EU-Standard vor 1996	EU-Standard seit 1996	
Kleinstunternehmen	$\left. \begin{array}{l} 1 - 49 \\ 50 - 499 \\ 500 + \end{array} \right\}$	1 - 9	1 - 9	
Kleinunternehmen		10 - 99	10 - 49	
Mittelunternehmen		100 - 499	50 - 249	
Grossunternehmen		500 +	500 +	250 +
Anzahl Vollzeitbeschäftigte	500 +	Gross	Gross	Gross
	250 - 499	Mittel	Mittel	Mittel
	100 - 249		Klein	
	50 - 99	Klein	Kleinst	Kleinst
	10 - 49		Kleinst	Kleinst
	1 - 9		Kleinst	Kleinst

Abb. 3-10: KMU-Definitionen – Aufteilung der Unternehmen in Kleinst-, Klein-, Mittel- und Grossunternehmen

(Quelle: EU: ENSR, The European Observatory for SMEs, dritter bzw. vierter Jahresbericht 1995 und 1996.)

Die beiden EU-Standards unterscheiden also zusätzlich zu den Kleinunternehmen die Kleinstunternehmen (sog. Mikrounternehmen) mit weniger als 10 Mitarbeitern.¹¹⁸

Die Bedeutung der KMU wird einprägsam veranschaulicht durch die nachfolgende tabellarische Auflistung der Anteile der einzelnen Unternehmensgrössenklassen anhand der Betriebszählungen die in den Jahren 1985, 1991, 1995 und 1998 vom Bundesamt für Statistik durchgeführt worden ist.¹¹⁹

¹¹⁸ Zu erwähnen ist an dieser Stelle, dass die Schweiz bei statistischen Erhebungen de facto den EU-Standard seit 1996 übernommen hat. Dadurch ergibt sich u. a. eine bessere internationale Vergleichbarkeit des Datenmaterials.

¹¹⁹ Ausführlichere Informationen sind z.B. der seco-Publikation Standortförderung Nr. 3 (4.2001) zu entnehmen. Vgl. HABERSAAT, M.; SCHÖNENBEGGER, A.; WEBER, W., KMU in der Schweiz und in Europa, 2001.

Unternehmen						
Jahr	0-9	10-49	50-249	KMU	250+	TOTAL
1985	198'908	35'184	6'143	240'235	1'038	241'273
1991	232'485	40'520	6'967	279'972	1'211	281'183
1995	253'219	29'058	5'068	287'345	825	288'173
1998	270'813	27'380	4'745	302'938	794	303'732
1998 in %	89.16 %	9.02 %	1.56 %	99.74 %	0.26 %	100 %
Beschäftigte						
Jahr	0-9	10-49	50-249	KMU	250+	TOTAL
1985	635'924	671'347	603'541	1'910'812	823'341	2'734'153
1991	717'960	774'009	680'782	2'172'751	948'616	3'121'367
1995	871'075	694'594	590'905	2'156'574	734'073	2'890'647
1998	909'929	665'947	569'213	2'145'089	730'066	2'875'155
1998 in %	31.66 %	23.17 %	19.78 %	74.61	25.39 %	100%
Durchschnittsgrösse						
Jahr	0-9	10-49	50-249	KMU	250+	TOTAL
1985	3.2	19.1	98.2	8.0	793.2	11.3
1991	3.1	19.1	97.7	7.8	783.3	11.1
1995	3.4	23.9	116.6	7.5	889.8	10.0
1998	3.4	24.3	120.0	7.1	919.5	9.5

Tab. 3-11: Entwicklung der durchschnittlichen Unternehmensgrösse in den verschiedenen Unternehmensklassen, Schweiz, 1985 bis 1998

(Quelle: Betriebszählungen Schweiz 1985, 1991, 1995 und 1998, privatrechtliche Unternehmen, Bundesamt für Statistik, Neuchâtel.F)

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wird die nachfolgende Definition¹²⁰ verwendet.

Klein- und Mittelunternehmen (KMU) werden definiert als eine Einheit (Unternehmen), unabhängig von ihrer Rechtsform, die eine wirtschaftliche Tätigkeit ausübt, die weniger als 250 Personen beschäftigt und keiner Gruppe verbundener Unternehmen angehört.

Abb. 3-11: Arbeitsspezifische Definition der KMU

(Quelle: Eigene Darstellung.)

¹²⁰ Vgl. die Ausführungen der Kommission der Europäischen Gemeinschaften (http://europa.eu.int/comm/enterprise/consultations/sme_definition/consultation2/index_en.htm, Abfrage vom 7. Juni 2002).

Teil A:

Theoretische Grundlagen

4 Forschungsansätze in der Literatur

In den Abschnitten 4.1 und 4.2 werden, anhand einer kurzen Beschreibung des jeweiligen Konzepts bzw. Systems sowie einer Beurteilung ihrer Anwendungsmöglichkeiten für die Weiterbildung, hilfreiche Ansätze für die Bearbeitung der gewählten Problemstellung aus der bestehenden Literatur kurz zusammengefasst dargestellt.

Da die Menge dieser Ansätze in den vergangenen Jahren stark zugenommen hat, wird hier nur eine durch den Verfasser getroffene Auswahl unterschiedlicher Konzepte vorgenommen. Es geht in diesem Kapitel darum, die Einsatzmöglichkeiten einzelner Ansätze oder die Bausteine dieser im Rahmen eines Weiterbildungs-Evaluations-Modells zu erforschen und die konkrete Umsetzbarkeit in die Praxis zu überprüfen. Bei einzelnen Modellen/Systemen werden, wenn überhaupt, nur Teile (wie z.B. die Strukturierung oder eine Variable) in das Weiterbildungs-Evaluations-Modell einfließen.¹²¹

4.1 Kurzbeschreibung ausgewählter Qualitätsevaluations- und -entwicklungssysteme

4.1.1 Qualitätskriterien der Bewertungsstelle für Weiterbildungsangebote AG (BfW)

„Das BfW-Verfahren kann als „Checkup“ eines Weiterbildungsanbieters mit Zertifikat bezeichnet werden. Um eine Zertifizierung zu erhalten, müssen allerdings 20 Kriterien erfüllt sein. Es werden beinahe ausschliesslich Kurse im Bereich der Weiterbildung bewertet.

Die Überprüfung erfolgt vorwiegend anhand eingereicherter Dokumente. Untersucht werden das Kursprogramm, die Organisation, die Kursunterlagen und die Dozentenqualifikationen. Geprüft wird ausserdem, inwiefern sich Evaluationen auf das Angebot auswirken. Die Kernfrage lautet hierbei, ob der Veranstalter hält, was er verspricht,

¹²¹ Vgl. dazu die Ausführungen im Kap. 5 Theoretische Modellelemente auf S. 112 ff.

und sich darum bemüht den Lernerfolg gemessen an den postulierten Ausbildungszielen zu ermöglichen.“¹²²

4.1.1.1 Beschreibung

Dubs entwickelte im Auftrag des Vereins "Schweizerische Bewertungsstelle für Weiterbildungsangebote" ein Beurteilungssystem, "... das im Sinne des **Konsumentenschutzes** die *Qualität des Angebotes von Weiterbildungsveranstaltungen beurteilt*."¹²³

„Zu entwickeln war ein System, das folgenden Anforderungen zu genügen hat:

- (A) Es muss so **objektiv** sein, dass es **juristisch nicht anfechtbar** ist.
- (B) Die **Beurteilung** muss **in vernünftiger Zeit durchführbar** sein.
- (C) Es muss den **Ausbildungsanbietern** im Falle von Mängeln **klare Hinweise zu Verbesserungsmassnahmen geben**.“¹²⁴

Es findet keine Beurteilung von Effizienz und Effektivität statt. Vielmehr werden nur solche Variablen betrachtet, "... die für die Effizienz und Effektivität wichtig sind und aufgrund der Angebots- und weiteren Unterlagen der ...“¹²⁵ Institution beurteilt werden können.

Die nachfolgende Abb. 4-1 zeigt das Punkteschema einer zu bewertenden Weiterbildungsveranstaltung auf.

¹²² GONON, PH. ET AL., Qualitätssysteme, 1998, 65.

¹²³ DUBS; R., Beurteilung von Weiterbildungsangeboten, 1993, 3.

¹²⁴ Ebenda.

¹²⁵ Ebenda.

¹²⁶ Ebenda.

Qualitätskriterium	Max. Punktzahl	Total
Planungs-Variablen		5
<ul style="list-style-type: none"> • Lernziele <ul style="list-style-type: none"> - Genauigkeit - Adressatengerechtigkeit - Theorie-Praxis-Bezug 	1 1 1	
<ul style="list-style-type: none"> • Dozenten <ul style="list-style-type: none"> - Fachliche Qualifikation (Theorie, Praxis) - Lehrbefähigung für Erwachsenenbildung 	1 1	
Verlaufs-Variablen		5
• Möglichkeit, Ziele in der gesetzten Zeit zu erreichen	1	
<ul style="list-style-type: none"> • Lehrmaterial <ul style="list-style-type: none"> - Konsistent mit Zielen - Veranstaltungsbezogen - Lerngerecht 	1 1 1	
• Methodenmix	1	
Ergebnis-Variablen		5 (4)
• Nachweis transferfördernder Massnahmen	1	
• Lernerfolgskontrolle	1	
• Teilnehmer aus gleichen Unternehmungen (Dauerkunden) *	1 (0)	
• Vorlage der Kurs- und Dozentenbeurteilung	1	
• Individuelle Lernberatung	1	
Anpassungs-Variablen		5 (1)
• Individualisierung statt gleichbleibende Module *	1 (0)	
• Überarbeitung aufgrund der Kurs- und Dozentenbeurteilung *	1 (0)	
• Anpassung an wissenschaftliche und praktische Aktualität	1	
• Auswechseln der Dozenten bei schlechter Beurteilung *	1 (0)	
• Überarbeitung des Lehrmaterials *	1 (0)	
Total		20 (15)
* entfällt bei erstmaliger Durchführung		

Abb. 4-1: Das Bewertungsschema der BfW

(Quelle: DUBS, R., Beurteilung von Weiterbildungsangeboten, 1993, 5.)

Die maximale Punktzahl beträgt bei einer wiederholten Veranstaltung 20 Punkte, bei einer erstmalig durchgeführten Weiterbildung können lediglich 15 Punkte erzielt werden. Für das Erreichen der maximalen Punktzahl "... verleiht das BfW das Gütesiegel "BfW/CCF". Es ist zwei Jahre gültig. Das Gütesiegel wird in der internen und externen Kommunikation der geprüften Ausbildung verwendet."¹²⁷

¹²⁷ BfW, Dokumentation, 1997, 4.

Die Gegenüberstellung in Tab. 4-1 grenzt das BfW-Gütesiegel gegenüber der Zertifizierung (z.B. ISO-Normenreihe, EFQM etc.¹²⁸) ab und zeigt dadurch die Hauptstossrichtung der Bewertung von Weiterbildungsangeboten anhand einzelner Merkmale auf.

Merkmale	BfW-Gütesiegel	Zertifizierung
Allgemein	prüft, ob Mindestanforderungen der Weiterbildungsnachfrager erfüllt sind	erfasst Organisation, Betriebsabläufe, Dokumentation
Kontrolle	Was unternimmt der Veranstalter alles, um den Lernerfolg zu ermöglichen?	Was unternimmt der Veranstalter alles, um die berufliche Leistung und persönliche Entwicklung der Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen zu fördern?
Ziel	Verbesserung der Transparenz für die Weiterbildungsnachfrager	Steigerung der Produktivität und Qualität
Ablauf	Bestandesaufnahme des Weiterbildungsangebots aus Sicht der Kunden	begleitet Prozesse innerhalb des Unternehmens
Gegenstand	gesamtes Weiterbildungsangebot eines Veranstalters, einzelne Weiterbildungsdienstleistungen	Unternehmen oder Abteilungen
Dauer	Wochen	Monate bis Jahre
Aufwand	gering (pers. Gespräch, Bereitstellung der Unterlagen)	hoch (Administration, Personal, Kosten)

Tab. 4-1: Gegenüberstellung BfW-Gütesiegel und Zertifizierung

(Quelle: Eigene Darstellung, basierend auf einem Expertengespräch mit Frau Britt Huber, Geschäftsführerin BfW, vom 26. Mai 1998 in Zürich.)

4.1.1.2 *Beurteilung und Anwendungsmöglichkeiten*

Diese Art der objektiven Überprüfung einer Weiterbildungsdienstleistung bezüglich der vier Variablendimensionen (Planung, Verlauf, Ergebnis, Anpassung) zeigt bereits eine Möglichkeit der Abkehr von der reinen ex-post Beurteilung einer durchgeführten Weiterbildungsveranstaltung auf. Es geht bei diesem Ansatz vor allem um die Beantwortung der Frage, ob der Weiterbildungsveranstalter alles unternimmt, um den Lernerfolg des Weiterbildungsnachfragers zu ermöglichen. Je besser sich dieser Ansatz durchsetzt, umso grösser wird die Transparenz bezüglich der unterschiedlichsten Weiterbildungsdienstleistungen für die Weiterbildungsnachfrager.

¹²⁸

Diese werden später in Abs. 4.1.4 auf S.78 ff. und 4.1.5 auf S. 87 ff. besprochen.

Die in diesem Ansatz aufgezeigten Variablendimensionen werden in das Weiterbildungs-Evaluations-Modell einfließen, wenn es um die Kontrolle bzw. Bewertung unterschiedlicher Phasen¹²⁹ des Weiterbildungsprozesses geht.

4.1.2 Die eduQua-Zertifizierung

4.1.2.1 Beschreibung

Diese neue Zertifizierung im Bildungsbereich ersetzt z.T. das BfW-Verfahren und ist viel umfassender ausgestaltet und verankert. „Bund und Kantone unterstützen die Weiterbildung mit beträchtlichen finanziellen Mitteln; sei es direkt durch die Subventionierung von beruflichen und allgemeinen Weiterbildungen oder indirekt, indem die öffentliche Hand als Auftraggeberin für Weiterbildungsmassnahmen auftritt.

Diese öffentlichen Gelder sollen gezielt und nutzbringend eingesetzt werden. Deshalb ist zu gewährleisten, dass sie nur an Institutionen ausgerichtet werden, die gewisse Qualitätsansprüche erfüllen. Das Staatssekretariat für Wirtschaft (SECO) und das Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT) haben daher Qualitätskriterien festgelegt, welche Weiterbildungsinstitutionen, die direkte oder indirekte Subventionen erhalten möchten, erfüllen müssen. Mit der eduQua-Zertifizierung wird die Einhaltung dieser Anforderungen geprüft und bescheinigt. Das Zertifikat kann ausserdem für Weiterbildungsnachfrager eine Entscheidungshilfe bei der Wahl eines Weiterbildungsangebots darstellen.“¹³⁰

¹²⁹ Vgl. dazu die Ausführungen im Kap. 5 Theoretische Modellelemente auf S. 112 ff.

¹³⁰ o.V., EduQua-Zertifizierung Information, 2000, 3.

Das eduQa-Zertifizierungsverfahren für Weiterbildungsanbieter verfolgt somit drei Ziele:

1. **Qualität von Weiterbildungsangeboten** im Sinne von Minimalstandards **sichern und weiterentwickeln.**
2. **Grundlagen für behördliche Entscheide schaffen** (Zulassung zur Offertstellung für kollektive und individuelle Kurse, Subventionierungen etc.).
3. **Transparenz** für Konsumenten **verbessern.**

„Das eduQa-Verfahren wird gesamtschweizerisch eingeführt und von Bund und den Kantonen getragen. Die vergebenen Zertifikate werden durch die Kantone gegenseitig anerkannt und von der schweizerischen Modulzentrale (Modula) zur Qualitätssicherung von Modulen empfohlen.“¹³¹

„Im eduQa-Zertifizierungsverfahren geht es darum, die Qualität des Weiterbildungsanbieters, das heisst der **Institution, sowie einzelner Weiterbildungsangebote** zu erheben und zu beurteilen. Es wird davon ausgegangen, dass eine Institution mit hohem Qualitätsbewusstsein auch qualitativ hochwertige Leistungen oder “Produkte” erbringt. Deshalb wird die Qualität der einzelnen Angebote nur stichprobenweise beurteilt. Die Zertifizierungsstelle gibt ... bekannt, welches Angebot geprüft wird und ... dokumentiert werden muss.“¹³² Die Auswahl des Angebots kann nicht beeinflusst werden, sie wird exklusiv durch die Zertifizierungsstelle vorgenommen.

„Neben der Beurteilung der Institution sowie des ausgewählten Angebots soll das Verfahren ... auch Anstösse zur **Qualitätsentwicklung** vermitteln. Dies wird einerseits durch die periodische Erneuerung der eduQa-Zertifizierung ... angestrebt.“¹³³ Andererseits erarbeitet die Zertifizierungsstelle im Anschluss an das Verfahren einen Bericht mit Hinweisen zur Verbesserung und - falls die Minimalstandards nicht erfüllt sind - zum weiteren Vorgehen.

¹³¹ o.V., EduQa-Zertifizierung Information, 2000, 3.

¹³² o.V., EduQa-Zertifizierung Information, 2000, 7.

¹³³ Ebenda.

„Das gesamte Verfahren erfolgt auf **dokumentarischem Weg**, das heisst die Zertifizierungsstelle prüft die Minimalstandards aufgrund des eingereichten Dossiers. ... Das Resultat der Evaluation sowie der Entscheid über die Zertifikatserteilung wird ... nach Abschluss der Prüfung und Einschätzung der eingereichten Dokumentation auf schriftlichem Weg mitgeteilt. Der Entscheid wird mit einem Kurzbericht des Auditors mit Bemerkungen und Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung belegt. Bei ablehnendem Entscheid besteht die Möglichkeit, einen Rekurs einzulegen.“¹³⁴

„Kultur, Struktur, Prozesse und Leistungen einer Weiterbildungsinstitution sind je nach Zweck, Grösse und Entwicklungsstand sehr unterschiedlich. Die Qualität einer Institution lässt sich deshalb nicht einfach nur an der Ausgestaltung von einzelnen Elementen beurteilen, sondern leitet sich aus dem optimalen Zusammenwirken der verschiedenen Elemente ab. EduQua hat bei Weiterbildungsinstitutionen **sechs Elemente** definiert, die qualitätsentscheidend sind: Das Angebot, die Kommunikation mit den Kundinnen und Kunden, die Art und Weise der Leistungserbringung, das eingesetzte Personal, der Lernerfolg sowie die Art und Weise der Qualitätssicherung und -entwicklung.

Daraus wurden **sechs eduQua-Qualitätskriterien** abgeleitet, welche die Grundlage der Zertifizierung bilden. Zertifizierte Institutionen weisen sich aus über:

1. Angebote, die den Bildungsbedarf und die Bildungsbedürfnisse der Kundinnen und Kunden befriedigen;
2. den nachhaltigen Lernerfolg der Teilnehmenden;
3. die transparente Darstellung ihrer Angebote und pädagogischen Leitideen;
4. eine kundenorientierte, ökonomische, effiziente und effektive Leistungserbringung;
5. engagierte Lehrkräfte, welche fachlich, methodisch und didaktisch auf dem neuesten Stand sind;
6. ein Bewusstsein für Qualitätssicherung und -entwicklung.“¹³⁵

¹³⁴ o.V., EduQua-Zertifizierung Information, 2000, 7.

¹³⁵ o.V., EduQua-Zertifizierung Anleitung, 2000, 4.

„An passenden Indikatoren wird die Umsetzung der Qualitätsansprüche sichtbar und Standards legen fest, welche Anforderungen mindestens erfüllt sein müssen. Da unterschiedlichste Weiterbildungsinstitutionen für die eduQua-Zertifizierung nach bestimmten Indikatoren und Standards beurteilt werden sollen, konnte lediglich eine Liste mit **möglichen Indikatoren** sowie **minimale Standards** festgelegt werden. ... Im Rahmen der eigenen Qualitätsentwicklung sollte jede Institution die generellen Qualitätsansprüche für sich selbst umsetzen und individuelle, massgeschneiderte Indikatoren und präzisere Standards formulieren.“¹³⁶

Die tabellarische Übersicht (auf den nachfolgenden fünf Seiten) stellt das eduQua-Verfahren inhaltlich dar. Abgeleitet aus den sechs Qualitätskriterien (die in der ersten Spalte erwähnt sind) folgen mögliche Indikatoren für die Qualität (Spalte 2) und die verlangten Minimalstandards (Spalte 3).

Die angegebenen (Dokumenten-)Quellen (aufgelistet in der vierten Spalte) listen auf, wie es auf schriftlichem Weg möglich ist, die Umsetzung der Qualitätskriterien nachzuweisen. Auf dieser Grundlage und mit dieser Systematik werden ganze Bildungsinstitutionen oder ausgewählte Angebote beurteilt.

¹³⁶ o.V., EduQua-Zertifizierung Anleitung, 2000, 5.

Tabellarische Übersicht

Qualitätskriterien	Indikatoren	Minimalstandards	Quellen
<p>Wodurch zeichnet sich eine Institution aus?</p> <p>1. Angebote, die den Bildungsbedarf und die Bildungsbedürfnisse der Kundinnen und Kunden befriedigen.</p>	<p>Woran zeigt sich die Qualität einer Institution?</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ an regelm. Marktbeobachtung ➤ an den Bedarfsüberlegungen in den Ausbildungskonzepten ➤ an der Anwendung von geeigneten Instrumenten zur Bedarfsermittlung bei verschiedenen Kunden ➤ an der Übereinstimmung der Angebote mit dem Kundenbedarf ➤ an der Zufriedenheit der Kunden, die sich bei regelmässigen Messungen zeigt ➤ an den Gründen für Aussteigerquoten in laufenden Kursen ➤ an Ausbildungskonzepten, die den bereits erworbenen Fähigkeiten und Vorkenntnissen der Teilnehmer Rechnung tragen und allenfalls eine Modularisierung der Weiterbildung vorsehen 	<p>In welchem Ausmass sollten die Qualitätskriterien erreicht sein?</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ Bedarfsüberlegungen sind im Ausbildungskonzept vorhanden ◆ Jede Bildungsaktivität wird durch die Teilnehmenden mittels geeigneter Verfahren evaluiert ◆ Die Aussteigerquote ist bekannt, Gründe dafür wurden analysiert und gegebenenfalls wurden geeignete Massnahmen getroffen 	<p>Mit welchen Dokumenten lässt sich die Qualität belegen?</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Instrumente oder Beschreibung der Wege, die zur Bedarfsanalyse angewendet werden ❖ Ausbildungskonzept ❖ Beschreibung der/des Verfahren(s) wie Kundenzufriedenheit gemessen wird und Resultate der Evaluation(en) ❖ Aussteigerstatistiken eines Lehrgangs mit Angabe von Gründen ❖ Beispiele von Prospekten und Weiterbildungsangeboten

Qualitätskriterien	Indikatoren	Minimalstandards	Quellen
<p>Wodurch zeichnet sich eine Institution aus?</p>	<p>Woran zeigt sich die Qualität einer Institution?</p>	<p>In welchem Ausmass sollten die Qualitätskriterien erreicht sein?</p>	<p>Mit welchen Dokumenten lässt sich die Qualität belegen?</p>
<p>2. Den nachhaltigen Lernerfolg der Teilnehmenden.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ an klaren Zielformulierungen für die gesamte Weiterbildung ➤ an einer ausgeprägten Transferorientierung, die sich in den Lernzielen sowie der Inhalts- und Methodenwahl zeigt ➤ am Angebot und der Nutzung von Selbstlern- und Übungsangeboten ➤ an Evaluationen nach Abschluss der Weiterbildung durch Teilnehmer und eventuell Auftraggeber ➤ an Erfolgsquoten bei Lernerfolgskontrollen oder Prüfungsstatistiken, der Analyse dieser Resultate und wenn angezeigt an geeigneten Massnahmen 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Die Lernziele sind operationalisiert ◆ Bei Inhalten und Methoden ist der Lerntransfer berücksichtigt ◆ Die Verbindung von theoretischer Wissensvermittlung und praktischer Anwendung ist erkennbar ◆ Selbstlern- und Übungsangebote sind im Konzept formuliert ◆ Es werden der Weiterbildung angepasste Lernerfolgskontrollen in regelm. Abständen durchgeführt ◆ Evaluationen nach Abschluss der Weiterbildung ◆ Lehrgänge¹³⁷ werden mindestens einmal umfassend evaluiert 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Ausschreibungsunterlagen für Teilnehmende ❖ Kurskonzept oder Kursplanung mit: Beschreibung der Zielgruppe, Lernzielen, Inhalten und methodischen Überlegungen, Transferüberlegungen, Angaben zum Verhältnis von dozentenbetreutem Unterricht und Selbststudium ❖ Beispiele von Lernerfolgskontrollen ❖ Für Lehrgänge¹³⁷, die auf einen externen, anerkannten Abschluss vorbereiten: Prüfungsstatistik mit Analyse der Resultate und ev. ergriffenen Massnahmen
<p>3. Die transparente Darstellung ihrer Angebote und ihrer pädagogischen Leitideen.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ klare, vollständige und aussagekräftige Informationsmaterialien ➤ an positiven Rückmeldungen von Interessenten, wenige Rückfragen ➤ an der Formulierung von pädagogischen Leitideen 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Informationsmaterialien mit Eingangs-voraussetzungen, Lernzielen, Inhalten, Arbeitsformen, Dauer, Kosten, Rück-trittsbedingungen, ev. Abschluss und Rekurswegen ◆ Leitbild mit Aussagen zu Zielen und pädagogischen Leitideen 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Aktuelle Ausschreibungen, Prospekte und weitere Informationsangebote der Institution sowie des ausgewählten Angebots ❖ Leitbild der Institution oder schriftliche Unterlagen mit Zielen und pädagogischen Leitideen

Qualitätskriterien	Indikatoren	Minimalstandards	Quellen
<p>Wodurch zeichnet sich eine Institution aus?</p> <p>4. Eine kundenorientierte, ökonomische, effiziente und effektive Leistungserbringung</p>	<p>Woran zeigt sich die Qualität einer Institution?</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ an einem sorgfältigen Auswahlverfahren, welches homogene Arbeitsgruppen garantiert ➤ an einer der Zielgruppe, den Kursziele und dem pädagogischen Vorgehen angepasste Teilnehmerbetreuung ➤ an einer den Kurszielen angepassten Kursdauer ➤ an einem guten Preis-Leistungs-Verhältnis und marktkonformen Kurskosten ➤ an einer schlanken und effizienten Kursadministration ➤ an der Übereinstimmung von Zielgruppen und Kursteilnehmenden 	<p>In welchem Ausmass sollten die Qualitätskriterien erreicht sein?</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ Die Anforderungen an die Kursteilnehmer sind klar definiert ◆ Der Umfang und die Art der Teilnehmerbetreuung ist der Zielgruppe sowie der Weiterbildung angepasst ◆ Die Kursziele können in der vorgesehenen Kursdauer und mit der Zielgruppe erreicht werden ◆ Die Preise sind marktgerecht¹³⁹ ◆ Die administrativen Kosten sind auf das Minimum reduzierte 	<p>Mit welchen Dokumenten lässt sich die Qualität belegen?</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Beschreibung des Auswahlverfahrens und Vorgehens zur Überprüfung von potenziellen Teilnehmern ❖ Evaluation der Übereinstimmung des Anforderungsniveaus mit den Voraussetzungen der Zielgruppe ❖ Beispiele von Kursprogrammen, Stundenplänen sowie Beschreibung der Lehrmittel ❖ Benchmarking ❖ Beschreibung der Kalkulation der Kurskosten, Preispolitik¹³⁸ ❖ Beschreibung der Kursadministration mit den Anmeldeformalitäten

¹³⁸ Sofern vorhanden, bzw. sinnvoll

¹³⁹ Hier sind keine Standards gesetzt.

Qualitätskriterien	Indikatoren	Minimalstandards	Quellen
<p>Wodurch zeichnet sich eine Institution aus?</p> <p>5. Engagierte Lehrkräfte, welche fachlich, methodisch und didaktisch auf dem neuesten Stand sind.</p>	<p>Woran zeigt sich die Qualität einer Institution?</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ an der fachlichen Qualifikation sowie der praktischen Erfahrung der Lehrkräfte in ihrem Fachgebiet ➤ an deren methodisch-didaktischen Qualifikation sowie der Erfahrung in der Erwachsenenbildung ➤ an der laufenden fachlichen und pädagogischen Weiterbildung ➤ an der Zufriedenheit der Kursteilnehmenden mit den Lehrkräften ➤ an einer erwachsenen- und zielgruppengerechten Gestaltung des Lernangebots 	<p>In welchem Ausmass sollten die Qualitätskriterien erreicht sein?</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ Die Lehrkräfte verfügen über einen dem unterrichteten Fach entsprechenden Schulabschluss sowie über eine Ausbildung in Erwachsenenbildung (SVEB 1 oder äquivalente Ausbildung) ◆ Lehrkräfte besuchen mindestens einmal jährlich interne oder externe Weiterbildungen ◆ Unterrichtsbesuche werden regelmässig durch interne oder externe Fachkräfte durchgeführt 	<p>Mit welchen Dokumenten lässt sich die Qualität belegen?</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Schriftlich formuliertes Anforderungsprofil für Lehrkräfte ❖ Lebensläufe der Lehrkräfte ❖ Auflistung der durch die Bildungsinstitution veranstalteten Weiterbildungsaktivitäten für Lehrkräfte ❖ Liste der besuchten externen Weiterbildungen der Lehrkräfte ❖ Berichte von Unterrichtsbesuchen durch die Leitung, anderen Lehrkräften, ein externes Aufsichtsorgan ❖ Ergebnisse von Dozentenbeurteilungen durch die Teilnehmer

Qualitätskriterien	Indikatoren	Minimalstandards	Quellen
<p>Wodurch zeichnet sich eine Institution aus?</p> <p>6. Ein Bewusstsein für Qualitätssicherung und -entwicklung.</p>	<p>Woran zeigt sich die Qualität einer Institution?</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ an der Anwendung eines systematischen Instrumentes zur Qualitätssicherung mit Rückmeldungen an alle Beteiligten ➤ an methodisch vielfältigen internen und/oder externen Evaluationen zur Funktionsweise der Institution ➤ am Vorhandensein eines laufenden Prozesses zur Evaluation der Weiterbildungsaktivitäten ➤ am Leitbild der Institution ➤ an klaren Strukturen / Funktionen ➤ an regelmässig durchgeführten pädagogischen Konferenzen, Supervisionen, gegenseitigen Kursbesuchen etc. unter Lehrkräften ➤ an Partnerschaften mit anderen Bildungsinstitutionen ➤ an der Bereitschaft mit geeigneten externen Spezialisten zu arbeiten 	<p>In welchem Ausmass sollten die Qualitätskriterien erreicht sein?</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ Existenz eines Evaluationskonzeptes ◆ Überlegungen zur Qualitätswicklung der Organisation sollen schriftlich vorliegen ◆ Leitbild muss vorhanden sein ◆ Organigramm muss vorhanden sein ◆ Regelmässig stattfindende pädagogische Konferenzen bzw. ein Austausch über Pädagogische Themen mit den Lehrkräften 	<p>Mit welchen Dokumenten lässt sich die Qualität belegen?</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Beispiel eines Evaluationsberichts eines Angebots mit Darstellung der daraus gezogenen Konsequenzen ❖ Beschreibung der Qualitätsentwicklungsmassnahmen der Institution ❖ Zertifikat von vorhandenen Qualitäts-systemen mit entsprechendem Bericht ❖ Leitbild und Organigramm ❖ Protokoll einer Pädagogischen Lehrerkonferenz mit Lehrkräften

Tab. 4-2: Das eduQwa-Verfahren dargestellt an den sechs Qualitätskriterien und den entsprechenden Indikatoren, Minimalstandards, Quellen

(Quelle: o.V., eduQwa-Zertifizierung Information, 2000, 10 ff.)

4.1.2.2 Beurteilung und Anwendungsmöglichkeiten

Das vorgängig beschriebene Vorgehen der EduQua-Zertifizierung zeigt eine Möglichkeit auf, innerhalb klar definierter Parameter eine Weiterbildungsinstitution, die je nach Zweck, Grösse und Entwicklungsstand sehr unterschiedlich sein kann, zu bewerten. Dabei herrscht die Einsicht vor, dass sich die Qualität einer Institution nicht einfach an der Ausgestaltung von einzelnen Elementen beurteilen lässt, sondern vielmehr, dass die Betrachtung des Zusammenwirkens mehrerer, den Weiterbildungserfolg bestimmender, Elemente geeigneter ist, Aussagen über die Qualität der Weiterbildung zu liefern.

Die passenden Indikatoren, die aus den einzelnen Kriterien abgeleitet worden sind, lassen die generellen Qualitätsansprüche sichtbar werden. Standards legen fest, welche Anforderungen mindestens erfüllt sein müssen. Aufgrund der Notwendigkeit, unterschiedliche Institutionen zu beurteilen, sind lediglich mögliche Indikatoren und minimale Standards festgelegt worden. Es sind demnach für jede Institution angepasste Indikatoren und präzisere Standards zu formulieren. Anhand von unterschiedlichen Quellen (wie z.B. Reglementen, Dokumenten, Ausschreibungen etc.) wird die Qualität, soweit dies möglich ist, belegt.¹⁴⁰

Hier liegt m.E. der Schwachpunkt des EduQua-Vorgehens. Die Beurteilung durch die Zertifizierungsstelle wird aufgrund der Selbstevaluation der Weiterbildungsinstitution¹⁴¹ und basierend auf dem eingereichten Dossier der Institution vorgenommen. Es handelt sich also um eine reine Unterlagenbeurteilung, die eine aktive Beurteilung des Zertifizierers vor Ort vermissen lässt. Trotz dieser Einschränkung werden Indikatoren, Standards und Quellen des EduQua-Verfahrens als mögliche Qualitätsbeurteilungselemente in des Weiterbildungs-Evaluations-Modell aufgenommen.

¹⁴⁰ o.V., EduQua-Zertifizierung Anleitung, 2000, 3 ff.

¹⁴¹ Vgl. dazu die ausführliche Dokumentation im Anhang 2: EduQua-Formulare zur Zertifizierung von Bildungsinstitutionen.

4.1.3 Funktionszyklus systematischer Weiterbildungsarbeit

4.1.3.1 Beschreibung

Dieser Ansatz von Aschoff¹⁴² ist für das allgemeine Verständnis der Weiterbildungsarbeit gut geeignet und gliedert sich in **fünf Phasen**, die unterstützt werden durch *fünf Kontrollen*.

In der **Phase 1: Bedarfsermittlung und -analyse** wird der festgestellte Weiterbildungsbedarf ermittelt und anschliessend überprüft. Es wird eine *Inputkontrolle* angewandt. Die **Phase 2: Ableitung der Bildungsziele** überprüft und harmonisiert die Weiterbildungsmassnahmen mit den strategischen, operativen und taktischen Zielsetzungen des Unternehmens. Die *Zielkontrolle* resultiert aus diesen Überlegungen. Die **Phase 3: Planung, Organisation und Durchführung** setzt bei der Gestaltung und der Realisierung von Bildungsmassnahmen in finanzieller, zeitlicher, sachlicher und personeller Hinsicht an. Weiter wird, durch eine Erfolgskontrolle, eine Überprüfung der Fortschritte im Lernfeld angestrebt mit dem rein didaktischen Ziel, im pädagogischen Bereich Anknüpfungspunkte für Korrekturen zu erhalten.¹⁴³ Es ergibt sich eine *Ressourcen- und Prozesskontrolle*. In der **Phase 4: Transfer** soll ermittelt werden, "... ob die vermittelten Lehrinhalte in den unternehmerischen Alltag umgesetzt wurden (lateraler Transfer vom Lernfeld ins Funktionsfeld)".¹⁴⁴ In dieser Phase wird eine *Transferkontrolle* angewandt. Die abschliessende **Phase 5: Erfolgskontrolle** hat das Ziel, durch die *Outputkontrolle* eine "... qualitative Kontrolle der Wirkungen umgesetzter Massnahmen im Funktionsfeld ..." ¹⁴⁵ zu erreichen. Die jeweiligen Phasen sind "... einzeln zu kontrollieren - gesamthaft münden die Kontrollanstrengungen im Bildungscontrolling." ¹⁴⁶

¹⁴² ASCHOFF, U., KMU-Führungskräfte, 1995, 97.

¹⁴³ DUBS, R., Lernprozesse, 1990, 161.

¹⁴⁴ ASCHOFF, U., KMU-Führungskräfte, 1995, 98.

¹⁴⁵ ASCHOFF, U., KMU-Führungskräfte, 1995, 99.

¹⁴⁶ ASCHOFF, U., KMU-Führungskräfte, 1995, 97.

4.1.3.2 Beurteilung und Anwendungsmöglichkeiten

Der geschilderte Funktionszyklus eignet sich sehr gut für eine systematische Erfassung des Bedarfs und einer prozessorientierten Erarbeitung der täglichen Aufgaben eines Anbieters von Weiterbildungsdienstleistungen. "Zur Sicherung des Unternehmenserfolges ist es für jeden Betrieb unabdingbar, systematische, bedarfsorientierte und zielgerichtete Weiterbildung zu betreiben."¹⁴⁷ Auch die Weiterbildungsnachfrager können sich anhand der geschilderten Phasen gut über den jeweiligen Stand der Weiterbildung orientieren und haben, dank den unterstützenden phasenspezifischen Kontrollen, sogar die Möglichkeit, lenkend in den laufenden Weiterbildungsprozess einzugreifen.

„Bisher zeigten sich die Weiterbildungsnachfrager stark angebotsorientiert. Sie wurden und werden mit standardisierten, oftmals auch Imitations-Programmen konfrontiert. Das Ziel der partnerschaftlichen Weiterbildung verlangt ein Umdenken sowohl bei den Nachfragern als auch bei den Anbietern.“¹⁴⁸ „Die Beachtung und gewissenhafte Überprüfung der einzelnen Schritte ... im Sinne eines ganzheitlichen Bildungscontrollings bilden das Fundament erfolgreicher Weiterbildungsarbeit und haben mit grösster Sorgfalt zu geschehen.“¹⁴⁹

Der Funktionszyklus betrieblicher Weiterbildung ist in Abb. 4-2 zusammenfassend dargestellt.

¹⁴⁷ ASCHOFF, U., *KMU-Führungskräfte*, 1995, 227.

¹⁴⁸ ASCHOFF, U., *KMU-Führungskräfte*, 1995, 233.

¹⁴⁹ ASCHOFF, U., *KMU-Führungskräfte*, 1995, 232.

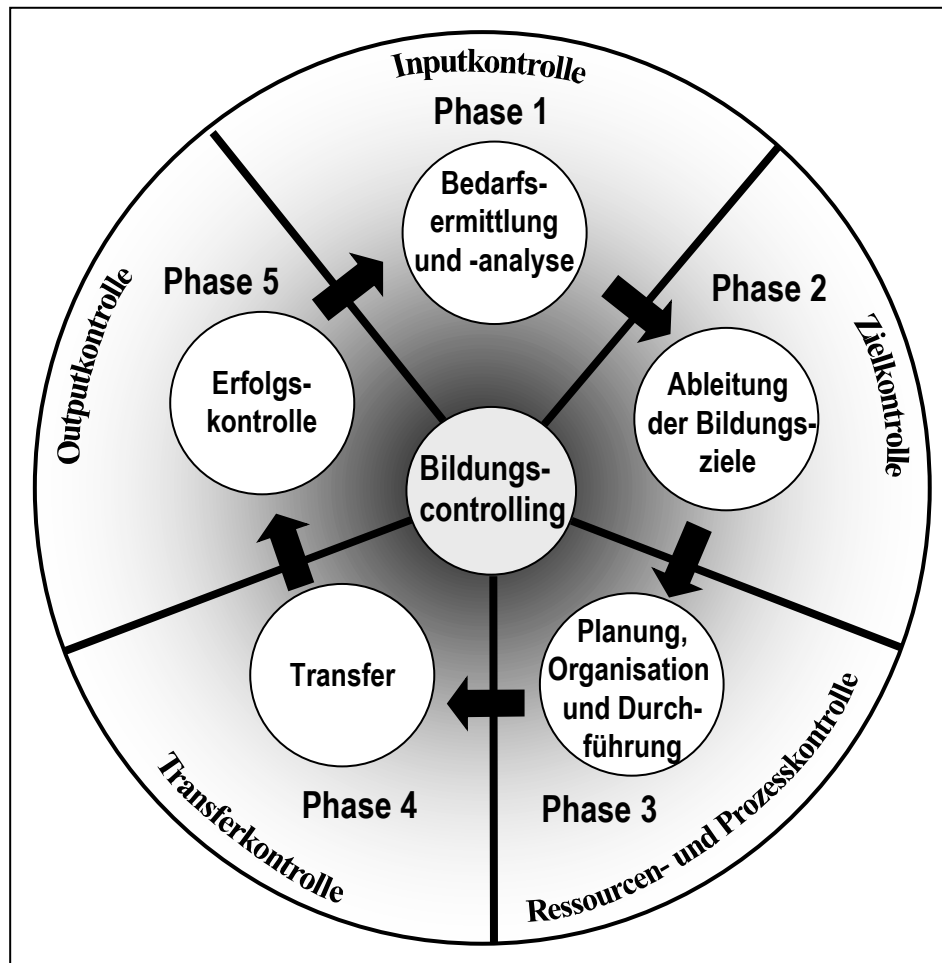


Abb. 4-2: Funktionszyklus systematischer Weiterbildungsarbeit
(Quelle: ASCHOFF, U., KMU-Führungskräfte, 1995, 97.)

Die Abkehr von der reinen ex post-Kontrolle der erfolgten Weiterbildung sowie die Möglichkeit, phasenspezifisch - mittels gegenseitigem Feed-back (Weiterbildungsanbieter und -nachfrager) - in den Weiterbildungsprozess einzugreifen, eröffnet eine neue Dimension der Weiterbildungsarbeit. Die aufgezeigten fünf Phasen und die damit gekoppelten Kontrollen, welche gesamthaft angewandt als Bildungscontrolling bezeichnet werden können, eignen sich gut, um als Bausteine in das WEM eingearbeitet zu werden. Die unterschiedlichen Phasen sind brauchbar, um von den Weiterbildungsnachfragern getrennt wahrgenommen und gesondert beurteilt zu werden.

4.1.4 ISO-Qualitätsmanagementsysteme

4.1.4.1 Beschreibung

Ursprünglich für Produktionsbetriebe entwickelt, wurde die Qualitätsnorm ISO auf Dienstleistungsbetriebe erweitert und ist mit entsprechenden Anpassungen auch für Weiterbildungsinstitutionen und Schulen verwendbar. Die entsprechende Erfassung und Dokumentation aller Betriebsabläufe mit den korrespondierenden Qualitätsnormen, festgehalten in einem Handbuch, bilden den Kern dieses Normensystems. Externe Beratung unterstützt meist die Erstellung des Qualitätshandbuches im Betrieb. Eine prozessorientierte Beschreibung mit den Bereichen Führung, Leistungserbringung und Unterstützung steht für Weiterbildungsinstitutionen im Vordergrund. Werden die Anforderungen an das Qualitätsmanagement erfüllt, kann die Weiterbildungsinstitution durch ein anerkanntes Institut zertifiziert werden. Dieser Zertifizierung folgen regelmäßige Überprüfungen (sog. Audits).¹⁵⁰

4.1.4.1.1 Die Qualitätsmanagementsysteme ISO 9001/2/3:1994

Die alte ISO- Normenreihe 9001/2/3:1994 unterteilte die Normen und die Forderungen an ein Qualitätsmanagementsystem in Normelemente. Die drei Normen ISO 9001:1994, ISO 9002:1994 und ISO 9003:1994 hatten unterschiedliche Forderungen. Bei ISO 9001:1994 mussten alle 20 Normelemente erfüllt sein, bei ISO 9002:1994 fehlte das Element der Entwicklung und des Designs und bei ISO 9003:1994 weitere Normelemente. Es galten also weniger umfassende Forderungen. Die Norm ISO 9001:1994 beschrieb ein Qualitäts-Management-System (QMS) für ein Unternehmen, das die gesamte Wertschöpfungskette von der Bedürfniserfassung über die Entwicklung bis hin zur Anwendung seiner Produkte, Dienstleistungen und zum Kundendienst bearbeitete. Die Norm ISO 9002:1994 war für Zulieferer gedacht, die bereits ein fertig entwickeltes Produkt produzieren und liefern. Das QMS umfasste aus diesem Grund nicht die Bedürfniserfassung und die Entwicklung des Produktes.

¹⁵⁰ GONON, PH. ET AL., Qualitätssysteme, 1998, 18.

Es setzte in der Wertschöpfungskette bei der Beschaffung und der Produktion ein und reichte bis zum Kundendienst. Es war auf Unternehmen, die in Lizenz oder auf der Basis von vorgegebener Spezifikation produzieren, anwendbar. ISO 9003:1994 war ein System, bei dem Qualitätsmanagement im wesentlichen aus einer Endprüfung beim Lieferanten bestand.

Führungsprozess	Produktrealisierungsprozess	Ressourcenmanagementprozess
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>1. Verantwortung der (obersten) Leitung</p> <p>2. Qualitätsmanagementsystem</p> <p>5. Lenkung der Dokumente und Daten</p> <p>14. Korrekturmaßnahmen</p> <p>17. Interne Qualitäts-Audit</p> </div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p style="text-align: center;"><i>Vertrieb & Marketing</i></p> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-bottom: 5px;">3. Vertragsüberprüfung</div> <p style="text-align: center;"><i>Entwicklung (Design)</i></p> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-bottom: 5px;">4. Entwicklungslenkung</div> <p style="text-align: center;"><i>Werk</i></p> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-bottom: 5px;">7. Lenkung der vom Auftraggeber (Kunde) zur Verfügung gestellten Produkte</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-bottom: 5px;">9. Prozesslenkung</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-bottom: 5px;">10. Prüfung</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-bottom: 5px;">12. Prüfung & Prüfstatus</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-bottom: 5px;">13. Lenkung fehlerhafter Produkte</div> <p style="text-align: center;"><i>Distribution</i></p> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-bottom: 5px;">15. Handhabung, Lagerung, Verpackung, Konservierung und Versand</div> <p style="text-align: center;"><i>Kundennachbearbeitung (After-Sales-Services)</i></p> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">19. Kundendienst</div> </div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p style="text-align: center;"><i>Qualitätsressourcen</i></p> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-bottom: 5px;">6. Beschaffung</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-bottom: 5px;">11. Prüfmittel</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-bottom: 5px;">18. Schulung</div> <p style="text-align: center;"><i>Qualitätsdaten</i></p> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-bottom: 5px;">8. Kennzeichnung (Identifikation) und Rückverfolgung von Produkten</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-bottom: 5px;">16. Lenkung von Qualitätsaufzeichnungen</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">20. Statistische Methoden</div> </div>

Abb. 4-3: ISO 9001:1994 und die 20 Normelemente
(Quelle: in Anlehnung an ISO 9001:1994.)

Basierend auf ISO 9001:1994¹⁵¹ zeigt die Abb. 4-3 die zwanzig Normelemente. In Überleitung zur neuen Norm ISO 9001:2000 sind bereits die Normelemente nach den drei Prozessarten (Führungs-, Produktrealisierungs- und Ressourcenmanagementprozess) aufgliedert.

¹⁵¹ bei ISO 9001:1994 sind alle 20 Normelemente relevant

4.1.4.1.2 Das Qualitätsmanagementsystem ISO 9001:2000

Anstelle von drei Normenausprägungen existiert seit neuem eine einzige Norm ISO 9001:2000. Diese Norm legt Anforderungen an ein Qualitätsmanagementsystem fest, welche für interne Anwendungen oder für Zertifizierungs- oder Vertragszwecke verwendet werden können.¹⁵² Im Zentrum steht der Kunde mit seinen Anforderungen auf der einen sowie seiner Zufriedenheit (Nutzen¹⁵³) auf der anderen Seite. ISO 9001:2000 ist auf die Wirksamkeit des Qualitätsmanagementsystems bei der Erfüllung der Kundenanforderungen gerichtet. ISO 9001:2000 fördert den prozessorientierten¹⁵⁴ Ansatz. Damit ist gewährleistet, dass von den Kundenanforderungen bis zum Kundennutzen eine durchgängige Definition und Überprüfung der aufeinander folgenden Tätigkeiten möglich ist. Die ständige Verbesserung des Qualitätsmanagementsystems soll die Gesamtleistung des Unternehmens verbessern helfen. In Abb. 4-4 sind noch einmal die wichtigsten Prinzipien der neuen Norm zusammengefasst:

Prinzipien	Beschreibung
Kundenorientierung	Unternehmen hängen von ihren Kunden ab. Sie sollten daher gegenwärtige und zukünftige Erfordernisse der Kunden verstehen, und danach streben, deren Anforderungen resp. deren Erwartungen zu erfüllen.
Prozessorientierung	Ein gewünschtes Ergebnis lässt sich besser erreichen, wenn Tätigkeiten und Ressourcen als Prozess geleitet und gelenkt werden.
Ständige Verbesserung	Die ständige Verbesserung des Qualitätsmanagementsystems soll dazu beitragen, die Gesamtleistung des Unternehmens zu steigern.

Abb. 4-4: Die wichtigsten Prinzipien der Norm ISO 9001:2000

(Quelle: FÜGLISTALLER, U./SCHWARZ, G., Führungssystem für KMU, 2001, 18.)

¹⁵² Im Gegensatz zu ISO 9004:2000, welche als Leitfaden für Organisationen empfohlen wird, deren Leitung beim Streben nach ständiger Verbesserung über die Anforderungen von ISO 9001:2000 hinausgehen wollen und nicht für Zertifizierungszwecke vorgesehen ist (vgl. DIN EN ISO 9004, ISO 9004:2000, 12.).

¹⁵³ Wenn nicht speziell auf die Norm ISO 9001:2000 verwiesen, wird von Nutzen anstelle von Zufriedenheit gesprochen. Nach umfangreichen Untersuchungen von Reichheld und Sasser steht nämlich nicht die Zufriedenheit für erfolgreiche Nachfolgekäufe der Kunden im Zentrum, sondern der Nutzen. (vgl. z.B. REICHHELD, F.F./SASSER E. W. jr., Loyalty, 1993).

¹⁵⁴ Prozessorientierter Ansatz: Ein erwünschtes Ergebnis lässt sich effizienter erreichen, wenn Tätigkeiten und dazugehöriger Ressourcen als Prozess geleitet und gelenkt werden (DIN EN ISO 9000:2000, ISO 9000:2000, 7.).

Abb. 4-5 stellt das prozessorientierte Qualitätsmanagement dar, das in der Norm ISO 9001:2000 beschrieben ist.

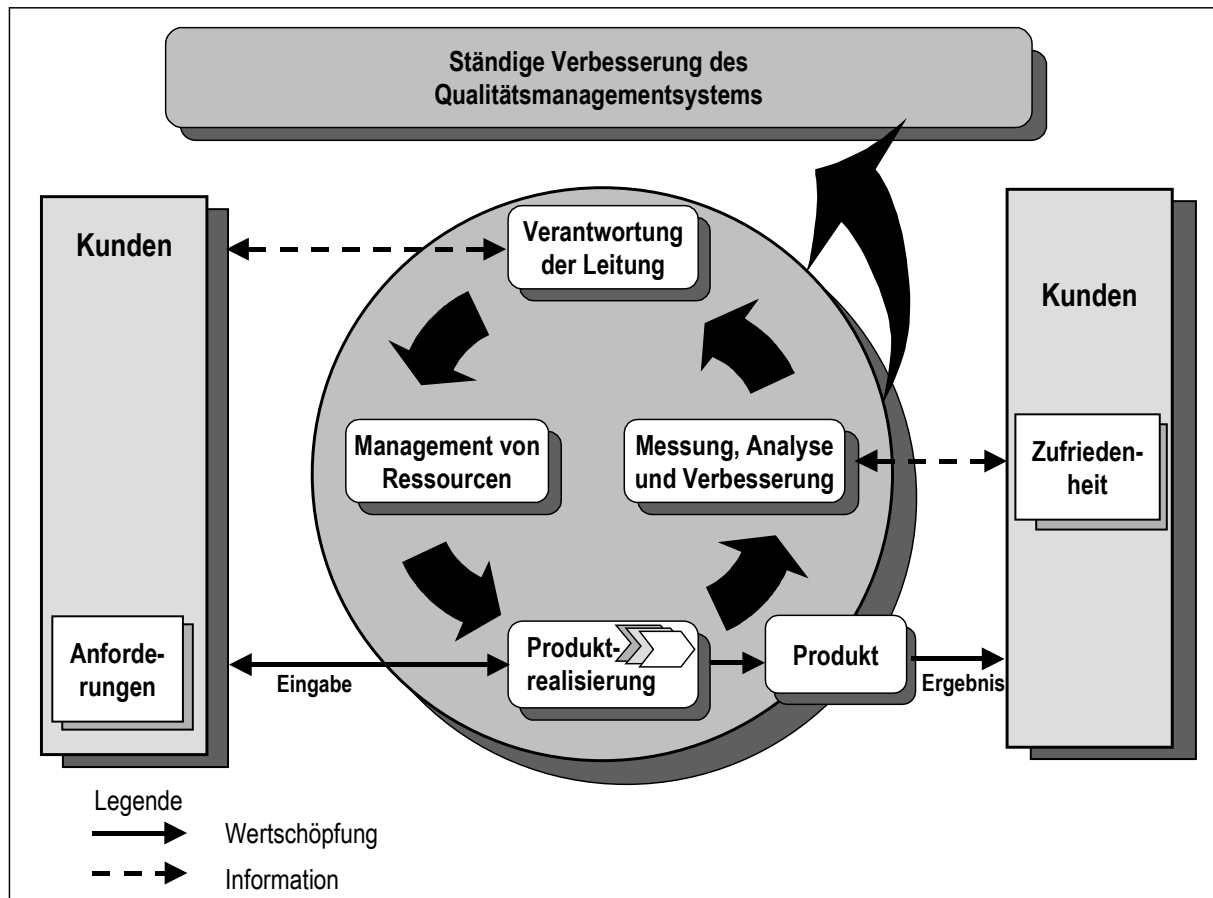


Abb. 4-5: ISO-Modell 9001:2000

(Quelle: DIN EN ISO 9001:2000, 9001:2000-09, 13.)

Diese Darstellung zeigt, dass die Kunden entscheidend sind, da sie einerseits Eingaben in Form von Anforderungen liefern und andererseits Informationen durch die Überwachung¹⁵⁵ ihrer Zufriedenheit (oder ihres Nutzens) gewonnen werden können. Im Kern dieser Abbildung sind die vier Elemente des Kreislaufs dargestellt, welche eng miteinander verbunden sind und in gegenseitiger Wechselwirkung stehen.

¹⁵⁵ Überwachung = Messung, Analyse & Verbesserung

Die vier Elemente des Kreislaufes umfassen folgende Punkte:

- **Verantwortung der Leitung oder Führungsprozesse** wie Qualitätspolitik, -ziele und -planung, Kommunikation, Systembewertung;
- **Ressourcenmanagementprozesse** wie Mitarbeiter, Infrastruktur, Arbeitsumgebung;
- **Produktrealisierungsprozesse** wie Planung, Entwicklung, Beschaffung, Produktion und Dienstleistungserbringung;
- **Bewertungs-, Analysen- und Verbesserungsprozesse** wie Überwachung, Messung und Lenkung fehlerhafter Produkte, Datenanalyse sowie Behandlung von Abweichungen und Verbesserung.

Die Pfeile, welche die vier Elemente miteinander verbinden, verdeutlichen deren gegenseitige Abhängigkeiten. In den Führungsprozessen wird das unternehmensspezifische Qualitätsmanagementsystem (QMS) festgelegt. Das QMS liefert die Basis für das Management der Ressourcen. Die Ressourcen wiederum werden in der Produktrealisierung benötigt. Abschliessend will man anhand von Messungen und Analysen wissen, ob:

- das Qualitätsmanagementsystem passend ist;
- die Ressourcen optimal verteilt sind;
- das Produkt gut und kostengünstig produziert wird.

Die konsequente Prozessorientierung der Norm erleichtert die Erarbeitung unternehmensspezifischer Qualitätsmanagementsysteme. ISO 9001:2000 ist mit andern Managementsystemen (z.B. Finanzen, Umwelt, Sicherheit, Risiko) kombinierbar und kann als Basis für das Modell der European Foundation for Quality (EFQM) dienen, welches im Abs. 4.1.5 kurz beschrieben wird.

4.1.4.1.3 Der Planen-Durchführen-Prüfen-Handeln Kreislauf (PDPH-Kreislauf)

In der neuen ISO-Norm bildet der Planen-Durchführen-Prüfen-Handeln Kreislauf¹⁵⁶ eine wichtige Rolle. Anhand dieser Methode können stetige Verbesserungen in das laufende Tagesgeschäft aufgenommen werden.

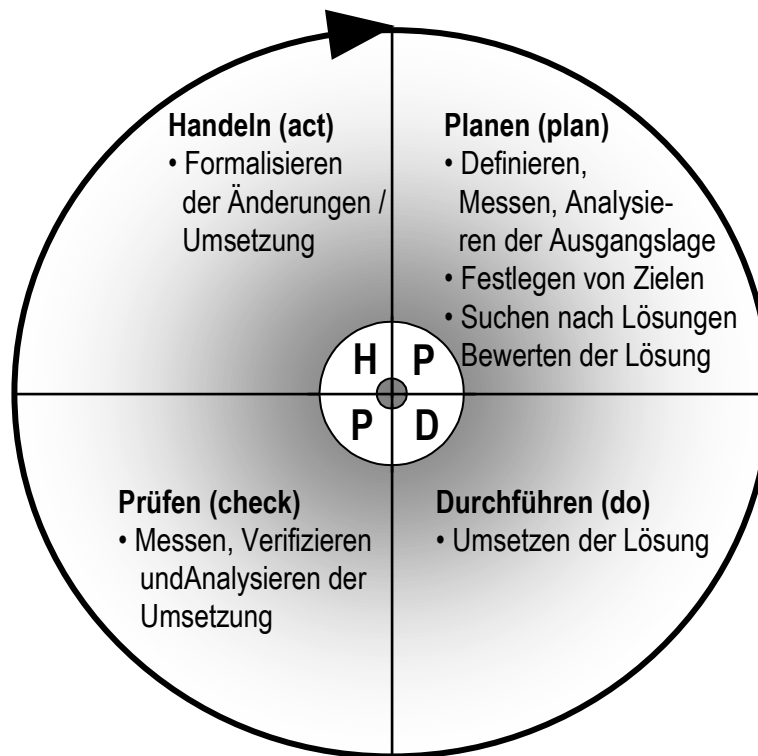


Abb. 4-6: Der Planen-Durchführen-Prüfen-Handeln Kreislauf nach Deming

(Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an FÜGLISTALLER, U./SCHWARZ, G., Führungssystem für KMU, 2001, 22.)

Für die Umsetzung der vier Elemente in konkrete Tätigkeiten bedeutet dies beim...

- **Planen:** Festlegen der Ziele und Prozesse, die zum Erzielen von Ergebnissen in Übereinstimmung mit den Kundenanforderungen notwendig sind.
- **Durchführen:** Verwirklichen der Prozesse.
- **Prüfen:** Überwachen und Messen von Prozessen und Produkten.
- **Handeln:** Ergreifen von Massnahmen zur ständigen Verbesserung der Prozessleistung.¹⁵⁷

¹⁵⁶ Der PDPH-Kreislauf ist im engl. Sprachraum als Plan-Do-Check-Act Cycle (PDCA) bekannt.

¹⁵⁷ ISO 9001:2000, S. 12

4.1.4.1.4 Total Quality Management (TQM)

Der Begriff Qualität bezog sich in der Vergangenheit auf Produkte, was sich in der Definition des Begriffs Qualität ausdrückt: „*Qualität ist die Beschaffenheit einer Einheit bezüglich ihrer Eignung, festgesetzte und vorausgesetzte Erfordernisse zu erfüllen*“.¹⁵⁸ Dies schliesst zwar eine Erweiterung auf organisatorische Einheiten und andere Bereiche als die Produktqualität nicht unbedingt aus, jedoch ist der alte Begriff Qualität zu wenig umfassend definiert. Die Unzufriedenheit mit der Zielsetzung wird sichtbar in den diversen verschiedenen Methoden zum Thema Qualität, die über diese Definition hinausgehen.¹⁵⁹

Die Qualitätsverfahren müssen sich an den Unternehmenszielen orientieren. Diese sind in vielen Unternehmen im Prinzip definiert als

- Erhalt des Unternehmens (*Überlebensfähigkeit*)
- Erzielung einer angemessenen Kapitalrendite (*Entwicklungsfähigkeit*)

¹⁵⁸ Qualitätsbegriff nach DIN 55350.

¹⁵⁹ Die älteste Methode ist **Zero Defect**, deren Ziel es ist, eine „Null-Fehler“-Produktion anzustreben. Eine weitere Methode ist in der Zielsetzung der meisten Vorschlagswesen implementiert, in der die Mitarbeiter durch ein Anreizsystem mit materiellen Vorteilen und Anerkennung aufgefordert werden, Vorschläge zur Verbesserung der Produktion zu machen. Aus dem Toyota Production System, das im atlantischen Raum als „schlanke Produktion“ (lean production) populär wurde, ist die Methode der ständigen Verbesserung **KAIZEN** bekannt, mit der jeder Mitarbeiter angeregt wird, sich ständig Gedanken über die Verbesserung seiner Arbeitsweise und seines Produktes zu machen. Weitere, individuellere Methoden sind von Unternehmen und Beratungsinstituten entwickelt worden. Ein Ansatz der neben der eigentlichen Qualitätserfüllung stärker mit der Erfüllung der Kundenanforderungen befasst, ist das **Quality Function Deployment** (nach Yoji Akao). Die Kundenanforderungen werden systematisch in einem Analyseverfahren erarbeitet. In Baumdiagrammen werden sie in Teilaspekte zerlegt. In einer Mehr-Punkte-Abfrage werden die Gewichte der einzelnen Aspekte ermittelt. Das Ergebnis ist eine gewichtete Auflistung der Qualitätsattribute, der die angestrebten Qualitätsmerkmale entgegengestellt werden. In einem weiteren Schritt werden Realisierbarkeit, einschliesslich Kosten, ermittelt, um hernach nach wirtschaftlichen Gesichtspunkten die Qualitätsziele zu definieren.

Diese Zielsetzung bedingt Erwerb oder Erhalt eines angemessenen Marktanteiles durch Kundenzufriedenheit und Kundennähe (hinsichtlich Liefer- und Betreuungsservice) sowie einen angemessenen Marktwert der Produkte/Dienstleistungen durch Qualität, Funktionalität und Nutzernähe.

Diese Ziele erreicht man nur, wenn alle Aktivitäten des Unternehmens auf Erfüllung der Anforderungen ausgerichtet sind, wodurch sich der Begriff „Total Quality Management (TQM)“ erklärt. Nach ISO 8402 ist TQM definiert als: „ ... *eine auf die Mitwirkung aller Mitarbeiter beruhende Führungsmethode einer Organisation, die Qualität in den Mittelpunkt stellt und durch Zufriedenstellung der Kunden auf langfristigen Geschäftserfolg sowie auf Nutzen für die Mitglieder der Organisation und für die Gesellschaft zielt.*“¹⁶⁰

Das bedeutet also nicht, dass man sich nur auf Produkt- und Servicequalität beschränkt, sondern dass die Bedienung der Kundenwünsche im Mittelpunkt steht, und dass dieses Ziel nur erreicht wird, wenn alle Mitglieder der Organisation (also im Normalfall alle Mitarbeiter des Unternehmens) in die Erfüllung des Zieles eingebunden sind.

¹⁶⁰ Begriff Total Quality Management (TQM) nach ISO 8402.

Die nachfolgende Tab. 4-3 beschreibt die fünf Hauptobjekte des TQM.

Nr.	Objekte	Beschreibung
1	Funktionalität	betrifft Funktionen, die einen echten Marktwert haben. Entweder weil sie vom Benutzer gewünscht werden, weil sie dem Benutzer Möglichkeiten bieten, die ihm echte Vorteile bringen und ihn überzeugen oder, weil sie an das Prestigebedürfnis des Kunden appellieren.
2	Nutzernähe	die sich durch einfache oder gut nachvollziehbare Bedienung, durch verständliche Dokumentation, einfache Auslieferungsformen und gute Unterstützung zur Inbetriebnahme sowie schnelle und pünktliche Verfügbarkeit des Produktes darstellt.
3	Kundenservice	der einfache, termingerechte Auftragsabwicklung und Flexibilität hinsichtlich der Kundenwünsche, Zuverlässigkeit sowie einfache und zuverlässige Wartung des Produktes umfasst.
4	Lieferantenbeziehungen	die es ermöglichen, die Erfüllung der Kundenwünsche durch Synergieeffekte aufgrund zuverlässiger und offener Zusammenarbeit mit den Zulieferern zu verbessern.
5	Prozessgestaltung	die den gesamten Prozess der Auftragsabwicklung hinsichtlich Aufwand und Ergebnisse optimal auslegt. Dieses betrifft sowohl die Produktion als auch die Administration und die übrigen Aktivitäten.

Tab. 4-3: Die Hauptobjekte eines Total Quality Management

(Quelle: <http://www.ebz-beratungszentrum.de/Organisationsseiten/tqmbeitr2.htm>, Abfrage vom 12.05.2001.)

4.1.4.2 Beurteilung und Anwendungsmöglichkeiten

Die ISO-Qualitätsmanagementsysteme geben interessierten Weiterbildungsinstitutionen die Möglichkeit, Ihre Management- und Verwaltungsprozesse zu analysieren, zu dokumentieren, weitgehend zu standardisieren und damit transparent zu machen. Da sich jedoch sowohl die Qualitätsziele als auch die festgelegten Instrumente und Verfahren von Institution zu Institution erheblich unterscheiden, garantiert eine Zertifizierung alleine noch nicht ein qualitativ hochwertiges Weiterbildungsangebot.

Es sind weitere Kriterien (wie z.B. Ausrichtung auf die Kundenbedürfnisse und Nutzenstiftung für die Beteiligten) in die Qualitätsdiskussion miteinzubeziehen. Die Qualität im Bereich der Weiterbildung muss unbedingt im Sinne des TQM verstanden werden.

Für das Weiterbildungs-Evaluations-Modell lassen sich dennoch Elemente übernehmen, wie die konsequente Ausrichtung an den Bedürfnissen¹⁶¹ der Kunden, mit dem Ziel, ein Optimum an Nutzen¹⁶² für den Kunden zu erreichen.

4.1.5 EFQM – European Foundation for Quality Management, European Quality Award

„EFQM ist der Versuch, ein Modell für Total Quality Management (TQM) als umfassendes Qualitätsmanagement zu entwickeln. Es bildet die verbindliche Grundlage für den jährlichen Wettbewerb „European Quality Award“ zur Auszeichnung des Unternehmens mit den am besten umgesetzten Qualitätsmassnahmen.

Das Modell umfasst die Bereiche Führung, Mitarbeiterführung, Politik und Strategie, Ressourcen, Prozesse, Mitarbeiterergebnisse und Kundenzufriedenheit, gesellschaftliche Verantwortung und Geschäftsergebnisse. Für eine Selbstdiagnose („Self Assessment“) muss ein Unternehmen bzw. eine Schule diese Modellbereiche spezifizieren, Indikatoren suchen und daraus Messgrößen entwickeln. Auf diese Weise wird es möglich, den Ist-Zustand der Institution ganzheitlich zu erfassen und zu optimieren. Nach einer mehrjährigen Umsetzung dieses umfassenden Qualitätssystems kann sich die Institution (muss aber nicht) auf der Grundlage des Self Assessment für den European Quality Award bewerben.

Das EFQM-System wird nicht kommerziell vertrieben, für die Umsetzung müssen in der Regel Beraterinnen und Berater beigezogen werden, die in die Beurteilung eingeführt worden sind.“¹⁶³

4.1.5.1 Beschreibung

Das von der European Foundation for Quality Management (EFQM) propagierte Europäische Modell für umfassendes Qualitätsmanagement stellt einen weiteren bedeutenden Schritt auf dem Weg zum Total Quality Management (TQM)-Ansatz dar. Daneben

¹⁶¹ Bei ISO 9000:2001 definiert als Anforderungen.

¹⁶² Bei ISO 9001:2001 definiert als Zufriedenheit.

¹⁶³ GONON, PH. ET AL., Qualitätssysteme, 1998, 27.

zeichnet es sich durch eine besondere Einbeziehung und Gewichtung von Führung und Personalmanagement aus.¹⁶⁴

Dieses Modell stellt die Grundlage für den jährlich verliehenen European Quality Award (EQA) dar. Auf der Basis des EFQM Excellence Modells schreibt die Schweizerische Arbeitsgemeinschaft für Qualität (SAQ) seit 1998 alljährlich den schweizerischen Qualitätspreis für Business Excellence - Esprix genannt - aus.¹⁶⁵

Das EFQM-Modell ist aufgeteilt in die zwei Bereiche „Befähiger“ und „Ergebnisse“. Die **Befähiger**: *Führung, Politik und Strategie, Mitarbeiter, die Partnerschaften und verwendeten Ressourcen* und die *Geschäftsprozesse* werden genauer untersucht und bewertet. Die Optimierung der Befähiger schafft die erforderlichen Voraussetzungen auf der **Ergebnisseite**, um hohe *kunden- und mitarbeiterbezogene Ergebnisse*, positive Auswirkungen auf die *Gesellschaft* und *wichtige Ergebnisse der Organisation bei Schlüsselleistungen* zu erreichen. Im folgenden werden die für die Weiterbildung wichtigen Komponenten des EFQM Excellence Modells erwähnt und näher beschrieben.¹⁶⁶ Wie aus dem Modell ersichtlich ist, hängen alle Komponenten miteinander zusammen und können nicht isoliert betrachtet werden, ohne den Gesamtkontext zu vernachlässigen.

¹⁶⁴ WUNDERER, R., Qualitätsförderung und Personalmanagement, 1995, 15.

¹⁶⁵ WIENRÖDER, H.; PASTEGA, N., Mehr Esprit dank Esprix, 1997, 17.

¹⁶⁶ Auf eine weitere, allgemeine Beschreibung des EFQM Excellence Modells wird im Rahmen der Dissertation verzichtet. Wird dennoch eine tiefere Auseinandersetzung mit dem Modell gewünscht, so sei auf ZINK, K. J., Integratives Managementkonzept, 1995, 99 ff. verwiesen.

Die nachfolgende Darstellung des EFQM-Modells in Abb. 4-7 zeigt die wichtigsten Bausteine auf.

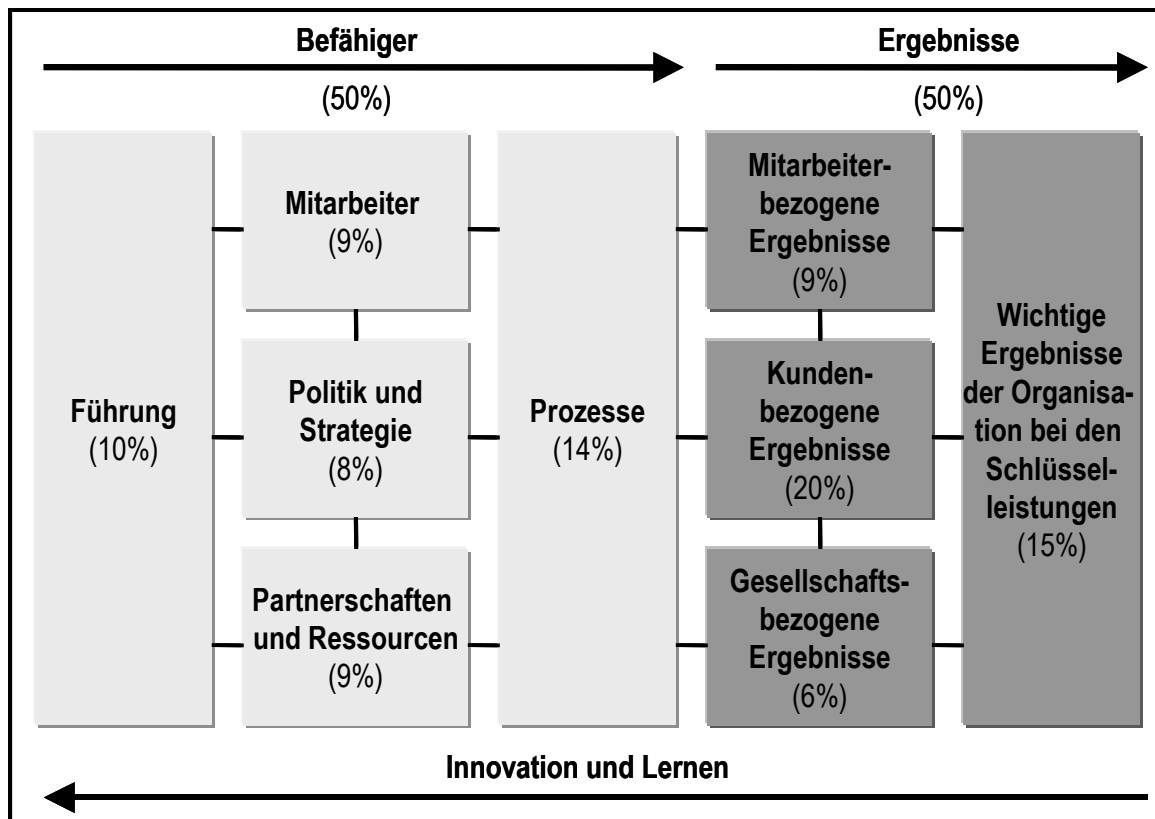


Abb. 4-7: Das EFQM Excellence Modell

(Quelle: in Anlehnung an ZINK, K. J., Integratives Managementkonzept, 1995, 100. Unter Berücksichtigung der Änderungen der European Foundation for Quality Management für die im Jahr 2000 überarbeitete Version des EFQM-Modells.)

4.1.5.2 Beurteilung und Anwendungsmöglichkeiten

Somit ist, was die Weiterbildung angeht, folgendes festzustellen: Die Weiterbildung betrifft u.a. die Komponente **Führung**, die wiederum ein sichtbares Engagement und eine Vorbildfunktion in bezug auf umfassende Qualität begünstigt. Die Weiterbildung nimmt zusätzlich eine wichtige Aufgabe zur Förderung umfassender Qualität in Form einer zielgruppenspezifischen Qualifizierung aller Mitarbeiter ein. Dadurch können Führungskräfte beispielsweise ihr Engagement intensivieren, indem sie selbst an Kursen und Schulungen teilnehmen sowie Weiterbildung für Mitarbeiter durchführen und dabei ihre eigenen Kenntnisse an die Mitarbeiter weitergeben. Des Weiteren können sie spezielle Qualifizierungsmaßnahmen (wie beispielsweise Vermittlung der unternehmensspezifischen Grundprinzipien umfassender Qualität) für neue Mitarbeiter

veranlassen sowie Weiterbildungsmaßnahmen zu spezifischen Themen persönlich eröffnen und in einer Abschlussdiskussion für Fragen zur Verfügung stehen.¹⁶⁷

In die Komponente **Politik und Strategie** ist die Weiterbildung ebenfalls eingebettet. So ist es wichtig, die Weiterbildung in eine Weiterbildungspolitik zu integrieren, welche wiederum einen Bestandteil der Unternehmenspolitik darstellt. Die Weiterbildungspolitik wird auf eine strategische Ebene übertragen (es wird ein sog. Weiterbildungskonzept erstellt) und zuletzt auf operativer Ebene umgesetzt, d.h. in einer Jahresplanung konkretisiert.¹⁶⁸

Die Weiterbildung betrifft neben der Führung vor allem den Befähiger **Mitarbeiter**. In erster Linie geht es um die Frage, wie das Unternehmen mit den Mitarbeitern umgeht. Das Ziel des EFQM Excellence Modells ist dabei eine Einbindung aller Mitarbeiter. Wichtig ist, dass nicht nur das Personal in den einzelnen, vom Qualitätsmanagement direkt betroffenen Abteilungen zu qualifizierten Arbeitnehmern geschult wird, sondern dass alle Mitarbeiter des Unternehmens von diesem Weiterbildungsprozess betroffen sind.¹⁶⁹ Daher gilt als wichtigster Ausgangspunkt die Verpflichtung des Unternehmens zur Aus- und Wertschöpfung der Mitarbeiterpotentiale.¹⁷⁰ In einem Personalentwicklungs-Controlling muss festgestellt werden, ob die getroffenen Weiterbildungsmaßnahmen ihre geplanten Wirkungen erzielt haben.

Innerhalb der Komponente **Partnerschaften und Ressourcen** ist die Weiterbildung insofern zu finden, als sie die finanzielle Seite tangiert. So müssen die Ausgaben für Weiterbildungsmaßnahmen sorgfältig geplant und budgetiert werden.¹⁷¹ Das Management von Information und Wissen gehört ebenfalls in diesen Bereich.

¹⁶⁷ ZINK, K. J., Integratives Managementkonzept, 1995, 105.

¹⁶⁸ METZGER, Ch.; DUBS, R., Schulung im Unternehmen, 4.

¹⁶⁹ MASING, W., Handbuch Qualitätsmanagement, 1994, 1049.

¹⁷⁰ WUNDERER, R., Qualitätsorientiertes Personalmanagement, 1997, 52.

¹⁷¹ ZINK, K. J., Integratives Managementkonzept, 1995, 149 f.

Zu den Hauptkriterien des EFQM Excellence Modells gehören die **Prozesse**. Das Modell beschränkt sich bewusst auf die Prozesse, welche eine Schlüsselrolle bei der Sicherung kritischer Erfolgsfaktoren spielen und die zudem als wertschöpfend angesehen werden. Die Prozesse des Personalmanagements werden zwar nicht explizit als wertschöpfend oder kritisch aufgelistet. Moderne Unternehmen rechnen jedoch personalpolitische Prozesse oft zu dieser Kategorie hinzu. So wird beispielsweise der Prozess der Weiterbildung vielfach unter dieser Komponente betrachtet, da er ebenso wie andere Prozesse des Personalmanagements eine unternehmenssichernde Position einnimmt.¹⁷² Aus diesem Grund sind die erwähnten Prozesse mit der gleichen Intensität und Aufmerksamkeit zu bewirtschaften wie die durch das Modell vorgeschlagenen Kernprozesse.¹⁷³

Die Komponente **mitarbeiterbezogene Ergebnisse** ist eines der vier Ergebniskriterien des EFQM Excellence Modells. Die Weiterbildungsmassnahmen stellen einen Motivationsfaktor dar. In dieser Gruppe werden zusätzliche Messgrößen entwickelt, welche z.B. die Zufriedenheit der Mitarbeiter beschreiben. So dient beispielsweise das Schulungs- und Weiterbildungsniveau als Messgrösse.

Die **kundenbezogenen Ergebnisse** sind die von der Bedeutung her am stärksten gewichtete Komponente. Nur optimal ausgebildete und geschulte Mitarbeiter kennen die geschäftsrelevanten Kunden und Märkte gut und sind somit in der Lage, bedarfsgerecht zu beraten. Die Kundenorientierung kann in diesem Sinne optimal erreicht werden.

Die Weiterbildung hat indirekt auch einen Einfluss auf die **gesellschaftsbezogenen Ergebnisse**. Ein Unternehmen kann mit guter Weiterbildungspolitik sowie bedarfs- und bedürfnisgerecht abgestimmten Weiterbildungsmassnahmen ein positives Image seiner Umwelt, insbesondere in der Gesellschaft, aufbauen und innehaben.

¹⁷² Vgl. dazu auch die Erläuterungen in 1.2.2 auf S. 4 ff.

¹⁷³ WUNDERER, R., Qualitätsorientiertes Personalmanagement, 1997, 55.

Zuletzt darf nicht vergessen werden, dass Weiterbildung direkte Auswirkungen auf die **wichtigen Ergebnisse der Organisation bei den Schlüsselleistungen** hat. Die Mitarbeiterpotentiale können durch Weiterbildungsprogramme gefördert und besser genutzt werden, so dass die Prozesse effizienter und effektiver vollbracht werden können, was wiederum die Geschäftsergebnisse positiv beeinflusst.

Diesem Ansatz ist eine Ausgewogenheit hinsichtlich der gewählten Aufteilung in Befähiger und Ergebnisse gegeben worden. Diese Ausgewogenheit soll in die Erarbeitung der einzelnen Elemente des Evaluations-Modells einfließen.

4.1.6 KIPOF-Modell

4.1.6.1 Beschreibung

Das KIPOF-Modell enthält den Kontext als Evaluationsfeld und geht somit gegenüber anderen Modellen einen Schritt weiter, indem verschiedene Faktoren im Umfeld des Weiterbildungsnachfragers berücksichtigt werden.

Das KIPOF-Modell umfasst fünf Evaluationsfelder: Kontext, Input, Prozess, Output/Outcome und Follow-up und ist graphisch in Abb. 4-8 für den Bereich Lehre und Lernen dargestellt.

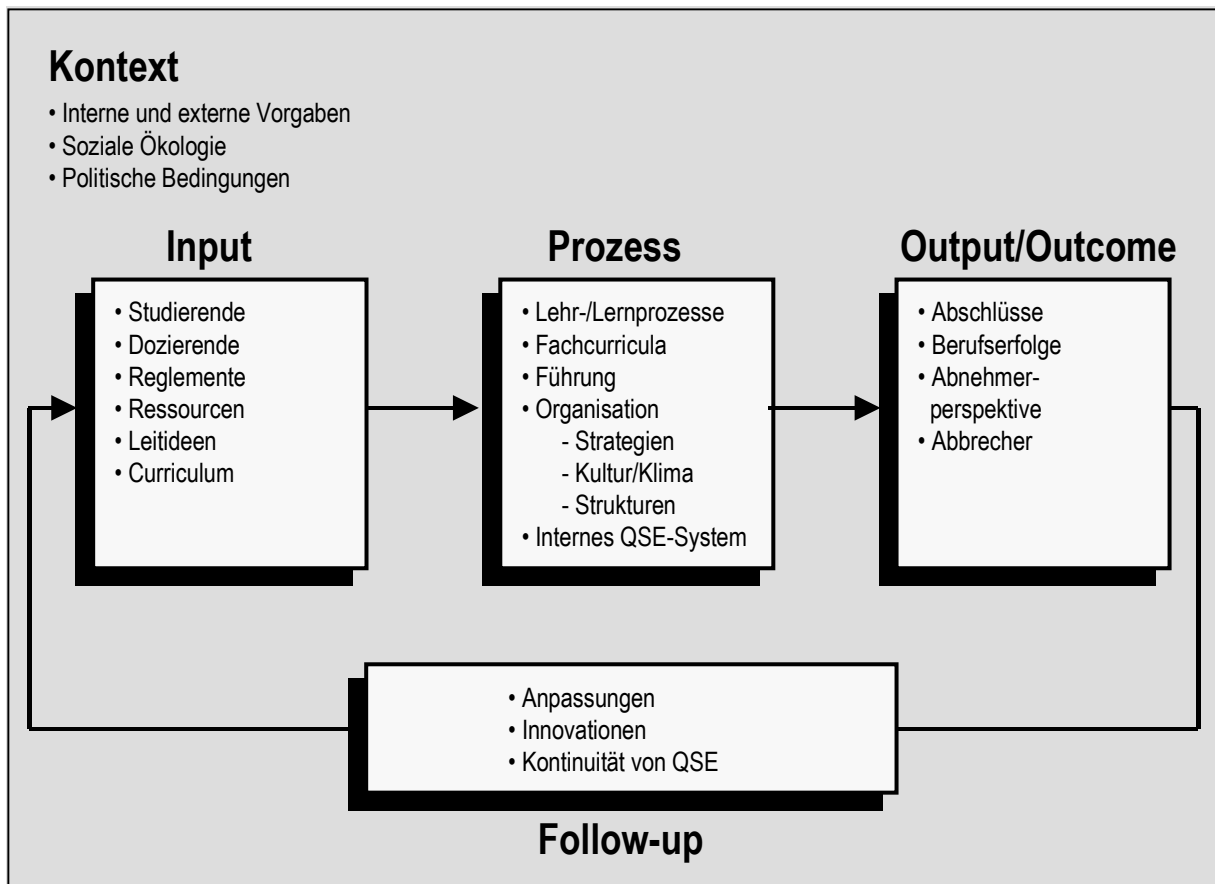


Abb. 4-8: Qualitätsevaluation: Lehre und Lernen. Das KIPOF-Modell
 (Quelle: STAMM, M., Qualitätsevaluation, 1998, 57.)

"Kontext und Zielevaluation konzentrieren sich auf die Bestandesaufnahme und Bewertung der Rahmenbedingungen und Ziele des Projekts. Die Inputevaluation untersucht die Möglichkeit der Verwendung der Ressourcen für die Erreichung dieser Ziele. Die Prozessevaluation sorgt für die periodische Rückmeldung der Informationen. Die Produktevaluation, hier als Erfolgskontrolle im Lern- und Funktionsfeld beschreiben, stellt Informationen über die Zielerreichung im Sinne eines Soll-Ist-Vergleiches zusammen. Die Transferevaluation (oft als *outcome* oder *impact* bezeichnet) schliesslich untersucht und bewertet die längerfristige Umsetzung des Lernens am Arbeitsplatz und gibt wichtige Rückmeldungen zur Aussenperspektive. Sie stellt damit vielleicht die wichtigste Rückmeldung und Beurteilung in einem Gesamtevaluationssystem dar."¹⁷⁴

4.1.6.2 Beurteilung und Anwendungsmöglichkeiten

¹⁷⁴ STAMM, M., Qualitätsevaluation, 1998, 57 f.

Der Umstand, dass Weiterbildungsveranstaltungen immer im entsprechenden Kontext zu betrachten sind, wird in diesem Modell durch ein entsprechendes Evaluationsfeld hervorgehoben. Für die vorliegende Dissertation soll der Kontext unbedingt auch berücksichtigt werden.

Die Evaluationsfelder des KIPOF-Modells, welche aus dem CIPP-Schema¹⁷⁵ von Stufflebeam¹⁷⁶ abgeleitet wurden, bilden im Rahmen dieser Arbeit das theoretische Grundmodell für die weiteren Überlegungen.¹⁷⁷

4.2 Kurzbeschreibung weiterer Qualitätssysteme

4.2.1 FQS – Formatives Qualitätsevaluations-System

„FQS möchte zu einer breit angelegten Qualitätsentwicklung einer Schule durch Selbstevaluation der Lehrpersonen anregen. Im Vordergrund steht ein Verfahren, das einen relativ offenen Rahmen zur partizipativen Ausgestaltung vorgibt. Dazu gehören im Wesentlichen 1. die Bildung von Qualitätsgruppen von vier bis sechs Lehrpersonen, mit den Lernenden von Klassen und mit Eltern; 2. gemeinsame Vereinbarungen von Qualitätsvorstellungen und 3. Aktivitäten zur Untersuchung der Schulqualität. Prozess, Erkenntnisse und Entwicklung werden in Berichten dokumentiert mit dem Ziel, über Qualitätsentwicklung Transparenz zu schaffen. Mit FQS wird seit 1996 in schweizerischen und österreichischen Schulen gearbeitet. Eine Form der Zertifizierung ist vorgesehen.“¹⁷⁸

¹⁷⁵ CIPP steht für engl. **C**ontext-, **I**nput-, **P**rocess-, **P**roduct-Evaluation, vgl. STUFFLEBEAM, D. L. ET AL., Educational evaluation, 1971.

¹⁷⁶ Vgl. dazu die Ausführungen in Abs. 3.2.2 bzw. Abb. 3-3 zur zweiten Ordnungsdimension der Evaluation auf S. 45.

¹⁷⁷ Vgl. dazu die Ausführung in Kapitel 1 auf S. 112 ff.

¹⁷⁸ GONON, PH. ET AL., Qualitätssysteme, 1998, 46.

FQS zielt darauf ab eine Qualitätskultur innerhalb einer Institution zu erarbeiten, die von allen Beteiligten mitgestaltet wird. Dabei steht die gut dokumentierte Selbstevaluation im Vordergrund, die das Ziel hat Stärken und Schwächen zu erkennen. Das so erarbeitete Wissen liefert gleichzeitig die Basis für das Steuerungswissen für die Weiterbildungsinstitution. Der Qualitätsbegriff wird hier zwar auch als Ergebnis-, vor allem aber als Prozessqualität verstanden.

4.2.2 Sechs Schritte zur Qualität

Dieses Konzept für eine massgeschneiderte Selbstevaluation ist, anlässlich der Revision der Ausbildungsbestimmungen des Schweizerischen Roten Kreuzes (SRK) entstanden. Das Leitprogramm führt im Sinne eines „learning by doing“ zu einem für die Schule angepassten Evaluationskonzept. Es geht darum, zusammen mit den Beteiligten, in sechs Schritten ein schuleigenes Evaluationsmodell zu entwickeln.

Phasen	Schritte und Beschreibung
Phase 1:	Schritt 1: Erfassung des Leistungsangebotes Schritt 2: Entwicklung der Instrumente Schritt 3: Planung der Evaluation <u>Resultate:</u> schulspezifische Evaluationsphilosophie, ein Evaluationsplan und ein Evaluationsinstrumentarium
Phase 2:	Schritt 4: Durchführung des geplanten Evaluationsvorhabens Schritt 5: Auswertung der gewonnen Ergebnisse
Phase 3:	Schritt 6: Gesamtevaluation des entwickelten Konzept und allfällige Anpassungen <u>Resultat:</u> Schulspezifisches Evaluationshandbuch

Abb. 4-9: Sechs Schritte zur Qualität

(Quelle: Angaben entnommen aus FINK, B. / GOETZE, W., 6 Schritte zur Qualität, ohne Erstellungsjahr.)

„Die Leitgedanken zur Selbstevaluation werden in dem Kürzel „PFEFFER“ (Partizipation, Führung, Effektivität, Fakten, Feedback, Ethik, Ressourcen) zusammengefasst.“¹⁷⁹ Dieses Konzept eignet sich z.B. für kleinere Schulorganisationen. Entsprechende Vorkenntnisse in Schulentwicklung, Qualitätsmanagement und Projektmanagement erleichtern die Arbeit. Daneben wird ebenfalls als erfolgversprechend empfohlen, wenn das Evaluationsvorhaben neben anderen Schulentwicklungsprojekten

¹⁷⁹ GONON, PH. ET AL., Qualitätssysteme, 1998, 75.

durchgeführt, und jeweils von den Beteiligten sowie der Schulleitung unterstützt wird.¹⁸⁰

4.2.3 IES – Integratives Evaluationssystem

Dieses System wird als ein ganzheitlicher Ansatz zur Qualitätsentwicklung verstanden, der sich flexibel den Anwendungsvoraussetzungen anpassen lässt. Das Integrative Evaluationssystem (IES) baut auf einer Fremdevaluation¹⁸¹ auf und ist auf Bildungsinstitutionen ausgerichtet.¹⁸² Die drei Module des IES sind nachfolgend kurz umschrieben:

Modul 1: Integratives Konzept zur Evaluation von Kursen in der Erwachsenenbildung (IES-K)

- *Schritt 1:* Subjektive Kursbeurteilung mit allgemeinen Bewertungskriterien durch die Kursleitung. Dabei werden Bewertungskriterien genommen, die in jedem Kurs eine Rolle spielen (wie z.B. Geschlechteranteil), und andere kurs- und unterrichtsspezifische Bewertungskriterien, die in Zusammenarbeit mit dem Auftraggeber im Vorfeld erarbeitet worden sind.
- *Schritt 2:* Bewertung der Ausschreibungs- und Kursunterlagen auf deren Angemessenheit durch das IES-Team.
- *Schritt 3:* Besuch des Kurses durch ein Mitglied des IES-Teams mit dem Ziel, zusätzliche Daten vor Ort zu sammeln.
- *Schritt 4:* Eine „follow-up-Bewertung“ in Form einer schriftlichen Befragung bei den Kursteilnehmern.
- *Schritt 5:* Die gewonnen Daten zusammenfassen und in einem schriftlichen Bericht festhalten.
- *Schritt 6:* Besprechung des Berichtes mit der Kursleitung und der Trägerschaft.

¹⁸⁰ GONON, PH. ET AL., Qualitätssysteme, 1998, 75. Als Kontaktadresse für weitergehende Auskünfte zum Konzept „6 Schritte zur Qualität“ wird das Büro für Bildungsfragen, Kilchberg ZH, Alte Landstr. 16, 8802 Kilchberg, Tel. 01 716 14 44, Fax 01 716 14 34 erwähnt.

¹⁸¹ Die Evaluationsbedürfnisse werden durch Mitglieder des IES-Teams abgeklärt. Durch die Evaluationsexperten wird anschliessend teilweise mit den Betroffenen gemeinsam das Instrumentarium erarbeitet. Die Evaluation wird durch die Experten durchgeführt und ausgewertet. Das Auswertungsgespräch sowie Beratung bei der Planung und Durchführung der Optimierungsmassnahmen werden ebenfalls durch das IES-Team vorgenommen.

¹⁸² GONON, PH. ET AL., Qualitätssysteme, 1998, 76 f.

Modul 2: Evaluationskonzept für Kursprogramme (IES-P)

Dieses Konzept wird für die Evaluation von Ausbildungslehrgängen und Fortbildungskursen eingesetzt und beinhaltet die Bewertung des Kursprogramms, die Erfassung der Voraussetzungen der am Bildungsprozess beteiligten Gruppen, die Beurteilung der Programmdurchführung und eine rückblickende Befragung der Teilnehmer des gesamten Ausbildungsprogramms zu Fragen des Praxistransfers. Ein schriftlicher Endbericht der semesterweise gesammelten Informationen wird wiederum mit dem Lehrkörper diskutiert, um anschliessend Optimierungsmassnahmen für kommende Durchführungen festzulegen.

Modul 3: Evaluationskonzept für Bildungsinstitutionen und -abteilungen (IES-O)

Nachdem sich das IES-Team zuerst vor Ort ein Bild über die Abläufe in der Institution/Abteilung gemacht hat, werden zusammen mit den Verantwortlichen und den Mitarbeitern der Institution/Abteilung die Ziele der beabsichtigten Evaluation geklärt. Diese Vorarbeit bildet die Basis für ein vom IES-Team erstelltes, massgeschneidertes Evaluationsinstrumentarium. Das weitere Vorgehen entspricht den Schritten 5 und 6 des IES-K.

Bei allen drei IES-Modulen kann der Evaluationsbericht grundsätzlich auch als Rechenschaftslegung gegenüber Dritten verwendet werden. Ebenso ist eine institutionalisierte Selbstevaluation in einer zweiten Phase des IES-Projektes denkbar. „IES-K und IES-P haben einen klaren Aufbau, der für die Benutzer nachvollziehbar ist. Es bestehen standardisierte Instrumente und Umsetzungshilfen, die aber nicht öffentlich zugänglich sind. IES-O scheint ein sehr offenes Verfahren darzustellen, das sich von bekannten Diagnosekonzepten aus dem Bereich der Organisationsentwicklung wenig unterscheidet.

Für die Beurteilung, ob das IES-O zur Unterstützung weitergehender Schulentwicklungsprozesse dient, liegen zu wenig Informationen vor, Es ist vorläufig keine Zertifizierung der IES-Module vorgesehen.¹⁸³

Durch den modulartigen Aufbau ist das IES-Konzept für eine Weiterbildungsinstitution gut geeignet. In einem ersten Schritt werden Erfahrungen mit den Modulen 1 und 2 gesammelt. Erst in einem zweiten Schritt wird mit dem Modul 3 die Evaluation der Bildungsinstitution vorgenommen. Die Beurteilung der Institution vor Ort durch das IES-Team ist als positiver Punkt zu erwähnen. Als negativer Punkt ist die doch recht starke Abhängigkeit der Institution vom IES-Team bzw. dem entsprechenden Anbieter der Fremdevaluation festzustellen.

4.2.4 ISEB – Interaktives System zur Ermittlung von Bedürfnissen

Dieses in Kanada durch Marc-André Nadeu entwickelte System stellt - nach Angaben der Systemanbieter – „ein erprobtes, computerunterstütztes System zur Erfassung von Bildungsbedürfnissen und zur Evaluation von Lehrgängen“¹⁸⁴ dar. Die in Luzern domizilierte Weiterbildungszentrale für Mittelschullehrpersonen (WBZ) hat das System als Lizenznehmerin ins Deutsche übersetzt und bietet ISEB mit dem Argument „Qualität durch Evaluation“ an.

„Das System ISEB bietet gemäss den Angaben des Anbieters folgende Leistungen:

- Lernbedürfnisse und Vorwissen ermitteln;
- Weiterbildungsbedarf abklären;
- Lehrgänge und Weiterbildungsprojekte planen;
- den Lernfortschritt überprüfen;
- Wirkungen des Lernens feststellen;
- Lernstrategien erkennen;
- Strategien für die Personalentwicklung entwerfen und
- Organisations- und Schulentwicklungsprojekte planen“¹⁸⁵.

¹⁸³ GONON, PH. ET AL., Qualitätssysteme, 1998, 77. Als Kontaktadresse für weitergehende Auskünfte zu den „IES-Modulen“ wird der Verein IES, Integrative Evaluationen, Terrassenweg 42, 3110 Münsingen, Tel. 031 721 85 80, Fax 031 721 84 14 erwähnt.

¹⁸⁴ GONON, PH. ET AL., Qualitätssysteme, 1998, 78.

¹⁸⁵ Ebenda

Das zugrunde liegende modellhafte Vorgehen gliedert sich in drei Schritte:

- *Schritt 1:* Erarbeitung eines umfassenden Bedürfnis- oder Zielkataloges, der in einem Kursprogramm oder Schulungskonzept umgesetzt werden soll, durch eine oder mehrere Person(en), die in der Regel Experten auf dem betreffenden Lern- oder Tätigkeitsgebiet sind.
- *Schritt 2:* Auf dieser Basis wird ein Fragebogen zur Überprüfung der Bedürfnisannahmen oder zur Evaluierung der Zielerreichung formuliert. Für die individuelle Einschätzung werden zwei Werteskalen (Einschätzskalen) vorgegeben, die meist auf die Beurteilung des Ist- und des Soll-Zustandes ausgerichtet sind.
- *Schritt 3:* Die Auswertung dieser Befragung bei verschiedenen Interessengruppen (z.B. Kursabsolventen, Auftraggebern, Abnehmern usw.) durch ein computerunterstütztes System¹⁸⁶ bildet den abschliessenden dritten Schritt.

„ISEB ist in erster Linie eine Software zur (empirischen, fragebogenorientierten) Datenerhebung und -auswertung. ... ISEB ist kein Konzept zur systematischen Schullevaluation.“¹⁸⁷ Es handelt sich um „... ein Computerprogramm zur Datenerfassung und -auswertung, das in grundsätzlich beliebigen Evaluationskonzepten zur Anwendung kommen und zweifellos hilfreich sein kann.“¹⁸⁸ ISEB kann demnach mehr als Hilfsmittel bei einer Evaluation eingesetzt werden, wenn es darum geht gezielt Daten zu erheben und vor allem diese dann systematisch auszuwerten. Für Weiterbildungsinstitutionen lohnen sich Investitionen in derartige Programme m. E. erst ab ca. 1000 Teilnehmern bzw. ab etwa 1000 durchgeführter Kurstage.

¹⁸⁶ Hier stehen, nachdem die individuellen Faktoren erfasst sind, verschiedene statistische Werte für die Interpretation der Ergebnisse zur Verfügung (so z.B. Mittelwerte der Ist- und Soll-Einschätzung, Standardabweichung, Streuung etc.). Weiter ermöglicht das System auch eine visuelle Darstellung der Ergebnisse in verschiedenen grafischen Umsetzungsformen (wie z.B. Balken-, Kuchendiagramme etc.).

¹⁸⁷ GONON, PH. ET AL., Qualitätssysteme, 1998, 79.

¹⁸⁸ GONON, PH. ET AL., Qualitätssysteme, 1998, 79. Als Kontaktadressen für weitergehende Auskünfte zum Konzept „ISEB“ werden für den *Vertrieb* die Schweiz. Fachstelle für Informationstechnologien im Bildungswesen SFIB, Erlachstr. 21, 3000 Bern 9, Tel. 031 301 20 91, Fax 031 301 01 04 und für den *inhaltlichen Support* die Weiterbildungszentrale WBZ, Bruchstrasse 9a, Postfach, 6000 Luzern 7, Tel. 041 249 99 11, Fax 041 240 00 79 angegeben.

4.2.5 SVEB-Zertifizierung

Die Zielsetzung der schweizerischen Vereinigung für Erwachsenenbildung (SVEB), „... dass in der Schweiz keine Person mehr in der Erwachsenenbildung tätig sein sollte, die neben Fachkompetenz nicht auch über ein bestimmtes didaktisch-methodisches und bildungsplanerisches Know-how ...“¹⁸⁹ verfügt, bildet den Anstoss zu den beiden Zertifikaten, die im Rahmen eines Projektes der Weiterbildungsoffensive des Bundes (WBO) im Jahre 1995 zum ersten Mal angewandt worden sind.

Von Bedeutung sind die nachfolgend dargestellten Kompetenzprofile der Zertifikate 1 und 2:

- **Zertifikat 1:** Hier geht es um die Fähigkeit, Kurse zu leiten. Die Kursgestaltung basiert auf vorgegebenen Konzepten und Lehrmitteln. „Lernpsychologie“ und „Gestaltung von Lernprozessen“ werden inhaltlich vorgegeben. Das Erreichen des Zertifikates basiert auf dem Besuch von 60 - 120 Lektionen, ergänzt um eine einjährige (Teilzeit-)Praxis.
- **Zertifikat 2:** Hier wird darüber hinaus die Fähigkeit zur Kurskonzeption erworben. Die Absolventen dieser Stufe sind in der Lage, selbständig Bildungsveranstaltungen zu planen, zu entwickeln, durchzuführen und auszuwerten. Zusatzeinhalte bilden Management- und Evaluationsgesichtspunkte. Eine Ausbildungsdauer von 250 Stunden, die mit einer vierjährigen (Teilzeit-)Praxis einhergeht, wird zum Erreichen des Zertifikats veranschlagt.

Das Zertifizierungssystem berücksichtigt die nachfolgenden drei Kriterien:

- **Kriterium 1: „Die Vermittlung von Kompetenzen wie**
 - Selbstkompetenz
 - Sozialkompetenz
 - allgemein-didaktische Kompetenz
 - fachdidaktische Kompetenz
 - Bildungsplanungs- und Management-Kompetenz
 - gesellschaftliche und institutionelle Kompetenz

Die hier aufgeführten Kompetenzen werden im Zertifizierungssystem stufenspezifisch aufgeschlüsselt.

¹⁸⁹ GONON, PH. ET AL., Qualitätssysteme, 1998, 80.

- **Kriterium 2: Das Ausbildungskonzept mit verschiedenen Aspekten wie**
 - Dauer und Art der Ausbildung
 - Bezug und Integration der Praxis in die Ausbildung

Im Hinblick auf Methode/Form wird darauf geachtet, inwiefern Erfahrungsgruppen in der Ausbildung vorgesehen sind. Für das Zertifikat 2 ist etwa Supervision zwingend vorgeschrieben.

- **Kriterium 3: Qualifikation der Leitung bzw. der Ausbilder**

Geachtet wird hierbei nicht nur auf die Ausbildung der Dozentinnen und Dozenten, sondern auch darauf, ob Evaluationen und Anpassungen an erforderliche Neuerungen berücksichtigt werden.¹⁹⁰

Das SVEB-Zertifizierungsverfahren kann mehr Transparenz und Vergleichbarkeit für Nachfrager und Anbieter gewährleisten. Hier liegt der Ansporn für die ausbildenden Institutionen, sich mit anderen zu messen und qualitative Verbesserungen anzustreben. Schwachpunkte sind vor allem bei den Kriterien für die Zertifizierung auszumachen, da sie „... zum Teil vage bzw. wenig präzise umschrieben...“¹⁹¹ sind.¹⁹²

4.3 Zusammenfassende Würdigung

4.3.1 Spannungsfelder

Das Angebot von Ansätzen und Konzepten zur Evaluation, Qualitätssicherung und -entwicklung im Bildungswesen ist sehr umfangreich. Viele dieser Ansätze und Konzepte wecken Erwartungen und führen zu einem veränderten Anspruch an die Qualität von (Weiter-) Bildungsleistungen. Da einige dieser Konzepte ursprünglich für

¹⁹⁰ GONON, PH. ET AL., Qualitätssysteme, 1998, 80 f.

¹⁹¹ GONON, PH. ET AL., Qualitätssysteme, 1998, 81. Als Kontaktadresse für weitergehende Auskünfte zur „SVEB-Zertifizierung“ wird die Vereinigung für Erwachsenenbildung (SVEB), Oerlikonerstrasse 38, Postfach, 8057 Zürich, Tel. 01 311 64 55, Fax 01 311 64 59 erwähnt.

¹⁹² Auf die Vermittlung von Kompetenzen wird lediglich aufgrund von Indizien geschlossen, wie z.B. ob neben den Inhalten auch entsprechende Lernformen vorgesehen sind. Die tatsächliche Durchführung des Unterrichts scheint jedoch nicht ein Bestandteil der Evaluation zu sein.

andere Kontexte erarbeitet und erst nachträglich für die Erfassung von Bildungsqualität angepasst worden sind, lassen sich die Qualitätssysteme nur schwer in ein charakteristisches Raster einordnen.

Die Abb. 4-10 stellt ein Schema dar, wo die einzelnen Qualitätssysteme aufgrund verschiedener Spannungsfelder lokalisiert werden können.

	Spannungsfeld		
Zielsetzung	entwickelnd	↔	legitimierend
Konzept	pragmatisch	↔	theoriegeleitet
Verfahrensweise	standardisiert	↔	massgeschneidert
Diagnostik	umfassend	↔	fokussierend
Fokus	vergleichend	↔	spezifisch
Systemhandhabung	statisch	↔	dynamisch
Vorgehen	expertenorientiert	↔	partizipativ

Abb. 4-10: Spannungsfelder bei Qualitätssystemen
(Quelle: GONON, PH. ET AL., Qualitätssysteme, 1998, 86.)

Die Auszeichnung eines „besten Systems“ für die Evaluation einer Weiterbildungsinstitution und damit für die Qualitätssicherung und -entwicklung ist nicht möglich. Genauso ist ein neutraler Vergleich der verschiedenen Systeme sehr schwer durchführbar.

Als Gründe sind einerseits die unterschiedlichen Zielsetzungen, die von den entsprechenden Beteiligten formuliert werden, andererseits die verschiedenartigen Evaluations- und Qualitätsaspekte und der unterschiedliche Praxisbezug der Systeme als Hauptgründe zu erwähnen.

4.3.2 Problembereiche

Die fünf nachfolgenden Problembereiche erschweren zusätzlich eine vergleichende Systembewertung.

4.3.2.1 *Pilotcharakter vieler Projekte*

Da viele Projekte Pilotcharakter haben und zu wenig verallgemeinert sind, ist es schwierig, Erkenntnisse über die Wirksamkeit der Qualitätssysteme zu verallgemeinern. Erschwerend kommt hier noch dazu, dass einzelne Systeme einen ersten Umsetzungsentwurf in Wochenfrist erlauben, andere wiederum mehrere Monate oder gar Jahre in Anspruch nehmen, bis eine erste Umsetzung realisiert ist.¹⁹³

„Während in Wirtschaft und Industrie Evaluationsergebnisse relativ schnell zu Massnahmen führen, verschwinden Evaluationsberichte ...“ in Weiterbildungsinstitutionen und „... Schulen häufig in den Ablagen. Die Verantwortlichen fragen sich dann, weshalb die Investition von viel Zeit, Anstrengung und Geld nicht zu einer wirkungsvollen Evaluation geführt hat, weshalb beispielsweise das Evaluationsdesign nur unvollständig umgesetzt, die Empfehlungen nicht diskutiert oder nicht in Massnahmen überführt worden sind.“¹⁹⁴

4.3.2.2 *Abweichungen zwischen Theorie und Praxis*

Dieses Phänomen lässt sich sicher auch bei anderen Projekten beobachten, hat hier aber zwei Dimensionen. Einerseits stellen Qualitätssysteme eine Konstruktion einer bestimmten Sichtweise der Wirklichkeit dar, die unterschiedliche Qualitätsverständnisse zum Ausdruck bringen. Als Folge davon sind Anpassungen und Abweichungen unerlässlich. Andererseits ist das zur Beschreibung der Qualität verwendete Vokabular nicht eindeutig und somit interpretierbar. Zwischen theoretischem Anspruch und der praktischen Umsetzung klafft eine Lücke. Einige Systementwickler (z.B. Frey-Akademie) verpflichten ihre Kunden zu einem obligatorischen Beratungspaket und binden ihre Kunden somit an ihre Systeminterpretation bzw. an ihre eigenen kommerziellen Interessen.¹⁹⁵ Orientiert sich jedoch eine Weiterbildungsinstitution z.B. an den

¹⁹³ GONON, PH. ET AL., Qualitätssysteme, 1998, 87.

¹⁹⁴ STAMM, M., Qualitätsevaluation, 1998, 195 f.

¹⁹⁵ GONON, PH. ET AL., Qualitätssysteme, 1998, 87.

SEVAL-Standards¹⁹⁶ dann hat sie die Möglichkeit mit einer Selbstevaluation weitgehende Qualitätssicherungs- und –entwicklungsmassnahmen vorzunehmten ohne zwingenden Beratungsbedarf. Ebenso ist m.E. vor einer „Bürokratisierung“ der Evaluation im Sinne einer übergeordneten Prüfinstanz eher abzuraten, da durch eine zu starre Normierung einerseits den verschiedenartigen Weiterbildungsaspekten und andererseits den, von Anbieter zu Anbieter unterschiedlich ausgestalteten, Evaluationsfelder nicht ausreichend Rechnung getragen werden kann.

Es ist auch davor zu warnen, dass sich Weiterbildungsinstitutionen überfordern und alles in den Evaluationsprozess stecken. „Da Evaluationen nach wie vor kein gängiges und schon gar nicht allgemein akzeptiertes Verfahren sind, empfiehlt es sich, aufgrund von Vorab-Evaluationen und einer kritischen Bilanz ein genügendes Design mit einer einfachen und klar begrenzten Fragestellung zu konstruieren.“¹⁹⁷ Ein klar umschriebenes, einfaches Vorgehen mit definierten Zwischenschritten bzw., Evaluationsfeldern hilft den Weiterbildungsinstitutionen erste positive Erfahrungen zu sammeln. Verbesserungen hinsichtlich der Qualitätssicherung und –entwicklung der Weiterbildung sind so schneller umzusetzen. Der Evaluationsprozess wird vertrauter und kann in einem späteren Schritt dann als Meta-Evaluation angewandt werden.

4.3.2.3 Unübersichtlichkeit und fehlende Transparenz

Leider sind Informationen zu verschiedenen Qualitätssystemen zum Teil nicht ohne weiteres zugänglich. Kommerzielle Interessen hinter den Qualitätsprojekten und Kampf um Einfluss einzelner Systemanbieter verhindern eine Transparenz. Dies führt wiederum zur Abhängigkeit von Anbietern und unterläuft die in den Selbstevaluationskonzepten geforderte Selbständigkeit von Institutionen. Vordringliche Ziele sind die Qualität und die Transparenz der Systeme herzustellen. Erst dann können für Nach-

¹⁹⁶ Vgl. die Ausführungen zu den SEVAL-Standards in Abs. 3.2.2.2 auf S. 49 ff.

¹⁹⁷ STAMM, M., Qualitätsevaluation, 1998, 196.

frager mit unterschiedlichen Bedürfnissen Entscheidungshilfen geliefert werden. Nur so werden Hinweise für künftige Weiterentwicklungen gegeben.¹⁹⁸

Für die erfolgreiche Durchführung einer Evaluation ist aber gerade die Transparenz des Verfahrens unbedingt zu gewährleisten. Es gilt, die Kommunikation und die Zusammenarbeit zu fördern. Hemmnisse sind abzubauen, indem versucht wird über Schwachstellen bei den untersuchten Prozessen zu sprechen.¹⁹⁹

4.3.2.4 Widersprüchliche Interessen

Es existiert ein öffentliches Interesse an der Qualität von Bildungsinstitutionen. Für die Qualitätsdiskussion heisst dies, dass es nicht nur um die Klärung von Begrifflichkeiten, Zielsetzungen bzw. Interessen und Verfahrensweisen gehen kann. Ethische und ökonomische Fragen sind genauso in die Überlegungen miteinzubeziehen. Es sind nicht alleine die Weiterbildungsanbieter, die ein Qualitätssystem auswählen, sondern es fließen auch bildungspolitische Überlegungen in die Auswahl ein. Qualitätsprojekte die im Sinne eines „Face-Managements“ eingekauft werden, sind abzulehnen.²⁰⁰

Weiterbildungsinstitutionen und Schulen interpretieren bildungspolitische Vorgaben i.d.R. unterschiedlich und verstehen sich kaum als Konsumenten neuer Ideen, die standardisierte Lösungen einfach übernehmen.²⁰¹ Innovationsleistungen sind den Vorstellungen der Institutionen anzupassen. Qualitätsevaluations- und -entwicklungssysteme sind so anzulegen, dass bereits bei der Anpassung der Instrumente an die Bedürfnisse der Institution erwünschte Kommunikationsprozesse entstehen und so widersprüchliche Interessen zu Beginn des Evaluationsprozesses offengelegt, vermindert oder geklärt werden können.

¹⁹⁸ GONON, PH. ET AL., Qualitätssysteme, 1998, 87.

¹⁹⁹ Vgl. STAMM, M., Qualitätsevaluation, 1998, 194 und die SEVAL-Standards bzw. dort das Nützlichkeitskriterium N4: „Transparenz der Bewertung“, dargestellt in Tab. 3-7 auf S. 51.

²⁰⁰ GONON, PH. ET AL., Qualitätssysteme, 1998, 87.

²⁰¹ STAMM, M., Qualitätsevaluation, 1998, 198.

4.3.2.5 *Unterschiedliche Definitionen der Qualität*

Die Begriffe „Qualität“, „Qualitätssicherung“ und „Evaluation“ werden oft benutzt, ohne dass definiert wird, was darunter verstanden wird. Hinzu kommt, dass jeder Beteiligte seine eigene Philosophie hat: Der Weiterbildungsanbieter, die Weiterbildungsnachfrager, ihre Arbeitgeber, die Inhaber einer Seminarlokalität genauso wie die dort tätigen Mitarbeiter und die unterrichtenden Dozenten haben sehr unterschiedliche Ideen über Qualität. Im Grunde kann nicht von der Qualität gesprochen werden, sondern von Qualitäten oder anders ausgedrückt, von Qualitätsaspekten. Gerade aus diesem Grund ist zu Beginn eines Evaluationsvorhabens ein Konsens unter den Beteiligten bezüglich der Begriffe und der beabsichtigten Zielsetzungen zu finden.

Welche Faktoren bestimmen im Weiterbildungsbereich die Qualität? Die nachfolgenden vier qualitätsbestimmenden Hauptfaktoren sind deshalb zentral für eine Weiterbildungsqualitätssicherung:

- *Die gemeinsam vereinbarten Zielsetzungen.*
- *Die „Übersetzung“ der Zielsetzungen in das Weiterbildungsprogramm.*
- *Sind die Programm-Zielsetzungen in der Weiterbildung enthalten?*
- *Veränderungen des Bildungs-Niveaus der Weiterbildungsnachfrager:
Was haben sie an Kenntnissen, Fähigkeiten und Einstellungen erworben?*

Letztlich konzentriert sich die Frage der Evaluation bzw. der Qualitätssicherung auf die Beantwortung der folgenden drei Fragen:

1. *Tun wir die richtigen Dinge (Effektivitätskriterium)?*
2. *Tun wir die (richtigen) Dinge auf die richtige Weise (Effizienzkriterium)?*
3. *Erreichen wir das vereinbarte Ziel (Erfolgskriterium)?*

4.4 **Kriterien zur Beurteilung von Evaluationssystemen**

Mit den aufgeführten Grundlagen kann eine Analyse und eine differenzierte Beurteilung von unterschiedlichen Evaluations-Systemen durchgeführt werden. Zu den sieben Kriterien sind verschiedene Fragen formuliert, die entsprechende Überlegungen zu den einzelnen Kriterien verdeutlichen.

Die nachfolgende Tab. 4-4 listet die sieben Kriterien zur Beurteilung von Evaluationssystemen auf.

Nr.	Kriterium	Fragestellungen
1	Zielsetzung, Wertverständnis der Evaluations	<ul style="list-style-type: none"> • Auf welches (implizite oder explizite) Ziel ist das Evaluationssystem ausgerichtet? • Worin liegt der „Wert“, der sich durch die Durchführung einer Evaluation ergibt?
2	Schwerpunkte, Geltungs- und Wirkungsbereich	<ul style="list-style-type: none"> • Welche Aspekte der Weiterbildungsinstitution werden im Evaluationssystem berücksichtigt? • Wird eine umfassende oder eine partielle Qualitätsevaluation und -entwicklung angestrebt? • Sind die berücksichtigten Schwerpunkte für die Weiterbildungsqualität relevant? • Wird die Weiterbildungsqualität angemessen berücksichtigt?
3	Evaluationsfunktion, Reflexion des Ist-Zustandes	<ul style="list-style-type: none"> • Ist das System hilfreich, um den IST-Zustand differenziert zu erfassen und kritisch zu reflektieren? • Gibt das System Anregungen, um Schwachstellen zu finden, die der eingeschränkten Alltagsoptik verborgen bleiben? • Hilft das System dazu, die eigenen Ansprüche/Ziele/Prozesse differenziert zu reflektieren? • Welche Instrumente/Verfahren sind aus der Sicht der Beteiligten hilfreiche Reflexionsimpulse?
4	Einbezug der Betroffenen, Partizipationsmöglichkeit	<ul style="list-style-type: none"> • Wer wird in den Evaluationsprozess einbezogen? • Wieweit können die evaluierten Personen den Prozessverlauf, insbesondere den Evaluationsprozess, mitgestalten/mitbestimmen? <ul style="list-style-type: none"> (a) bei der Formulierung/Festlegung der Beurteilungskriterien (b) bei der Auswahl/Konstruktion der Evaluationsinstrumente (c) bei der Dateninterpretation und Urteilsbildung (d) bei der Formulierung des Berichtes
5	Verhältnis von interner und externer Evaluation	<ul style="list-style-type: none"> • Welchen Stellenwert hat die interne und externe Evaluation im System? (Wo liegt der Schwerpunkt)? • Ist eine externe Evaluation als Ergänzung/Korrektur der Selbstevaluation vorgesehen und sinnvoll in den Evaluationsprozess eingebettet? • Ist die Evaluation so angelegt, dass die Evaluationsergebnisse bei den Betroffenen auf Akzeptanz stossen und nach aussen als glaubwürdig erscheinen?
6	Praktische Umsetzbarkeit, Handling, Instrumente und Umsetzungshilfen	<ul style="list-style-type: none"> • Wird der (voraussichtliche) Verlauf des Einführungsprozesses/der Anwendung verständlich kommuniziert und in den wichtigsten Punkten transparent gemacht? • Ist die Systemanwendung (d.h. der vorgeschlagene Evaluations- und Entwicklungsprozess) soweit instrumentalisiert, dass eine selbstständige (selbstgesteuerte) Prozessgestaltung prinzipiell möglich ist? • Wieweit sind Instrumente und Umsetzungshilfen Bestandteil des Systems? • Wie elaboriert sind die Instrumente und Umsetzungshilfen? • Wieweit decken die verfügbaren Instrumente die Ansprüche/Ziele des Systems ab? • Lässt sich der Evaluationsprozess in verkraftbare Schritte gliedern, die der Motivation der Teilnehmer Rechnung tragen?
7	Aufwand	<ul style="list-style-type: none"> • Wie gross ist der zeitliche, personelle, finanzielle Aufwand für Einführung, Schulung, Systembenutzung usw.? • Ist der Aufwand den Ressourcen der Institution bzw. den zeitlichen und personellen Ressourcen der Beteiligten angemessen? • Steht er in einem sinnvollen Verhältnis zum Nutzen?

Tab. 4-4: Die 7 Kriterien zur Beurteilung von Evaluationssystemen
(Eigene Darstellung in Anlehnung an GONON, PH. ET AL., Qualitätssysteme, 1998, 98.)

Durch die eingehende Auseinandersetzung mit diesen sieben Kriterien bzw. den darin aufgeführten Fragestellungen, werden bei den Beteiligten/Betroffenen die notwendigen

Kommunikationsprozesse in Gang gesetzt. Widersprüchliche Interessen, unterschiedliches Begriffsverständnis und Motive für oder gegen ein System frühzeitig offenlegen und geklärt. Oft können nur so zu einem späteren Zeitpunkt mehrheitsfähige Beschlüsse erreicht und umgesetzt werden.

4.5 Konzeptalternativen

Ein Einstieg in die Qualitätsentwicklung bedeutet nicht nur eine Auswahl eines Qualitätssystems. Es ist vielmehr auch eine grundsätzliche Entscheidung über das geeignete Konzept gefordert. Vier grundlegende Varianten sind dabei zu unterscheiden, die in den Abs. 4.5.1 bis 4.5.4 kurz umschrieben werden.

4.5.1 Variante 1: Ein vorgeschlagenes System auswählen und umsetzen

Diese Variante scheint zuerst auch für interessierte Institutionen als die nahe liegendste, da auf dem Markt vielfältige, teilweise recht unterschiedlich konzipierte Qualitätsentwicklungssysteme dazu einladen, sich für ein erprobtes System zu entscheiden, welches im Hinblick auf die spezifischen Interessen der Institution als das beste erscheint.

Vorteile sind zum einen die Abstützung der Institution auf bewährte Vorgehensweisen und Instrumente, zum anderen steht Experten-Know-how und meist auch eine reichhaltige Erfahrungen anderer Institutionen zur Verfügung. Nachteile sind die Festlegung auf meist nur eine oder mehrerer Facetten des komplexen Qualitäts-Entwicklungs-Prozesses, der relativ starre Fokus auf die vom ausgewählten System bevorzugten Aspekte, der Verzicht auf andere systemspezifische Schwerpunkte und nicht zuletzt die vermutlich hohen externen Kosten (für das System und die entsprechende Betreuung).²⁰²

²⁰² GONON, PH. ET AL., Qualitätssysteme, 1998, 88.

4.5.2 Variante 2: Mehrere Systeme auswählen und sie nacheinander umsetzen

Hier sind im Sinne einer „Systemkumulierung“ mehrere Vorgehensweisen denkbar, wie z.B. Einführung mit der ISO-Zertifizierung, um die Ablauf- und Führungsstrukturen einer Institution transparent zu machen bzw. zu optimieren.

Gleichzeitig wird so die Institution bei ihrem Kundenkreis als qualitätsbewusstes Unternehmen positioniert. Das System FQS bringt in einem zweiten Schritt das Qualitätsbewusstsein und die Qualitätsentwicklung auf die Ebene der Mitarbeiter, um über die vielfältigen Feedback- und Evaluationsinstrumente eine permanente Qualitätsentwicklung anzuregen. Zum Abschluss könnte EFQM implementiert werden, um die Qualität ganzheitlich anzugehen, und um noch allfällig bestehende Lücken der bisherigen Qualitätsbemühungen aufzudecken.

Der Vorteil dieser Variante liegt in der Möglichkeit, die Vorzüge mehrerer Systeme zu nutzen. Nachteile sind hier vor allem im enorm grossen zeitlichen Aufwand zu sehen, da die Einführung all dieser Systeme einen Mehrjahreshorizont verlangt, vor allem auch, weil die Systeme erst nach mehreren Beobachtungsperioden (Veranstaltungen, Semester, Monate, Jahre) ihre Wirksamkeit optimal entfalten.

Daneben ist ein sehr grosser zeitlicher, personeller und finanzieller Aufwand mit diesem Vorgehen verbunden. Nicht zuletzt wird eine Übersättigung der Betroffenen (mit unterschiedlichsten Massnahmen zur Qualitätssicherung und -entwicklung) einer entwicklungsorientierten Qualitätskultur innerhalb der Institution eher abträglich sein.²⁰³

Gerade für KMU ist dieser Ansatz aus Gründen eingeschränkter zeitlicher, personeller und finanzieller Ressourcen kaum geeignet.

²⁰³ GONON, PH. ET AL., Qualitätssysteme, 1998, 89.

4.5.3 Variante 3: Aus verschiedenen Systemen einzelne Bestandteile auswählen und daraus ein massgeschneidertes Qualitätsentwicklungskonzept erarbeiten

Bei dieser Variante geht es nicht darum, ganze Systeme auszuwählen und möglichst authentisch umzusetzen, sondern nur einzelne Verfahrensweisen und Instrumente aus dem jeweiligen Systemzusammenhang herauszulösen. Das Zusammenstellen der ausgewählten Systemelemente zu einem möglichst stimmigen Gesamtkonzept hat so zu erfolgen, dass es den Ansprüchen der Institution möglichst gerecht wird.

Der Vorteil dieses Vorgehens liegt in der Attraktivität für die betroffene Institution, ein umfassendes, auf ihre Bedürfnisse optimal zugeschnittenes, System zu erhalten. Nachteile sind darin zu sehen, dass das Herauslösen einzelner Elemente verschiedener Systeme die ursprüngliche Sinnhaftigkeit und die Wirksamkeit in einem neuen Gesamtsystem nicht mehr in der gleichen Art und Weise gewährleistet.

Zudem besteht eine gewisse Gefahr bei der Erarbeitung eines massgeschneiderten Konzepts, die Qualitätsfrage auf technische Instrumente und Verfahren zu reduzieren und dabei die eigentlichen Qualitätsbemühungen in den Hintergrund zu drängen. Dieses Risiko besteht, jedoch in geringerer Masse, auch bei den anderen Varianten. Weiter bedarf es einer hohen Vertrautheit des Beraters mit den einzelnen Systemen, um diese Vorgehensweise erfolgreich zu bestehen.²⁰⁴

4.5.4 Variante 4: Kein System wählen, sondern ein spezifisches Qualitätsentwicklungs-Projekt starten

Die drei bisherigen (systemorientierten) Varianten haben eine Gemeinsamkeit. Sie gehen davon aus, dass sich wirksame Qualitätsevaluation und -entwicklung am besten mit einem (oder mehreren) Qualitätssystemen (oder zumindest mit Teilen davon) erreichen lässt.

Daneben ist auch ein offenes, systemunabhängiges Vorgehen denkbar. Nach den Grundsätzen des Projektmanagements kann sich eine Institution auch ihr eigenes, massgeschneidertes Qualitätsentwicklungssystem erarbeiten.

²⁰⁴ GONON, PH. ET AL., Qualitätssysteme, 1998, 89 f.

Dabei gilt es:

1. die eigenen Ziele innerhalb des vorgegebenen Rahmens zu definieren;
2. die für die Zielerreichung geeigneten Verfahrensanweisungen und Instrumente zusammenzustellen;
3. ein differenziertes, institutionsspezifisches Konzept ergänzt um einen Projektplan zu erstellen – unter der Berücksichtigung der vorhandenen finanziellen, zeitlichen und personellen Ressourcen;
4. die geplanten Evaluations- und Entwicklungsaktivitäten durchzuführen und schliesslich,
5. das Projekt zu evaluieren, um es im Wiederholungsfalle zu optimieren.

Auch hier ist eine Begleitung im Sinne einer Moderation und/oder einer Projektleitung durch einen externen Begleiter durchaus denkbar, um einerseits latente Konflikte an die Oberfläche zu bringen und ausdiskutieren als auch andererseits realistische Ziele zu setzen und Pläne zu vereinbaren bzw. diese auch bei unerwarteten Verzögerungen einzuhalten.²⁰⁵

²⁰⁵ GONON, PH. ET AL., *Qualitätssysteme*, 1998, 90 f.

5 Theoretische Modellelemente

Die nachfolgenden fünf theoretischen Modellelemente haben sich als klar abgrenzbare Phasen in einem Weiterbildungsprozess herauskristallisiert. Sowohl Weiterbildungsanbieter wie -nachfrager sind in der Lage, diese einzelnen Prozessphasen zu trennen und Bewertungen über die jeweiligen Inhalte abzugeben. Diese Voraussetzung begünstigt eine Aufteilung des Weiterbildungsprozesses in die in den folgenden Abs. 5.1 bis 5.5 erwähnten Evaluations-Phasen. Eine kurze Umschreibung der einzelnen Phasen zu Beginn des jeweiligen Abschnittes sowie die dazugehörigen Abbildungen bzw. des jeweiligen Evaluationsfeldes veranschaulichen den Inhalt respektive die Entstehung des Weiterbildungs-Evaluations-Modells (=WEM).

Die Indikatoren, die dazugehörigen (Minimal-)Standards und mögliche Quellen²⁰⁶ zur Überprüfung und Bewertung der einzelnen Evaluationsfelder sind in den Abbildungen erwähnt und werden entsprechend weiter erörtert. Eine erste zusammenfassende Darstellung des WEM in Abb. 5-6 bildet den Abschluss dieses Kapitels.

5.1 Phase 1: Kontext-Evaluation

Die Kontext-Evaluation untersucht die Voraussetzungen, Rahmenbedingungen und Begleitumstände, die auf die Erhebung, Durchführung und Auswertung einen Einfluss haben können.²⁰⁷ „Sprachliche und nicht-sprachliche Verhaltensweisen haben ... an sich und losgelöst von Interaktion und Kontext keine Bedeutung. Sie erhalten sie durch den Kontext und durch unsere Interaktion in diesem Kontext. Wollen wir sprachliche und nicht-sprachliche Zeichen verstehen, so ist dies nicht unabhängig vom Kontext und den dazugehörigen Kontextverständnissen der Interaktionspartner möglich.“²⁰⁸

²⁰⁶ Dies in Anlehnung an das EduQua-Verfahren (vgl. dazu die Ausführungen in Abs. 4.1.2 und dort vor allem in der auf S. 65 ff.).

²⁰⁷ STAMM, M., Qualitätsevaluation, 1998, 229.

²⁰⁸ MANELLA, J., Interaktionen, 2000, 252.

5.1.1 Darstellung

In nachfolgender Abb. 5-1 ist die Phase 1: KONTEXT abgebildet.

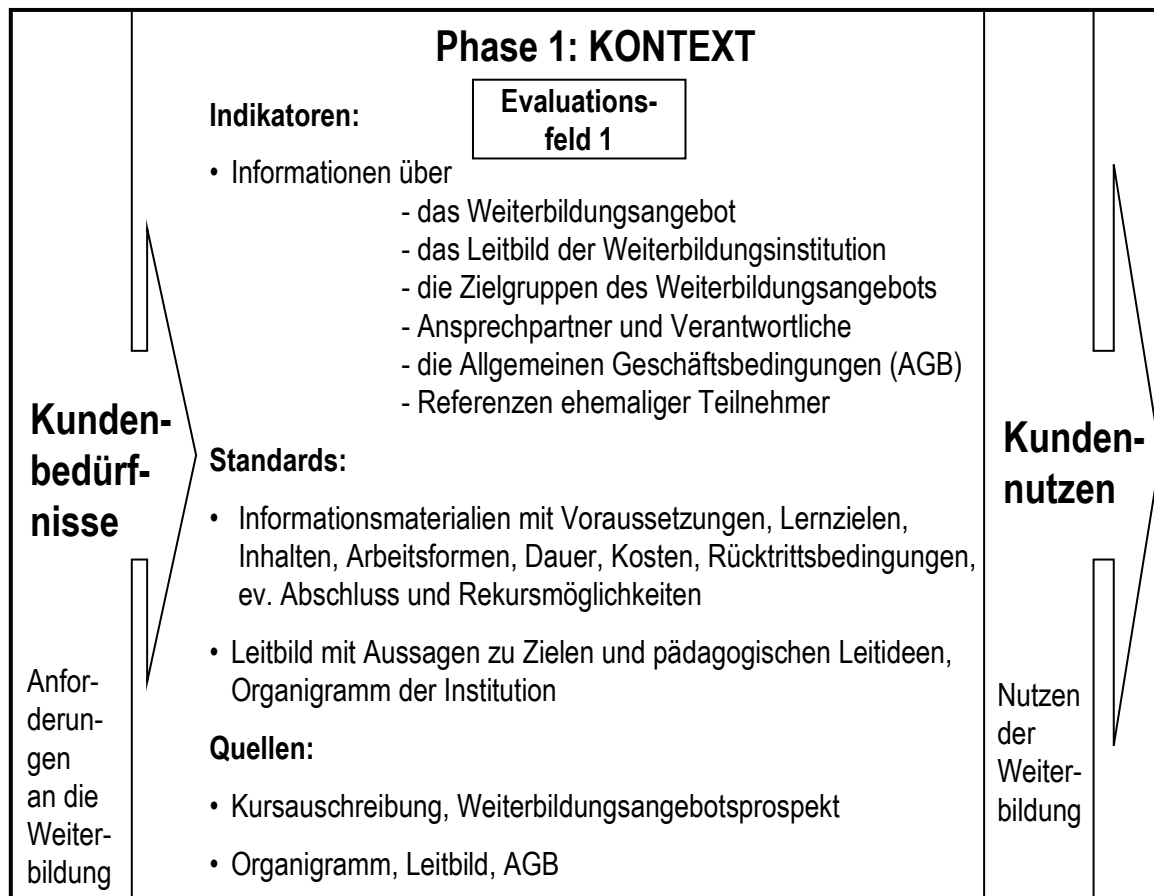


Abb. 5-1: Phase 1: KONTEXT (Evaluationsfeld 1): Indikatoren, Standards, Quellen
(Quelle: Eigene Darstellung.)

5.1.2 Beschreibung

In dieser Phase bilden zuerst einmal eine Vielzahl von Informationen wertvolle Indikatoren, um kontextspezifische Merkmale des Evaluationsfeldes 1 zu bestimmen.

Folgende Indikatoren sind geeignet:

- Informationen über
 - das Weiterbildungsangebot
 - das Leitbild der Weiterbildungsinstitution
 - die Zielgruppen des Weiterbildungsangebots
 - Ansprechpartner und Verantwortliche
 - die Allgemeinen Geschäftsbedingungen (AGB)
 - Referenzen ehemaliger Teilnehmer

Die Minimalstandards im Evaluationsfeld 1 sehen wie folgt aus:

- Die entsprechenden Informationsmaterialien enthalten Angaben zu den Voraussetzungen, Lernzielen, Kursinhalten, angewandten Arbeitsformen, Dauer, Kosten (Zahlungsmodalitäten), Rücktrittsbedingungen und evtl. auch eine Orientierung über den Abschluss und die Rekursmöglichkeiten
- Ein Leitbild mit Aussagen zu den Zielen und den pädagogischen Leitideen der Weiterbildungsinstitution sowie ein aktuelles Organigramm der Institution

Entsprechend dienen folgende Quellen als Hinweise zur Feststellung, ob die Minimalstandards durch eine Weiterbildungsinstitution eingehalten sind:

- Kursausreibungen, Weiterbildungsprospekte
- Organigramm und Leitbild der Weiterbildungsinstitution
- Evtl. die Allgemeinen Geschäftsbedingungen (AGB)

5.2 Phase 2: Input-Evaluation

„Die Inputevaluation untersucht, identifiziert und beurteilt die Möglichkeiten und Verwendung der vorhandenen Ressourcen, Strategien und Pläne zur Realisierung der Ziele...“²⁰⁹ Sie misst und beurteilt das, was eingesetzt wird.

²⁰⁹ STAMM, M., Qualitätsevaluation, 1998, 228.

²¹⁰ STAMM, M., Qualitätsevaluation, 1998, 228.

5.2.1 Darstellung

In nachfolgender Abb. 5-2 ist die Phase 2: INPUT abgebildet.

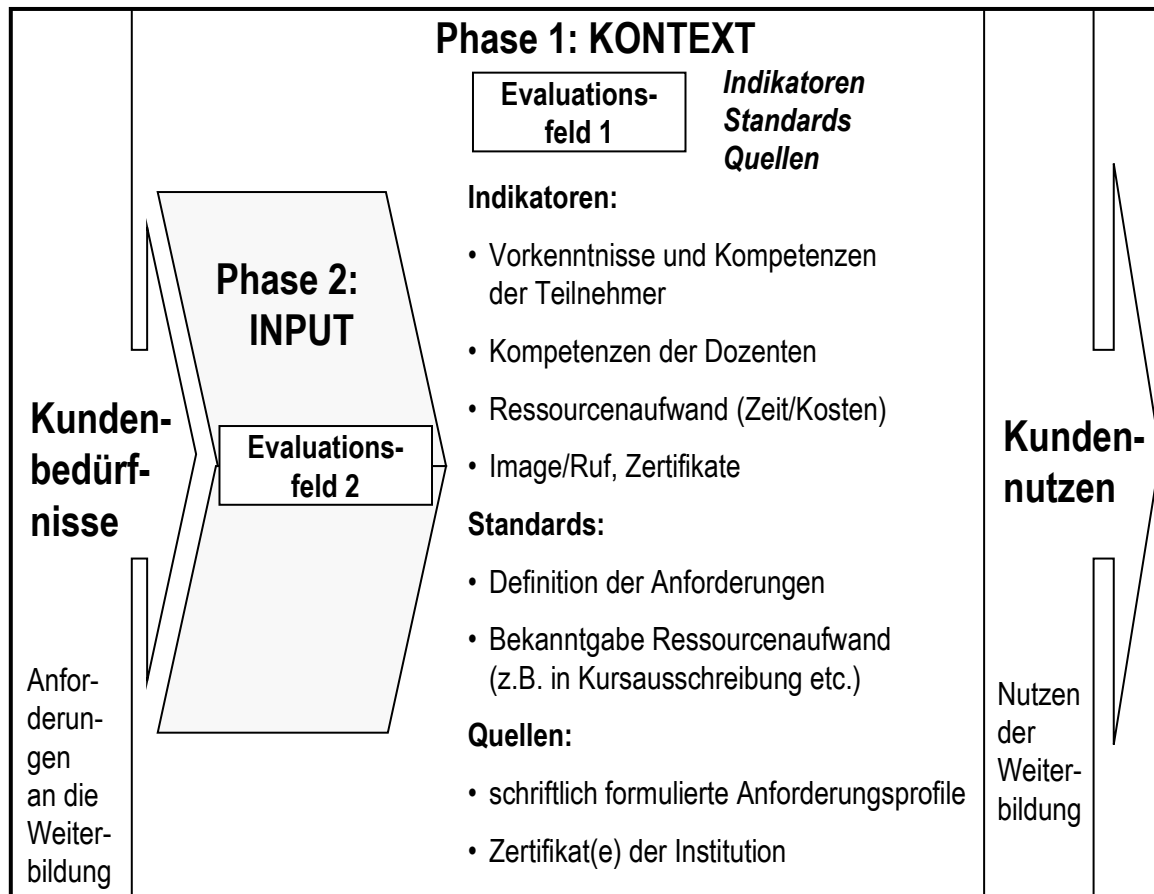


Abb. 5-2: Phase 2: INPUT (Evaluationsfeld 2): Indikatoren, Standards, Quellen
(Quelle: Eigene Darstellung.)

5.2.2 Beschreibung

Folgende Indikatoren eignen sich, um inputspezifische Merkmale des Evaluationsfeldes 2 zu bestimmen:

- Durchgeführte Bedarfsabklärungen bei den Teilnehmern
- Erwartete Vorkenntnisse der Teilnehmer
- „Lebenslauf/Werdegang“ der Teilnehmer (Kompetenzprofil)
- Ressourcenaufwand der Teilnehmer (Zeitaufwand, Kosten)
- Zertifikate der Weiterbildungsinstitution (EduQua, ISO 9000, etc.)
- Image/Ruf der Weiterbildungsinstitution
- Lebenslauf/Werdegang der Dozenten (Kompetenzprofil)

Die erwarteten Minimalstandards im Evaluationsfeld 2 sehen wie folgt aus:

- Definition der Qualifikationen, die die Teilnehmer einbringen durch die Weiterbildungsinstitution
- Definition der Qualifikationen der Dozenten durch die Weiterbildungsinstitution
- Bekanntgabe des Ressourcenaufwand (z.B. in der Kursausschreibung etc.)
- Bekanntgabe des Ressourcenaufwandes (Kosten und Zeit, z.B. in der Kursausschreibung)

Entsprechend dienen folgende Quellen als Hinweise zur Feststellung, ob die Minimalstandards durch eine Weiterbildungsinstitution eingehalten sind:

- Kursausschreibungen, Weiterbildungsprospekte
- Schriftlich formulierte Kompetenzprofile
- Falls vorhanden, Zertifikat(e) der Institution

Ein Kompetenzprofil für die Teilnehmer könnte z.B. Aussagen zu den Punkten: Alter, Berufserfahrung, Fähigkeiten/Können, Ausbildung, Tätigkeitsbereich, Branche etc. enthalten. Dem Kompetenzprofil für die Dozenten wären Angaben wie z.B. Alter, Lehrerfahrung, Fähigkeiten/Können, Ausbildung (allgemein und im Bereich Pädagogik/Didaktik), Tätigkeitsbereich etc. zu entnehmen.

Unter dem Stichwort Ressourcenaufwand sind z.B. Angaben enthalten über die Kursdauer, den zeitlichen Tagesablauf, den durchschnittlichen Vorbereitungsaufwand, die direkten Kosten (Kursgelder, Seminarpauschalen für Essen und Übernachtung etc.) und die indirekten Kosten (z.B. für Bücher, Software, allfällige Zusatzkosten etc.). Ziel ist es, dem Teilnehmer eine umfassende Einschätzung der zeitlichen und finanziellen Belastungen zu ermöglichen, die mit dieser Weiterbildungsveranstaltung verbunden sind. Sowohl die Kompetenzen der Teilnehmer, wie die Angaben zum Ressourcenaufwand sind bezüglich Detaillierungsgrad dem Umfang (Stoffinhalt, Zielsetzung des Kurses etc.) und der Dauer (z.B. mehrtägiger Kurs, Blockkurs verteilt über mehrere Monate, Wochenkurs verteilt über mehrere Jahre) entsprechend anzupassen.

Es gilt die Faustregel, je umfangreicher ein Kurs ist und je länger dieser dauert, desto detaillierter sind die entsprechenden Angaben aufzuzählen.

5.3 Phase 3: Prozess-Evaluation

Bei der Prozess-Evaluation werden die einmaligen und wiederkehrenden Abläufe untersucht und beurteilt. Es wird versucht, Ursachen der Unzulänglichkeiten im Verfahrensplan zu entdecken und vorauszusagen. Hier wird gemessen und beurteilt, "was abläuft".²¹¹

5.3.1 Darstellung

In nachfolgender Abb. 5-3 ist die Phase 3: PROZESS abgebildet.

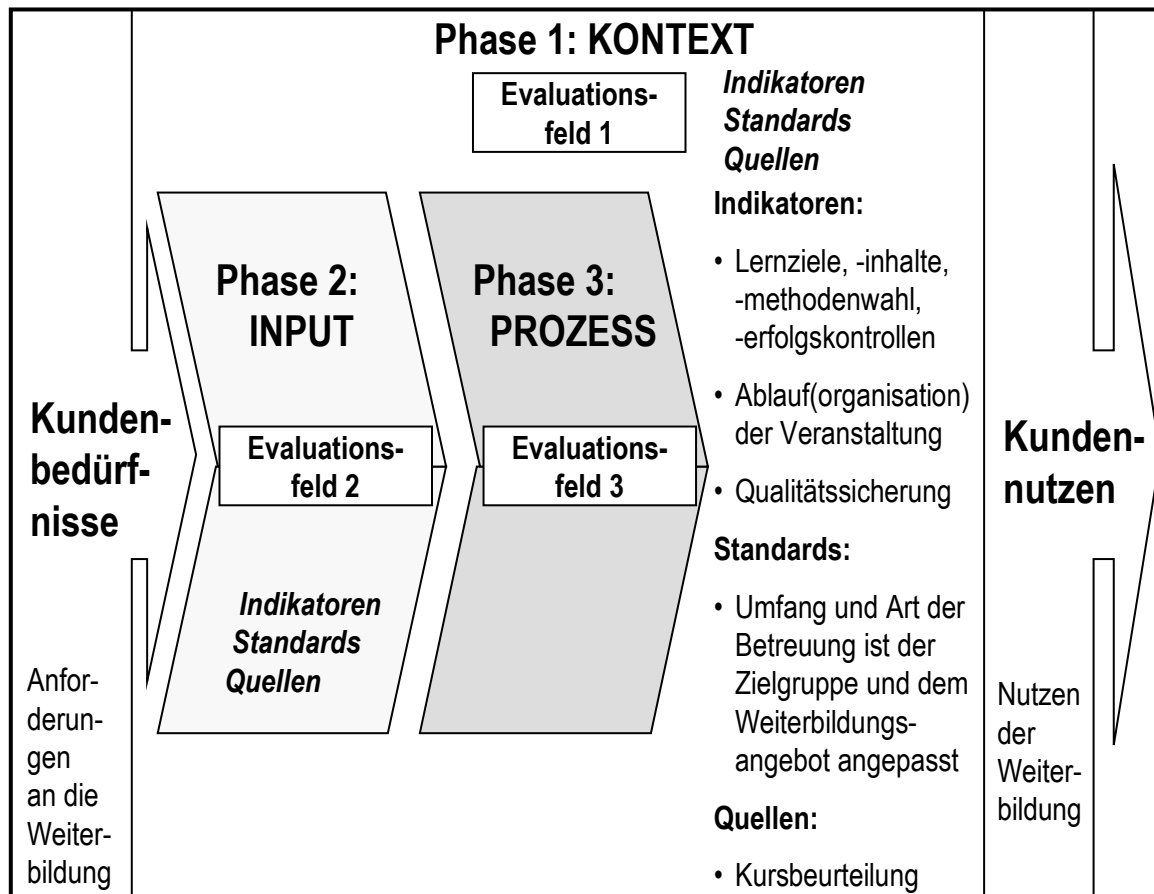


Abb. 5-3: Phase 3: PROZESS (Evaluationsfeld 3): Indikatoren, Standards, Quellen
(Quelle: Eigene Darstellung.)

²¹¹ STAMM, M., Qualitätsevaluation, 1998, 232.

5.3.2 Beschreibung

Das Evaluationsfeld 3 stellt die Beurteilung der prozessspezifischen Merkmale sicher und lässt sich durch die nachfolgend aufgelisteten Indikatoren beschreiben:

- Lernziele (Unterteilung in Richtziele, Grobziele, Feinziele)
- Lerninhalte (bedarfsgerecht formuliert, sinnvoll strukturiert)
- (Lern- und Lehr-)Methodenwahl (Unterrichtsmethodik)
- Ablauf(organisation) der Veranstaltung (Dauer, Pausen)
- Begleitung durch die/Führung der Veranstaltung (Seminarleiter, -betreuer)
- Selbstlernaktivitäten (Selbststudium, Vorbereitung der Veranstaltung)
- Lernerfolgskontrollen (während der Veranstaltung)
- Deckungsgrad: Weiterbildungsangebot / Bedarf Teilnehmer (bezüglich der einzelnen Themenblöcke bzw. Kursteile)
- Qualitätssicherungsmassnahmen des Veranstalters

Die erwarteten Minimalstandards im Evaluationsfeld 3 umfassen:

- Umfang und Art der Betreuung ist der Zielgruppe und dem Weiterbildungsangebot angepasst
- Lerninhalte sind der Zielgruppe und der Kurszielsetzung angepasst
- Unterrichtsmethodik entspricht der Zielgruppe und der Kurszielsetzung
- Ablauf der Veranstaltung ist der Zielgruppe und dem Kursinhalt bezüglich Anwendung von Selbstlernaktivitäten, Lernerfolgskontrollen, Dauer und Umfang der Vorbereitung der Teilnehmer angepasst
- Qualitätssicherung des Veranstalters ist sichergestellt

Entsprechend dienen folgende Quellen als Hinweise zur Feststellung, ob die Minimalstandards durch eine Weiterbildungsinstitution eingehalten sind:

- Weiterbildungskonzept allgemein, spezifisches Kurskonzept
- Kursunterlagen (wie z.B. Skripten, Foliensammlung, ergänzende Artikel, Literaturquellen, Übungen, Fallstudien etc.)
- Beschreibung der Lehr- und Lernmethodik und der Lernumgebung
- Tagesablauf mit einer übersichtlich strukturierten Darstellung der Lerninhalte
- Auswertungen der Kursbeurteilungen mit Angaben zum Inhalt, Praxisbezug und zur getätigten Strukturierung der Lerninhalte, bzw. Aussagen zur Lernmethodik und zum Engagement des Referenten sowie Bemerkungen zum Einbezug der Teilnehmer und zur Qualität der erhaltenen Unterlagen

Die erwähnten Minimalstandards lassen dem Weiterbildungsveranstalter einen grossen Spielraum, den es jedoch vorgängig in der Phase 2: INPUT mit dem Weiterbildungsnachfrager gemeinsam einzugrenzen gilt. Die Aussagen zum Detaillierungsgrad für das Evaluationsfeld 2 treffen hier sinngemäss genauso zu.

5.4 Phase 4: Output/Outcome-Evaluation

Das Ziel der Output/Outcome-Evaluation ist die Zusammenstellung der Informationen über die Zielerreichung, die Erfolgskontrolle im engeren Sinn. Gemessen und beurteilt wird in dieser Phase, “was herauskommt”.²¹²

Das Evaluationsfeld 4 ist sehr zentral, da hier Aussagen zur Zielerreichung einer Weiterbildung im engeren Sinne getätigt werden. Bewertungen des Nutzens für den Weiterbildungsnachfrager werden seinen eingangs (v.a. in der Phase 2: INPUT) geäusserten Bedürfnissen gegenübergestellt. Erwartungen des Weiterbildungsnachfragers sind übertroffen, erfüllt oder nicht erfüllt worden.

In der Nachbereitungsphase der Weiterbildungsveranstaltung geht es darum, zusammen mit dem beteiligten Personenkreis (Teilnehmer, allenfalls Vorgesetzte des Teilnehmers, Weiterbildungsveranstalter und evtl. sogar Dozenten) und mit Hilfe von unterschiedlichen transferfördernden Massnahmen die Sicherung der Erkenntnisse zu gewährleisten und die Planung der Erkenntnisumsetzung in Gang zu setzen.

5.4.1 Darstellung

In nachfolgender Abb. 5-4 ist die Phase 4: OUTPUT/OUTCOME abgebildet.

²¹² STAMM, M., Qualitätsevaluation, 1998, 231.

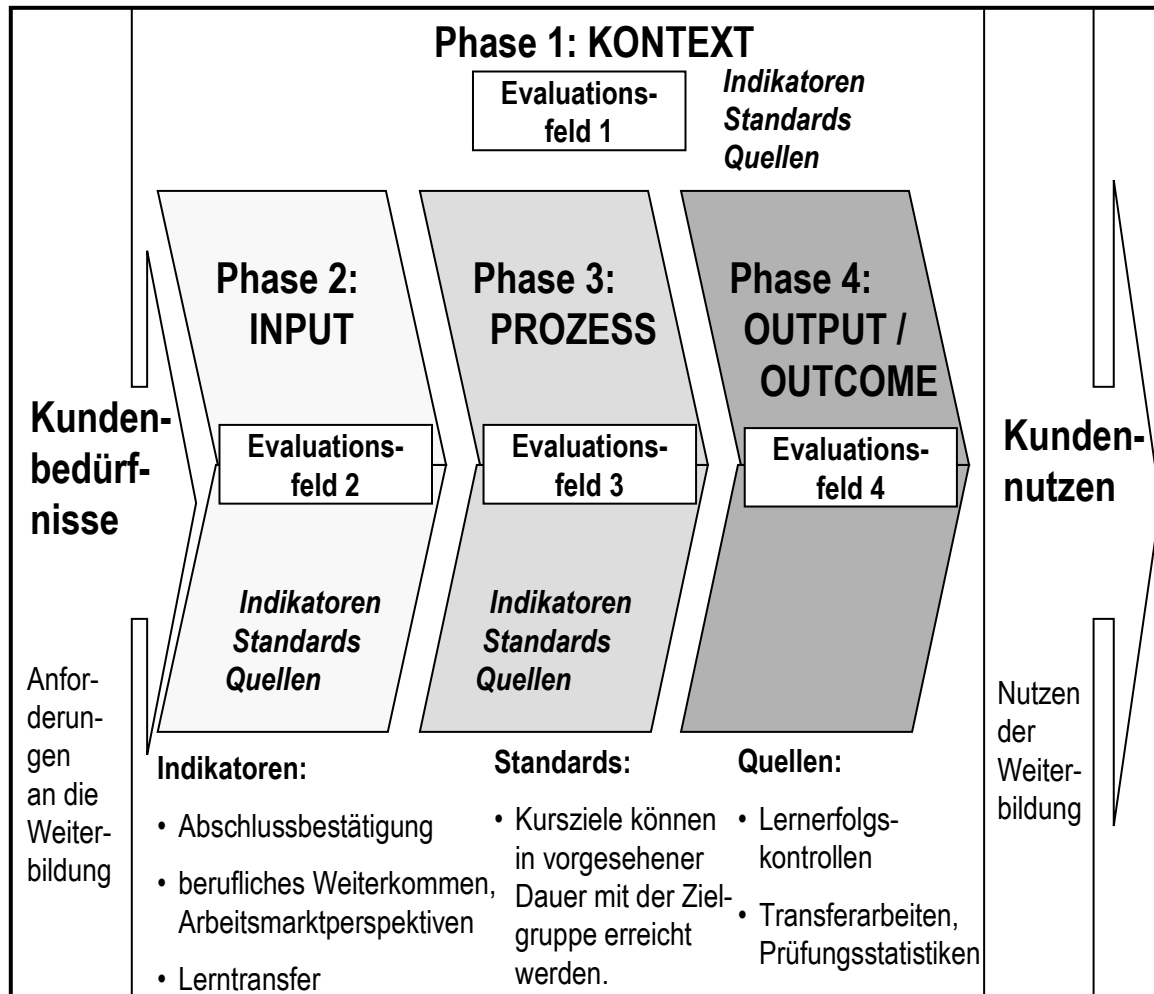


Abb. 5-4: Phase 4: OUTPUT/OUTCOME (Evaluationsfeld 4): Indikatoren, Standards, Quellen
(Quelle: Eigene Darstellung.)

5.4.2 Beschreibung

Folgende Indikatoren eignen sich, um output-/outcomespezifische Merkmale des Evaluationsfeldes 4 zu bestimmen:

- Abschlussbestätigung²¹³ (Diplom, Zertifikat, Testat etc.)
- Berufliches Weiterkommen durch Abschluss (on the job)
- Arbeitsmarktperspektiven (Anerkennung der Veranstaltung auf Arbeitsmarkt)
- Umgang mit „Abbrechern“ (Ausstiegs-, Wiedereinstiegsmöglichkeiten etc.)
- Lerntransfer vermittelter Stoffinhalt (z.B. durch Prüfungen, Seminararbeit)

²¹³ Hier ist zu beachten, dass eine Abschlussbestätigung auch ein blosses „Etikett“ darstellen kann. Eine entsprechende Prüfung der Bestätigung (Inhalt, Aussteller, Aussage etc.) ist sicher angebracht.

Die erwarteten Minimalstandards im Evaluationsfeld 4 umfassen:

- Vereinbarte, minimale Kurszielsetzungen sind zur Zufriedenheit der Teilnehmer erreicht worden (Bewertungsmassstab genügend, bzw. gut), entsprechend den Zielsetzungen der Weiterbildungsinstitution oder der vereinbarten Mindestbewertung
- Lerntransfer wird durch Weiterbildungsveranstalter sichergestellt

Entsprechend dienen folgende Quellen²¹⁴ als Hinweise zur Feststellung, ob die Minimalstandards durch eine Weiterbildungsinstitution eingehalten sind:

- Lernerfolgskontrollen
- Transferarbeiten
- Prüfungsstatistiken

Der Weiterbildungsanbieter muss den Lerntransfer (Wirksamkeit der Weiterbildungsveranstaltung, Anwendbarkeit der Lerninhalte), den Nutzen für den Weiterbildungsnachfrager (berufs- und branchenbezogener Anwendungsnutzen, bzw. Praxistauglichkeit der vermittelten Lerninhalte im unterschiedlichen Kontext) und den Lernerfolg (Beurteilung Seminararbeit, Prüfungsergebnisse, Zufriedenheit mit Seminararbeit oder Prüfungen) mittels geeigneten Massnahmen (i.d.R. Befragungen, mündlich oder schriftlich) sicherstellen.

5.5 Phase 5: Follow-up-Evaluation

“Der Follow-up hat zum Ziel festzustellen, ob die verschiedenen Empfehlungen, die im Rahmen der Handlungsvorschläge abgegeben wurden, verwirklicht sind, und soll aufzeigen, wo Korrekturen anzubringen sind. Es handelt sich somit um eine Schlüsselstrategie für die nachhaltige Wirkung von Evaluationen.”²¹⁵ Die Follow-up-Evaluation stellt als Kontrollanalyse einen Kontrollpunkt im Evaluationsverlauf dar.

²¹⁴ Die Prüfung der Einhaltung der Minimalstandards aufgrund der erwähnten Quellen stellt ein anspruchsvolles Unterfangen dar. Eine Verbesserung bzw. Verfeinerung bei jeder neuen Evaluationsperiode ist ratsam, jedoch ohne dabei die Vergleichbarkeit der Resultate zu gefährden.

²¹⁵ STAMM, M., Qualitätsevaluation, 1998, 227.

5.5.1 Darstellung

In nachfolgender Abb. 5-5 ist die Phase 5: FOLLOW-UP abgebildet.

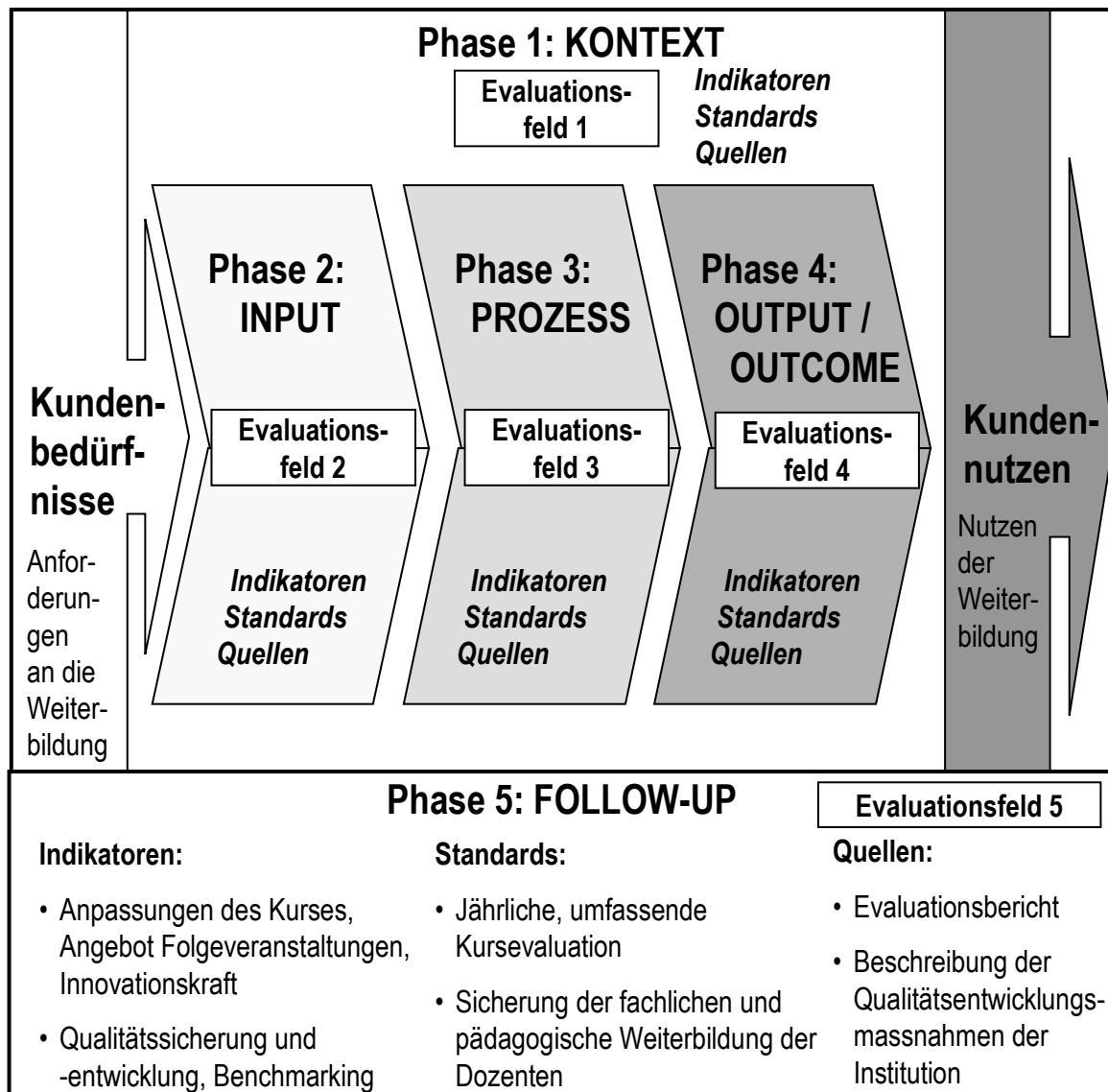


Abb. 5-5: Phase 5: FOLLOW-UP (Evaluationsfeld 5): Indikatoren, Standards, Quellen

(Quelle: Eigene Darstellung.)

5.5.2 Beschreibung

Folgende Indikatoren eignen sich, um follow-up-spezifische Merkmale des Evaluationsfeldes 5 zu bestimmen:

- Angebot an Folgeveranstaltungen (Nachtreffen etc.)
- Kontinuität der Qualitätssicherung und -entwicklung
- Prüf-/Messkriterien der Kundenzufriedenheit bzw. des Kundennutzens
- Statistiken, Interpretationen und Massnahmen

- Anpassungen der Weiterbildungsveranstaltungen
- Innovationskraft (Aufnahme von neuen Themengebieten)
- Weiterbildungsaktivitäten der Dozenten:
 - fachliche Weiterentwicklung
 - pädagogische Weiterentwicklung
- Evaluationsbericht des Weiterbildungsangebots

Die erwarteten Minimalstandards im Evaluationsfeld 5 sind:

- Jährliche, umfassende Kursevaluation
- Sicherung der fachlichen und pädagogische Weiterbildung der Dozenten

Entsprechend dienen folgende Quellen als Hinweise zur Feststellung, ob die Minimalstandards durch eine Weiterbildungsinstitution eingehalten sind:

- Evaluationsbericht
- Beschreibung der Qualitätsentwicklungsmassnahmen der Institution
- Erfolgsberichte der Teilnehmer aus ihrer Arbeitswelt

Zu achten ist beim Evaluationsfeld 5 unbedingt auch auf die Aus- und Weiterbildung der Dozenten. Diese müssen vermehrt auf die spezifischen Bedingungen, die sich z.B. durch heterogene Teilnehmergruppen oder neuere Formen der Lernerfolgskontrollen ergeben, vorbereitet sein.²¹⁶

5.6 Zusammenfassung

Ausgehend von den Kundenbedürfnissen, welche die grundlegenden Anforderungen an die Weiterbildung bestimmen, werden die einzelnen Phasen durchlaufen bzw. fünf Evaluationsfelder determiniert.

²¹⁶ RICKA, R., Modularisierung und Qualität, 1999, 19.

Als Zielsetzung wird die Optimierung des Kundennutzens angesehen. Ein hoher Kundennutzen kann sich in der Zufriedenheit²¹⁷ mit der absolvierten Weiterbildung äussern. In der nachfolgenden Abb. 5-6 ist das WEM zusammenfassend dargestellt, ergänzt um die Einteilung in Befähiger und Ergebnisse.

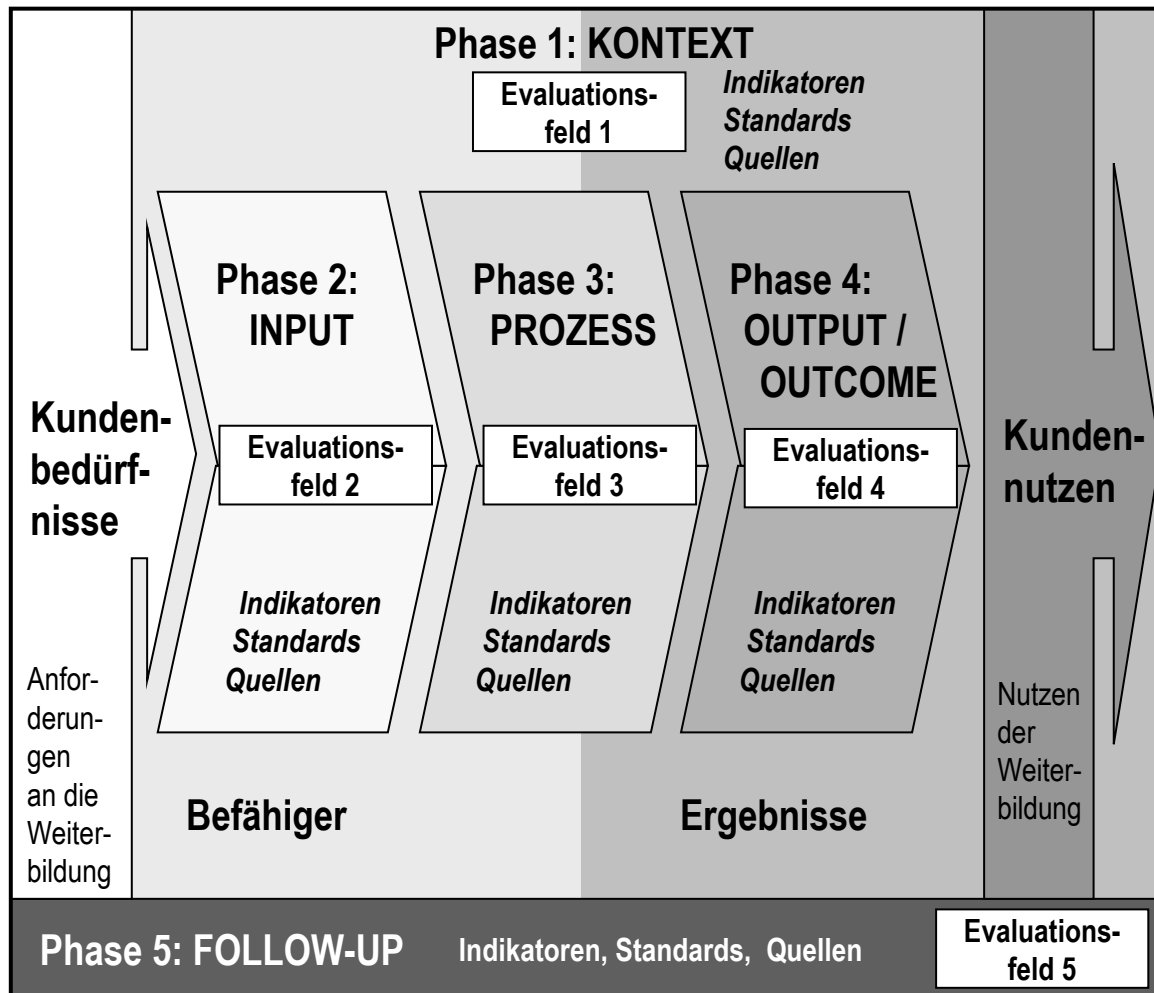


Abb. 5-6: Das Weiterbildungs-Evaluations-Modell (= WEM): Theorie-Elemente
(Quelle: Eigene Darstellung.)

²¹⁷ Die Unterscheidung zwischen der Zufriedenheit des Weiterbildungsteilnehmers und der des Arbeitgebers muss beachtet werden. Weiter muss die Zufriedenheit auf den Basis- und Leistungsanforderungen beruhen und nicht einzig durch Begeisterungsanforderungen hervorgerufen werden. Vgl. hierzu die Ausführungen zum Modell von KANO, N., Quality, 1984, S.39 ff. und die Ausführungen zur Zufriedenheit in Fussnote 153 auf S. 80.

Eine klare Trennung in Befähiger und Ergebnisse ist jedoch nicht bei allen Phasen auszumachen. Die Phase 1: KONTEXT enthält genauso wie Phase 3: PROZESS und Phase 5: FOLLOW-UP Befähigungs- wie auch Ergebnisaspekte. Die Phase 2: INPUT gehört hingegen zu den Befähigern einer erfolgreichen Weiterbildung. Die Phase 4: OUTPUT / OUTCOME befasst sich entsprechend mit den Ergebnissen einer erfolgreichen Weiterbildung.

Teil B:

Empirische Grundlagen

6 Grundlagen im Bereich der Weiterbildung in der Schweiz

6.1 Allgemeine Betrachtungen zum Weiterbildungsangebot

Die nachfolgenden Betrachtungen geben einen ersten Überblick zum Weiterbildungsangebot in der Schweiz. Der Abs. 6.1.1 zeigt eine Möglichkeit der Gruppierung von Weiterbildungsanbietern für KMU auf. Abschnitt 6.1.2 stellt einige Tatsachen im Bereich der unterschiedlichen Angebotsformen und (entsprechend differenzierten) - inhalt der Weiterbildungsveranstaltungen dar.

6.1.1 Weiterbildungsanbieter für KMU

Aufgrund der fehlenden Transparenz der Angebotsstruktur von bestehenden Weiterbildungsinstitutionen²¹⁸ lassen sich die Anbieter nicht eindeutig den verschiedenen - Kategorien zuordnen, finden sich aber in folgenden Bereichen:²¹⁹

- *KMU (innerbetriebliche Weiterbildung)/Partnerschaften*
- *Wirtschafts-/Berufsverbände bzw. Wirtschaftskammern*
- *Privatwirtschaftliche, kommerzielle Anbieter (grosse Weiterbildungsinstitute Einzeltrainer, Beratungs- und Treuhandunternehmen)*
- *Aus- und Weiterbildungsabteilungen grosser Unternehmen (inkl. Print- und Verlagsmedien)*
- *Lieferanten, Herstellerunternehmen und Kunden*
- *Kirchliche, politische und unabhängige Bildungseinrichtungen (inkl. Arbeitgeberverbände, Gewerkschaften, gemeinnützige Stiftungen, Genossenschaften, Vereine)*
- *Bund, Kantone, Gemeinden (staatliche Institutionen und Schulen)*

²¹⁸ Es gibt kaum verlässliche Angaben, welche die Anzahl Weiterbildungsveranstalter während eines bestimmten Zeitpunktes abbildet (Gemäss telefonischer Auskunft vom Mittwoch, 27. Mai 1998 bei Frau Anna Borskowsky, BfS, Bereich Bildungsindikatoren, Weiterbildung).

²¹⁹ KÜNZLE, D. / BÜCHLE, D., Weiterbildung als Strategie, 1989, 49 f. und SCHERER, L., Partnerschaftliche Weiterbildung, 1996, 74 ff.

Mehr als die Hälfte der Anbieter ist in zentralen Regionen angesiedelt, was ein Übergewicht an weitergebildeten Erwerbstätigen in diesen Gebieten zur Folge hat.

Wir haben versucht, der bereits angesprochenen Heterogenität der Angebote und den unzähligen Anbietern von Weiterbildungsveranstaltungen in der folgenden Zusammenstellung (Tab. 6-1) dadurch beizukommen, dass fünf Gruppen²²⁰ gebildet wurden, in welche die einzelnen Anbieter eingeteilt wurden. Die Tabelle zeigt, dass kommerziell-private Unternehmen bevorzugt werden, während die öffentlichen Schulen über einen erstaunlich geringen Einfluss verfügen. Dies könnte sich nun aber mit dem Aufkommen der Fachhochschulen ändern.

Betriebsgrösse	Private Anbieter	Betriebsintern	Kunden/Lieferanten	Arbeitgeber/-nehmer	Öffentliche Schulen	Andere
< 20	30 %	9 %	19 %	13 %	5 %	3 %
20 – 99	33 %	21 %	18 %	13 %	4 %	4 %
≥ 100	38 %	33 %	9 %	10 %	6 %	3 %
Total	34 %	21 %	16 %	12 %	5 %	4 %

Tab. 6-1: Anbieter der Weiterbildungsveranstaltungen
(Quelle: WÜST, P., Betriebliche Weiterbildung, 1998, 164.)

6.1.2 Angebotsformen und -inhalte der Weiterbildungsveranstalter

Die am häufigsten angebotene Form der Weiterbildung sind Lehrgänge, gefolgt von Managemententwicklungsprogrammen, Seminaren und Tagungen, während Fernkurse und Unternehmensentwicklungsprogramme weit weniger zur Anwendung gelangen.

Das Angebot an Weiterbildungskursen ist während der letzten Jahre sowohl breiter als auch tiefer geworden, was die Transparenz für den Nachfrager natürlich nicht unbedingt erhöht. Da sich m.E. die KMU-Anbieter bezüglich Weiterbildungsschwerpunkte stark am Angebot anderer Weiterbildungsinstitutionen anlehnen, darf folgende Tab. 6-2

²²⁰ Diese fünf Gruppen sind nicht identisch mit den Kategorien, die durch die Untersuchungen von KÜNZLE und BÜCHLE gebildet worden sind (KÜNZLE, D. / BÜCHLE, D., Weiterbildung als Strategie, 1989, 49 f.).

auch für KMU als relevant angesehen werden. Daraus ersichtlich ist eine vermehrte Gewichtung von sog. „weichen“ (personenbezogenen) Themen.²²¹

Themen/Fächer (Mehrfachnennungen möglich)	1994	1990
Persönlichkeitsentwicklung	66.7 %	47.3 %
Unternehmensführung	65.9 %	51.9 %
Marketing und Verkauf	63.6 %	53.5 %
Personalwesen	42.6 %	37.2 %
Organisation	41.9 %	35.7 %
Unternehmenspolitik	40.3 %	32.6 %
Informatik	37.2 %	27.1 %
Finanz- und Rechnungswesen	35.7 %	33.4 %
Volkswirtschaft	27.9 %	24.0 %
Ökologie	22.5 %	9.3 %
Wirtschaft- und Steuerrecht	21.7 %	16.3 %
Andere	17.8 %	13.9 %

Tab. 6-2: Durch das Kursangebot abgedeckte Themen/Fächer

(Quelle: SCHERER, L., Partnerschaftliche Weiterbildung, 1996, 426.)

Es zeigt sich daneben, dass das Kursangebot vorwiegend auf die unterschiedlichen betriebswirtschaftlichen Funktionen (wie z.B. Marketing, Organisation, Personal, Finanz- und Rechnungswesen etc.) ausgerichtet ist. Es wird demnach von den Weiterbildungsanbietern hauptsächlich „klassische“ Weiterbildung im Sinne einer Kompetenzerweiterung, z.B. für Personen, die eher fachtechnisch ausgebildet worden sind, angeboten.

6.2 Die Weiterbildungsnachfrage

Dieser Abschnitt vermittelt einen kurzen Überblick über die Weiterbildungsnachfrage schweizerischer KMU. Die Darstellung erfolgt anhand von Untersuchungen, die sich entweder speziell oder in Ausschnitten mit dem Bereich der Weiterbildungsnachfrage befassen. Die nachfolgend erwähnten Beispiele können als ausreichend reprä-

²²¹ SCHERER, L., Partnerschaftliche Weiterbildung, 1996, 82.

sentativ betrachtet werden, um Schlussfolgerungen bezüglich der Weiterbildungsnachfrage zu liefern.

6.2.1 Die generelle Bedeutung der Weiterbildung in der Schweiz

Gemäss den Angaben des Bundesamtes für Statistik (BfS) haben im Zeitraum Frühling 1995 bis Frühling 1996 ungefähr 1'850'000 in der Schweiz wohnhafte Erwachsene, dies sind 37% der Personen im Alter von 20 bis 74 Jahren, mindestens einen Weiterbildungskurs absolviert.

Innert Jahresfrist fanden beinahe 2'600'000 Kursbesuche statt. Etwa 1'600'000 dieser Kursteilnahmen waren der beruflich orientierten Weiterbildung zuzuordnen²²². Im Zeitraum Frühjahr 1992 bis Frühjahr 1993 waren es sogar nahezu zwei Millionen in der Schweiz wohnhafte Erwachsene oder ca. 40% der 20- bis 74jährigen Wohnbevölkerung der Schweiz. Dies ergibt für diesen Zeitraum etwa 2'800'000 besuchte Weiterbildungskurse. Davon entfielen ca. 1'450'000 Weiterbildungskurse auf die beruflich orientierte Weiterbildung.²²³

6.2.2 Ausbildungsstand ausgewählter KMU

In einer Studie von Füglistaller²²⁴ zur Dienstleistungskompetenz sowie zu den Beziehungen der KMU zu den Banken wurde im Rahmen einleitender Fragen zur Person des Unternehmers und der Unternehmung auch der Ausbildungsstand der Unternehmer erfasst (siehe Abb. 6-1), dazu die Art und Anzahl Tage, die 1998 in die Weiterbildung investiert worden sind (siehe Abb. 6-2).

²²² BfS Arbeitskräfteerhebung, 1997, 7 f.

²²³ BfS, Befragung, 1995, 21 f.

²²⁴ FÜGLISTALLER, U., KMU und ihre Dienstleistungen III, 1999, 28.

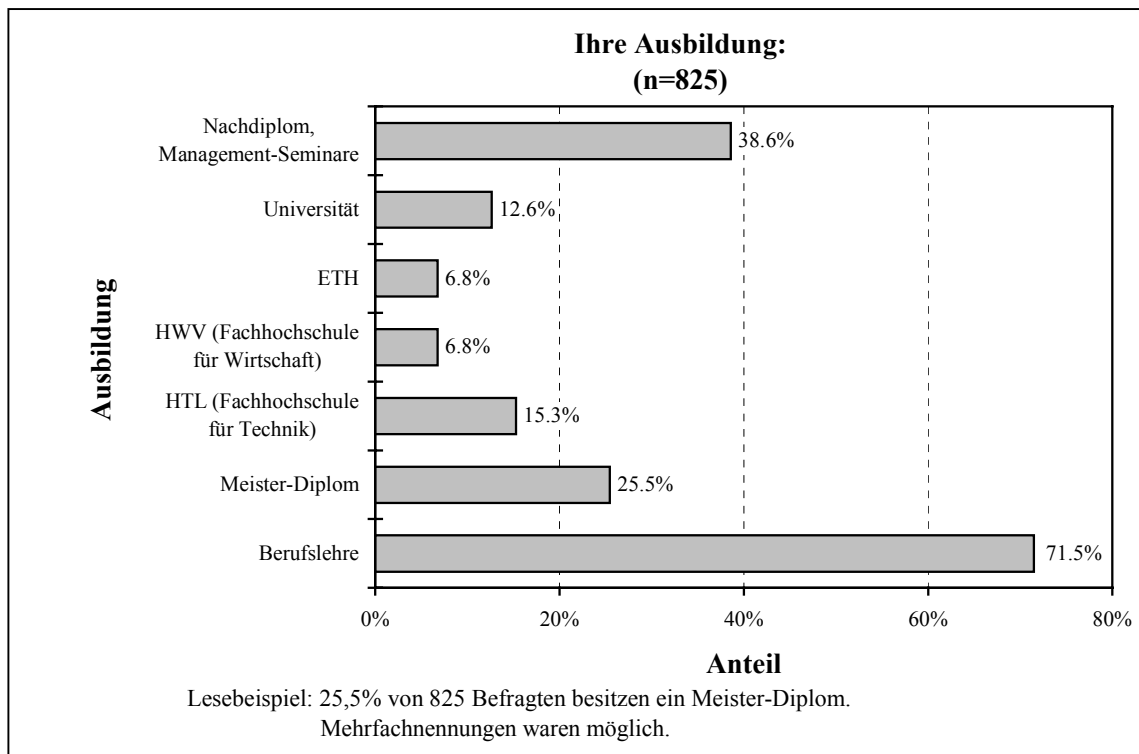


Abb. 6-1: Übersicht über die Ausbildungsarten

(Quelle: FÜGLISTALLER, U., *KMU und ihre Dienstleistungen III*, 1999, 28.)

Bezüglich der Ausbildung zeigt sich folgendes Bild: Mehr als 70% der befragten Unternehmer lernten ihren Beruf „von der Pike auf“ in Form einer Berufsunterweisung. Ein grosser Anteil (ca. 48%) aller befragten Personen absolvierte danach das Meister-Diplom oder die Fachhochschule für Wirtschaft oder Technik (alt: Höhere Wirtschafts- und Verwaltungsschule oder Höhere Technikumsschule). Knapp 20% aller befragten Unternehmer wählte einen akademischen Ausbildungsweg (Uni/ETH). Erstaunlich ist der Anteil der Personen, die ein Management-Seminar oder ein Nachdiplomstudium absolvierten. Dieser Anteil wird aufgrund eigener Beobachtungen der Nachfrage in Zukunft sicher noch vermehrt wachsen.²²⁵

²²⁵

Vgl. auch die Übersicht der aktuellen NDS-Angebote aufgelistet in Anhang 3 auf S. A-73 ff.

6.2.3 Weiterbildungsnachfrage ausgewählter KMU

Bezüglich der Frage nach der Weiterbildungsart und der Anzahl Tage, die 1998 in die Weiterbildung investiert wurde, ergaben sich die nachfolgenden Antworten.²²⁶

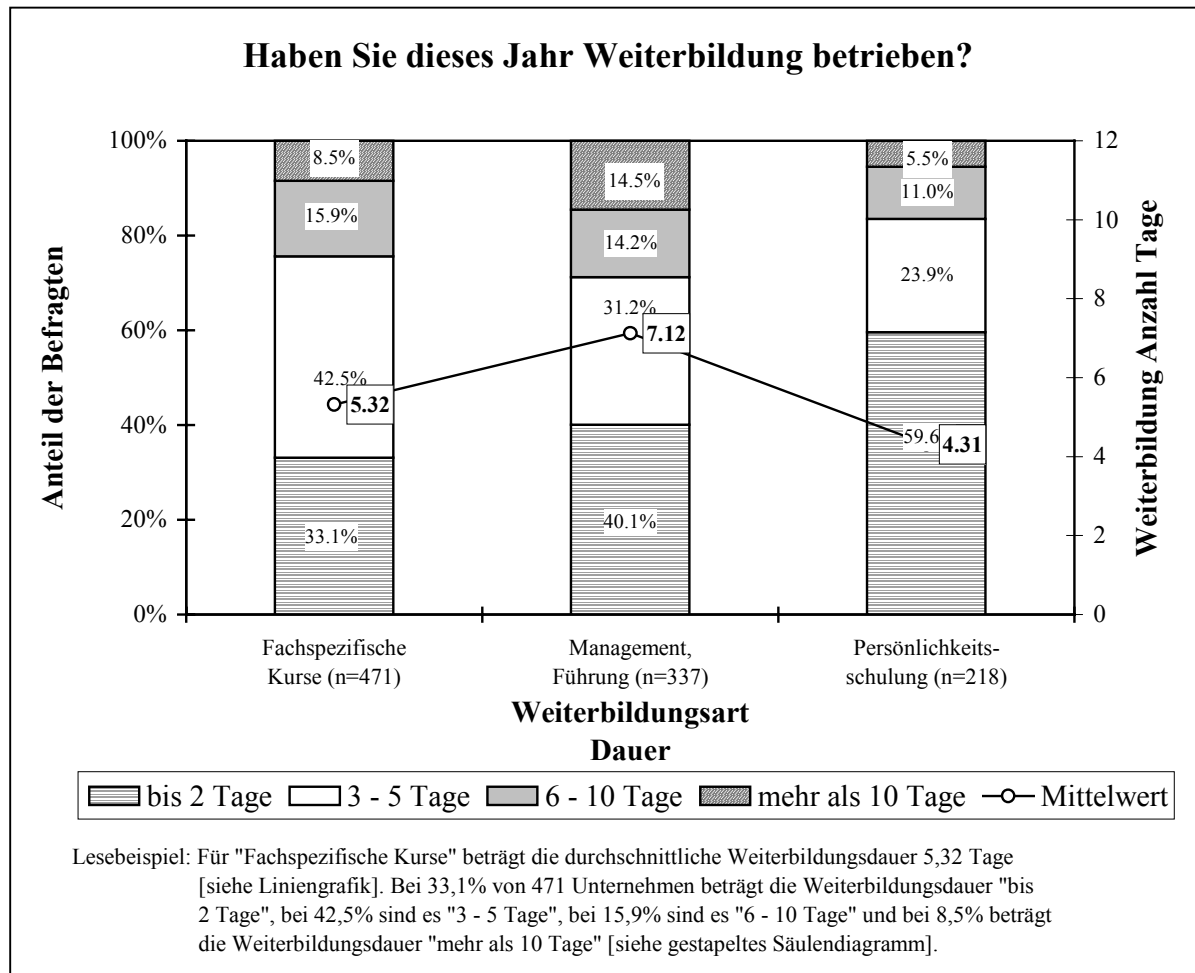


Abb. 6-2: Weiterbildungsarten und Anzahl Tage für 1998

(Quelle: FÜGLISTALLER, U., KMU und ihre Dienstleistungen III, 1999, 29.)

Bei der Interpretation der

Abb. 6-2 spielt die Anzahl Nennungen eine wichtige Rolle. So haben beispielsweise 471 Personen durchschnittlich 5,3 Tage in fachspezifische Weiterbildung investiert, etwas weniger Personen haben Management-Seminare besucht (im Durchschnitt während ca. 7 Tagen). Im Vergleich zu den fachspezifischen Weiterbildungsveranstaltungen haben zwar weniger Personen Managementkurse besucht, dafür aber mehr Zeit investiert.

Ein Trend scheint sich im Bereich der Persönlichkeitsschulung abzuzeichnen: Von den 825 Befragten gab mehr als ein Viertel an, dass sie Schulungskurse im Bereich der Persönlichkeitsentwicklung, des Konfliktmanagements usw. belegen. Die folgenden Überlegungen zu unterschiedlichen Studien, die in Abs. 6.3 zusammengefasst aufgeführt sind, charakterisieren die Weiterbildungsnachfrage, wie sie sich heute real darstellt.

6.3 Situation der Weiterbildung für KMU-Mitarbeiter und -Führungskräfte

Damit der Weiterbildung in KMU genügend Platz eingeräumt wird, muss deren Bedeutung erkannt werden²²⁷. Der Geschäftsführer bzw. die Geschäftsleitung müssen das traditionelle, klassische Verständnis von Weiterbildung über Bord werfen und sich neu ausrichten. Es muss verstanden werden, dass Erwachsenenbildung:

- *eine (langfristige) Investition;*
- *ein Mittel der Unternehmensstrategie;*
- *ein Objekt des Controllings;*
- *ein Teil der Unternehmensentwicklung;*
- *die Verbindung von Off- und On-the-Job-Trainings;*
- *eine nachfrageorientierte Entwicklung mit dem Veranstalter;*
- *eine Lösung zukünftiger Anliegen und somit eine proaktive Problemlösung;*
- *eine Vermittlung fachübergreifender Qualifikationen;*
- *der permanente Austausch von Theorie und Praxis;*
- *eine Kooperation zwischen Führungskraft, KMU und Weiterbildungsinstitution;*
- *und eine flexible, massgeschneiderte Dienstleistung*

ist bzw. sein sollte.²²⁸

Dieses Bewusstsein ist, wie aus Tab. 6-3 auf S. 136 entnommen werden kann, vor allem bei den KMU noch lange nicht vorhanden. Hingegen haben rund drei Viertel aller Grossbetriebe ein Weiterbildungskonzept.

²²⁷ Da kaum Literatur oder Untersuchungen existieren, welche die Weiterbildung von Mitarbeitern ohne Führungsfunktion speziell behandeln, können die Merkmale der Weiterbildung, die sowohl auf Mitarbeiter als auch auf Führungskräfte zutreffen, nicht auseinander gehalten werden.

²²⁸ SCHERER, L., Partnerschaftliche Weiterbildung, 1996, 325.

Weiterbildungskonzepte	Kleinbetriebe	Mittelbetriebe	Grossbetriebe
<i>Mit Konzept</i>	25.9 %	49.0 %	74.1 %
<i>Konzept in Ausarbeitung</i>	4.1 %	9.8 %	14.8 %
<i>Konzept beabsichtigt</i>	9.3 %	11.1 %	3.7 %
<i>Kein Konzept</i>	60.7 %	30.1 %	7.4 %

Tab. 6-3: Anteil der Betriebe mit Weiterbildungskonzepten

(Quelle: KÜNZLE, D. / BÜCHLE, D., Weiterbildung als Strategie, 1989, 71.)

Dass eigene Weiterbildungsabteilungen nur für grössere Betriebe eine gangbare Variante des Personalmanagements darstellen, lässt sich leicht mit den räumlichen und finanziellen Restriktionen bzw. mangelnden Ressourcen im Personalbereich erklären, mit denen sich kleinere Unternehmen konfrontiert sehen.

Weiterbildungsabteilung	Kleinbetriebe	Mittelbetriebe	Grossbetriebe
<i>Ja</i>	3.5 %	12.2 %	57.4 %
<i>Nein</i>	96.5 %	87.8 %	42.6 %

Tab. 6-4: Anteil der Betriebe mit eigener Weiterbildungsabteilung

(Quelle: KÜNZLE, D. / BÜCHLE, D., Weiterbildung als Strategie, 1989, 71f.)

Die Weiterbildungsaktivitäten richten sich wie in Grossbetrieben auch in KMU hauptsächlich an das Kader- und Fachpersonal, während Hilfskräfte in der beruflichen bzw. betrieblichen Weiterbildung weit schlechter dastehen.²²⁹

Betriebliche Weiterbildung	Kleinbetriebe	Mittelbetriebe	Grossbetriebe
<i>Selbständiger</i>	47.7 %	3.5 %	0.0 %
<i>Kader</i>	20.8 %	40.6 %	43.2 %
<i>Fachkraft</i>	26.3 %	49.7 %	49.8 %
<i>Hilfskraft</i>	5.2 %	6.2 %	7.0 %

Tab. 6-5: Zielgruppe von Weiterbildungsaktivitäten

(Quelle: SCHERER, L., Partnerschaftliche Weiterbildung, 1996, 70f.)

²²⁹ SCHERER, L., Partnerschaftliche Weiterbildung, 1996, 70 f.

	Kleinbetriebe		Mittelbetriebe		Grossbetriebe	
	Kader	Übrige Arbeitnehmer	Kader	Übrige Arbeitnehmer	Kader	Übrige Arbeitnehmer
Vom Betrieb unterstützt	25.5 %	12.8 %	32.1 %	21.1 %	49.4 %	27.2 %
Nicht vom Betrieb unterstützt	22.9 %	23.4 %	17.5 %	19.5 %	13.3 %	17.9 %
Keine Weiterbildung zwischen Frühjahr 95 und 96	64.3 %	51.1 %	50.4 %	59.4 %	37.3 %	54.9 %

Tab. 6-6: Weiterbildungsbeteiligung nach Betriebsgrösse, Stellung im Beruf und betrieblicher Unterstützung

(Quelle: BUNDESAMT FÜR STATISTIK, Befragung, 1995, 33.)

1993 wurden 24.2 % aller erwerbstätigen Teilnehmer von Kleinbetrieben, 33.8 % von Mittelbetrieben und 42.0 % von Grossbetrieben unterstützt, indem diese die Weiterbildung organisierten, bezahlten, empfahlen oder während der Arbeitszeit ermöglichten.

	Kleinbetriebe	Mittelbetriebe	Grossbetriebe
Finanzielle Unterstützung	9.9 %	22.3 %	33.9 %
Kurs in der Arbeitszeit	14.0 %	19.4 %	29.8 %
Kurs vom Betrieb durchgeführt	4.1 %	9.0 %	19.5 %

Tab. 6-7: Weiterbildungsbeteiligung nach Betriebsgrösse und betrieblichen Unterstützungsformen

(Quelle: BUNDESAMT FÜR STATISTIK, Befragung, 1995, 32.)

Wie der nachfolgenden Tabelle zu entnehmen ist, scheinen viele Weiterbildungsinstitutionen/-veranstalter (noch) nicht erkannt zu haben, dass im Bereich zielgruppenspezifischer Programmgestaltung für Klein- und Mittelunternehmen noch ein beträchtliches Potential steckt.

Sie richten sich vollumfänglich an der Nachfrageseite insgesamt aus und versuchen nur teilweise, Akzente für KMU zu setzen. Dies bringt für sie den Vorteil mit sich, dass sie als Generalisten weniger Gefahr laufen, keine Kunden mehr bedienen zu können, begünstigt aber gleichzeitig zu allgemein gehaltene Kurse mit wenig Praxisbezug.

Zielgruppen der Weiterbildungsveranstalter (n = 181; 3 Nennungen möglich)	
Fachkräfte	54.70 %
Führungskräfte	44.20 %
Branchen	40.88 %
Höhere Führungskräfte	11.05 %
KMU	9.39 %
Unternehmer	7.73 %
Mitarbeiter	7.18 %
Nachwuchskräfte	5.52 %
Mittlere Führungskräfte	4.42 %
Untere Führungskräfte	1.10 %
Andere	17.13 %

Tab. 6-8: Zielgruppen der Weiterbildungsveranstalter
(Quelle: SCHERER, L., Partnerschaftliche Weiterbildung, 1996, 126f.)

Obwohl die Klein- und Mittelunternehmen mehr als 99 % der in der Schweiz ansässigen Betriebe ausmachen,²³⁰ sind, wenn man die Zielgruppen KMU und Unternehmer addiert, nur rund 17 % der Weiterbildungsangebote spezifisch auf diese ausgerichtet.

Dass Teilnehmer aus KMU (noch) nicht als Zielgruppe entdeckt wurden, hängt sicherlich auch mit deren begrenzten Willen bzw. eingeschränkten Möglichkeiten zu einer forcierten Weiterbildung zusammen. Hier liegt ein sehr grosses Potential für die praxisorientierten Fachhochschulen verborgen, welches mit geeigneter Kommunikation sicher besser erschlossen werden könnte.²³¹

Auch wenn sich viele Mitarbeiter einen Anstoss seitens der Vorgesetzten wünschen, müssen sie meist „das Heft selbst in die Hand nehmen“ und die Notwendigkeit einer Weiterbildungsaktivität erklären.

²³⁰ Vgl. dazu die Ausführungen zu den Klein- und Mittelunternehmen im 3.2.3 auf S. 54 ff.

²³¹ In diesem Zusammenhang wird auch verwiesen auf die „zielgemässe Umsetzung der Fachhochschulreform, die mit grundlegenden Verbesserungen in den Bereichen Aus- und Weiterbildung ... insbesondere für KMU verbunden sein sollte...“ (SCHWEIZERISCHE BUNDESKANZLEI UND BUNDESAMT FÜR STATISTIK (Hrsg.), Herausforderungen 1999 – 2003, 1998, 31.) Man ist sich also der Bedeutung der Aus- und Weiterbildung für KMU bewusst und will diese auch gezielt fördern.

Anstoss zur Weiterbildung (Mehrfachantworten möglich)	Gesamt	Kleine Unternehmen	Mittlere Unternehmen	Grosse Unternehmen
Eigener Anstoss	92.3 %	89.7 %	92.6 %	94.4 %
Vorgesetzter	26.1 %	10.6 %	23.2 %	43.3 %
Werbung	18.2 %	27.0 %	15.6 %	11.4 %
Arbeitskollegen/-kolleginnen	12.8 %	12.4 %	11.3 %	13.4 %
Geschäftsleitung	10.7 %	7.6 %	15.3 %	21.6 %
Personalabteilung	10.1 %	2.0 %	9.3 %	18.8 %
Bekannte/Verwandte	5.7 %	8.6 %	3.6 %	4.2 %
Berufsberatung	2.6 %	2.9 %	3.6 %	1.7 %
Anderes	3.9 %	6.1 %	4.4 %	1.6 %
Keine Angabe	0.8 %	1.1 %	0.6 %	0.6 %
Anzahl Nennungen (n)	(n = 2553)	(n = 967)	(n = 635)	(n = 951)

Tab. 6-9: Anstoss zur Weiterbildung

(Quelle: IPSO, Weiterbildungsumfrage, 1991, Tabelle 36/Teil 2 und SCHERER, L., Partnerschaftliche Weiterbildung, 1996, 131.)

So geht denn in über 90 % der untersuchten Fälle der Anstoss zur Weiterbildung auch von der eigenen Person aus. Der Vorgesetzte fördert einzig in „Grossen Unternehmen“ in über 40 % der Fälle die Mitarbeiter dazu, Weiterbildungen zu absolvieren. Die Geschäftsleitung sieht sich auch nur in „Grossen Unternehmen“ (in 21, 6 % der Fälle) öfter dazu veranlasst, Mitarbeiter zur Weiterbildung zu motivieren. Die Betriebsgrösse, gemessen an der Anzahl Mitarbeiter, scheint also entscheidend für den ausbleibenden Anstoss zur Weiterbildung zu sein.

Die Gründe, die ein Unternehmen an einer Weiterbildungsaktivität hindern, sind vielfältig und werden im folgenden nach der aufgetretenen Häufigkeit der Nennungen aufgeführt.²³²

²³² Die Anzahl Nennungen werden in Klammern angegeben, wobei Mehrfachnennungen möglich waren.

Eingeschränkte personelle und finanzielle Ressourcen (11)

Zeit- und Freistellungsproblem: Die Betriebe sind klein und ohne personelle Reserven (insbesondere bei Führungskräften); die Informationsbeschaffung hinsichtlich bestehender Angebote und der Qualität ist beschränkt (Schwierigkeiten, die Anbieter zu beurteilen und den „Richtigen“ auszuwählen)

Finanzielle Probleme → Kosten der Weiterbildung (7)

Weiterbildungsverständnis/fehlendes Problembewusstsein (11)

Zusammenhänge zwischen strukturellem und technologischem Wandel, Konkurrenzfähigkeit (Weiterbildung als strategisches Erfolgspotential) und der Qualifizierung der Mitarbeiter durch Weiterbildung wird nicht erkannt (Ansicht, dass Weiterbildung Möglichkeiten und Chancen eröffnet anstatt Gefahren zu bringen, fehlt); ungenügende Systematik und geringer Einsatz geeigneter Instrumentarien (mangelnde Bedarfsermittlung und kaum Lerntransfer) → Problem des Erkennens und Abschätzens des längerfristigen Nutzens von Weiterbildung (7)

Führungsverhalten und -techniken (9)

Mitarbeiter fordern und fördern (Anstoss zur Weiterbildung sollte auch von Führungskräften kommen); Verantwortung abtreten; fehlende konkretisierte Leitbildvorstellungen und Strategien (Unternehmenspotentiale ungenügend untereinander abgestimmt) → kurzfristige Denkweise

Psychologische Einflussgrößen (6)

Ängste (vor Versagen, Veränderungen, Eingestehen eigener Defizite, gut ausgebildeten Mitarbeitern), Angst (der Führungskräfte) vor Abwanderungen und somit einem Verlust von betriebspezifischem Know-how an die Konkurrenz (5), Gehaltsforderungen, Weiterbildung muss belohnt werden (Motivation)

Mangelnde Professionalität (4; organisatorische/strukturelle und methodische Defizite)

Systematik und Konsequenz (Ziele) fehlen; Reaktion anstelle von Aktion; Weiterbildungsstrategien (wenn überhaupt vorhanden) nicht in Unternehmensstrategie eingebunden; Bottom-up-Bedarfs-Ermittlungsverfahren (ganzheitliches Denken nur ansatzweise vorhanden); Wissen nicht transparent sondern personenbezogen → ungenügender Informationsfluss; strukturelle und organisatorische Rahmenbedingungen wie fehlende Räumlichkeiten

Angebotsprobleme (3; kleine Unternehmen auf externe Weiterbildung angewiesen)

Schlechte Orientierung über Weiterbildung; zuwenig Beratung; Überschaubarkeit des Angebotes nicht gewährleistet; heterogene Teilnehmerstrukturen an Weiterbildungsveranstaltungen (fehlende Zielgruppenorientierung); Partnerschaften zwischen Nachfragern und Anbietern nötig; Weiterbildung richtet sich hauptsächlich an Führungskräfte

Werthaltungen/Einstellungen/Unternehmenskultur (2)

Unternehmer steht im Mittelpunkt (Glaube an/Vertrauen in Mitarbeiter nur bedingt vorhanden); geringes Sozialprestige (v.a. im Handwerk); Abneigung gegen Akademiker

Personelle Gegebenheiten

Resignation vor Alter sowie wenig Lernbereitschaft v.a. bei Tieferqualifizierten

Konjunktur (rezessive Wirtschaft)**Staatliche Vorschriften****Abb. 6-3: Weiterbildungshemmnisse in KMU**

(Quelle: ACHERMANN, S., ET AL., KTI-Projekt, 1997, 60 ff. und SCHERER, L., Partnerschaftliche Weiterbildung, 1996, 66 ff.)

6.3.1 Interne und externe Weiterbildung in KMU

Nur rund 20 % aller Unternehmen, die im Rahmen einer Studie mit 1667 Befragungen angegangen wurden, ermöglichen ihren Mitarbeitern regelmässige interne Weiterbildungen. Eigentliche Weiterbildungskurse stellen dabei in Betrieben mit weniger als 50 Mitarbeitern die grosse Ausnahme dar, und zusätzliches Wissen wird hauptsächlich durch Instruktionen von angelerntem Personal erworben.

	Betriebe mit 6-49 Mitarbeitern	Betriebe mit 50-499 Mitarbeitern
Regelmässiges Angebot an On-the-job-Training	7 %	4 %
Regelmässiges Angebot von innerbetrieblicher Weiterbildung	33 %	38 %
Mehr als 20 % des Kaders in einer externen Weiterbildung	22 %	35 %
Mehr als 20 % der Mitarbeiter in einer externen Weiterbildung	7 %	6 %

Tab. 6-10: Interne/Externe Weiterbildung in Klein- und Mittelbetrieben 1992

(Quelle: SATTES, I., ET AL., Erfolg in KMU, 1998, 136.)

6.3.1.1 Instrumente zur internen Weiterbildung

Die nachfolgenden Instrumente werden im Rahmen der internen Weiterbildung in KMU hauptsächlich verwendet:²³³

- *Interne Schulung*
- *Interne Job-rotation: Mitarbeiter desselben Unternehmens tauschen ihren Arbeitsplatz, nach Vereinbarung auch über Abteilungsgrenzen*
- *On-the-job-Training: Einführung von Mitarbeitern an neuen Maschinen*
- *Auseinandersetzung mit Fachliteratur, multimedialen Kanälen, Computer-based-Training (CBT)*
- *Produktpräsentationen*
- *Vorträge eines Mitarbeiters über neue Entwicklungen an seinem Arbeitsplatz*
- *Gegenseitige Qualifizierung innerhalb einer Arbeitsgruppe*
- *Miteinbeziehen von Mitarbeitern in Projekte, die über die üblichen Aufgabenbereiche hinausgehen*
- *Interne Mitteilungen aller Art*

Es zeigt sich aus dieser Auflistung, dass der Fokus bei der internen Weiterbildung primär auf die Verbreitung des vorhandenen fachtechnischen Wissens innerhalb einer Organisation gelegt ist. Daneben sind Bestrebungen auszumachen, Neuerungen (z.B. neue Produkte/Dienstleistungen, neue Prozessabläufe etc.) innerhalb einer Organisation mit unterschiedlichen Kommunikationsformen möglichst rasch zu verbreiten.

²³³ SATTES, I. ET AL., Erfolg in KMU, 1998, 142.

6.3.1.2 Instrumente zur externen Weiterbildung

Die nachfolgenden Instrumente werden im Rahmen der externen Weiterbildung verwendet:²³⁴

- *Externe Seminare oder Konferenzen*
- *Betriebsbesichtigungen bei Kunden oder Lieferanten*
- *Externe Job-rotation mit einem Lieferanten oder einem Kundenunternehmen*
- *Besuch von Ausstellungen und Messen*
- *Teilnahme an eigenen Ausstellungen*
- *Erfahrungsaustauschgruppen*

Es sind eher klassische, bekannte Instrumente, die alle Vorteile (wie z.B. intensiver Austausch von fachtechnischem Know-how, Einbezug vor- oder nachgelagerter Prozessstufen etc.) aber auch Nachteile (wie z.B. i.d.R. wenig umsetzungsorientiert, meist fehlender Einbezug des betrieblichen Kontexts etc.) haben. Sowohl Arbeitgeber als auch Arbeitnehmer wünschen Fortbildungskurse von ein bis drei Tagen. Je grösser die befragten Unternehmen sind, desto eher bevorzugt man auch längere Veranstaltungen.

Bevorzugte Kursdauer	Kleinbetriebe	Mittelbetriebe	Grossbetriebe
Fernunterricht	14.6 %	8.2 %	9.9 %
Ganztägige, mehrwöchige Kurse	9.7 %	13.0 %	17.9 %
Wochenendveranstaltungen	18.6 %	13.2 %	11.2 %
Wochenstunden tagsüber	26.1 %	19.5 %	33.2 %
Abendveranstaltungen	38.9 %	27.7 %	20.3 %
4 – 5tägige Veranstaltungen	15.0 %	30.6 %	36.6 %
2 – 3tägige Veranstaltungen	51.4 %	69.4 %	76.6 %
Eintägige Veranstaltungen	78.9 %	73.9 %	69.6 %

Tab. 6-11: Bevorzugte Zeitvarianten der Unternehmer und Mitarbeiter
(Quelle: SCHERER, L., Partnerschaftliche Weiterbildung, 1996, 185.)

²³⁴ SATTES, I. ET AL., Erfolg in KMU, 1998, 143.

6.3.2 Gründe für und Hemmnisse gegen die Weiterbildung in KMU

In der nachfolgenden Tabelle sind einige Gründe aufgelistet, die den Geschäftsführer bzw. die Geschäftsleitung veranlassen, in die Weiterbildung zu investieren.

Gründe für Weiterbildung (n = 408; Mehrfachnennungen möglich)	Kleinbetriebe	Mittelbetriebe	Grossbetriebe
Einführung neuer Technologien	67.2 %	64.3 %	88.0 %
Teil der Personalpolitik/ des Human-Ressource-Managements	50.0 %	74.1 %	90.0 %
Veränderungen am Arbeitsplatz	46.3 %	60.3 %	70.0 %
Aufstiegsqualifizierung	31.3 %	38.8 %	44.0 %
Rationalisierungen	24.6 %	40.6 %	64.0 %
Einstiegsqualifizierung	17.9 %	26.3 %	52.0 %
Änderungen im Produktesortiment	15.7 %	13.8 %	18.0 %
Ausweitung der Märkte	7.5 %	12.5 %	10.0 %
Andere	6.7 %	7.1 %	12.0 %

Tab. 6-12: Weiterbildungsgründe

(Quelle: KÜNZLE, D. / BÜCHEL, D., Weiterbildung als Strategie, 1989, 70.)

Neben der bereits aufgeführten Auflistung der hemmenden Faktoren²³⁵ existiert auf dem Gebiet der Industrie eine empirische Untersuchung von WÜST, die die Weiterbildungshindernisse bei 244 KMU erfragt hat.

Weiterbildungshindernisse	Kleinbetriebe	Mittelbetriebe
Zu kleiner Betrieb	85.0 %	71.4 %
Zeitmangel	29.9 %	41.6 %
Zu hohe Kosten	15.0 %	18.2 %
Nicht notwendig	13.2 %	10.4 %
Gefahr der Abwanderung Qualifizierter Mitarbeiter	5.4 %	10.4 %
Andere	6.0 %	15.6 %
Anzahl Nennungen (n)	(n = 167)	(n = 77)

Tab. 6-13: Hemmnisse für eine Weiterbildung

(Quelle: WÜST, P., Betriebliche Weiterbildung, 1998, 95.)

Aufgrund dieser Hemmnisse erstaunt es kaum, dass nur gerade 10.5 % der Unternehmer mindestens einem obligatorischen Weiterbildungskurs pro Jahr und Mitarbeiter

²³⁵ Abb. 6-3 auf S. 141, basierend auf Experteninterviews mit 21 Personen.

positiv gegenüberstehen, während das Gros sich nicht damit anfreunden kann.²³⁶ Hinzu kommen staatlichen Vorschriften, die v.a. bei kleinen Unternehmen keine unwesentliche Rolle spielen und zu 45 % als für die Weiterbildungsaktivität als hindernd erwähnt werden.²³⁷

6.3.3 Kosten/Nutzen-Aspekte der Weiterbildung in KMU

Die **Gesamtkosten der Weiterbildung** setzen sich zusammen aus **direkten Kosten** (*Kursgelder, Reisespesen, Ausgaben für Lehrmittel usw.*) und **indirekten (Opportunitäts-)Kosten** (*Kosten infolge Produktionsausfall oder Lohnzahlungen, wenn die Weiterbildung während der Arbeitszeit durchgeführt wird*).

Um insbesondere die Gefahr einer Abwanderung unmittelbar nach dem Besuch einer betrieblich finanzierten Weiterbildung klein zu halten, müssen die Arbeitskräfte, falls sie kurze Zeit nach einem solchen Kurs kündigen, in 67.86 % der Unternehmen mit bis zu 99 Mitarbeitenden einen Teil der Kurskosten (der direkten Kosten) zurückzahlen.²³⁸ Es gilt weiter zu beachten, dass in Betrieben mit internen Weiterbildungsaktivitäten Schwierigkeiten bei der Messung der entstandenen Kosten entstehen. Die Quantifizierung der indirekten (Opportunitäts-)Kosten geschieht von Unternehmen zu Unternehmen sehr unterschiedlich (keine Berücksichtigung bis hin zu einer detaillierten Regelung im Organisationsreglement).

Dass gerade die Kleinunternehmen die höchsten Gesamtkosten (vgl. die Angaben in Tab. 6-14) zu verzeichnen haben, dürfte mitunter ein Grund²³⁹ für deren geringe Weiterbildungsaktivitäten sein.

²³⁶ WÜST, P., Betriebliche Weiterbildung, 1998, 93 ff.

²³⁷ Ebenda.

²³⁸ WÜST, P., Betriebliche Weiterbildung, 1998, 167 ff.

²³⁹ Weitere Gründe sind der Tab. 6-13 auf S. 143 zu entnehmen.

	Betriebe mit < 20 Mitarbeitern	Betriebe mit 20 – 99 Mitarbeitern	Betriebe mit ≥ 100 Mitarbeitern
Direkte Kosten	550 CHF	380 CHF	441 CHF
Indirekte Kosten	390 CHF	401 CHF	340 CHF
Gesamtkosten	941 CHF	781 CHF	781 CHF

Tab. 6-14: Kosten der Weiterbildung pro Kopf nach Betriebsgrösse

(Quelle: WÜST, P., Betriebliche Weiterbildung, 1998, 61 ff.)

Die hohen Weiterbildungsgesamtkosten für KMU sind vor allem auf die höchsten direkten Kosten zurückzuführen, die entstehen, da die Möglichkeiten für interne Schulungen (wie z.B. betriebseigene Ausbildungsprogramme etc.) beschränkt sind, was die Tab. 6-15 verdeutlicht.

	Betriebe mit < 20 Mitarbeitern	Betriebe mit 20 – 99 Mitarbeitern	Betriebe mit ≥ 100 Mitarbeitern	Total
Ja	17 %	40 %	71 %	43 %
Nein	83 %	60 %	30 %	57 %

Tab. 6-15: Betriebseigene Ausbildungsprogramme

(Quelle: WÜST, P., Betriebliche Weiterbildung, 1998, 164.)

6.3.4 Weiterbildung für KMU-Führungskräfte

Ausgehend von den Betrieben, die Weiterbildung unterstützen, zeigt die nachfolgende Tab. 6-16, dass Führungskräfte bei der Weiterbildung bevorzugt werden.

Betriebsgrösse	Ungelernte		Gelernte ohne Zusatzausbildung		Gelernte mit Zusatzausbildung		Oberstes Kader	
	Tage	Std.	Tage	Std.	Tage	Std.	Tage	Std.
< 20	0.6	4.8	3.4	27.2	2.3	18.4	3.0	24.0
20-99	0.8	6.4	2.9	23.2	3.0	24.0	4.7	37.6
≥ 100	0.9	7.2	3.1	24.8	4.0	32.0	4.2	33.6
Total	0.8	6.4	3.1	24.8	3.2	25.6	4.1	32.8

Tab. 6-16: Dauer der Besuche von finanziell und/oder zeitlich (mit-)unterstützten Weiterbildungskursen

(Quelle: WÜST, P., Betriebliche Weiterbildung, 1998, 165.)

Fast 90 % der befragten Führungskräfte schweizerischer KMU haben sich im Zeitraum der betrachteten drei Jahre²⁴⁰ weitergebildet.²⁴¹ Gemäss ihren eigenen Angaben scheint eine Weiterbildung für Führungskräfte v.a. im Bereich „Unternehmensführung“ notwendig, um die dort schon bestehende Stärke zu festigen bzw. sogar auszubauen.

Gründe für die Weiterbildung	Allgemeine Höherqualifizierung	Lösung eines Problems	Verbesserung der Problemlösungsfähigkeit	Einstellung auf Probleme
Unternehmensführung	27.74 %	16.79 %	36.50 %	18.98 %
EDV	16.52 %	36.52 %	30.43 %	14.78 %
Personal	26.73 %	14.85 %	46.53 %	11.88 %
F & R	28.41 %	22.73 %	37.50 %	10.23 %
Marketing	27.38 %	19.05 %	36.90 %	16.67 %
Persönlichkeit	41.67 %	7.14 %	39.29 %	10.71 %
Produktion	28.75 %	18.75 %	27.50 %	22.50 %
Material	23.91 %	19.57 %	34.78 %	21.74 %
F & E	19.05 %	23.81 %	30.95 %	23.81 %
Büro & Verwaltung	36.67 %	13.33 %	30.00 %	20.00 %

Tab. 6-17: Gründe für die Weiterbildung von Führungskräften
(Quelle: ASCHOFF, U., KMU-Führungskräfte, 1995, 357.)

Die Entscheidungen für betriebliche Weiterbildungsmassnahmen werden überwiegend spontan getroffen, d.h. dass der Weiterbildungsbedarf nicht zu einem bestimmten Zeitpunkt, sondern kontinuierlich aufgrund konkreter Problemsituationen festgelegt wird.²⁴² Als Folge davon ist es auch (noch) nicht üblich, für Weiterbildungsbedarfserhebungen externe Fachleute beizuziehen.²⁴³

Der Hauptgrund, weshalb sich gut 10% der Führungskräfte keiner Weiterbildung unterziehen, liegt in der Ungewissheit betreffend dem zukünftigen Geschäftsgang und damit der Unmöglichkeit, sich Monate im voraus anzumelden. Dazu kommen chro-

²⁴⁰ Es handelt sich dabei um die Jahre 1992, 1993 und 1994.

²⁴¹ ASCHOFF, U., KMU-Führungskräfte, 1995, 158 ff.

²⁴² KÜNZLE, D. / BÜCHLE, D., Weiterbildung als Strategie, 1989, 72.

²⁴³ ASCHOFF, U., KMU-Führungskräfte, 1995, 234.

nische Arbeitsüberlastungen mit durchschnittlichen Wochenarbeitszeiten von 55.8 Stunden,²⁴⁴ die Fragen hinsichtlich des Zeit-Managements aufwerfen.

Gründe	Nennung in %
Zeitliche Gründe	72.73 %
Betriebsinterne (oftmals organisatorische) Gründe	45.45 %
Kein passendes Angebot	31.82 %
Finanzielle Gründe	22.73 %
Kein Interesse	13.64 %
Familiäre Gründe	9.09 %
Keine Veranlassung	9.09 %
Andere Gründe	4.55 %

Tab. 6-18: Gründe für die Nicht-Teilnahme an Weiterbildung
(Quelle: ASCHOFF, U., KMU-Führungskräfte, 1995, 361.)²⁴⁵

Bedenklich ist, dass mehr als 20 % der Führungskräfte offenbar die Wichtigkeit von Weiterbildung als wesentlichen Faktor der Überlebens- und Entwicklungsfähigkeit eines Unternehmens unterschätzen und kein Interesse anmelden bzw. keine Veranlassung dafür sehen. Dass finanzielle Gründe mitspielen, scheint bei einer teilweise angespannten finanziellen Lage der Unternehmen und den vor allem in der Schweiz vorherrschenden Preisen für einzelne Veranstaltungen verständlich.

Zusätzlich zur Finanzierung durch Unternehmensmittel beteiligen sich nämlich knapp 20 % der Führungskräfte mit eigenen Mitteln oder finanzieren ihre Weiterbildung vollumfänglich selber.²⁴⁶

Die nachfolgende Tab. 6-19 zeigt einen Überblick über das Preisgefüge in der Führungskräfte-Weiterbildung bei schweizerischen, deutschen und österreichischen Veranstaltern aus dem Jahr 1995. Inzwischen dürften die durchschnittlichen Preise

²⁴⁴ FÜGLISTALLER, U., KMU und ihre Dienstleistungen I, 1998, 22.

²⁴⁵ Aufgrund der nahezu identischen qualitativen Ergebnisse aus der Schweiz und Deutschland wurden in der Untersuchung von Aschoff die Teilerhebungen dieser Länder zusammengefasst.

²⁴⁶ ASCHOFF, U., KMU-Führungskräfte, 1995, 180 ff.

aufgrund unterschiedlicher Faktoren (wie z.B. Teuerung, erhöhte Nachfrage, Qualitätsverbesserungen etc.) eher noch etwas höher liegen.

	Geschlossenes Seminar Tagessatz		Offenes Seminar Preis pro Tag und Teilnehmer	
	Minimum	Maximum	Minimum	Maximum
Schweizerische Veranstalter	2227 CHF	3356 CHF	618 CHF	864 CHF
Deutsche Veranstalter	1978 CHF	3122 CHF	477 CHF	795 CHF
Österreichische Veranstalter	910 CHF	1541 CHF	259 CHF	490 CHF
Durchschnittliche Preise	1914 CHF	3006 CHF	476 CHF	775 CHF
Anzahl Nennungen (n)	(n = 140)	(n = 131)	(n = 124)	(n = 108)

Tab. 6-19: Preis-Gefüge in der Führungskräfte-Weiterbildung

(Quelle: SCHERER, L., Partnerschaftliche Weiterbildung, 1996, 195.)

Eine etwas andere Aufstellung ist in der Tab. Tab. 6-20 abgebildet. Sie wurde aufgrund von rund 40 Ausschreibungen von Management-Seminaren in Deutschland und in der Schweiz und dem darin enthaltenen Zahlenmaterial im Frühjahr 2002 durch den Verfasser erarbeitet.

(Kurs: 1 Euro = 1.50 CHF)	Management-Seminare in Deutschland	Management-Seminare in der Schweiz
Dauer in Anzahl Tagen	15,5 Tage (im Durchschnitt)	17.75 Tage (im Durchschnitt)
Preis Minimum	1'920 CHF (1'280 Euro)	4'200 CHF
Preis Maximum	25'350 CHF (16'900 Euro)	55'000 CHF
Durchschnittspreis pro Tag	668 CHF	806 CHF
Anzahl Nennungen (n)	(n = 21)	(n = 17)

Tab. 6-20: Dauer und Kosten von Management-Seminaren in Deutschland und in der Schweiz

(Quelle: Eigene Darstellung; Zahlenmaterial entnommen aus Ausschreibungen von Management-Seminaren in Deutschland und in der Schweiz.)

Vergleicht man die Zahlen von Tab. 6-20 mit denjenigen aus Tab. 6-19 zeigt sich, dass in den vergangenen sechs Jahren bei den offenen Seminaren in Deutschland und in der Schweiz die Durchschnittspreis pro Tag etwas zurückgegangen sind.²⁴⁷

²⁴⁷

Da nicht die gleiche Untersuchungsbasis vorhanden war, stellt dies nur eine Tendenz dar, die im Einzelfall abweichen kann.

Da in den KMU ein ähnlich gelagerter Weiterbildungsbedarf meist nur bei wenigen Mitarbeiter besteht und sich deshalb professionelle interne Seminare selten lohnen, wählen Schweizer KMU über alle Bereiche hinweg in 77 % der Fälle externe Weiterbildungen. Firmeninterne Weiterbildung findet in KMU in erster Linie in unternehmensspezifischen Bereichen, wie z. B. der Schulung zur Verbesserung einer bestimmten Fertigungs- oder Verfahrenstechnik statt.

Führungskräfte in KMU wünschen sich Angebote, die einen branchen- und betriebspezifischen Lehrstoff vermitteln, der mit Hilfe der Anbieter in den unternehmerischen Alltag umgesetzt werden könnte.

Immer mehr KMU versprechen sich von Weiterbildungsseminaren an Universitäten und Hochschulen eine stärkere Problem- und Kundenorientierung sowie qualifiziertere und kompetentere Referenten bei deutlich günstigeren Preisen.²⁴⁸ Informationsdatenbanken und andere computerunterstützte Möglichkeiten zur Werbung in eigener Sache kamen 1995 nur in einzelnen Fällen zur Anwendung, was sich aber in den letzten Jahren wesentlich geändert haben dürfte.

Nicht zuletzt wegen der bereits angesprochenen zeitlichen Engpässe beschränken die Führungskräfte ihre Schulungen wenn möglich auf das Wochenende, was jedoch relativ schwierig ist, denn der Trend geht vermehrt in Richtung längerer Veranstaltungen.²⁴⁹

²⁴⁸ ASCHOFF, U., *KMU-Führungskräfte*, 1995, 232 ff.

²⁴⁹ SCHERER, L., *Partnerschaftliche Weiterbildung*, 1996, 198.

	Bis zu 1 Tag	Bis zu 2 Tagen	Bis zu 1 Woche	Mehr als 1 Woche
Unternehmensführung	10.00 %	19.17 %	33.33 %	37.50 %
EDV	12.50 %	19.79 %	33.33 %	34.38 %
Personal	14.12 %	29.41 %	38.82 %	17.65 %
F & R	16.44 %	27.40 %	24.66 %	31.51 %
Marketing	13.64 %	30.30 %	28.79 %	27.27 %
Persönlichkeit	17.39 %	17.39 %	30.43 %	34.78 %
Produktion	7.14 %	21.43 %	32.86 %	38.57 %
Material	11.76 %	26.47 %	44.12 %	17.65 %
F & E	12.50 %	25.00 %	40.63 %	21.88 %
Büro & Verwaltung	28.00 %	32.00 %	20.00 %	20.00 %

Tab. 6-21: Dauer der Weiterbildung

(Quelle: ASCHOFF, U., KMU-Führungskräfte, 1995, 359.)

Die Tatsache, dass sich die Führungskräfte in den betrachteten drei Jahren zu durchschnittlich 50 % mehrfach in kurzen Seminaren in einem ausgewählten Bereich weitergebildet und sich mit dieser permanenten Weiterbildung für intensivierete Bildungsanstrengungen entschieden haben, spricht für eine starke Bildungsaktivität. Allerdings sind mehrmalige intensive Schulungen über einen längeren Zeitraum sehr selten.²⁵⁰

Um Weiterbildungsmassnahmen effizient und vor allem nachhaltig zu gestalten, darf der Lerntransfer nicht vernachlässigt werden. Deshalb ist es unumgänglich, sowohl in der Vorbereitungsphase als auch während der Veranstaltung und im Anschluss daran den Bezug zur Praxis herzustellen. Wenn die Teilnehmer von Weiterbildungsveranstaltungen das Gelernte aktiv anwenden können, fördert dies einerseits die Lernmotivation, andererseits erhöht es den direkten Nutzen für das Unternehmen.

Die Transferleistung des gelernten Wissens in die Berufstätigkeit beträgt durchschnittlich 76 %, wobei knapp 50 % aller umgesetzten Seminarinhalte überprüft wurden. Eine Transferrate von gut drei Viertel scheint auf den ersten Blick zwar erfreulich hoch, doch wenn man bedenkt, dass somit ein Viertel der Weiterbildungsanstrengungen

keinen Nutzen mit sich bringt, wird dem Erreichen der gesteckten Ziele z.T. noch nicht genug Bedeutung beigemessen.

Die Erfolgsquote der transferierten Weiterbildungsprogramme liegt, nach verschiedenen Gebieten aufgeschlüsselt, zwischen 70 und 90 %, auch wenn z.B. im Bereich Persönlichkeit/Persönlichkeitsentwicklung die Verbesserung nach eigenen Angaben nur gefühlt und nicht gemessen werden kann.²⁵¹ Aus diesen Erhebungen kann geschlossen werden, dass rund 50% der besuchten Seminare zum Erfolg führen.

Imperfektionen in der Weiterbildung bei KMU (n = 129; Mehrfachnennungen möglich)	
Bestimmung der Weiterbildungsziele	64.3 %
Nachbearbeitung der Weiterbildungsveranstaltung	64.3 %
Bedarfsermittlung	55.8 %
Lernerfolgskontrolle	44.2 %
Veranstalterauswahl	24.8 %
Teilnehmerauswahl	18.6 %
Vorbereitung der Veranstaltung	11.6 %
Externe Veranstaltung	10.9 %
Interne Veranstaltung	7.0 %
Andere Möglichkeiten	16.3 %

Tab. 6-22: Imperfektionen in der Weiterbildung bei KMU aus Veranstaltersicht
(Quelle: SCHERER, L., Partnerschaftliche Weiterbildung, 1996, 282.)

²⁵⁰ ASCHOFF, U., KMU-Führungskräfte, 1995, 180 ff.

²⁵¹ ASCHOFF, U., KMU-Führungskräfte, 1995, 180 ff.

6.4 Besondere Weiterbildungsaspekte der Zielgruppe KMU

Die KMU stellen nach der Anzahl Arbeitsstätten wie auch nach der Anzahl Beschäftigter das "Rückgrat" der schweizerischen Volkswirtschaft dar.²⁵² In sich sind die Ansprüche der unterschiedlichen Branchen und Regionen, in denen die KMU tätig sind, aber alles andere als homogen. Diesem Umstand tragen eine Vielzahl von Anbietern im Bereich Weiterbildung und Beratung, aber auch (Branchen)Verbände und andere Institutionen Rechnung. Doch damit steigt für die nachfragenden Unternehmer auch die Problematik der Auswahl des Anbieters. Die Frage nach den Bedürfnissen der Unternehmer wird somit zentral für die Ausgestaltung des Weiterbildungsangebots einer Institution.

6.4.1 Relevante Umfeldentwicklungen für KMU

Welche Umfeldentwicklungen im Bereich der KMU lassen sich beobachten, die - Weiterbildungsbedürfnisse bei Führungskräften und Inhabern hervorrufen können?

Dazu zählen vor allem:²⁵³

- *der Innovations- und Technologiewettbewerb,*
- *der Erlös- und Margendruck durch Preissenkungen,*
- *der steigende Investitionsbedarf bei zurückhaltenden Kapitalgebern,*
- *die vermehrte Differenzierung der Bedürfnisse bei zunehmenden Preisbewusstsein des Kunden,*
- *die erhöhten Anforderungen an die Qualifikation und Mobilität der Mitarbeiter,*
- *die ökologischen Ansprüche,*
- *die stärkeren Ausschläge der wirtschaftlichen Indikatoren,*
- *der zunehmende Kooperationsdruck und*
- *die unsichere Entwicklung im Währungsbereich.*

²⁵² Vgl. dazu die Ausführungen im 3.2.3 auf S. 54.

²⁵³ IGW, Jahresdokumentation, 1997, 6.

6.4.2 Weiterbildungsbedürfnisse für KMU-Führungskräfte und -Inhaber

Welche Bedürfnisse lassen sich nun aus diesen Umfeldentwicklungen ableiten?

- *Das Bedürfnis nach kompetenter Unterstützung in den einzelnen Funktionsbereichen (wie z.B. Personal, Marketing, Finanz- und Rechnungswesen, Verkauf, Produktion etc.) der Unternehmensführung.*
- *Das Bedürfnis, die eigenen Strategien mit erfahrenen Spezialisten kritisch zu hinterfragen (das Fehlen eines betriebswirtschaftlich versierten Gesprächspartners innerhalb der eigenen Unternehmung kann oft nur so kompensiert werden).*
- *Das Bedürfnis nach Zugang zu anderen Lösungen von Unternehmern in der gleichen Situation.*
- *Das Bedürfnis des gegenseitigen Austausches von Führungsinformationen und Kennzahlen innerhalb einer Branche.*
- *Das Bedürfnis, den täglichen Entscheidungsdruck in einer offenen und ehrlichen Art mit andern Berufskollegen zu teilen.*
- *Das Bedürfnis nach einer geordneten Phase der Konsolidierung innerhalb der eigenen Tätigkeit.*
- *Das Bedürfnis, erfahrene Spezialisten für die Lösung spezieller Herausforderungen (z.B. Berater für die Einführung von Qualitätsmanagement-Systemen, für die Umsetzung von EKAS-Richtlinien oder für die Einführung von integralen Qualitätssystemen) beizuziehen.*

Diese Bedürfnisse stellen für alle Institutionen, die sich mit der Aus- und Weiterbildung von KMU befassen, zentrale Punkte dar, die es bei der Ausgestaltung der Weiterbildungsdienstleistungen zu beachten gilt. Die Weiterbildung als Ganzes muss im Unternehmen einen bedeutenden Stellenwert bekommen, einzig dadurch wird das Verständnis in den KMU überhaupt erst reifen, dass Umfeldentwicklungen bewältigt und Bedürfnisse des Unternehmers besser befriedigt werden können. Entsprechende Handlungsempfehlungen an die KMU werden im Abs. 11.2.2 auf S. 236 am Schluss der Arbeit formuliert.

6.5 Zusammenfassung

Die unterschiedlichen Erkenntnisse, die in den Untersuchungen in Abs. 0 - 6.3 erwähnt worden sind, werden in der nachfolgenden Tabelle im Sinne einer vergleichenden Synopsis bestimmender Weiterbildungsaspekte von Klein- und Mittelunternehmen und Grossunternehmen (GU) nochmals stichwortartig dargestellt.

Weiterbildungsaspekt	KMU	GU
Unternehmen hat ein Weiterbildungskonzept (vorhanden, in Ausarbeitung oder in naher Zukunft beabsichtigt)	Rund 2/3 der Klein- und 1/3 der Mittelbetriebe haben kein Weiterbildungskonzept	Nur rund 7 % der GU haben kein derartiges Konzept
Weiterbildungsabteilung	Rund jede zehnte KMU hat eine Weiterbildungsabteilung	Bei den GU hat jedes zweite Unternehmen eine Weiterbildungsabteilung
Wer wird hauptsächlich weitergebildet	Kader und Fachpersonal	Kader und Fachpersonal
Unterstützung der Weiterbildung durch das Unternehmen	Bereitschaft zur finanziellen Unterstützung eher gering	Grössere Bereitschaft zur finanziellen Unterstützung vorhanden
	Nur jeder zehnte Kurs findet während der Arbeitszeit statt	Jeder dritte Kurs findet während der Arbeitszeit statt
	Nur rund 4 – 9 % der Kurse werden durch das Unternehmen durchgeführt	Jeder fünfte Kurs wird durch das Unternehmen durchgeführt.
Anstoss zur Weiterbildung	In 90 % aller Fälle: eigener Anstoss	In 95 % aller Fälle: Eigener Anstoss
	Vorgesetzter in rund 15 % der Fälle	Vorgesetzter in rund 45 % der Fälle
	Geschäftsleitung in rund 10 % aller Fälle	Geschäftsleitung in rund 20 % aller Fälle
Zeitpunkt und Dauer der Weiterbildungsveranstaltungen	Eher am Abend oder am Wochenende	Eher tagsüber und während der Arbeitszeit
	Eintägige Veranstaltungen werden bevorzugt	4 – 5 tägige Veranstaltungen werden bei rund 36 % bevorzugt
	2 – 3 tägige Veranstaltungen inkl. Wochenendtag (Samstag)	2 – 3 tägige Veranstaltungen unter der Woche
Hauptsächliche Gründe für die Weiterbildung	Einführung neuer Technologien, Teil der Personalpolitik/des HRM, Veränderungen am Arbeitsplatz	Je grösser das Unternehmen ist kommen noch die Gründe Rationalisierungen und Einstiegsqualifizierung hinzu
Kosten der Weiterbildung pro Mitarbeiter im Unternehmen	Für KMU sowohl bei den direkten, wie bei den indirekten Kosten höher	Für GU sowohl bei den direktem, wie bei den indirekten Kosten tiefer.

Tab. 6-23: Synopsis bestimmender Weiterbildungsaspekte in KMU und GU
(Quelle: Eigene Darstellung.)

Aufgrund dieser Erkenntnisse ist eine Evaluation der Weiterbildung gerade für KMU ein Hilfsmittel um die für sie am meisten Nutzen stiftende Weiterbildung auszuwählen

und damit die finanziellen (direkte und indirekte Kosten) und personellen (Abwesenheiten, evtl. Stellvertretungsregelungen) Folgen in einem klar definierten Rahmen zu halten.

Einschränkend gilt es einzuwenden, dass vor allem KMU nicht in der Lage sein werden komplexe Evaluationsverfahren mehrmals durchzuführen. Hier muss der Weiterbildungsanbieter mittels einem geeigneten Vorgehen den Weiterbildungsnachfrager in ein gemeinsames Evaluations-Modell integrieren. Gegenseitiger Aufbau bzw. Anwendung einer Evaluation stärkt u. a. auch das Vertrauen kann so eine langjährige Partnerschaft im Weiterbildungsbereich begründen, von der beide Parteien profitieren.²⁵⁴

Hier haben KMU ganz klar Nachteile gegenüber den GU. Sind sie doch kaum in der Lage einen ganzen Kurs zu füllen, um z. B. Sonderkonditionen zu verhandeln. Nur selten vermögen die KMU die Kosten eines firmeninternen Kurses zu tragen. Wie ungleich besser sind die Bedingungen in Grossunternehmen, die z.T. eigene Ausbildungszentren haben oder weiter noch sogar eigene Firmenuniversitäten betreiben.

²⁵⁴ Vgl. dazu die Ausführungen in Abs. 11.2.1 auf S. 232 ff.

7 Weiterbildungserfolgskontrollen in der Praxis

In den nachfolgenden Abschnitten 7.1 und 7.2 sind exemplarisch je ein Teilnehmer- und ein Gäste-Beurteilungsbogen aufgezeigt, die an Weiterbildungsveranstaltungen eingesetzt werden. Zuerst werden die einzelnen Ansätze kurz dargestellt und beschrieben²⁵⁵, bevor sie im Abs. 7.3 eingehender beurteilt und hinsichtlich ihrer Stärken und Schwächen, Chancen und Gefahren kritisch hinterfragt werden. Im Kapitel 8 fließen die Erkenntnisse als Praxisanforderungen in das WEM ein. Es geht in diesem Kapitel darum, die Einsatzmöglichkeiten einzelner Ansätze - bzw. von Bausteinen daraus - im Rahmen eines Weiterbildungs-Evaluations-Modells zu überprüfen und die konkrete Anwendung in der Praxis zu erforschen. Auch hier werden nur Teilelemente (wie etwa die Strukturierung oder eine Variable) in das WEM als Praxis-Elemente einfließen. Weiter wird anhand der in Kap. 1 auf S. 112 ff. erarbeiteten theoretischen Modellelementen aufgezeigt werden, wie die Erkenntnisse aus diesen Beurteilungsbogen in die einzelnen Evaluationsphasen einfließen.

7.1 Beurteilungsbogen für Tagungen, Seminare und Kurse

7.1.1 Beispiel eines angewandten Teilnehmer-Beurteilungsbogens

Als Beispiel eines Teilnehmerbefragungsbogen ist auf der kommenden Seite ein Beurteilungsbogen für das Nachdiplomstudium Betriebswirtschaft FH der Fachhochschule beider Basel (FHBB) angeführt. Dieser Bogen wird im Anschluss an einen ein- oder mehrtägigen Unterricht eines Dozenten verteilt. Die Kursleitung wertet die eingegangenen Bogen aus, stellt eine detaillierte Auswertung (Statistiken, Graphiken und entsprechende Bemerkungen) dem Dozent zu bzw. bespricht auf seinen Wunsch zusammen mit ihm die Auswertung. Änderungen werden i.d.R. erst bei der nächsten ge

²⁵⁵ Vgl. dazu auch die Ausführungen im Anhang 4 auf S. A-83 ff., wo weitere Beispiele von Beurteilungsbogen für Seminare und Kurse angeführt sind und im Anhang 5 auf S. A-91 ff, wo weitere Beispiele von Hotelfragebogen aufgelistet sind.

planten Durchführung des Kurses durch den entsprechenden Dozenten vorgenommen, ausser die Beurteilung ist so unbefriedigend, dass für das beurteilte Fachgebiet ein anderer Dozent in Betracht gezogen werden muss.

FHBB Fachhochschule beider Basel Nordwestschweiz		Institut für Management-Entwicklung
Nachdiplomstudium Betriebswirtschaft FH / . Kurs <i>Rückgabe bitte bis zum</i>		
1. Kompetenz/Wissen des Dozierenden.	<input type="checkbox"/> sehr gut <input type="checkbox"/> gut <input type="checkbox"/> genügend <input type="checkbox"/> ungenügend <input type="checkbox"/> schlecht	
2. Präsentation/Erklärung.	<input type="checkbox"/> sehr gut <input type="checkbox"/> gut <input type="checkbox"/> genügend <input type="checkbox"/> ungenügend <input type="checkbox"/> schlecht	
3. Wurde auf Ihre Fragen eingegangen und wurden diese klar beantwortet?	<input type="checkbox"/> sehr gut <input type="checkbox"/> gut <input type="checkbox"/> genügend <input type="checkbox"/> ungenügend <input type="checkbox"/> schlecht	
4. Kursunterlagen/Dokumentation.	<input type="checkbox"/> sehr gut <input type="checkbox"/> gut <input type="checkbox"/> genügend <input type="checkbox"/> ungenügend <input type="checkbox"/> schlecht	
5. Verhältnis zwischen Wissensvermittlung und Fallstudien.	<input type="checkbox"/> sehr gut <input type="checkbox"/> gut <input type="checkbox"/> genügend <input type="checkbox"/> ungenügend <input type="checkbox"/> schlecht	
6. Entspricht das Anspruchsniveau des vermittelten Stoffs Ihren Bedürfnissen?	<input type="checkbox"/> sehr gut <input type="checkbox"/> gut <input type="checkbox"/> genügend <input type="checkbox"/> ungenügend <input type="checkbox"/> schlecht <input type="checkbox"/> zu hoch <input type="checkbox"/> zu tief	
7. Gelegenheit, die vermittelte Theorie mit Übungen zu vertiefen.	<input type="checkbox"/> sehr gut <input type="checkbox"/> gut <input type="checkbox"/> genügend <input type="checkbox"/> ungenügend <input type="checkbox"/> schlecht	
8. Praxisgerechte Aufbereitung des vermittelten Stoffs.	<input type="checkbox"/> sehr gut <input type="checkbox"/> gut <input type="checkbox"/> genügend <input type="checkbox"/> ungenügend <input type="checkbox"/> schlecht	
9. Wird der vermittelte Stoff Ihr persönliches Handeln beeinflussen?	<input type="checkbox"/> stark <input type="checkbox"/> merklich <input type="checkbox"/> etwas <input type="checkbox"/> kaum <input type="checkbox"/> gar nicht	
10. Lässt sich das neu erworbene Wissen in Ihrer persönlichen Arbeitssituation anwenden?	<input type="checkbox"/> stark <input type="checkbox"/> merklich <input type="checkbox"/> etwas <input type="checkbox"/> kaum <input type="checkbox"/> gar nicht	
Bemerkungen:		
Name/Vorname:		

Abb. 7-1: Beurteilungsbogen des FHBB-Nachdiplomstudiums Betriebswirtschaft FH

(Quelle: Internes Dokument, Institut für Management-Entwicklung [IMANENT] an der FHBB, Basel, 2001.)

7.1.2 Beurteilung und Anwendungsmöglichkeiten

Die Anwendung von Beurteilungsbogen für eine ex-post Aufnahme der Zufriedenheit der Teilnehmer einer Weiterbildungsdienstleistung ist weit verbreitet und bei den Weiterbildungsnachfragern auch akzeptiert und wird i. d. R. gut genutzt. Besonders bei länger andauernden Veranstaltungen oder wiederkehrenden Veranstaltungen wird diese Möglichkeit der Beurteilung sehr geschätzt. Kritische Bemerkungen und entsprechend schlechte Bewertungsnoten müssen ernst genommen, ihre Ursachen behoben und den Dozenten genauso wie den Teilnehmern mitsamt den aufgrund der Teilnehmer-Beurteilung durchgeführten und begründet nicht durchgeführten Änderungen kommuniziert werden.

Bezüglich der Beurteilung von Weiterbildungsveranstaltungen fließen viele Elemente dieser Bogen in das Weiterbildungs-Evaluations-Modell ein, vor allem dort, wo es darum geht, im Bereich der Ergebnisphase des WEM eine aussagekräftige Bewertung einer durchgeführten Veranstaltung durch den Weiterbildungsnachfrager vorzunehmen. Die Schlussfolgerungen und die daraus abgeleiteten konkreten Massnahmen fließen anschliessend in die Befähigerphase bzw. dort in die Phasen „INPUT“ und „PROZESS“ wieder in das WEM ein und sind entsprechend umzusetzen.

Die nachfolgende Abb. 7-2 visualisiert im Weiterbildungs-Evaluations-Modell die Einordnung von Beurteilungsbogen für Weiterbildungsveranstaltungen. Es entsteht ein geschlossener Kreislauf, wobei in der Befähigerphase das Hauptaugenmerk auf die Umsetzung und Anwendung der Erkenntnisse gerichtet ist. Die Ergebnisphase erfasst dann wiederum die gemachten Änderungen und überprüft deren Wirksamkeit und Akzeptanz in den Phasen „PROZESS“ und „OUTPUT/OUTCOME“.

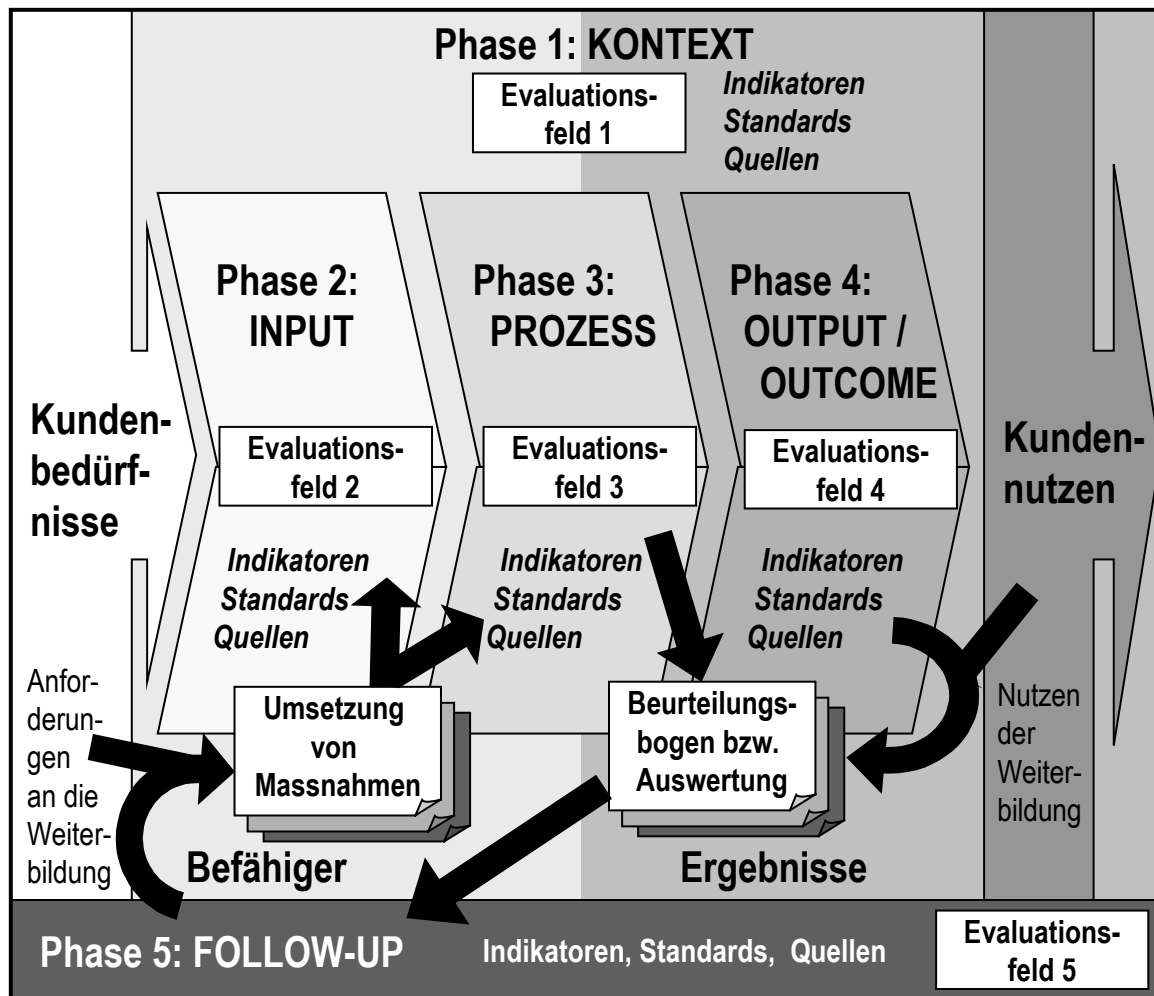


Abb. 7-2: Die Rolle der Teilnehmer-Beurteilungsbogen im WEM
(Quelle: Eigene Darstellung.)

7.2 Beurteilungsbogen für Seminarlokaltäten und Hotels

7.2.1 Beispiel eines angewandten Gäste-Beurteilungsbogens

Genauso wie die Weiterbildungsveranstalter interessiert sind, die Teilnehmer ihrer Kurse und Studiengänge bezüglich des vermittelten Inhaltes, der Vortragsweise des Dozenten, der Anwendbarkeit in der Praxis etc. um ihre Meinung zu fragen, versuchen Kongresszentren, Hotels und andere Seminarlokaltäten von ihren Gästen eine Beurteilung ihrer Leistungen zu erhalten. Auch an dieser Stelle ist, stellvertretend für eine Vielzahl unterschiedlicher Beurteilungsbogen, ein willkürlich ausgewähltes Beispiele exemplarisch aufgeführt. Der umfassende Beurteilungsbogen (vgl. Abb. 7-3) wird regelmässig im Kongress-Hotel Seedamm Plaza in Pfäffikon SZ eingesetzt.



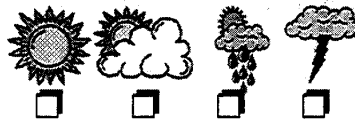
Seedammstrasse 3 • 8808 Pfäffikon SZ • Telefon 055 417 17 17 • Fax 055 417 17 18

Name _____

Veranstaltung _____

Datum der Veranstaltung _____

1. Ist das Seedamm Plaza für Sie gut erreichbar?



2. Waren Sie mit dem Seedamm Plaza zufrieden?



Kommentare / Anregungen _____





3. Wie beurteilen Sie unsere Infrastruktur für Seminare und Kongresse?



Seedamm Plaza als Gebäude	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Farbliche Abstimmung / Ambiente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Seminar- / Kongressräume	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bestuhlung Kapazität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Komfort der Stühle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Technische Hilfsmittel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Luftqualität / Belüftung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Akustik	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Beschilderung der Räumlichkeiten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>





Kommentare / Anregungen _____

4. Haben die übrigen Dienstleistungen Ihren Anforderungen entsprochen?

				
Convenience Team				
Freundlichkeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Effizienz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Flexibilität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Technische Betreuung				
Freundlichkeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Effizienz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Flexibilität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Front Office				
Freundlichkeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Effizienz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Flexibilität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Service				
Freundlichkeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Effizienz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Flexibilität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

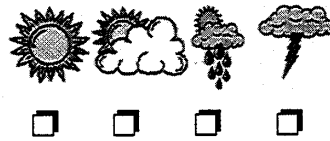
Kommentare / Anregungen _____

5. Haben die Qualität unserer Speisen und unser Angebot an Getränken Ihre Erwartungen erfüllt?

				
Frühstück	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lunch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Diner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kaffeepausen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

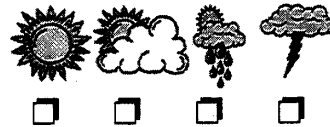
Kommentare / Anregungen _____

6. Wie beurteilen Sie das Restaurant Plätzli und die Bar?



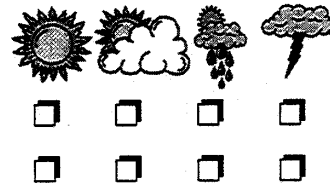
Kommentare / Anregungen _____

7. Wie beurteilen Sie das Restaurant Nippon Sun?



Kommentare / Anregungen _____

8. Haben Sie sich in Ihrem Zimmer wohlgeföhlt?



Ambiente

Sauberkeit

Kommentare / Anregungen _____

9. Können Sie das Seedamm Plaza als Seminar-/Kongresszentrum weiterempfehlen?

ja

nein

Kommentare / Anregungen _____

10. Allgemeine Kommentare oder Anregungen.

Herzlichen Dank! Sie haben sich ein paar Minuten Zeit genommen um diesen Fragebogen auszuföhllen; damit helfen Sie uns sehr, zukünftige Veranstaltungen zu verbessern.

Ihr SEEDAMM PLAZA Team

© Miriam Leuthold & Caroline Kircheimer

Abb. 7-3: Beurteilungsbogen des Kongress-Hotels Seedamm Plaza in Pfäffikon SZ
(Quelle: Kongress-Hotel Seedamm Plaza, 2001.)

Der 3-seitige Fragebogenbogen enthält insgesamt zehn Fragekomplexe, wobei darunter zuerst einmal neun geschlossene Fragen sind. Einzelne Fragekomplexe sind aus mehreren Teilfragen zusammengesetzt bzw. enthalten mehrere Unterfragen. Acht Fragen erlauben zusätzlich zu der/den geschlossenen Frage/n noch „Kommentare/Anregungen.“ Die letzte, zehnte Frage lässt die Möglichkeit zu, „Allgemeine Kommentare oder Anregungen“ zu notieren.

Der Fragebogenbogen ist auf dem Bürotisch in jedem Zimmer des Kongress-Hotels aufgelegt. Der Gast wird neben Mitteilungen allgemeiner Art²⁵⁶ aufgefordert, von der Möglichkeit Gebrauch zu machen, den vorliegenden Fragebogen zu beantworten. Der ausgefüllte Fragebogen sollte dann z.B. beim Verlassen des Hotels an der Réception abgegeben werden. Es wird auch auf die Möglichkeit hingewiesen, den Fragebogen nachträglich an die Veranstaltung auf dem Postweg dem Kongress-Hotel zu senden. Über die Auswertung des Fragebogens kann an dieser Stelle nur eine Annahme getroffen werden. Basierend auf zwei ausgefüllten Fragebogen,²⁵⁷ abgegeben durch den Verfasser zu unterschiedlichen Zeitpunkten²⁵⁸ im Verlaufe des Jahres 2001, konnte eine Verbesserung beobachtet werden, die den Schluss nahe legt, dass der erste Fragebogen ausgewertet und in konkrete Massnahmen umgesetzt worden ist. Ein direktes Feedback wurde jedoch weder mündlich noch schriftlich durchgeführt.

²⁵⁶ Wie z.B. Bedienung des Fernsehers, Standort Minibar, Zimmerservice etc.

²⁵⁷ Der erste Fragebogen enthielt kritische Bemerkungen hinsichtlich der ungenügenden Abstimmung der einzelnen „Abteilungen“ (profit centers: Convenience Team, Front Office und Service). Der zweite Fragebogen drückte hingegen mehrheitlich grosse Zufriedenheit aus, da sich die Abstimmung spürbar verbessert oder Verbesserungshinweise z. T. beherzigt worden sind.

²⁵⁸ Der erste, kritische Fragebogen wurde anlässlich des 9. Blockes des St. Galler Management Seminars für Klein- und Mittelunternehmen, 41. Durchführung am 11./12. Mai 2001 abgegeben. Der zweite, Fragebogen wurde rund sechs Wochen später anlässlich des 10. Blockes am 22./23. Juni 2001 des erwähnten Seminars an der Réception des Kongress-Hotels abgegeben.

7.2.2 Beurteilung und Anwendungsmöglichkeiten

Die Anwendung von Fragebogen und Gästebefragungen in Kongresszentren und Hotels mit dem Ziel, die Zufriedenheit der Kunden zu ermitteln und Verbesserungsvorschläge zur Umsetzung in Erfahrung zu bringen, ist inzwischen auch hier weit verbreitet. Die Akzeptanz bei den Gästen ist grundsätzlich vorhanden, doch wird die Möglichkeit nur sehr wenig genutzt.

Dies lässt sich m.E. vor allem damit begründen, dass diese Fragebogen neben vielen anderem Material (z.B. Hotelprospekte, Wellness-Zeitschriften, Produktkataloge etc.) den Gästen ohne grosse Zusatzinformationen und relativ beiläufig unterbreitet werden. Weiter sind Gäste von den zahlreichen Befragungen auch genervt, zumal mit dem Eindruck, es werde doch nicht viel geändert.

Kritische Bemerkungen und entsprechend schlechte Erfahrungen werden i.d.R. durch die Kunden direkt²⁵⁹ bei den jeweiligen Abteilungen²⁶⁰ in einem Kongresszentrum bzw. bei einem Hotel den zuständigen Personen mitgeteilt. Auch hier ist es unerlässlich, die Ursachen dieser Unzufriedenheiten zu identifizieren, zu beheben und den verantwortlichen Kursveranstaltern genauso wie den direkt betroffenen Teilnehmern, die aufgrund der Auswertung der Beurteilung, durchgeführten Anpassungen, zu kommunizieren.

Auswertungen von Beurteilungsbogen²⁶¹ zeigen, dass zwischen der negativen Beurteilung von Weiterbildungsveranstaltungen und der Qualität der gewählten Seminarlokalität ein positiver Zusammenhang besteht. Das Element „Gästebefragung“ ist deshalb aus der Sicht des Weiterbildungsveranstalters grundsätzlich sehr zu begrüßen und

²⁵⁹ In der Form einer mündlichen Reklamation bzw. einer Beschwerde vor Ort.

²⁶⁰ Wie z.B. Réception (für Anliegen bei den Zimmern), „Seminar-desk“ (für alle Anliegen rund um den Seminarraum inkl. Technische Einrichtungen) und (Chef de) Service (für alle Begehren rund ums Essen).

²⁶¹ Auswertungen im Rahmen zahlreicher Blöcke des St. Galler Management Seminars in den vergangenen fünf Jahren durch den Verfasser haben diese Tendenz aufgezeigt.

wird ebenfalls im WEM berücksichtigt. Eine direkte Beurteilung der Seminarlokalität kann bei länger andauernden Veranstaltungen bereits während der Phase „PROZESS“ erfolgen und muss als Resultat noch während dieser Veranstaltung²⁶² zu einer spürbaren Änderung führen.

Die Auswertungen und die daraus abgeleiteten konkreten Massnahmen fliessen in die Befähigerphase bzw. dort in die Phase „INPUT“ ein und bilden für den Weiterbildungsveranstalter ein Hauptkriterium bei der Auswahl der Seminarlokalität für eine weitere geplante Weiterbildungsveranstaltung.²⁶³ Die Phase „PROZESS“ bildet die Grundlage für eine erneute Beurteilung.

Die nachfolgende Abb. 7-4 visualisiert die Einordnung von Gäste-Beurteilungsbogen im WEM. Es entsteht ein geschlossener Kreislauf, wobei die Befähigerphase zentral ist. Die gegenseitigen Abhängigkeiten der beiden Beurteilungen sind entsprechend in das WEM einzubeziehen.

²⁶² Wie z.B. anlässlich einer weiteren Durchführung eines Seminarblockes an der gleichen Seminarlokalität zu einem späteren Zeitpunkt (z.B. vier Wochen später). Bei schwerwiegenden Mängeln (wie z.B. kaltes oder mengenmässig zu wenig Essen, Ruhestörungen, schlechtem Service) ist bereits während der laufenden Veranstaltung eine deutliche Korrektur anzusetzen.

²⁶³ Viele Kongresszentren und Seminarhotels sind regelmässig früh ausgebucht. Reservationen für Anlässe sind oft Monate bis ein Jahr im voraus zu tätigen. Kurzfristige Änderungen (wie z.B. bei der Teilnehmerzahl, Absage der Veranstaltung etc.) lassen sich kostenneutral, je nach Lokalität, Monate bis zwei Wochen vor der Durchführung vornehmen. Die Suche nach einer neuen Seminarlokalität wird aufgrund der beschriebenen Umstände erschwert und ab einer gewissen Anzahl Teilnehmer (ca. 30 – 40) fast verunmöglicht oder zumindest stark eingeschränkt.

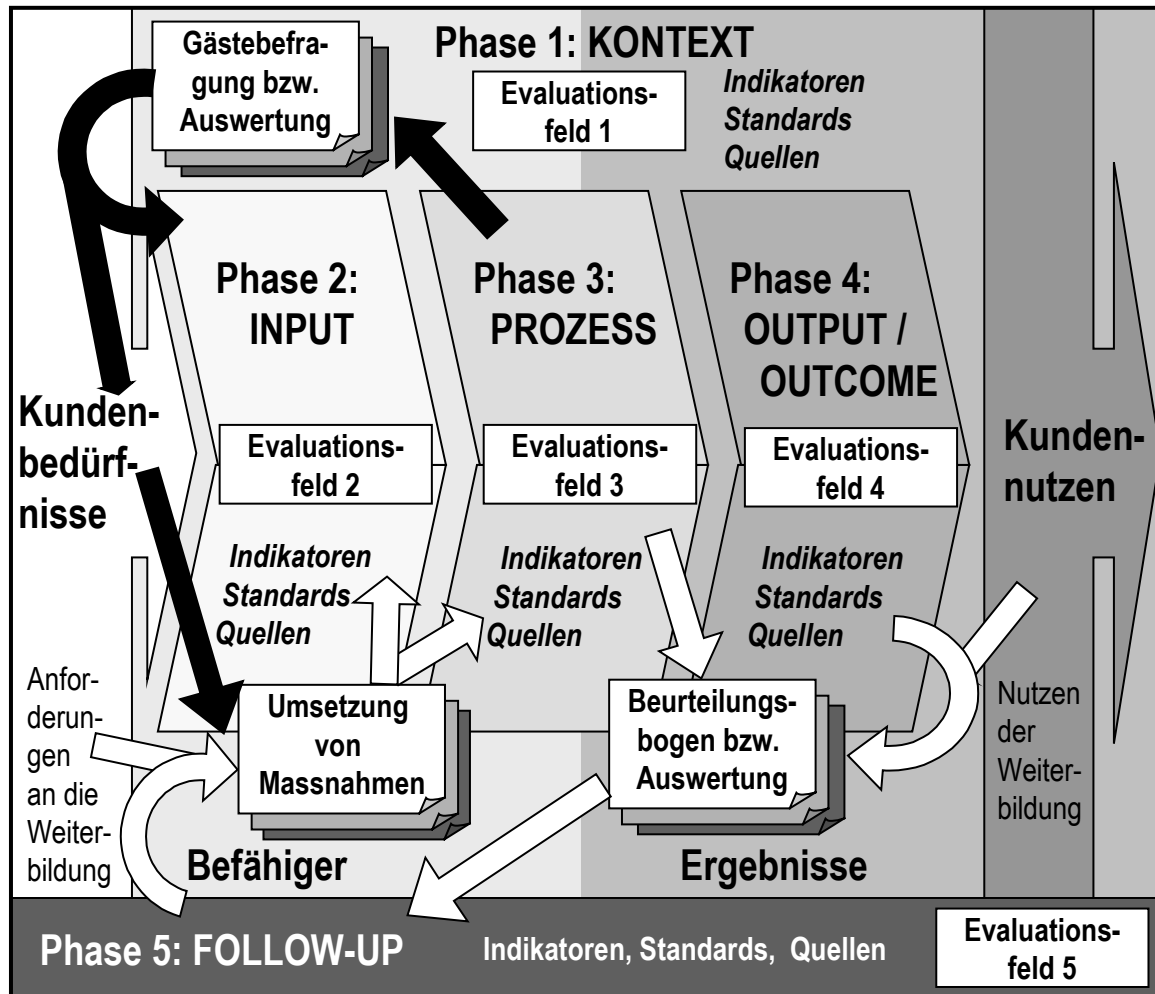


Abb. 7-4: Die Rolle der Gäste-Beurteilungsbogen von Seminarlokalitäten im WEM
(Quelle: Eigene Darstellung.)

7.3 SWOT-Analyse bestehender Erfolgskontrollen

Die Strengths-Weaknesses/Opportunities-Threats (SWOT)-Analyse stellt bei einem strategischen Entwicklungsprozess in der ersten Phase „Informationsanalyse“ aussagekräftiges Hilfsmittel dar, um die notwendigen strategischen Entscheidungsgrundlagen objektiv aus unterschiedlichen Quellen zusammenzutragen. Diese Informationen stellen im Bereich der Stärken mögliche Fähigkeiten dar, die jedoch noch einer intensiveren Prüfung bedürfen. Chancen können, falls sie im Einklang mit Weiterbildungsbedürfnissen stehen, zu zukünftigen strategischen Fähigkeiten ausgebaut werden. Schwächen gilt es, gezielt durch geeignete Massnahmen im Rahmen der getroffenen Strategie zu vermindern. Gefahren bedeuten Stolpersteine auf dem künftigen

gen Weg des Weiterbildungsveranstalters, die es wiederum mit geeigneten Massnahmen frühzeitig zu erkennen und erfolgreich zu umgehen gilt.

Die SWOT-Analyse eröffnet gleichzeitig die Möglichkeit, eine unterschiedliche Wahrnehmung der Realität der betroffenen Entscheidungsträger zu erfassen. In diesem Sinne wird in den Abs. 7.3.1, 7.3.2 und 7.3.3 zuerst eine Wertung der vorgestellten Teilnehmer- und Gäste-Beurteilungsbogen vorgenommen. Dies geschieht durch die SWOT-Analyse anhand der wahrgenommenen Realität des Verfassers. Abschliessend werden die gewonnen Erkenntnisse im Abs. 7.3.4 zusammenfassend dargestellt.

7.3.1 Strengths (Stärken)/Weaknesses (Schwächen)

7.3.1.1 Stärken/Schwächen der Teilnehmer-Beurteilungsbogen

Aufgrund des in Abs. 7.1.1 beispielhaft dargestellten Teilnehmerbeurteilungsbogens lassen sich die in Abb. 7-5 erwähnten Stärken und Schwächen erkennen.

Zu erwähnen ist an dieser Stelle, dass bei der SWOT-Analyse jeweils nur die Hauptstärken und Hauptschwächen, bzw. nur die erfolgsversprechendsten Chancen und Gefahren aufzulisten sind. Dies im Sinne eines ersten Filters, der eine Konzentration der Ressourcen des Weiterbildungsveranstalters auf einige wenige Punkte bewirken soll.

S	Strengths (Stärken)	W	Weaknesses (Schwächen)
<p><i>(Angabe der Hauptstärken der Teilnehmer-Beurteilungsbogen)</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1 Der eigentliche Weiterbildungsprozess (im WEM die Phase 3: PROZESS) wird durch sinnvolle Fragen zu einzelnen wichtigen Indikatoren (wie z.B. Methodik, Inhalt, Unterlagen, Praxisrelevanz etc.) durchleuchtet. 2 Die Teilnehmer erhalten die Möglichkeit, Bemerkungen, Anregungen, Beurteilung in ihren eigenen Worten abzugeben (offene Fragen). 3 Die Fragebogen sind bezüglich Länge realistisch und der Kursdauer angepasst. 4 Es werden i.d.R. wissenschaftliche fundierte, ausgewogene Bewertungsskalen (wie z.B. die Likert-Skala) eingesetzt. 		<p><i>(Angabe der Hauptschwächen der Teilnehmer-Beurteilungsbogen)</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1 Es fehlt in den meisten Fällen der Hinweis auf die Bedeutung (Einsatz, Auswertung, Umsetzung etc.) dieser Beurteilungsbogen 2 Einzelne Fragen sind erklärungsbedürftig und werden nicht durch alle Teilnehmer gleich interpretiert. 3 Ausreisser (d.h. Teilnehmer, die aufgrund entsprechend negativer Ereignisse) die Beurteilung stark verfälschen, werden i.d.R. auch berücksichtigt. 4 Möglichkeiten, andere Faktoren des Weiterbildungsprozesses anhand eines Teilnehmerbeurteilungsbogens in Erfahrung zu bringen (im Sinne einer Omnibusbefragung), werden zu wenig wahrgenommen. 	

Abb. 7-5: Stärken/Schwächen der Teilnehmer-Beurteilungsbogen

(Quelle: Eigene Darstellung.)

7.3.1.2 Stärken/Schwächen der Gäste-Beurteilungsbogen

Die in Abb. 7-6 erwähnten Stärken und Schwächen des in Abs. 7.2 exemplarisch aufgeführten Gäste-Beurteilungsbogens eines Kongresszentrums zeigt auf, dass hier zwar der Versuch unternommen wird, die Zufriedenheit der Gäste zu erforschen, dies jedoch meist nicht genutzt wird. Dass gerade in diesem Bereich noch ein grosses Verbesserungspotential vorhanden ist, sollte die Weiterbildungsveranstalter anspornen, den Weiterbildungsprozess noch vermehrt mit geeigneten Seminarlokalitäten abzustimmen und gegenseitig Beurteilungsindikatoren auszutauschen. Dies fehlt heutzutage (noch), wobei Verbesserungsmöglichkeiten bei beiden Partnern auszumachen sind.

S	Strengths (Stärken)	W	Weaknesses (Schwächen)
	(Angabe der Hauptstärken der Gäste-Beurteilungsbogen)		(Angabe der Hauptschwächen der Gäste-Beurteilungsbogen)
<p>1 Die Gäste erhalten die Möglichkeit, Bemerkungen, Anregungen, Beurteilung in ihren eigenen Worten abzugeben (offene Fragen).</p> <p>2 Die Fragebogen enthalten i.d.R. die notwendigen Punkte (Fragen zur Réception, zu den Räumen, der technischen Ausstattung, zum Essen, zu den Zimmern, zu weiteren Bereichen wie z.B. Erreichbarkeit, Ambiente etc.), die aus Sicht des Seminarhotels für die Zufriedenheit des Gastes massgebend sind.</p>		<p>1 Es fehlt der Hinweis auf die Bedeutung (Einsatz, Auswertung, Umsetzung etc.) dieser Fragebogen. Die Fragebogen werden nur „halbherzig“ aufgelegt bzw. nebenbei „irgendwo“ platziert (es fehlen i.d.R. die notwendigen Hinweise und die entsprechenden Anreize zum Ausfüllen des Fragebogens).</p> <p>2 Die Bereitschaft, in einem Hotel einen Fragebogen auszufüllen ist nur bei wenigen Gästen vorhanden. Die geringe Akzeptanz dieser Massnahme bedingt eine fehlende Repräsentativität bzw. die Fokussierung auf Ausreisser (positiv wie negativ).</p> <p>3 Die Fragebogen sind z.T. recht starr formuliert und erfragen Faktoren (z.B. Qualität des Restaurant X, Qualität der Zimmer etc.), über die sich der Gast gar kein Urteil machen kann (weil er z.B. nicht dort gegessen hat oder nicht dort übernachtete etc.).</p>	

Abb. 7-6: Stärken/Schwächen der Gäste-Beurteilungsbogen

(Quelle: Eigene Darstellung.)

7.3.2 Trends in Branche und Markt

In diesem Abschnitt gilt es die herausragenden Trends in Markt²⁶⁴ und Branche,²⁶⁵ die für Weiterbildungsanbieter von zentraler Bedeutung sind, herauszuarbeiten.

²⁶⁴ Der **Markt** wird als „die Gesamtheit der Nachfrager, d.h. der Kunden (Zwischenhändler, Absatzmittler etc.) und der Endverbraucher“ definiert. Wichtige *Analysekriterien des Marktes* stellen die Abnehmerstruktur, die Kundenbedürfnisse, das Marktvolumen und das Marktpotential etc. dar.

²⁶⁵ Die **Branche** wird hier als „die Gesamtheit aller Anbieter“ verstanden. Wichtige *Analysekriterien der Branche* sind z.B. die vorhandenen Kapazitäten, die Anzahl Anbieter, die verwendeten Wettbewerbsinstrumente, allfällig vorhandene Eintrittsbarrieren etc.

Trends in Markt und Branche

- 1 Das **Anspruchsniveau der Weiterbildungsnachfrager ist in den vergangenen Jahren gestiegen** und führt vermehrt zu sehr kritischen Beurteilungen. Dies vor allem dann, wenn die Erwartungen (Bedürfnisse, Anforderungen etc.) des Weiterbildungsnachfragers nicht mit der wahrgenommenen Realität der Weiterbildungsveranstaltung übereinstimmt, und sich damit der individuell-erwartete Nutzen nicht einstellt. (*Markttrend*)
- 2 Weiterbildungsinitiativen (z.T. mit obligatorischen Weiterbildungsvorschriften) einiger Institutionen und Verbände (wie z.B. des SBV, des SAV u.w.) führen dazu, dass **die Nachfrage nach Weiterbildungsdienstleistungen** in den kommenden Jahren **enorm zunehmen** wird. (*Markttrend*)
- 3 Die **Halbwertszeit des erlernten Grundwissens verringert sich** unabhängig von der Stufe der abgeschlossenen Erstausbildung. (*Markt- und Branchentrend*)
- 4 Es besteht die Gefahr der **Aufspaltung der Gesellschaft** in einen lernenden, hochqualifizierten Teil und in einen nicht-lernenden, niedrig-qualifizierten Teil. (*Markt- und Branchentrend*)
- 5 **Lebenslange Aus- und Weiterbildung wird für den bereits hochqualifizierten Teil der Gesellschaft zur Selbstverständlichkeit.** Aus- und Weiterbildung werden als Investition angesehen und dienen inskünftig der Marktwertterhaltung bzw. der Marktwertsteigerung eines Individuums. (*Branchentrend*)
- 6 **Institutionalisierte Qualitätsbestrebungen** (z.B. in der Form von systematischen Zufriedenheitserhebungen) führen bei vielen Weiterbildungsanbietern (vor allem bei denen, die Unterstützung durch öffentliche Mittel erhalten) zu Verbesserungsprozessen, **die geeignet sind, das Qualitätsbewusstsein in der Weiterbildung zu erhöhen.** (*Branchentrend*)
- 7 **(Vernünftige) Qualitätsentwicklung bzw. Qualitätssysteme werden zur Notwendigkeit,** um sich auf dem heterogenen Weiterbildungsmarkt gegenüber den Bedürfnissen der Nachfrager behaupten und positiv von den Mitbewerbern abheben zu können. (*Branchentrend*)

Abb. 7-7: Trends in Markt und Branche
(Quelle: Eigene Darstellung.)

Basierend auf den Stärken/Schwächenprofilen, dargestellt in den Abb. 7-5 und Abb. 7-6, und den Trends in Markt und Branche, werden nun im Abs. 7.3.3 die Chancen und Gefahren herausgearbeitet.

Idealerweise entsteht dann eine Chance, wenn ein positiver Trend aus Markt oder Branche auf eine Stärke trifft; umgekehrt sind Gefahren besonders dort zu sehen, wo negative Trends auf bereits vorhandene Schwächen treffen.

Aus strategischer Sicht sind in erster Linie die Stärken auszubauen, erst in zweiter Linie soll versucht werden, vorhandene Schwächen zu vermindern. Mit enormem Ressourcenaufwand (personeller, finanzieller und zeitlicher Art) verbunden ist der Versuch, vorhandene Schwächen derart zu vermindern, dass mit der Zeit sogar eine Stärke daraus aufgebaut werden kann. Dieses Vorgehen ist grundsätzlich nicht zu empfehlen und soll einzig bei klar definierten Ausnahmesituationen²⁶⁶ geprüft werden.

Weiter ist zu berücksichtigen, dass es bei den Stärken und Schwächen immer darum geht, diese im Verhältnis zu den stärksten Konkurrenten zu sehen, die entweder eine ähnliche oder sogar identische Zielgruppe ansprechen oder die im selben Marktgebiet nahezu identische Weiterbildungsdienstleistungen anbieten. Es geht also einzig um eine relative Positionierung im Vergleich zum stärksten Konkurrenten in diesem Gebiet.

7.3.3 Opportunities (Chancen)/Threats (Gefahren)

7.3.3.1 Chancen/Gefahren bei den Teilnehmer-Beurteilungsbogen

Im Bereich der Teilnehmer-Beurteilungen sind die in Abb. 7-8 aufgelisteten Chancen und Gefahren für die nahe Zukunft der Weiterbildungsveranstalter von Bedeutung.

Auch hier wurden bewusst nur die wichtigsten Chancen und Gefahren erwähnt, damit im Sinne der Konzentration der Kräfte die herausragenden Chancen verfolgt und bedeutende Gefahren beachtet werden.

²⁶⁶ Wie z.B. wenn ein Trend in seiner Bedeutung als zukünftige Fähigkeit für ein Unternehmen derart wichtig wird, dass ein Nicht-Berücksichtigen dieses Trends die Überlebens- und Entwicklungsfähigkeit eines Unternehmens existenziell bedroht.

O	Opportunities (Chancen)	T	Threats (Gefahren)
<p>(Angabe von möglichen Chancen für die Teilnehmer-Beurteilungsbogen, die aufgrund von positiven Trends in Markt und Branche in naher Zukunft realisiert werden können.)</p>		<p>(Angabe von möglichen Gefahren für die Teilnehmer-Beurteilungsbogen, die aufgrund von negativen Trends in Markt und Branche in naher Zukunft eintreten können.)</p>	
<ol style="list-style-type: none"> 1 Am Weiterbildungsprozess orientierte Beurteilungsbogen, die vor- und nachgelagerte Prozessschritte miteinbeziehen, den Teilnehmern die Möglichkeit geben, aktiv Ihre Anregungen in die laufende Veranstaltung einzubauen und die Massnahmenumsetzung auch spürbar sind, werden vermehrt gefordert. 2 Evaluationsprozesse werden sich auch in privatwirtschaftlich organisierten Weiterbildungsinstitutionen durchsetzen und dadurch neue Massstäbe bei der Beurteilung von Weiterbildungsveranstaltungen setzen. Beurteilungsbogen bilden dabei wichtige Bausteine des Evaluationsprozesses. 3 Weiterbildungsnachfrager wie -anbieter verstehen Weiterbildung als Investition und betrachten eine ständige Qualitätsverbesserung der Dienstleistungen mit entsprechenden Qualitätssystemen als eine wichtige Voraussetzung, um eine vergleichende Marktbewertung bzw. Dienstleistungskommunikation vornehmen zu können. 4 Eine gesteigerte Anspruchshaltung und die Zunahme der Nachfrage nach Weiterbildungsdienstleistungen unterstützen die Qualitätsbestrebungen der Weiterbildungsveranstalter und werden durch die Weiterbildungsnachfrager auch honoriert. 		<ol style="list-style-type: none"> 1 Eine gewisse Sättigung „alles beurteilen zu müssen“ wird dazu führen, dass die Akzeptanz gegenüber umfangreicheren und anspruchsvolleren Beurteilungsbogen sinkt. 2 Die permanente Qualitätsentwicklung von Weiterbildungsveranstaltungen wird zwar als wichtig eingestuft, echte Regelkreise (mit Beurteilungsauswertungen, Massnahmendiskussionen, Umsetzungsschritten etc.), an denen nicht nur der Veranstalter sondern auch die Teilnehmer und die Dozenten beteiligt sind, werden jedoch kaum realisiert. Entweder wird die Priorität als gering eingestuft oder das dazu notwendige Wissen fehlt (noch) bei den Weiterbildungsveranstaltern. 3 Weiterbildungsnachfrager wollen/müssen sich parallel zu den ständig wachsenden Herausforderungen am Arbeitsplatz weiterbilden. Dabei werden kurzfristig auch qualitativ weniger hochwertige Weiterbildungsveranstaltungen besucht, die schnelle und pragmatische Lösungen versprechen, in der Hoffnung, so das operative Tagesgeschäft besser bewältigen zu können. Qualitätsbemühungen qualitativ hochwertiger Weiterbildungsanbieter werden nicht als wichtig angesehen und kaum durch die Weiterbildungsnachfrager honoriert werden. 4 Die Erwartungshaltung der Weiterbildungsnachfrager bezüglich der Qualitätsanforderungen kann durch unsystematische Beurteilungen und Bedürfniserkundungen unrealistisch hoch werden. 	

Abb. 7-8: Chancen/Gefahren der Teilnehmer-Beurteilungsbogen

(Quelle: Eigene Darstellung.)

7.3.3.2 Chancen/Gefahren bei den Gäste-Beurteilungsbogen

Bezüglich der Gäste-Beurteilungsbogen sind die in Abb. 7-9 erwähnten Punkte in Zukunft zu berücksichtigen.

O	Opportunities (Chancen)	T	Threats (Gefahren)
<p>(Angabe von möglichen Chancen für die Gäste-Beurteilungsbogen, die aufgrund von positiven Trends in Markt und Branche in naher Zukunft realisiert werden können.)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 Qualitätsbestrebungen der Kongresszentren und Seminarhotels, die in Einklang mit den Weiterbildungsveranstaltern getroffen, durch die Weiterbildungsnachfrager spürbar wahrgenommen werden und für diese auch einen Nutzen darstellen sind geeignet, um auch hier durch die Gäste weitere Anregungen (z.B. erhoben durch Gästefragebogen) zu bekommen. 2 Es werden sich in Zukunft die Seminarlokaltäten auf dem Markt behaupten können, die echte Regelkreise (mit Beurteilungsauswertungen, Massnahmen Diskussionen, Umsetzungsschritten etc.), realisieren, an denen nicht nur die Verantwortlichen der Seminarlokalität, sondern auch der Weiterbildungsveranstalter, die Gäste, sowie die Dozenten beteiligt sind. Eine partnerschaftliche Zusammenarbeit, von der alle Beteiligten profitieren werden, etabliert sich bei führenden Seminarlokalitäten. 		<p>(Angabe von möglichen Gefahren für die Gäste-Beurteilungsbogen, die aufgrund von negativen Trends in Markt und Branche in naher Zukunft eintreten können.)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 Die bereits vorhandene Sättigung „alles beurteilen zu müssen“ wird dazu führen, dass die Akzeptanz gegenüber Gäste-Beurteilungsbogen in Kongresszentren und Seminarhotels kaum mehr vorhanden ist. 2 Qualitätsbewusste Weiterbildungsveranstalter werden umfassend aufgebaute und gut durchdachte Beurteilungsbogen ihren Kunden unterbreiten, die vor- und nachgelagerte Prozessschritte der Weiterbildung miteinbeziehen. Die Leistungen von Kongresszentren und Seminarhotels werden dabei auch beurteilt und sind insofern nur noch für die Wahl einer bestimmten Seminarlokalität durch die Weiterbildungsveranstalter von Bedeutung 3 Das gesteigerte Anspruchsniveau bei den Weiterbildungsnachfragern verlangt auch bei den eigentlichen Unterstützungsprozessen einer Weiterbildung qualitativ hochwertige Leistungen. Diese können nur dann erbracht werden, wenn alle Beteiligten (Kunden, Weiterbildungsveranstalter und die Verantwortlichen einer Seminarlokalität) sich über ihre Bedürfnisse und den erwarteten Nutzen stärker als heutzutage austauschen. 	

Abb. 7-9: Chancen/Gefahren der Gäste-Beurteilungsbogen

(Quelle: Eigene Darstellung.)

7.3.4 Zusammenfassung SWOT-Analyse

Eine zusammenfassende Darstellung der SWOT-Analyse, die erste Handlungsempfehlungen an Weiterbildungsveranstalter enthält, wird in Abb. 7-10 aufgezeigt.

<p style="text-align: center;">Unternehmens- externe Faktoren</p> <p style="text-align: center;">Unternehmens- interne Faktoren</p>	<p>Chancen</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Evaluationsprozesse führen zu Qualitätsentwicklungen.</i> - <i>Eine ganzheitliche Qualitätsentwicklung durch Weiterbildungsveranstalter wird von den Weiterbildungsnachfragern gefordert und auch honoriert.</i> - <i>Möglichkeit sich als qualitativ hochwertiger Weiterbildungsanbieter aufgrund einer entsprechenden Umsetzung in der Kommunikation positiv abzuheben.</i> - <i>Die gesteigerte Anspruchshaltung und die Zunahme der Weiterbildungsnachfrage unterstützen die Qualitätsbemühungen der am Weiterbildungsprozess Beteiligten.</i> 	<p>Risiken</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Sättigung „alles beurteilen zu müssen“.</i> - <i>Fehlende Akzeptanz der Weiterbildungsnachfrager, wenn keine echten Regelkreise praktiziert werden.</i> - <i>Isolierte Teiloptimierung, der am Weiterbildungsprozess Beteiligten führt zu einer Übersättigung durch Beurteilungen und resultiert in einer fragmentarischen Prozessoptimierung.</i> - <i>Die Erwartungshaltung der Weiterbildungsnachfrager bezüglich der Qualitätsanforderungen kann durch ständige Beurteilungen und Bedürfniserkundungen unrealistisch hoch werden.</i>
<p>Stärken</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Prozessverständnis der Weiterbildung.</i> - <i>Praxisorientierte (bezgl. Länge, Indikatoren) Beurteilungsbogen.</i> - <i>Gute Akzeptanz bei den Kunden, wenn Bedeutung und Verwendung der Beurteilungsbogen erläutert wird.</i> - <i>Möglichkeit des Erfragens von Kundenbedürfnissen wird wahrgenommen und ausgewertet.</i> - <i>Meist wissenschaftlich fundierte Beurteilungsbogen.</i> 	<p>Ausbauen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aufbau bzw. Ausbau von Evaluationssystemen in der Weiterbildung fördern mit dem Ziel der Qualitätssicherung und -entwicklung. - Beziehungsnetz mit den Entscheidungsträgern (Kunden, Dozenten, Verantwortlichen der Seminarlokalitäten) vertiefen und systematisieren. 	<p>Absichern</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bestehende, gut akzeptierte Beurteilungsmöglichkeiten weiterhin nutzen. - Vorteile gegenüber den Mitbewerbern wahren. - Bestehende Kundenkontakte pflegen und Feed-back-Möglichkeiten weiterhin nutzen.
<p>Schwächen</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Mangelnder Hinweis auf die Bedeutung und Verwendung der Beurteilungsbogen.</i> - <i>Gefahr der zu hohen Berücksichtigung von (statistischen) Ausreißern.</i> - <i>Beurteilungsbogen beziehen vor- und nachgelagerte Weiterbildungsprozessstufen zu wenig mit ein.</i> - <i>Erklärungsbedürftige Fragen, zu wenig kunden- bzw. veranstaltungsspezifisch ausgestaltete Fragebogen.</i> 	<p>Verbessern</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aufzeigen des Regelkreises sowie der Bedeutung der Kunden-Beurteilung. - Weiterbildungsprozessverständnis bei allen Beteiligten erhöhen. - Verstärkter Einbezug vor- und nachgelagerter Weiterbildungsprozessstufen. 	<p>Meiden</p> <ul style="list-style-type: none"> - Übersteigerte Erwartungshaltung der Weiterbildungsnachfrager schüren (Motto: „Kunde ist Partner und nicht König“). - Der Weiterbildungsanbieter bringt seine Gestaltungsvorschläge nicht ein, bzw. setzt diese nicht durch.

Abb. 7-10: Zusammenfassende Darstellung der SWOT-Analyse
(Quelle: Eigene Darstellung.)

Die vier in der Abbildung erwähnten **strategischen „Normhandlungen“** (*Ausbauen, Absichern, Verbessern, Meiden*) zeigen den Weiterbildungsveranstaltern, basierend auf der durchgeführten SWOT-Analyse, erste Handlungsempfehlungen²⁶⁷ auf. Es handelt sich m. E. bei allen Punkten um realistische Forderungen, die geeignet sind, die Überlebens- und Entwicklungsfähigkeit der Weiterbildungsveranstalter in Zukunft zu erhalten.

Im Sinne eines ressourcenschonenden Vorgehens, geht es nun für einen Weiterbildungsveranstalter darum, in einem ersten Schritt seine *Absichten zu formulieren*. In einem zweiten Schritt sind entsprechende *Schwerpunkte zu bilden* und im dritten, abschliessenden Schritt, sind die *Prioritäten festzulegen*. Diese Prioritäten sind in einer Projektplanung (vgl. z.B. die Abb. 7-11) festzuhalten, damit die Umsetzung bzw. der Fortschritt kontrolliert und Ressourcen zweckmässig gesteuert werden können.

<u>Projekt:</u>		Firma:		Datum:	Seite	
<u>Projektbeschreibung:</u>				<u>Projektleiter:</u> <u>Stellvertreter:</u> <u>Projektteam:</u>		
Priorität	Wichtigste Teilschritte zur Projektrealisierung (Meilensteine)	Anfangs-termin	End-termin	Verant-wortlich	Geschätzter Aufwand	
					in Fr.	in Std.

Abb. 7-11: Arbeitsblatt Projektplanung

(Quelle: Eigene Darstellung.)

²⁶⁷ Weitere Handlungsempfehlungen folgen in Abs. 11.2.3 auf S. 238 f.

8 Praxis-Anforderungen an ein Weiterbildungs-Evaluations-Modell

8.1 Bedürfnisse der Nachfrager

Ursache von Schwachstellen in einem Unternehmen ist häufig eine mangelnde Qualifikation der Mitarbeiter. Oft wird auf diese Qualifizierungslücken erst reagiert, wenn sie offen zutage treten. Ad-hoc-Weiterbildungsentscheidungen sollen dann die Lücken schliessen, erzielen jedoch, wenn überhaupt, nur kurzfristige und unbefriedigende Verbesserungen. Die Kosten stehen dann meist in keinem Verhältnis zum Nutzen. Gut qualifizierte Mitarbeiter und in der Folge reibungslose Geschäftsprozesse sind für KMU jedoch entscheidende Wettbewerbsvorteile. Sie verfügen aber selten über die notwendigen Ressourcen (wie Know-how, Finanzen, Mitarbeiter) für einen systematischen Weiterbildungsprozess.

8.1.1 Der Mitarbeiter als Ausgangspunkt

Der Mensch als Mitarbeiter eines Unternehmens hat eine sehr wichtige Rolle inne. Er trägt dazu bei, dass das Unternehmen seine Tätigkeit wahrnehmen und seine Ziele erreichen kann. Seine Leistung hängt nicht nur von der körperlichen Konstitution und der physischen Umgebung ab, sondern auch vom Willen, den psychischen Fähigkeiten seinem Wissen und der absolvierten Bildung.²⁶⁸ Fachlich gut qualifizierte, belastbare und einsatzwillige Mitarbeiter, die hinter dem Unternehmen und seiner Tätigkeit stehen, erbringen Leistungen von hoher Qualität und bedeuten einen Vorteil gegenüber den Mitbewerbern eines Unternehmens. Ziel jedes Unternehmens sollte deshalb sein, attraktive Rahmenbedingungen zu schaffen, die geeignet sind, die Leistungsbereitschaft, die Leistungsfähigkeit und die Arbeitsfreude der Mitarbeiter zu erhalten und zu fördern.

²⁶⁸ THOMMEN, J.-P., *Managementorientierte BWL*, 1993, 501.

Diese Rahmenbedingungen sind dann ansprechend, wenn sie die einzelnen Bedürfnisse der Mitarbeiter situationsgerecht in einem hohen Ausmass befriedigen und mit den Anliegen des Unternehmens in Einklang stehen. Die Organisationsstruktur und der Führungsstil in einem Unternehmen haben einen grossen Einfluss auf diese Bereiche. Sie bestimmen, wie weit sich ein Mitarbeiter in eine Gruppe integrieren kann, in der er sich sicher und geborgen fühlt, wie weit er die Anerkennung von Vorgesetzten und Gleichgestellten für seine Leistungen findet und wie weit er seine persönlichen Fähigkeiten entwickeln sowie eine gewisse Selbstverantwortung ausüben kann.

Neben den strategischen Vorgaben sind Organisation und Führung den vorherrschenden Bedürfnissen der Mitarbeiter anzupassen.²⁶⁹ Klare, eindeutig festgelegte, leicht verständliche und einheitlich angewendete Prozessabläufe erlauben dem Mitarbeiter, Übersicht und Routine und dadurch Sicherheit zu erhalten. Diese Sicherheit bildet die Grundlage für die Arbeitstätigkeit. Innerhalb dieser Grundlage hat das Unternehmen die Freiheit, das Arbeitsgebiet, die Organisation und den Führungsstil den Bedürfnissen der Mitarbeiter angepasst zu gestalten.

8.1.2 Nutzen der Weiterbildung

Weiterbildungsmassnahmen tragen in diesem Zusammenhang primär dazu bei, das Wissen und die Fertigkeiten der Mitarbeiter zu verbessern, um bisherige oder auch zukünftige (Sach-)Aufgaben besser zu lösen.²⁷⁰ Die (berufliche) Weiterbildung verbessert zugleich die Aufstiegschancen deutlich, ohne dabei die Abstiegsrisiken²⁷¹ zu vermindern. Ebenso verbessert sich dank Weiterbildung das Einkommen substantiell. Finanziell profitieren jedoch Frauen weniger von Weiterbildungsaktivitäten.²⁷² Dafür erhöhen sich für weiterbildungsaktive Frauen die Aufstiegschancen stärker als für

²⁶⁹ Mitarbeiter, die vor allem Sicherheit verlangen, sind auf klare Regelungen und begrenzte Ermessensspielräume angewiesen. Mitarbeiter, die Selbstentfaltung suchen, benötigen mehr Kompetenzen und Verantwortung (mehr Selbständigkeit) und innovative Aufgaben.

²⁷⁰ NAGEL, K., Weiterbildung als Erfolgsfaktor, 1990, 140.

²⁷¹ Die Abstiegsrisiken scheinen i.d.R. stärker von strukturellen, nachfrageseitigen Kräften bestimmt zu werden (BUCHMANN, M. ET AL., Weiterbildung und Beschäftigungschancen, 1999, 172.).

²⁷² BUCHMANN, M. ET AL., Weiterbildung und Beschäftigungschancen, 1999, 172.

Männer.²⁷³ Diese objektivierbaren Indikatoren zeigen auf, dass die (berufliche) Weiterbildung die individuellen beruflichen Chancen verbessert. Die subjektive Einschätzung bestätigt dies. Wer sich weiterbildet, schätzt seine Arbeitsmarktchancen höher ein.²⁷⁴

8.1.3 Verstärktes Prozessverständnis

Der dargestellte Prozess *Weiterbildung* zeigt die einzelnen Entscheidungen und Tätigkeiten auf, die KMU und Weiterbildungsveranstalter von der Analyse ihrer Ausgangssituation bis zum gegenseitigen Feed-back durchlaufen. In der Abb. 8-1 werden im Zusammenhang mit der Vorbereitung, Gestaltung, Durchführung und Nachbearbeitung einer Weiterbildungsmaßnahme immer wieder gegenseitige Abstimmungs- und Feed-back-Notwendigkeiten (z.B. in Form von Rücksprachen, Sitzungen oder Workshops) erwähnt. Dieses Feed-back (z.B. in der Form von Gesprächen, gezielten Interviews oder entsprechenden Beurteilungsbogen) erlaubt als Messgröße, Aussagen über die Zufriedenheit der Kursteilnehmer in bezug auf den Transfer des Erlernten in die Alltagspraxis, den Kursinhalt allgemein, den/die Dozent/en, die Infrastruktur, den Kursort, die Seminarlokalität usw. zu machen. Ziel jeder Kurskritik (Feed-back) soll eine stetige Verbesserung der befragten Dimensionen sein, um ein den Ansprüchen (welche die jeweilige Tätigkeit im Unternehmen mit sich bringt) entsprechendes Niveau der Kurse sicherzustellen. So werden kritisierte Punkte im Hinblick auf die nächste Schulung verbessert und der Kreislauf schliesst sich. Es entsteht zwischen Weiterbildungsnachfrager und -anbieter eine echte Partnerschaft, von der beide profitieren. Der Prozess *Weiterbildung* wird in fünf Evaluations-Phasen (siehe Abs. 5.6 auf S. 123) eingeteilt. Jede Phase des Weiterbildungsprozesses kann durch eine oder mehrere Messgrößen bewertet werden. Alle diese Messgrößen sollten bei den Mitarbeitern jedoch nicht den Eindruck eines Kontrollinstrumentes erwecken. Das heisst, Antworten müssen - wo nötig - anonym oder vertraulich behandelt und Mängel/Unzufriedenheit - wo möglich - unverzüglich behoben werden.

²⁷³ Was m. E. auch auf eine verstärkte Förderung weiterbildungsaktiver Frauen zurückzuführen ist.

²⁷⁴ BUCHMANN, M. ET AL., Weiterbildung und Beschäftigungschancen, 1999, 172.

Weiterbildungsveranstalter		Klein- und Mittelunternehmen	
SWOT-Analyse Weiterbildung unter Berücksichtigung der betriebl. Rahmenbedingungen des Veranstalters		SWOT-Analyse Weiterbildung unter Berücksichtigung der betrieblichen Rahmenbedingungen der KMU	
Aufgebaute Kompetenzen, Referenzen, Netzwerk (Dozenten, ehemalige Kunden, Seminarlokalitäten)	Berücksichtigung der - strategischen Vorgaben - betriebl. Ressourcen: finanzieller, zeitlicher und personeller Art	Ermittlung des Weiterbildungsbedarfs	Berücksichtigung der - strategischen Vorgaben - betriebl. Ressourcen: finanzieller, zeitlicher und personeller Art
Anstoss und Vorbereitung			
Phase 1: KONTEXT			
Information und Unterstützung der KMU über verfügbare Medien bzw. Massnahmen wie Versand von werblichem Informationsmaterial, Informationsveranstaltungen, Kontakt- und Beratungsgespräche		Weiterbildungsentscheidung und Formulierung der Weiterbildungsziele (Vorbereitung)	
Weiterbildungsprogrammplanung und -konzeption		<ul style="list-style-type: none"> - Identifikation und Auswahl der Teilnehmer - Definition der Qualifikationslücke - Bestimmung des Weiterbildungsbedarfs 	
Abstimmung der gegenseitigen Zielsetzungen, Verfeinerung Weiterbildungskonzeption, Bereinigen von Unklarheiten, Massnahmenfestsetzung, vertragliche Vereinbarung			
Phase 2: INPUT			
Empfang, Begrüssung, Einführung und Erläuterung der vereinbarten Zielsetzungen		Anmeldung, Vorbereitung und Entsendung der Teilnehmer	
Wissensvermittlung und Erfahrungsaustausch		Unterstützung durch	
Anwendungsbezug durch - Aktions- und Projektpläne		<ul style="list-style-type: none"> - Referenzen - Einbezug von Bezugspersonen - Betriebsspezifische Projektaufgaben, Fälle 	
Phase 3: PROZESS			
Information und Unterstützung		Transferunterstützung und Einbindung des vermittelten Wissens in das Unternehmen	
Follow-up-Massnahmen		Ergänzende (betriebliche) Massnahmen	
Auswertung Prozess-Beurteilung		Betriebsinterne Beurteilung	
Gegenseitiges Feed-back			
Phase 4: OUTPUT / OUTCOME			
Follow-up-Massnahmen		Erfassung der Wirkungen der Weiterbildungsveranstaltung	
Evaluationsbericht, Information / Schulung Dozenten, Anpassung der Veranstaltungen		Anpassung des Weiterbildungsbedarfs	
Gegenseitiges Feed-back			
Phase 5: FOLLOW-UP			

Abb. 8-1: Weiterbildung als Prozess: Zusammenarbeit zwischen Weiterbildungsveranstalter und KMU
(in Anlehnung an SCHERER, L., Partnerschaftliche Weiterbildung, 1996, 315.)

In Abb. 8-2 werden die Fragestellungen sehr gut aus der Sicht der Weiterbildungsnachfrager visualisiert. Für den Weiterbildungsnachfrager geht es primär um die Beantwortung folgender vier Punkte²⁷⁵:

1. *Wie kann ich lernen?* **Planen [P]**
2. *Wie wird die (Lern-)Planung umgesetzt?* **Durchführen [D]**
3. *Was habe ich gelernt? (Wie bewährt es sich in der Praxis?)* **Prüfen [P]**
4. *Was muss ich wissen? Was muss ich können?* **Handeln [H]**

Diese Fragestellungen sind in einem Zyklus miteinander verbunden und beginnen nach dem Handeln [H] erneut beim Planen [P]. Das andauernde Lernen trägt zum Erhalt der Lernfähigkeit bei und sichert die individuelle Arbeitsmarktfähigkeit des Individuums.

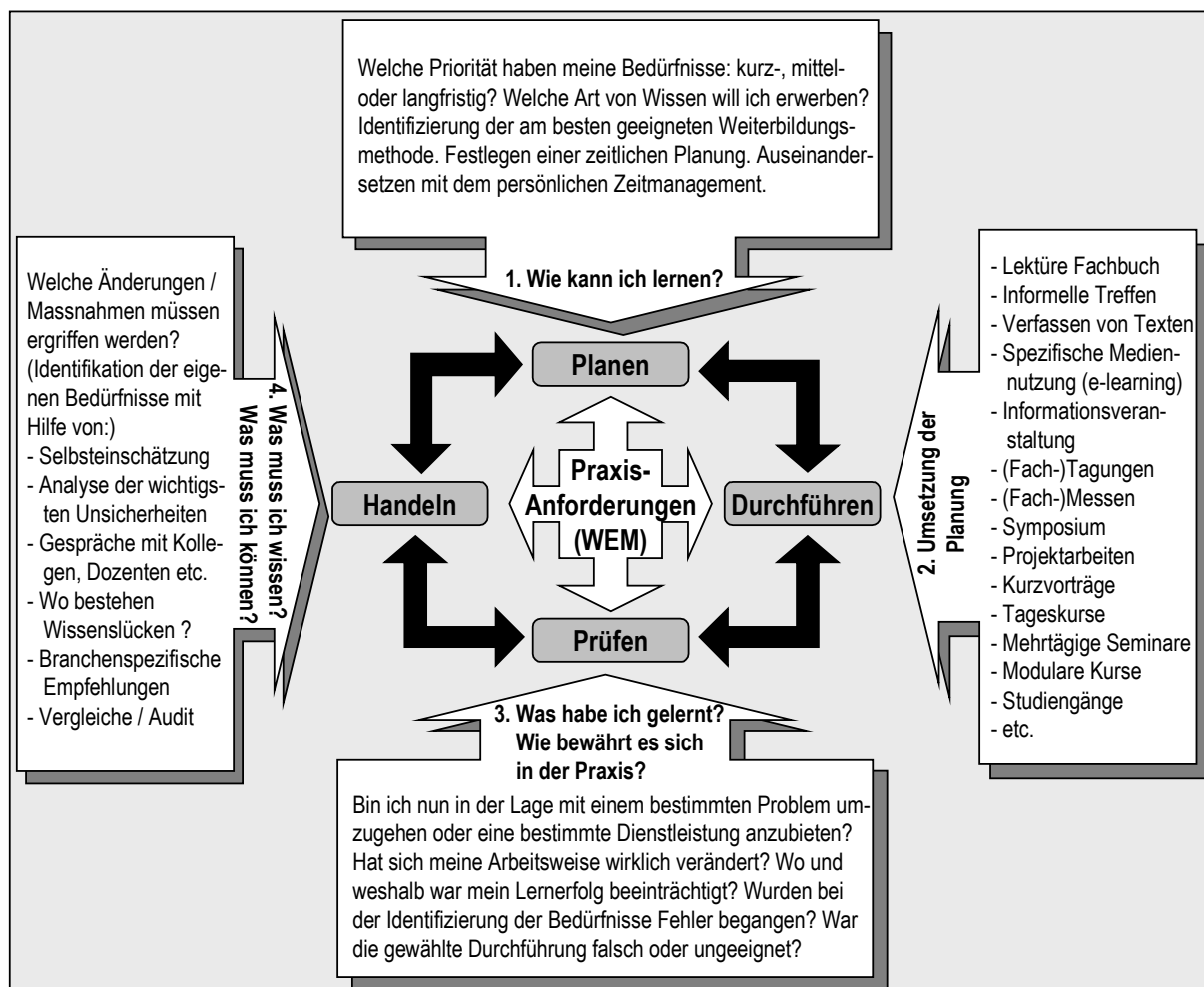


Abb. 8-2: Praxis-Anforderungen an das Weiterbildungs-Evaluations-Modell
(Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an den PDPH-Kreislauf von DEMING.)

²⁷⁵

Weitergehende Erläuterungen zu den einzelnen Punkten sind dem entsprechenden Bereich in der Abbildung zu entnehmen.

8.2 Bedürfnisse der Anbieter

8.2.1 Ausgangspunkte

Die nachfolgenden zwei Punkte (erläutert in den Abs. 8.2.1.1 und 8.2.1.2) stellen kritische Ausgangspunkte für die erstmalige Durchführung einer Evaluation für einen Weiterbildungsanbieter dar.

8.2.1.1 Evaluation - ein bürokratischer Prozess?

Eine erste Bedingung für das Gelingen der Evaluation ist die, dass diese nicht als bürokratischer Prozess erfahren werden darf. Es versteht sich von selbst, dass Evaluation nicht immer begrüsst wird. Zum einen finden es nicht alle Beteiligten gut, selbst evaluiert zu werden, zum anderen wartet niemand auf zusätzliche Arbeit. Das bedeutet also, dass jeder davon überzeugt werden muss, dass Qualitätssicherung nicht nur notwendig, sondern auch nützlich ist. Von oben herab sind wohl Initiativen zu ergreifen, um die Qualitätssicherung in Gang zu setzen, die Arbeit selber muss jedoch die Basis (die betroffenen Mitarbeiter) selber erledigen. Eine schwierige Aufgabe für ein Qualitätssicherungssystem ist es, dass sie nach bestimmten Regeln verlaufen muss, jedoch nicht zu einer bürokratischen Vorgehensweise führen darf. Ein solches System ist niemals vollendet und muss nach einigen Durchläufen wieder neue, andere Anreize einbauen. Dies stellt wiederum eine Herausforderung dar, ständig die laufenden Prozesse kritisch zu überprüfen und die nicht mehr benötigte Tätigkeiten mit neuen sinnvollen Aufgabengebieten zu ersetzen.

8.2.1.2 Evaluation als Bedrohung?

Eine wichtige Bedingung, um ein effektives Qualitätssicherungssystem aufzubauen, ist Sorge dafür zu tragen ist, dass keine Bedrohung davon ausgeht. Eine Evaluation ist darauf ausgerichtet, starke, jedoch auch schwache Seiten aufzudecken. Verbindet man dies mit Strafmassnahmen, wie etwa die Kürzung der Entlohnung, Streichen der Finanzierung, Absetzen der Weiterbildung etc., so kann man sich im voraus vorstellen, dass

eine Evaluation keinen Effekt haben wird²⁷⁶. Jeder wird versuchen die Schwachstellen zu verbergen. Es gilt daher, jedem Betroffenen zu verdeutlichen, warum an der Qualitätssicherung gearbeitet wird. Alle beteiligten Parteien (Weiterbildungsanbieter, Dozenten, Inhaber von Seminarlokalitäten etc.) müssen dieses Grundverständnis haben.

8.2.2 Gründe zugunsten und Resultate einer Weiterbildungs-Evaluation

Was veranlasst eine Weiterbildungsinstitution, eine Evaluation ihres Kurs- oder Seminarangebots vorzunehmen? Die Gründe, warum sich ein Weiterbildungsanbieter für eine Evaluation entscheidet, sind recht unterschiedlich. Dennoch lassen sich einige Hauptbeweggründe auflisten, die für viele Weiterbildungsinstitutionen zutreffen:

- *Unzufriedenheit der Kunden, der Mitarbeiter oder der Dozenten mit dem bestehenden Angebot;*
- *Unklarheit darüber, ob das, was an Qualifikationen und Kompetenzen vermittelt werden, soll auch wirklich bei den Kunden ankommt;*
- *Abstimmungs- und Kommunikationsprobleme zwischen Weiterbildungsveranstalter und Dozenten;*
- *Überprüfung des bestehenden Weiterbildungsangebotes dahingehend, dass es nutzenbringender und effektiver ausgestaltet werden könnte;*

Diese Aufzählung ist keineswegs abschliessend und kann um weitere Punkte ergänzt werden.

Auf der anderen Seite kann die Frage gestellt werden, welche Ergebnisse eine Evaluation hervorbringt. Die Evaluation soll dem Weiterbildungsveranstalter Klarheit darüber verschaffen, wo Stärken und Schwachstellen liegen. Es geht darum zu erkennen, wo der Veranstalter ansetzen muss, um

- *die inhaltliche und methodische Qualität der Weiterbildungsangebote auszubauen oder ihre Lernwirkung zu erhöhen,*
- *Arbeitsabläufe, Kommunikations- und Kooperationsprozesse effektiver auszugestalten,*
- *die Kompetenzen der Mitarbeiter des Veranstalters und der Dozenten weiter zu entwickeln.*

²⁷⁶

Im umgekehrten Fall kann sicher ein Effekt festgestellt werden, wenn im positiven Fall z.B. eine höhere Entlohnung oder ein entsprechender Bonus lockt.

Je nach den Bedürfnissen bzw. Beweggründen einer Weiterbildungsinstitution sind noch weitere Resultate denkbar, um die eingangs dieses Abschnitts erwähnten Mängel zu beheben.

Für die Weiterbildungsanbieter geht es nicht zuletzt auch darum, die angebotenen Dienstleistungen effektiver und effizienter, entsprechend den Weiterbildungsprozessphasen²⁷⁷, durchzuführen. Auch hier geht es um das Sicherstellen der Entwicklungs- und Überlebensfähigkeit des Unternehmens/der Weiterbildungsinstitution.

In diesem Punkt treffen sich also die vielleicht z.T. unbewussten Zielsetzungen vieler Weiterbildungsnachfrager mit den sicher auch nicht immer explizit ausformulierten normativen Folgen einer Evaluation für viele Weiterbildungsanbieter.

8.3 Weitere Praxis-Anforderungen

In den folgenden Abs. 8.3.1 und 8.3.2 sind zwei Verbesserungsmöglichkeiten erwähnt, die sich als weitere Praxis-Anforderungen durchaus eignen, qualitative Verbesserungen für Weiterbildungsdienstleistungen zu ermöglichen. Die Anwendung bzw. Umsetzung dieser Verbesserungsmöglichkeiten fordert allerdings z.T. erhebliche Ressourcenaufwendungen (finanzieller und personeller Art) von seiten der Weiterbildungsinstitutionen.

Auf der anderen Seite werden sich die Resultate der Bestrebungen in dieser Richtung nicht gleich in Form von einem höheren monetären Erfolg, grösserer Nachfrage oder verbessertem Image niederschlagen. Der Wirkungshorizont dieser Massnahmen ist mittel- bis langfristiger Natur und wird deshalb oft als Verbesserungsmöglichkeit zurückgestellt, um kurzfristigen Massnahmen (wie z.B. besseres Auftreten in Form

²⁷⁷ Vgl. hierzu die Ausführungen in Abb. 8-1 auf S. 179 Abb. 1-1, oder das Modell von ASCHOFF, dargestellt in Abs. 4.1.3 auf S. 75, dass die nachfolgenden Prozessphasen unterscheidet (Phase 1: Bedarfsermittlung und -analyse, Phase 2: Ableitung der Bildungsziele, Phase 3: Planung, Organisation und Durchführung, Phase 4: Transfer, Phase 5: Erfolgskontrolle).

von neu gestalteten Kurs-Ausschreibungen, ständige Anpassungen der Kursinhalte, häufiger Wechsel von Seminarlokalitäten oder Dozenten etc.) den Vorrang zu geben.

8.3.1 Verbesserungsmöglichkeiten in der Zusammenarbeit der am Weiterbildungsprozess Beteiligten

Eine stärkere gegenseitige Einbindung der Bedürfnisse der beteiligten Parteien ist als ideale Voraussetzung zu fordern. Weiterbildungsnachfrager und -anbieter verstehen sich als Partner, die gemeinsam ein Optimum erreichen wollen.²⁷⁸

Darüber hinaus sind Dozenten, Inhaber und Mitarbeiter von Seminarlokalitäten, Absatzmittler und Medienleute genauso zu involvieren, damit ihre Bedürfnisse in den Weiterbildungsprozess einfließen und so alle Beteiligten ihre Rolle im Weiterbildungsprozess wahrnehmen und ihr Bestes geben, diese Aufgabe immer wieder mit einer hohen Qualität zu erbringen.²⁷⁹

8.3.2 Verbesserungsmöglichkeiten im Weiterbildungsprozess

Aufgrund der gemachten Erfahrungen in den vergangenen fünf Jahren seien an dieser Stelle exemplarisch zwei neuere Stossrichtungen für Verbesserungen erwähnt. Diese Stossrichtungen zielen zwar auf unterschiedliche Bereiche ab, stellen jedoch bezüglich Anforderungen zur Erfüllung ein hohes Qualitätsbewusstsein der Weiterbildungsverantwortlichen insgesamt und der Betroffenen im Speziellen voraus.

8.3.2.1 Entwicklung eines modularen Aus-, Fort- und Weiterbildungssystems (Baukastensystem)

Viele „... Berufsleute sehen sich oft mit der Erkenntnis konfrontiert, dass sie mit der einmal erworbenen Berufsqualifikation kaum mehr ein ganzes Berufsleben lang erfolgreich sein können. Vielmehr setzt sich die Einsicht durch, dass ständige Weiterbildung und permanentes à-jour-Halten der einmal erworbenen Kompetenzen im erlernten

²⁷⁸ Wie diese Zusammenarbeit zwischen Weiterbildungsanbieter und einem KMU (als Weiterbildungsnachfrager) aussehen könnte ist in Abb. 8-1 auf S. 179 aufgezeigt worden.

²⁷⁹ Vgl. dazu die Ausführungen dargestellt in Abb. 9-3 auf S. 201 f. die aufzeigen, wie eine Schnittstellenoptimierung vorgenommen werden sollte und welche Beteiligten dabei i. d. R. involviert sind.

Beruf notwendig ist. Im Interesse der Effizienz von Weiterbildung macht es kaum Sinn, wenn Qualifikationen mehrmals absolviert werden müssen, nur weil das bestehende System dies erfordert oder weil Erleichterungen in der Praxis unterschiedlich und eher zufällig gehandhabt werden. Die Zukunft braucht ein System, das allen Beteiligten eine rasche, qualitativ gute, flexible, ökonomisch vertretbare und zielorientierte Weiterbildung ermöglicht. Zusätzlich sollen formell und nicht-formell erworbene Lernleistungen anerkannt werden können.²⁸⁰

Dieses Systems wird in unterschiedlichen Berufsbereichen betrieben. Nachfolgend ist das modulare Aus-, Fort- und Weiterbildungssystem kurz erläutert. „Das Baukastensystem setzt sich aus mehreren Elementen zusammen. Es besteht aus verschiedenen Baukästen, die ihrerseits mehrere Bausätze umfassen. Ein Bausatz wiederum besteht aus mehreren Modulen. Die kleinste Einheit des Baukastensystems ist das Modul.“²⁸¹

Die Abb. 8-3 verdeutlicht, was mit den verwendeten Begriffen konkret gemeint ist.

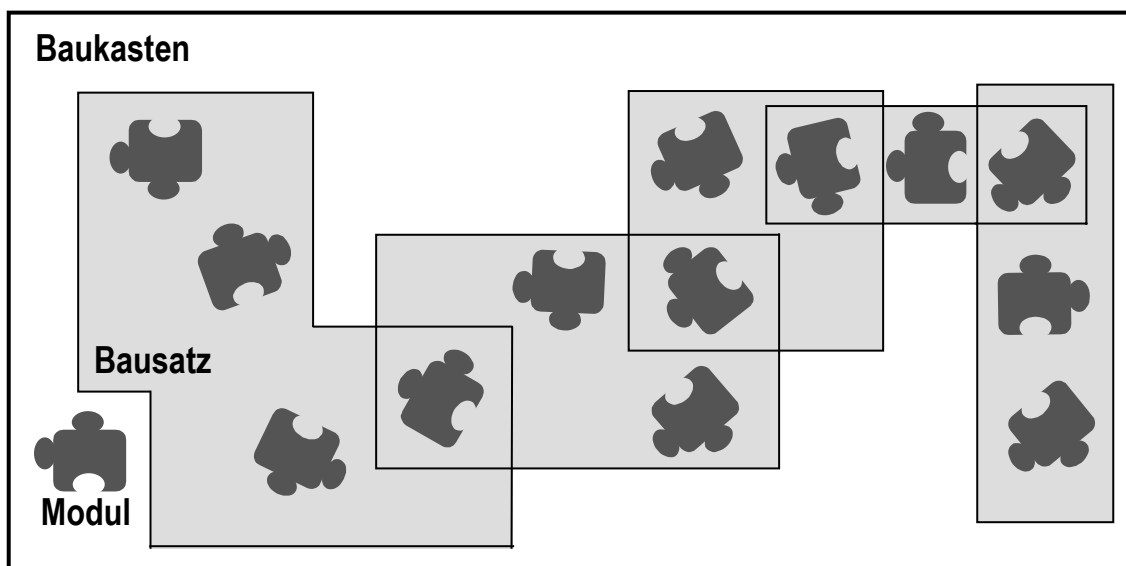


Abb. 8-3: Das Baukastensystem und seine Elemente
(Quelle: WIDMER, J., Baukastensystem, 1999, 4.)

²⁸⁰ <http://www.modula.ch/main.php?typ=por&sub=bau#>, Abfrage vom 20.10.2001.

²⁸¹ WIDMER, J., Baukastensystem, 1999, 4.

„Das **Modul** ist das *Basiselement des Baukastensystems*. Es stellt einerseits eine in sich geschlossene Lerneinheit dar, die autonom für sich steht und mit einem Kompetenz-Nachweis abgeschlossen wird. Zum andern ist jedes Modul Teil eines oder mehrerer Bausätze oder Baukästen. Module sind per definitionem multifunktionell. Einzelne isolierte Module drücken demgegenüber eine hohe Spezialisierung aus.“²⁸²

„Das Merkmal eines **Bausatzes** ist, dass er die Module so zusammenfügt, dass sie zu einem bestimmten Berufs- bzw. Weiterbildungsdiplom führen. Ein Bausatz *besteht also immer aus mehreren Modulen*, die zusammen einen beruflichen Abschluss ergeben. Während jedes Modul mit einem Zertifikat abschliesst, steht am Ende eines Bausatzes stets ein berufliches Diplom. Die einzelnen Bausätze stehen jedoch nicht isoliert nebeneinander, sondern sind über multifunktionelle Module vielfach miteinander verbunden. Module sind nämlich in der Regel Teil mehrerer Bausätze, das heisst: sie dienen für mehrere Diplome als Teilqualifikation. Jeder Bausatz entspricht einem bestimmten Berufsdiplom. Man kann dieses erwerben durch das Vorlegen der notwendigen Modulzertifikate. Ein solches Zertifikat wird ausgestellt, wenn entweder der Kompetenz-Nachweis am Ende des Moduls erfolgreich absolviert oder eine andere Qualifikation als gleichwertig anerkannt wurde.“²⁸³

„*Mehrere aufeinander abgestimmte Bausätze eines ganzen Berufsfeldes, bzw. einer Branche bilden zusammen einen Baukasten*. Ein Baukasten umfasst also immer eine Vielzahl von Modulen, die in unterschiedlicher Kombination mehrere Abschlüsse ergeben.“²⁸⁴

„Die bisherigen Erfahrungen zeigen, dass ein Baukasten zwischen vier und acht Bausätzen, und damit ebenso viele berufliche Abschlüsse, umfassen kann. Noch grössere oder kleinere Baukästen sind jedoch durchaus denkbar. Je grösser ein Bau-

²⁸² WIDMER, J., Baukastensystem, 1999, 4.

²⁸³ WIDMER, J., Baukastensystem, 1999, 4 f.

²⁸⁴ WIDMER, J., Baukastensystem, 1999, 5.

kasten, desto schwieriger wird die Abstimmung der Module untereinander. Die Baukästen aller Berufsfelder oder Branchen bilden zusammen das **Baukastensystem**.

Es zeichnet sich dadurch aus, dass die Durchlässigkeit zwischen den Berufsfeldern durch eine Vielzahl multifunktionaler Module gewährleistet ist. Die Steuerung des Baukastensystems erfolgt durch die Kontrolle bestimmter Modulstandards (formal einheitliche, transparente Beschreibung der Module); durch die Modulbörse, welche Anbietern und Teilnehmenden alle notwendigen Informationen vermittelt (u. a. via Internet) und durch die Ausbildungsreglemente, die festlegen, welche Modulzertifikate für einen bestimmten Diplomabschluss notwendig sind. Die Beschreibung der Module ist standardisiert, d.h. sie muss obligatorisch eine ganze Reihe von Elementen enthalten, um eine möglichst hohe Transparenz für Anbieter und Teilnehmende zu gewährleisten. Die Standardisierung vermittelt den Interessentinnen und Interessenten alle wesentlichen Informationen über ein Modul, fördert die Kooperation unter den Anbietern und trägt damit wesentlich zur Harmonisierung der Module bzw. des ganzen Systems bei.²⁸⁵

Die Standards für die Modulbeschreibung müssen die in der nachfolgenden Tab. 8-1 erwähnten Punkte umfassen.

- Titel
- Voraussetzungen
- Handlungskompetenz (Lernziele)
- Inhalte
- Niveau
- Lernzeit
- Angebotsform
- Kompetenznachweis (Lernzielkontrolle)
- Anerkennung
- Anbieter
- Gültigkeitsdauer
- Laufzeit
- Bemerkungen

Tab. 8-1: Standards für die Modulbeschreibung
(Quelle: WIDMER, J., Baukastensystem, 1999, 5.)

²⁸⁵ WIDMER, J., Baukastensystem, 1999, 5.

„Die Schweizerische Modulzentrale (SMZ) hat in diesem Baukastensystem eine zentrale Aufgabe zu übernehmen. Zu ihrem Leistungsauftrag gehören:

- Qualitätsentwicklung und Modulprüfungen
- Führung der Modulbörse
- Koordination und Zusammenarbeit mit berufsfeldbezogenen Koordinationsstellen (BEKOM)
- Information und Kommunikation
- Weiterentwicklung des gesamten Systems
- Weiterbildung aller beteiligten
- Organisation und Verwaltung der Modulzentrale.²⁸⁶

Auf der Internetseite *www.modula.ch* „... informieren sich interessierte Einzelpersonen über die gewünschte Berufssparte, die sämtliche durch Modula akkreditierten Module und die entsprechenden Anbieter aufzeigt. Der Ausbau der einzelnen Sparten wird durch die Bildung von berufsfeldbezogenen Koordinationsstellen für modulare Weiterbildung (BEKOM) gefördert.“²⁸⁷

Eine Akkreditierung von neuen Modulen ist wie folgt beschrieben vorzunehmen: „Ein Anbieter, der seine Ausbildung in Modulen anbieten will, ist bereit, den von Modula entwickelten Raster anzuwenden. Er reicht die Module bei der Modulzentrale zur Akkreditierung ein. Sofern ein Bekom besteht, prüft dieses vorgängig die Inhalte. Durch die Akkreditierung bestätigt Modula, dass das Angebot dem Standard entspricht und somit auch in weiteren Abschlüssen anerkannt werden kann.“²⁸⁸

Für Weiterbildungsnachfrager bringt dieses Verfahren „... die Gewissheit, dass das akkreditierte Modul zu einem Abschluss führt und auch in weiteren Abschlüssen zum Tragen kommen kann. Das akkreditierte Modul erleichtert den Nachweis und schafft Transparenz.“²⁸⁹

²⁸⁶ MARTY, R., Strukturen im Baukastensystem, 1999, 15.

²⁸⁷ <http://www.modula.ch/main.php?typ=por&sub=kur>, Abfrage vom 20.10.2001. Derzeit (Stand vom 26.11.2001) sind dort 1298 akkreditierte Module aufgeführt.

²⁸⁸ <http://www.modula.ch/main.php?typ=anb&sub=akr>, Abfrage vom 20.10.2001.

²⁸⁹ Ebenda.

8.3.2.2 Triplex-Lernziele

Diese von Karl Frey entwickelte Methode wird an dieser Stelle kurz erläutert.²⁹⁰ Die Triplex-Lernziele bestehen pro Thema aus einer Leitidee, ein oder mehreren Dispositionszielen und einem oder mehreren (operationalisierten) Lernzielen.

Die **Leitidee** steckt den *Rahmen der Ausbildung* ab. Sie *definiert* weiter deren *Schwerpunkte* und *setzt die thematischen Prioritäten*. Die **Dispositionsziele** definieren, *wie sich das entsprechende Berufsbild idealerweise in bestimmten Situationen verhält* bzw. *wie auf bestimmte Situationen optimal reagiert werden soll*. Die (operationalisierten) **Lernziele** *umschreiben präzise, über welche Fähigkeiten sowie Führungs- und Fachkompetenzen das angehende Berufsbild am Schluss der Ausbildung verfügen muss*. In der nachfolgenden Abb. 8-4 sind die Triplex-Lernziele in einem Zielebenen-Modell dargestellt.

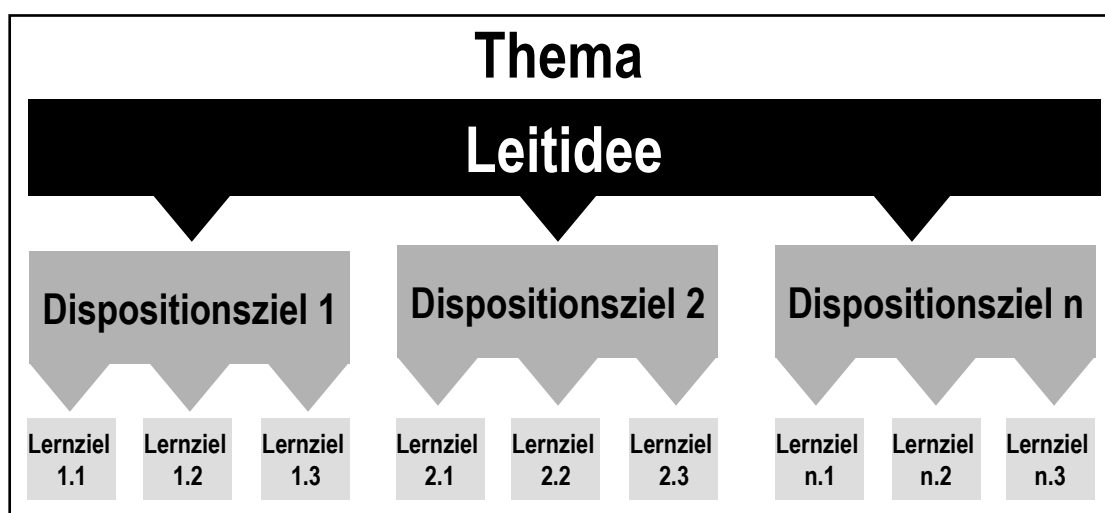


Abb. 8-4: Triplex-Lernziele: Das Zielebenen-Modell

(Quelle: SBV-Schulungsunterlagen der Frey-Akademie, Zürich für die Neugestaltung des Berufsbildes Bauführer.)

²⁹⁰

Der Verfasser hatte aufgrund seiner Praxis-Tätigkeit die Möglichkeit, bei der Neugestaltung des Berufsbildes „Bauführer“ des Schweizerischen Baumeisterverbandes (SBV) einen Einblick in die Anwendung dieser Methode zu erhalten.

Die nachfolgende Abb. 8-5 veranschaulicht die Technik und den Zweck der Leitidee.

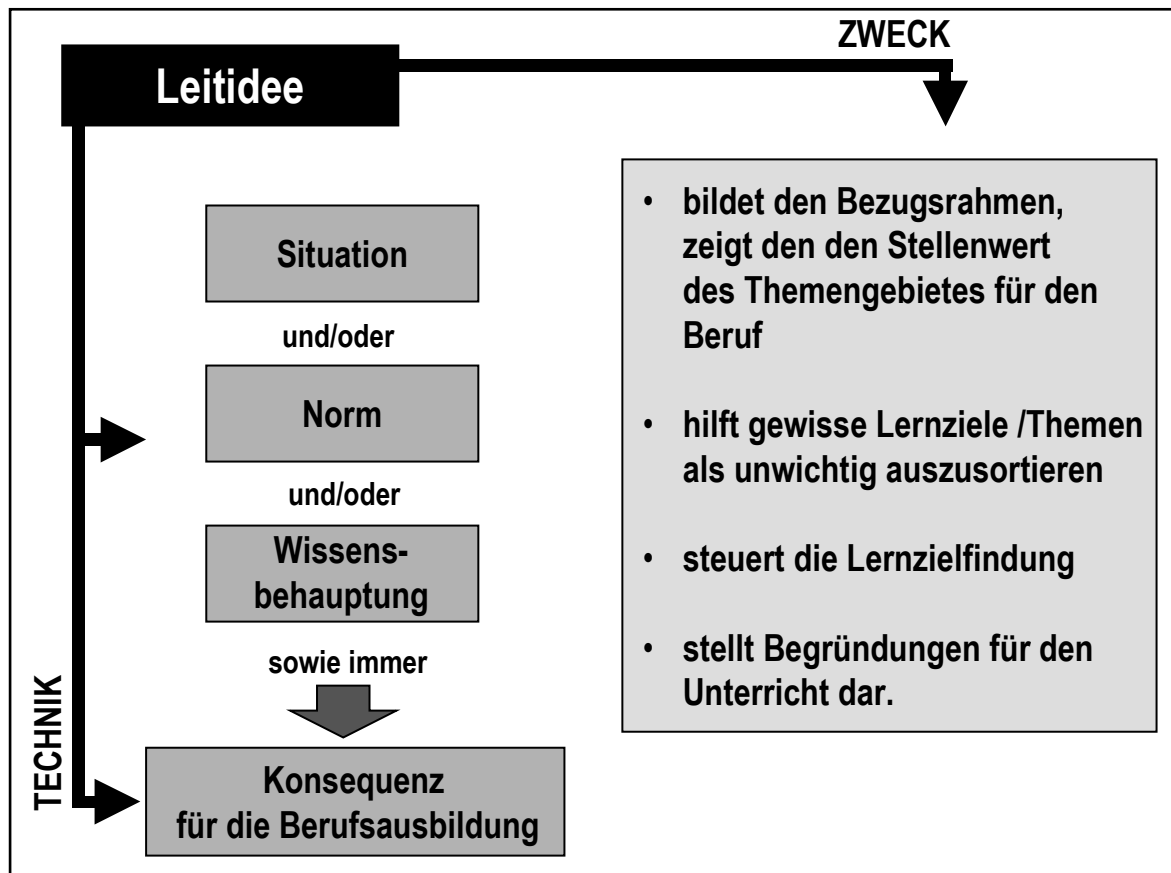


Abb. 8-5: Leitidee: Technik und Zweck

(Quelle: SBV-Schulungsunterlagen der Frey-Akademie, Zürich für die Neugestaltung des Berufsbildes Bauführer.)

Beispiel einer Leitidee aus dem Bereich des Berufsbildes „Baupolier“:

„Gerüstungen sind elementare Hilfsmittel am Bau (= Norm). Bevor Bauobjekte realisiert werden, sind Gerüstungen zu planen (= Situation). Für eine reibungslose Abwicklung des Bauprojektes müssen die Gerüstungen situationsgerecht, (evtl. objektgerecht) konstruiert, montiert und demontiert werden (= Wissensbehauptung). In der Ausbildung des Baupoliers HT/BT wird deshalb besonders Gewicht auf die zweckmässige Ablauforganisation im Gerüstbau gelegt. Auf die Materialkunde wird summarisch eingegangen (= Konsequenz).“

Die Dispositionsziele beantworten die Frage: Welche Verhaltensbereitschaften (Dispositionen) aktivieren die Auszubildenden in bestimmten Situationen?

Konstruktionselemente sind demnach:

- Beschreibung der *Bereitschaft* zu Verhalten,
- *Reaktionsformen* (welche Reaktion darf vom Auszubildenden aufgrund einer bestimmten Situation erwartet werden);
- *Einstellungen/Haltungen*, mit der jemand an die Arbeit geht.

Beispiel von Dispositionszielen aus dem Bereich des Berufsbildes „Baupolier“:

„Der Unterricht ist so angelegt, dass **der Baupolier HT/BT** nach Abschluss der Ausbildung Gerüstungen **selbständig planen und Ausführungsskizzen erstellen kann** (= **Reaktionsform**). Dabei achtet er auf eine möglichst effiziente Ablauforganisation. Er kennt die verschiedenen Arten von Baugerüsten und setzt diese zweckmässig ein. Der Baupolier HT/BT hat ein Gespür für die Gefahrenquellen beim Hantieren mit Baugerüsten und macht andere auf diese aufmerksam (= Verhaltensbereitschaft). Vor und während dem Montieren sowie bei der Demontage geht der Baupolier HT/BT mit den Beteiligten die Sicherheitsbestimmungen durch (= Einstellung) und **ordnet gegebenenfalls Massnahmen an** (= **Reaktionsform**).

Ein Dispositionsziel weist nur ein oder zwei dieser Merkmale auf. Die Beschreibung ist allgemein verständlich und diskutierbar. Aus ihr gehen inhaltlich die (operationalisierten) Lernziele hervor. Diese zeichnen sich durch vier Merkmale aus:

- *Eindeutiger Gegenstand*: nur ein Thema – möglichst keine Fachbegriffe
- *Beobachtbarer Endzustand (Endverhalten)*: Erkennungsmerkmal: ein Verb (Verben wie Kennenlernen, Kennen, Wissen eignen sich nicht, wenn sie alleine stehen)
- *Hilfsmittel*: Darauf kann je nach Praxisrelevanz verzichtet werden.
- *Beurteilungsmassstab*: Was ist eine gute Leistung (qualitativ oder quantitativ beschreiben)?

Beispiele von operationalisierten Lernzielen aus dem Bereich des Berufsbildes „Baupolier“:

„Der Baupolier HT/BT **kann** die *Ablauforganisation einer Baugerüstplanung* (= *eindeutiger Gegenstand*) ohne Hilfsmittel (= Bedingung) in mindestens 7 Schritten stichwortartig (= Beurteilungsmassstab) **beschreiben** (= **messbarer Endzustand**).

Gerüstungen müssen situationsgerecht eingesetzt werden. Der Baupolier HT/BT **kann ohne Hilfsmittel** (= Bedingung) vier Gerüstkonstruktionen (= *eindeutiger Gegenstand*) bezüglich ihrer Eignung für eine definierte Praxisituation (= Beurteilungsmassstab) **beurteilen** (= **messbarer Endzustand**).

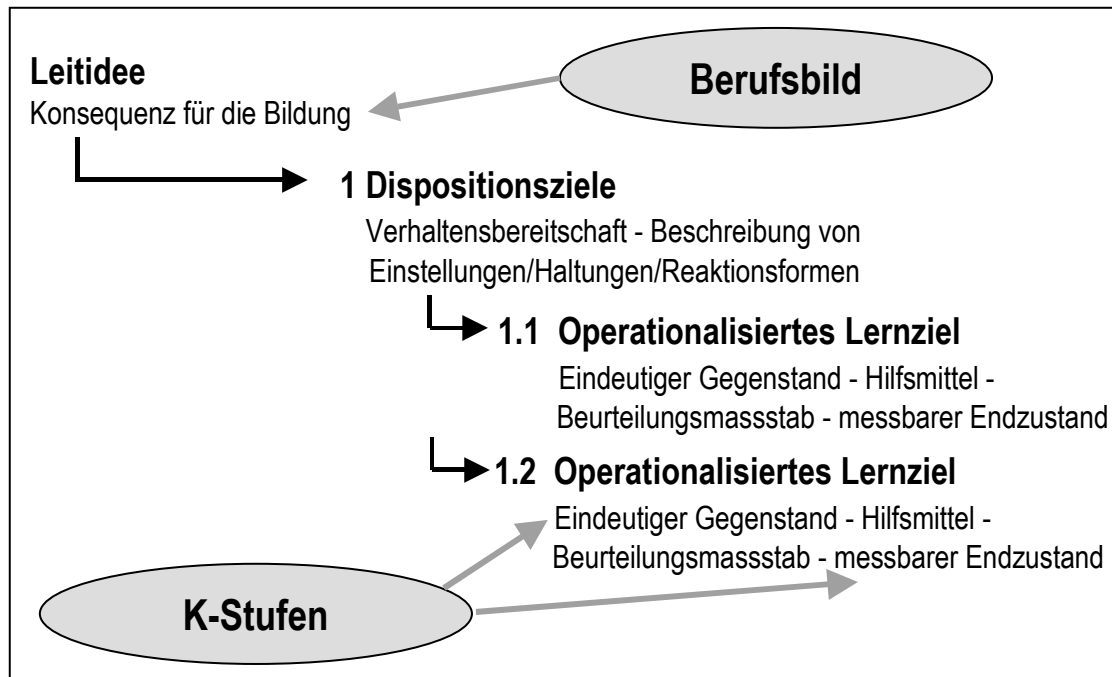


Abb. 8-6: Zusammenhang Triplex-Lernziele / Verfügungsformen

(Quelle: SBV-Schulungsunterlagen der Frey-Akademie, Zürich für die Neugestaltung des Berufsbildes Bauführer.)

In der Abb. 8-6 wird der Zusammenhang der Triplex-Lernziele mit den entsprechenden Verfügungsformen (auf Dispositionsebene und auf der Ebene der operationalisierten Lernziele) aufgezeigt. Die Komplexität des Themas (Fragestellung bzw. Aussage) bei einem operationalisierten Lernziel wird in Form von Komplexitäts-Stufen (K-Stufen) ausgedrückt. Diese haben unterschiedliche Anspruchsniveaus und werden durch sechs differenzierte Stufen (K1 bis K6) dargestellt. Die Taxonomie der Lernziele gibt demnach Auskunft über die Komplexität (K) der Lernziele. So können die Erwartungen in den Themengebieten differenziert werden.

Zu beachten ist dabei, dass die Taxierung stufengerecht erfolgt. Das heisst, dass auf allen Stufen vom Lehrling bis zum Meister alle sechs Taxonomiestufen angewendet, und je nach Stufe unterschiedliche Ansprüche definiert werden. Bei der Sechs-Stufen-Hierarchie setzt die Inangriffnahme der nächsthöheren Stufe das Verstehen der vorhergehenden voraus. Die Komplexitätsstufen der Lernziele orientieren sich an der jeweiligen Höhe des Anforderungsniveaus in der Praxis.

Die Abb. 8-7 stellt die sechs Komplexitätsstufen, deren Bezeichnung sowie die jeweiligen Ansprüche je Stufe anschaulich dar.

Stufe	Bezeichnung	Ansprüche
K1	WISSEN wiedergeben	Einen komplexen Sachverhalt mit eigenen Kriterien bewerten: - Nennen - Aufzählen - Unterscheiden
K2	VERSTEHEN auch in neuer Umgebung	Gelerntes zusammenfügen: - Erläutern - Interpretieren - Erklären - Extrapolieren
K3	ANWENDEN in neuer Situation	Prinzip und Struktur eines Sachverhaltes erkennen: - Anwenden - Problem lösen - Berechnen
K4	ANALYSE Zerlegen; Zusammenhänge erkennen	Die Umsetzung in eine neue Situation sicherstellen: - Analysieren - Unterscheiden - Erkennen
K5	SYNTHESE Zusammenfügen; schöpferische Leistung	Einen Sachverhalt erklären und begründen: - Planen - Entwickeln - Zusammenfassen
K6	EVALUATION auf Zweckmässigkeit	Gelerntes wiedergeben: - Bewerten - Bemessen - Beurteilen

Abb. 8-7: Lernziel-Taxonomie: die sechs Komplexitätsstufen

(Quelle: SBV-Schulungsunterlagen der Frey-Akademie, Zürich für die Neugestaltung des Berufsbildes Bauführer.)

Die auf der folgenden Seite erwähnten Beispiele je Komplexitätsstufen verdeutlichen diese Technik.

Beispiele von operationalisierten Lernzielen unterschiedlicher Komplexitäts-Stufen aus dem Bereich des Berufsbildes „Baupolier“:

K1-Lernziel: „Für die physikalischen Begriffe ... kann der Baupolier ohne Hilfsmittel die SI-Einheiten **nennen**.“

K2-Lernziel: „Von zwei der folgenden Bereiche kann der Baupolier **mit eigenen Worten erklären**, welchen Sinn sie heute haben: Arbeitssicherheit, Umweltschutz, Brandschutz.“

K3-Lernziel: „Vier Arten von Schalungen kann der Baupolier auf ein konkretes Bauvorhaben **umsetzen**.“

K4-Lernziel: „Der Baupolier **erkennt** ohne Hilfsmittel bei jedem Bauplan, ob dieser den Anforderungen genügt.“

K5-Lernziel: „Bei der Baustellenbesichtigung korrigiert der Baupolier die Entwässerungspläne hinsichtlich dreier Faktoren, indem er Änderungen in einer **selbst angefertigten und beschrifteten Skizze festhält**.“

K6-Lernziel: „Der Baupolier kann aufgrund selbstgewählter Kriterien **beurteilen**, welcher der vier Grundtypen von Dichtungssystemen für das geplante Bauobjekt am besten geeignet ist.“

Das Fraunhofer Institut für Experimentelles Software Engineering (IESE) in Kaiserslautern wendet ein ähnliches System an. Die Namensgebung ist jedoch differenzierter. So spricht man hier anstatt von einer *Leitidee* von einem **Leitziel**. Die *Dispositionen* werden unterteilt in **Richtziele** und **Grobziele**. Die *operationalisierten Lernziele* werden hier als **Feinziele** verstanden. Die Komplexitätsstufen sind auch etwas anders gegliedert. Sie werden eingeteilt in eine **kognitive (c)**, **affektive (a)** und **psychomotorische (p) Dimension** und sollen („Kopf, Herz und Hand“) gleichermassen ansprechen. Weiter gibt es eine Abstufung der Lernleistung in „**Wissen/Verstehen**“, „**Anwendung/Transfer**“ und „**Analyse/Bewertung**“, was in etwa wieder den einzelnen Komplexitätsstufen des Taxonomie-Systems der Frey-Akademie entspricht.²⁹¹

Beide Systeme basieren auf den Arbeiten der Lerntheoretiker Benjamin Bloom, David Krathwol u.a., die diese gebräuchlichsten Dimensionierungsraster bereits in den 50er und 60er Jahren in den Vereinigten Staaten von Amerika entwickelt haben.²⁹²

²⁹¹ Vgl. dazu die Ausführungen im Internet unter <http://www.fraunhofer.de/german/profile/iese.html>, Abfrage vom 12. 11.2001, bzw. BIRK, A. ET. AL., *InfraTrain*, 2000, 19 ff.

²⁹² Vgl. dazu z.B. die Ausführungen im Internet unter <http://www.stangl-taller.at/ARBEITSBLAETTER/LERNZIELE/default.html>, Abfrage vom 12.11.2001.

Teil C:

**Modellgestaltung,
Schlussfolgerungen
und
Handlungsmöglichkeiten**

9 Modellgestaltung

In diesem Kapitel werden die vorgängig erarbeiteten Modellelemente aus der Theorie (vgl. dazu die Ausführungen im Abs. 9.1) und die erarbeiteten Erkenntnisse aus der Praxis (vgl. dazu die Erläuterungen im Abs. 9.2) nochmals einzeln dargestellt. Diese Zusammenfassung zeigt das im Rahmen der Dissertation erarbeitete Evaluationsmodell für Weiterbildungsanbieter und -nachfrager auf.

9.1 Theorie-Elemente

Basierend auf den im Kap. 5 hergeleiteten theoretischen Modellelementen, ist das - WEM in der Abb. 9-1 nochmals zusammenfassend dargestellt.

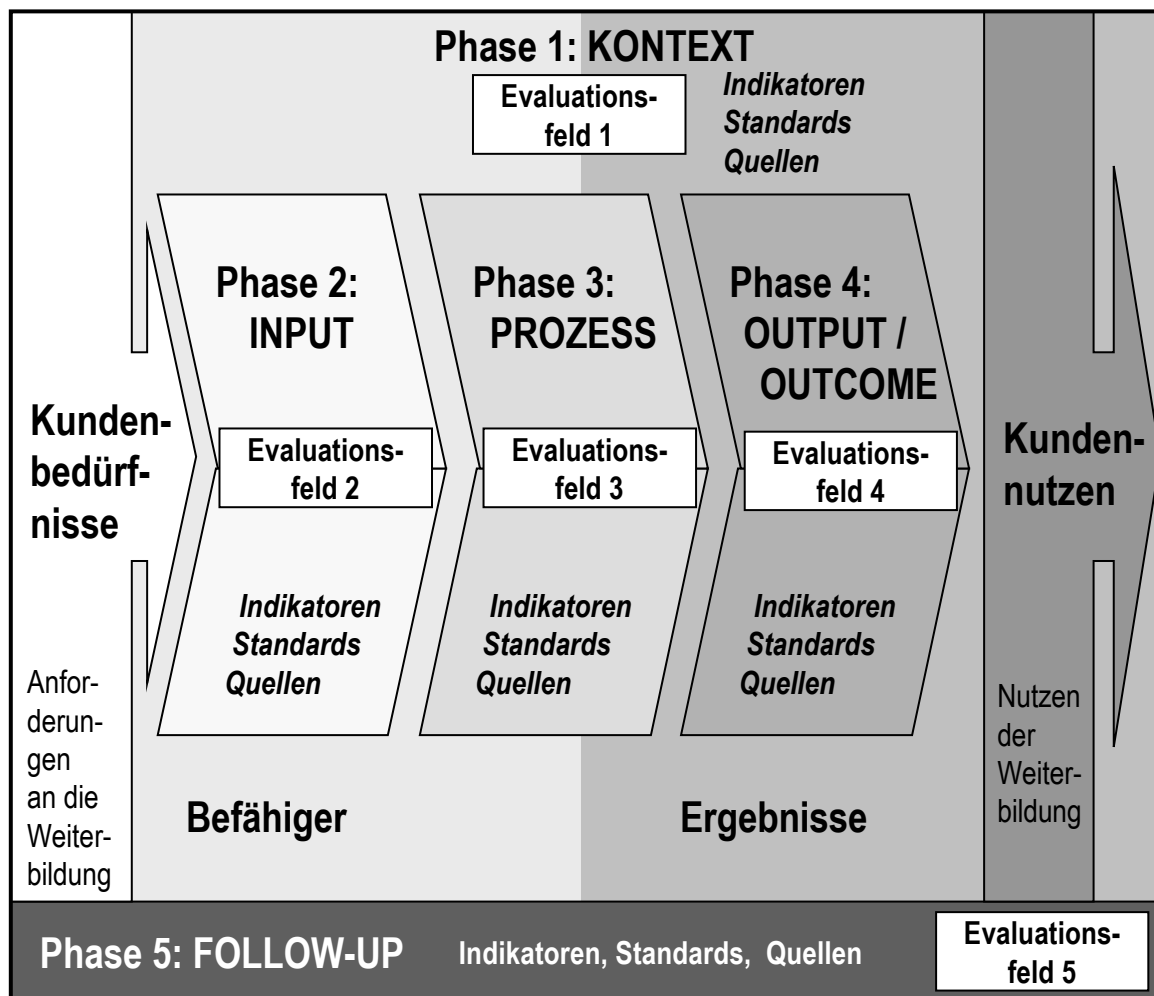


Abb. 9-1: Das Weiterbildungs-Evaluations-Modell (= WEM): Theorie-Elemente
(Quelle: Eigene Darstellung.)

Die Theorie-Elemente entsprechen weitgehend dem Prozessablauf eines Weiterbildungsanbieters. Es handelt sich also um die **Perspektive des Anbieters** einer Weiterbildungsdienstleistung.

Gerade in der Planungsphase einer (neuen) Weiterbildungsdienstleistung ist es äusserst wichtig, das anstehende Weiterbildungsprojekt in diese einzelnen Phasen zu unterteilen. In jeder Phase sind entsprechende Abklärungen (Abstimmungen betreffend Inhalten, Daten, Zeiten, Verfügbarkeiten, Materialien, Kosten etc.) mit denen am Prozess beteiligten Personen (Weiterbildungsnachfrager, möglichen Referenten, Seminarleiter und/oder -betreuer, Ansprechpartner in Seminarzentren etc.) zu treffen.

Da jede Weiterbildungsinstitution zuerst einmal bestrebt sein sollte, im Sinne der Wahrnehmung von relevanten Kundenbedürfnissen, ihre potentiellen Kunden angemessen in das Evaluations-Modell zu integrieren, ergeben sich aus Sicht des Weiterbildungsnachfragers in den einzelnen Prozess-Phasen auch gleich erste Ansatzpunkte einer partnerschaftlichen Zusammenarbeit.

Wie diese in den einzelnen (Vorbereitungs-)Schritten aussehen könnte, ist bereits in Abs. 8.1.3 auf S. 178 f. beschrieben bzw. in Abb. 8-1 auf S. 179 grafisch dargestellt worden.

Verständigen sich Weiterbildungsanbieter und -nachfrager über eine mögliche, vertiefte weitere Zusammenarbeit, dann kann entsprechend den aufgezeigten Evaluations-Phasen beschrieben werden, welche Punkte²⁹³ bei den einzelnen Evaluationsfeldern besonders zu beachten sind. Damit nun die Weiterbildungsinstitution die Bedürfnisse der Weiterbildungsnachfrager besser verstehen kann, sind im nachfolgenden Abs. 9.2 die Praxis Elemente angeführt.

²⁹³ Vgl. die Bemerkungen zu den jeweiligen Evaluationsfeldern, aufgeführt in Kap. 1 auf S. 112 ff.

9.2 Praxis-Elemente

Die Praxis-Elemente entsprechen der Denkweise eines Weiterbildungsnachfragers wenn er seinerseits an die Planung einer Weiterbildungsveranstaltung geht. Es handelt sich also um die **Perspektive des Nachfragers** einer Weiterbildungsdienstleistung.

Aus der Sicht der Praxis-Elemente, die im Kap. 8 auf S. 183 ff. hergeleitet worden sind, ist der PDPH-Kreislauf, dargestellt in Abb. 9-2, mit den entsprechenden Anforderungen eines Weiterbildungsnachfragers als zentrales Element nochmals aufgezeigt.

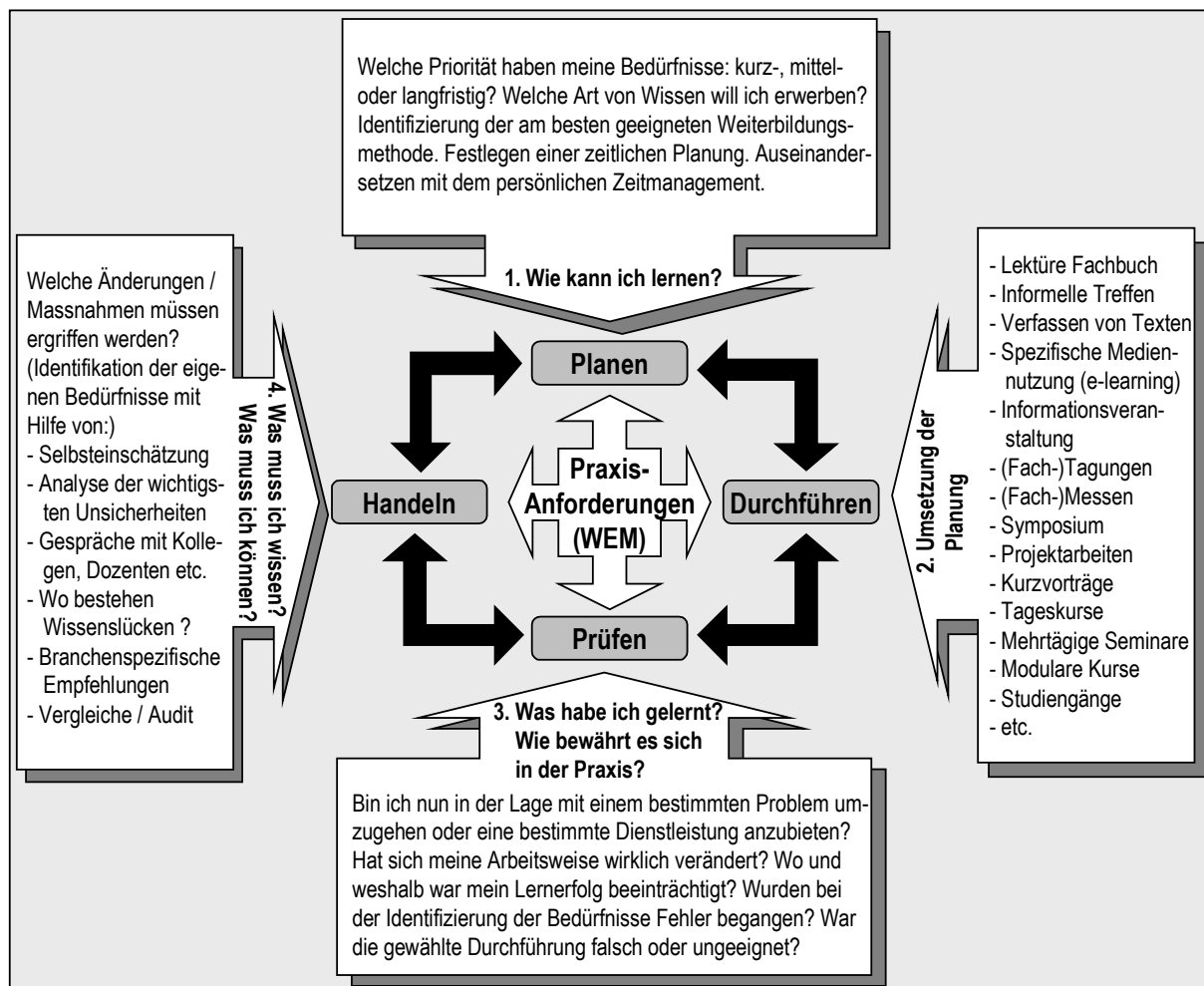


Abb. 9-2: Praxis-Anforderungen an das Weiterbildungs-Evaluations-Modell
(Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an den PDPH-Kreislauf von DEMING.)

Beginnt sich der Weiterbildungsnachfrager, aus eigenem Anstoss,²⁹⁴ für eine Weiterbildungsmassnahme zu interessieren, dann beschäftigen ihn im wesentlichen die nachfolgenden vier Fragekreise

1. *Wie kann ich lernen?*
2. *Wie wird die (Lern-)Planung umgesetzt?*
3. *Was werde ich lernen? (Wie habe ich [früher] gelernt? Wie bewährt es sich in der Praxis?)*
4. *Was muss ich wissen? Was muss ich können?*

Der Weiterbildungsanbieter sollte, um das Interesse des Anbieters zu wecken, ihm bei der Beantwortung dieser Fragestellungen eine Hilfe sein. Da sich der Weiterbildungsnachfrager i. d. R. aus einer Vielzahl von Angeboten zuerst einmal – im Sinne einer ersten Vorselektion – einige Angebote aussucht oder, und dass ist aus den erwähnten Gründen²⁹⁵ wahrscheinlicher, seinerseits einen Weiterbildungsanbieter wählt, der ihm hilft seine offenen Fragen zu beantworten, ergibt sich hier ein erster Vorteil, wenn der Anbieter versucht die Perspektive des Nachfragers einzunehmen.

Diese Aussage ist natürlich trivial, sie bedeutet ja eigentlich nichts anderes als die Berücksichtigung der Kundenbedürfnisse. Dennoch versuchen m. E. noch viel zu wenig Weiterbildungsinstitutionen diese Fragen ihrer potentiellen Kunden zu beantworten und damit den Nutzen ihrer Weiterbildung in den Vordergrund zu setzen. Wie oft stehen eigenen Ressourcenengpässe, Verfügbarkeit von Dozenten, bereits konzipierte Weiterbildungsmodule einer echten bedarfsgerechten Dienstleistungsgestaltung zusammen mit dem Kunden im Wege und führen dann zwar zu einem befriedigenden aber nicht herausragenden Resultat.

Je mehr er sich durch den Weiterbildungsnachfrager verstanden fühlt, desto eher wird er bereit sein, mit dem Weiterbildungsanbieter gemeinsam eine umfassende Weiterbildungs-Evaluation vorzunehmen.

²⁹⁴ Dies stellt den Normfall dar (vgl. Tab. 6-9 auf S. 139).

²⁹⁵ Vgl. die Ausführungen in 1.2.2 auf S. 4 ff.

Da spätestens zu diesem Zeitpunkt weitere Beteiligte entscheidend auf das Gelingen einer Weiterbildungsmassnahmen einwirken können, gilt es nun die entsprechenden Schnittstellen, der am Weiterbildungsprozess beteiligten Personen im Sinne einzelner Puzzleteile sorgfältig und genau zu verbinden. Die nachfolgende Abb. 9-3 veranschaulicht, was darunter zu verstehen ist.

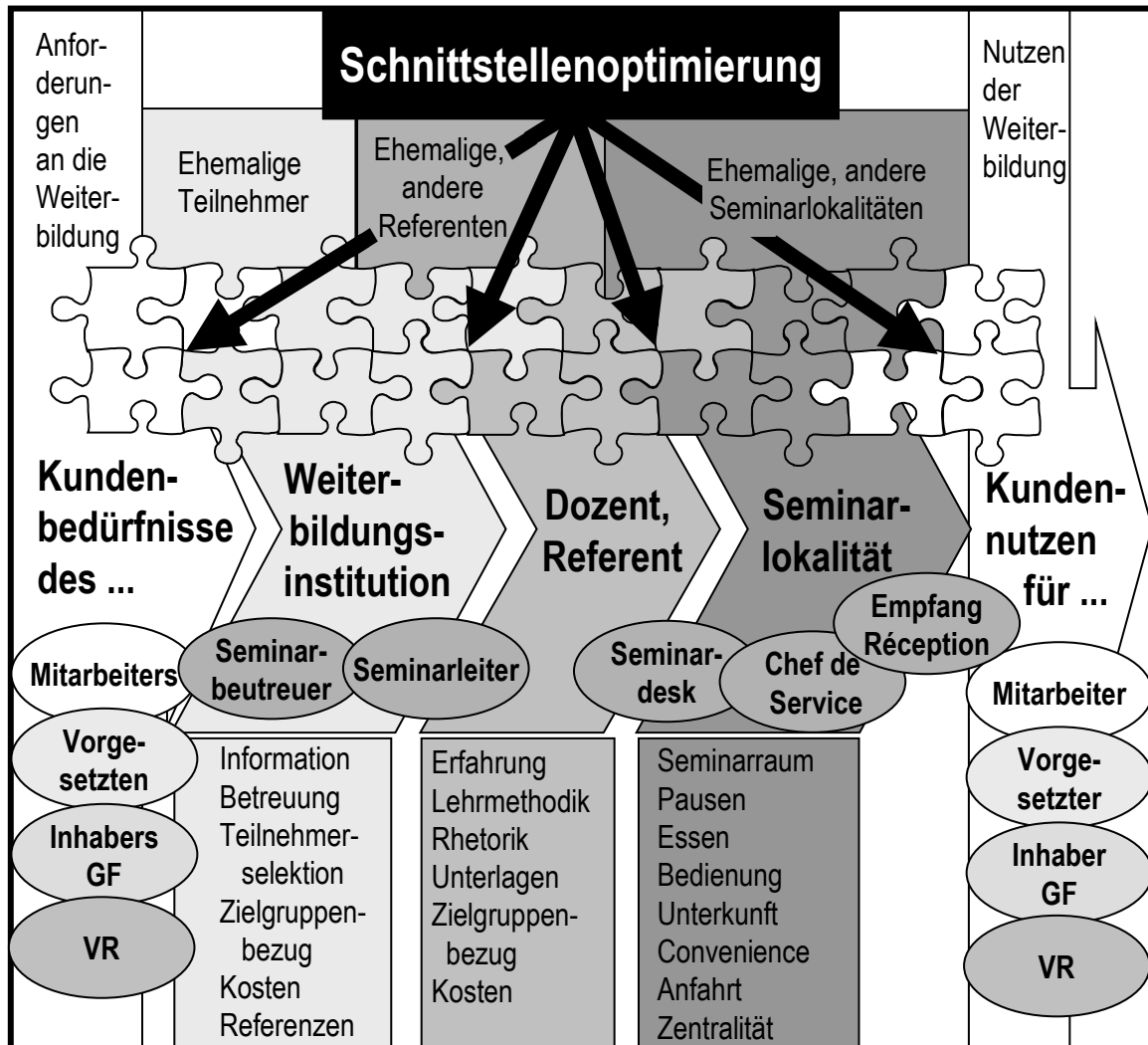


Abb. 9-3: Schnittstellenoptimierung durch Einbezug aller am Weiterbildungsprozess Beteiligten (Quelle: Eigene Darstellung.)

Die Schnittstellenoptimierung ist m. E. ein absolut vordringendes Praxisziel, da hier derzeit noch viel Verbesserungspotential vorhanden ist, das relativ schnell umgesetzt werden kann. Bis anhin herrscht noch zu oft die Denkweise vor, dass jeder Beteiligte seine eigenen Zielsetzungen optimieren will. In Zukunft sollten alle gemeinsam ihren Beitrag in gegenseitiger Abstimmung für eine qualitativ hochstehende Weiterbildungsveranstaltung leisten. Wenn sich Weiterbildungsanbieter und -nachfrager gemeinsam

an das in dieser Arbeit beschriebene Weiterbildungs-Evaluations-Modell halten, werden die weiteren Partner eher bereit sein, sich auf eine gemeinsame Zielsetzung abzustimmen.

Wie eine solche Zusammenarbeit konkret ausgestaltet werden kann, wird anhand von einzelnen Vorgehensschritten in Abs. 11.2.1 auf S. 232 ff. beschrieben bzw. in Abb. 11-1 auf S. 236 grafisch dargestellt.

10 Modellüberprüfung

10.1 Nutzen für Weiterbildungsanbieter

Den zwei Hauptproblemen eines Weiterbildungsnachfragers: Abklärung des Weiterbildungsbedarfs und Orientierung im Weiterbildungsangebot ist durch geeignete Massnahmen mit der Unterstützung von Qualitätsevaluations- und -entwicklungssystemen entgegenzutreten. Der Weiterbildungsprozess beginnt mit dem Kundenbedürfnis und endet mit dem entsprechenden Kundennutzen. Der Nutzen des WEM für eine Weiterbildungsinstitution ist m.E. in der Zielsetzung zu sehen, einen möglichst hohen Deckungsgrad zwischen Kundenbedürfnis und dem erarbeiteten Kundennutzen zu erreichen.

Verbesserungsmöglichkeiten im Sinne von Handlungsempfehlungen für die Weiterbildungsanbieter sind in den erwähnten strategischen Stossrichtungen²⁹⁶ dargestellt in der Abb. 7-10 auf S. 174 zu sehen. Diese Stossrichtungen stellen, wenn sie konsequent angewandt werden, insofern einen Nutzen für die Weiterbildung dar, als sie deren Überlebens- und Entwicklungsfähigkeit verbessern helfen.

10.2 Akzeptanz durch die Weiterbildungsnachfrager

Das theoretisch abgestützte Weiterbildungs-Evaluations-Modell wurde im Oktober 2001 durch einen entsprechenden Fragebogen bei ausgewählten Weiterbildungsnachfragern überprüft. Die Wichtigkeit einzelner Faktoren je Evaluations-Phase sowie die Aussage, ob dieser Faktor beim Besuch der letzten Weiterbildungsveranstaltung erfüllt worden war oder nicht, wurden so bei rund 215 Weiterbildungsnachfragern erhoben. Daraus ergibt sich zugleich die Akzeptanz gegenüber dem erarbeiteten Evaluations-Modell.

²⁹⁶ Vgl. dazu die Ausführungen in Abs. 7.3.4 auf S. 174 f.

10.2.1 Gestaltung des Fragebogens

Der Fragebogen umfasst drei Seiten mit 12 Fragen²⁹⁷, die zum Teil in Unterfragen gegliedert sind. Eine klare und optisch ansprechende Gestaltung des Fragebogens soll die Seriosität und die Wichtigkeit der Erhebung unterstreichen, und damit nicht zuletzt auch die Bereitschaft erhöhen, den kurzen Fragebogen auszufüllen. Mit Ausnahme von zweien sind alle Fragestellungen geschlossen, was wiederum auf eine Erhöhung der Rücklaufquote hoffen lässt. Die Frage 1 befasst sich mit unterschiedlichen Faktoren einer Weiterbildungs-Evaluation und klärt in einer ersten Aufgabenstellung die Wichtigkeit dieser Faktoren ab. In einer zweiten Fragestellung wird eruiert, ob diese Faktoren beim Besuch des letzten Weiterbildungsangebots erfüllt worden sind. Die Frage 2 gibt Aufschluss über die Wichtigkeit der einzelnen Evaluations-Phasen heute und in Zukunft. Frage 3 und 4 erkunden die Hauptstärken und Hauptschwächen der heutigen Weiterbildungsveranstaltungen und sind offene Fragestellungen. In Frage 5 wird grundsätzlich geklärt, wie wichtig ausgewählte Informationsquellen über einen Weiterbildungsveranstalter bzw. eine Veranstaltung heute und in Zukunft sind. In einem „Nachspann“ werden in den Fragen 6, 7 und 8 das Alter, die Funktion des Befragten erfasst und festgehalten, welches Weiterbildungsangebot des IGW der Befragte besucht hat oder derzeit besucht. Die Fragen 9, 10 und 11 geben Aufschluss über den Wirtschaftssektor, den Wirtschaftszweig (= Branche) und die Unternehmensgröße, in welcher der Befragte tätig ist. Die abschliessende Frage 12 klärt ab, ob der Befragte interessiert ist an einer Kurzauswertung des Fragebogens (nach Abschluss der Dissertation soll als Dank für die Teilnahme den entsprechenden Personen ein Exemplar zugeschickt werden).

10.2.2 Pretests

Zur Verbesserung des Fragebogens hinsichtlich der Verständlichkeit der Fragen und der Eindeutigkeit der Antwortkategorien wurde der Fragebogen zuerst von drei Mitarbeitern des IGW kritisch auf Unklarheiten hin überprüft.

²⁹⁷ Der Fragebogen ist im Anhang 1 auf Seite A-27 ff. ersichtlich.

Nach den vorgenommenen Änderungen wurde der Fragebogen an fünf Unternehmer aus KMU²⁹⁸ verschickt und mit einem Begleitschreiben versehen, mit der Bitte, eventuell auftretende Schwierigkeiten an den entsprechenden Fragen bzw. Antwortmöglichkeiten zu markieren. Alle fünf Fragebogen kamen innert einem Tag per Fax zurück. Nach der Auswertung der Anregungen und Kommentare wurden die fünf Teilnehmer telefonisch kontaktiert, um weitere Hinweise und Ratschläge in Erfahrung zu bringen sowie die bereits vorgenommenen Änderungen zu überprüfen. Es konnte so sichergestellt werden, dass die festgestellten technischen und inhaltlichen Mängel beseitigt wurden. Fachausdrücke wurden angereichert mit Beispielen, zu komplizierte Fragestellungen vereinfacht.

10.2.3 Erhebung

Die Erhebung erstreckte sich über einen kurzen Zeitraum vom 12. bis 26. Oktober 2001. Der Rücklauf ist in Tab. 10-1 dargestellt und gliedert sich wie folgt.

	FB (verschickt)	Rücklauf absolut	Rücklaufquote (%)	FB (nicht auswertbar)	FB (auswertbar) absolut	FB (auswertbar) (%)
KMU-HSG	178	81	45.51	2	79	44.38
MS	224	96	42.86	3	93	41.52
Erfa	93	45	48.39	2	43	46.24
Total	495	222	45.58	7	n = 215	44.05

Tab. 10-1: Rücklaufquote der betrachteten Weiterbildungsnachfrager der Erhebung
(Quelle: Eigene Darstellung.)

Die Rücklaufquote der auswertbaren Fragebogen kann mit durchschnittlich 44% als gut bis sehr gut bezeichnet werden und ist vor allem auf das besondere Verhältnis des Forschers zu den befragten Weiterbildungsnachfragern zu erklären.²⁹⁹ Erfreulich ist auch, dass sich, was die Rücklaufquote betrifft, hinsichtlich der drei Weiterbildungsklassen „KMU-HSG“ (Intensivstudium für Führungskräfte in Klein- und Mittelunternehmen), „MS“ (St. Galler Management Seminar) und „Erfa“ (Erfahrungsaustausch) keine nennenswerten Unterschiede ergeben haben

²⁹⁸ Es handelt sich hier um zwei Absolventen des Intensivstudiums KMU, zwei Absolventen des St. Galler Management Seminars und ein Erfa-Mitglied des IGW.

10.2.4 Grundgesamtheit

Das Intensivstudium für Führungskräfte in Klein- und Mittelunternehmen (KMU) Der Universität St. Gallen wurde Ende August 1988 mit dem Zyklus 1 das erste Mal durchgeführt. Seit 1998 werden zwei Zyklen überlappend (d.h. ein neuer Zyklus beginnt im Herbst parallel zum laufenden Zyklus, der wiederum im darauffolgenden Frühjahr mit der Diplomfeier abgeschlossen wird) durchgeführt. Insgesamt sind derzeit 11 Zyklen durchgeführt worden mit durchschnittlich 43 Teilnehmern. Die Grundgesamtheit beträgt hier also rund 470 Teilnehmer.

Das St. Galler Management Seminar wurde 1975 als erstes derartiges Seminar ins Leben gerufen. Seit über zehn Jahren werden auch hier überlappende Durchführungen abgehalten, so dass eine Durchführung jeweils im März beginnt und im November endet, die andere im September beginnt und im Juni des darauffolgenden Jahres endet. Insgesamt sind derzeit 43 Durchführungen absolviert worden mit durchschnittlich 40 Teilnehmern. Die Grundgesamtheit hier beläuft sich also auf rund 1720 Teilnehmer.

Die Erfahrungsaustauschgruppen sind bereits seit über 40 Jahren ein fester Bestandteil des IGW-Förderungskonzept für die Praxis. Das Bestimmen der Grundgesamtheit ist hier schwierig, da sowohl hinsichtlich der Anzahl Gruppen wie auch bezüglich der Teilnehmer eine gewisse Fluktuation festzustellen ist (z.B. wurden im Jahr 1982 30 Erfa-Gruppen mit rund 300 Mitgliedern, im Jahr 1988 21 Erfa-Gruppen mit 100 Erfa-Mitgliedern,³⁰⁰ im Jahr 2001 deren 9 mit 93 Mitgliedern durch das IGW betreut.) Die Grundgesamtheit beläuft sich hier also auf ca. 150 Mitglieder, wobei dies eine Schätzung darstellt, die aus den oben erwähnten Gründen für die vergangenen zwei Jahrzehnte einen Mittelwert darstellt.

²⁹⁹ Vgl. dazu die Erläuterungen in Abs. 2.5.2.2 auf S. 25 bzw. dort den Hinweis in Fussnote 51.

³⁰⁰ IGW, Jahresbericht 1988, 32.

10.2.5 Ergebnisse der Befragung

Die Ergebnisse der durchgeführten Befragung sind in den nachfolgenden Abs. 10.2.5.1 bis Abs. 10.2.5.5 beschrieben, bzw. sind in den dazugehörigen Abbildungen grafisch dargestellt.

10.2.5.1 Allgemeine Daten der Befragten

Alter und Position der Antwortenden sind in Abb. 10-1 dargestellt. Der Altersmittelwert der insgesamt 215 Antwortenden liegt bei knapp 41 Jahren. Die Inhaber bzw. Geschäftsführer weisen einen Mittelwert von 42,35 Jahren, die Kadermitarbeiter einen von 38,5 Jahren aus. Bei der Kategorie „andere“ liegt der Mittelwert bei 38,5 Jahren. Es wurden vier Altersintervalle (bis 29, 30 – 39, 40 – 49 und ab 50 Jahre) gebildet. Die Mittelwerte liegen hier beim ersten Altersintervall bei 28,2 Jahren, beim zweiten bei 35,6 Jahren, beim dritten bei 44,05 Jahren und beim letzten Intervall bei 54,42 Jahren. Der jüngste Antwortende war 26, der älteste 63 Jahre alt.

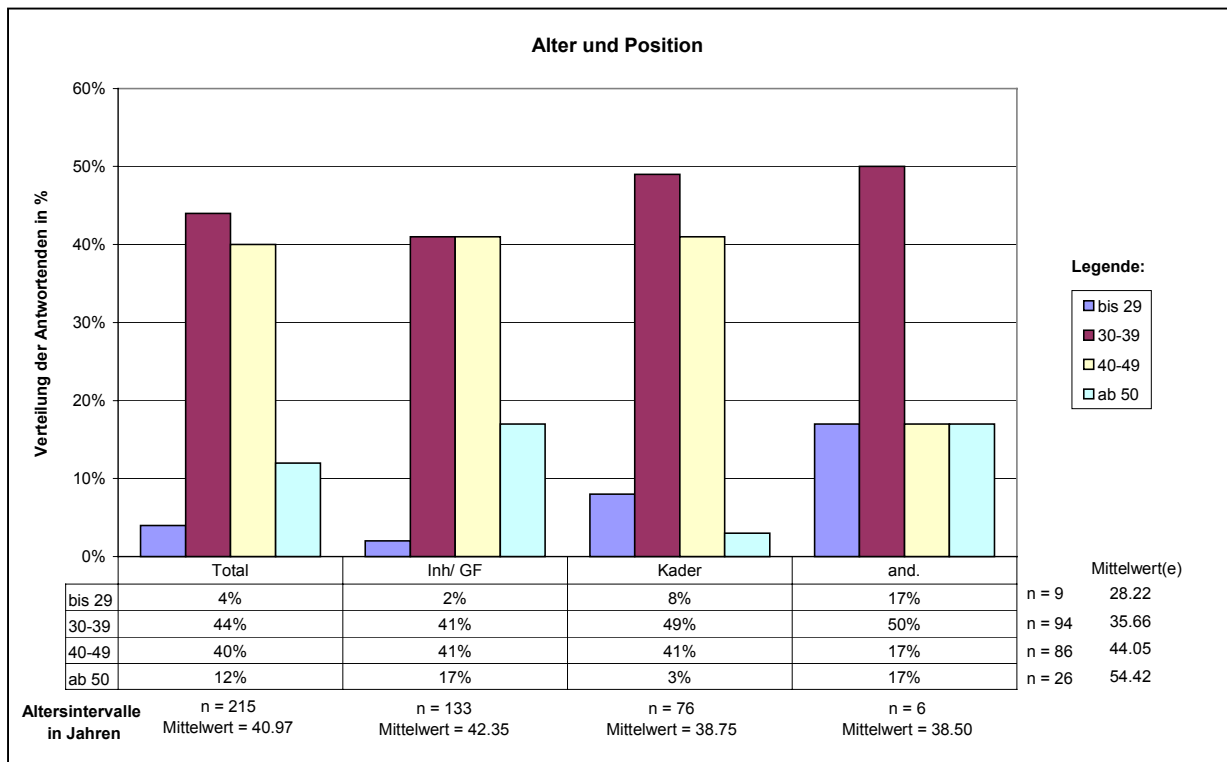


Abb. 10-1: Alter und Position der Befragten
(Quelle: Eigene Darstellung.)

Angaben zur Zugehörigkeit zu einer Unternehmensgrösse (Kleinst-/Mikro-, Klein-, Mittel- oder Grossunternehmen) und Zugehörigkeit zu den Wirtschaftssektoren (Sektor 1, 2 oder 3) sind der Abb. 10-2 zu entnehmen. Aus dem Sektor 1 stammen lediglich fünf Unternehmen. Der grösste Teil, nämlich 129 Unternehmen, gehörten dagegen zum Sektor 2. Dem dritten Sektor fühlten sich 81 Unternehmen zugehörig.

Bezüglich der Unternehmensgrösse ergab sich zwar ein repräsentatives Bild, was die Verteilung der Unternehmen innerhalb der vorhandenen Grössenklassen angeht. Diese Verteilung entspricht jedoch nicht der gesamtwirtschaftlichen Verteilung.³⁰¹ Aus dem Bereich von Kleinst- oder Mikrounternehmen (mit 1-9 Mitarbeitern) antworteten 28, aus Kleinunternehmen (mit 10-49 Mitarbeitern) bereits 82, aus Mittelunternehmen (mit 50 – 249 Mitarbeitern) 88 und aus Grossunternehmen (mit über 250 Mitarbeitern) deren 17.

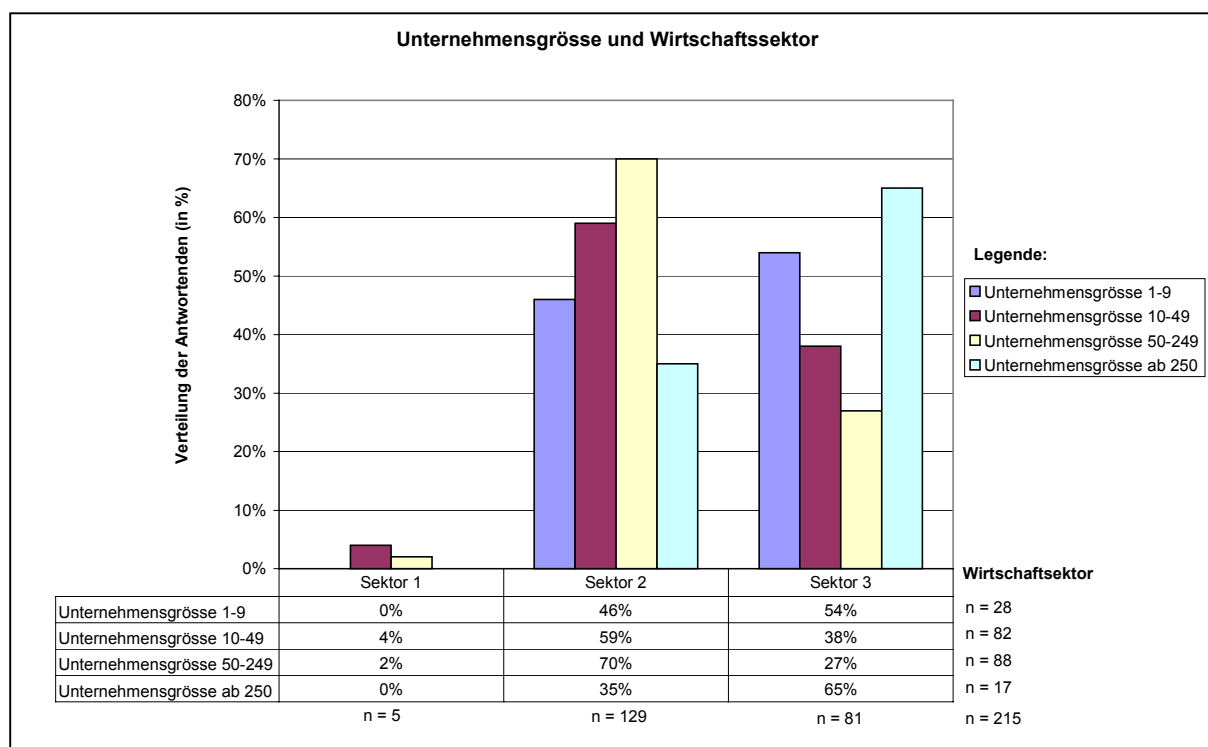


Abb. 10-2: Unternehmensgrösse und Wirtschaftssektor

(Quelle: Eigene Darstellung.)

³⁰¹

Vgl. hierzu die Angaben in Tab. 3-11: Entwicklung der durchschnittlichen Unternehmensgrösse in den verschiedenen Unternehmensgrössenklassen, Schweiz, 1985 bis 1998 auf Seite 58.

Die hohe Zahl der Grossunternehmen ist dadurch zu erklären, dass in den vergangenen Jahren aus Grossunternehmen vermehrt Kadermitarbeiter auf Stufe Abteilung oder Sparte Weiterbildungsveranstaltungen besuchen, um entweder die Bedürfnisse ihrer KMU-Kunden besser zu verstehen, bzw. ihren Bereich im Sinne eines Mitunternehmers wie ein KMU führen zu wollen. Dass nur relativ wenige³⁰² Kleinst- oder Mikrounternehmen Teil der Antwortenden waren, vermag die bereits dargestellte Beobachtung³⁰³ zusätzlich zu bestätigen. Diese Unternehmensgruppierung setzt sich weniger mit Weiterbildung auseinander. Die Gründe hierfür liegen hauptsächlich in den erwähnten Faktoren³⁰⁴ „eingeschränkte personelle und finanzielle Ressourcen“ und dem fehlenden „Weiterbildungsverständnis“.

Was die Zugehörigkeit der Unternehmen zu einzelnen Wirtschaftszeigen (Branchen) angeht, sind die prozentualen Angaben unterteilt in Unternehmensgrössenklassen der Abb. 10-3 zu entnehmen.

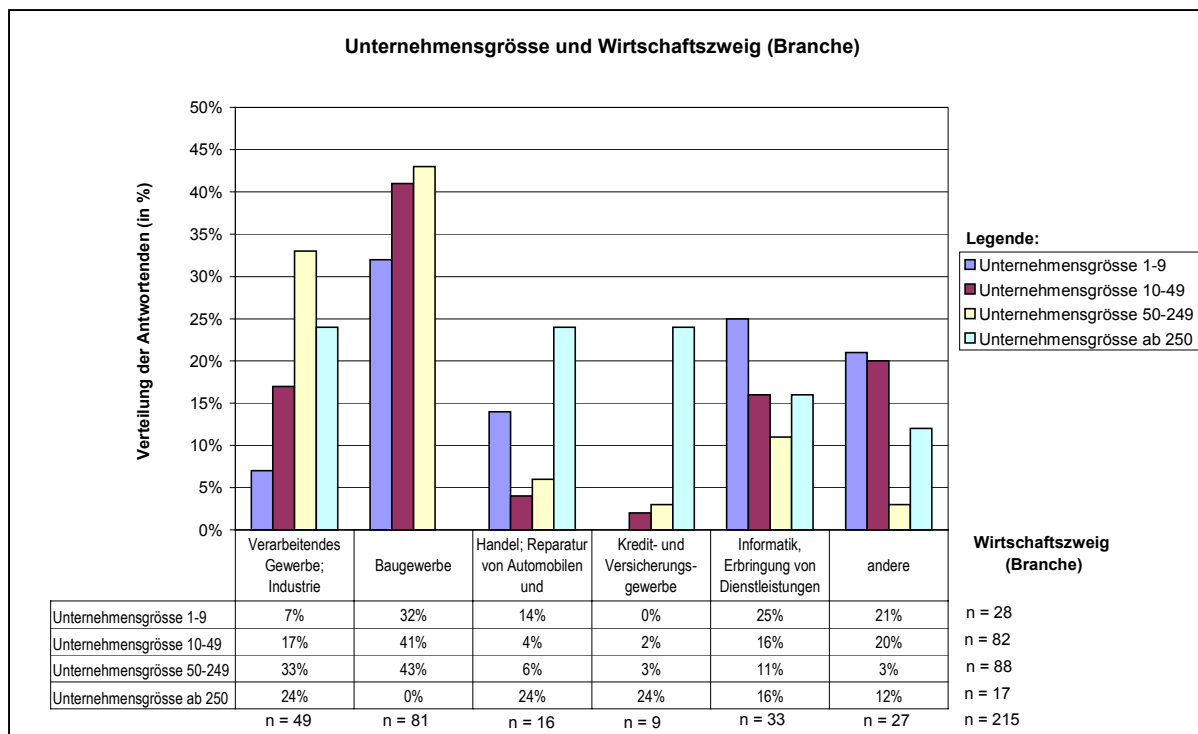


Abb. 10-3: Unternehmensgrösse und Wirtschaftszweig (Branche)

(Quelle: Eigene Darstellung.)

³⁰² Gemessen an der Gesamtzahl in der Volkswirtschaft.

³⁰³ Vgl. hierzu die Ausführungen in Abs. 6.3 auf S. 135 ff.

³⁰⁴ Vgl. dazu die erwähnten Weiterbildungshemmnisse, die erwähnt sind in Abb. 6-3 auf S. 140.

Das Baugewerbe mit 81 Unternehmen ist am besten vertreten, gefolgt von 49 Unternehmen aus dem verarbeitenden Gewerbe und 33 Unternehmen aus dem Wirtschaftszweig „Informatik, Erbringung von Dienstleistungen“. Diese Zahlen veranschaulichen die starke Verankerung des IGW in diesen Bereichen, wobei gleichzeitig auch andere Wirtschaftszweige nicht ausgeschlossen werden, bzw. sich an den angebotenen Weiterbildungsveranstaltungen des IGW beteiligen.

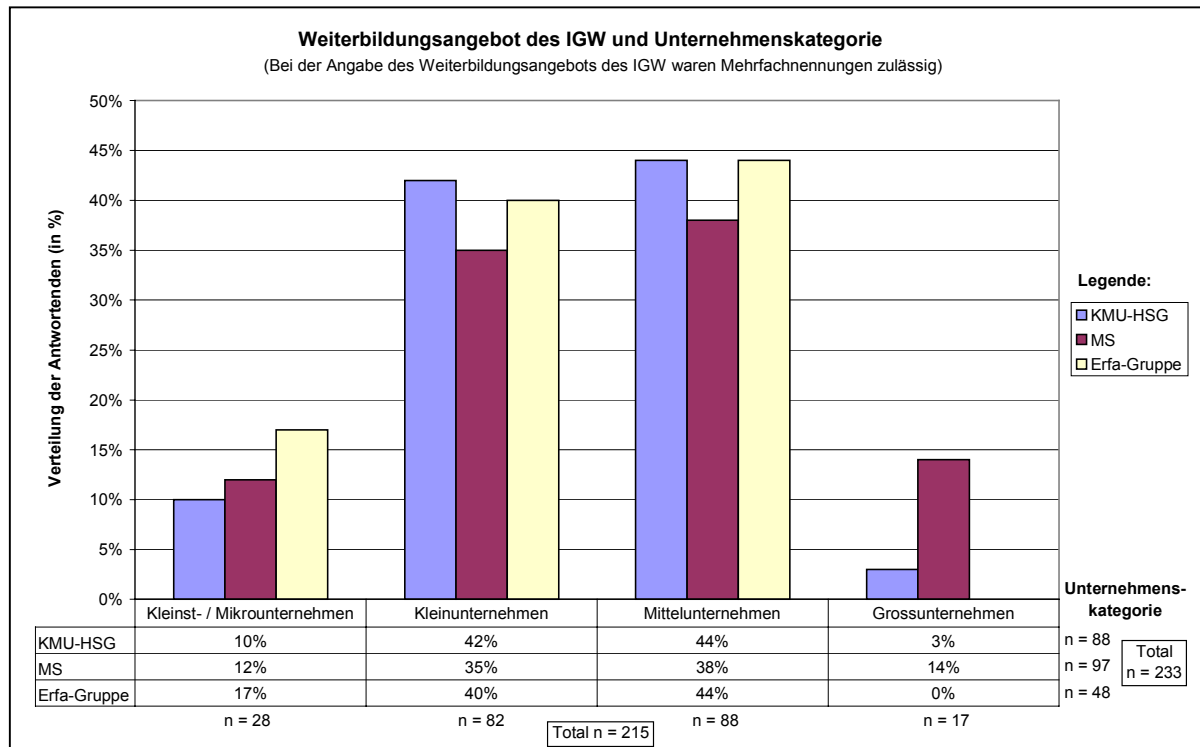


Abb. 10-4: Weiterbildungsangebot des IGW und Unternehmenskategorie
(Quelle: Eigene Darstellung.)

In der Abb. 10-4 sind die Antwortenden hinsichtlich der besuchten IGW-Weiterbildungsangebote (KMU-HSG, MS, Erfarungsgruppen) dargestellt. Mehrfachnennungen waren möglich, da z.T. Antwortende in den vergangenen Jahren z.B. zuerst das St. Galler Management Seminar besucht haben und zu einem späteren Zeitpunkt das Intensivstudium für Führungskräfte in Klein- und Mittelunternehmen absolvierten oder aber Mitglied in einer Erfarungsgruppe sind.

Weiter ist der Abbildung zu entnehmen, dass die drei Weiterbildungsangebote, was die Herkunft der Teilnehmenden bezüglich Unternehmenskategorie angeht, mit Ausnahme der Kategorie „Grossunternehmen“ in etwa gleich vertreten sind. Im Bereich der Erfarungs-

Gruppen sind keine Grossunternehmen vertreten, was von seiten des IGW bewusst so gesteuert wird.

10.2.5.2 Wichtigkeit und Erfüllung einzelner Faktoren im Weiterbildungs-Evaluations-Modell

Die nachfolgenden Ausführungen konzentrieren sich nun zum einen auf die Darstellung und die Erläuterung der *Wichtigkeit* einzelner Faktoren entsprechender Prozess-Phasen im Weiterbildungs-Evaluations-Modell. Zum anderen wird die Beurteilung der *Erfüllung* dieser Faktoren erläutert und dargestellt.

In der Phase 1: KONTEXT wird an erster Stelle, mit einem Mittelwert von 1.5 der 215 Antwortenden, der Faktor „Informationen über die Zielgruppen des Weiterbildungsangebots“ genannt. An zweiter Stelle folgt, mit einem Mittelwert von 1.58 der 206 Antwortenden, der Faktor „Informationen über das Weiterbildungsangebot“:

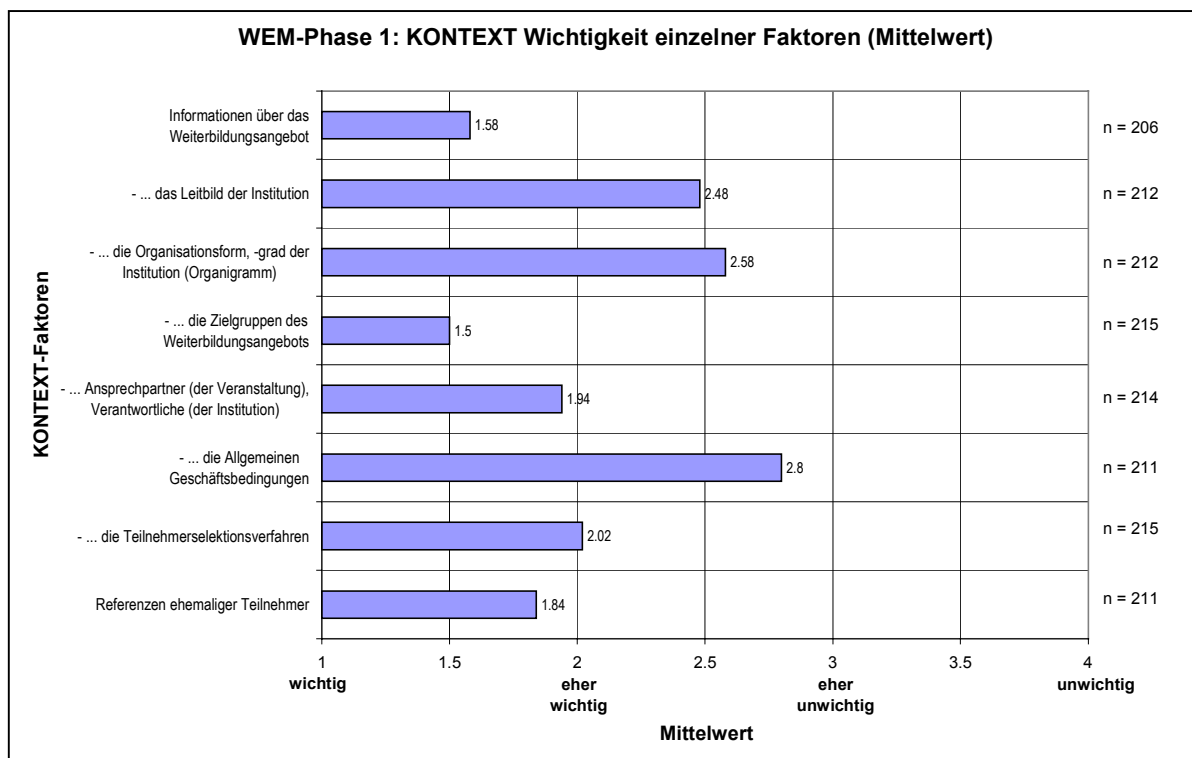


Abb. 10-5: WEM-Phase 1: KONTEXT Wichtigkeit einzelner Faktoren (Mittelwert)
(Quelle: Eigene Darstellung.)

Der Faktor „Informationen über die Allgemeinen Geschäftsbedingungen“ wird, mit einem Mittelwert von 2.8 der 211 Antwortenden, als „eher unwichtig“ angesehen.

Ähnlich verhält es sich mit den beiden Faktoren „Informationen über die Organisationsform, -grad der Institution (Organigramm)“ und „Informationen über das Leitbild der Institution“, die mit einem Mittelwert von 2.58, bzw. 2.48 der 212 Antwortenden als „eher unwichtig“ angesehen werden.

Erfreulicherweise beurteilen 97 %, bzw. 95 % der 184 Antwortenden die beiden Faktoren „Informationen über das Weiterbildungsangebot“ und „Informationen über die Zielgruppen des Weiterbildungsangebots“ bei ihrem letzten Besuch eines Weiterbildungsangebots als „erfüllt“. Handlungsbedarf ist vor allem noch beim Faktor „Referenzen ehemaliger Teilnehmer“ auszumachen, den immerhin 36 % der 174 Antwortenden als „nicht erfüllt“ beurteilen.

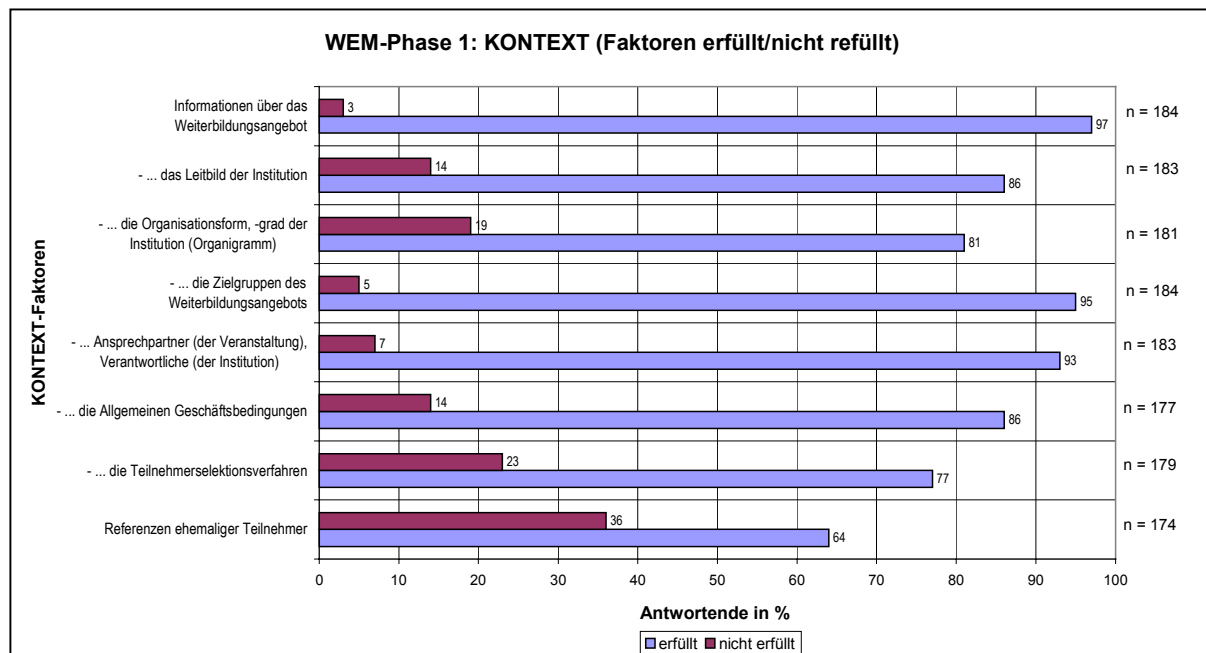


Abb. 10-6: WEM-Phase 1: KONTEXT (Faktoren erfüllt/nicht erfüllt)
(Quelle: Eigene Darstellung.)

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass in der Phase 1: KONTEXT vor allem Informationen über die Zielgruppe und das Weiterbildungsangebot an sich für die Weiterbildungsnachfrager von Bedeutung sind. Über diese Faktoren klären die Weiterbildungsanbieter auch recht gut auf, was sich an den hohen Prozentzahlen bei der Erfüllung zeigt. Handlungsbedarf für Weiterbildungsinstitutionen in dieser Phase ist einzig bei den „Referenzen ehemaliger Teilnehmer“ auszumachen, da dieser Faktor als

„wichtig“ bis „eher wichtig“ mit einem Mittelwert von 1.84 von 211 Antwortenden bewertet wurde. Hier sind durch geeignete Kommunikationskanäle (z.B. das Internet) den interessierten, potentiellen Weiterbildungsnachfragern vermehrt Kontakte zu ehemaligen Teilnehmern zu vermitteln.

In der Phase 2: INPUT wird an erster Stelle, mit einem Mittelwert von 1.44 der 215 Antwortenden, der Faktor „Image/Ruf der Weiterbildungsinstitution“ genannt. An zweiter Stelle folgen, mit einem Mittelwert von 1.7 der 213 Antwortenden, bzw. 1.71 der 215 Antwortenden, die Faktoren „Lebenslauf/Werdegang der Dozenten (Anforderungsprofil)“ und Ressourcenaufwand der Teilnehmer (Zeitaufwand/Kosten).

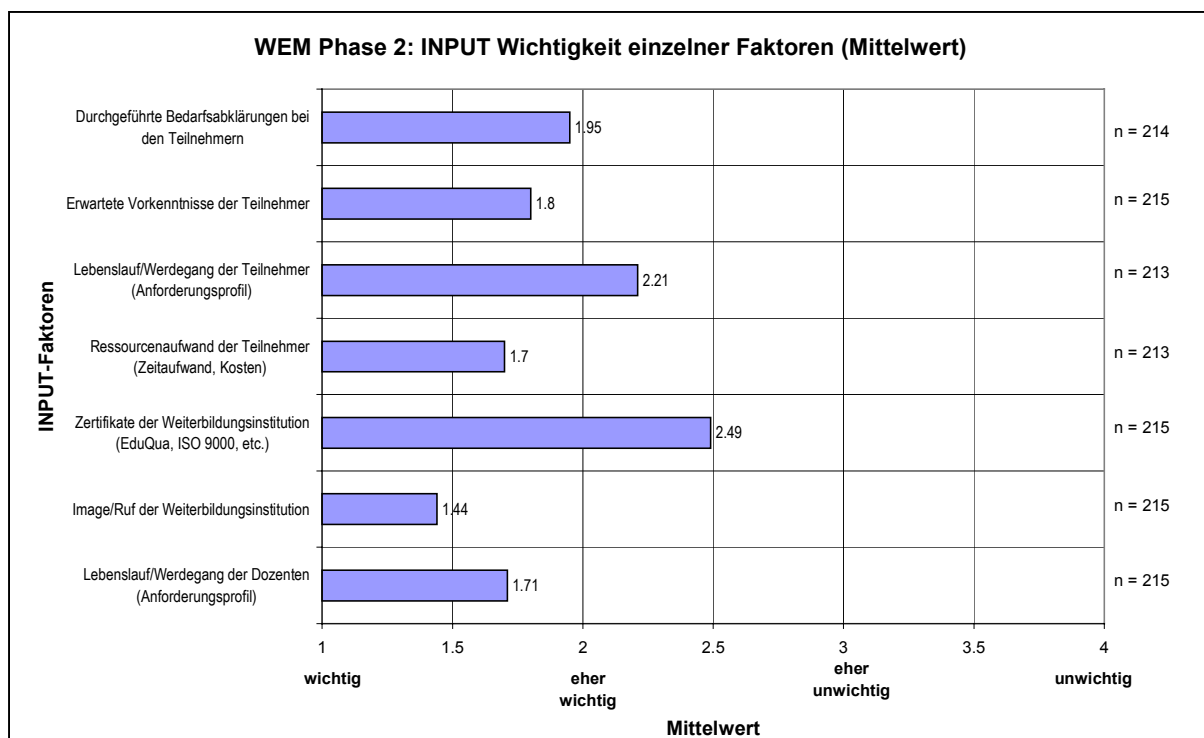


Abb. 10-7: WEM-Phase 2: INPUT Wichtigkeit einzelner Faktoren (Mittelwert)
(Quelle: Eigene Darstellung.)

Der Faktor „Zertifikate der Weiterbildungsinstitution (EduQua, ISO9000 etc.)“ wird mit einem Mittelwert von 2.49 der 215 Antwortenden als „neutral“ (d.h. weder „eher wichtig“ noch „eher unwichtig“) eingestuft.

Mit 94 %, bzw. 91 % der 180, bzw. der 176 Antwortenden wurden die Faktoren „Image/Ruf der Weiterbildungsinstitution“ und „Ressourcenaufwand der Teilnehmer (Zeitaufwand/Kosten)“ bei ihrem letzten Besuch eines Weiterbildungsangebots als „erfüllt“ bewertet. Der Faktor „Durchgeführte Bedarfsabklärungen bei den Teilnehmern“ beurteilen hingegen 49 % der 177 Antwortenden als „nicht erfüllt“.

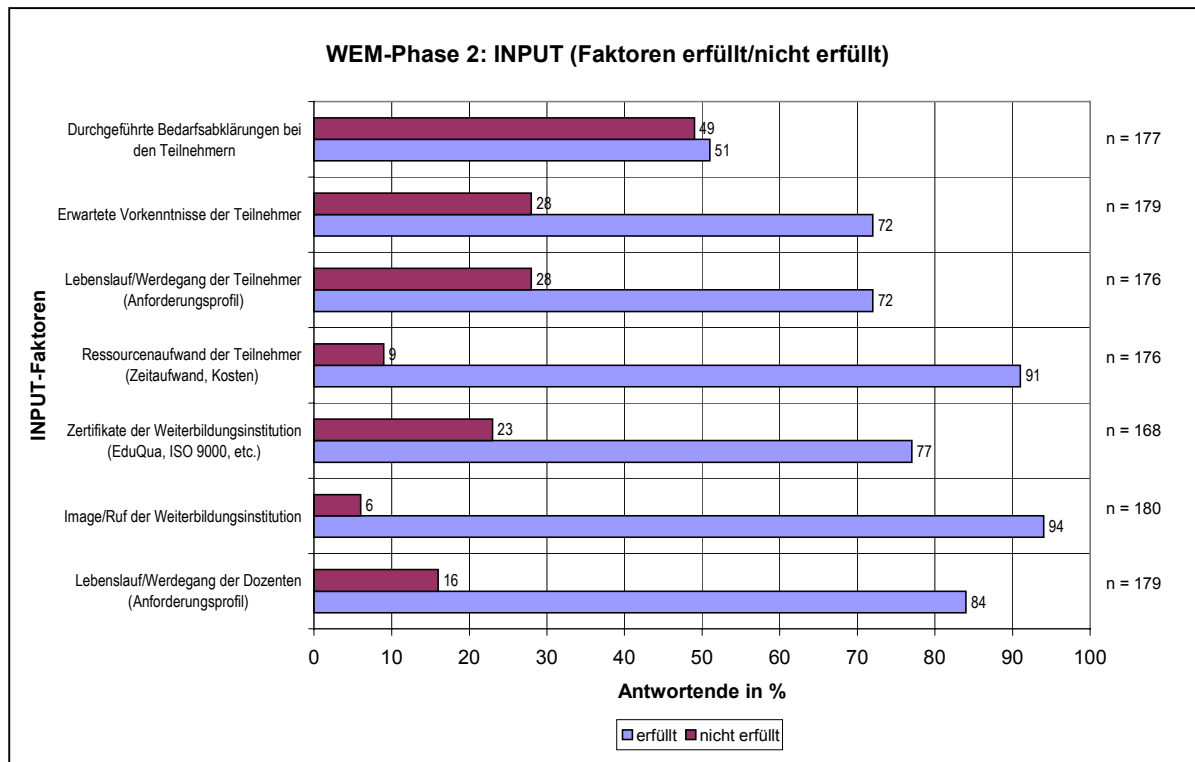


Abb. 10-8: WEM-Phase 2: INPUT (Faktoren erfüllt/nicht erfüllt)

(Quelle: Eigene Darstellung.)

Es erstaunt, dass in der Phase 2: INPUT die Wichtigkeit der Faktoren „Zertifikate der Weiterbildungsinstitution (EduQua, ISO 9000 etc.) und „Image/Ruf der Weiterbildungsinstitution“ gemessen am Mittelwert nicht näher beieinander liegen, da sie doch einen nachweisbaren Zusammenhang aufweisen. Als Ergebnis der Evaluation von 70 Ausbildungsstätten mit über 2500 Befragungen im Zeitraum von Mitte September 1999 bis Dezember 2000 „... zeigt sich, dass Institutionen mit einem ISO-QMS wie auch mit anderen QMS bei einigen ausgesuchten Indikatoren besser abschneiden als solche ohne QMS.“³⁰⁵

³⁰⁵ SPICHTIGER-CARLSSON, P., WIESENDANGER, A. M., Evaluation der Zertifizierungsprozesse, 2001, 65.

„Eine positive Differenzierung von ISO-zertifizierten Ausbildungsstätten zu solchen mit einem anderen QMS fällt in einigen spezifischen Bereichen auf, so etwa bei der Transparenz, bei der Einheitlichkeit der gesetzten Ziele, beim Vorhandensein schriftlicher Anweisungen, bei der Einigung in Bereichen ausserhalb des Unterrichts oder beim Glauben, dass das entsprechende QMS generell Zukunft hat im Bildungswesen.“³⁰⁶

Es wäre an dieser Stelle weiter zu erforschen, welche Indikatoren die Weiterbildungsnachfrager für den Faktor „Image/Ruf einer Weiterbildungsinstitution“ als bestimmend beurteilen. Schlechte Erfahrungen, was die Qualität der Leistungen bzw. der beobachteten Prozessabläufe von ISO-zertifizierten Betrieben angeht, haben vor allem im Zusammenhang mit der ISO-Norm 9001:1994 bei vielen KMU zu einer Ernüchterung gegenüber Unternehmen mit diesen ISO-Zertifikaten geführt. Dies war mitunter ein Grund für die Überarbeitung der ISO-Normen.³⁰⁷

Ein unmittelbarer Handlungsbedarf für Weiterbildungsinstitutionen ist im Bereich von Bedarfsabklärungen bei den Teilnehmern von den ausgewerteten Ergebnissen abzuleiten. Die *Form* (anonymer Fragebogen, telefonisches Interview oder vorstrukturiertes Gespräch), der *Umfang* (wenige Punkte bis umfassende Bedarfseruierung) und der *Zeitpunkt* (vor, während, nach der Anmeldung für eine Weiterbildungsveranstaltung) *dieser Bedarfsabklärungen* sind jedoch *zuerst noch in Erfahrung zu bringen*.

In der Phase 3: PROZESS sticht vor allem der Faktor „Lerninhalte (bedarfsgerecht formuliert, sinnvoll strukturiert)“ mit einem Mittelwert von 1.24 der 214 Antwortenden heraus. Auch die Faktoren „ Lernziele (Unterteilung in Richtziele, Grobziele, Feinziele)“ und „(Lern- und Lehr-)Methodenwahl (Unterrichtsmethodik)“ folgen knapp dahinter, mit einem Mittelwert von 1.45, bzw. 1.48 der jeweils 214 Antwortenden.

³⁰⁶ SPICHTIGER-CARLSSON, P., WIESENDANGER, A. M., Evaluation der Zertifizierungsprozesse, 2001, 65.

³⁰⁷ Vgl. dazu auch die Ausführung im Abs. 4.1.4 auf S. 78 ff.

Die hohe Wichtigkeit dieser Faktoren unterstreicht die Bedeutung der Verbesserungsmöglichkeiten im Bereich des Weiterbildungsprozesses allgemein, die z.B. mit der konsequenten Anwendung der in Abs. 8.3.2.2 auf S. 189 ff. erläuterten Methodik der Triplex-Lernziele erreicht werden kann. In diesem Bereich werden m.E. viele Weiterbildungsinstitutionen in Zukunft gefordert sein. Eine anspruchsvolle, hohe Qualität wird im Bereich des Aus- und Weiterbildungsangebots öffentlicher Ausbildungsstätten gefordert und mit zunehmender Verbreitung und Akzeptanz seitens dieser Institutionen auch für private Weiterbildungsanbieter zu einer Notwendigkeit werden. Wie lange dieser Prozess dauert, ist schwer abzuschätzen, doch dürften noch einige Monate evtl. sogar Jahre vergehen, bis ein echter Druck seitens der Weiterbildungsnachfrager auf die privaten Weiterbildungsinstitutionen ausgeübt wird.

Dies soll aber innovative, private Weiterbildungsanbieter nicht davon abhalten, in diesem Bereich entsprechende Anstrengungen zu unternehmen.

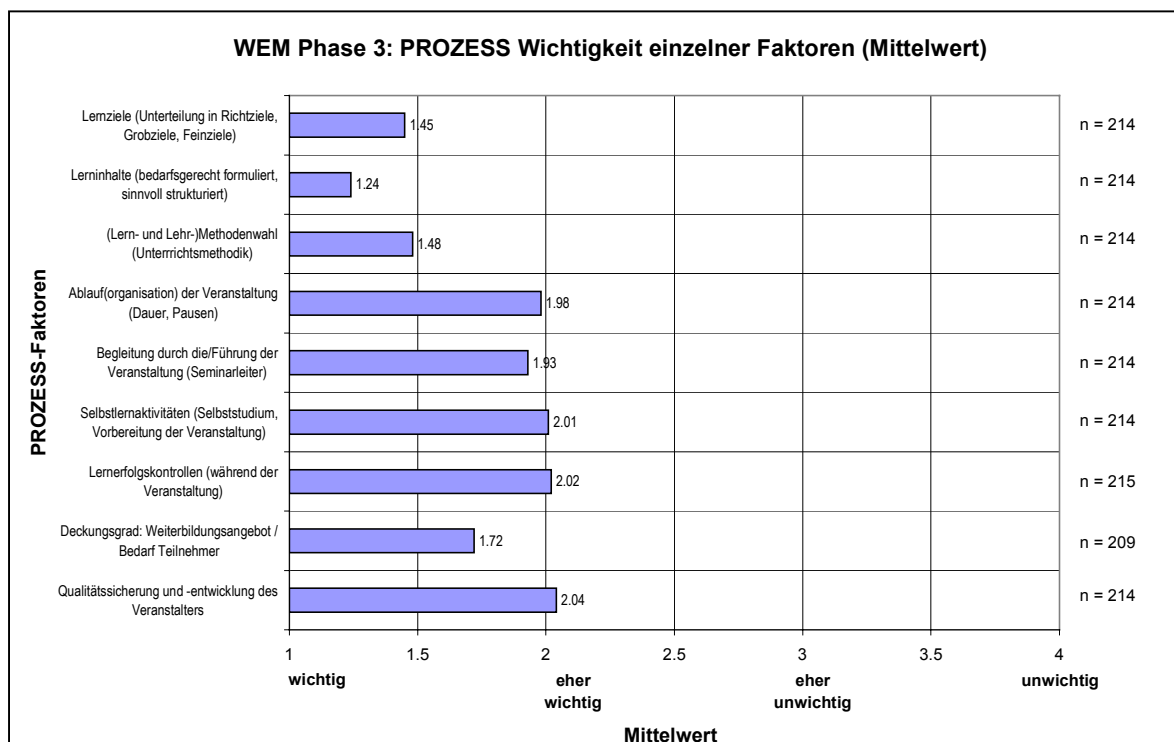


Abb. 10-9: WEM-Phase 3: PROZESS Wichtigkeit einzelner Faktoren
(Quelle: Eigene Darstellung.)

Die anderen Faktoren werden alle mit einem etwa identischen Mittelwert um 2.0 von den 214 Antwortenden als „eher wichtig“ beurteilt. Erstaunlich ist hier m.E. die im Vergleich zu den anderen aufgeführten Faktoren wichtige, aber nicht herausragende

Bedeutung des Faktors „Deckungsgrad Weiterbildungsangebot/Bedarf Teilnehmer“. Hier liegt der Mittelwert bei 1.72 von 209 Antwortenden.

Mit 92 %, bzw. 91 % der 178 Antwortenden wurden die Faktoren „Begleitung durch die/Führung der Veranstaltung (Seminarleiter)“ und „Ablauf(organisation) der Veranstaltung (Dauer, Pausen)“ bei ihrem letzten Besuch eines Weiterbildungsangebots als „erfüllt“ bewertet. Die Faktoren „Selbstlernaktivitäten (Selbststudium, Vorbereitung der Veranstaltung)“ und „Lernerfolgskontrollen (während der Veranstaltung)“ beurteilen hingegen 28 % der 181 Antwortenden, bzw. 24 % der 177 Antwortenden als „nicht erfüllt“.

Auch hier ergibt sich für Weiterbildungsanbieter ein konkreter Handlungsbedarf. Ausgehend von den Lernzielen sind die Lerninhalte und die Unterrichtsmethodik abzustimmen, weiter sind vermehrt Selbstlernaktivitäten und Lernerfolgskontrollen einzuplanen, dies vor allem bei längeren, mehrtägigen oder mehrwöchigen Veranstaltungen.

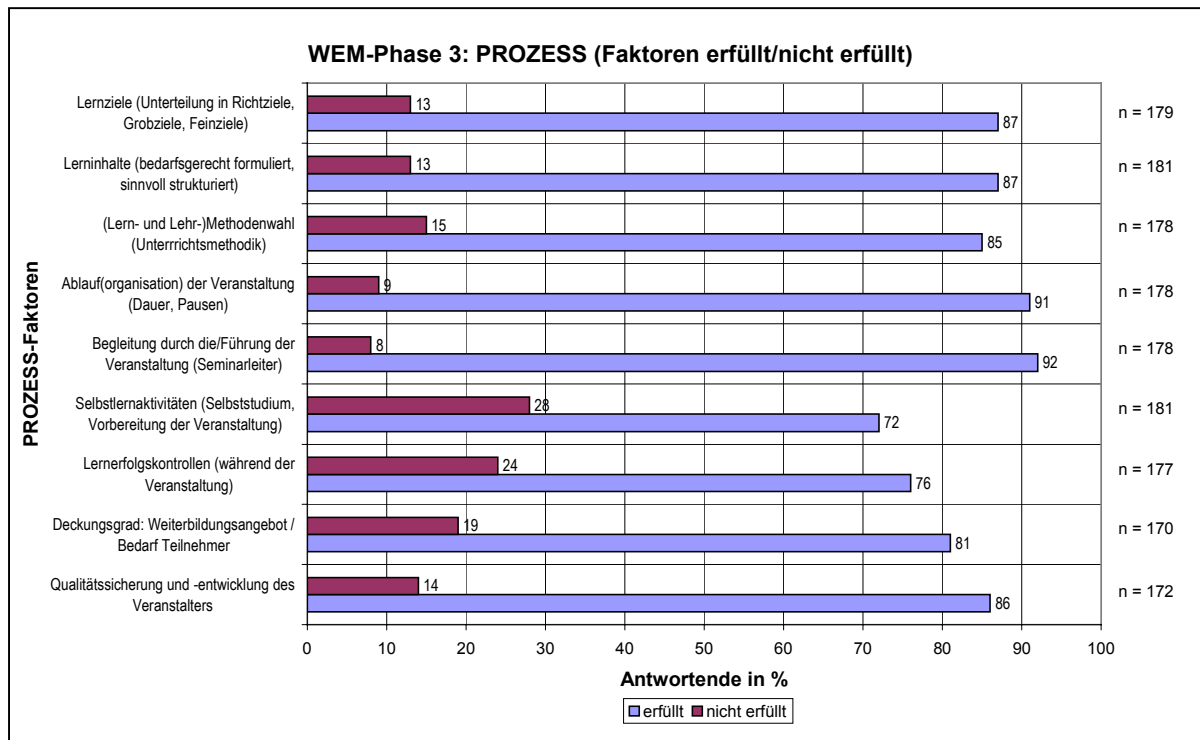


Abb. 10-10: WEM-Phase 3: PROZESS (Faktoren erfüllt/nicht erfüllt)
(Quelle: Eigene Darstellung.)

Die Phase 4: OUTPUT/OUTCOME wird, gemessen an der Wichtigkeit einzelner Faktoren, im Schnitt als „eher unwichtig“ beurteilt. Diese Wertung überrascht sehr, da m. E. gerade diese Faktoren die wichtigsten aus der Sicht eines Weiterbildungsnachfragers darstellen sollten. Die Bemühungen formativer Evaluations- und Qualitätsentwicklungsmassnahmen, sollten sich ja hauptsächlich in der WEM-Phase „OUTPUT/OUTCOME“ positiv auswirken. Allenfalls können die Resultate mit dem Fehlen einzelner Faktoren, wie z.B. „eigene Kompetenzsteigerung“ begründet werden.

Die Faktoren „Arbeitsmarktperspektiven (Anerkennung der Veranstaltung auf Arbeitsmarkt)“ und „Berufliches Weiterkommen durch Abschluss (on the job)“ mit einem Mittelwert von 1.71, bzw. 1.73 der jeweils 214 Antwortenden sind insgesamt zwar als am wenigsten unwichtig beurteilt worden. Der Faktor „Umgang mit "Abbrechern" (Ausstiegs-, Wiedereinstiegsmöglichkeiten etc.)“ mit einem Mittelwert von 2.63 der 209 Antwortenden wird klar als „unwichtig“ betrachtet.

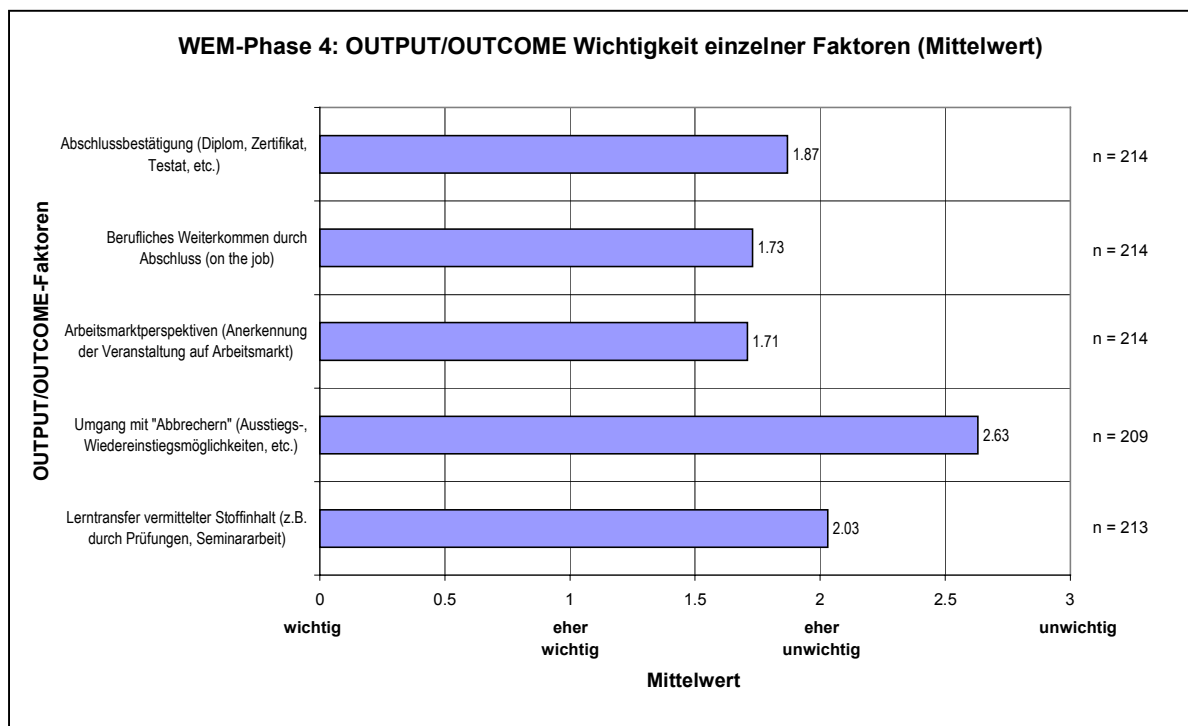


Abb. 10-11: WEM-Phase 4: OUTPUT/OUTCOME Wichtigkeit einzelner Faktoren (Mittelwert)
(Quelle: Eigene Darstellung.)

Interessant ist hingegen die Beurteilung des Faktors „Umgang mit "Abbrechern" (Ausstiegs-, Wiedereinstiegsmöglichkeiten etc.)“, bewerten doch 26 % der 141 Antwortenden diesen Faktor als „nicht erfüllt“. Zusammen mit der erläuterten, geringen Wichtigkeit dieses Faktors ist m.E. für eine Weiterbildungsinstitution kein dringender Handlungsbedarf abzuleiten. Vorbehalten bleibt hier sicher eine kritische Überprüfung bzw. Ergänzung der verwendeten Faktoren, die mitunter für die geringe Bedeutung verantwortlich sein könnten.

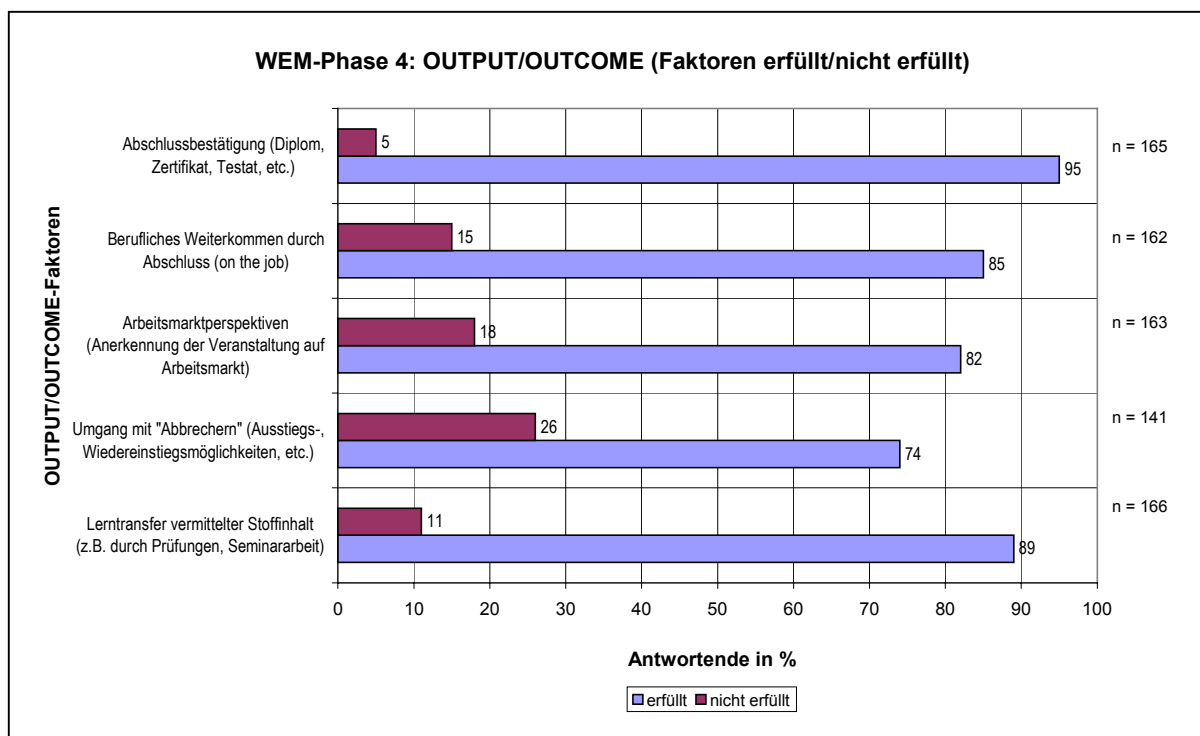


Abb. 10-12: WEM-Phase 4: OUTPUT/OUTCOME (Faktoren erfüllt/nicht erfüllt)
(Quelle: Eigene Darstellung.)

Der Faktor „Abschlussbestätigung (Diplom, Zertifikat, Testat etc.)“ beurteilen 95 % der 165 Antwortenden als „erfüllt“. Auch der Faktor „Lerntransfer vermittelter Stoffinhalt (z.B. durch Prüfungen, Seminararbeit)“ werten 89 % der 166 Antwortenden als „erfüllt“. Von der Wichtigkeit her wird dieser Faktor mit einem Mittelwert von 2.03 der 213 Antwortenden als „eher unwichtig“ eingeschätzt, was m.E. inkonsequent ist, da gerade KMU der Umsetzbarkeit und der Anwendbarkeit des vermittelten Stoffes eine hohe Bedeutung beimessen.

Bei der abschliessenden Phase 5: FOLLOW-UP wird an erster Stelle, mit einem Mittelwert von 1.35 der 213 Antwortenden, der Faktor „Innovationskraft (Aufnahme von neuen Themengebieten)“ genannt. An zweiter Stelle folgt, mit einem Mittelwert von 1.43 der 210 Antwortenden, der Faktor „Weiterbildungsaktivitäten der Dozenten - fachliche Weiterentwicklung“, gefolgt von den Faktoren „Weiterbildungsaktivitäten der Dozenten - pädagogische Weiterentwicklung“ und „Anpassung der Weiterbildungsveranstaltungen“, die mit einem Mittelwert von 1.55 der 209 Antwortenden, bzw. 1.63 der 211 Antwortenden beurteilt werden.

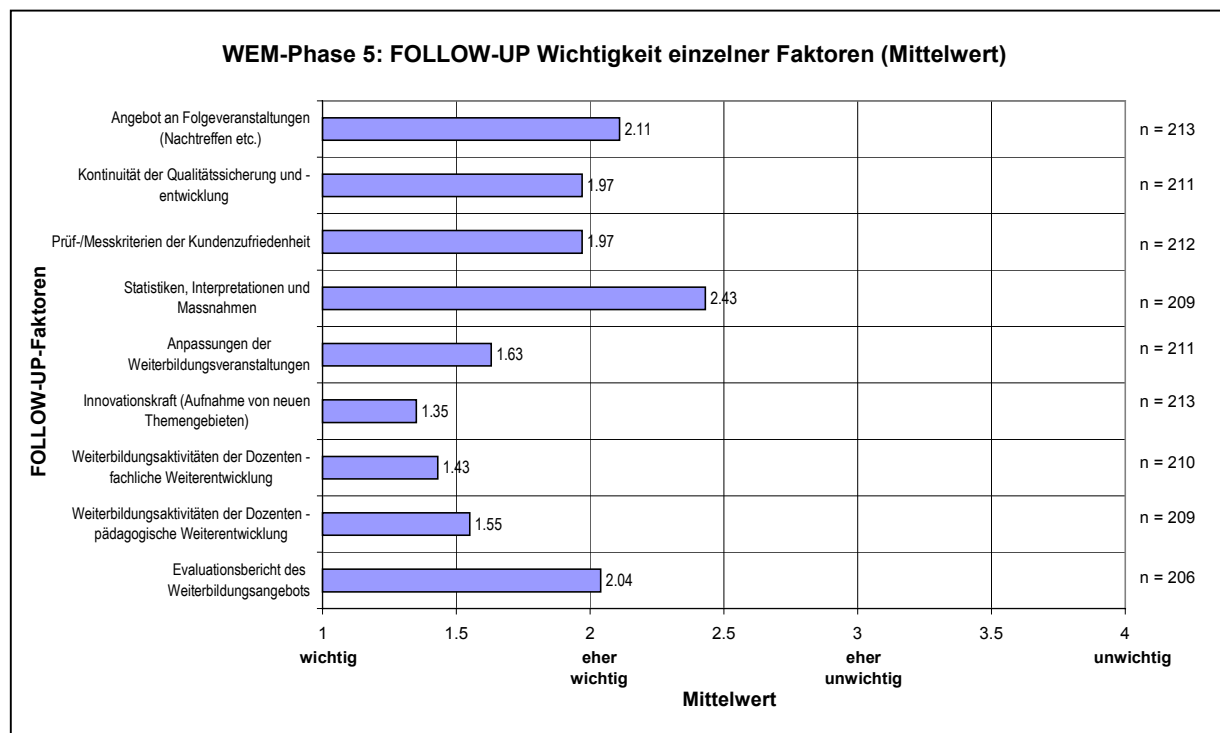


Abb. 10-13: WEM-Phase 5: FOLLOW-UP Wichtigkeit einzelner Faktoren (Mittelwert)
(Quelle: Eigene Darstellung.)

Als eher unwichtig, mit einem Mittelwert von 2.43 der 209 Antwortenden, wird der Faktor „Statistiken, Interpretationen und Massnahmen“ angesehen. Die restlichen Faktoren werden alle, mit einem etwa identischen Mittelwert um 2.0, von den rund 210 Antwortenden als „eher wichtig“ beurteilt.

Mit 35 % der 142 Antwortenden wird der Faktor „Statistiken, Interpretationen und Massnahmen“ als „nicht erfüllt“ beurteilt. Auch hier ist m.E. zusammen mit der erläuterten, geringen Wichtigkeit dieses Faktors für eine Weiterbildungsinstitution kein

dringender Handlungsbedarf abzuleiten. Zu prüfen bleibt, ob die internen Papiere (wie z.B. Beurteilungsauswertungen, Programmänderungen, Massnahmenplanungen etc.), die in dieser Sache angefertigt werden, den Weiterbildungsnachfragern besser kommuniziert werden könnten. Der zu tätige Ressourcenaufwand wird i.d.R. nicht allzu gross sein.

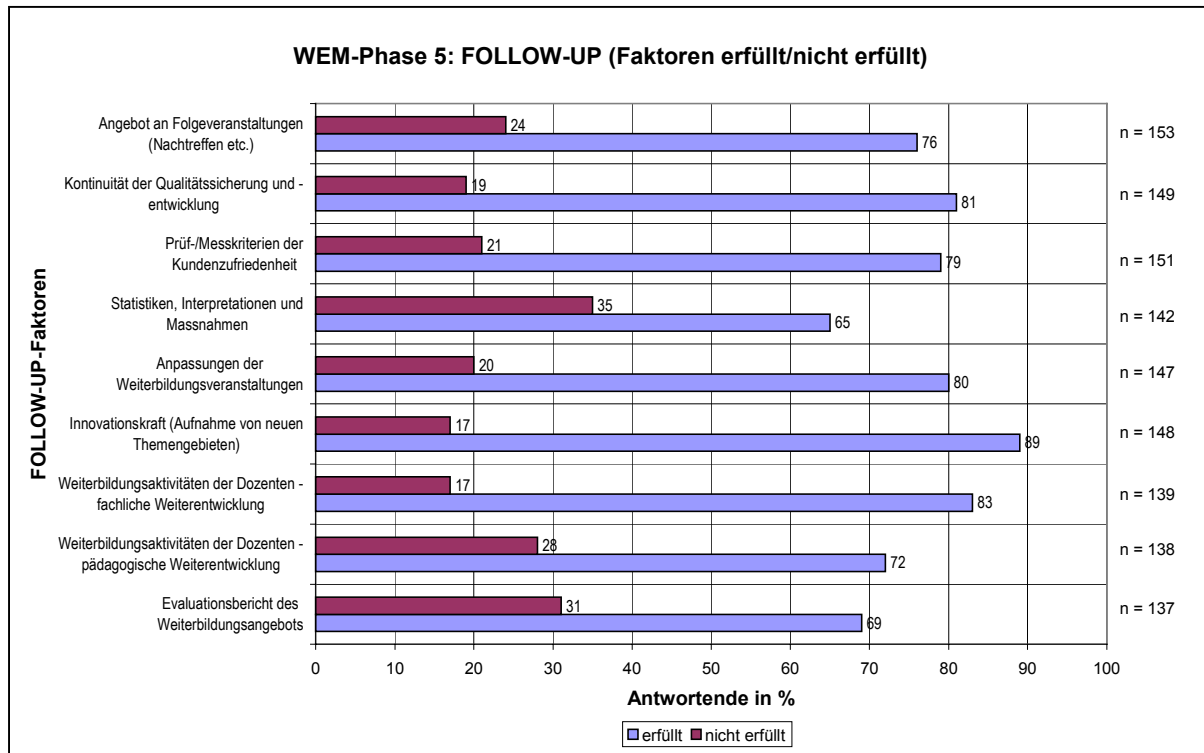


Abb. 10-14: WEM-Phase 5: FOLLOW-UP (Faktoren erfüllt/nicht erfüllt)
(Quelle: Eigene Darstellung.)

Erfreulicherweise beurteilen 89 %, bzw. 83 % der 148, bzw. 139 Antwortenden die beiden Faktoren „Innovationskraft (Aufnahme von neuen Themengebieten)“ und „Weiterbildungsaktivitäten der Dozenten - fachliche Weiterentwicklung“ bei ihrem letzten Besuch eines Weiterbildungsangebots als „erfüllt“.

In der Phase 5: FOLLOW-UP scheint der Handlungsbedarf für einen Weiterbildungsnachfrager, gemessen am geringen prozentualen Anteil der Antwortenden und an den hohen Nichterfüllungsanteilen, über alle Faktoren hinweg grösser zu sein, als bei den anderen Phasen. Dies kann damit zusammenhängen, dass in diesem Bereich bis anhin noch wenig unternommen wird seitens der Weiterbildungsinstitutionen oder aber, dass

die Anstrengungen in diesem Bereich den Weiterbildungsnachfragern gar nicht oder nur unzureichend kommuniziert werden.

10.2.5.3 Wichtigkeit heute und in Zukunft der einzelnen Evaluations-Phasen

Ordnet man die einzelnen Evaluations-Phasen nach ihrer Wichtigkeit heute, dann steht an erster Stelle, mit einem Mittelwert von 1.35 der 206 Antwortenden, die Evaluations-Phase: PROZESS. An zweiter und dritter Stelle folgen, mit einem Mittelwert von 1.74, bzw. 1.76 der 207 Antwortenden, die Evaluations-Phasen „OUTCOME/OUTPUT“ und „INPUT“. An vierter und fünfter, bzw. letzter Stelle erscheinen, mit einem Mittelwert von 1.93, bzw. 1.97 der 207 Antwortenden, die Evaluations-Phasen „FOLLOW-UP“ und „KONTEXT“.

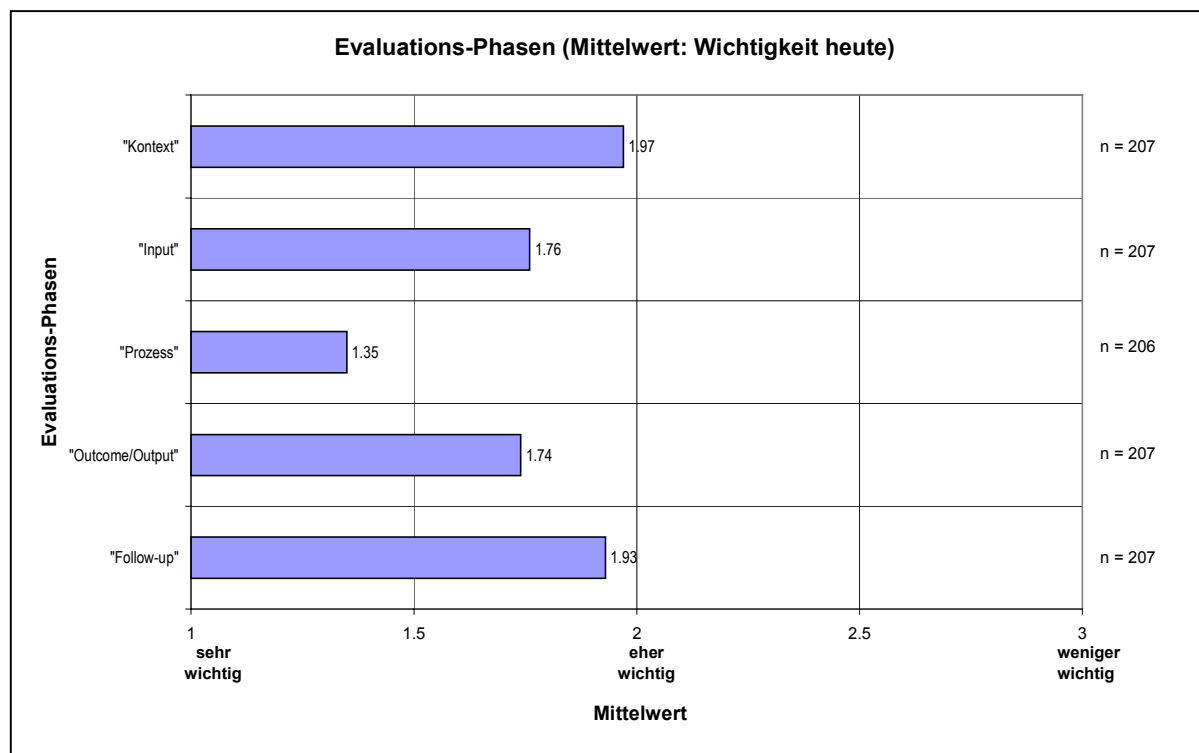


Abb. 10-15: Evaluations-Phasen (Mittelwert: Wichtigkeit heute)
(Quelle: Eigene Darstellung.)

Was die Wichtigkeit der einzelnen Evaluations-Phasen in Zukunft (siehe Abb. 10-16 auf S. 223) angeht, ist zuerst einmal festzustellen, dass alle Evaluations-Phasen insgesamt eher „wichtiger“ werden. Hier steht an erster Stelle, mit einem Mittelwert von 1.55 der 198 Antwortenden, die Evaluations-Phase: PROZESS. An zweiter und dritter Stelle folgen wiederum, mit einem Mittelwert von 1.66, bzw. 1.67 der 199, bzw. 200 Antwortenden, die Evaluations-Phasen „OUTCOME/OUTPUT“ und „INPUT“. An vierter Stelle liegt, mit einem Mittelwert von 1.7 der 201 Antwortenden, auch hier die Evaluations-Phase „FOLLOW-UP“. An letzter Stelle, mit einem Mittelwert von 1.89 der 200 Antwortenden, ist die Evaluations-Phase und „KONTEXT“.

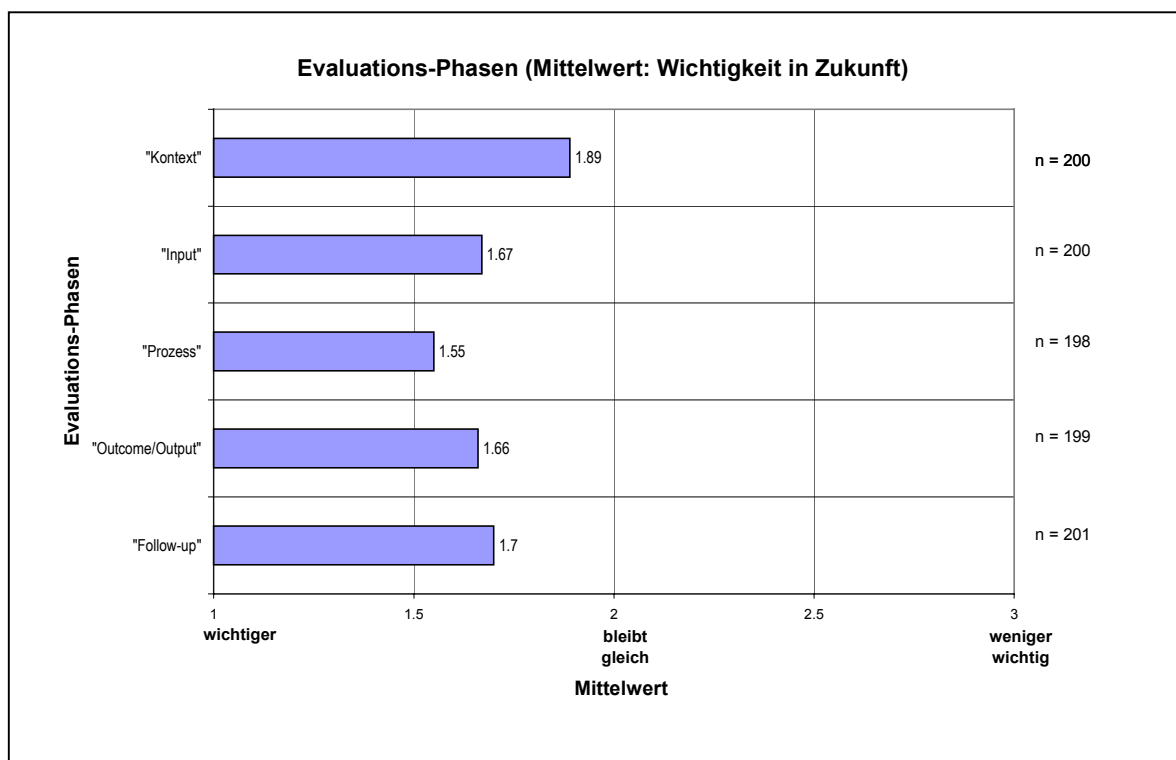


Abb. 10-16: Evaluations-Phasen (Mittelwert: Wichtigkeit in Zukunft)
(Quelle: Eigene Darstellung.)

Zusammenfassend beurteilen die befragten Weiterbildungsnachfrager die Evaluations-Phase „PROZESS“ heute als „sehr wichtig“ und sind der Ansicht, dass diese in Zukunft noch „wichtiger“ wird. Die Evaluations-Phasen „OUTCOME/OUTPUT“ und „INPUT“ werden heute als „sehr wichtig“ bis „eher wichtig“ eingestuft, wobei in Zukunft beide „wichtiger“ werden. Die Evaluations-Phase „FOLLOW-UP“ wird heute noch als „eher wichtig“ eingestuft, in Zukunft jedoch „wichtiger“ werden und eine

zunehmende Bedeutung gewinnen. Die Evaluations-Phase „KONTEXT“ wird heute als „eher wichtig“ betrachtet und wird in Zukunft etwa „gleich bleiben“. Interessant ist, dass die peripheren Phasen den Praktikern heute und morgen weniger bedeutsam vorkommen als die zentralen. Dies könnte damit zusammenhängen, dass eine ganzheitliche Betrachtung des Weiterbildungsprozesses für die Weiterbildungsnachfrager in der aufgezeigten Art noch zu wenig bekannt ist.

10.2.5.4 Haupt-Stärken/Haupt-Schwächen der Weiterbildungsveranstaltungen

Die offene Fragestellung erlaubte es den Untersuchungsobjekten, in ihren Worten je drei Haupt-Stärken, rangiert nach Ihrer Bedeutung (z.B. „+++“ herausragend; „++“ sehr gut; „+“ gut) und drei Haupt-Schwächen, bzw. -Mängel, geordnet nach ihrer Wichtigkeit (z.B. „---“ sehr schlecht; „--“ schlecht; „-“ ungenügend) vorzunehmen. Im Anhang sind die erhaltenen Antworten zu jeder möglichen Ausprägung zusammengefasst und alphabetisch geordnet aufgelistet.³⁰⁸

Es zeigt sich, dass bei den Haupt-Stärken fünf Faktoren überdurchschnittlich häufig genannt worden sind. Es sind dies die in Tab. 10-2 aufgelisteten Punkte.

Faktor ³⁰⁹	„+++“ herausragend	„++“ sehr gut	„+“ gut	Total Nennungen
„Dozent“	43 Nennungen	22 Nennungen	12 Nennungen	77
„Praxisbezug“	27 Nennungen	16 Nennungen	6 Nennungen	49
„Themen, Inhalt“	13 Nennungen	9 Nennungen	5 Nennungen	27
„Organisation“	5 Nennungen	7 Nennungen	8 Nennungen	20
„Aktualität“	6 Nennungen	6 Nennungen	-	12

Tab. 10-2: Anzahl Nennungen Frage 3: Haupt-Stärken

(Quelle: Eigene Darstellung.)

³⁰⁸ Vgl. die Listen im Anhang 1: Auswertung der Fragen 3 und 4 auf S. A-92 ff.

³⁰⁹ Es wurden folgende Zusammenfassungen gemacht: „Dozenten“ (Gute Dozenten, Qualität der Dozenten, qualifizierte Dozenten, Referenten, [Fach-]Kompetenz der Referenten, kompetente Referenten etc.); „Praxisbezug“ (praxisbezogen, praxisorientiert, Bezug zur Praxis, Referate von Praktikern, Umsetzbarkeit in die Praxis etc.); „Aktualität“ (Aktualität, Aktualisierung des Wissens, aktuelle Themen etc.); „Organisation“ (gut strukturiert, gut organisiert, Organisation, Kurs-Organisation etc.); „Themen, Inhalt“ (Lerninhalte, Themengebiete, Informationsinhalte, Inhaltsspektrum, Themenbezug, Themenauswahl etc.); vgl. die Listen im Anhang 1: Auswertung der Fragen 3 und 4 auf S. A-37 ff.

Der Faktor „Dozent“ geht klar hervor als Haupt-Stärke mit insgesamt 77 Nennungen. An zweiter Stelle folgt der „Praxisbezug“ mit 49 Nennungen. An dritter Stelle sind „Themen, Inhalte“ mit 27 Nennungen erwähnt worden. Die Faktoren „Organisation“ mit 20 Nennungen und „Aktualität“ mit 12 Nennungen folgen an Stelle vier und fünf. Daneben sind noch eine Vielzahl weiterer Punkte genannt worden, wie z.B. der Faktor „Image“ (Bekanntheit, Ruf, Reputation etc.) mit immerhin 9 Nennungen.

Bei der Frage 4 (Haupt-Mängel) ergibt sich ein weitaus heterogeneres Bild, was die Antworten angeht. Zu erwähnen sind hier z.B. der Faktor „Stoffmenge“ (grosser Stoffumfang, [zu] viel Stoff, zuviel Papier, zu viel Unterlagen etc.) mit insgesamt 25 Nennungen an erster Stelle und der Faktor „Kosten, Preis“ (zu teuer, Kosten, Kosten-Nutzen etc.) mit total 10 Nennungen. Die restlichen Faktoren sind wiederum direkt der entsprechenden Liste im Anhang 1 zu entnehmen.

10.2.5.5 Wichtigkeit heute und in Zukunft einzelner Informationsquellen über einen Weiterbildungsanbieter bzw. eine Veranstaltung

Da bereits in den vorhergehenden Abschnitten³¹⁰ mehrmals über Verbesserungsmöglichkeiten in der Kommunikation zwischen Weiterbildungsnachfrager und -anbieter gesprochen worden ist, wird an dieser Stelle die Wichtigkeit heute und in Zukunft unterschiedlicher Informationsquellen über einen Weiterbildungsanbieter bzw. eine Veranstaltung dargestellt.

Ordnet man die einzelnen Informationsquellen, gemessen an ihrer Wichtigkeit heute, dann steht an erster Stelle³¹¹, mit einem Mittelwert von 1.5 der 214 Antwortenden, „Konkrete Veranstaltungsprospekte“. An zweiter und dritter Stelle folgen, mit einem Mittelwert von 1.64 der 214 Antwortenden, bzw. 1.82 der 213 Antwortenden, die

³¹⁰ Vgl. dazu die Bemerkungen im Abs. 8.3.1, wo eine verstärkte Zusammenarbeit, der am Weiterbildungsprozess Beteiligten gefordert wird oder die Ausführungen im Abs. 10.2.5.2 zu den Verbesserungsmöglichkeiten bei den Evaluations-Phasen „KONTEXT“ und „FOLLOW-UP“, wo durch das Ausnutzen von unterschiedlichen Kommunikationskanälen die Leistungen des Weiterbildungsanbieters dem -nachfrager besser kommuniziert werden könnten.

³¹¹ Vgl. die Abb. 10-17 auf S. 226.

Informationsquellen „Jahresprogramme der Institution“ und „Internet“. An vierter Stelle, mit einem Mittelwert von bereits 2.2 der 212 Antwortenden, wird die „bewährte, klassische“ Informationsquelle „Inserat (in Zeitungen, Fachzeitschriften etc.)“ aufgeführt. „Informationsveranstaltungen“, „Weiterbildungsmessen“ und „Telefonische Kontakte“ werden von den 213 Antwortenden mit den Mittelwerten 2.47, 2.7 und 2.72 klar als „weniger wichtig“ eingestuft.

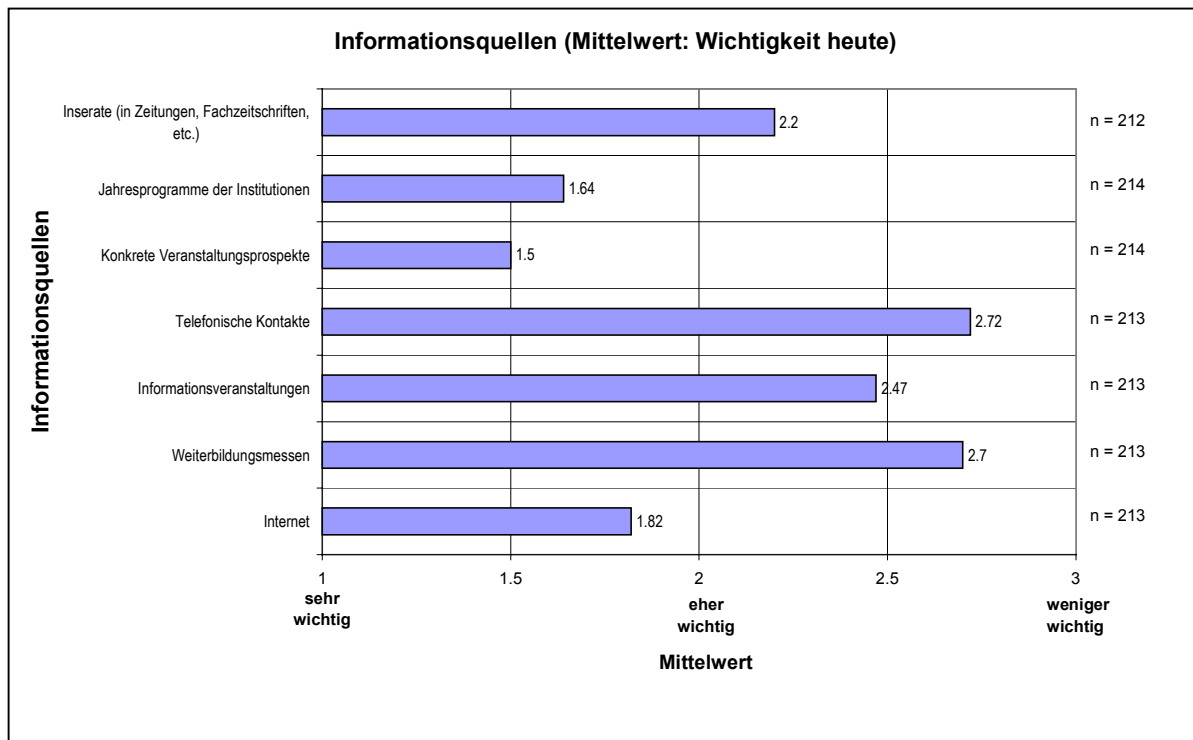


Abb. 10-17: Informationsquellen (Mittelwert: Wichtigkeit heute)
(Quelle: Eigene Darstellung.)

Was die Wichtigkeit der einzelnen Informationsquellen in Zukunft angeht, ist zuerst einmal festzustellen, dass vor allem die Informationsquelle „Internet“ mit einem Mittelwert von 1.4 der 212 Antwortenden klar „wichtiger“ wird. Mit einem Mittelwert von 1.73 der 213 Antwortenden, bzw. 1.75 der 212 Antwortenden werden die Informationsquellen „Konkrete Veranstaltungsprospekte“ und „Jahresprogramme der Institution“ in Zukunft auch eher „wichtiger“ werden.

Die restlichen Informationsquellen werden alle als „gleich bleibend“ oder sogar als „weniger wichtig“ beurteilt. Offenbar dürfte vor allem in Zukunft die Informationsquelle „Telefonische Kontakte“, die mit einem Mittelwert von 2.32 der 211 Antwortenden als „weniger wichtig“ eingestuft wird, infolge unterschiedlicher Gründe (wie z.B. zeitliche Überlastung vieler Unternehmer und Kadermitarbeiter, unliebsamer „Störfaktor“, „Konzentrationsunterbrecher“ etc.) unbeliebt werden. Es könnte hier also bewusst eine abnehmende Wichtigkeit in Zukunft angekreuzt worden sein. Insofern ist dies inkonsequent, da wiederum derselbe Personenkreis heute durch die modernen Kommunikationsmöglichkeiten (wie z.B. Handy, Short Message Service [SMS]) nicht auf die ständige Erreichbarkeit verzichten möchte.

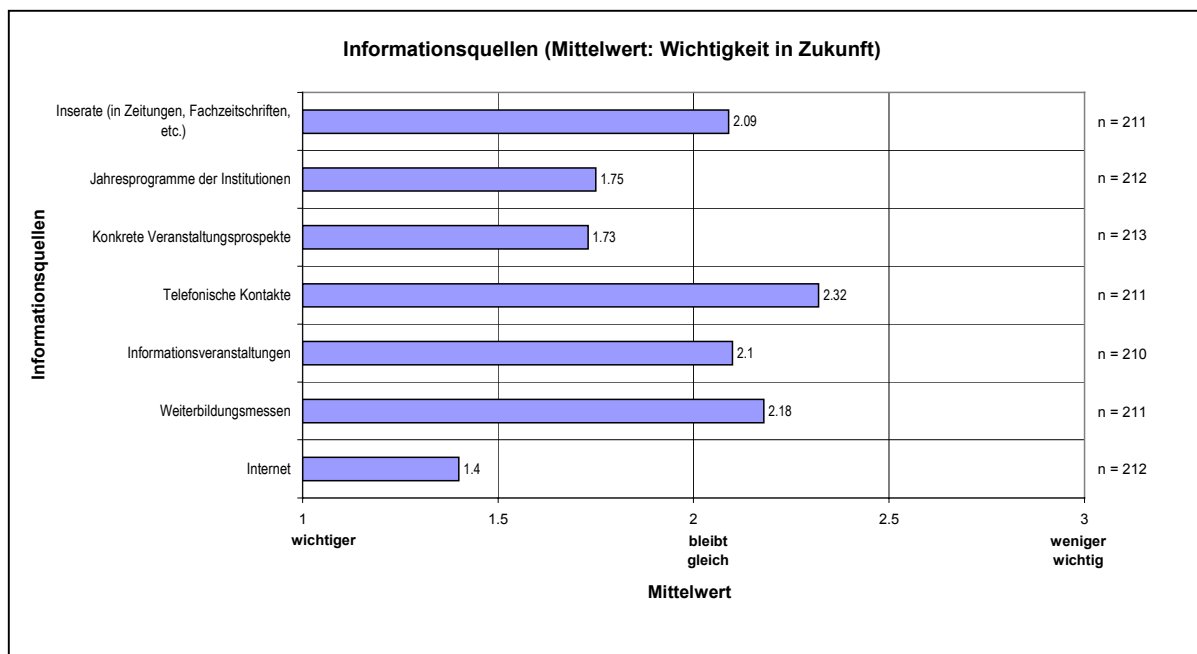


Abb. 10-18: Informationsquellen (Mittelwert: Wichtigkeit in Zukunft)
(Quelle: Eigene Darstellung.)

10.2.7 Beurteilung des Weiterbildungsangebots für KMU

Die nachfolgende Tab. 10-3 gibt einen Überblick über die Stärken und Schwächen des Weiterbildungsangebotes für KMU erhoben in einer KTI-Studie³¹² von 1997. Als Basis wurden 21 umfassend geführte Experteninterviews hinzugezogen.

(Legende: 1: schwache, 5: starke Ausprägung des Kriteriums)

Kriterium	1	2	3	4	5
<i>Quantitatives Angebot</i>					●
<i>Transparenz des Angebotes</i>		●			
<i>Teilnehmer- und Zielgruppenorientierung</i>		●			
<i>Übereinstimmung Themenangebot mit Nachfrage</i>				●	
<i>Praxis- und Problemorientierung</i>		●			
<i>Organisation (Zeit, Dauer, Ort)</i>			●		
<i>Unterstützung beim Transferprozess</i>		●			
<i>Nutzung von Kooperationen (Weiterbildung im Verbund)</i>		●			
<i>Wertschätzung der Lehrmethoden</i>					●
<i>Weiterbildungsmarketing (Beratung)</i>		●			

Tab. 10-3: Beurteilung des Weiterbildungsangebotes
(Quelle: ACHERMANN, S. ET AL., KTI-Projekt, 1997, 59.)

Als Schwächen sind die „Transparenz des Angebots“, die „Teilnehmer- und Zielgruppenorientierung“, die „Praxis- und Problemorientierung“, die „Unterstützung beim Transferprozess“, die „Nutzung von Kooperationen (Weiterbildung im Verbund)“ und das „Weiterbildungsmarketing (Beratung)“ mit einer eher schwachen Ausprägung bemängelt worden. Das „quantitative Angebot“ sowie die „Wertschätzung der Lehrmethoden“ wurden hingegen als stark ausgeprägt beurteilt.

³¹² ACHERMANN, S. ET AL., KTI-Projekt, 1997.

Stellt man diese Aussagen den Ergebnissen der Befragung dieser Arbeit gegenüber³¹³, dann lässt sich festhalten, dass sich in den vergangenen 5 Jahren keine herausragenden Verschiebungen der Stärken und Schwächen des Weiterbildungsmarktes gegeben hat.

Dies wiederum ist m.E. ein Hinweis darauf, dass gerade durch das Weiterbildungs-Evaluations-Modell die erkannten Schwächen im Weiterbildungsmarkt für KMU nun nicht nur erkannt sondern vielmehr durch konkrete Qualitätsentwicklungsmassnahmen beseitigt oder zumindest stark vermindert werden können.

³¹³ Soweit die einzelnen Punkte der Experteninterviews mit den Faktoren einzelner WEM-Phasen übereinstimmen.

11 Schlussfolgerungen

Eine berufliche Tätigkeit ausüben, heisst den Beweis erbringen, dass man die erforderlichen Kompetenzen besitzt, um die Aufgaben zu erledigen, welche die jeweilige Funktion einschliesst. Das alleine reicht jedoch in Zukunft nicht mehr aus, um die Erwerbsfähigkeit eines Menschen zu gewährleisten. Die Anforderungen durch den Arbeitgeber verändern sich im Laufe der Zeit. Wenn dieses Anforderungsprofil nicht mehr mit dem übereinstimmt, was eine Person als Kompetenz anbieten kann, entsteht Unsicherheit auf beiden Seiten; und die Leitung wird beieinträchtigt. Der kritische Punkt für die Arbeitnehmer besteht infolgedessen darin, diese Übereinstimmung zu gewährleisten, um ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt aufrechtzuerhalten.

Deshalb darf Weiterbildung künftig nicht mehr vorwiegend den Erwerb höherer Abschlüsse bedeuten. Vielmehr muss sie auf das Nachholen, Erneuern oder Vertiefen oder Erweitern von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten hinwirken, die mindestens das Aufrechterhalten der Qualifikation für die jeweilige Arbeitsstelle gewährleisten.³¹⁴

11.1 Hauptaussagen

Die in Abs. 1.1 geschilderte zunehmende Komplexität bedingt aus Sicht der KMU eine verstärkte Auseinandersetzung mit der Weiterbildung ihrer Mitarbeiter, mit dem Ziel, die Überlebens- und Entwicklungsfähigkeit des Unternehmens so gut wie möglich sicherzustellen. Die geforderte Auseinandersetzung mit der Zukunft in Form von unterschiedlichen Weiterbildungsmassnahmen kann grundsätzlich intern wie extern erfolgen. Die Bedeutung einer gut strukturierten Vorgehensweise ist für das Gelingen einer Weiterbildungsmassnahme entscheidend und wird im Abs. 11.2.1 erläutert.

³¹⁴ Entsprechend der arbeitsspezifischen Definition der Weiterbildung erwähnt in Abb. 3-2 auf S. 41.

Weiter ist zu beachten, dass die Reduktion der Komplexität, wie sie in vielen Seminaren als funktionale Notwendigkeit vorgenommen wird, auch Nachteile mit sich bringt, die beispielsweise durch den stärkeren Einbezug des Kontexts vermindert werden können. Situationen, in denen sich „...auf Erfahrung beruhende Erkenntnisse (Heuristiken), die sehr wohl in bestimmten Kontextsituationen, bei bestimmten Mustern äusserst wertvoll sind, nun kontextlos verselbständigt haben und als sogenannte Tools, Verfahren, Instrumente, Methoden, Vorgehensweisen ein Eigenleben zu führen beginnen ...“³¹⁵, sind bei Weiterbildungsveranstaltungen zu vermeiden, auch wenn sehr viele Weiterbildungsnachfrager den Wunsch nach Vermittlung von effizienten und effektiven Vorgehensweisen äussern, die z.T. den „Eindruck von Allerweltsinstrumenten“³¹⁶ entstehen lassen und dazu befähigen sollen, fast alle Führungssituationen erfolgreich zu meistern.

Zur Aufgabe der Weiterbildungsveranstalter muss deshalb zwingend eine Auseinandersetzung mit der Kontextsituation beim Einsatz von solchen Tools gehören. Die Zweckmässigkeit der Anwendung eines bestimmten Verfahrens ist zu erläutern und im Kontext der Beteiligten kritisch zu diskutieren, bevor unüberlegt auf eine Lösung zugesteuert wird. In diesem Sinn stellt das erarbeitete Weiterbildungs-Evaluations-Modell keineswegs eine Patentlösung für Weiterbildungsinstitutionen dar. Es enthält jedoch die Elemente, die in einer kritischen Reflexion zu wertvollen Aussagen und Verhaltenskonsequenzen bei den Weiterbildungsanbietern führen können.

³¹⁵ MANELLA, J., *Interaktionen*, 2000, 259.

³¹⁶ Ebenda.

11.2 Handlungsmöglichkeiten für Weiterbildungsanbieter und -nachfrager

11.2.1 Die Vorgehensschritte einer regelmässigen Qualitäts-Evaluation

Im Folgenden ist beschrieben, wie unser Evaluationsmodell nach den Grundsätzen des Projektmanagements und der Organisationsentwicklung umgesetzt werden kann. Das von uns erarbeitete und dargestellte Weiterbildungs-Evaluations-Modell dient also als Grundlage. Weiter gilt es unbedingt die SEVAL-Standards zu berücksichtigen, damit gewährleistet ist, dass die Evaluation die dort allgemein gültig formulierten Anforderungen erfüllt.³¹⁷

11.2.1.1 Schritt 1: Entscheidung für die Einführung einer regelmässigen Qualitäts-Evaluation.

In einem ersten Schritt entscheidet sich ein Weiterbildungsveranstalter für eine Kurs-Evaluation mit einem zyklischen Vorgehen. Ein Evaluationszyklus, der beispielsweise drei Jahre umfasst, beginnt im ersten Jahr mit einer umfassenden Qualitätsrecherche; in den darauf folgenden zwei Jahren werden dann ziel- bzw. problemorientierte Teil-Evaluationen mit unterschiedlichen Schwerpunkten und verbunden mit entsprechenden Entwicklungsmassnahmen durchgeführt.

Die Wahl der Evaluations- und Entwicklungsschwerpunkte nimmt auf die Ergebnisse der im ersten Jahr durchgeführten Qualitätsrecherche Bezug. Nach drei Jahren beginnt wieder ein neuer Zyklus mit einer umfassenden Qualitätsrecherche. Ziel ist es, einerseits Anstösse zur Qualitätsentwicklung für die Institution und die Seminar-tätigkeit zu erhalten, andererseits Aussenstehenden (z.B. potentiellen Kunden, Berufs-Verbänden, Dozenten und allenfalls sogar Mitbewerbern) einen Einblick in die Qualität der Weiterbildungsinstitution zu geben.

³¹⁷ Vgl. dazu auch die Ausführungen in Abs. 3.2.2.2 auf S. 49 ff.

11.2.1.2 Schritt 2: Einsetzung einer Projektgruppe

Für die Erarbeitung des Evaluationskonzeptes, für die Planung und Durchführung der umfassenden Qualitätsrecherche sowie für die Koordination der nachfolgenden Evaluations- und Entwicklungsaktivitäten wird eine Projektgruppe (ca. 3-4 Personen) eingesetzt (nach Möglichkeit unter Einbezug der Geschäftsleitung/Direktion der Weiterbildungsinstitution). Idealerweise sind in dieser Projektgruppe je ein repräsentativer Vertreter der Weiterbildungsnachfrager, Dozenten und wenn möglich des Veranstaltungsorts (z.B. Inhaber der Seminarlokalität) zugegen.

Die Projektgruppe bleibt wenn möglich für die Dauer eines Evaluationszyklus (z. B. die erwähnten drei Jahre) zusammen und trägt die operative Verantwortung für das Projekt. Je nach verfügbarem Know-how der Projektgruppe empfiehlt es sich, die Arbeiten durch eine externe Fachperson begleiten zu lassen.

11.2.1.3 Schritt 3: Fine-Tuning des Evaluationskonzeptes und Planung des Projektes

Die Projektgruppe bearbeitet das Evaluationskonzept, das sich über einen mehrjährigen Evaluationszyklus erstreckt und das die Evaluations- und Entwicklungsaktivitäten während eines Zyklus in den Grundzügen umreisst.

Dazu gehören beispielsweise:

- Formulierung der Zielsetzung (mit Klärung der internen und externen Erwartungen an das QE-Projekt);
- Vorschläge bezüglich der Instrumente und Methoden, die für die Qualitätsrecherche eingesetzt werden sollen. Wichtige Fragen, die in diesem Zusammenhang geklärt werden sollen:
 - Welche Personengruppen sollen zur Qualität der Weiterbildungsinstitution befragt werden? In welcher Form bzw. in welchem Umfang sollen externe Sichtweisen und interne Evaluationsinstanzen einbezogen werden?
 - Gibt es Instrumente, welche einen Qualitätsvergleich zwischen verschiedenen Weiterbildungsveranstaltungen zulassen?
 - Wie soll mit dem Problem des Datenschutzes umgegangen werden (z. B. Anonymisierung von persönlichen Daten)?

- Schaffung der notwendigen Rahmenbedingungen (z. B. Bereitstellung der finanziellen, zeitlichen und personellen Ressourcen, Beizug einer externen Begleitung³¹⁸, Erarbeitung der einzusetzenden Evaluations-Instrumente).
- Erarbeitung eines Zeitplanes für die Qualitätsrecherche, für die anschliessenden Teil-Evaluationen und die daraus folgenden Entwicklungsschritte (Bereitstellung der Instrumente, Datenerhebung, Datenverwertung, Datenrückmeldung, Planung von Massnahmen, Realisierung der Massnahmen).
- Hinweise auf mögliche Stolpersteine und auf entsprechende Massnahmen zur Unterstützung einer erfolgreichen Projektrealisierung.

All diese Arbeiten sind zwingend vor dem Start der eigentlichen Qualitätsrecherche zu erledigen und bedingen eine nicht zu vernachlässigende zeitliche Belastung³¹⁹ der Projektmitglieder.

11.2.1.4 Schritt 4: Durchführung und Auswertung einer umfassenden Qualitätsrecherche

Die Evaluationsgruppe erarbeitet nun einen detaillierten Vorschlag für die Durchführung der umfassenden Qualitätsrecherche (z.B. Erhebung der Innen- und Aussenwahrnehmung bei unterschiedlichen Weiterbildungsteilnehmergruppen; ev. sogar eine Qualitätsrecherche durch einen externe Personenkreis).

Die gewonnenen Evaluationsdaten werden im Kollegium vorgestellt und in geeigneter Form diskutiert. Zu beachten ist in diesem Zusammenhang, dass unter Umständen viele der für die Seminarqualität relevanten Daten als "intim" empfunden werden und dass die Bereitschaft, diese Daten im Kollegium zur Diskussion zu stellen, nicht ohne weiteres gegeben ist.

11.2.1.5 Schritt 5: Festlegung von konkreten Evaluations- und Entwicklungsschwerpunkten

Vor dem Hintergrund der Evaluationsergebnisse werden die Evaluations- und Entwicklungsschwerpunkte der Institutions- und Kursqualität für die kommenden zwei Jahre festgelegt. Im Wesentlichen geht es darum, zu einzelnen Bereichen, für die auf-

³¹⁸ Sofern sie nicht schon in der Projektgruppe Einsitz hat (siehe Abs.11.2.1.2 auf S. 233).

³¹⁹ Hier besteht vor allem bei Kleinunternehmen eine klare zeitliche und auch personelle (Fortsetzung der Fussnote auf der kommenden Seite)

grund der Qualitätsrecherche ein Optimierungsbedarf festgestellt wurde, eine detailliertere Evaluation zu planen sowie die notwendigen Entwicklungsmassnahmen zu erarbeiten.

11.2.1.6 Schritt 6: Umsetzung der ausgewählten Evaluations- und Entwicklungsvorhaben

Die vereinbarten Evaluations- und Entwicklungsmassnahmen werden durchgeführt, dokumentiert und gemäss den vereinbarten Schwerpunkten ausgewertet. In Betracht gezogen werden kann auch die Bildung von kleinen Evaluations- und Entwicklungsteams³²⁰ zur eingehenden Bearbeitung einiger Schwerpunkte und zur gegenseitigen Unterstützung im Lernprozess (z. B. gegenseitige Besuche, gemeinsame Durchführung und Auswertung von Befragungen).

11.2.1.7 Schritt 7: Evaluation des Evaluationskonzeptes (Prozessreflexion)/Beginn eines neuen Evaluationszyklus

Die Erfahrungen, die im Verlaufe des Evaluationszyklus gewonnen wurden, werden reflektiert, ausgetauscht und die Erkenntnisse für den nachfolgenden Evaluationszyklus zusammenfassend dargestellt.

11.2.1.8 Schritt 8: Erarbeitung des Evaluationsberichtes

Es wird gemeinsam festgelegt, wie die Evaluation für aussenstehende Personen zugänglich gemacht werden soll, um diesen einen zutreffenden Einblick in die Qualität der Weiterbildungsinstitution zu geben. Anschliessend wird von der Projektgruppe ein Evaluationsbericht (evtl. verschiedene adressatenspezifische Evaluationsberichte) erarbeitet. Die Abb. 11-1 stellt zusammenfassend das schrittweise Vorgehen einer regelmässigen Qualitäts-Evaluation dar.

³²⁰ Restriktion, die entsprechende Anpassungen in der Projektplanung bedingen.

Mit Persoenne aus der Projketgruppen, die unterstützt ergänzt werden mit weiteren Mitarbeitern mit entsprechendem Know-how im gewünschten Bereich.

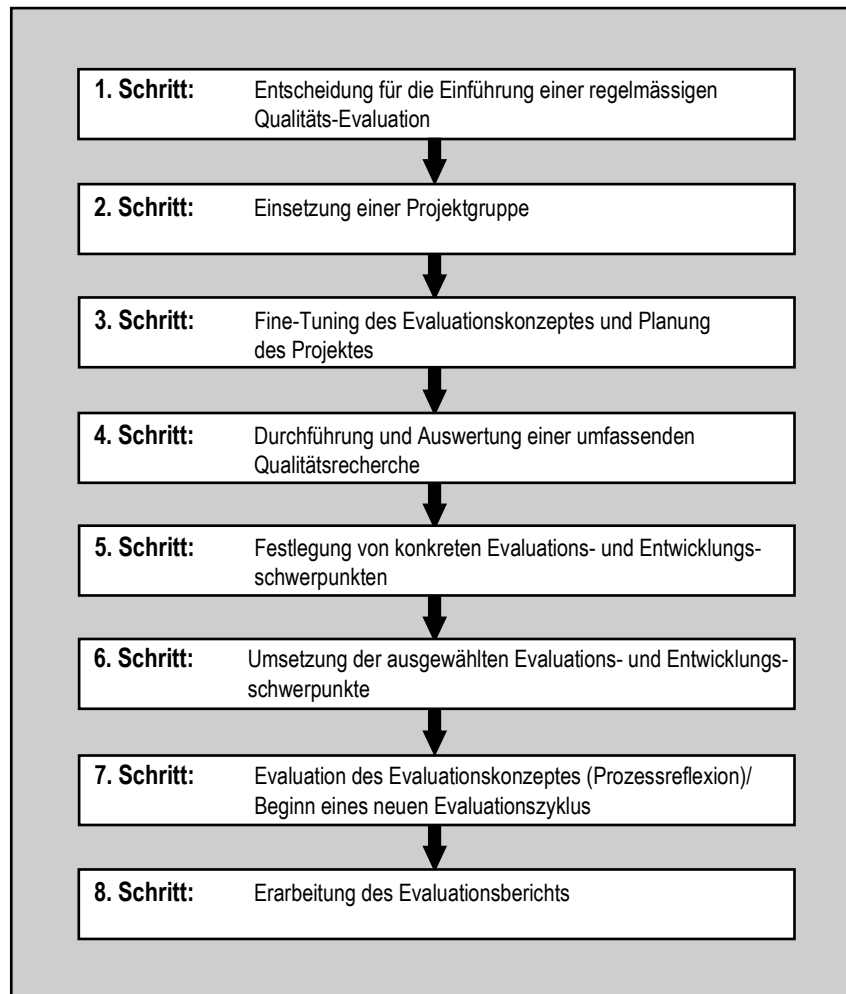


Abb. 11-1: Schrittweiser Ablauf einer regelmässigen Qualitäts-Evaluation auf der Basis des WEM
(Quelle: Eigene Darstellung.)

11.2.2 Handlungsempfehlungen für die Weiterbildungsnachfrager

Die Möglichkeiten der besseren Nutzung des Humanpotentials - übrigens auch von weniger qualifizierten Mitarbeitern - durch Weiterbildung sind in vielen KMU bei weitem noch nicht ausgeschöpft.

Nachfolgende Empfehlungen können dazu beitragen, das Weiterbildungspotential besser auszuschöpfen:³²¹

³²¹ Vgl. hierzu auch die Schlussfolgerungen in CIM-Zentrum MuttENZ, KMU-Weiterbildungsförderung, 1997, 66 f.; SCHLÄFLI, A.; GONON, Ph., Weiterbildung in der Schweiz, 1999, 113 ff.; MANELLA, J., Weiterbildung, 1999, 15 ff.; SCHLÄFLI, A., Kooperationen für KMU in der Weiterbildung, 2001, 14 ff.

- *KMU-Führungskräfte sollten ein Verständnis von Weiterbildung als Wettbewerbsfaktor entwickeln.*
- *Engagement für die Weiterbildung sollte zunächst vom Inhaber ausgehen. Die Entschlossenheit, Weiterbildung in beispielhaftem Verhalten und positiver Grundeinstellung zu fördern, ist der Grundstein für die Mitarbeitenden in KMU, Eigeninitiative zu entfalten.*
- *Das Erzielen von Wettbewerbsvorteilen durch Weiterbildung bedarf der Ergänzung der operativen und problembezogenen Betrachtung durch strategische Überlegungen.*
- *Es ist nicht nur nach den Kosten von Weiterbildung zu fragen, sondern vermehrt auch nach den Kosten (z.B. Kosten für Personalsuche), die entstehen würden, falls keine Weiterbildung stattfände. Eine Bewertung der Weiterbildungsmaßnahmen hinsichtlich des Nutzens³²² ist genauso anzustreben, wie diejenige der Kosten.*
- *Betriebliche Weiterbildungsarbeit ist als Prozess zu verstehen. Der Erfolg von Weiterbildungsmaßnahmen hängt entscheidend von der Systematik, der Qualität in der Planung und Durchführung der einzelnen Prozessphasen³²³ ab. Von herausragender Bedeutung für die Wirksamkeit der Weiterbildung ist die OUTPUT/OUTCOME-Phase im WEM. KMU sind daher gefordert, auch für die Nachbearbeitung der Weiterbildungsmaßnahme genügend Zeit einzuplanen.*
- *KMU sollten in Zukunft im Bereich der Weiterbildung neue Kooperationsformen (wie z.B. Lernallianzen, Weiterbildungsverbund, Austausch von internen Weiterbildungsmodulen, Leiharbeitsfirmen etc.) anwenden und sich verstärkt auf die Bedürfnisse ihrer Kooperationspartner ausrichten.*
- *Weiterbildung ist als Unternehmensentwicklung im Ganzen anzusehen und nicht mehr nur als die gezielte Förderung einzelner Mitarbeiter.*
- *Unternehmensentwicklung erfordert bewusste Entscheide der Geschäftsführung und stellt in KMU ein Innovationsprojekt dar. Ein professionelles Projektmanagement sollte zur Selbstverständlichkeit werden. Die Weiterbildung in KMU bedingt den Anstoss durch die Geschäftsleitung und erfordert auch auf Dauer ihre Aufmerksamkeit.*

³²² Gerade die Nutzen-Bewertung ist ein massgebliches Element unseres Weiterbildungs-Evaluations-Modells.

³²³ Vgl. hierzu z.B. das Modell von ASCHOFF, dargestellt in Abs. 4.1.3, das die nachfolgenden Prozessphasen unterscheidet (Phase 1: Bedarfsermittlung und -analyse, Phase 2: Ableitung der Bildungsziele, Phase 3: Planung, Organisation und Durchführung, Phase 4: Transfer, Phase 5: Erfolgskontrolle).

11.2.3 Handlungsempfehlungen für die Weiterbildungsanbieter

Eine stetig wachsende Zahl von Weiterbildungsinstitutionen, die z.T. mit stark differenzierten aber auch einer Vielzahl gleichartiger Angebote um Weiterbildungsteilnehmer aus KMU werben, charakterisieren den Schweizer Markt. Handlungsempfehlungen in Form von Thesen und im Sinne einer verstärkten Einbindung des Nachfragers in den eigentlichen Weiterbildungsprozess bilden den Abschluss dieser Arbeit.

Die nachfolgenden Empfehlungen können auch hier dazu beitragen, das Potential an Weiterbildungsnachfragern nachhaltiger auszuschöpfen und den eigentlichen Weiterbildungsprozess gemeinsam mit dem Kunden zu gestalten mit dem Ziel den Kundennutzen zu optimieren.

- *Weiterbildungsinstitutionen sollten nicht „um jeden Preis“ Teilnehmer werben, sondern im persönlichen Gespräch die Bedürfnisse potentieller Kunden in Erfahrung bringen. Hierbei sind Möglichkeiten und auch Grenzen des Weiterbildungsangebots den potentiellen Kunden offen zu kommunizieren.*
- *Weiterbildungsinstitutionen sollten auf Referenzen (z.B. Liste von Absolventen eines Kurses, Firmenadressen mit jeweiligem Ansprechpartnern etc.) verweisen.*
- *Die Weiterbildungsprogramme sollten Angaben zum verantwortlichen Seminarleiter und/oder Seminarbetreuer enthalten, die die unterschiedlichen Programme bei Bedarf fachkundig erklären. Angaben zu den jeweiligen Referenten sollten ebenfalls den Weiterbildungsprogrammen zu entnehmen sein.*
- *Der Kooperationsgedanke sollte auch bei den Weiterbildungsinstitutionen verstärkt umgesetzt werden. Alle am Weiterbildungsangebot Beteiligten (Institution, Dozent, Verantwortliche der Seminarlokalität etc.) sollten inskünftig ihre Leistungen nicht einzeln optimieren, sondern bestrebt sein, in gegenseitiger Abstimmung und darüber hinaus in Abstimmung mit den Nachfragern im Verständnis um die Prozesse und Abläufe jedes Beteiligten gemeinsam ein Höchstmass an Kundennutzen zu generieren.*
- *Weiterbildungsinstitutionen sollten bestrebt sein, vermehrt zielgruppenspezifische Programme (z.B. für KMU-Führungskräfte, für Familienunternehmer, für potentielle Nachfolger etc.) anzubieten, um damit die Heterogenität innerhalb der Teilnehmer zu reduzieren. Durch geeignete Auswahlverfahren mit transparenten Zulassungsbedingungen wird dies vor allem bei umfassenden Weiterbildungsangeboten sichergestellt.*

- *Ein Weiterbildungsanbieter sollte seine Weiterbildungsdienstleistungen verstärkt aufeinander abstimmen und allenfalls modularisieren, soweit dies im Interesse der Weiterbildungsnachfrager ist (z.B. aus Gründen der zeitlichen Belastung) und sich mit den Weiterbildungsinhalten vereinbaren lässt (z.B. durch Bilden von thematischen Blöcken). Das Weiterbildungsprogramm darf jedoch durch eine allfällige Modularisierung nicht verwässert werden (z.B. durch das Fehlen eines roten Fadens seitens der Weiterbildungsinstitution).*
- *Weiterbildungsanbieter sollten ihre Angebote als Investitionen in das Humankapital kommunizieren und damit verstärkt den direkten (z.B. Erhöhung der eigenen Kompetenz im Umgang mit Kunden) und indirekten (z.B. mehr Umsatz durch zufriedeneren Kunden) Nutzen einer Weiterbildung betonen. Diese „Erfolgsversprechen“ sind einerseits verführerisch für den Nachfrager, andererseits verpflichten sich die Weiterbildungsinstitution zu einer qualitativ hochstehenden Dienstleistung, die zum voraus definierte Zielsetzungen bzw. im Idealfall sogar messbare Ergebnisse verfolgt.*

Mit der konsequenten Anwendung des veranstalterspezifisch ausgestalteten Weiterbildungs-Evaluations-Modells werden neue, innovative Weiterbildungsangebote kreiert, welche die Nachfrager, beginnend bei ihren Bedürfnissen bis hin zur Umsetzung des Erlernten zum Nutzen des Individuums und Unternehmens, als Partner verstehen und begleiten.

Damit dieser Prozess aus der Perspektive des Weiterbildungsnachfragers beschleunigt werden kann, sind die Präferenzen der KMU und/oder einzelner Zielgruppen deutlich zum Ausdruck zu bringen. Auch die Weiterbildungsanbieter brauchen Hilfestellungen und können nicht immer errahnen, welches die tatsächlichen Probleme in der Praxis sind. In diesem Sinne wird der Versuch, den anderen seinem Umfeld entsprechend zu verstehen, Handlungs- und Verhaltensmuster kritisch zu hinterfragen - um in einer echten Partnerschaft eine „win-win-Situation“ zu generieren - zur obersten Zielsetzung aller am Weiterbildungsprozess Beteiligten.

ANHANG

Inhaltsverzeichnis Anhang

Abbildungsverzeichnis.....	A-3
Tabellenverzeichnis	A-5
Abkürzungsverzeichnis	A-7
Literaturverzeichnis.....	A-10
Anhang 1: Fragebogen zur Weiterbildungs-Evaluation.....	A-26
Anhang 2: EduQua-Formulare zur Zertifizierung von Bildungsinstitutionen .	A-45
Anhang 3: Staatlich geförderte/unterstützte Weiterbildungsprogramme	A-71
Anhang 4: Weitere Beispiele von Beurteilungsbogen für Seminare, Kurse	A-81
Anhang 5: Weitere Beispiele von Hotelfragebogen.....	A-88
Lebenslauf.....	A-94

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1-1:	Vorgehen und Zielsetzungen der Dissertation.....	12
Abb. 1-2:	Aufbau der Dissertation.....	13
Abb. 2-1:	Forschungsmethodologisches Vorgehen	19
Abb. 3-1:	Weiterbildung und Grundausbildung im Lernkontext.....	40
Abb. 3-2:	Arbeitsspezifische Definition der Weiterbildung.....	41
Abb. 3-3:	Zweite Ordnungsdimension der Evaluation: Stadien bzw. Ablaufschritte des Handlungsablaufes.....	45
Abb. 3-4:	FHSG, 2. Abschnitt: Fachhochschulen, Art. 14 Errichtung und Führung.....	47
Abb. 3-5:	FHSG, 4. Abschnitt: Bundesbeiträge, Art. 19 Höhe und Umfang	47
Abb. 3-6:	FHSG, 6. Abschnitt: Vollzug, Art. 24 Eidgenössische Fachhochschulkommission.....	48
Abb. 3-7:	FHSV, 2. Abschnitt: Kriterien für die Errichtung und Führung einer Fachhochschule, Art. 10 Qualitätskontrolle und Evaluation (Art. 14 Abs. 2 Bst. f FHSG)	48
Abb. 3-8:	FHSV, 2. Abschnitt: Kriterien für die Errichtung und Führung einer Fachhochschule, Art. 13 Statistische Angaben.....	49
Abb. 3-9:	Arbeitsspezifische Definition der Evaluation.....	54
Abb. 3-10:	KMU-Definitionen – Aufteilung der Unternehmen in Kleinst-, Klein-, Mittel- und Grossunternehmen	57
Abb. 3-11:	Arbeitsspezifische Definition der KMU.....	58
Abb. 4-1:	Das Bewertungsschema der BfW	63
Abb. 4-2:	Funktionszyklus systematischer Weiterbildungsarbeit	77
Abb. 4-3:	ISO 9001:1994 und die 20 Normelemente	79
Abb. 4-4:	Die wichtigsten Prinzipien der Norm ISO 9001:2000.....	80
Abb. 4-5:	ISO-Modell 9001:2000	81
Abb. 4-6:	Der Planen-Durchführen-Prüfen-Handeln Kreislauf nach Deming	83
Abb. 4-7:	Das EFQM Excellence Modell.....	89
Abb. 4-8:	Qualitätsevaluation: Lehre und Lernen. Das KIPOF-Modell.....	93
Abb. 4-9:	Sechs Schritte zur Qualität	95
Abb. 4-10:	Spannungsfelder bei Qualitätssystemen	102
Abb. 5-1:	Phase 1: KONTEXT (Evaluationsfeld 1): Indikatoren, Standards, Quellen.....	113
Abb. 5-2:	Phase 2: INPUT (Evaluationsfeld 2): Indikatoren, Standards, Quellen	115
Abb. 5-3:	Phase 3: PROZESS (Evaluationsfeld 3): Indikatoren, Standards, Quellen.....	117
Abb. 5-4:	Phase 4: OUTPUT/OUTCOME (Evaluationsfeld 4): Indikatoren, Standards, Quellen.....	120
Abb. 5-5:	Phase 5: FOLLOW-UP (Evaluationsfeld 5): Indikatoren, Standards, Quellen.....	122
Abb. 5-6:	Das Weiterbildungs-Evaluations-Modell (= WEM): Theorie-Elemente.....	124
Abb. 6-1:	Übersicht über die Ausbildungsarten	133
Abb. 6-2:	Weiterbildungsarten und Anzahl Tage für 1998	134
Abb. 6-3:	Weiterbildungshemmnisse in KMU	140
Abb. 7-1:	Beurteilungsbogen des FHBB-Nachdiplomstudiums Betriebswirtschaft FH	157
Abb. 7-2:	Die Rolle der Teilnehmer-Beurteilungsbogen im WEM.....	159
Abb. 7-3:	Beurteilungsbogen des Kongress-Hotels Seedamm Plaza in Pfäffikon SZ.....	162
Abb. 7-4:	Die Rolle der Gäste-Beurteilungsbogen von Seminarlokalitäten im WEM.....	166
Abb. 7-5:	Stärken/Schwächen der Teilnehmer-Beurteilungsbogen.....	168
Abb. 7-6:	Stärken/Schwächen der Gäste-Beurteilungsbogen	169

Abb. 7-7:	Trends in Markt und Branche.....	170
Abb. 7-8:	Chancen/Gefahren der Teilnehmer-Beurteilungsbogen.....	172
Abb. 7-9:	Chancen/Gefahren der Gäste-Beurteilungsbogen.....	173
Abb. 7-10:	Zusammenfassende Darstellung der SWOT-Analyse.....	174
Abb. 7-11:	Arbeitsblatt Projektplanung.....	175
Abb. 8-1:	Weiterbildung als Prozess: Zusammenarbeit zwischen KMU und Weiterbildungs- veranstalter.....	179
Abb. 8-2:	Praxis-Anforderungen an das Weiterbildungs-Evaluations-Modell.....	180
Abb. 8-3:	Das Baukastensystem und seine Elemente.....	185
Abb. 8-4:	Triplex-Lernziele: Das Zielebenen-Modell.....	189
Abb. 8-5:	Leitidee: Technik und Zweck.....	190
Abb. 8-6:	Zusammenhang Triplex-Lernziele / Verfügungsformen.....	192
Abb. 8-7:	Lernziel-Taxonomie: die sechs Komplexitätsstufen.....	193
Abb. 9-1:	Das Weiterbildungs-Evaluations-Modell (= WEM): Theorie-Elemente.....	197
Abb. 9-2:	Praxis-Anforderungen an das Weiterbildungs-Evaluations-Modell.....	199
Abb. 9-3:	Schnittstellenoptimierung durch Einbezug aller am Weiterbildungsprozess Beteiligten.....	201
Abb. 10-1:	Alter und Position der Befragten.....	207
Abb. 10-2:	Unternehmensgrösse und Wirtschaftssektor.....	208
Abb. 10-3:	Unternehmensgrösse und Wirtschaftszweig (Branche).....	209
Abb. 10-4:	Weiterbildungsangebot des IGW und Unternehmenskategorie.....	210
Abb. 10-5:	WEM-Phase 1: KONTEXT Wichtigkeit einzelner Faktoren (Mittelwert).....	211
Abb. 10-6:	WEM-Phase 1: KONTEXT (Faktoren erfüllt/nicht erfüllt).....	212
Abb. 10-7:	WEM-Phase 2: INPUT Wichtigkeit einzelner Faktoren (Mittelwert).....	213
Abb. 10-8:	WEM-Phase 2: INPUT (Faktoren erfüllt/nicht erfüllt).....	214
Abb. 10-9:	WEM-Phase 3: PROZESS Wichtigkeit einzelner Faktoren.....	216
Abb. 10-10:	WEM-Phase 3: PROZESS (Faktoren erfüllt/nicht erfüllt).....	217
Abb. 10-11:	WEM-Phase 4: OUTPUT/OUTCOME Wichtigkeit einzelner Faktoren (Mittelwert)....	218
Abb. 10-12:	WEM-Phase 4: OUTPUT/OUTCOME (Faktoren erfüllt/nicht erfüllt).....	219
Abb. 10-13:	WEM-Phase 5: FOLLOW-UP Wichtigkeit einzelner Faktoren (Mittelwert).....	220
Abb. 10-14:	WEM-Phase 5: FOLLOW-UP (Faktoren erfüllt/nicht erfüllt).....	221
Abb. 10-15:	Evaluations-Phasen (Mittelwert: Wichtigkeit heute).....	222
Abb. 10-16:	Evaluations-Phasen (Mittelwert: Wichtigkeit in Zukunft).....	223
Abb. 10-17:	Informationsquellen (Mittelwert: Wichtigkeit heute).....	226
Abb. 10-18:	Informationsquellen (Mittelwert: Wichtigkeit in Zukunft).....	227
Abb. 11-1:	Schrittweiser Ablauf einer regelmässigen Qualitäts-Evaluation auf der Basis des WEM.....	236

Tabellenverzeichnis

Tab. 1-1:	Vier Hauptbedürfnisse der Weiterbildungsnachfrager.....	3
Tab. 2-1:	Hauptbestandteile des Erfahrungs- und Wissensumfeldes von Managementpraktikern... 28	28
Tab. 2-2:	Unterschiedlicher Standardisierungsgrad der angewandten Befragungen.....	29
Tab. 3-1:	Weiterbildung: Unterschiedliche Optik anhand prägender Faktoren.....	34
Tab. 3-2:	5-stufige und 3-stufige Klassifizierung des Ausbildungsstandes.....	37
Tab. 3-3:	Fünf allgemeine Kennzeichen der Evaluation.....	42
Tab. 3-4:	Methoden der Evaluation: Empirisch-analytische vs. handlungsorientierte Auffassung.....	43
Tab. 3-5:	Erste Ordnungsdimension der Evaluation: Bereiche bzw. Ebenen der Handlungs- steuerung am Beispiel des Aus- und Weiterbildungsbereiches eines Unternehmens.	44
Tab. 3-6:	Vier Kriteriengruppen der Evaluations-Standards	50
Tab. 3-7:	Die sieben Kriterien der Nützlichkeit.....	51
Tab. 3-8:	Die drei Kriterien der Durchführbarkeit.....	51
Tab. 3-9:	Die sechs Kriterien der Korrektheit.....	52
Tab. 3-10:	Die zehn Kriterien der Genauigkeit.....	53
Tab. 3-11:	Entwicklung der durchschnittlichen Unternehmensgrösse in den verschiedenen Unternehmensgrössenklassen, Schweiz, 1985 bis 1998	58
Tab. 4-1:	Gegenüberstellung BfW-Gütesiegel und Zertifizierung.....	64
Tab. 4-3:	Die Hauptobjekte eines Total Quality Management	86
Tab. 6-1:	Anbieter der Weiterbildungsveranstaltungen	130
Tab. 6-2:	Durch das Kursangebot abgedeckte Themen/Fächer	131
Tab. 6-3:	Anteil der Betriebe mit Weiterbildungskonzepten	136
Tab. 6-4:	Anteil der Betriebe mit eigener Weiterbildungsabteilung.....	136
Tab. 6-5:	Zielgruppe von Weiterbildungsaktivitäten	136
Tab. 6-6:	Weiterbildungsbeteiligung nach Betriebsgrösse, Stellung im Beruf und betrieblicher Unterstützung	137
Tab. 6-7:	Weiterbildungsbeteiligung nach Betriebsgrösse und betrieblichen Unterstützungsformen.....	137
Tab. 6-8:	Zielgruppen der Weiterbildungsveranstalter	138
Tab. 6-9:	Anstoss zur Weiterbildung	139
Tab. 6-10:	Interne/Externe Weiterbildung in Klein- und Mittelbetrieben 1992.....	141
Tab. 6-11:	Bevorzugte Zeitvarianten der Unternehmer und Mitarbeiter	142
Tab. 6-12:	Weiterbildungsgründe	143
Tab. 6-13:	Hemmnisse für eine Weiterbildung.....	143
Tab. 6-14:	Kosten der Weiterbildung pro Kopf nach Betriebsgrösse.....	145
Tab. 6-15:	Betriebseigene Ausbildungsprogramme.....	145
Tab. 6-16:	Dauer der Besuche von finanziell und/oder zeitlich (mit-)unterstützten Weiter- bildungskursen.....	145
Tab. 6-17:	Gründe für die Weiterbildung von Führungskräften	146
Tab. 6-18:	Gründe für die Nicht-Teilnahme an Weiterbildung	147
Tab. 6-19:	Preis-Gefüge in der Führungskräfte-Weiterbildung.....	148
Tab. 6-20:	Dauer und Kosten von Management-Seminaren in Deutschland und in der Schweiz....	148
Tab. 6-21:	Dauer der Weiterbildung	150
Tab. 6-22:	Imperfektionen in der Weiterbildung bei KMU aus Veranstaltersicht	151

Tab. 6-23: Synopsis bestimmender Weiterbildungsaspekte in KMU und GU	154
Tab. 8-1: Standards für die Modulbeschreibung.....	187
Tab. 10-1: Rücklaufquote der betrachteten Weiterbildungsnachfrager der Erhebung	205
Tab. 10-2: Anzahl Nennungen Frage 3: Haupt-Stärken.....	224
Tab. 10-3: Beurteilung des Weiterbildungsangebotes	228

Abkürzungsverzeichnis

a. M.	anderer Meinung
A4	Standardpapierformat mit den Abmessungen 297 x 210 mm
A6	Standardpapierformat mit den Abmessungen 148 x 105 mm
Abb.	Abbildung
Abs.	Absatz, Abschnitt
AG	Aktiengesellschaft
AGB	Allgemeine Geschäftsbedingungen
Anm.	Anmerkung
BBG.....	(schweizerisches) Bundesgesetz über die Berufsbildung
BBiG.....	(deutsches) Berufsbildungsgesetz
BBT	Bundesamt für Berufsbildung und Technologie
BEKOM	Berufsfeldbezogene Koordinationsstelle für modulare Weiterbildung
BfS.....	Bundesamt für Statistik
BfW	Bewertungsstelle für Weiterbildungsangebote AG
BK	Schweizerische Bundeskanzlei
BWI.....	Betriebswirtschaftliches Institut der ETH Zürich
bzw.	beziehungsweise
ca.	circa
CCF	Certification de Cours de Formation Continue SA; Certificazione di Corsi di Formazione Continua SA
CHF	Währungssymbol für den Schweizer Franken nach ISO 4217 Standard
d. h.	das heisst
DB	Der Betrieb (Zeitschrift)
DBW.....	Die Betriebswirtschaft (Zeitschrift) der Universität St. Gallen
DIS	Direktorenkonferenz der Ingenieurschulen der Schweiz
Diss.	Dissertation
DU	Die Unternehmung (Zeitschrift)
EFQM.....	European Foundation for Quality Management
EKAS	Eidgenössische Koordinationskommission für Arbeitssicherheit
engl.	englisch
EQA.....	European Quality Award
Erfa	Erfahrungsaustausch(-Gruppe)
ESCEA	École supérieure de cadres pour l'économie et l'administration (frz. Höhere Schule für Führungskräfte aus Wirtschaft und Verwaltung)
etc.	et cetera
ETH.....	Eidgenössische Technische Hochschule
evtl.	eventuell
f.	folgende
FB	Fragebogen
ff.	fortfolgende
FH	Fachhochschule

FHBB	Fachhochschule beider Basel, Muttenz
FHSG	Bundesgesetz über die Fachhochschulen vom 6. Okt. 1995.
FHSV	Verordnung über Aufbau und Führung von Fachhochschulen vom 11. Sept. 1996.
FHT	Fachhochschule für Technik, St. Gallen (vormals isg)
FPH	Foederatio Pharmaceutica Helvetiae (siehe SAV)
FQS	Formatives Qualitäts-Evaluations-System
GU	Grossunternehmen
HEG	Haute École de Gestion (frz. Hochschule für Management)
Hrsg.	Herausgeber
HSW	Hochschule für Wirtschaft und Verwaltung
HTA	Hochschule für Technik und Architektur
HWV	Höhere Wirtschafts- und Verwaltungsschule
i. d. R.	in der Regel
i. e. S.	im engeren Sinn
i. w. S.	im weiteren Sinn
IES	Integratives Evaluations-System
IES-K	Integratives Evaluations-System für Kurse
IES-O	Integratives Evaluations-System für Bildungsinstitutionen und -abteilungen
IES-P	Integratives Evaluations-System für Kursprogramme
IGW	Schweizerisches Institut für gewerbliche Wirtschaft an
IMANENT	Institut für Management-Entwicklung der FHBB, Departement Wirtschaft, Basel
insbes.	insbesondere
insges.	insgesamt
IO	Industrielle Organisation (Zeitschrift)
ISEB	Interaktives System zur Ermittlung von Bedürfnissen
isg	Ingenieurschule St. Gallen (neu FHT)
IT	Informationstechnologie
IWP	Institut für Wirtschaftspädagogik
Jg.	Jahrgang
Kap.	Kapitel
KIPOF	Kontext-Input-Prozess-Output (Outcome)-Follow-up
KMU	Klein- und Mittelunternehmen
KMU-HSG	Intensivstudium für Führungskräfte in KMU
KPI	Key Performance Indicators (engl. Werttreiber)
lat.	lateinisch
m. E.	meines Erachtens
mm	Millimeter
Modula	Schweizerische Modulzentrale
MS	St. Galler Management Seminar
NDK	Nachdiplomkurs
NDS	Nachdiplomstudiengang
NDU	Nach-Diplom in Unternehmensführung
Nr.	Nummer
NZZ	Neue Zürcher Zeitung
o. a.	oben angegeben
o. ä.	oder ähnliches

o. V.	ohne Verfasser
p.	page(s)
QMS	Qualitätsmanagementsystem
QSE	Qualitätssicherungs-System: Etablierung
regelm.	regelmässig(e)
S.	Seite
s. a.	siehe auch
SAQ	Schweizerische Arbeitsgemeinschaft für Qualität
SAV	Schweizerischer Apothekerverband
SBC	Swiss Bank Corporation
SBV	Schweizerischer Baumeisterverband
SECO	Staatssekretariat für Wirtschaft
SEVAL	Schweizerische Evaluationsgesellschaft
SGV	Schweizerischer Gewerbeverband
SMS	Short Message Service (engl. für Kurz-Nachrichten-Dienst)
SMZ	Schweizerische Modulzentrale
SQS	Schweizerische Vereinigung für Qualitäts- und Management-Systeme
SR	Systematische Sammlung des Bundesrechts
SRK	Schweizerisches Rotes Kreuz
SVEB	Schweizerische Vereinigung für Erwachsenenbildung
SWOT	Strengths/Weaknesses-Opportunities/Threats (engl. Stärken/Schwächen-Chancen/Gefahren)
Tab.	Tabelle
TQM	Total Quality Management
TR	Technische Rundschau (Zeitschrift)
u. a.	unter anderem
u. U.	unter Umständen
UB	Unternehmensbereich
UBS	Union Bank of Switzerland
usw.	und so weiter
vgl.	vergleiche
Vol.	Volume (engl. Band)
vs.	versus (lat. gegen)
WBO	Weiterbildungsoffensive des Bundes
WBZ	Weiterbildungszentrale für Mittelschulehrpersonen, Luzern
WBZ-HSG	Weiterbildungszentrum Holzweid der Universität St. Gallen
WEB	Weiterbildung-Entwicklung-Beratung
WEM	Weiterbildungs-Evaluations-Modell
z. B.	zum Beispiel
z. T.	zum Teil
ZBA	Zentralstelle für betriebliche Ausbildungsfragen
ZfB	Zeitschrift für Betriebswirtschaft
zfo	Zeitschrift Führung & Organisation
zit.	zitiert
zugl.	Zugleich

Literaturverzeichnis

- Achermann, S. et al.** [KTI-Projekt, 1997]: KTI-Projekt - KMU Weiterbildungsförderung, MuttENZ 1997.
- Ackermann, K. F.; Blumenstock, H.** [Mittelständische Unternehmen, 1993]: Personalmanagement in mittelständischen Unternehmen. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, 1993.
- Altrichter, H.** [Evaluation aus Sicht der Action Research, 1999]: Evaluation als Alltäglichkeit, als Profession und als Interaktion, in: **Thonhauser, J.; Patry, J.-L. (Hrsg.):** Evaluation im Bildungsbereich. Wissenschaft und Praxis im Dialog, Studien zur Bildungsforschung & Bildungspolitik, Band 22. Innsbruck: Studienverlag, 1999, 103 - 120
- Andress, H.-J. et al. (Hrsg.)** [Theorie, Daten, Modelle, 1992]: Theorie, Daten, Modelle: Neue Modelle und Verfahrensweisen in der Sozialwissenschaft. Theodor Harder zum sechzigsten Geburtstag. München: Oldenbourg, 1992.
- Aschoff, U.** [KMU-Führungskräfte, 1995]: Nutzung von Weiterbildungsangeboten und Implementierung von Weiterbildungsinhalten für KMU-Führungskräfte im internationalen Vergleich, Dissertation, Bamberg: Difo-Druck, 1995
- Atteslander, P.** [Methoden, 1995]: Methoden der empirischen Sozialforschung. 8. bearb. Auflage. Berlin, New York: de Gruyter, 1995.
- Baldin, K.-M.** [Perspektiven und Praxis, 1993]: Bildungscontrolling - Perspektiven und Praxis, in: **Schwuchow, K.; Gutmann, J.; Scherer, H.-P. (Hrsg.):** Jahrbuch Weiterbildung 1993: Managementweiterbildung - Weiterbildungsmanagement. Düsseldorf: Handelsblatt, 1993, 202 - 205.
- Bartel-Lingg, G** [Mitarbeiterorientierung im TQM, 1996]: Die Mitarbeiterorientierung im Total Quality Management: Eine Untersuchung in der Automobilindustrie. München; Mering: Rainer Hampp Verlag, 1996.
- Berger, H.** [Zukunftsweisende Produktentwicklung, 1994]: Ansätze des Qualitätsmanagements für eine zukunftsweisende Produktentwicklung. Dissertation der Universität St. Gallen. Hallstadt: Rosch-Buch, 1994.
- Bewertungsstelle für Weiterbildungsangebote AG (BfW)** [Dokumentation, 1997]: BfW - Bewertungsstelle für Weiterbildungsangebote AG. Zürich: Dokumentation, 1997.
- Bewertungsstelle für Weiterbildungsangebote AG (BfW)** [Goldene Regeln, 1997]: Goldene Regeln - Auf der Suche nach dem richtigen Weiterbildungsangebot. Zürich: Internes Papier, 1997.

- Birk, A. et al.** [InfraTrain, 2000]: InfraTrain - Prozesse und Vorlagen zur systematischen Erstellung von Trainingseinheiten. IESE-Report Nr. 084.00/D, Version 1.0. Karlsruhe: Fraunhofer IESE, 2000.
- Bliesener, Th.** [Evaluation, 1997]: Evaluation betrieblicher Weiterbildung, in: **Schwuchow, K. & Gutmann, J. (Hrsg.):** Jahrbuch Weiterbildung 1997: Managementweiterbildung - Weiterbildungsmanagement. Düsseldorf: Handelsblatt, 1997, 163 -166.
- Blodgett, N.** [Balanced Scorecard Approach, 1998]: The "Balanced Scorecard Approach" to Professional Service Firm Management, in: <http://www.mcs.net/~qcsolut/rtlm.htm>, Abfrage vom 11.02.1998
- Bortz, J.; Döring, N.** [Forschungsmethoden und Evaluation, 1995]: Forschungsmethoden und Evaluation für Sozialwissenschaftler. 2., vollständig überarbeitet und aktualisierte Auflage. Berlin; Heidelberg; New York: Springer, 1995.
- Brandt, J.** [Weiterbildungs-Controlling, 1994]: Controlling II: Weiterbildungscontrolling. Verlag für Wirtschaftsskripten Band 54. Konstanz: Universitätsverlag, 1994.
- Brown, M. G** [Kennzahlen, 1997]: Kennzahlen: Harte und weiche Faktoren erkennen, messen und bewerten. Übersetzung ins Deutsche von Robert Leonhardt. München, Wien: Hanser, 1997.
- Brunner, J.; Sprich, O.**[Performance management, 1998]: Performance management und Balanced Scorecard - Zur Verbesserung wertschöpfungsorientierter Leistungs-Indikatoren, in: *io Management*, 67. Jahrgang, Nr.6 Zürich: BWI. 1998, 30-36.
- Buchmann, M. et al.** [Weiterbildung und Beschäftigungschancen, 1999]: Weiterbildung und Beschäftigungschancen: nationales Forschungsprogramm 33 – Wirksamkeit unserer Bildungssysteme. Zürich: Rüegger, 1999.
- Bundesamt für Statistik (Hrsg.)** [Arbeitskräfteerhebung, 1997]: Weiterbildung in der Schweiz - Eine Auswertung der Schweizerischen Arbeitskräfteerhebung 1996. Bern: Bundesamt für Statistik, 1997.
- Bundesamt für Statistik (Hrsg.)** [Befragung, 1995]: Weiterbildung in der Schweiz – Befragung 1993. Bern: Bundesamt für Statistik, 1995.
- Burr, V.** [Social Constructionism, 1995]: An Introduction to Social Constructionism. London; New York: Routledge, 1995.
- CIM-Zentrum Muttenz (Hrsg.)** [KMU-Weiterbildungsförderung, 1997]: KTI-Projekt: KMU-Weiterbildungsförderung, Abschlussbericht, Fachhochschule beider Basel, CIM-Zentrum Muttenz, 1997.

- Cramer, G.** [Optimierung, 1991]: Optimierung durch Bildungs-Controlling, in: **Schwuchow, K.; Gutmann, J.; Scherer, H.-P. (Hrsg.):** Jahrbuch Weiterbildung 1991: Managementweiterbildung - Weiterbildungsmanagement. Düsseldorf: Handelsblatt, 1991, 191 - 194.
- Denz, H.** [Einführung, 1989]: Einführung in die empirische Sozialforschung: Ein Lern- und Arbeitsbuch mit Disketten. Wien, New York: Springer, 1989.
- Dethlefs, L.** [Kennzahlencontrolling, 1997]: Kennzahlencontrolling in Kleinen und Mittleren Unternehmen (KMU). Frankfurt am Main; Berlin; Bern; New York; Paris; Wien: Lang: 1997 (zugl. Dissertation Technische Universität Ilmenau, 1996).
- Deusinger, P.** [Ganzheitliches System, 1993]: Bildungscontrolling als ganzheitliches System, in: **Schwuchow, K.; Gutmann, J.; Scherer, H.-P. (Hrsg.):** Jahrbuch Weiterbildung 1993: Managementweiterbildung - Weiterbildungsmanagement. Düsseldorf: Handelsblatt, 1993, 206 - 208.
- Diekman, A.** [Grundlagen, 1995]: Empirische Sozialforschung: Grundlagen, Methoden, Anwendungen. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch, 1995.
- DIN EN ISO 9000** [ISO 9000:2000]: DIN EN ISO 9000 (Ausgabe 12/2000) Qualitätsmanagementsysteme - Grundlagen und Begriffe (ISO 9000:2000). Köln: TÜV-Verlag, 2000
- DIN EN ISO 9001** [ISO 9001:2000-09]: DIN EN ISO 9001 (Ausgabe 12/2000) Qualitätsmanagementsysteme - Anforderungen (ISO 9001:2000-09). Köln: TÜV-Verlag, 2000
- DIN EN ISO 9004** [ISO 9004:2000]: DIN EN ISO 9004 (Ausgabe 12/2000) Qualitätsmanagementsysteme - Leitfaden zur Leistungsverbesserung (ISO 9004:2000). Köln: TÜV-Verlag, 2000
- Direktorenkonferenz der Ingenieurschulen der Schweiz (DIS)** [Empfehlungen, 1992]: Zehn Empfehlungen und ein Konzeptvorschlag, 3. Entwurf, 1992.
- Dubs, R.** [Beurteilung von Weiterbildungsangeboten, 1993]: Die Beurteilung von Weiterbildungsangeboten. Internes Dokument, 1993.
- Dubs, R.** [Evaluation in der betrieblichen Ausbildung, 1990]: Evaluation in der betrieblichen Ausbildung, in: Betriebspädagogik in Theorie und Praxis, 1990, 245-263.
- Dubs, R.** [Lernprozesse, 1990]: Lernprozesse in Unternehmungen beschleunigen - Zur Transferproblematik in Unternehmungen, in: Die Unternehmung, Nr. 3, 1990.
- Eckardstein von, D.** [Personalwirtschaft, 1980]. Personalwirtschaftliche Studien. Die Personalwirtschaft kleinerer und mittlerer Unternehmen - Einige Besonderheiten gegenüber grossen Unternehmen. Hannover: Universität, Nr. 1, 1980 (masch.)

- EDK/VDK** [Profil, 1994]: Profil der Fachhochschulen für die Bereiche Technik, Wirtschaft und Verwaltung, Bern: 1994.
- Einsiedler, H. E.** [Personalentwicklungs-Controlling, 1996]: Personalentwicklungs-Controlling, in: **Schwuchow, K. & Gutmann, J. (Hrsg.):** Jahrbuch Weiterbildung 1996: Managementweiterbildung - Weiterbildungsmanagement. Düsseldorf: Handelsblatt, 1996, 172 - 175.
- European Foundation for Quality Management** [EFQM, 1999]: Das EFQM-Modell für Excellence Änderungen: Informationsbroschüre. Brüssel, 1999.
- European Foundation for Quality Management** [EQA, 1997]: Der European Quality Award: Informationsbroschüre. Brüssel, 1997.
- Federal Office for Education and Science (BBW/OFES)** [Higher Education in Switzerland, 2001]: Higher Education in Switzerland. Edition 2001. Berne: BBW/OFES, 2001.
- Fickert, R.; Meyer, C. (Hrsg.)** [Moderne Ansätze, 1997]: Moderne Ansätze in Rechnungslegung und Controlling. Schriftenreihe der Vereinigung eidgenössisch diplomierter Buchhalter, Controller; Band 5. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt, 1997.
- Fink, B.; Goetze, W.** [6 Schritte zur Qualität, ohne Erstellungsjahr]: Dokumentation zu 6 Schritte zur Qualität. Ein Leitprogramm zur Entwicklung eines massgeschneiderten Konzeptes für die Selbstevaluation. (Version für Berufsschulen im Gesundheitswesen.) Ohne Erstellungsjahr.
- Füglister, U.** [KMU und ihre Dienstleistungen I, 1998]: KMU und ihre Dienstleistungen III. Schweizerisches Institut für gewerbliche Wirtschaft an der Universität St. Gallen: Verlag KMU-HSG, 1998.
- Füglister, U.** [KMU und ihre Dienstleistungen III, 1999]: KMU und ihre Dienstleistungen III. Schweizerisches Institut für gewerbliche Wirtschaft an der Universität St. Gallen: Verlag KMU-HSG, 1999.
- Füglister, U.** [Tertiärisierung, 2001]: Tertiärisierung und Dienstleistungskompetenz in schweizerischen Klein- und Mittelunternehmen (KMU) - Konzeptionelle Näherung und empirische Fakten. Schweizerisches Institut für gewerbliche Wirtschaft an der Universität St. Gallen: Verlag KMU-HSG, 2001. (zugl. Habilitationsschrift)
- Füglister, U.; Schwarz, G.** [Führungssystem für KMU, 2001]: Ein Führungssystem für Klein- und Mittelunternehmen, noch unveröffentlicht, 2001
- Füglister, U.; Zwick, I.** [Erfahrungsaustausch-Gruppen, 1996]: Das Konzept der Erfahrungsaustausch-Gruppen bei KMU, in: IGA Zeitschrift für Klein- und Mittelunternehmen Nr. 3, 1996

- Gabler *Wirtschafts-Lexikon*** [Wirtschafts-Lexikon, 1988]: Gabler Wirtschafts-Lexikon, 12., vollständig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: Gabler, 1998.
- Goetze, W.** [Ausbildungscontrolling, 1995]: Ausbildungscontrolling und Qualitätsmanagement. AEB, Akademie für Erwachsenenbildung. Zürich: Kaiser, 1995.
- Gomez, P.; Probst, G.** [Problemlösen, 1997]: Die Praxis des ganzheitlichen Problemlösens: Vernetzt denken, unternehmerisch handeln, persönlich überzeugen. 2., überarbeitete Auflage. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt, 1997.
- Gonon, Ph. et al.** [Qualitätssysteme, 1998]: Qualitätssysteme auf dem Prüfstand: die neue Qualitätsdiskussion in Schule und Bildung. 1. Auflage. Aarau: Sauerländer, 1998.
- Gonon, Ph.; Schläfli, A. et al.** [Weiterbildung in der Schweiz, 1998]: Weiterbildung in der Schweiz: Situation und Empfehlungen. Bericht an das Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT) und das Bundesamt für Kultur, Zürich: BBT, 1998.
- Götz, K.** [Evaluierung beruflicher Weiterbildung. Band 1, 1993a]: Zur Evaluierung beruflicher Weiterbildung: eine theoretische und empirische Studie zur Wirksamkeit beruflicher Weiterbildung. Band 1 Theoretische Grundlagen, Universität Klagenfurt. Habilitationsschrift, Weinheim: Deutscher Studienverlag, 1993.
- Götz, K.** [Evaluierung beruflicher Weiterbildung. Band 1, 1993b]: Zur Evaluierung beruflicher Weiterbildung: eine theoretische und empirische Studie zur Wirksamkeit beruflicher Weiterbildung. Band 1 Empirische Erkenntnisse, Universität Klagenfurt. Habilitationsschrift, Weinheim: Deutscher Studienverlag, 1993.
- Grüner, H.**, [Evaluation betrieblicher Weiterbildung, 1993]: Evaluation betrieblicher Weiterbildung - Formatives oder summatives Vorgehen?, in: Grundlagen der Weiterbildung, 4. Jg., Heft 6/1993, 348 - 353.
- Gülpen, B.** [Evaluation betrieblicher Verhaltenstrainings, 1996]: Evaluation betrieblicher Verhaltenstrainings unter besonderer Berücksichtigung des Nutzens. München: Hampp, 1996 (zugl. Dissertation Universität Erlangen-Nürnberg, 1995).
- Habersaat, M.; Schönenberger, A.; Weber, W.** [KMU in der Schweiz und in Europa, 2001]: Die KMU in der Schweiz und in Europa. seco-Publikation. Standortförderung Nr. 3 (4.2001), Bern, 2001.
- Habersam, M.** [Controlling als Evaluation, 1997]: Controlling als Evaluation: Potentiale eines Perspektivenwechsels. München: Hampp, 1997 (zugl. Dissertation Privatuniversität Witten, 1996).

- Hauser, R.** [Qualitätsorientierte Gestaltung der Personalabteilung, 1996]: Qualitätsorientierte Gestaltung der Personalabteilung durch Anwendung der Normenreihe ISO 9000. Dissertation der Universität St. Gallen. Bamberg: Difo-Druck GmbH, 1996.
- Heinze, Th.** [Sozialwissenschaftliche Hermeneutik, 1987]: Qualitative Sozialforschung: Erfahrungen, Probleme und Perspektiven. Opladen: Westdeutscher Verlag, 1987.
- Herrmann, F.** [Umsetzung eines QM-Systems, 1997]: Organisationale Fähigkeiten zur Umsetzung eines Qualitätsmanagementsystems. Dissertation an der Universität St. Gallen. Bamberg: Difo-Druck GmbH, 1997.
- Hilb, M.** [Integriertes Personal-Management, 1999]: Integriertes Personal-Management. Ziele - Strategien - Instrumente. 7., überarbeitete Auflage. Neuwied, Kriftel: Luchterhand, 1999.
- Hillemanns, R. M.** [Kritische Erfolgsfaktoren, 1995]: Kritische Erfolgsfaktoren der Unternehmensberatung. Dissertation Nr. 1661, Universität St. Gallen, Bamberg: Difo-Druck, 1995.
- Hinterhuber, H. H.; Handlbauer, G.; Matzler, K.** [Kundenzufriedenheit, 1997]: Kundenzufriedenheit durch Kernkompetenzen: Eigene Potentiale erkennen - entwickeln - umsetzen. München, Wien: Hanser, 1997.
- Hitzler, R.; Honer, A.; Maeder Ch. (Hrsg.)** [Expertenwissen, 1994]: Expertenwissen: Die institutionalisierte Kompetenz zur Konstruktion von Wirklichkeit. Opladen: Westdeutscher Verlag, 1994.
- Hocké, J.-P. et al. (Hrsg.)** [KMU-Ratgeber, 1996]: L'AGEFI. Der Ratgeber für KMU (mit Unterstützung der Stiftung KMU Schweiz), Cheaseaux-sur-Lausanne: Eurographia, 1996.
- Hoeth, U.** [Qualitätstechniken für die Dienstleistung, 1997]: Qualitätstechniken für die Dienstleistung: die D7. München; Wien: Hanser, 1997.
- Hoffmann, W. H.** [Erfolgreiche Unternehmensberatung, 1991]: Faktoren erfolgreicher Unternehmensberatung. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag, 1991 (zugl. Dissertation Wirtschaftsuniversität Wien, 1990).
- Horváth & Partner GmbH (Hrsg.)** [Fachartikel, 1995]: Fachartikel 1994: Das Unternehmen in Spiegel seiner Veröffentlichungen. Stuttgart: internes Dokument, 1995.
- Horváth, P. (Hrsg.)** [Effektives Controlling, 1992]: Effektives und schlankes Controlling. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, 1992.
- Horváth, P. (Hrsg.)** [Kosteneffizienz, 1993]: Marktnähe und Kosteneffizienz schaffen: Effektives Controlling für neue Führungsstrukturen. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, 1993.

- Hummel, Th. R.** [Controlling Instrumente, 1995]: Controlling: Grundlagen und Instrumente. Heidelberg: Sauer, 1995
- Hunt, M.** [Sozialforschung, 1991]: Die Praxis der Sozialforschung: Reportagen aus dem Alltag. Aus dem Englischen von Margrit Popp. Frankfurt a. Main, New York: Campus, 1991.
- IGW (Hrsg.)** [Jahresdokumentation, 1997]: Jahresdokumentation 1997 des Schweizerischen Instituts für gewerbliche Wirtschaft an der Universität St. Gallen, 1997.
- IGW (Hrsg.)** [Jahresdokumentation, 1998]: Jahresdokumentation 1998 des Schweizerischen Instituts für gewerbliche Wirtschaft an der Universität St.Gallen, 1998
- IPSO** [Weiterbildungsumfrage, 1991]: Weiterbildungsumfrage - Teilbericht 1, Bern 1991.
- Jackson, P.; Ashton, D.** [ISO 9000, 1994]: ISO 9000: Der Weg zur Zertifizierung. Landsberg, Lech: Moderne Industrie, 1994.
- Kaapke, A.; Hudetz, K.** [Steigerung der Kundenzufriedenheit, 1998]: Der Einsatz des Kano-Modells zur Ermittlung von Anforderungen zur Steigerung der Kundenzufriedenheit dargestellt am Beispiel der Anforderungen von Senioren an Reisen., in: **Müller-Hagendorn, L. (Hrsg.)**, Mitteilungen des Instituts für Handelsforschung an der Universität zu Köln, Jg. 50, 23. März 1998. Köln, 1998, 49-62.
- Kano, N.** [Quality, 1984]: Attractive Quality and Must-be Quality, Hinshitsu in: The Journal of Japanese Society for Quality Control, 1984.
- Kao, R. W. Y.** [Small business management, 1992]: Small business management. Toronto, Montreal: Dryden, 1992.
- Kaplan, R. S.; Norton, D. P.** [Balanced Scorecard, 1997]: Balanced Scorecard: Strategien erfolgreich umsetzen. Aus dem Amerikanischen von Péter Horváth. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, 1997.
- Kaplan, R. S.; Norton, D. P.** [Drive Performance, 1992]: The Balanced Scorecard - Measures that Drive Performance, in: Harvard Business Review, January-February, 1992, 71-79.
- Kaplan, R. S.; Norton, D. P.** [Linking the Balanced Scorecard to Strategy, 1996b]: Linking the Balanced Scorecard to Strategy, in: California Management Review, Vol. 39, Number 1, Fall, 1996b, 53-79.
- Kaplan, R. S.; Norton, D. P.** [Putting to Work, 1993]: Putting the Balanced Scorecard to Work, in: Harvard Business Review, September-October, 1993, 134-147.
- Kaplan, R. S.; Norton, D. P.** [Strategic Management System, 1996a]: Using the Balanced Scorecard as a Strategic Management System, in: Harvard Business Review, January-February, 1996a, 75-85.

- Kaufmann, L.; Gaisen, B.** [Verankerung der Strategie, 1998]: Verankerung der Strategie im Tagesgeschäft. Vordringen des Konzepts der "Balanced Scorecard", in: Neue Zürcher Zeitung (NZZ), Nr. 16, 21. Januar 1988, 27.
- Kriz, J.; Lisch, R.** [Methodenlexikon, 1988]: Methodenlexikon für Mediziner, Psychologen, Soziologen. München; Weinheim: Psychologie-Verlags Union, 1988.
- Kromrey, H.** [Empirische Sozialforschung, 1991]: Empirische Sozialforschung: Modelle und Methoden der Datenerhebung und Datenauswertung. Opladen: Leske & Budrich, 1991.
- Kuckartz, U.** [Computer, 1988]: Computer und verbale Daten: Chancen zur Innovation sozialwissenschaftlicher Forschungstechniken. Frankfurt a. Main: Lang, 1988.
- Künzle, D.; Büchel D.** [Weiterbildung als Strategie, 1989]: Weiterbildung als Strategie für Region und Betrieb, Zürich: Verlag der Fachvereine, 1989.
- Küpper, H.-U. (Hrsg.)** [Controlling-Konzepte, 1995]: Controlling: Konzeption, Aufgaben und Instrumente. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, 1995.
- Lamnek, S.** [Methoden und Techniken, 1995]: Qualitative Sozialforschung. Band 2: Methoden und Techniken. 3., korrigierte Auflage. Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union, 1995.
- Lamnek, S.** [Methodologie, 1995]: Qualitative Sozialforschung. Band 1: Methodologie. 3., korrigierte Auflage. Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union, 1995.
- Manella, J.** [Interaktionen, 2000]: Interaktionen - Ein Verständnisversuch aus psychologischer Sicht, in: **Belz, Ch.; Bieger, Th.** [Dienstleistungscompetenz, 2000]: Dienstleistungscompetenz und innovative Geschäftsmodelle. St. Gallen: THEXIS, 2000, 250 - 266.
- Manella, J.** [Weiterbildung, 1999]: Weiterbildung - Bedingung erfolgreicher Weiterentwicklung, in: Schriftenreihe der Industrie und Handelskammer St. Gallen-Appenzell (IHK), Nr. 12, Januar 1999.
- Marty, R.** [Strukturen im Baukastensystem, 1999]: Finanzierung, Trägerschaft und Strukturen im Baukastensystem, in: **SVEB/FSEA (Hrsg.)** [Education permanente, 1999]: Education permanente 1999/2. Panorama 1999/3. Zürich: SVEB, 1999, 14 - 16.
- Masing, W.** [Handbuch Qualitätsmanagement, 1994]: Handbuch Qualitätsmanagement. 3., erweiterte Auflage. München; Wien: Carl Hanser Verlag, 1994.
- Maxwell, J. A.** [Qualitative Research Design, 1996]: Qualitative Research Design. An Interactive Approach. Applied Social Research Methods Series, Vol. 41. Thousand Oaks; London; New Dehli: Sage, 1996.

- Metzger, Ch.; Dubs, R.** [Schulung im Unternehmen]: Personalwesen: Lektion 6 - Heft: Schulung im Unternehmen I. Akad. Verlag AG.
- Meyer, J. (Hrsg.)** [Benchmarking, 1996]: Benchmarking: Spitzenleistungen durch Lernen von den Besten. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, 1996.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.)** [Evaluation eine Handreichung, 2000]: Evaluation - eine Handreichung. Schriftenreihe Schule in NRW Nr. 9033. Materialien Schulentwicklung. Veränderter Nachdruck 2/2000. Frechen: Ritterbach, 2000.
- Morse, J. M. (Hrsg.)** [Qualitative Research, 1994]: Critical Issues in Qualitative Research Methods. London, New Delhi: Sage, 1994.
- Mugler, J.** [Personalwesen in Klein- und Mittelbetrieben, 1992]: Personalwesen in Klein- und Mittelbetrieben, in: **Gaugler, E.; Weber, W. (Hrsg.)**: Handwörterbuch des Personalwesens. Stuttgart: Poeschel, 1992, 1853-1864.
- Nagel, K.** [Weiterbildung als Erfolgsfaktor, 1990]: Weiterbildung als strategischer Erfolgsfaktor: der Weg zum unternehmerisch denkenden Mitarbeiter. Landsberg/Lech: Verl. Moderne Industrie, 1990.
- Nork, M. E.** [Management-Training, 1989]: Management-Training: Evaluation – Probleme - Lösungsansätze. München: Hampp, 1989.
- o.V.** [EduQua-Zertifizierung Anleitung, 2000]: Die EduQua-Zertifizierung. Anleitung für Zertifizierungsstellen mit Auswertungsraster zur Zertifizierung von Weiterbildungsinstitutionen. Zürich, Eigenverlag eduQua, 2000.
- o.V.** [EduQua-Zertifizierung Information, 2000]: Die eduQua-Zertifizierung. Information über das Verfahren und Anleitung für Bildungsinstitutionen. Zürich, Eigenverlag eduQua, 2000.
- Oechsler, W. A.** [Personal und Arbeit, 1992]: Personal und Arbeit - Einführung in die Personalwirtschaft unter Einbeziehung des Arbeitsrechts, 4. Auflage: München: Vahlen, 1992.
- Ossadnik, W.** [Controlling, 1996]: Controlling. München; Wien: Oldenbourg, 1996.
- Packebusch, L.** [Teilnehmerorientierung in der betrieblichen Weiterbildung, 1987]: Teilnehmerorientierung in der betrieblichen Weiterbildung: Entwicklung, Erprobung und Evaluation eines Seminarprogrammes zum kommunikativen Handeln in einem Dienstleistungsunternehmen. Frankfurt a. M.: Lang, 1987.
- Papmehl, A.** [Möglichkeiten und Grenzen, 1991]: Möglichkeiten und Grenzen, in: **Schwuchow, K.; Gutmann, J.; Scherer, H.-P. (Hrsg.)**: Jahrbuch Weiterbildung 1991: Managementweiterbildung - Weiterbildungsmanagement. Düsseldorf: Handelsblatt, 1991, 195 - 197.

- Pfister, S.** [Balanced Scorecard-Ansätze, 1997]: Balanced Scorecard Ansätze bei der Strategieumsetzung. (Diplomarbeit; Referent: Fickert, R.), St. Gallen: Universität St. Gallen, Frühjahr 1997.
- Pflugfelder, A.** [Evaluationskonzept, 1993]: Ein Evaluationskonzept zur Optimierung betrieblicher Weiterbildungskurse anhand einer qualitativ-formativen Studie in einem Dienstleistungsunternehmen. Dissertation Universität Zürich, 1993
- Pfohl, H.-Ch.; Stölzle, W.** [Planung und Kontrolle, 1997]: Planung und Kontrolle: Konzeption, Gestaltung, Implementierung, 2. Auflage. München: Vahlen, 1997.
- Pichler, H. J.; Pleitner, H. J.; Schmidt, K.-H. (Hrsg.)** [Management in KMU, 1996]: Management in KMU: Die Führung von Klein- und Mittelunternehmen. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt, 1996.
- Pleitner, H. J. (Hrsg.)** [Jahresbericht, 1982]: IGW 1982 – Zwölf Monate im Dienste der gewerblichen Wirtschaft. Jahresbericht des Schweizerischen Instituts für gewerbliche Wirtschaft an der Hochschule St. Gallen für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, St. Gallen: 1988.
- Pleitner, H. J. (Hrsg.)** [Jahresbericht, 1988]: IGW 1988 – Fakten aus Forschung und Förderung. Jahresbericht des Schweizerischen Instituts für gewerbliche Wirtschaft an der Hochschule St. Gallen für Wirtschafts-, Rechts- und Sozialwissenschaften, St. Gallen: 1988.
- Pleitner, H. J. (Hrsg.)** [KMU-Kongress, 1993]: 20. Internationaler KMU-Kongress 1993, St. Gallen 1993.
- Pleitner, H. J.** [KMU-Leitfaden (I), 1991]: KMU-Leitfaden (I): Es muss nicht immer ein Grossbetrieb sein, in: *Schweizer Handelszeitung (Hrsg.): Management in KMU. Ein Leitfaden für Klein- und Mittelunternehmen.* Zürich: Schweizer Handelszeitung, 1991, 7-9.
- Pollard, D.; Buckle, R.** [Multi-Level Balanced Scorecards, 1998]: Multi-Level Balanced Scorecards: Aligning Performance Measurement for Individuals, Teams, Business Units and Whole Organizations, in: <http://www.pbviews.com/pollard.htm>, Abfrage vom 11.02.1998.
- Popham, J. W.** [Educational evaluation, 1988]: Educational evaluation, Second edition. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1988.
- Probst, G.; Raub, S.; Romhardt, K.** [Wissen managen, 1997]: Wissen managen: Wie Unternehmen ihre wertvollste Ressource optimal nutzen. Zürich: NZZ, 1997.
- Radtke, Ph.** [European Quality Award - die Kriterien des EQA umsetzen. Praktische Tipps zur Anwendung des EFQM-Modells. München; Wien: Hanser, 1997.
- Reichheld, F. F.; Sasser, E. W. jr.** [Loyalty, 1996]: Loyalty-Based Management, in Harvard Business Review, Number 3, March 1996.

- Renaissance Worldwide, Inc.** [The Balanced Scorecard, 1998]: The Balanced Scorecard, in: <http://www.rens.com/papers/bsc.asp>, Abfrage vom 11.02.1998.
- Ricka, R.** [Modularisierung und Qualität, 1999]: Modularisierung und Qualität, in: **SVEB/FSEA (Hrsg.)** [Education permanente, 1999]: Education permanente 1999/2. Panorama 1999/3. Zürich: SVEB, 1999, 17 - 19.
- Rogge, K.-E. (Hrsg.)** [Methodenatlas, 1995]: Methodenatlas. Berlin; Heidelberg; New York: Springer, 1995.
- Rossi, P. H.; Freeman, H. E.** [Evaluation, 1993]: Evaluation a systematic approach, 5th edition. Newbury Park: Sage, 1993.
- Roth, E.** [Sozialwissenschaftliche Methoden, 1995]: Sozialwissenschaftliche Methoden. Lehr- und Handbuch für Forschung und Praxis. 4., durchgesehene Auflage. München, Wien: Oldenbourg, 1995
- Rüegg-Stürm, J.**[Controlling für Manager, 1997]: Controlling für Manager: Grundlagen, Methoden, Anwendungen, 3. Auflage, Zürich: NZZ, 1997.
- Sattes, I.** [Erfolgsfaktoren, 1996]: „Erfolgsfaktoren von Klein- und Mittelunternehmen“, in: io-management, 65. 4 (1996), 35f.
- Sattes, I. et al. (Hrsg.)** [Erfolg in KMU, 1998]: Erfolg in kleineren und mittleren Unternehmen, 2. Auflage, Zürich: VdF Hochschulverlag AG, 1998.
- Schacherer, B.** [Weiterbildung im lernenden Unternehmen, 1997]: Weiterbildung im lernenden Unternehmen, in: **Schwuchow, K. & Gutmann, J. (Hrsg.):** Jahrbuch Weiterbildung 1997: Managementweiterbildung - Weiterbildungsmanagement. Düsseldorf: Handelsblatt, 1997, 178 - 183.
- Schellenberg, A. C.** [Rechnungswesen, 1995]: Rechnungswesen: Grundlagen, Zusammenhänge, Interpretationen, Zürich: Versus, 1995.
- Scherer, D.** [Evaluation beruflicher Weiterbildung, 1996]: Evaluation beruflicher Weiterbildung: eine theoretisch-empirische Analyse auf der Datenbasis des sozio-ökonomischen Panels. Frankfurt a. M.: Lang, 1996 (zugl. Dissertation Universität Trier, 1995).
- Scherer, L. A.** [Partnerschaftliche Weiterbildung, 1996]: Partnerschaftliche Weiterbildung für Führungskräfte aus schweizerischen KMU. Analyse des schweizerischen Weiterbildungsmarkts und konzeptionelle Ansätze für die Programmgestaltung der Weiterbildungsanbieter, Dissertation Nr. 1829, Universität St. Gallen, Bern, Stuttgart, Wien: Paul Haupt, 1996.
- Schläfli, A.** [Kooperationen für KMU in der Weiterbildung, 2001]: Kooperationen für KMU in der betrieblichen Weiterbildung, in: Schriftenreihe der Industrie und Handelskammer St. Gallen-Appenzell (IHK), Nr. 21, Oktober 2001.

- Schlüfli, A.; Gonon, Ph.** [Weiterbildung in der Schweiz, 1999]: Weiterbildung in der Schweiz, Situation und Perspektiven. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE). Frankfurt/M.: DIE, 1999.
- Schmid, B.** [Hochschullandschaft Schweiz, 1997]: Hochschullandschaft Schweiz, in: unimagazin. Die Zeitschrift der Universität Zürich, 1, 1997, 13-15.
- Schmitz, J.** [Qualitätscontrolling, 1996]: Qualitätscontrolling und Unternehmensperformance: eine theoretische und empirische Analyse. München: Vahlen, 1996.
- Schröder-Naef, R.** [Erwachsenenbildung – Länderbericht, 2000]: Schweiz Erwachsenenbildung. Länderbericht zuhanden der OECD, Zürich: SVEB-FSEA, 2000.
- Schultze-Wolters, G** [Qualität durch Transparenz, 1992]: Qualität durch Transparenz, in: **Schwuchow, K.; Gutmann, J.; Scherer, H.-P. (Hrsg.):** Jahrbuch Weiterbildung 1992: Managementweiterbildung - Weiterbildungsmanagement. Düsseldorf: Handelsblatt, 1992, 209 - 212.
- Schumacher, F.** [Strategisches Controlling, 1996]: Strategisches Controlling der Personalentwicklung, in: **Schwuchow, K.; Gutmann, J. (Hrsg.):** Jahrbuch Weiterbildung 1996: Managementweiterbildung - Weiterbildungsmanagement. Düsseldorf: Handelsblatt, 1996, 168 - 171.
- Schütte, M.** [Controlling der Weiterbildung, 1992]: Controlling der Weiterbildung, in: **Schwuchow, K.; Gutmann, J.; Scherer, H.-P. (Hrsg.):** Jahrbuch Weiterbildung 1992: Managementweiterbildung - Weiterbildungsmanagement. Düsseldorf: Handelsblatt, 1992, 204 - 208.
- Schweizerische Arbeitsgemeinschaft für Qualitätsförderung (SAQ)** [Esprix, 1997/1998]: Ein erspriessliches Gebiet: Der Weg zu Esprix - Schweizer Qualitätspreis für Business Excellence. Informationsbroschüre über Aus- und Weiterbildungsangebote, 1997/1998.
- Schweizerische Bundeskanzlei und Bundesamt für Statistik (Hrsg.)** [Herausforderungen 1999 – 2003, 1998]: Herausforderungen 1999 – 2003: Trendentwicklungen und mögliche Zukunftsthemen für die Bundespolitik. Bericht des Perspektivstabes der Bundesverwaltung. Neuchâtel, Bern, 1998
- Schweizerische Evaluationsgesellschaft (Hrsg.)** [Evaluationsstandards, 1999]: Evaluationsstandards empfohlen von der Schweizerischen Evaluationsgesellschaft (SEVAL), Bern, 1999, 1-21.
- Schweizerische HWV-Direktorenkonferenz** [Thesen, 1994]: Thesen zur Entwicklung der Höheren Wirtschafts- und Verwaltungsschulen (HWV) zu Fachhochschulen, 1994.
- Schweizerischer Bundesrat** [Botschaft, 1999]: „Botschaft über die Förderung von Bildung, Forschung und Technologie in den Jahren 2000-2003“, in: Bundesblatt, 2 (1999), 297-469.

- Schweizerischer Bundesrat** [Geschäftsbericht, 1998]: „Geschäftsbericht 1997“ in: Bundesblatt, 15 (1998), 1758 ff.
- Schweizerischer Gewerbeverband (Hrsg.)** [Berufsbildungsbericht, 1986]: Berufsbildungsbericht vom 30. April 1986, Separatdruck aus: **Gewerbliche Rundschau** 2/86. Bern, 1986.
- Schweizerischer Gewerbeverband (Hrsg.)** [Berufsbildungsbericht, 1994]: Berufsbildungsbericht des Schweizerischen Gewerbeverbandes vom 21. Juni 1994. Bern, 1994.
- Seghezzi, H.-D.** [Integriertes Qualitätsmanagement, 1996]: Integriertes Qualitätsmanagement: Das St. Galler Konzept. München; Wien: Carl Hanser Verlag, 1996.
- Senn, P.** [Leistungsauftrag, 1995]: Der Leistungsauftrag an die Fachhochschulen. Anforderungen und Handlungsbedarf aus ganzheitlich integrierter Sicht - dargestellt an Fachhochschulen für Wirtschaft und Technik. Luzerner Beiträge zur Fachhochschulentwicklung - Band 1. Chur/Zürich: Rüegger AG, 1995.
- Siegwart, H.** [Kennzahlen, 1992]: Kennzahlen für die Unternehmensführung, 4., überarbeitete und erweiterte Auflage, Bern, Stuttgart, Wien: Haupt, 1992.
- Sigrist, Ph.** [Führungsinstrument, 1997]: Balanced Scorecard als Führungsinstrument in Klein- und Mittelunternehmen. (Diplomarbeit; Referent: Fickert, R.), St. Gallen: Universität St. Gallen, Frühjahr 1997
- Simon-Christ, K.** [Evaluation betrieblicher Weiterbildung, 1993]: Evaluation betrieblicher Weiterbildung, in: **Schwuchow, K.; Gutmann, J.; Scherer, H.-P. (Hrsg.):** Jahrbuch Weiterbildung 1993: Managementweiterbildung - Weiterbildungsmanagement. Düsseldorf: Handelsblatt, 1993, 198 - 201.
- Spichiger-Carlsson, P., Wiesendanger A. M.** [Evaluation der Zertifizierungsprozesse, 2001]: ISO-Zertifizierungsprozess von Ausbildungsinstitutionen: Evaluation der Zertifizierungsprozesse bei Qualitätsmanagementsystemen, in: **EVD, seco (Hrsg.)** Die Volkswirtschaft. Das Magazin für Wirtschaftspolitik, 74. Jahrgang, 11-2001. St.Gallen: Zollikofer, 2001, 65-69.
- Spöhring, W.** [Methoden qualitativer Sozialforschung, 1989]: Qualitative Sozialforschung. Studienskripten zur Soziologie 133. Stuttgart: Teubner, 1989.
- Spremann, K.; Zur, E.** [Controlling-Grundlagen, 1992]: Controlling: Grundlagen, Informationssysteme, Anwendungen. Wiesbaden: Gabler, 1992.
- Stamm, M.** [Qualitätsevaluation, 1998]: Qualitätsevaluation und Bildungsmanagement im sekundären und tertiären Bereich. Aarau; Frankfurt a. Main; Salzburg: Sauerländer, 1998.
- Stork, W.** [Betriebliche Weiterbildung, 1999]: Die Organisation der betrieblichen Weiterbildung. Eine institutionenökonomische Analyse mit Beispielen aus

- Deutschland und Chile. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag, 1991 (zugl. Dissertation Universität Münster, 1990).
- Stufflebeam, D. L.; Shinkfield, A. J.** [Systematic evaluation, 1985]: Systematic evaluation: a self-instructional guide to theory and practice. Bosten: Kluwer-Nijhff, 1985.
- Stufflebeam, D. L.; et. al.** [Educational evaluation, 1971]: Educational evaluation and decision making (PDK National Study Committee on Evaluation). Itasca: Peacock, 1971.
- Theisen, M. R.** [Wissenschaftliches Arbeiten, 1995]: Wissenschaftliches Arbeiten: Technik - Methodik - Form, 7. Auflage, München: Vahlen, 1993
- Thommen, J.-P.** [Managementorientierte BWL, 1993]: Managementorientierte Betriebswirtschaftslehre. 4., vollständig neu überarbeitete und erweiterte Auflage. Band 82 der Schriftenreihe der Treuhand-Kammer. Zürich: Treuhand-Kammer, 1993.
- Töpfer, A. (Hrsg.)** [Kundenzufriedenheit messen und steigern, 1996]: Kundenzufriedenheit messen und steigern, Neuwied Kriftel; Berlin: Luchterhand, 1996.
- Töpfer, A.; Mehdorn, H.** [TQM - Anforderungen und Umsetzung, 1994]: Total Quality Management. Anforderungen und Umsetzung im Unternehmen. 3., aktualisierte Auflage. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand, 1994.
- Ulrich, H.** [Unternehmenspolitik, 1987]: Unternehmenspolitik, 2. Auflage. Bern, Stuttgart: Haupt, 1987.
- Urbaniak, H.; Klandt, H.** [Methoden, 1996]: Methoden empirischer Sozialforschung: eine interaktive multimediale Einführung in HABUCON mit didaktisch konzeptionellen Erläuterungen. Förderkreis Gründungs-Forschung (FGF)-Forschungs-, Entwicklungs- und Lehrmethoden; Band 2. Köln; Dortmund: FGF, 1996.
- von Landsberg, G. Frhr.** [Bildungscontrolling, 1994]: Bildungscontrolling - auf dem Weg zum Wertschöpfungsdenken, in: **Schwuchow, K.; Gutmann, J. (Hrsg.):** Jahrbuch Weiterbildung 1994: Managementweiterbildung - Weiterbildungsmanagement. Düsseldorf: Handelsblatt, 1994, 194 - 196.
- Wagner, K. M.** [Budgetierung und Controlling, 1991]: Budgetierung und Controlling, in: **Schwuchow, K.; Gutmann, J.; Scherer, H.-P. (Hrsg.):** Jahrbuch Weiterbildung 1991: Managementweiterbildung - Weiterbildungsmanagement. Düsseldorf: Handelsblatt, 1991, 186 - 189.
- Wallmüller, E.** [Ganzheitliches Qualitätsmanagement, 1995]: Ganzheitliches Qualitätsmanagement in der Informationsverarbeitung. München, Wien: Hanser, 1995.
- Walter-Busch, E.** [Auge der Firma, 1989]: Das Auge der Firma: Mayos Hawthorne-Experimente und die Harvard Business School 1900-1960. Stuttgart: Enke, 1989.

- Weber, J.** [Einführung in das Controlling, 1993]: Einführung in das Controlling. Sammlung Poeschel 133, 4., vollständig überarbeitete Auflage, Stuttgart: Schäffer-Poeschel, 1993.
- Weilenmann, P.** [Planungsrechnung, 1994]: Planungsrechnung in der Unternehmung. Theorie, 8. Auflage, Zürich: Schweizerischer Kaufmännischer Verband, 1994.
- Weilenmann, P.; Fickert, R.** [Strategie-Controlling, 1992]: Strategie-Controlling in Theorie und Praxis. Schriftenreihe der Vereinigung eidgenössisch diplomierter Buchhalter, Controller; Band 2. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt, 1992.
- Weingärtner, M.** [Betriebliche Weiterbildung, 1995]: Betriebliche Weiterbildung und Weiterbildungsberatung in mittelständischen Unternehmen. Bergisch Gladbach; Köln: Eul, 1995 (zugl. Dissertation Westfälische Wilhelms-Universität Münster 1995).
- Widmer, J.** [Baukastensystem, 1999]: Baukastensystem – Erfahrungen aus der Pilotphase und Vorstellungen für die Realisierung des Systems, in: **SVEB/FSEA (Hrsg.)** [Education permanente, 1999]: Education permanente 1999/2. Panorama 1999/3. Zürich: SVEB, 1999, 4 - 9.
- Widmer, Th.** [Meta-Evaluation, 1996]: Meta-Evaluation: Kriterien zur Bewertung von Evaluationen. Bern: Haupt, 1996 (zugl. Dissertation Universität Zürich, 1995).
- Wienröder, H.; Pastega, N.** [Mehr Esprit dank Esprix, 1997]: Mehr Esprit dank Esprix. In: Die Handelszeitung, Zürich. Nr. 45, 6. November 1997, 17.
- Will, H.; Winteler, A.; Krapp, A.** [Von der Erfolgskontrolle zur Evaluation, 1987]: Von der Erfolgskontrolle zur Evaluation, in: **Will, H.; Winteler, A.; Krapp, A. (Hrsg.)**: Evaluation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung: Konzepte und Strategien. Heidelberg: Sauer, 1987, 11 - 43.
- Wohlgemuth, A. C.; Treichler, Ch. (Hrsg.)** [Unternehmensberatung, 1995]: Unternehmensberatung und Management: die Partnerschaft zum Erfolg. Zürich: Versus, 1995.
- Wonigeit, J.** [TQM - Grundzüge und Effizienzanalyse, 1994]: Total quality management: Grundzüge und Effizienzanalyse. Wiesbaden: dt. Universitäts-Verlag, 1994 (zugl. Dissertation Universität Bamberg 1993).
- Wottowa, H.; Thierau, H.** [Lehrbuch Evaluation, 1990]: Lehrbuch Evaluation. Psychologie Lehrbuch. Bern: Huber, 1990.
- Wunderer, R.** [Führung, 1993]: Führung und Zusammenarbeit: Beiträge zu einer Führungslehre. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, 1993.
- Wunderer, R.** [Qualitätsförderung und Personalmanagement, 1995]: Qualitätsförderung und Personalmanagement am Beispiel des Europäischen Modells. In: Personalwirtschaft. Heft 6, 1995, 15 - 18.

-
- Wunderer, R.** [Qualitätsförderung und Personalmanagement, 1995]: Qualitätsförderung und Personalmanagement am Beispiel des Europäischen Modells. In: Personalwirtschaft. Heft 6, 1995, 15 - 18.
- Wunderer, R.; Fröhlich, W.** [Transfer-Evaluation, 1991]: Transfer-Evaluation bei Aus- und Weiterbildung, in: Personalwirtschaft, Jg. 19, Heft 8, 1991, 18-23.
- Wunderer, R.; Gerig, V.; Hauser R. (Hrsg.)** [Qualitätsorientiertes Personalmanagement, 1997]: Qualitätsorientiertes Personalmanagement: das europäische Qualitätsmodell als unternehmerische Herausforderung. München, Wien: Hanser, 1997.
- Wüst, P.** [Betriebliche Weiterbildung, 1998]: Betriebliche Weiterbildung in der Schweizer Industrie, Chur/Zürich: Rüegger AG, 1998.
- Yin, R. K.** [Case Study, 1994]: Case Study research: Design and Methods. London, New Delhi: Sage, 1994.
- Zink, K. J.** [Integratives Managementkonzept, 1995]: TQM als integratives Managementkonzept: das europäische Qualitätsmodell und seine Umsetzung. München, Wien: Hanser, 1995.

Anhang 1: Fragebogen zur Weiterbildungs-Evaluation

- Begleitbrief an Absolventen Intensivstudiums KMU
- Begleitbrief an Absolventen des St. Galler Management Seminars und an Erfahrungsaustausch-Mitglieder
- Fragebogen: Weiterbildungs-Evaluation
- Erläuterungen zu den Kreuztabellen
- Antworten zu den offenen Fragen 3. Haupt-Stärken und 4. Haupt-Schwächen
- Tabellen zur Repräsentanz der Befragung



Universität St.Gallen
Schweizerisches Institut
für gewerbliche Wirtschaft
Swiss Research Institute of Small
Business and Entrepreneurship

Telefon +41 (0)71 243 07 00
Telefax +41 (0)71 243 07 01
E-Mail: igw-hsg@unisg.ch
www.igw.unisg.ch

Kirchlistrasse 44
CH-9010 St.Gallen

Estermann AG Zofingen
Gipser- und Fassadenbaugeschäft
Herrn Ulrich Ryser
Molli Park
Strengelbacherstrasse 2
Postfach
4800 Zofingen

11. Oktober 2001Fry - 0100

Fragebogen Weiterbildungs-Evaluation

Sehr geehrter Herr Ryser

Als Entscheidungsträger zählen Sie zu den Schlüsselpersonen, deren Kompetenz und Engagement oftmals den Erfolg des ganzen Unternehmens beeinflusst. Umso wichtiger ist es, die Weiterbildung von Unternehmern und Führungskräften in Klein- und Mittelunternehmen (KMU) den stetig wachsenden und sich verändernden Anforderungen anzupassen.

Aus diesem Grunde haben wir uns entschlossen, bei Ihnen als Absolvent des Intensivstudiums für Führungskräfte in Klein- und Mittelunternehmen zu erforschen, welche Evaluationsthemen für Sie von Bedeutung sind. Die Untersuchung ist Bestandteil meiner Dissertation (Thema: Weiterbildungs-Evaluation) und dient der Überprüfung der bisherigen Überlegungen.

Wir sind Ihnen dankbar, wenn Sie beiliegenden Fragebogen ausfüllen und bis spätestens Freitag, 26. Oktober 2001 an das IGW senden oder an die 071 243 07 01 faxen. Wenn Sie auf der letzten Seite des Fragebogens Ihre Adresse vermerken (Firmenstempel) und Ihren Namen angeben, senden wir Ihnen eine Kurzauswertung der eingegangenen Antworten zu, sobald die Erkenntnisse veröffentlicht werden dürfen.

Danke für Ihre Unterstützung. Ihre Mitarbeit ist mir sehr wichtig!

Mit freundlichen Grüssen
SCHWEIZERISCHES INSTITUT FÜR
GEWERBLICHE WIRTSCHAFT AN
DER UNIVERSITÄT ST. GALLEN

Urs Frey

Beilage:
- Fragebogen (3 Seiten)



Universität St.Gallen
Schweizerisches Institut
für gewerbliche Wirtschaft
Swiss Research Institute of Small
Business and Entrepreneurship

Telefon +41 (0)71 243 07 00
Telefax +41 (0)71 243 07 01
E-Mail: igw-hsg@unisg.ch
www.igw.unisg.ch

Kirchlistrasse 44
CH-9010 St.Gallen

Herrn
Dario Marty
Preyenstrasse 7
8623 Wetzikon ZH

11. Oktober 2001Fry - 0100

Fragebogen Weiterbildungs-Evaluation

Sehr geehrter Herr Marty

Als Entscheidungsträger zählen Sie zu den Schlüsselpersonen, deren Kompetenz und Engagement oftmals den Erfolg des ganzen Unternehmens beeinflusst. Umso wichtiger ist es, die Weiterbildung von Unternehmern und Führungskräften in Klein- und Mittelunternehmen (KMU) den stetig wachsenden und sich verändernden Anforderungen anzupassen.

Aus diesem Grunde haben wir uns entschlossen, bei Ihnen als Absolvent des St. Galler Management-Seminars oder als Erfa-Mitglied zu erforschen, welche Evaluationsthemen für Sie von Bedeutung sind. Die Untersuchung ist Bestandteil meiner Dissertation (Thema: Weiterbildungs-Evaluation) und dient der Überprüfung der bisherigen Überlegungen.

Wir sind Ihnen dankbar, wenn Sie beiliegenden Fragebogen ausfüllen und bis spätestens Freitag, 26. Oktober 2001 an das IGW senden oder an die 071 243 07 01 faxen. Wenn Sie auf der letzten Seite des Fragebogens Ihre Adresse vermerken (Firmenstempel) und Ihren Namen angeben, senden wir Ihnen eine Kurzauswertung der eingegangenen Antworten zu, sobald die Erkenntnisse veröffentlicht werden dürfen.

Danke für Ihre Unterstützung. Ihre Mitarbeit ist mir sehr wichtig!

Mit freundlichen Grüssen
SCHWEIZERISCHES INSTITUT FÜR
GEWERBLICHE WIRTSCHAFT AN
DER UNIVERSITÄT ST. GALLEN

Urs Frey

Beilage:
- Fragebogen (3 Seiten)

A. Faktoren

Hinweise: Kreuzen Sie bitte jeweils die für Sie zutreffende Antwort an. Bei den Antwortmöglichkeiten wurde nur die männliche Form verwendet, gemeint sind jeweils auch Teilnehmerinnen, Dozentinnen, Ansprechpartnerinnen, etc.

1. Faktoren

1. a) Wie wichtig sind für Sie bei der Wahl eines Weiterbildungsangebots die folgenden Faktoren

1. b) Wie wurden diese beim Besuch Ihres letzten Weiterbildungsangebots erfüllt?

	wichtig ++	eher wichtig +	eher unwichtig -	unwichtig --	erfüllt ☺	nicht erfüllt ☹
Phase 1: „Kontext“						
Informationen über das Weiterbildungsangebot	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
- ... das Leitbild der Institution	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
- ... die Organisationsform, -grad der Institution (Organigramm)	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
- ... die Zielgruppen des Weiterbildungsangebots	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
- ... Ansprechpartner (der Veranstaltung), Verantwortliche (der Institution)	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
- ... die Allgemeinen Geschäftsbedingungen	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
- ... die Teilnehmerselektionsverfahren	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
Referenzen ehemaliger Teilnehmer	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
Phase 2: „Input“						
Durchgeführte Bedarfsabklärungen bei den Teilnehmern	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
Erwartete Vorkenntnisse der Teilnehmer	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
„Lebenslauf/Werdegang“ der Teilnehmer (Anforderungsprofil)	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
Ressourcenaufwand der Teilnehmer (Zeitaufwand, Kosten)	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
Zertifikate der Weiterbildungsinstitution (EduQua, ISO 9000, etc.)	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
Image/Ruf der Weiterbildungsinstitution	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
Lebenslauf/Werdegang der Dozenten (Anforderungsprofil)	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
Phase 3: „Prozess“						
Lernziele (Unterteilung in Richtziele, Grobziele, Feinziele)	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
Lerninhalte (bedarfsgerecht formuliert, sinnvoll strukturiert)	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
(Lern- und Lehr-)Methodenwahl (Unterrichtsmethodik)	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
Ablauf(organisation) der Veranstaltung (Dauer, Pausen)	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
Begleitung durch die/Führung der Veranstaltung (Seminarleiter)	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
Selbstlernaktivitäten (Selbststudium, Vorbereitung der Veranstaltung)	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
Lernerfolgskontrollen (während der Veranstaltung)	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
Deckungsgrad: Weiterbildungsangebot / Bedarf Teilnehmer	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
Qualitätssicherung und -entwicklung des Veranstalters	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
Phase 4: „Output/Outcome“						
Abschlussbestätigung (Diplom, Zertifikat, Testat, etc.)	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
Berufliches Weiterkommen durch Abschluss (on the job)	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
Arbeitsmarktperspektiven (Anerkennung der Veranstaltung auf Arbeitsmarkt)	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
Umgang mit „Abbrechern“ (Ausstiegs-, Wiedereinstiegsmöglichkeiten, etc.)	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
Lerntransfer vermittelter Stoffinhalt (z.B. durch Prüfungen, Seminararbeit)	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
Phase 5: „Follow-up“						
Angebot an Folgeveranstaltungen (Nachtreffen etc.)	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
Kontinuität der Qualitätssicherung und -entwicklung	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
Prüf-/Messkriterien der Kundenzufriedenheit	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
Statistiken, Interpretationen und Massnahmen	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
Anpassungen der Weiterbildungsveranstaltungen	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
Innovationskraft (Aufnahme von neuen Themengebieten)	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
Weiterbildungsaktivitäten der Dozenten						
- fachliche Weiterentwicklung	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
- pädagogische Weiterentwicklung	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
Evaluationsbericht des Weiterbildungsangebots	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2

Nächste Seite →

Fragebogen bitte bis spätestens am 26. Oktober 2001 an das IGW senden oder faxen – danke.

Für Rückfragen: Tel. 071 243 07 43 (Urs Frey verlangen) Fax 071 243 07 01

B. Evaluations-Phasen, Haupt-Stärken / -Schwächen, Informationsquellen

2. Evaluations-Phasen

Wie wichtig sind Ihnen insgesamt die folgenden Evaluations-Phasen (siehe Frage 1) für Ihre Beurteilung eines Weiterbildungsangebotes heute und in Zukunft?

	Heute			In Zukunft		
	sehr wichtig ++	eher wichtig +	weniger wichtig +/-	wichtiger ↗	bleibt gleich →	weniger wichtig ↘
„Kontext“	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
„Input“	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
„Prozess“	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
„Output/Outcome“	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
„Follow-up“	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3

3. Haupt-Stärken

Nennen und ordnen Sie Ihrer Meinung nach drei Haupt-Stärken der heutigen Weiterbildungsveranstaltungen?
[Beziehen Sie sich dabei auf Ihre letzte(n) besuchte(n) Weiterbildungsveranstaltung(en).]

1. (+++) _____ 1
2. (++) _____ 2
3. (+) _____ 3

4. Haupt-Schwächen

Nennen und ordnen Sie Ihrer Meinung nach drei Haupt-Mängel der heutigen Weiterbildungsveranstaltungen?
[Beziehen Sie sich dabei auf Ihre letzte(n) besuchte(n) Weiterbildungsveranstaltung(en).]

1. (- -) _____ 1
2. (-) _____ 2
3. (-) _____ 3

5. Informationsquellen

Wie wichtig sind die folgenden Informationsquellen über einen Weiterbildungsanbieter bzw. eine Veranstaltung für Sie heute und in Zukunft?

	Heute			In Zukunft		
	sehr wichtig ++	eher wichtig +	weniger wichtig +/-	wichtiger ↗	bleibt gleich →	weniger wichtig ↘
Inserate (in Zeitungen, Fachzeitschriften, etc.)	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
Jahresprogramme der Institutionen	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
Konkrete Veranstaltungsprospekte	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
Telefonische Kontakte	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
Informationsveranstaltungen	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
Weiterbildungsmessen	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
Internet	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3

Nächste Seite →

C. Angaben zur Person/zum besuchten Weiterbildungsangebot**6. Ihr Alter?**
 Jahre
→ 7. Ihre Funktion?

- 1 Unternehmer (Inhaber) und/oder Geschäftsführer
 2 Führungskraft in Kaderposition (z.B. Abteilungsleiter, kaufm. Leiter, Marketingleiter)
 3 andere

8. Welche Weiterbildungsangebote des IGW haben Sie besucht/besuchen Sie derzeit?(Bitte alle angeben)

- 1 Intensivstudium KMU
 2 St. Galler Management Seminar
 3 Erfahrungsaustausch-Gruppe

D. Angaben zur Firma**9. In welchem Wirtschaftssektor ist Ihr Unternehmen hauptsächlich tätig?**

- 1 Sektor 1 (Land- und Forstwirtschaftswirtschaft)
 2 Sektor 2 (Industrie und Gewerbe [Handwerk])
 3 Sektor 3 (Dienstleistungen für Unternehmen und Private, öffentliche Hand)

10. In welchem Wirtschaftszweig (Branche) ist Ihr Unternehmen hauptsächlich tätig?

- 1 Verarbeitendes Gewerbe; Industrie
 2 Baugewerbe
 3 Handel; Reparatur von Automobilen und Gebrauchsgütern
 4 Kredit- und Versicherungsgewerbe
 5 Informatik, Erbringung von Dienstleistungen für Unternehmen, Immobilienwesen, F & E
 6 andere

11. Unternehmensgrösse**Zu welcher Unternehmensgrössenkatgorie zählt Ihr Unternehmen?**

(Bitte rechnen Sie die Stellenprozentage von Teilzeitangestellte und/oder Lehrlingen zu Vollzeitstellen zusammen.)

- 1 Kleinst- / Mikrounternehmen (1-9 Mitarbeiter)
 2 Kleinunternehmen (10 – 49 Mitarbeiter)
 3 Mittelunternehmen (50 – 249 Mitarbeiter)
 4 Grossunternehmen (250 und mehr Mitarbeiter)

E. Auswertung**12. Sind Sie an einer Kurz-Auswertung des Fragebogens interessiert?** 1 Ja 2 Nein

Adressangaben oder Firmenstempel:

Empfänger:

Name: _____ Vorname: _____

Herzlichen Dank für Ihre Bereitschaft den Fragebogen auszufüllen.
 Urs Frey

Fragebogen bitte bis spätestens am 26. Oktober 2001 an das IGW senden oder faxen – danke.
 Für Rückfragen: Tel. 071 243 07 43 (Urs Frey verlangen) Fax 071 243 07 01

Erläuterungen zu den Kreuztabellen

Diese sind wie folgt gegliedert (Reihenfolge analog Fragebogen):

Seiten	Inhalt
A-35 bis A-72	A. Faktoren; Fragen 1 a) und b) Phase 1: KONTEXT bis Phase 5: FOLLOW-UP
A-73 bis A-77	B. Evaluations-Phasen; Frage 2 Evaluations-Phasen allgemein
A-78 bis A-84	B. Evaluations-Phasen; Frage 5 Informationsquellen
A-85 bis A-87	C. Angaben zur Person; Fragen 6 / 7 / 8
A-88 bis A-90	D. Angaben zur Firma; Fragen 9 / 10 / 11

Alle Ergebnisse sind in 24 Segmente aufgeschlüsselt, was unterschiedliche Auswirkungen auf die statistische Verlässlichkeit der Antwortverteilungen in den betrachteten Segmenten hat (vgl. statistischer Unschärfebereich in letzter Spalte):

Segment	Bezeichnung	Anzahl Fälle	Statistische Unschärfe ³²⁴
	Total		
Total	alle Antwortenden	215	+/- 6,8 %
	Funktion		
Inh/GF	Unternehmer (Inhaber) und/oder Geschäftsführer	133	+/- 8,7 %
Kader	Führungskraft in Kaderposition	76	+/- 11,4%
andere	andere	6	+/- 40,8 %
	Weiterbildungsangebot des IGW		
KMU-HSG	Intensivstudium für Führungskräfte in Klein- und Mittelunternehmen	88	+/- 10,6 %
MS	St. Galler Management Seminar	97	+/- 10,2 %
Erfa	Erfahrungsaustauschgruppen	48	+/- 14,4 %
	Alter		
bis 29	bis 29	9	+/- 33,3 %
30-39	30-39	94	+/- 9,7 %
40-49	40-49	86	+/- 10,8 %
ab 50	ab 50	26	+/- 19,6 %
	Beschäftigte; Unternehmensgrösse		
1-9	1- 9 (Mikro)	28	+/- 18,9 %
10-49	10- 49 (Klein)	82	+/- 11,0 %
50-249	50-249 (Mittel)	88	+/- 9,4 %
ab 250	ab 250 (Gross)	17	+/- 24,2 %

³²⁴ Bei einer angenommenen Antwortverteilung von 50:50, einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 5% und einem Sigma von 2.

	Wirtschaftssektor		
Sektor 1	Land- und Forstwirtschaft	5	+/- 44,7 %
Sektor 2	Industrie- und Gewerbe (Handwerk)	129	+/- 8,8 %
Sektor 3	Dienstleistungen für Unternehmen und Private, öffentl. Hand	81	+/- 11,1 %
	Wirtschaftszweig (Branche)		
Industrie	Verarbeitendes Gewerbe; Industrie	49	+/- 14,3 %
Bau	Baugewerbe	81	+/- 11,1 %
Handel	Handel; Reparatur von Automobilen und Gebrauchsgütern	16	+/- 25,0 %
Kredit	Kredit- und Versicherungsgewerbe	9	+/- 33,3 %
DL	Informatik, Erbringung von Dienstleistungen für Unternehmen, Immobilienwesen, F & E	33	+/- 17,4 %
andere	andere Branchen	27	+/- 19,2 %

Aufgrund des statistischen Unschärfereiches konzentrieren sich die Auswertung im Text³²⁵ auf das Segment Total (alle Antwortenden), da dort die Angaben mit einer statistischen Unschärfe von +/- 6,8³²⁶ am verlässlichsten sind. Leider ergab die Kreuztabellierung eine Unschärfe die nicht erlaubt Aussagen zu einzelnen Segmenten zu machen. Hierfür müsste allenfalls in einer weiteren Erhebung die Rücklaufquote noch erhöht, oder andere Segmentierungsmerkmale definiert werden.

³²⁵ Vgl. die Ausführungen in Abs.10.2.5 auf S. 207 ff.

³²⁶ Beispiel zur Erläuterung: 86% aller Antwortenden finden, dass der Faktor Qualitätssicherung in der WEM-Phase 3: PROZESS beim Besuch der letzten Weiterbildungsveranstaltung erfüllt worden ist. Dann bedeutet dies, dass der wahre Wert mit 95%-iger Wahrscheinlichkeit im Bereich von 79,2% und 92,8% liegt.

Auswertung der Fragen 3 und 4:

Hauptstärken

1. (+ + +)

1. Woche am Block
 Abdeckung zukünftiger fachlicher Ansprüche bzw. Anforderungen
 Aktualisieren von Wissen
 Aktualität
 Aktualität
 Aktualität
 Aktualität / Umarbeit in die Praxis aktuelle Themen
 Anforderungsprofil der Dozenten
 Anforderungsprofil der Teilnehmer
 Anpassung an neue Lernmethoden
 Anstoss zu mögl. Problemlösungen
 Arbeitsmarktperspektive
 Aufbau nach Grundausbildung ausführliche Unterlagen, in der Praxis anwendbar
 Austausch mit Kollegen in Erfa
 Austausch mit versch. Branchen
 Austausch unter Gleichgesinnten
 Bekanntheitsgrad
 Berufliches Weiterkommen
 Berufsbegleitung
 Berufsbezug
 Bezug zur Praxis
 Blockkurs
 Blockunterricht mit wöchentlichem Abschluss
 Blockwoche mit jeweiligem Abschluss
 Blockwochensystem, Abschlussprüfungen
 breite Teilnehmerzahl
 Breites Angebot
 Breites Teilnehmerspektrum
 breitgefächertes Angebot
 Diskussionen mit Teilnehmern
 Dozenten
 Dozenten
 Dozenten
 Dozenten
 Dozenten
 Dozenten / Referenten
 Dozentenwahl
 dynamische Klasse
 Eingehen auf Teilnehmer
 Erfahrungsaustausch
 Erfahrungsaustausch mit Dozenten, Teilnehmern

Erfa-Kennzahlenvergleiche
 Fachbezogene, Breite Ausbildung
 Fächervielfalt
 Fachkompetent der Referenten
 Fachkompetenz, sehr gute Referenten
 Fachlich hervorragende Kompetenzen der Dozenten
 fachliche Kompetenz
 fachliche Kompetenz
 Fachliche Kompetenz der Dozenten
 Fachwissen der Dozenten
 Flexibilität in Bezug auf Aktualität
 Fortbildungsteilnehmer
 Für das Tagesgeschäft ergänzend
 Gemischte Teilnehmer aus versch. Branchen
 Glaubens-Fundament wir durch Prof. gelegt
 gut organisiert
 gut strukturiert, Aufbau des Lernstoffes
 Gute Dozenten
 Gute Dozenten
 Gute Dozentenwahl
 gute Referenten, die den Stoff rüberbringen
 gute Themenberichte
 Gute, interessierte Dozenten
 guter Praxisbezug
 Guter Überblick über Themengebiete
 Hervorragende Dozenten
 Information über Angebot
 Informationsinhalte sind in der Regel gut aufbereitet
 Inhalt der Kurse
 Inhaltsspektrum / Diskussionsmöglichkeiten
 Interaktivität
 Klare Strukturen in Kursen
 KMU-orientiert
 Kommunikation mit Dozenten, Lehrgespräche
 Kompakt
 Kompetente Dozenten
 Kompetente Dozenten
 kompetente Dozenten
 Kompetente Referenten
 Kompetenz
 Kompetenz Referenten
 Kompetenz der Dozenten
 Kompetenz der Dozenten
 Kompetenz von 70% der Dozenten
 Kontakt
 Konzentration Veranstaltung 1xmonatlich
 konzeptionelle Ansätze/Strukturen

Kursinhalt
 Kurs-Organisation
 Kursteilnehmereinbezug
 Lerninhalte
 Lerninhalte
 Lerntransfer
 Lernziele
 Mehrheitlich kompetente Referenten
 Meist sehr gute Dozenten
 Netzwerke mit Teilnehmern
 neue Erkenntnisse vermitteln
 neue Impulse für das eigene Geschäft
 Neuster Stand der Wissenschaft
 offen für Veränderungen/Anpassungen
 offenes Kernklima
 Organisation
 Organisation
 Output / Outcome
 Präsentation
 praxisbezogen
 praxisbezogen
 Praxisbezogen
 praxisbezogen
 Praxisbezogen
 Praxisbezug
 Praxisbezug
 Praxisbezug
 Praxisbezug
 Praxisbezug
 Praxisbezug
 Praxisnah
 Praxisnähe
 Praxisnähe
 Praxisnähe, Umsetzbarkeit
 Praxisorientiert
 Praxisorientiert
 Praxisorientiert
 Praxisorientiert
 praxisorientiert
 Praxisorientierte Dozenten
 Praxisorientierung für KMU
 Praxistauglichkeit
 Professionalität
 qualifizierte Dozenten
 qualifizierte Referenten
 Qualität der Dozenten
 Qualität der Dozenten
 Qualität der Dozenten
 Qualität der Referenten
 Qualität der Weiterbildung
 Qualität Dozenten
 Qualität
 Referate von Praktiker
 Referenten
 renommierte Vortragende
 Ruf des Institutes

sehr breite Weiterbildung
sehr gute & praxisorientierte
Dozenten
sehr gute Unterrichtsmethodik
Standortbestimmung der eigenen
Unternehmung
starke Dozenten
State of the art
Stoffinhalt
Super Organisation vom Leiter
Teilnehmer abholen und führen
Teilnehmer Zusammensetzung
Themen bezogen; Aktuell
Themen für kommende Aufgabe
sofort anwendbar
Themen / Referenten up to date
Themen/Stoff der Ausbildung
Themenauswahl
Themenbezug
Top aktuell - Wirtschaftsbezogen
Top Referenten
Training im Seminar, technische
Umsetzung im Betrieb
umfassende Inhalte
umfassender Einblick über die
BWL
Umsetzbarkeit in Praxis
Update von beruflichen Praktiken
Vermitteln des Helikopterblicks
Vertiefung des behandelten
Themas
Wahl der Dozenten
wissenschaftlicher Ansatz /
Referenten
Wissensvertiefung
Wohn- und Arbeitsort
Zeitaufwand / Terminierung
zeitliche Staffelung
Ziel, Praxisorientierung
zielgerichtet
Zielgruppenorientierte Inhalte
Zielgruppenorientierte Inhalte
Zugänglichkeit für alle

Hauptstärken**2. (+ +)**

Abwechslungsreiche Vorträge,
Aktivitäten, Workshops

Aktualität

Aktualität

Aktualität

Aktualität der Themen

aktueller Lernstoff

aktueller Wissensstand

Auf Wesentliches beschränken

Aufwand zum Ertrag

ausgewiesene Dozenten

Ausnützung von Gruppendynamik

Austausch unter Kursteilnehmern

Austausch unter Teilnehmern

Basis für Weiterbildung in einem
Spezialgebiet

Bedürfnisse

Begleitung durch Institut

Betreuung individuell

Bezug Theorie - Praxis

Branchenmix

Branchenvielfalt macht Unterricht
interessanter

Breites Spektrum (Gebiete)

Breitgefächerter Stoff

Deckungsgrad (Angebot-Bedarf)

didaktisch oft gut vorgetragen

Diplom - Anerkannter Abschluss

Diplom - Name Institut bedeutet

viel

Diskussion unter den Teilnehmern

Dozenten

Dozenten / Referenten

Dozenten aus Praxis, mit
Erfahrung

Dozenten mit Erfahrung

Durchführungszeitraum
berufsbegleitend möglich

Einkaufspreisvergleiche

Engagement / Einbezug der
Teilnehmer

EQ findet vermehrt Beachtung

Erfa-Austausch Teilnehmer

Erfahrungsaustausch m.
Teilnehmern

Erfahrungsaustausch m.
Teilnehmern

Erfahrungsaustausch m.
Teilnehmern

Erfahrungsaustausch unter
Teilnehmern

Erwartete Vorkenntnisse

fachlich qualifizierte Lehrer

Fachliche Kompetenz

für Schule praxisnah

geeignete Dozenten

gemeinsame Projekte erarbeiten

Gesamtheitlich

Gruppenarbeit

Gruppenarbeit

Gruppenzusammensetzung ideal

gut strukturierter Seminaraufbau

gute Lage der Schule

gute Mischung an Teilnehmern

gute Präsentationen

gutes Image der Schule

hohe Qualität der Referenten

Hohes Niveau

IGW-Zyklus 2 Tage besser als

Intensivstudium

Image

in sich abgeschlossene

Themenblöcke

Informationsaustausch

Inhalt (aktuell)

Innovationskraft - Rücksicht auf

Aktualität

innovativ (neue Themen PC/

Internet)

Innovativität

Intensiv

Interaktion mit anderen Branchen

kein Leistungsdruck

keine Abendkurse - Blockwochen

Keine Potpurri-Zielgruppe

Klar strukturiert

Klar strukturiert

kleine Teilnehmergruppen

Know how

kompakte zeitliche Beanspruchung

kompetente Dozenten

Kompetente Dozenten

Kompetenz der Referenten

komprimiert

Konkrete Fallstudien

Kontakt mit anderen Teilnehmern

Kontakt Teilnehmer - Dozent

Kontakte während und nach dem
Studium

kontinuierlich Erlerntes anwenden
bei Übungen

Konzentration

Konzentration auf das Wesentliche

Konzentriert

Konzept stimmt

Kursangebot im Winter

Lernerfolgskontrolle - Prüfung am
Ende der Blockwoche

Lerninhalt

Lerninhalt

Lernziel

Lernziel

Material

Meinungen, Diskussionen diverser
Branchen

Methodik

mischen der Berufsgattungen

modulartiger Aufbau

Network

neue, aktuelle Erkenntnisse

Organisation

Organisation

Organisation

Organisationsgrad

Persönlichkeit & Erfahrung der
Referenten

potente Referenten

Praktiker als Referenten

Präsentation durch Kursleiter

Präsentationsziel

Praxisbezogen

Praxisbezogen

Praxisbezogenen Themen

Praxisbezug

Praxisbezug

Praxisbezug

Praxisbezug

Praxisbezug, Aufbau auf Verstan-
dnis

Praxisnähe

Praxisnähe

Praxisnähe

Praxisnähe

Praxisorientiert

Preis-Leistungsverhältnis

Professionalität der Dozenten

professionelle Begleitung

Qualität der Dozenten

Qualität der Dozenten

Qualität des abgegebenen

Materials

Rasche Umsetzungsmöglichkeit

rascher Gesamtüberblick mit situa-
tiven Vertiefungen

Reale Beispiele hinzuziehen

Referenten aus der Praxis

Referentenauswahl

Referentenkompetenz fachlich

Reputation

Ressourcenaufwand Teilnehmer

Ruf des Institutes, Praxisbezug

sehr gute Referenten

Seminardokumentationen

Skript passend zu Vortrag

Standort

Starke Dozenten

Stoff

Teilnehmer

Teilnehmerselektion

Teilnehmerselektionsverfahren

Termingerechte Auswahlmöglich-
keiten

Themen

Themenbereiche

Themenbezug
Themenspektren
Thementiefe
Themenwahl
Trainingsunterlagen
übersichtliche Unterlagen
umfassende Ausbildung
Umfassender Stoff
Umsetzungsorientiert
Unterlagen
Unterlagen
Unterrichtsmethodik
Vergleich mit anderen Betrieben
Vergleichsmöglichkeiten
Vernetzung von Themen, Teilnehmern
vielseitiges Angebot
Visuelle Präsentationen
Vorbereitung
Wegleitung zum Ziel / Unterlagen
Wissensmehrwert
Wissenskreise erweitern
Wochenkurse
Zeit
Zeitaufwand
Zeiteinteilung ideal
Zeitgemäss
zeitliche Flexibilität
zeitliche Staffelung
Zusammensetzung der
Seminarteilnehmer
Zusammensetzung
Teilnehmergruppen

Hauptstärken**3. (+)**

Abdeckung Kundenbedürfnisse
 abgegebene Literatur / Fach-
 bücher
 abgerundetes Bild
 Ablauf
 Abwechslung, Alltag
 Aktualität
 Aktueller Bezug
 Aktueller Stoff
 Akzeptanz auf dem Arbeitsmarkt
 Anerkannte Ausbildung
 Anerkannte Weiterbildungsstätte
 Angenehmes Ambiente im
 Seminarlokal
 Ansprechpartner, Verantwortliche
 Arbeits- und Studiumsumgebung
 Aufbau Info via Internet
 ausgewiesene, gute Dozenten
 Austausch mit Dozenten
 Begleitung durch die Schulung
 Bekanntheitsgrad (HSG) als
 Karriereschmiede
 Berufliches Weiterkommen
 Berufsbegleitend
 Betreuung
 Betreuung
 Blockweise Unterricht an versch.
 Orten
 Blockwochen ohne Vorbereitung
 ideal
 breite Themenabstützung
 Breites Kursangebot
 breites Kursangebot
 breites Teilnehmerfeld
 bunter Teilnehmerkreis
 Denkanstöße für Umsetzung in
 Praxis
 Die Referenten sind nicht alle
 gleich gut
 Diplom
 Dokumentation des Lernstoffes
 (Wiederverwertbarkeit)
 Dozenten
 Dozenten
 Dozenten
 Dozenten aus der Praxis
 durchführende Institution
 Einblick in "Stand der Kunst"
 einfache Sprache
 Einfachheit
 Erfa-Austausch unter Teilnehmern
 Erfahrungsaustausch bei Teil-
 nehmern
 Erfahrungsaustausch bei Teil-
 nehmern

Erfahrungsaustausch bei Teil-
 nehmern
 fachgerecht
 Fachkundigkeit der Dozenten
 Flexibel in Terminen
 Folgeveranstaltungen
 Förderung von Netzwerk-
 verbindungen
 Grundlagen
 Gruppen- und Einzelarbeiten
 Gruppenarbeit
 Gruppenarbeit & Zeit für Dis-
 kussion
 Gute "Kameradschaft" unter
 Studenten
 gute Dozenten
 gute lehrbare Ablaufstrukturen
 gute Organisation
 gute Organisation
 gute Organisation
 Gute Referenten
 gute Stimmung / Kontakte zu Teil-
 nehmern
 Gute Teambildung
 gute Unterlagen
 gute Unterlagen
 gute, aktuelle Unterlagen
 hohe Anforderungen
 Image
 Image
 Image / Räumlichkeiten
 Image/Bedeutung des Institutes
 Informationsmaterial
 Infrastruktur, zentral gelegen,
 optimale Räumlichkeiten
 Inhalt der Kursbildung
 Innovation
 Innovationskraft
 Institut anerkannt
 Intensiver Austausch Wissens-
 transfer zwischen Teilnehmern
 möglich
 Interessanter Austausch unter Teil-
 nehmern
 Interessierte Leute treffen
 Internationalität
 Klare und gute Themenwahl
 KMU-Tauglichkeit
 Know-how Austausch Teilnehmer
 Kompetenz der Referenten
 Kompetenz der Referenten
 Kontakt
 Kontakt Teilnehmer mit vergleich-
 barem Umfeld
 Kontakt unter Fachleuten
 Kontakt zu Führungskräften von
 anderen Branchen
 Konzentrierte Theorie
 Kosten

Kursinhalt
 Leitbild
 Lerninhalt
 Meinungs- & Erfahrungsaustausch
 Meinungs- & Gedankenaustausch
 Meinungs-austausch
 Meinungs-austausch
 Meinungs-austausch Teilnehmer
 meistens gute Referenten
 Methodenwahl
 Methodik allgemein
 Mit Dozenten und Praktiker
 Modulare Aufbauform
 modularer Aufbau
 Motivierend
 neue Denkanstöße
 neue Idee
 neue Lernziele aneignen
 Neues Wissen
 Neuheit
 Nutzen für den eigenen Betrieb
 offene, hilfsbereite Seminarleitung
 Organisation
 Organisation
 Organisation / Infrastruktur
 Organisation: Blockwoche, berufs-
 begleitend
 Ort
 örtliche Durchführung
 Praxis
 Praxisbezogene Weiterbildung
 Praxisbezug
 Praxisnähe
 Praxisorientiert
 Preis / Leistung
 Qualität der Dozenten
 Querschnitt - Stoff
 Referenten
 Reputation
 Ressourcenaufwand
 Schulungsort
 Sehr gute Themenauswahl,
 aktualisiert
 sehr guter Ruf auf dem Markt
 Seminar, Block, Zyklen
 Service
 Standort ungebunden
 Standortwahl
 Teamarbeit / Betreuung
 Teilnehmer
 Teilnehmer
 Teilnehmer
 Teilnehmerkontakte
 Teilnehmerkreis
 Teilnehmerselektion
 Terminprogramm
 Themenwahl im Detail
 Überblick verschaffend durch div.
 Themen

Unterlagen
Unterlagen / Nachschlagewerk
Up to Date
Vernetzung
vielfältige Weiterbildungsangebote
Visionen entwickeln
Wissen vermitteln
Zeitaufwand Kosten
zeitliche Aufteilung 10x2 Tage
zeitliche Verteilung
Zeitplanung
Zeitraum der Veranstaltung

Hauptschwächen**1. (- - -)**

"Fachidioten" spulen Programm ab
 "Man" kann alles kaufen
 "Theorie"
 Aktualität des Lerninhaltes
 Anerkennung
 Anwendung in der Praxis
 Anwendung in der Praxis
 Anzahl Teilnehmer
 Arbeitsmaterialprozessoren
 Aufbereitung für KMU
 Ausbildungsstand Teilnehmern
 Beschränkte Tiefe der Lerneinhalte
 Beteiligung
 Branchenmix intransparent
 Didaktik der Referenten
 Diplomarbeit vs. Gruppenarbeit
 Diskrepanz
 Dokumentation zu umfangreich
 Dozenten
 Durchführung während Hotel-
 umbau
 Durchgeführte Bedarfsabklärung
 bei Teilnehmern
 Effizienz
 eher auf Monolog ausgelegte
 Wissensvermittlung
 Eintönigkeit
 einzelne Wochen
 Evaluation der Dozenten
 externe Dozenten
 Fallbeispiele: Strategie, Marketing,
 Finanzen etc.
 finde immer schlecht Zeit
 Fokussierung auf Zielpublikum
 Fortzubildende zum Teil über-
 fordert
 Frontalunterricht
 geballte Ladung vom vermittelten
 Stoff
 grosse Klassen
 grosse Referentenunterschiede
 grosser Stoffumfang in relativ
 kurzer Zeit
 Heterogenität der Teilnehmer
 hohe Kosten
 Hotel- & Parkplätze fehlen
 Informationsmaterial
 interaktives Arbeiten während den
 Kurstagen kommt zu kurz
 kein Hotel beim WBZ
 KMU-Bedürfnisse nicht immer
 berücksichtigt
 KMU-Nähe
 Konsequenz bei Prüfungen
 Kosten
 Kosten / Nutzen-Problematik

lange Anreise
 langfädig, Konzentration aufs
 Wesentliche
 Lernkraft
 Lernpädagogik
 Mangelnde Teilnehmerselektion
 Methodik der Dozenten
 Möchte mich besser auf die
 Blockwochen vorbereiten
 können
 Monotone Vorträge
 Namensgebung
 Nicht auf eigene Bedürfnisse
 angepasst
 Nicht Einhalten des Zeitplanes
 nicht immer KMU tauglich
 Örtlichkeiten / Infrastruktur
 oft werden Standardlösungen
 vorgetragen
 Oftmals ungenügende Referenten
 Pädagogische Dozenten -
 Kompetenz
 potente Referenten = gute Lehrer
 Praxisbezug bei KMU 10-30 MA
 fehlt
 Praxisbezug eher wenig
 Praxisumsetzung
 Preis (eher teuer)
 professionellere Darstellung
 Programme unflexibel
 Qualität der Referenten
 Qualität der Unterlagen
 Qualitätsunterschiede der
 Dozenten
 Referenten
 Referenten
 Samstagnachmittag nicht geeignet
 Samstagmorgen zu früh, 9.00 Uhr
 ideal
 schlechte didaktische Aufbereitung
 schlechte Dozenten
 schlechte Schulungsunterlagen
 schwache Dozenten
 schwache Referenten
 Schwache Zielgruppenorientierung
 (nicht beim IGW!)
 Schwerpunkte setzen
 sehr grosse Klassen
 sehr komprimierte Themenblöcke
 sehr teuer
 Seminarorte besser in St. Gallen
 Seminarorte z.T. nicht optimal
 Seminarunterlagen sind teilweise
 veraltet, unübersichtlich
 Stoffmenge
 Systemtheoretische "Pädagogen"
 helfen wenig
 Teilnehmerselektion

Teilnehmervorkenntnisse, Ziel-
 setzungen zu unterschiedlich
 Teilnehmerzahl zu hoch
 teilw. zu grosse Unterschiede der
 innerhalb Zielgruppe
 teilweise überalterte Unterlagen im
 Gegensatz zu Kurspreis
 Theorien - Bezug - Alltag
 Trainingsunterlagen in Papierform
 Überangebot an Kursen
 Umsetzung im Berufsalltag
 Undiszipliniertheit der Teilnehmer
 ungenügende Seminarräumlich-
 keiten (Egerkingen)
 Unpünktlichkeit der Teilnehmer
 Unterbringung / Verpflegung
 veraltete Unterlagen
 Veranstaltungsort
 Veranstaltungsort
 Vergleichsmöglichkeiten schwierig
 Vertiefungen nicht durchführbar
 Viel Lernstoff und wenig Zeit zum
 verarbeiten
 viel Stoff in wenig Zeit,
 Viel Theorie, wenig Realitätsbezug
 Vorkenntnisse der Teilnehmer sehr
 unterschiedlich
 Weiterbildung nach Management-
 seminar
 wenig Unterstützung für die
 Gruppenarbeit
 Wirtschaftsteil fehlte
 z.T. nicht KMU bezogen
 z.T. zu teuer
 Zeitaufwand - viele sind mehrtägig
 Zeitdruck
 Zeitintensiv
 Zeitmangel der Dozenten auf
 Thema
 zu grosse Gruppen
 zu grosse Teilnehmerzahl
 zu grosses Angebot
 zu stark Finanzorientiert
 zu viel Stoff
 zu viel Stoff
 zu wenig am Abend oder Samstag
 zu wenig auf Wirtschaftssektor
 ausgerichtet
 zu wenig Gruppenarbeit
 zu wenig interaktiv
 zu wenig Praxis
 zu wenig Vorbereitungsmöglich-
 keiten
 zum Teil schlechte Lokalitäten
 zur kommerziell
 zuviel auf Phase 5 ausgerichtet
 zuviel Gruppenarbeiten
 zuviel Papier
 Zuviel Papier, weniger wäre mehr

Zuviel Stoff - zuwenig Zeit
zuviel Theorie
zu viele technische Hilfsmittel
zu viele Themen in zu kurzer Zeit
(Oberflächlichkeit)
zuwenig Praxiserfahrung

Hauptschwächen**2. (-)**

50% Referenten (Rhetorik, Vortragstechnik)
 Abgabe der Unterlagen (Zeitpunkt) abgegebene Unterlagen
 Ablauf der Veranstaltung
 Ablauforganisation der Veranstaltung
 Art des Vortrages (monoton)
 Aufwand (Zeit/Geld) zu Nutzen
 Auswahl der Referenten
 Auswärts-Seminare
 Bedürfnis - Evaluation Teilnehmer
 Bekanntheitsgrad
 Bekanntheitsgrad
 Bildungsstand der TN sehr unterschiedlich
 Dateien zur Verfügung stellen
 Deckungsgrad
 "Angebot/Teilnehmer" schlecht
 dezentrale Seminarorte
 die Chefarbeit bleibt liegen
 Dienstleistungsbereich zu wenig berücksichtigt
 Dokumentation / techn. Hilfsmittel
 Dozenten mit schwacher Rhetorik
 Dozenten noch konsequent
 Eingreifen des Moderators mehr notwendig
 Einzelthemen ohne Fortsetzung
 Fehlende Selektion der Teilnehmer
 Flexibilität
 Flexibilität
 Folgeveranstaltungen
 Form der Präsentation
 Führungsweiterentwicklung fehlte
 gezielte & effiziente Gruppenarbeit
 Grafiken & Diagramme in Unterlagen schlecht
 grosse Anzahl Studenten
 Grosse Papierflut
 Gruppenarbeiten sind chaotisch
 Gruppenarbeiten zu wenig
 Härtere Folgekurse
 Hilfsmittel beim Vortrag
 Hohe Kosten
 Institution Universität
 Interessenkonflikte bei einzelnen Inhalten
 kein anerkannter Abschluss
 keine aktive Teilnahme der Teilnehmer
 keine Infos durch Seminarleitung
 keine Praxiserfahrung der Referenten
 keine Topdozenten vorhanden
 keine Vertiefungsmöglichkeit

Know-how Teilnehmer zu unterschiedlich
 Kompetente Referenten, Breite theoretische als auch praktische Erfahrung fehlten zum Teil
 Kontinuität
 Kosten
 Kosten
 Kosten
 Kosten
 Kosten
 Kosten - Nutzen
 Kursanforderung / Verständlichkeit
 Lernerfolgskontrolle
 Lernkontrolle
 Mangel an guten Dozenten
 Monolog statt Dialog
 nicht immer KMU-bezogen
 nicht kundenbezogen
 nicht modulare Strukturen bzw. Angebote
 Niveauunterschiede bei Referenten
 Niveauunterschiede der Teilnehmer
 Organisation
 Organisation
 Organisation, zu lange Ausführungen der Betriebsvorstellungen
 pädagogisches Know-how fehlt oft
 Pausen & Essen sind 2.rangig
 praktische Übungen
 Praxis
 Praxisbezug ist schwierig
 Praxisbezug mässig
 Preislichen an der oberen Grenze
 Preislichen an der oberen Grenze
 Qualität der Unterlagen
 Qualitätsdifferenzen der Kursteilnehmer
 Räumlichkeiten
 Referenten, die schlechte Bewertung erhalten und nicht ausgewechselt werden
 Referenten
 schlecht verständlich – Fremdwörter
 schlechte Anerkennung des Diploms
 schlechte Kopien
 schlechte Lokalität
 schlechte Präsentationen (Kommunikation nicht Inhalt)
 sehr umfangreicher Stoff
 Stofffülle und zeitliche Planung
 Studenten

Suche nach Anbietern des Kurses mühsam
 Teilnehmergruppe mit 40 Pers. zu gross
 Teilweise Dokumentation nicht mit Vortrag identisch
 Übernachtungen zu teuer
 ungeschickter Einsatz der techn. Hilfsmittel durch Referenten
 Ungleiche Basis der Teilnehmer
 Unprofessionelle Handhabung der Unterrichtsmittel
 Unterlagen
 Unterlagen
 Unterlagen
 Unterlagen (zu viele)
 Unterlagen korrespondieren z.T. nicht mit dem Unterricht
 Unterlagen schlecht
 Unterschiedlicher Know-how + Status der Teilnehmer
 Veraltete Lehrmittel - EDV-Einsatz?
 Veranstaltungsort
 vermitteln von Fallbeispielen
 Vermittlungstiefe der Themen
 Vertiefungsproblematik
 viele Absenzen
 Vorkenntnisse in Finanz unterschiedlich
 Werdegang der Dozenten
 Wissen u. Erfahrung der Teilnehmer
 z.T. schlechte Unterlagen
 Zeitintensiv
 Zeitmangel
 Zeitüberschreitungen
 zu schwach Prozessorientiert
 zu trockene Referenten
 zu wenig Pausen
 zu wenig praxisorientiert
 zu wenig tief in Thema
 zu wenig tief in Thema
 zum Teil sehr schlechte Kopien
 zuviel Theorie, zuwenig Praxis
 zu viele Themen, weniger aber mehr in Tiefe
 zuwenig Zeit um auf Probleme einzugehen
 zuwenig praktische Beispiele
 zuwenig praktische Beispiele
 zuwenig Zeit für Vortrag

Hauptschwächen**3. (-)**

Aktualität
 Auswahlkriterien (Niveau)
 Bankding-Teil nicht stufengerecht
 Bezug zu eigener Tätigkeit
 Bücher nachträglich
 Bücher statt Wissen (zuviel Dokumentation)
 Dozenten schaffen Papierberg ab Durchführungsstandorte
 eher schwache Referenten
 Fehlen von speziellen Themen
 fehlende Dozentinnen
 Flexibilität des Instituts
 Follow-up
 gewisse Themen praxisorientierte gestalten
 Gruppenarbeit in zu kurzer Zeit
 Gruppenarbeit in zu kurzer Zeit halbherzig für KMU
 Image
 Inhalt der Präsentation
 Jeder Professor treibt seine eigene Sau durchs Dorf
 Kein Einfluss der Teilnehmer
 keine Lernkontrolle
 keine Übungen f. Lernvertiefung zu Hause
 Klassengrösse
 Kollision mit eigener Arbeit
 Kosten
 Kosten
 Kosten der Weiterbildung
 Kosten/Nutzen (nicht IGW)
 Kosten-Nutzen/Aufwand-Ertrag künstlich in die Länge gezogene Kurstage
 Kursleitung
 Kursunterlagen
 Kursunterlagen
 Lernerfolge überprüfen fehlt
 Lernkontrolle (individuell)
 Lernpsychologie wird übersehen
 manchmal fehlt Darstellung der Referenten (zu penetrant)
 manchmal zu theoretisch
 Mangelnde Qualität der Dozenten
 mangelnde Nachhaltigkeit
 Methodenkompetenz Referenten nicht der aktuellen Situation angepasst
 Nicht-Einhalten des Zeitplanes
 nur erfahrene Dozenten verpflichtet
 Pausengestaltung
 praxisbezogenen Referate
 Preis

Preis-Leistung stimmt bei den meisten Hotels nicht!
 Preis-Leistung stimmt bei den meisten Hotels nicht!
 Prüfungsqualität (inkl. Prüfungsabnehmern)
 Referenten
 Referenten z.T. zu eloquent,
 Ressourcenaufwand der Teilnehmer
 Samstag
 Samstagsnachmittag (Motivation)
 Schlechte Unterlagen
 schwieriges Umsetzen auf eigene Problemstellung
 Selbstlernaktivitäten (vorb. Möglichkeiten)
 Selbstlerneffekt
 Selbstüberschätzung Dozenten
 Seminarrot
 Stellenwert Diplom
 störende Eigenwerbung der Referenten
 Systemarbeiter Aufbau
 Teilnehmer mit schwacher Bildung zum Teil
 Teilnehmerbackground oft zu unterschiedlich
 Teils Selbstdarstellung
 teilweise eingleisig (Parallel – Meinungen, Theorien)
 teilweise fehlender Praxisbezug
 Überschaubarkeit des Marktes
 Umtriebe für Übernachtung und Verpflegung
 Unterbringung und Standortwechsel
 Unterkunft in einzelnen Seminarhotels
 Unterlagen als Hilfsmittel nützlich unterschiedlicher Wissensstand der Teilnehmer
 Veranstaltungsort z.T. miserabel
 Vorbereitung auf die Blockwoche schwierig
 vorgefasste Meinungen
 Wissensstand der Teilnehmer
 z.T. enttäuschende Prof.-Leistungen
 z.T. Infrastruktur von Schulungs-orten
 z.T. schlechte Didaktik
 z.T. zu theoretisch
 z.T. Aufbau der Unterlagen
 z.T. Praxisbezug
 z.T. ungeeignete Methodik/Didaktik
 Zeitdruck
 zeitlicher Aufwand

zu grosse Teilnehmergruppen
 zu grosse Teilnehmerzahl
 zu grosser Teilnehmerkreis
 zu teuer
 zu viel Gruppenarbeit und Rollenspiele
 zu viel Schischi (Papier, Säfte, Pausen)
 zu wenig pointiert
 Zu viele Unterlagen statt Zusammenfassungen

Tabellen zur Repräsentanz der Befragung

Stichprobe

	FB (verschickt)	Rücklauf absolut	Rücklaufquote (%)	FB (nicht auswertbar)	FB (auswertbar) absolut	FB (auswertbar) prozentual (%)
KMU-HSG	178	81	45.51	2	79	44.38
MS	224	96	42.86	3	93	41.52
Erfa	93	45	48.39	2	43	46.24
Total	495	222	45.58	7	215	44.05

Repräsentanz (seit Gründung der jeweiligen Weiterbildungsveranstaltungen)

	Grundgesamtheit	FB (auswertbar)	Repräsentanz (%)
KMU-HSG	470	79	16.81
MS	1720	93	5.41
Erfa	150	43	28.67
Total	2340	215	16.96

Repräsentanz (gemessen an den Teilnehmern seit 1996)

	Grundgesamtheit	FB (auswertbar)	Repräsentanz (%)
KMU-HSG	265	79	29.81
MS	460	93	20.22
Erfa	120	43	35.83
Total	845	215	28.62

Anhang 2: EduQua-Formulare zur Zertifizierung von Bildungsinstitutionen³²⁷

- Titelblatt Dokumentation der Bildungsinstitution mit Angaben zur Institution
- Selbstevaluation
- Erhebungsbogen Institution mit Liste der Prüfungsinhalte
- Erhebungsbogen Angebot mit Liste der Prüfungsinhalte

³²⁷ o.V., EduQua-Zertifizierung Information, 2000, 17 ff.



Schweizerisches Qualitätszertifikat für Weiterbildungsinstitutionen
Certificat suisse de qualité pour les institutions de formation continue
Certificato svizzero di qualità per istituzioni di aggiornamento

Dokumentation der Bildungsinstitution

Name der Institution:

Adresse:

Tel./Fax/E-Mail:

Bezeichnung des Angebots:

Kontaktperson für die Zertifizierung:

Inhalt der Dokumentation:

- Ausgefüllte Selbstevaluation der Bildungsinstitution
- Zur Institution: Liste der Prüfungsinhalte Institution, eventuell ergänzt mit Hinweisen für die Zertifizierungsstelle, Beilagen 1-16 (gemäss Liste der Prüfungsinhalte Institution)
- Zum ausgewählten Angebot: Liste der Prüfungsinhalte Angebot, eventuell ergänzt mit Hinweisen für die Zertifizierungsstelle, Beilagen Kurs- und Lehrgangskonzept, Informationsmaterial, Lebensläufe der Lehrkräfte

Selbstevaluation

Auf welche Weise glauben Sie die nachfolgenden Qualitätskriterien zu erfüllen?

1. Angebote, die den Bildungsbedarf und die Bildungsbedürfnisse der Kundinnen und Kunden befriedigen.

2. Den nachhaltigen Lernerfolg der Teilnehmenden.

3. Die transparente Darstellung ihrer Angebote und ihrer pädagogischen Leitideen.

4. Eine kundenorientierte, ökonomische, effiziente und effektive Leistungserbringung.

5. Engagierte Lehrkräfte, welche fachlich, methodisch und didaktisch auf dem neuesten Stand sind.

6. Ein Bewusstsein für Qualitätssicherung und -entwicklung.

Erhebungsbogen - Institution

Liste der Prüfungsinhalte Institution

Beilage	Prüfungsinhalt	Hinweise für die Zertifizierungsstelle
1	Informationen zur Institution	
2	Prospekte aller Bildungsangebote des laufenden Jahres	
3	Leitbild der Institution	
4	Organigramm	
5	Zertifikat oder Bericht eines eingeführten Qualitätsverfahrens oder Beschreibung des Qualitätsverständnisses	
6	Protokoll einer pädagogischen Konferenz oder Beschreibung des Austauschs über pädagogische Fragen	
7 / 8	Evaluationsbericht eines Angebots (7) Beschreibung der Konsequenzen aus dem Evaluationsbericht (8)	
9 / 10	Aussteiger- und/oder Prüfungsstatistiken, Analysen (9) Massnahmenkataloge (10)	
11	Anforderungsprofil für Lehrkräfte	
12	Bericht eines Unterrichtsbesuchs	
13	Liste über interne und externe Weiterbildungen der Dozenten im fachlichen sowie im pädagogischen Bereich ³²⁸	
14	Beschreibung zur Bedarfsanalyse sowie Vergleich mit Konkurrenten ²	
15	Beschreibung der Messinstrumente für Kundenzufriedenheit	
16	Beschreibung des Auswahlverfahrens ² der Interessenten und Interessentinnen	

³²⁸

Die Prüfungsinhalte 13, 14 und 16 können entweder für die Institution als Ganzes oder – bei grösseren Institutionen – in Bezug auf das bewertete Angebot dokumentiert werden.

Informationsmaterial

Das Informationsmaterial ist die 'Visitenkarte der Institution'. Die Ausgestaltung der Prospekte, Ausschreibungen, Homepage, Anmeldeunterlagen etc. erlaubt Rückschlüsse über die Kundenorientierung der Institution und soll potenziellen Teilnehmenden die wichtigsten Fragen im Rahmen einer Weiterbildungsplanung beantworten.

Informationen über die Institution sollten mindestens Aussagen zu folgenden Punkten beinhalten:

- Zielsetzung und Arbeitsbereich der Institution
- Zielgruppen
- Ansprechpartner/innen und Verantwortliche
- Geschäftsbedingungen

Die Prospekte zu den Weiterbildungsangeboten sollten:

- aussagekräftig sein
- zu keinen Rückfragen Anlass geben
- positiven Kundenrückmeldungen Vorschub geben
- keine unerfüllbaren Erwartungen wecken

Dokumentation:

- Beilage 1 Informationen über die Institution
- Beilage 2 Informationsmaterial aller im laufenden Jahr angebotenen Weiterbildungsangebote

Leitbild der Institution

Ein Leitbild belegt, dass die Institution richtungs- und zukunftsweisende Vorstellungen hat. Da mit einem Leitbild ein Rahmen für zukünftige Planungsentscheidungen und damit für die künftige Entwicklung der Institution als Ganzes geschaffen wird, bildet es einen wichtigen Bestandteil der Qualitätssicherung und -entwicklung einer Institution. Das Leitbild erfüllt folgende Zwecke:

intern:

- Sinn stiften und damit motivieren
- Standortbewusstsein fördern
- Zusammenhänge zeigen
- Kontinuität im Handeln sicherstellen
- Veränderungsanstöße geben
- Qualitätsansprüche fördern und sichern

extern: (falls öffentlich zugänglich)

- PR für die Institution und eventuell den Berufsstand
- Legitimation für Forderungen
- Orientierung für Interessenten und Interessentinnen
- Abgrenzung gegenüber der Konkurrenz

> Falls kein Leitbild bzw. ein Dokument vorhanden ist, geben Sie bitte an, bis wann Ihre Institution ein Leitbild erstellen will und beschreiben Sie:

- die Vorgehensweise zur Erstellung des Leitbilds,
- die Ziele und Absichten die damit verbunden sind sowie der vorgesehene Inhalt und
- welche Personen und Gremien daran beteiligt sein werden.

Dokumentation:

- Beilage 3:**
- Leitbild**
 - Beschreibung, wie Sie das Leitbild erstellen wollen**
(falls Leitbild noch nicht vorhanden)

Organigramm

Mit dem Organigramm wird die Gesamtstruktur der Institution – meist stark vereinfacht - dargestellt. Es wird sichtbar,

- welche Organisationsform sich die Institution gegeben hat,
- welche Verantwortungs- und Kompetenzbereiche festgelegt sind,
- welchen Platz die einzelnen Funktionen innerhalb der Gesamtstruktur einnehmen und
- wie die einzelnen Funktionen hierarchisch eingegliedert sind.

Die Organisationsform ist ein wichtiges Element in der Qualitätssicherung, da sie einen direkten Einfluss auf das Rollenverständnis und die Rollenwahrnehmung aller Mitarbeitenden hat. Somit ist es auch naheliegend, dass ein Organigramm massgeschneidert sein muss.

> Das Organigramm muss nicht erstellt werden, falls die Institution weniger als drei Mitarbeitende zählt.

Dokumentation:

Beilage 4: **Organigramm**

Interne Qualitätssicherung und -entwicklung

Die Qualitätssicherung und -entwicklung kann einerseits mit einem systematisches Qualitätsmanagement (kurz QM) betrieben werden oder durch das Qualitätsverständnis der Institution und entsprechenden Massnahmen belegt werden. Die Verfahren zum QM werden in der Regel durch externe Anbieter durchgeführt oder begleitet.

> Falls Sie kein systematisches QM-System anwenden, müssen Sie Ihr Qualitätsverständnis darlegen. Dabei sind folgende Fragen zu beantworten:

- Wie wurde „Qualität“ definiert, wie weit ist der Begriff gefasst?
- Was wird unternommen, um Aussenstehenden einen Einblick in die Qualität der Institution zu geben?
- Welche Personen oder Gremien sind für den Qualitätsprozess verantwortlich?
- Welche Personen oder Gremien überprüfen die Qualität?
- Werden Sie den von verschiedener Seite festgelegten Qualitätsansprüchen und -erwartungen gerecht und werden Massnahmen ergriffen, falls dem nicht so ist?
- Wie erreichen Sie, dass die Qualität der Institution ständig weiterentwickelt wird?

Dokumentation:

- Beilage 5:
- Beschreibung des systematischen QM-Verfahrens, letzter Audit-Bericht, Zertifikat**
(falls vorhanden)
 - Beschreibung, welches Qualitätsverständnis der Institution zugrunde liegt**
(falls kein systematisches QM-Verfahren angewendet wird)

Pädagogische Entwicklungsarbeit

Der Erfahrungsaustausch zwischen den Lehrkräften und die pädagogische Entwicklungsarbeit geben Impulse für die Qualitätsdebatte, steigern das Qualitätsbewusstsein und initiieren Veränderungsprozesse. Auch wenn sich diese Effekte weitgehend der Messbarkeit entziehen, dürfen sie in ihrer mittel- bis langfristigen Bedeutung nicht unterschätzt werden. Somit stellt sich die Frage, wie der pädagogische Austausch unter den Lehrkräften sowie unter allen Mitarbeitenden, die sich mit der Durchführung oder Organisation von Bildungsveranstaltungen befassen, gewährleistet wird.

> Zeigen Sie in einem kurzen Überblick auf, wie der Austausch über pädagogische Fragen sowie die Erweiterung der pädagogischen Kompetenzen sichergestellt wird.

Beschreiben Sie:

- Inhalt, Form und Häufigkeit von Veranstaltungen, in welchen pädagogische Fragen diskutiert werden.
- Vorhandensein und Periodizität von Supervisionen und Interventionen für die Lehrkräfte.
- Fortbildungsbemühungen, die aufgrund der gemachten Erfahrungen initiiert wurden.

Dokumentation:

- Beilage 6:**
- Beschreibung, wie der Austausch über pädagogische Fragen sichergestellt wird.**
 - Protokoll einer pädagogischen Konferenz**
(falls vorhanden)

Evaluation eines Angebots

Die Sicherung von Qualität im Kursangebot erfordert Kriterien, auf deren Basis es möglich ist, Lernangebote und -prozesse zu bewerten und weiter zu entwickeln. In der Erwachsenenbildung ist es oftmals schwierig, objektive Kriterien zur Wirkung eines Kurses festzulegen, zumal häufig nicht die objektiven, sondern die subjektiven Wirkungen von Bedeutung sind. Im Sinne einer Qualitätsförderung der angebotenen Weiterbildungskurse ist es trotzdem sinnvoll, gewisse Bereiche zu untersuchen. Die Resultate der Evaluation sind in einem Bericht zusammenzufassen, welcher die Grundlage für die anschliessende Umsetzung der Ergebnisse mit Massnahmen zur Verbesserungen darstellt.

> Im Evaluationsbericht sollten folgende Punkte berücksichtigt sein:

- Klare Fragestellung der Evaluation
- Evaluierete Bereiche
- Zielgruppen der Evaluation
- Geeignete Methoden der Datenerhebung
- Nachvollziehbare Interpretationen

Die Beschreibung der Konsequenzen müssen sich direkt auf den beigelegten Evaluationsbericht beziehen. Falls keine Konsequenzen gezogen wurden oder Verbesserungsmassnahmen angezeigt waren, ist eine kurze Begründung notwendig.

Dokumentation:

- Beilage 7: Evaluationsbericht eines Angebots
- Beilage 8: Beschreibung der Konsequenzen aus dem Evaluationsbericht

Statistische Erhebungen

Statistische Kennzahlen können wertvolle Hinweise geben und helfen, den Unterrichtsprozess und die Ergebnisse zu überwachen. Eine gewisse Aussagekraft für die qualitative Beurteilung von Kursen haben

- Kennzahlen hinsichtlich der Kurs-/Lehrgangsaussteiger über einen definierten Zeitraum
- Kennzahlen über Prüfungserfolge bei Kursen/Lehrgängen mit externen Prüfungsabnahmen.

> Legen Sie die entsprechenden Statistiken sowie Ihre Interpretationen über den jeweiligen Zeitraum von drei Jahren bei und beschreiben Sie, ob und welche Massnahmen Sie aus den statistischen Aussagen abgeleitet oder umgesetzt haben.

Bei den Kennzahlen über Prüfungserfolge sind auch die durchschnittlichen Prüfungsergebnisse zu erwähnen, damit ein Vergleich mit ähnlichen Institutionen möglich ist.

Dokumentation:

Beilage 9: **Statistiken**

Beilage 10: **Interpretationen und Massnahmenkataloge** (falls vorhanden)

Anforderungsprofil für Lehrkräfte

Lehrkräfte müssen sowohl über fachliche wie über pädagogische Kompetenz und Qualifikationen verfügen. Beides ist für die Weiterbildungsqualität von entscheidender Bedeutung.

Das Anforderungsprofil für Lehrkräfte dient dazu, die Auswahl bei der Anstellungen von neuen Lehrkräften zu erleichtern, Konsens hinsichtlich Leistungserbringung und -erwartung zu erzielen und die fachlichen Anforderungen zu definieren.

> Das Anforderungsprofil für Lehrkräfte muss folgende Punkte beinhalten:

- Verlangte formale Ausbildungsabschlüsse (Zertifikate), zur fachlichen und pädagogischen Qualifikation.
- Notwendige Erfahrung und eventuell Anzahl Praxisjahre im Fachgebiet
- Unterrichtserfahrung in der Erwachsenenbildung
- Sozialkompetenzen
- Erwartetes Engagement für den Unterricht sowie die Institution

Dokumentation:

Beilage 11: **Anforderungsprofil für Lehrkräfte**

Bericht eines Unterrichtsbesuches

Um die fachlichen und pädagogischen Fähigkeiten der Lehrkräfte zu überprüfen sowie um den Kontakt zu den Lehrkräften zu pflegen, sind regelmässig Unterrichtsbesuche durch die Institutionsleitung oder ein Aufsichtsgremium durchzuführen. Die Eindrücke und Erkenntnisse aus den Unterrichtsbesuchen müssen in einem Bericht festgehalten werden und – falls angezeigt – sollten auch Massnahmen zur Behebung von Missständen daraus ersichtlich sein.

> Oftmals werden standardisierte Formulare für den Unterrichtsbesuch verwendet, die anstelle eines Berichts eingereicht werden können. Ergänzend dazu können, sofern vorhanden, folgende Unterlagen nützliche Hinweise über die Unterrichtsbesuche enthalten:

- Besuchsplan für das laufende und/oder kommende Semester
- Auflistung der tatsächlich durchgeführten Unterrichtsbesuche
- Funktion und Qualifikation des Besuchers
- Ziel und Motivation des Besuchs
- Checkliste für den Unterrichtsbesuch

Dokumentation:

Beilage 12: Bericht eines Unterrichtsbesuchs

Weiterbildungsaktivitäten der Lehrkräfte

Die Weiterbildungsaktivitäten der Lehrkräfte sollen deren fachlichen und methodisch-didaktischen Qualifikationen fortlaufend sicherstellen. Idealerweise führt die Institution eine Planung der Weiterbildungsaktivitäten ihrer Lehrkräfte über eine bestimmte Zeitspanne.

> Die Lehrkräfte müssen sich im fachlichen und/oder pädagogischen Bereich regelmässig, das heisst mindestens ein Mal pro Jahr intern oder extern weiterbilden. Die internen und/oder externen Weiterbildungsaktivitäten sollten in schriftlicher Form dokumentiert sein. Bei grösseren Institutionen genügt es, die Weiterbildungsaktivitäten der beim geprüften Angebot unterrichtenden Lehrkräfte zu dokumentieren.

Dokumentation:

- Beilage 13: Liste über Weiterbildungsaktivitäten im fachlichen Bereich
 Liste über Weiterbildungsaktivitäten im pädagogischen Bereich

Kundenorientierung und Kundenzufriedenheit

Die Orientierung an den Bedürfnissen der Kunden sowie die Kundenzufriedenheit gelten als wichtige Indikatoren für die Qualität von Weiterbildungen. Qualität ist ein Mass dafür, wie gross die Übereinstimmung zwischen den Erwartungen der Kunden und dem Kursangebot ist. Die Definition der „Kunden“ von Weiterbildungen ist jedoch nicht immer eindeutig. Einerseits sind es die Teilnehmenden, andererseits und etwas breiter gefasst die Unternehmungen, welche ein Interesse an der Weiterbildung ihrer Mitarbeitenden haben sowie weitere Institutionen, die Weiterbildungen fördern. In Bezug auf die Kursteilnehmer ist ausserdem zu beachten, dass sie nicht nur Abnehmer einer Dienstleistung, sondern gleichzeitig deren Koproduzenten sind und sich somit massgeblich am Ergebnis beteiligen.

Die Bedürfnisse der Kunden können nur dann berücksichtigt werden, wenn eine Bedarfsanalyse vorgenommen wurde. Dies schliesst allenfalls auch eine Analyse von Konkurrenzangeboten ein.

> Um die Kundenorientierung und -zufriedenheit zu beurteilen, werden folgende Sachverhalte geprüft:

- Definition des Kundenkreises, Abgrenzung zur Konkurrenz
- Vorgehen bei der Bedarfsanalyse
- Konzept oder Beschreibung des Vorgehens zur Messung der Kundenzufriedenheit
- Beschreibung der angewendeten Messinstrumente und Angemessenheit dieser Instrumente
- Interpretation von Aussteigerstatistiken oder weiteren statistischen Kenngrössen (ev. bereits unter „statistische Erhebungen“ dokumentiert)
- Massnahmen zur Förderung der Kundenzufriedenheit

Dokumentation:

- Beilage 14: Beschreibung zur Bedarfsanalyse und/oder Vergleich mit Konkurrenten
- Beilage 15: Beschreibung der Prüf-/Messinstrumente für Kundenzufriedenheit
- Aussteigerstatistik mit entsprechender Interpretation

Selektion der Teilnehmenden

In der Regel ist eine Teilnehmerselektion bei Weiterbildungsangeboten unumgänglich, denn nur so können homogene Klassen gewährleistet werden, die ein zielorientiertes und effizientes Vorgehen erlauben. Eine Weiterbildungsinstitution muss sich daher über ihr Zielpublikum bezüglich Vorbildung, Erwartungshaltung und Motivation im Klaren sein und dies in den Ausschreibungen bzw. Zulassungsbedingungen unmissverständlich bekannt geben.

> Um die Selektion der Teilnehmenden zu beurteilen, werden folgende Sachverhalte geprüft:

- Die Voraussetzungen für den Kursbesuch sind verständlich definiert und überprüfbar.
- Ob die Voraussetzungen erfüllt sind, wird durch die Institution überprüft.
- Beratungen für Interessentinnen und Interessenten
- Beschreibung des Auswahlverfahrens
- Begründung, falls keine Selektion gemacht wird

An dieser Stelle werden die allgemeinen Selektionsmechanismen überprüft. In der Angebotsprüfung werden ähnliche Fragen nochmals in Bezug auf das ausgewählte Angebot gestellt. Je nach Institution ist diese Unterscheidung hinfällig.

Dokumentation:

- Beilage 16: Beschreibung des Auswahlverfahrens der Interessentinnen und Interessenten
 Begründung, falls keine Selektion vorgenommen wird

Erhebungsbogen - Angebot

Liste der Prüfungsinhalte Institution

Beilage	Prüfungsinhalt	Hinweise für die Zertifizierungsstelle
Kurs- und Lehrgangskonzept	Definierte Zielgruppe	
	Bedarfsüberlegungen sichtbar	
	Transferüberlegungen formuliert	
	Lernziele formuliert und operationalisiert	
	Lerninhalte operationalisiert	
	Methodenwahl und Inhaltsauswahl den Zielen und der Zielgruppe angepasst	
	Methodenwahl für Selbstlernaktivitäten dargestellt	
	Angepasste Lernerfolgskontrollen eingeplant	
Informationsmaterial	Informationsmaterialien ev. Informationsveranstaltungen vorhanden	
	Zielgruppe definiert	
	Aufnahmebedingungen definiert	
	Lernziele aufgelistet	
	Angaben über Abschluss/Zertifikat sowie Rekurswege vorhanden	
	Angaben zum Lerninhalt vorhanden	
	Angaben zur Arbeitsweise vorhanden	
	Dauer und Lernzeit deklariert	
	Angaben über Kosten vorhanden	
	Angaben über Rücktrittsbedingungen vorhanden	

Erhebungsbogen - Angebot

Liste der Prüfungsinhalte Angebot (Fortsetzung)

Beilage	Prüfungsinhalt	Hinweise für Zertifizierungsstelle
Lebensläufe der Lehrkräfte	Fachlicher Abschluss vorhanden	
	Pädagogischer Abschluss (SVEB 1 od. analog) vorhanden	
	Praktische Erfahrung im Fachgebiet vorhanden	
	Unterrichtserfahrung in Erwachsenenbildung vorhanden	
	Fachliche sowie pädagogische Weiterbildung vorhanden	

Kurs- / oder Lehrgangskonzept

Zielgruppe

Um einen effizienten, zielorientierten Unterricht zu gewährleisten sowie um Kursaussteiger zu vermeiden, müssen die zukünftigen Teilnehmerinnen und Teilnehmer im Hinblick auf die spezifischen Erfordernisse für den Kursbesuch ausgewählt werden. Dabei sind formale Abschlüsse sowie Umfang und Art der notwendigen Praxis in einem bestimmten Fachgebiet zu berücksichtigen. Allenfalls können bei entsprechender Vorbildung bestimmte Lerninhalte reduziert oder auch erlassen werden.

> Die Zielgruppe ist üblicherweise im Kurs- und Lehrgangskonzept sowie in den Ausschreibung definiert. eduQua überprüft

- ob und wie die Zielgruppe definiert ist
- ob die Definition eindeutig und verständlich ist, und
- nach welchen Kriterien die Teilnehmer ausgewählt werden.

Bedarf und Bedürfnis

Gute Weiterbildungsangebote sollten die individuell-konkreten Bedürfnisse der Teilnehmer sowie den generell-abstrakten Bedarf des Lernumfeldes befriedigen. Zwei verschiedene Dimensionen spielen zur Definition von Bedarf und Bedürfnis eine Rolle:

Zeithorizont

- aktueller Bedarf aus bestehenden Tätigkeiten
- potenzieller Bedarf für die Zukunft

Optik

- Bedarf von Weiterbildungsverantwortlichen, Unternehmungen oder Mitarbeitenden

In Abhängigkeit vom Zeithorizont und der Optik werden unterschiedliche Lerninhalte und ebenso verschiedene Lernformen bevorzugt.

Bedarf und Bedürfnis (Fortsetzung)

Bitte dokumentieren Sie in Bezug auf das ausgewählte Angebot:

- auf welche Weise und wie häufig Bedarfsüberlegungen angestellt wurden (z.B. Marktbeobachtung und -analyse, Kontakte zu Unternehmen oder Verbänden etc.)
- wie überprüft wird, ob das Angebot den Bedürfnissen der Teilnehmenden entspricht (z.B. Teilnehmerbefragung)

Lerntransfer

Als Ergebnis einer guten Weiterbildung sollte das Gelernte nicht nur im Schulzimmer verstanden und angewendet werden können, sondern im Anschluss an die Weiterbildung im praktischen Umfeld, d.h. am Arbeitsplatz oder im Alltag umsetzbar sein. Damit ein Lerntransfer erfolgen kann, müssen gewisse Massnahmen bereits bei der Planung der Weiterbildung sowie während dem Kurs/Lehrgang und vor allem auch im Anschluss daran getroffen werden.

> Bei diesem Kriterium geht es um den Nachweis von Massnahmen, welche den Transfer des Gelernten in die Praxis ermöglichen. Es empfiehlt sich, eine Liste der getroffenen Massnahmen einzureichen. Einige Beispiele:

- Rekrutierung von Dozenten, die über Praxiserfahrung verfügen
- Bearbeitung von Übungen, Fallstudien und Abschlussarbeiten aus den Unternehmen der Teilnehmenden
- Durchführen von Praktikas und Unternehmensbesuchen
- Arbeitsmittel, Checklisten Lehrmaterial das im betrieblichen Alltag bzw. im Alltag verwendet werden kann
- Angebot an Folgeveranstaltungen

Lernziele

Lernziele dienen den Lehrenden wie Lernenden als Orientierungsgrössen. Die Ausrichtung des Angebots auf die angestrebten Ziele muss für alle am Lernprozess Beteiligten jederzeit klar erkennbar sein. Sie bestimmen die Auswahl der Lerninhalte, die Methodenwahl sowie die Art und Weise der Lernerfolgskontrolle. Lernziele sollten in unterschiedlichem Differenzierungsgrad für das Angebot als Ganzes bzw. für einzelne Bereiche und schliesslich die Lektionen aufgeführt sein. Sie müssen Rückschlüsse auf den angestrebten Lernprozess, d.h. die Stufen der Vertiefung (Taxonomiestufen) erlauben.

> Die Lernziele sollten konsequenterweise in folgenden Dokumenten aufgeführt sein: Kursausschreibungen, Lehr- oder Stoffpläne, Prüfungsreglemente, Skripten und diverse Unterrichtsvorbereitungen sowie Lernerfolgskontrollen. eduQua prüft,

- ob angepasst Lernziele für alle Bereiche vorhanden sind und
- ob die Formulierungen nach Richt-, Grob- und Feinziele differenziert sind sowie Taxonomiestufen enthalten.

Lerninhalte

Die Strukturierung des Unterrichts wird in der Regel über die Ziel- und Inhaltsebene hergestellt. Die Lernziele gliedern den Inhalt fach- und sachlogisch in bestimmte Teilthemen. Lerninhalte sollten konsequent aus den Lernzielformulierungen abgeleitet sein.

> Die Lerninhalte sollen aus dem Konzept hervor gehen. eduQua überprüft, ob

- die Auswahl der Lerninhalte den Lernzielen sowie der Zielgruppe angepasst ist
- ausführliche Inhaltsangaben und genaue Beschreibungen vorhanden sind
- die Lerninhalte sinnvoll strukturiert sind (z.B. Grundstoff und Aufbaustoff)

Methodenwahl

Die methodische Gestaltung geht Hand in Hand mit den angestrebten Zielen und vermittelten Inhalten und stellt einen integrierten Bestandteil der Weiterbildung dar. Entscheidend ist erstens, dass die Methodenwahl den angestrebten Zielen und damit auch der Zielgruppe (Erwachsenenbildung) entspricht. Zweites ist darauf zu achten, dass die Methodenwahl abwechslungsreich ist, d.h. verschiedene Methoden zum Einsatz kommen (Methoden-Mix). Ein variantenreicher Methodeneinsatz unterstützt die angestrebten Lernziele und -prozesse und wirkt sich ausserdem positiv auf die Motivation der Teilnehmenden aus.

> eduQua beurteilt,

- ob den Lernzielen, Inhalten sowie der Zielgruppe angepasste Methoden verwendet werden
- ob vielfältige Methoden zum Einsatz kommen

Selbstlernaktivitäten

Durch sogenannte Selbstlernaktivitäten sollen die Teilnehmenden in- und ausserhalb des eigentlichen Unterrichts dazu angehalten werden, sich den Lernstoff aktiv und eigenständig anzueignen und zu verarbeiten. Innerhalb des Kurses geschieht dies durch geeignete Lernmethoden wie Gruppenarbeiten, Übungen etc., ausserhalb der Unterrichts beispielsweise durch Selbststudium oder das Bearbeiten von Fallstudien.

> Damit eduQua beurteilen kann, ob Selbstlernaktivitäten geplant sind, empfiehlt es sich, diese separat aufzulisten. Eventuell gehen sie auch aus den Unterrichtsmethoden hervor.

Lernerfolgskontrollen

Lernerfolgskontrollen sind Standortbestimmungen, die über den Wissens- oder Könnensstand des Lernenden Auskunft geben. Die daraus resultierenden Konsequenzen beziehen sich auf Massnahmen, die getroffen werden müssen, damit ein Teilnehmer oder eine Teilnehmerin die Weiterbildung erfolgreich weiterführen kann.

Gute Lernerfolgskontrollen sollten die Inhalte und Prozesse aus dem Lehrplan überprüfen. Sie müssen mit ihrem Anspruchsniveau demjenigen des Lehrplans entsprechen. In der Lernerfolgskontrolle ist zudem eine repräsentative Stichprobe der Inhalte zu überprüfen. Für die richtige Form der Lernerfolgskontrolle (formativ, summativ, mündlich oder schriftlich) gibt es keine allgemeingültigen Regeln, sie sollte wiederum dem Angebot angepasst sein.

> eduQua beurteilt, ob

- passende Lernerfolgskontrollen während sowie am Ende des Kurses oder Lehrgangs durchgeführt wurden.
- die Lernerfolgskontrollen dem Lehrplan sowie den Teilnehmenden entsprechen

Falls die Lernerfolgskontrollen im Kurs- und Lehrgangskonzept nicht hinreichend beschrieben sind, können Sie zusätzlich separate Unterlagen (z.B. Prüfungsreglemente) beilegen.

Informationsmaterialien

> Damit potenzielle Kursteilnehmer eine umfassende Entscheidungsgrundlage haben, müssen die Informationsmaterialien mindestens über die nachstehend aufgeführten Themenfelder Auskunft geben:

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Zielgruppe | ⇒ Definitions-Kriterien für die Auswahl: <ul style="list-style-type: none">• Vorwissen/Abschlüsse• Berufserfahrung• Weitere Aufnahmebedingungen |
| <input type="checkbox"/> Lerninhalt | ⇒ für den gesamten Kurs möglichst genau beschrieben und gegliedert |
| <input type="checkbox"/> Lernziele | ⇒ transparent und nachvollziehbar dargestellt und beschrieben |
| <input type="checkbox"/> Abschluss / Zertifikat | ⇒ Informationen über: <ul style="list-style-type: none">• Nachweise über die Teilnahme am Kurs• Prüfungen• Abschlusszeugnis• Rekurswege |
| <input type="checkbox"/> Arbeitsweise | ⇒ Deklaration der Unterrichtsmethoden und Sozialformen |
| <input type="checkbox"/> Unterrichtsdauer und übriger Zeitaufwand | ⇒ deklariert und gegliedert |
| <input type="checkbox"/> Kosten | ⇒ Kursgebühren, Prüfungsgebühren, Zahlungsmodalitäten, etc. sind transparent dargestellt |
| <input type="checkbox"/> Rücktrittsbedingungen | ⇒ klar geregelt |

Lehrpersonen

Für eine ausreichende fachliche Qualifikation der Lehrperson ist in der Regel eine Fachausbildung im jeweiligen Unterrichtsfach notwendig. Darüber hinaus wird erwartet, dass sich die Dozierenden laufend weiterbilden. Ist die dozierende Person auch in der Praxis tätig, kann von einer hohen Praxisorientierung des Unterrichts ausgegangen werden. Im Bereich methodisch-didaktische Qualifikation wird ein pädagogischer Ausbildungsabschluss (SVEB 1 oder analoge Ausbildung) verlangt.

> eduQua benötigt zur Beurteilung der eingesetzten Lehrkräfte die Lebensläufe oder eine Liste mit folgenden Angaben:

- fachlicher Abschluss: Zertifikat(e)
- fachliche Kompetenz: Praxisjahre
- pädagogischer/andragogischer Abschluss: Zertifikat(e)
- Unterrichtserfahrung in Erwachsenenbildung
- Fachliche sowie methodisch-didaktische Weiterbildungen

Aus Ihren Angaben muss ersichtlich sein, welches Fach die Lehrkräfte unterrichten. Nur so kann überprüft werden, ob der fachliche Abschluss hinreichend ist.

Anhang 3: Staatlich geförderte/unterstützte Weiterbildungsprogramme

- Leistungsauftrag an die Fachhochschulen
- Fachhochschulen und deren NDS-Angebot

Der Bund hat aus wirtschaftspolitischen Überlegungen in der Reform der Bundesverfassung einen Gesetzesartikel in Kraft gesetzt,³²⁹ der ihm ergänzend zu kantonalen Massnahmen eine Unterstützung der Erwachsenenbildung erlaubt.

Zusätzlich wurde das Berufsbildungsgesetz revidiert und verfolgt unter anderem das Ziel der Einführung eines modularen, auf der Grundausbildung aufbauenden Weiterbildungssystems in Zusammenarbeit mit den Trägern der Weiterbildung.

Dieses grundsätzliche Bekenntnis zu erhöhten Anstrengungen im Bereich der Weiterbildung hat der Bundesrat aber nicht bei diesem einen Artikel bewenden lassen. Er konkretisiert seine Ideen in der Botschaft über die Förderung von Bildung, Forschung und Technik in den Jahren 2000-2003. Dabei werden auch die für die schweizerische Wirtschaft bedeutenden KMU mitberücksichtigt, indem u.a. Fachhochschulen als deren Weiterbildungsplattform gesehen werden. Daneben haben sie auch als Bindeglied zwischen universitären Hochschulen und den einzelnen Betrieben die Aufgabe zu erfüllen, die Forschungsergebnisse in praxisnahe, anwendungsorientierte Problemlösungen zu transformieren. Dadurch, dass die Fachhochschulen ihr Leistungsangebot zur Stärkung der betriebswirtschaftlichen und technologischen Kompetenz der KMU flächendeckend erweitern, sollen sie die Wissens- und Technologietransferlandschaft der Schweiz noch verbessern. Für den Aufbau wird dem Parlament deshalb ein Kredit in der Höhe von 847 Mio. CHF zur Genehmigung unterbreitet. Bereits jetzt sind zahlreiche private und öffentliche Institutionen in diesem Bereich tätig.

Des weiteren verfolgt der Bund das Ziel eines „Virtuellen Campus Schweiz“ (unterstützt von einem leistungsfähigen IT-Netz), auf dem neue Informations- und Kommunikationstechnologien vermehrt als Lernhilfe Einzug halten sollen, die somit einen Beitrag zu arbeitsplatzunabhängigem Lernen (Fernstudium) leisten.

³²⁹ Vgl. Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft (BV) vom 18. April 1999 Art. 67 Abs. 2 (Inkrafttreten 1. Januar 2000).

Als Beitrag zur Bildungsoffensive im Bereich der Informationsgesellschaft werden dafür 30 Mio. CHF beim Parlament beantragt. Mittels neuer Informations- und Kommunikationstechnologien soll zudem eine grössere Transparenz über das Weiterbildungsangebot geschaffen werden.³³⁰

Der Perspektivstab der Bundesverwaltung streicht in seinem Bericht „Herausforderungen 1999-2003: Trendentwicklungen und mögliche Zukunftsthemen für die Bundespolitik“ im Bereich Forschung und Bildung in Wirtschaft und Gesellschaft zum einen die berufliche Mobilität,³³¹ zum anderen auch die dringend notwendige Qualifikationssicherung³³² in der beruflichen Weiterbildung heraus.

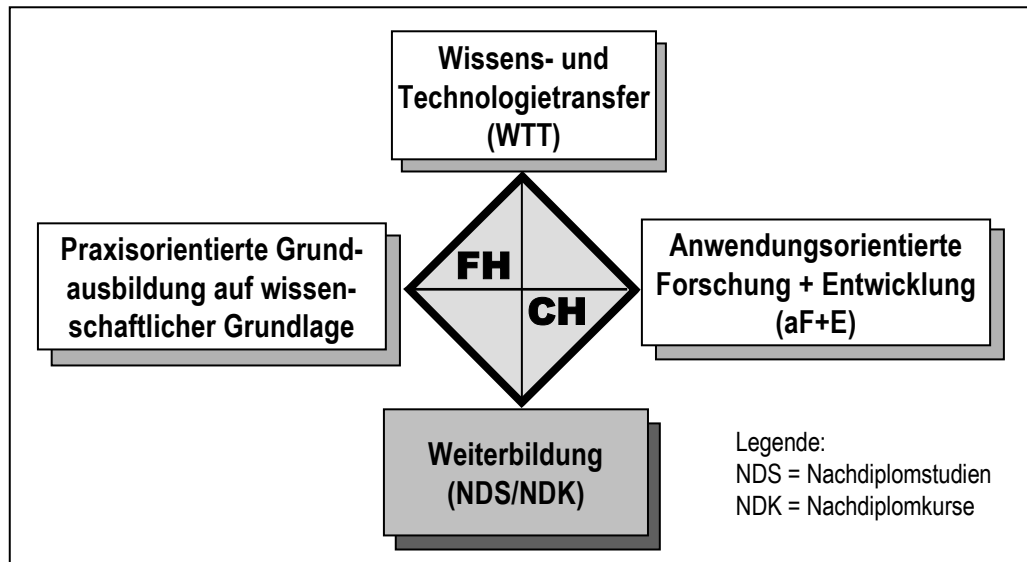
³³⁰ Schweizerischer Bundesrat, Geschäftsbericht, 1998, 1758 f. und Botschaft, 1999, 343 ff.

³³¹ „Die Fähigkeit zur späteren beruflichen Mobilität, unter anderem unterstützt durch Weiterbildungsmöglichkeiten, gewinnt weiter an Bedeutung.“ (SCHWEIZERISCHE BUNDESKANZLEI UND BUNDESAMT FÜR STATISTIK (Hrsg.), Herausforderungen 1999 – 2003, 1998, 39.)

³³² „Bei der beruflichen Weiterbildung besteht die grösste Herausforderung in der dringend notwendigen Qualifikationssicherung. In vielen Bereichen kommt es immer häufiger zu grundlegenden Veränderungen der Anforderungsprofile, welche nicht mehr „on the job“ bewältigt werden können. Aufgrund der demographischen Entwicklung wird sich die Qualifikationssicherung zudem weniger stark über einen Generationenwechsel vollziehen können. Vielmehr werden die erforderlichen Anpassungen auch von den Erwerbstätigen mittleren und höheren Alters getragen werden müssen. Umfassende Weiterbildung und Neuqualifikation wird gerade für diese Altersgruppe an Bedeutung gewinnen und fordert das Weiterbildungssystem heraus.“ (SCHWEIZERISCHE BUNDESKANZLEI UND BUNDESAMT FÜR STATISTIK (Hrsg.), Herausforderungen 1999 – 2003, 1998, 39.)

A-3.1 Leistungsauftrag an die Fachhochschulen (FH)

Die Basis für den Leistungsauftrag an die Fachhochschule (FH) ist in Art. 3 des Fachhochschulgesetzes (FHSG) umschrieben. Die nachfolgende Abbildung stellt die vier Hauptgebiete des Leistungsauftrages graphisch dar.



Der Leistungsauftrag an Fachhochschulen im Überblick

(Quelle: SENN, P., Leistungsauftrag, 1995, 24.)

Der Leistungsauftrag bestimmt die Anforderungen und die damit verbundenen Erwartungen an die Leitung und die Dozierenden einer FH. Sie gibt weiter die notwendigen Hinweise, wie ein FH-Management, eine FH-Strategie und FH-Strukturen gestaltet werden müssen und welche Ressourcen dazu überhaupt notwendig sind. Nur eine qualitativ sehr gute Erfüllung des Leistungsauftrages vermag der FH jene Profilierung zu geben, die zur Akzeptanz in der Praxis und bei universitären Hochschulen im In- und Ausland führt.³³³

³³³ SENN, P., Leistungsauftrag, 1995, 23 f.

A-3.2 Fachhochschulen und deren NDS-Angebot

Die nachfolgenden zwei Abschnitte dokumentieren die im Wachsen und in der Veränderung begriffene „Fachhochschullandschaft“ Schweiz (inkl. Liechtenstein).

A-3.2.1 Übersicht Fachhochschulen in der Schweiz

Die nachfolgende Darstellung stellt eine Übersicht der Fachhochschullandschaft der Schweiz dar, wobei die pädagogischen Hochschulen nicht enthalten sind.

FH-Region	Bezeichnung der FH	Kantone	Bereiche	
			FHSG	kantonal
Suisse romande	Haute école spécialisée de la Suisse occidentale (HES-SO)	FR, GE, JU, NE, VD, VS	T, A, W, G, Lw, H	
	HES santé-social romande	FR, GE, JU, NE, VD, VS		SA, Gs
	(autres domaines en voie de constitution)	FR, GE, JU, NE, VD, VS		K, M, Th
Bern	Berner Fachhochschule	BE	T, A, W, G, L, Lw, Sp	SA, Gs?, M, Th
Zentralschweiz	Fachhochschule Zentralschweiz	LU, UR, SZ, OW, NW, ZG	T, A, W, G	K, SA, M
Svizzera italiana	Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana (SUPSI)	TI	W, T, SA, K, Lw	
Ostschweiz	Fachhochschule Ostschweiz	SG, GR, (FL)*	T, A, W	SA
Zürich	Fachhochschule des Kantons Zürich	ZH	T, A, W, G, Lw	K, SA, M, Th, AP, AL
Nordwestschweiz	Fachhochschule Aargau	AG	T, A, W, G	SA, Gs
	Fachhochschule Solothurn	SO	T, W	SA
	Fachhochschule beider Basel (FHBB)	BL, BS	T, A, W, G	K
	(andere noch nicht festgelegte Bereiche)	BS		SA, M
Legende:				
T: Technik, A: Architektur, W: Wirtschaft, G: Gestaltung, K: Kunst, SA: Soziale Arbeit, M: Musik, Gs: Gesundheit, Sp: Sport, H: Hotelfach (heutige Hotelfachschule Lausanne), Th: Theater, AP: Angewandte Psychologie (heutiges Institut für angewandte Psychologie Zürich), AL: Angewandte Linguistik (heutige Dolmetscherschule Zürich), Lw: Landwirtschaft				
* Fachhochschule Ostschweiz: Bei einzelnen Standorten zusätzlich Beteiligung von ZH und SZ				

Die Fachhochschullandschaft der Schweiz

(Quelle: in Anlehnung an wf-Dokumentation, Hochschulwesen, 1999, 5.)

A-3.2.2 Das NDS-Angebot Schweizer Fachhochschulen

In diesem Abschnitt soll ein Überblick über das Angebot³³⁴ der anerkannten Nachdiplomstudiengänge (NDS)³³⁵ an Schweizer Fachhochschulen gegeben werden. Es gilt zu beachten, dass die Aufstellungen nicht vollständig sind, da laufend neue Studiengänge zur Anerkennung eingereicht und anschliessend angeboten werden.

Fachhochschule	Teilschule/Departement	Name des Nachdiplom-Studienganges
Fachhochschule Ostschweiz	Hochschule für Technik und Architektur Chur	- „Betriebswirtschaftsingenieur“ - „Energie und Nachhaltigkeit im Bauwesen“ - „Information und Dokumentation“ - „Logistik/Informatik“ - „Telecom“
	Fachhochschule für Technik St. Gallen	- „Facility Management“ - „Gebäude+Energie“ - „Mechatronik“ - „Software Engineering“ - „Wirtschaftsingenieur/in“
	Interstaatliche Hochschule für Technik Buchs	- „Optische Systeme“ - „Integrierte Mikrosysteme“ - „Energietechnische Systeme“ - „Automationssysteme“ - „Medizintechnische Systeme“
	Fachhochschule für Wirtschaft St. Gallen	- „Integrales Spitalmanagement“ - „Financial Consultant“ - „Business Informatik“ - „Unternehmensführung“
	Hochschule für Technik Rapperswil	- „Software-Engineering“ - „Weiterbildungsinitiative Elektronik“ - „Landschaftsarchitektur“ - „Ressourcenbewirtschaftung“

³³⁴ Die Auflistung entspricht dem gemeldeten Stand vom 14. September 2001.

³³⁵ http://www.admin.ch/bbt/fachhoch/die_fh/nds/d/main.htm, Abfrage vom 17.10.2001.

Fachhochschule Zentralschweiz	Hochschule für Technik und Architektur Luzern	<ul style="list-style-type: none"> - „Betriebsingenieurwesen“ - „Informatik“ - „Mikroelektronische Systeme“ - „Bauökonomie“
	Hochschule für Wirtschaft Luzern	<ul style="list-style-type: none"> - „Management-Weiterbildungsstufe“ - „Marktorientierte Unternehmungsführung“ - „Wissensmanagement und Lernen im Unternehmen“ - „Sozialversicherungsmanagement“ - „Weiterbildung für umweltbewusstes Management“ - „Bankmanagement“ - „Corporate Finance“ - „Wirtschaftsinformatik“ - „Informatiksicherheit“ - „Information System Audit“ - „Business Excellence“ - „Dienstleistungsmarketing und -management“
Zürcher Fachhochschule	Hochschule für Technik Wirtschaft und Verwaltung Zürich, Departement Technik	<ul style="list-style-type: none"> - „Wirtschaftsingenieur“ - „Informatik“ - „Prozessmanagement/Logistik“ - „Innovationsengineering“
	Zürcher Hochschule Winterthur, Departement Wirtschaft	<ul style="list-style-type: none"> - „Financial Consultant“ - „Betriebswirtschaft und Management für Ingenieure“ - „Kulturmanagement“ - „Verwaltungsführung“
	Hochschule für Technik Wirtschaft und Verwaltung Zürich, Departement Wirtschaft und Verwaltung	<ul style="list-style-type: none"> - „Controller/in“
	Zürcher Hochschule Winterthur, Departement Technik	<ul style="list-style-type: none"> - „Technik für Ökonomen“ - „Nachhaltige Technische Entwicklung“ - „Bauwerkserhaltung“ - „Bau, Energie und Umwelt“ - „Integriertes Qualitätsmanagement“
	Hochschule Wädenswil	<ul style="list-style-type: none"> - „Strategisches Facility Management“ - „Biotechnologie“ - „Food- und Near-Food-Management“
	Hochschule für Gestaltung und Kunst	<ul style="list-style-type: none"> - „Szenisches Gestalten“ - „Gender Studies in Kunst, Medien und Design“ - „Mobile Application Design“ - „Design Culture“ - „Kulturpolitik und Kulturverwaltung“ - „Self-Management“ - „Medienwirtschaft“
	Fachhochschule Nordwestschweiz, Aargau	FH Nordwestschweiz, Aargau, Direktionsbereich Technik
	FH Nordwestschweiz, AKAD- Hochschule für Berufstätige	<ul style="list-style-type: none"> - „Wirtschaftsingenieur/in“ - „Wirtschaft“
	FH Nordwestschweiz, Aargau, Direktionsbereich Wirtschaft	<ul style="list-style-type: none"> - „Ganzheitliches Management“

Fachhochschule Nordwestschweiz, beider Basel/ MuttENZ	FH beider Basel / MuttENZ, Departement Wirtschaft	- „Betriebswirtschaft“ - „Betriebswirtschaftliches Management von Nonprofit-Organisationen“
	FH beider Basel / MuttENZ, Departement Bau und Industrie	- „Business Engineering Management“ - „Informatik“ - „Umwelt“ - „Speditionslogistik“ - „Betriebsingenieurwesen“ - „Verfahrenstechnik und Anlagenbau“ - „Energie“
Fachhochschule Nordwestschweiz, Solothurn	FH Nordwestschweiz, Solothurn, Bereich Technik	- „Automatisierungstechnik“
	FH Nordwestschweiz, Solothurn, Bereich Wirtschaft	- „Corporate Design Management“ - „Internationales-Logistikmanagement“ - „Personalmanagement“ - „Unternehmensentwicklung“ - „Nonprofit-Management“ - „Corporate Communication Management“ - „E-Business Management“ - „Systemisch-lösungsorientierte Kurzzeitberatung“
Berner Fachhochschule	Berner Fachhochschule	- „Informatik und Telekommunikation“ - „Multimedia Engineering“ - „Objekttechnologien“ - „Telekommunikations-Management“ - „Telekommunikations-Systeme“ - „Wirtschaftsinformatik“ - „Advanced Studies in Telematikmanagement“ - „Automatisierungstechnik“ - „Umwelt“ - „Internet Expert“
	Schweizerische Hochschule für Landwirtschaft	- „Internationale Landwirtschaft“
	Hochschule für Technik und Architektur Bern	- „Software Engineering“ - „Betriebswirtschaft/Unternehmensführung“ - „Gebäude und Technik“ - „Denkmalpflege“ - „Systemisches Innovationsmanagement“ - „Medizintechnik“
	Hochschule für Technik und Architektur Burgdorf	- „Unternehmensführung“ - „Energietechnik“
	Hochschule für Technik und Architektur Biel	- „Fahrzeugbau“
	Private Hochschule Wirtschaft (Bern, St. Gallen, Zürich)	- „Wirtschaftsingenieur/in“ - „Wirtschaftstechniker/in“ - „Unternehmensführung“ - „Dienstleistungsmanagement“ - „Marketingmanagement“ - „Logistikmanagement“ - „Intercultural Management“ - „Medical Manager“
	Schweizerische Hochschule für die Holzwirtschaft Biel	- „Holzbau“

Berner Fachhochschule (Fortsetzung)	Hochschule für Wirtschaft und Verwaltung Bern	- „Integrated Management“ - „Public Management“
	École d'ingénieurs Saint-Imier	- „Informatique“ - „Gestion d'entreprise“ - „Gestion de projets internationaux“
Haute école spécialisée de Suisse occidentale (HES-SO)		- „Informatique et télécommunications“ - „Multimédia Engineering“ - „Technologies orientées objets“ - „Management de télécommunications“ - „Systèmes de télécommunications“ - „Informatique de gestion“ - „Advanced Studies in telematic management“ - „Technique de l'automatisation“ - „Environnement“ - „Business Excellence“ - „Human Systems Engineering“ - „Internet et intégration“ - „Energie et développement durable dans le bâtiment“
	Haute école de gestion de Fribourg	- „Integrated Management“
	École d'ingénieurs du canton de Vaud	- „Génie logiciel“ - „Ingénieur de gestion“ - „Logistique“ - „Soudage“
	Haute école de gestion de Neuchâtel	- „Management, Organisation et Communication“ - „Gestion pour ingénieurs“
	École d'ingénieurs du canton de Neuchâtel	- „Optique et Microtechnologies pour ingénieurs“ - „Conception horlogère pour ingénieurs“
	Haute école de gestion et d'information Genève	- „Information documentaire“ - „Gestion stratégique, option distribution de biens et de services“
	École d'ingénieurs du Valais	- „Quality Manager“
	Haute école de gestion du canton de Vaud	- „Management bancaire“
	École hôtelière de Lausanne	- „Management de l'Hôtellerie et des professions de l'Accueil“
	École supérieure d'arts appliqués de Genève	- „Multimédia“
	École supérieure d'arts appliqués de La Chaux-de-Fonds	- „Conception, design et lancement d'un nouveau produit“
	École supérieure d'arts appliqués du canton de Vaud	- „Communication visuelle“ - „Design industriel“
Verein Fernfachhochschule Schweiz, Brig		- „Wirtschaftsingenieurwesen“ - „Allgemeine Informatik“ - „Exportökonomie“
Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana (SUP-SI)		- „Economia e gestione sanitaria e sociosanitaria“ - „Informatica avanzata“

Das NDS-Angebot Schweizer Fachhochschulen

(Quelle: http://www.admin.ch/bbt/fachhoch/die_fh/nds/d/main.htm, Abfrage vom 17.10.2001.)

Die Vielfalt und die Unterschiedlichkeit der angebotenen Dienstleistungen, vermag einen ersten Überblick über die differenzierte Ausgestaltung der einzelnen NDS in den ausgewählten Institutionen zu geben.

Anhang 4: Weitere Beispiele von Beurteilungsbogen für Seminare, Kurse

- Beurteilungsbogen eines Seminarblocks des Intensivstudiums für Führungskräfte in Klein- und Mittelunternehmen (KMU)
- Kurs-Beurteilung der Fachhochschule für Technik, St. Gallen

Ein umfassenderes Beispiel ist, dargestellt auf den nachfolgenden Seiten, der Beurteilungsbogen eines Seminarblocks³³⁶ des Intensivstudiums für Führungskräfte in Klein- und Mittelunternehmen der Universität St. Gallen.

Der 3-seitige Beurteilungsbogen ist dabei in vier Bereiche unterteilt:

- A. Beurteilung Motivation/Anforderung (*erste Seite*)
- B. Beurteilung Stoff und Referenten (*zweite Seite; beispielhaft ausgefüllt*)
- C. Beurteilung Stärken/Verbesserungsmöglichkeiten/Folgerungen (*dritte Seite*)
- D. Beurteilung weitere Faktoren (*dritte Seite*)

Der Beurteilungsbogen wird durch die Teilnehmer im Anschluss an jedes Referat während der Blockwoche, spätestens nach Abschluss der Blockwoche am Samstag ausgefüllt und dem Studienbetreuer übergeben. Die Auswertung der Bemerkungen sowie die errechneten Mittelwerte bei den einzelnen Punkten dienen anschliessend als Basis für die Beurteilung und gegebenenfalls die Anpassungen des Inhalts, der Referenten, der Seminarörtlichkeiten, des Seminarablaufes und des Rahmenprogramms. Die Auswertungen werden, wo relevant, bereits an der kommenden Blockwoche (rund einen Monat später) berücksichtigt, sonst bei der nächsten Durchführung der entsprechenden Blockwoche. Die Teilnehmer erhalten ein direktes Feedback ihrer Beurteilung durch den Studienleiter bzw. den Studienbetreuer in der darauffolgenden Blockwoche. Die Dozenten der Blockwoche erhalten die für sie relevanten Auswertungen schriftlich zugestellt und werden, wo nötig, durch den Studienbetreuer oder den Studienleiter auf notwendige Veränderungen hingewiesen. Im Rahmen der Leitungssitzung der Direktion des Intensivstudiums KMU wird der Beurteilungsbogen eingehend auf fällige grundsätzliche Anpassungen behandelt.

³³⁶ Dieser dauert jeweils von Dienstag morgen bis einschliesslich Samstag.

Beurteilung - Zyklus X / Block Y / Thema: Z / Hauptdozent: A

A. Beurteilung Motivation/Anforderungen

sehr gut	gut	mittel	eher unbefriedigend	völlig unbefriedigend

1. Wie war Ihre Motivation zu Beginn der Blockwoche?

2. Wie ist Ihre Motivation am Ende dieser Blockwoche?

3. Wenn sich Ihre Motivation verändert hat:

Worauf führen Sie diese Motivationsänderung primär zurück?

- auf den Inhalt des Kurses

- auf die Didaktik/Methodik der Referenten/innen

- auf das Umfeld des Kurses (z.B. Freizeitangebot)

- auf Kontakt/Stimmung unter den Teilnehmern/innen

- auf den persönlichen Nutzen, den mir die Blockwoche brachte

- auf andere Faktoren

4. Wie empfanden Sie die an Sie gestellten Anforderungen (über die gesamte Blockwoche hinweg)?

sehr hoch	hoch	mittel	niedrig	sehr niedrig

5. Wie beurteilen Sie die Blockwoche als Ganzes?

sehr gut	gut	mittel	eher unbefriedigend	völlig unbefriedigend

Thema: Z Zyklus X / Block Y		Referenten Eingehen auf Kursteilnehmer Motivierung					Veranschauli- chung der Lern- inhalte					erhaltenen Unterlagen					beurteilung					Intensivstudi- um sollte die- ser Inhalt													
		sehr gut	gut	mittel	eher unbefriedigend	völlig unbefriedigend	Durchschnitt	sehr gut	gut	mittel	eher unbefriedigend	völlig unbefriedigend	Durchschnitt	sehr gut	gut	mittel	eher unbefriedigend	völlig unbefriedigend	Durchschnitt	sehr gut	gut	mittel	eher unbefriedigend	völlig unbefriedigend	Durchschnitt	eingehender behandelt	beibehalten	gekürzt	weggelassen werden						
Di., 09.01.01	Einführung in das REWE KMU <i>Referent A</i>	18	10	1		1.41	17	11	1		1.45	16	11	2		1.52	14	14		1	1.59	10	13	6		1.86	17	11	1		1.45	6	22		
	Führungsinfo aus dem REWE Grundlagen von Buchhaltung und Jahresrechnung <i>Referent B</i>	17	11	1		1.45	15	11	3		1.59	13	13	3		1.66	14	14		1	1.59	10	14	5		1.83	16	12	1		1.48	4	24		
Mi., 10.01.01	Rechnungslegung für KMU Übungen/Fallstudien <i>Referent C</i>	15	13	1		1.52	14	12	3		1.62	9	16	4		1.83	10	16		3	1.86	8	17	4		1.86	11	16	1	1	1.72	9	19		
Do., 11.01.2001	Rechnungslegung für KMU Übungen/Fallstudien <i>Referent C</i>	13	14	1		1.57	14	11	3		1.61	15	11	2		1.54	14	11	2	1	1.64	9	15	3		1.78	13	13			1.50	5	17		
	Führungskennzahlen <i>Referenten C / D</i>	8	6	10	4	2.36	8	12	6	1	2.00	5	10	10	2	2.33	8	12	4	3	2.07	6	18	2	1	1.93	7	9	8	3	2.26	8	14	3	
Fr., 12.01.01	Unternehmensbeurteilung Fallstudien <i>Referenten C / D</i>	12	10	3		1.64	14	11	1		1.50	14	10	2		1.54	15	9	1	1	1.54	14	8	4		1.62	14	12			1.46	10	14		
	KMU und Banken <i>Referent E</i>	6	14	6	2	2.14	5	13	8	1	2.19	5	15	7	1	2.14	7	13	7	1	2.07	5	18	5		2.00	3	17	7	1	2.25	3	17	6	1
	KMU und Treuhänder <i>Referent F</i>	4	14	9	1	2.29	3	9	13	2	2.61	4	12	10	1	2.39	6	17	5		1.96	3	16	8	1	2.25	2	13	9	3	2.57	1	14	5	4
SA., 13.01.01	Zusammenfassung der Woche <i>Studienleiter X</i>	14	8	1		1.43	8	13	1		1.68	8	13	1		1.68	8	13			1.62	7	11	1		1.68	8	14			1.64	5	13		
Durchschnitt der Blockwoche						1.76					1.80					1.85					1.77					1.87					1.81				

C. Beurteilung Stärken/Verbesserungsmöglichkeiten/Folgerungen

1. Haben Sie Themen während der Blockwoche vermisst? Wenn ja welche?

1.) _____
 2.) _____
 3.) _____

2. Nennen Sie bitte bis zu drei besondere Stärken der Blockwoche.

1.) _____
 2.) _____
 3.) _____

3. Nennen Sie bitte bis zu drei Verbesserungsmöglichkeiten der Blockwoche.

1.) _____
 2.) _____
 3.) _____

4. Persönliche Folgerungen

1.) _____
 2.) _____
 3.) _____

D. Beurteilung weitere Faktoren

1. Betreuung während der Blockwoche

2. Studienort: Weiterbildungszentrum HSG, St. Gallen

- Plenarsaal: W120

- Gruppenräume

- Essen/Bedienung

3. Fitness über Mittag

4. Billardspielen: Billard Pub

5. Kurzvortrag: Herr G. H.

6. Abendessen: Rest.

sehr gut	gut	mittel	eher unbefriedigend	völlig unbefriedigend

Besten Dank für Ihre Mitarbeit!

Die Studienleitung

Beurteilungsbogen des Intensivstudiums für Führungskräfte von Klein- und Mittelunternehmen

(Quelle: Internes Dokument, KMU-Intensivstudium, Universität St. Gallen)



Ein etwas einfacheres Beispiel, abgebildet auf der folgenden Seite, ist ein Beurteilungsbogen für ein Fach bzw. einen Kurs, gehalten an der Fachhochschule für Technik, St. Gallen. Die Kursbeurteilung hat auf der Vorderseite neun geschlossene, auf der Rückseite drei offene Fragen. Auch hier wird dieser Beurteilungsbogen im Anschluss an die Veranstaltung (im Falle eines abgeschlossenen Kurses) oder beim Abschluss eines Faches an die Teilnehmenden verteilt und anschliessend durch das Schulsekretariat eingesammelt und ausgewertet.

Die Dozenten erhalten auch hier eine entsprechende Rückmeldung durch den Kurs- bzw. den Fach(richtungs-)betreuer und sind angehalten, die besprochenen und vereinbarten Verbesserungsmaßnahmen, gemäss der Zusammenfassung der eingegangenen Beurteilungen, für die kommende Veranstaltung einzubauen.

In dieser oder ähnlicher Art überprüfen heutzutage die meisten Weiterbildungsveranstalter ihr Kursangebot für eine konkrete Veranstaltung. Zunehmende Dauer³³⁷ und steigendes Anspruchsniveau³³⁸ des Kurses führen i.d.R. dazu, dass die Beurteilungsbogen umfassender und detaillierter ausfallen und nicht einzig auf eine ex post-Beurteilung des vorgetragenen Inhaltes bzw. des Vortragsstils des Dozenten ausgerichtet sind.

³³⁷ Darunter ist die konkrete Dauer, meist gemessen in Anzahl Lektionen à 45 Minuten oder in Stunden einer Weiterbildungsveranstaltung gemeint. Nicht repräsentative Beobachtungen des Verfassers zeigten, dass mit zunehmender Dauer einer Veranstaltung, der Detaillierungsgrad einer Kursbeurteilung ansteigt. Dies nicht nur hinsichtlich der zu beurteilenden Referenten, bzw. des vorgetragenen Inhaltes, sondern auch anderer Faktoren (wie z.B. Seminarleitung, Unterkunft, Essen, Pausen, inhaltliche Einordnung etc.), die zum Gelingen des Kurses entscheidend beitragen können.

³³⁸ Auch hier konnte aufgrund nicht repräsentativer Beobachtungen festgestellt werden, dass Kurse mit einem steigendem Anspruchsniveau, was die Vorbereitung, die Vorkenntnisse und die Erwartungshaltung der Teilnehmer angeht, tendenziell verfeinerte und um andere Faktoren (wie z.B. Beurteilung der Methodik/Didaktik des Dozenten, Beurteilung der Unterlagen, der Praxistauglichkeit des vorgetragenen Inhaltes und/oder der Unterlagen, Aussagen zum Umfang des Kurses für kommende Durchführungen etc.) angereicherte Beurteilungsformulare haben.

FACHHOCHSCHULE FÜR TECHNIK ST. GALLEN				
Kurs-Beurteilung				
Fach/Kurs:	Dozent/Kursleiter:	Teilnehmerzahl:		
Wenn nötig, können auf der gleichen Linie mehrere zutreffende Eigenschaften angekreuzt werden!				
1. Die Anforderungen an mich waren	<input type="checkbox"/> zu tief	<input type="checkbox"/> zu hoch	<input type="checkbox"/> angepasst	<input type="checkbox"/> anregend
2. Stoff (Kursinhalt)	<input type="checkbox"/> unverständlich	<input type="checkbox"/> verständlich	<input type="checkbox"/> lebensnah	<input type="checkbox"/> sofort anwendbar
3. Unterlagen, Arbeitsblätter	<input type="checkbox"/> unbrauchbar	<input type="checkbox"/> unvollständig	<input type="checkbox"/> verwendbar	<input type="checkbox"/> vollständig
4. Darbietung durch den Kursleiter	<input type="checkbox"/> verwirrend	<input type="checkbox"/> langweilig	<input type="checkbox"/> lebendig	<input type="checkbox"/> spannend
5. Teilnehmer waren	<input type="checkbox"/> unaufmerksam	<input type="checkbox"/> passiv	<input type="checkbox"/> aufmerksam	<input type="checkbox"/> aktiv
6. Kursatmosphäre	<input type="checkbox"/> konfliktreich	<input type="checkbox"/> entspannt	<input type="checkbox"/> harmonisch	<input type="checkbox"/> begeisternd
7. Kursverlauf	<input type="checkbox"/> unausgeglichen	<input type="checkbox"/> ausgeglichen	<input type="checkbox"/> erlebnisreich	<input type="checkbox"/> packend
8. Das Kursergebnis ist für mich	<input type="checkbox"/> enttäuschend	<input type="checkbox"/> nichts Neues	<input type="checkbox"/> interessant	<input type="checkbox"/> erkenntnisreich
9. Teilnehmerzahl	<input type="checkbox"/> zu gross	<input type="checkbox"/> zu klein	<input type="checkbox"/> erträglich	<input type="checkbox"/> gerade richtig
Teilstrasse 2, CH-9000 St. Gallen Anobeurt.doc/ag				bitte wenden
FACHHOCHSCHULE FÜR TECHNIK ST. GALLEN				
Was störte Sie am Verhalten des Dozenten/Kursleiters?				
Was gefiel Ihnen am Verhalten des Dozenten/Kursleiters?				
Anregungen und wünsche zur Verbesserung des Unterrichts:				


Kurs-Beurteilung der Fachhochschule für Technik, St. Gallen

(Quelle: Fachhochschule für Technik St. Gallen, internes Dokument, 1999.)

Anhang 5: Weitere Beispiele von Hotelfragebogen

- Kongresszentrum Hotel Arte in Olten
- Hotel Mövenpick in Egerkingen

Ein zusätzliches³³⁹ Beispiel (vgl. untenstehende Abbildung) eines kurzen Fragebogens kommt vom Kongresszentrum Hotel Arte in Olten. Der beidseitig bedruckte, A6-grosse Fragebogen ist auf jedem Tisch im hoteleigenen Restaurant in Gläsern präsentiert.

Ihre Meinung interessiert uns!																																																																																											
Lieber Gast, Vielen Dank für Ihren Besuch. Wir hoffen, dass Sie zu Ihrer vollen Zufriedenheit bedient worden sind und freuen uns, Sie demnächst wieder in unserem Restaurant begrüßen zu dürfen.																																																																																											
Wir sind ständig auf der Suche, wie wir Gutes noch besser machen können. Unterstützen Sie uns dabei, indem Sie auf der Rückseite einige Fragen beantworten, welche uns helfen, die Wünsche unserer Gäste noch besser kennenzulernen.																																																																																											
Werfen Sie diese Karte bitte in die bereitgestellte Urne. Herzlichen Dank für Ihre Unterstützung.																																																																																											
Mit freundlichen Grüßen Ihr HOTEL ARTE Mitarbeiter/Innen Team																																																																																											
<table border="0"> <tr> <td>SERVICE</td> <td>☺</td> <td>☹</td> <td>⊗</td> </tr> <tr> <td>Empfang / Beratung</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Freundlichkeit und Service</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Atmosphäre im Restaurant</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Platzangebot im Restaurant</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Organisation/Wartezeiten</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Betreuung von Chef de Service</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>ANGEBOT SPEISEN / GETRÄNKE</td> <td>☺</td> <td>☹</td> <td>⊗</td> </tr> <tr> <td>Auswahl</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Präsentation</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Preis/Leistungs-Verhältnis</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>SAUBERKEIT / DEKORATION</td> <td>☺</td> <td>☹</td> <td>⊗</td> </tr> <tr> <td>Auf den Tischen</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Im Restaurant</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>In den Toiletten</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>IHRE ANREGUNGEN _____</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td colspan="4">NAME / VORNAME _____</td> </tr> <tr> <td colspan="4">STRASSE _____</td> </tr> <tr> <td colspan="4">PLZ / ORT _____</td> </tr> <tr> <td colspan="4">E-Mail Adresse _____ Datum _____</td> </tr> <tr> <td colspan="4">Dürfen wir Ihren Fragebogen beantworten?</td> </tr> <tr> <td colspan="4"><input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nein</td> </tr> </table>				SERVICE	☺	☹	⊗	Empfang / Beratung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Freundlichkeit und Service	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Atmosphäre im Restaurant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Platzangebot im Restaurant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Organisation/Wartezeiten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Betreuung von Chef de Service	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ANGEBOT SPEISEN / GETRÄNKE	☺	☹	⊗	Auswahl	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Präsentation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Preis/Leistungs-Verhältnis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	SAUBERKEIT / DEKORATION	☺	☹	⊗	Auf den Tischen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Im Restaurant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	In den Toiletten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	IHRE ANREGUNGEN _____				NAME / VORNAME _____				STRASSE _____				PLZ / ORT _____				E-Mail Adresse _____ Datum _____				Dürfen wir Ihren Fragebogen beantworten?				<input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nein			
SERVICE	☺	☹	⊗																																																																																								
Empfang / Beratung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																								
Freundlichkeit und Service	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																								
Atmosphäre im Restaurant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																								
Platzangebot im Restaurant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																								
Organisation/Wartezeiten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																								
Betreuung von Chef de Service	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																								
ANGEBOT SPEISEN / GETRÄNKE	☺	☹	⊗																																																																																								
Auswahl	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																								
Präsentation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																								
Preis/Leistungs-Verhältnis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																								
SAUBERKEIT / DEKORATION	☺	☹	⊗																																																																																								
Auf den Tischen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																								
Im Restaurant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																								
In den Toiletten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																								
IHRE ANREGUNGEN _____																																																																																											
NAME / VORNAME _____																																																																																											
STRASSE _____																																																																																											
PLZ / ORT _____																																																																																											
E-Mail Adresse _____ Datum _____																																																																																											
Dürfen wir Ihren Fragebogen beantworten?																																																																																											
<input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nein																																																																																											

Beurteilungsbogen des Kongresszentrums Hotel Arte in Olten
(Quelle: Kongresszentrum Hotel Arte, 2001.)

339

Als ergänzende Ausführungen zu den Erläuterungen in Abs. 7.2.1 auf S. 159 ff.

Anlässlich einer zweitägigen Schulung³⁴⁰ wurde der Fragebogen aufgrund einer herausragenden Bedienungsleistung des Servicepersonals ausgefüllt. Weniger als einen Monat später³⁴¹ wurde ein Dankeschreiben für das wohlwollende Feed-back zurückgesandt und, im Sinne eines „welcome back“, ein Gutschein für ein Glas Champagner beigefügt. In diesem Fall ist offenbar nicht nur die interne Verarbeitung erfolgt, sondern auch ein Feed-back an den Beurteiler innerhalb einer sinnvollen Frist vorgenommen.

Ein weiteres Beispiel eines Beurteilungsbogens, dargestellt auf der folgenden Seite, ist vom Hotel Mövenpick in Egerkingen. Der Fragebogen liegt im Seminarraum auf dem Rednerpult auf und kann nach der Veranstaltung entweder am Platz gelassen oder an der Réception abgegeben werden.

Der A4-seitige Fragebogen, der auf der Vorderseite den Zweck der „Gästekumfrage“ erläutert und Daten zur ausfüllenden Person erhebt, wendet sich auf der Rückseite einer Beurteilung der Leistungen des Hotels zu. Neben rund fünf Fragekomplexen mit geschlossenen werden auch hier noch drei offene Fragen gestellt. Bei einer weiteren (geschlossenen) Frage wird die Möglichkeit gegeben, sich zu äussern.

Über die Auswertung des Fragebogens kann an dieser Stelle keine Aussage gemacht werden. Der Fragebogen wurde einmal³⁴² ausgefüllt, wobei er auch kritische Bemerkungen (zum Service und zur Grösse des Schulungsraumes) enthielt. Eine Rückmeldung bzw. eine direkte Änderung oder Massnahme aus den entsprechenden Bemerkungen war bei späteren Aufenthalten³⁴³ im Hotel Mövenpick nicht beobachtbar.

³⁴⁰ Dieser Gästefragebogen wurde anlässlich des MS-Nachtreffens 3/01 „Erfolgreiche Verkaufskommunikation mit dem Kunden“ im Oktober 2001 ausgefüllt.

³⁴¹ Brief vom 7. November 2001.

³⁴² Dieser Fragebogen wurde anlässlich des 6. Blockes des St. Galler Management Seminars für Klein- und Mittelunternehmen, 41. Durchführung im Februar 2001 abgegeben.

³⁴³ Am 09./10. März und am 6./7. April 2001 anlässlich der Blöcke 7 und 8 des St. Galler Management Seminars für Klein- und Mittelunternehmen.

Gästeumfrage für Seminar- und Bankettanlässe

Ihre Meinung ist uns wichtig!

Sie kompetent zu betreuen, professionell während der Veranstaltung zu unterstützen und kulinarisch zu verwöhnen, ist unser ganz besonderes Anliegen!

Um unser Angebot und unsere Dienstleistungen stetig zu verbessern, sind wir auf Ihre Anregungen und Ihre Kritik angewiesen.

Bitte nehmen sie sich einige Minuten Zeit, um uns Ihre Meinung mitzuteilen.

Sie können den ausgefüllten Fragebogen ganz einfach an Ihrem Platz liegen lassen oder an der Réception abgeben.

Herzlichen Dank für Ihre Mithilfe!



Fritz Wüthrich, Direktor
und MitarbeiterInnen

Name/ Vorname: _____

Firma: _____

Telefon: _____

Anlass: _____

als Teilnehmer

als Veranstalter/ Konferenzleiter/ Referent

Wie beurteilen Sie	Ihre ganz persönliche Meinung
<p>Empfang und Begrüssung? <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p> <p>Hilfsbereitschaft/ Freundlichkeit und Kompetenz des Personals? <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p> <p>unsere allgemeinen Dienstleistungen? <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p>	<p>Wie wurden Sie auf uns aufmerksam? <input type="radio"/> Werbung <input type="radio"/> Reisebüroempfehlung <input type="radio"/> Geschäftl. Empfehlung <input type="radio"/> Regionales Verkaufsbüro <input type="radio"/> Internet <input type="radio"/> Andere</p>
<p>Wie beurteilen Sie uns insgesamt als Gastgeber? <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p> <p>wie sind Sie mit der Organisation zufrieden? <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p> <p>das Rahmenprogramm/ die Ausflüge? <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p> <p>das Preis-/Leistungsverhältnis? <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p>	<p>Ich habe das Mövenpick Hotel Egerkingen gewählt, weil...</p>
<p>Wie beurteilen Sie die Durchführung des Anlasses insgesamt? <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p> <p>die Seminar- und Gruppenräume? Einrichtung <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> Temperatur und Belüftung <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> technische Hilfsmittel <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> Dekoration <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p> <p>die Öffentlichen Räume? (Foyer, Hotelhalle, Toiletten etc.) <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p> <p>die Restaurants? <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p> <p>Ihr Hotelzimmer? <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p>	<p>Ganz besonders gefallen hat mir...</p>
<p>Wie beurteilen Sie die Räumlichkeiten insgesamt? <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p> <p>Angebot und Qualität der Speisen? <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p> <p>Getränke und Zwischenverpflegung während der Pausen? <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p> <p>Wie hat Ihnen das Essen geschmeckt? <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p>	<p>Verbessern könnte man...</p>
<p>Wie beurteilen Sie unsere Küche insgesamt? <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p>	<p>www.movenpick-hotels.com/egerkingen_fs.htm</p>

Beurteilungsbogen Hotel Mövenpick, Egerkingen
 (Quelle: Hotel Mövenpick, Egerkingen, 2000)

Lebenslauf

7. April 1968 Geboren in Thun, Kanton Bern
- 1982 - 1985 Progymnasium Thun
- 1985 - 1988 Gymnasium Thun, Matura Typus E (Wirtschaftswissenschaften)
- 1988 - 1989 RS, UOS, Abverdienen Panzer Schulen 22/222
- 1989 - 1991 Studium der Betriebswirtschaftslehre an der Hochschule St. Gallen (Grundstufe)
- 1991 MLT OS 2/91
- 1991 - 1995 Zahlreiche Praktika und Festanstellungen in Dienstleistungsunternehmen unterschiedlicher Branchen
- 1993 - 1995 Hauptstudium Vertiefungsrichtung Klein- und Mittelunternehmen (KMU) an der Hochschule St. Gallen (Lizentiatsstufe)
- 1995 - 2000 Projektleiter (100%-Anstellung) im Bereich Praxis am Schweizerischen Institut für gewerbliche Wirtschaft (IGW) an der Universität St. Gallen (HSG)
- 1996 Abverdienen OS Panzerschulen 23/223
- 1996 - 1997 Doktorandenstudium an der Universität St. Gallen (HSG)
- 1997 - 2001 Recherche und Niederschrift der Dissertation
- seit 1999 Nebenamtlicher Dozent an verschiedenen Bildungsinstitutionen
- ab 2001 Leiter Bereich Praxis des Schweizerischen Instituts für gewerbliche Wirtschaft (IGW) an der Universität St. Gallen (HSG)

Privat

- seit 1997 verheiratet mit Antonella Frey (geb. Berti)
4. Okt. 1997 Geburt unserer Tochter
18. Jan. 2000 Geburt unseres Sohnes

