

**Zur Entwicklung eines managementorientierten
Qualitätssicherungssystem für Hochschulen**

– Arbeitsversion/Diskussionspapier –

(Verkürzte Fassung wird zur Veröffentlichung eingereicht)

Dr. Annikka Zurwehme
Technische Universität Dresden
Fakultät Wirtschaftswissenschaften
Lehrstuhl Betriebliches Rechnungswesen/Controlling
01062 Dresden
Tel. 0351/463-32842
Fax 0351/463-37712
E-Mail: Annikka.Zurwehme@mailbox.tu-dresden.de

1 Das Zusammenspiel von Eigenverantwortung und Qualitätsmanagement im Bildungssektor – Einleitung und Zielsetzung

Stärkere Ergebnis- bzw. Outputorientierung in Bildungseinrichtungen und zunehmende Autonomiebestrebungen im staatlichen Bildungssektor bringen unmittelbar die Frage nach Möglichkeiten der Leistungs- und Qualitätssicherung mit sich. Trotz bzw. aufgrund stärkerer Eigenverantwortung für die Gestaltung der einrichtungsbezogenen Prozesse gilt es, die Erfüllung des – in der Regel gesellschaftlich vorgegebenen – Bildungsauftrags zu prüfen, zu sichern und letztendlich Rechenschaft darüber abzulegen. Mit dieser Aufgabe geht die Forderung einher, einrichtungsbezogene Qualitätsmanagementsysteme einzurichten, deren Anwendung vielfach über externe Instanzen kontrolliert wird. Dies führt z. B. im schulischen Bereich dazu, dass die Bundesländer landesspezifische Qualitätsleitfäden – primär für allgemein bildende Schulen – zur Verfügung stellen, deren Umsetzung in regelmäßigen Schulinspektionen überprüft wird. Im Weiterbildungssektor werden gemäß § 84 Nr. 4 SGB nur noch solche Bildungsträger als staatlich förderungsfähig eingestuft, die ein Qualitätssicherungssystem aufweisen, dessen Bestandteile in der zugehörigen Anerkennungs- und Zulassungsverordnung (AZWV) konkretisiert (vgl. § 8 AZWV) und durch Zertifizierungsstellen geprüft werden. Und auch im Hochschulsektor gewinnt diese Fragestellung zunehmend, insbesondere im Kontext der Systemakkreditierung, an Bedeutung, da auch hier in den zugehörigen Zulassungsvoraussetzungen, die Einrichtung eines formalisierten, hochschulweiten Qualitätssicherungssystems gefordert ist.¹ In allen Bereichen geht damit die Hoffnung einher, dass sich die Existenz eines Qualitätsmanagementsystems positiv auf die Durchführung der Kernprozesse der Bildungseinrichtung – und damit primär auf den Bildungsprozess und in Hochschulen auch auf den Forschungsprozess – auswirkt und bessere Bildungs- (und Forschungs-) leistungen erzielt werden.

Weitgehend ungeklärt ist dabei die Frage, was unter einem umfassenden Qualitätsmanagementsystem zu verstehen ist. Für alle Bildungssektoren finden sich zwar Vorgaben über zentrale Elemente eines derartigen Systems, wie z. B. die Existenz von Organisations- und Bildungszielen, die Anwendung anerkannter Evaluationsmethoden, die Steuerung und Weiterentwicklung der Einrichtung etc.,² ein schlüssig begründetes und theoretisch fundiertes Gesamt-System liegt jedoch nur ansatzweise vor. Stattdessen werden vielfach Systeme der Privatwirtschaft, wie die ISO-Qualitätsnormen, das EFQM-Modell oder die Balanced Scorecard, als Grundlage genutzt und auf die Besonderheiten einer Bildungseinrichtung transferiert. Auch speziell für den Bildungsbereich entwickelte Systeme, wie z. B. das LQW[®]-Modell³ und die PAS 1037:2004⁴ für den Weiterbildungsbereich oder das LQS^{®5}- und Q2E-Modell⁶ für den schulischen Sektor erscheinen primär als Sammlung verschiedener Qualitätsindikator-

¹ Vgl. AKKREDITIERUNGSRAT (2008a), S. 2.

² Vgl. AKKREDITIERUNGSRAT (2008a); § 8 AZWV.

³ Vgl. z. B. ZECH, R. (2004), S. 9.

⁴ Vgl. z. B. RKW BRANDENBURG (2005), S. 7.

⁵ Das LQS[®]-Modell ist eine schulspezifische Anpassung des LQW-Modells, basiert jedoch auf den gleichen Qualitätsbereichen (vgl. z. B. EHSSES, C./STARK, H./ZECH, R. (2004)).

⁶ Vgl. z. B. LANDWEHR, N. (2003).

ren und -instrumente denn als theoretischer Rahmen für ein umfassendes Qualitätsmanagementsystem. Die Systeme stehen somit vielfach in der Kritik, nicht alle Besonderheiten von Bildungseinrichtungen berücksichtigen zu können und es kommt dennoch, wie derzeit im Hochschulsektor, zu einrichtungsspezifischen Eigenentwicklungen.

Darüber hinaus bringt die Vielzahl punktueller Einzelmaßnahmen, die unter dem Schlagwort Qualitätsorientierung initiiert werden, das Problem mit sich, dass die Mitglieder einer Bildungseinrichtung nach einem gewissen Zeitablauf nur noch eine begrenzte Bereitschaft zur Umsetzung neuer Projekte zeigen, weil sie deren Notwendigkeit im Gesamtzusammenhang nicht erkennen. Es entsteht somit der Anschein, ständig neuen „Trends“ begegnen zu müssen, die für das eigentliche Kerngeschäft des Lehrens (und Forschens) von untergeordnetem Interesse seien. Dies führt somit vielfach zu „Aussitzen“ bzw. Nichtteilnahme an einzelnen Qualitätsinitiativen.

In diesem Kontext verfolgt der vorliegende Beitrag die Zielsetzung, Überlegungen zu Elementen und Aufbau eines umfassenden Qualitätsmanagementsystems für Hochschulen darzustellen, dass die Vielzahl einzelner Qualitätsprojekte zu integrieren vermag. Obwohl diese Fragestellung derzeit im Kontext der Systemakkreditierung diskutiert wird und sich damit primär auf die Qualität der Lehre konzentriert, wird hier ebenfalls auf die Qualitätssicherung der Forschung Bezug genommen, um die Bedeutung des Qualitätsmanagement für alle Kernprozesse einer Hochschule herauszustellen. Die Überlegungen basieren dabei auf einem Rahmenmodell für das Qualitätsmanagement von *Weiterbildungseinrichtungen*, das unter Nutzung des St. Galler Management-Modells theoretisch entwickelt und empirisch geprüft wurde (vgl. Abschnitt 3) und nun in ersten Überlegungen auf die Besonderheiten von Hochschulen hin angepasst wird (vgl. Abschnitt 4). Der Beitrag betrachtet Qualitätsmanagement dabei nicht nur unter dem Aspekt der Bereitstellung qualitätsbezogener Informationen über die Kernprozesse, sondern insbesondere unter dem Blickwinkel des qualitätsbezogenen Management einer Hochschule. Vorab wird ein kurzer Überblick über den aktuellen Stand der Qualitätsdiskussion in Hochschulen geliefert (vgl. Abschnitt 2).

2 Qualitätsmanagement im Hochschulsektor – eine kurze Bestandsaufnahme

Die jüngste Diskussion um Qualitätssicherung bzw. -management im Hochschulsektor wird seit Anfang der 1990er Jahre geführt und entstand zunächst aus dem Blickwinkel von Studierenden und Öffentlichkeit. Erste Hochschulrankings wurden während dieser Zeit initiiert, erfuhr positive Resonanz zur Studienplatzauswahl und werden folgerichtig seit dem in die Qualitätssicherungsüberlegungen von Hochschulen einbezogen.⁷ Auch die Durchführung von Studentenforschungen sowie die Erstellung von Lehrberichten zur Qualitätssicherung in Hochschulen finden seit dieser Zeit zunehmend Anwendung. Mitte der 1990er Jahre wurden diese eher qualitätsbezogenen Einzelinstrumente durch die Diskussion umfassender – in der Regel betriebswirtschaftlich eingesetzter – Qualitätsmanagementmodelle ergänzt. Systeme wie die ISO-Qualitätsnormen oder das TQM-Modell der European Foundation for Quality Management (EFQM) wurden auf ihre Anwendbarkeit in Hochschulen hin untersucht,⁸ jedoch nur ansatzweise in den Hochschulen rezipiert.⁹ Diese primär aus ökonomischer Sicht geführte Diskussion mündete Ende der 1990er Jahre im Transfer von Instrumenten zur Leistungsbewertung sowie zu mit Anreizsystemen verbundenen Zielvereinbarungen auf den Hochschulsektor.¹⁰ Seit Anfang des neuen Jahrtausends wird zusätzlich auch die Forschungsleistung von Hochschulen über sog. – allerdings vielfach kritisierte – Forschungsrankings eingeschätzt.¹¹ Gleichzeitig führen die Umsetzung der Bologna-Erklärung und die damit verbundene Entwicklung vielfältiger neuer Bachelor- und Master-Studiengänge seit diesem Zeitpunkt zu einer wachsenden Bedeutung der Akkreditierung als Qualitätssicherungsinstrument. Neben der Programmakkreditierung, die separat für jeden neu eingerichteten Studiengang durchzuführen ist, gewinnt dabei aktuell die Systemakkreditierung an Bedeutung, die sich – sozusagen ersatzweise für die Prüfung aller Studiengänge – idealtypisch auf die Akkreditierung der generellen Prozesse der Hochschule bei der Einrichtung von Studiengängen beziehen soll und somit eine Reduzierung des Arbeits- und Verwaltungsaufwands für die einzelne Hochschule intendiert. Ein zentrales Kriterium für die positive Systemakkreditierung ist dabei die Existenz eines hochschulinternen Qualitätssicherungssystems.¹²

Dieser schlaglichtartige Überblick über die derzeitige Qualitätsdiskussion verdeutlicht, dass der Schwerpunkt der Qualitätsarbeit in Hochschulen bisher primär auf der Entwicklung und Nutzung punktueller, i. d. R. unverbundener Einzelinstrumente, wie Studenten-, Absolventen- und Mitarbeiterbefragungen, Lehrberichterstattungen, Rankingindikatoren und der Akkreditierung von Studiengängen liegt, jedoch in den letzten Jahren zunehmend auf die Entwicklung

⁷ Vgl. KREMPKOW, R. (2007), S. 43ff.; am bekanntesten ist dabei wohl das Hochschulranking des Centrum für Hochschulentwicklung in Gütersloh (CHE) (vgl. z. B. BERGHOFF, S. et al. (2008a)).

⁸ Ein Überblick über die im Hochschulsektor diskutierten Systeme findet sich z. B. bei HRK (2007a), S. 21ff.; NICKEL, S. (2008), S. 20ff.

⁹ Vgl. HRK (2007b), S. 38f.; NICKEL, S. (2008), S. 20.

¹⁰ Zur weiteren Veranschaulichung dieser drei Hauptentwicklungslinien der Qualitätsdiskussion im Hochschulsektor vgl. KREMPKOW, R. (2007), S. 36ff.

¹¹ Vgl. z. B. BERGHOFF, S. et al. (2008b), DFG 2006; zur Kritik vgl. z. B. DYCKHOFF, H./RASSENHÖVEL, S./GILLES, R./SCHMITZ, C. (2005); NICKEL, S. (2007), S. 23.

¹² Vgl. GRIMM, R. R. (2008a und 2008b).

umfassender Qualitätsmanagementsysteme ausgeweitet wird.¹³ Derartige Systeme basieren zum einen auf den genannten Instrumenten der Privatwirtschaft oder stellen unter dem Begriff „Institutionelle Evaluation“ subsumierbare Eigenentwicklungen des Hochschulsektors dar.¹⁴ Dennoch ist auffällig, dass diskutierte Qualitätsinstrumente bisher primär aus Sicht der externen Qualitätskontrolle und nur vereinzelt zur internen Qualitätssteuerung diskutiert werden. Unter Berücksichtigung der zunehmend wachsenden Autonomie von Hochschulen ist jedoch die alle Organisationsbereiche umfassende interne Qualitätssteuerung in den Mittelpunkt zu stellen,¹⁵ die eigenverantwortlich durchgeführt wird und staatliche Kontrolle auf ein Mindestmaß an rechenschaftspflichtigen Leistungskriterien reduziert.¹⁶ Umfassende Qualitätssysteme beziehen sich dabei nicht nur auf den Bereich Studium und Lehre, sondern insbesondere auf den Kernprozess Forschung, um auch die Erstellung „exzellenter“ Forschungsleistungen steuern zu können.¹⁷ Qualitätsmanagement geht somit unmittelbar mit Profilbildung und strategischem Management einer Hochschule einher und wird somit verstärkt als Kern des Hochschulmanagement angesehen.¹⁸ Strategische Ziele wie z. B. das Folgende:

"Vorausgesetzt in fünf Jahren gibt es noch immer die Exzellenzinitiative des Bundes und der Länder, dann soll die TU Dresden in allen drei Förderlinien erfolgreich sein."¹⁹

können demnach nur bei frühzeitiger und kontinuierlicher Steuerung der Prozess- und Ergebnisqualität – hier in Bezug auf den Forschungsprozess – erreicht werden. Es müssten somit umgehend konkrete Maßnahmen z. B. in Bezug auf die Analyse relevanter Forschungsgebiete eingeleitet werden, Berufungen müssten entsprechend der identifizierten Forschungsschwerpunkte vorgenommen werden und/oder bestehende Professuren in ihrer Forschungsinfrastruktur weiter aufgebaut und über die Bereitstellung zusätzlicher finanzieller und personeller Ressourcen gestärkt werden, wenn die Erreichung des Ziels nicht im Unverbindlichen verbleiben, sondern bewusst gesteuert werden soll.

Trotz der erkennbaren Fokussierung auf ein institutionelles Qualitätsmanagement konnte sich, obwohl die Umsetzungserfahrungen einzelner Hochschulen vorliegen, bisher kein allgemein anerkannter Bezugsrahmen für selbiges herausbilden. Die nach wie vor fehlende Systematik suggeriert somit einerseits eine gewisse Wahlfreiheit der Qualitätsinhalte, andererseits besteht jedoch aufgrund der vielfältigen zur Qualitätssteuerung verwendeten Einzelinstrumente und -indikatoren ein Konsens über einzusetzende Instrumente, wie Evaluationen, Lehr- und Forschungsindikatoren, Zielvereinbarungen etc.²⁰ Aus den vorliegenden Erfahrungen einzelner Hochschulen lassen sich jedoch Leitlinien und Anforderungen bestimmen, die ein institutio-

¹³ Vgl. HRK (2007b), S. 6; NICKEL, S. (2008); S. 16; siehe dazu auch KREMPKOW, R. (2007), S. 23.

¹⁴ Vgl. NICKEL, S. (2008), S. 20ff.

¹⁵ Vgl. NICKEL, S. (2008), S. 17.

¹⁶ In diesen Kontext ist z. B. das aktuelle Förderprogramm des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft „Qualitätsmanagement an Hochschulen“ einzuordnen, das sich explizit mit der Entwicklung integrierter, steuernder Qualitätsmanagementsysteme beschäftigt (vgl. dazu die Programmbeschreibung des Stifterverbandes im Internet unter http://www.deregulierte-hochschule.de/cms/front_content.php?idcat=49).

¹⁷ Vgl. NICKEL, S. (2008), S. 20.

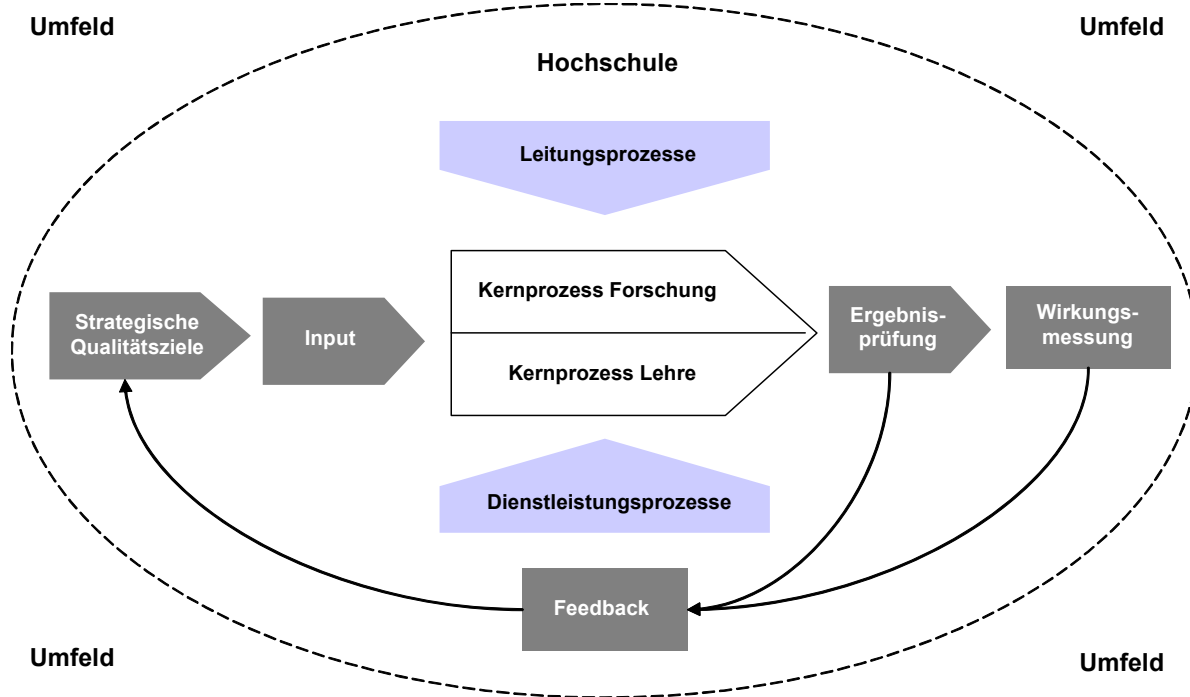
¹⁸ Vgl. HRK (2007b), S. 7; NICKEL, S. (2008), S. 16.

¹⁹ Wolf-Eckhard Wormser, Kanzler der Technischen Universität Dresden, in einem Pressegespräch am 05.09.2007.

²⁰ Vgl. dazu auch die umfassende Auflistung an Qualitätsmanagementinstrumenten in den Leitlinien für die Deregulierte Hochschule des Stifterverbandes (vgl. ERHARDT, M./MEYER-GUCKEL, V./WINDE, M. (2008), S. 67ff.)

nelles Qualitätsmanagementsystem berücksichtigen sollte. In diesem Zusammenhang bestimmt NICKEL (2007) die zentralen Elemente eines Qualitätsmanagementsystems als Rahmen für eine empirische Untersuchung zur Umsetzung des Qualitätsmanagement in Hochschulen wie folgt (Abb. 1):

Abb. 1: Basisfunktionen eines hochschulweiten QM-Systems



Quelle: NICKEL, S. (2007), S. 44

Hochschulweite Qualitätsmanagementsysteme sollten demnach die folgenden in Abb. 1 dargestellten Basisfunktionen erfüllen.²¹

- Generell ist Qualitätsmanagement als Steuerungssystem zu betrachten, bei dem idealtypisch ausgehend von der Profilbildung und Strategie der Hochschule strategische Ziele abgeleitet werden, die es mit den vorhandenen insbesondere finanziellen und personellen Ressourcen in den wesentlichen Leistungsprozessen der Hochschule umzusetzen und deren unmittelbare Ergebnisse und langfristige Wirkungen regelmäßig zu kontrollieren sind. Die Ergebnisse der Leistungs- und Wirkungsanalyse fließen dann wiederum in die Ableitung neuer strategischer Ziele ein (Feedback).
- Der dargestellte Steuerungscharakter basiert dabei auf dem sog. DEMING-Kreislauf, der aus den Phasen Plan – Do – Check – Act besteht und als Grundlage für jedes Qualitätsmanagement anzusehen ist.²²
- Qualitätsmanagement bezieht sich dabei nicht nur auf den Bereich Studium und Lehre, sondern insbesondere auch auf die Bereiche Forschung und Dienstleistungen, wobei im o-

²¹ Vgl. NICKEL, S. (2008), S. 26ff.; vergleichbare Aussagen finden sich auch in den Leitlinien für die Deregulierte Hochschule des Stiftverbandes (vgl. ERHARDT, M./MEYER-GUCKEL, V./WINDE, M. (2008), S. 18ff.).

²² Vgl. dazu z. B. SEGHEZZI, H. D. (1996), S. 53.

bigen Modell insbesondere Lehre und Forschung als Kernprozesse einer Hochschule ausgewiesen sind.

- Leitungsprozesse der Rektorate sowie Dienstleistungsprozesse der Verwaltungseinheiten sind dabei unterstützend auf die Kernprozesse auszurichten.
- Zur Umsetzung des Qualitätsmanagement in den verschiedenen Prozessebenen werden vielfältige Qualitätsmanagementinstrumente, wie z. B. Lehrevaluationen, Absolventenbefragungen, Rankings etc., eingesetzt.
- Die Wirksamkeit der Instrumente wird durch ein übergeordnetes Prozessmanagement sichergestellt.
- Nicht zuletzt sind die Anforderungen des Umfelds insbesondere die Qualitätsansprüche relevanter Anspruchsgruppen bei der Entwicklung der Strategie und der Gestaltung der hochschulspezifischen Prozesse sowie insbesondere auch bei der Analyse der Wirkungen zu berücksichtigen.

Obwohl die Ergebnisse der empirischen Untersuchung von NICKEL zeigen, dass die genannten Elemente in Hochschulen bisher nur ansatzweise umgesetzt werden, wird das dargestellte Modell als sinnvoller Rahmen für die Einschätzung des eigenen, hochschulspezifischen Qualitätsmanagementsystems angesehen, da es den Fokus auf das Gesamtsystem einer Hochschule setzt und den engen Zusammenhang zum Management einer Hochschule verdeutlicht.²³ Es erscheint somit sinnvoll, die einzelnen Modellkomponenten unter Nutzung einer theoretischen Grundlage weiter zu konkretisieren, um auf diese Weise eine systematischere Umsetzung eines managementorientierten Qualitätssicherungssystems in Hochschulen zu fördern. In den folgenden Abschnitten werden daher Überlegungen zur Operationalisierung der genannten Elemente aufgezeigt. Konkretisierungsbedarf besteht dabei sowohl in Bezug auf die Managementobjekte (hier definiert als Prozesse einer Hochschule) als auch auf das Steuerungsvorgehen selbst (hier gekennzeichnet als Prozess aus Zielplanung, Kontrolle und Feedback). Die Überlegungen basieren dabei auf theoretisch abgeleiteten und empirisch geprüften Aussagen zur Steuerung von *Weiterbildungseinrichtungen*, die im Folgenden zu einem weiter ausdifferenzierten Qualitätsmodell für derartige Bildungsanbieter führen.

3 Zum Aufbau eines Qualitätssicherungssystems für Bildungsanbieter

Zur theoretischen Fundierung und Konkretisierung eines Qualitätssicherungssystems für Bildungsanbieter wird im folgenden Anlehnung an ein Managementmodell aus der Unternehmensführung genommen; das neue St. Galler Management-Modell. Bewusst wurde kein Qualitätsmanagementmodell, wie das EFQM-Modell o. ä. als Bezugsmodell gewählt, da ein Managementmodell weiter gefasst ist und die Strukturen von Organisationen, für die Qualitätskriterien zu entwickeln sind, zunächst allgemein charakterisiert. Darüber hinaus wird so der bereits dargestellte Management- bzw. Steuerungsanspruch, den Qualitätsmanagement zu erfüllen hat, explizit berücksichtigt. Bevor die Modellentwicklung erfolgt, sind jedoch die

²³ Vgl. NICKEL, S. (2008), S. 30.

zentralen Begrifflichkeiten, die im Kontext dieses Beitrags Verwendung finden, zu klären und ggf. voneinander abzugrenzen.

3.1 Klärung und Einordnung zentraler Begrifflichkeiten

Aus den bisherigen Ausführungen wird deutlich, dass im Kontext dieses Beitrags auf verschiedene Begrifflichkeiten Bezug genommen wird, die teils synonym, teils unterschiedlich verwendet werden. Hier handelt es sich insbesondere um Termini wie Management, Steuerung, Qualitätsmanagement, Controlling und Evaluation. Um eine einheitliche Begriffsbasis für die weiteren Ausführungen zu schaffen, wird daher zunächst festgelegt, was an dieser Stelle unter den jeweiligen Termini verstanden werden soll und welche Abgrenzungen ggf. vorgenommen werden können.

Im Kern geht es in diesem Beitrag um das Qualitätsmanagement von Bildungseinrichtungen, das in einschlägigen Publikationen oft auch unter Schlagworten wie Qualitätssicherung und –entwicklung zu finden ist. Im Hochschulbereich wird der Terminus Qualitätssicherung dabei vielfach als Sammelbegriff für Maßnahmen und Instrumente gebraucht, die sowohl zur Qualitätssicherung, als auch zur Qualitätsentwicklung beitragen.²⁴ In einem generellen Kontext versteht die DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR QUALITÄT unter Qualitätsmanagement die „Gesamtheit der qualitätsbezogenen Tätigkeiten und Zielsetzungen“²⁵ einer Organisation, die insbesondere aus den drei Prozessen Qualitätsplanung, Qualitätsregelung und Qualitätsverbesserung bestehen.²⁶ Vielfach wird auch der bereits genannte DEMING-Kreislauf mit seinen Phasen Qualitätsplanung (Plan), -lenkung (Do), -sicherung (Check) und -verbesserung (Act) als Kern des Qualitätsmanagement angesehen.²⁷ Qualitätsmanagement ist demnach als der umfassendere Terminus anzusehen, der sowohl die Ermittlung und Sicherung von Qualitätsstandards, als auch die Entwicklung einer Organisation in Bezug auf diese beinhaltet. Im vorliegenden Beitrag werden Qualitätsmanagement und -sicherung dennoch synonym verwendet, um dem im Hochschulsektor gebräuchlicheren Begriff Rechnung zu tragen.

Aus den Phasen des DEMING-Kreislaufs wird die Nähe von Qualitätsmanagement und Controlling deutlich. Controlling wird i. d. R. ebenfalls auf Basis eines Regelkreises definiert, der Planungs-, Realisations- und Kontrollphase miteinander verbindet. In der Planungsphase werden Zielvorgaben und Maßnahmen festgelegt, die innerhalb der Kontrolle auf Abweichungen hin untersucht werden.²⁸ Zielvorgaben beziehen sich dabei nicht ausschließlich auf finanzielle Größen, wie die Vielzahl monetärer, insbesondere kostenbezogener Controllinginstrumente suggerieren könnte, sondern sie schließen ebenfalls Qualitäts- und Zeitgrößen mit ein. Auch an dieser Stelle besteht ein enger Zusammenhang zum Qualitätsmanagement, da letzteres vielfach als Total Quality Management gestaltet ist, das neben der Qualität selbst auch auf Kosten- und Zeitgrößen Bezug nimmt.²⁹ Auf Basis der Kontrollergebnisse werden Rück-

²⁴ Vgl. KREMPKOW, R. (2007), S. 32; dies zeigt sich z. B. auch in den Zulassungsvoraussetzungen zur Systemakkreditierung (vgl. AKKREDITIERUNGSRAT (2008a), S. 2).

²⁵ DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR QUALITÄT (DGQ) (1995), S. 35.

²⁶ Vgl. JURAN, J. M. (1993) S. 27f.

²⁷ Vgl. SEGHEZZI, H. D. (1996), S. 53.

²⁸ Vgl. HAHN, D./HUNGENBERG, H. (2001), S. 45ff.; ähnlich auch BAUM, H.-G./COENENBERG, A. G./GÜNTHER, T. (2004), S. 4f.

²⁹ Vgl. z. B. SEGHEZZI, H. D. (1996), S. 213ff.

schlüsse im Hinblick auf die Zielerreichung gezogen, die zur Anpassung der Aktion (Feedback/Rückkopplung) oder zur grundsätzlichen Veränderung der Ziele in den folgenden Planungsphasen führen (Feedforward/Vorwärtskopplung).³⁰ Auf diese Weise folgt ein Controllingprozess dem nächsten, so dass über eine derartige Steuerung die kontinuierliche Weiterentwicklung der Organisation erreicht wird.

Die Funktion des Controllers geht demnach weit über das Kontrollieren unternehmerischer Prozesse hinaus, da er in direkter Verbindung zum Management einer Organisation agiert und Informationen für Planungs-, Kontroll- und Entwicklungsentscheidungen zur Verfügung stellt.³¹ Die Nähe von Controlling und Management drückt sich zudem dadurch aus, dass der angesprochene Regelkreis ebenso als Grundlage für die Unternehmensführung herangezogen bzw. als Management-Kreislauf bezeichnet wird.³² Das Controlling hat somit steuerungsrelevante Informationen für das Management bereitzustellen, die zum einen aus Kosten- zum anderen aber auch aus Qualitäts- und Zeitgrößen bestehen können. Die endgültige Entscheidung aus den vorliegenden Informationen fällt dann das Management selbst. Nicht zuletzt zeigt sich die Nähe beider Disziplinen auch darin, dass sowohl in ein operatives als auch in ein strategisches Controlling unterschieden wird, wobei letzteres insbesondere gestalterische Managementaufgaben unterstützt.³³ Folgerichtig wird Controlling in aktuellen Theorieüberlegungen auch mit unmittelbarem Bezug auf alle relevanten Aufgaben des Management, sowohl die operative Steuerung der Leistungs- und Unterstützungsprozesse, als auch die strategische Führung der Organisation, definiert.³⁴

Der im Bildungskontext gleichermaßen geprägte Begriff des Bildungscontrolling betrachtet demgegenüber schwerpunktmäßig die Steuerung von Bildungsmaßnahmen,³⁵ während organisationale Elemente i. d. R. unberücksichtigt bleiben. Instrumente, die in diesem Kontext diskutiert werden, beziehen sich primär auf einzelne (oder mehrere) Phasen des Bildungsprozesses und intendieren dessen ökonomische Steuerung (z. B. über Kosten-Nutzen-Analysen von Bildungsmaßnahmen) und/oder pädagogische Steuerung (z. B. in Form eines Input-, Prozess-, Output- oder Transfercontrolling).³⁶ Für die verfolgte Fragestellung erscheint die Bezugnahme auf Bildungscontrolling-Überlegungen demnach nicht weitgehend genug.

Die Ausführungen zeigen, dass sowohl Management als auch Controlling und Qualitätsmanagement Steuerungsziele verfolgen, so dass sich der Begriff Steuerung auf alle betrachteten Ansätze beziehen kann. Demgegenüber fokussiert der Evaluationsbegriff die Wirkungskontrolle einzelner Projekte, Programme, Bildungsmaßnahmen etc., die auf einer systematischen – und im optimalen Fall mit Hilfe sozialwissenschaftlicher Methoden durchgeführten – Sammlung und Bewertung von Informationen basiert.³⁷ Sie bezieht sich dabei i. d. R. nicht auf den gesamten Bildungsprozess, sondern lediglich auf einzelne Teilelemente, wie z. B. den

³⁰ Vgl. BAUM, H.-G./COENENBERG, A. G./GÜNTHER, T. (2004), S. 4f.

³¹ Vgl. BAUM, H.-G./COENENBERG, A. G./GÜNTHER, T. (2004), S. 3.

³² Vgl. z. B. die umfassende Darstellung des Managementzyklus nach WILD, J. (1981), S. 37.

³³ Vgl. BAUM, H.-G./COENENBERG, A. G./GÜNTHER, T. (2004), S. 8ff.

³⁴ Vgl. dazu insbesondere die aktuellen Controlling-Konzeptionen NACH WEBER, J./SCHÄFFER, U. (1999) und PIETSCH, G./SCHERM, E. (2000).

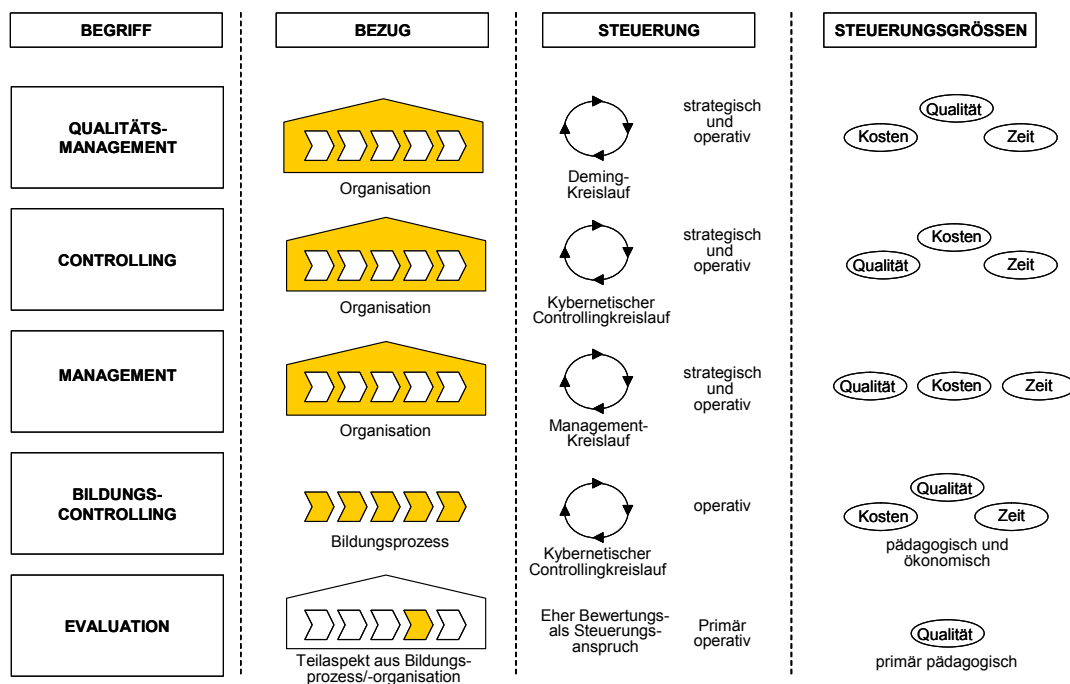
³⁵ Vgl. PECH, U. (2001), S. 7.

³⁶ Vgl. VAN BUER, J. (2000), S. 89.

³⁷ Vgl. VAN BUER, J. (2000), S. 95; BORTZ, J./DÖRING, N. (2003), S. 102.

Lernerfolg, die gewählten Lehrmedien etc.³⁸ So berücksichtigen beispielsweise Lehrevaluationen an Hochschulen primär Kriterien zur Gestaltung des Lehrprozesses sowie zu den erreichten Lernergebnissen. Evaluationen kommen somit immer dann zum Einsatz, wenn es gilt, gezielt Steuerungsgrößen bzw. Indikatoren (wie Zufriedenheitsindizes etc.) zu erheben. Sie finden demnach sowohl im Rahmen des Controlling als auch im Qualitätsmanagement Anwendung. Die dargestellten Begriffe werden abschließend in Abb. 2 zusammengefasst:

Abb. 2: Gemeinsamkeiten und Unterschiede betrachteter Steuerungsbegriffe



Aus den Erläuterungen ist ersichtlich, dass die einzelnen Konzepte vielfältige Überschneidungen aufweisen, so dass eine Unterscheidung oftmals mehr semantischer Natur ist. Letztendlich verfolgen alle Konzepte über die Verknüpfung mit dem Regelkreis Steuerungsziele und können somit unter dem Überbegriff Steuerung subsumiert werden. Im Folgenden wird hauptsächlich von der Entwicklung eines Qualitätssicherungssystems gesprochen, um dem Sprachgebrauch im Hochschulsektor Rechnung zu tragen, wohlwissend, dass Qualitätsmanagement umfassender zu verstehen ist, die gesamte Steuerung aller qualitätsbezogenen Aktivitäten berücksichtigt und große Überschneidungen zu den Begriffen Controlling und Management generell aufweist.

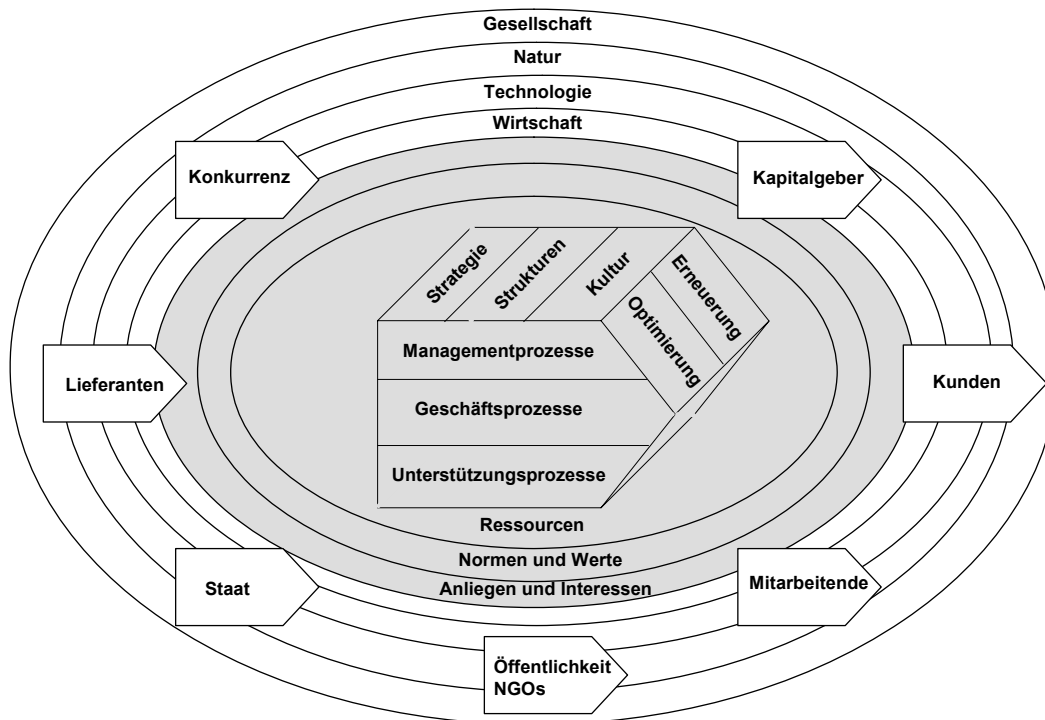
3.2 Identifikation zentraler Bestandteile eines Qualitätssicherungssystems

Der Nähe zwischen Qualitätsmanagement und Management folgend wird zur Konkretisierung zentraler Bestandteile eines Qualitätssicherungssystems im vorliegenden Beitrag das neue St. Galler Management-Modell herangezogen (vgl. Abb. 3), das sich durch konkrete Ausführungen zur Gestaltung zu steuernder Organisationen auszeichnet und wesentliche Elemente spezifiziert, über die Steuerungsinformationen zur Verfügung gestellt werden müssen.³⁹

³⁸ Vgl. BEYWL, W./SCHOBERT, B. (2000), S. 12.

³⁹ Vgl. RÜEGG-STÜRM, J. (2002); DUBS, R. et al. (2005)

Abb. 3: Das System Unternehmung im Neuen St. Galler Management-Modell



Quelle: RÜEGG-STÜRM, J. (2002), S. 22; RÜEGG-STÜRM, J. (2005), S. 70

Im Zentrum des Modells stehen die Aktivitäten der Organisation, die als Prozesse ablaufen. Die eigentliche Wertschöpfung vollzieht sich dabei in Form der Geschäftsprozesse, die sich auch als „marktbezogene Kernaktivitäten“⁴⁰ bezeichnen lassen und direkt zur Erfüllung des Kundennutzens beitragen. Im Gegensatz dazu dienen Unterstützungsprozesse zur Bereitstellung der Infrastruktur für die Leistungserstellung; sie sind als wichtige Voraussetzung für den effektiven und effizienten Leistungsvollzug zu betrachten. Die Gestaltung und Lenkung der Organisation erfolgt über die Managementprozesse.⁴¹ Die Prozesse laufen dabei nicht willkürlich ab, sondern orientieren sich an unternehmensintern gesetzten Ordnungsmomenten, wie der gewählten Strategie, bestehenden Strukturen und der ausgebildeten Kultur. Diese bilden den organisatorischen Rahmen für sämtliche Aktivitäten der Organisation.⁴² Eine Organisation agiert zudem nicht autark, sondern alle Aktivitäten sind auf das Umfeld abzustimmen, das durch vielfältige Interaktionsbeziehungen zu Anspruchsgruppen und sich kontinuierlich ändernde Umweltsphären gekennzeichnet ist. Darüber hinaus ist eine Organisation kein statisches System, sondern muss sich im Zuge zunehmender Veränderungsdynamik ebenfalls weiterentwickeln. Im St. Galler Management-Modell werden in diesem Zusammenhang die zwei Entwicklungsmodi „schrittweise Optimierung“ und „radikale Erneuerung“ voneinander abgegrenzt.⁴³ Qualitätsmanagement muss demnach auf die drei Prozesskategorien bezogen sein, die Anforderungen der Anspruchsgruppen und des Umfelds berücksichtigen und zur kontinuierlichen Weiterentwicklung der Organisation beitragen.

⁴⁰ RÜEGG-STÜRM, J. (2002), S. 69; RÜEGG-STÜRM, J. (2005), S. 112.

⁴¹ Vgl. ULRICH, H. (1984), S. 5.

⁴² Vgl. RÜEGG-STÜRM, J. (2002), S. 23; RÜEGG-STÜRM, J. (2005), S. 71 sowie in beiden Veröffentlichungen die der Modellvorstellung folgenden Kapitel zur detaillierten Erläuterung der einzelnen Modell-Elemente.

⁴³ Vgl. RÜEGG-STÜRM, J. (2002), S. 23; RÜEGG-STÜRM, J. (2005), S. 71.

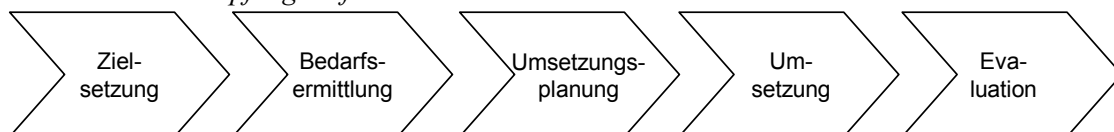
Der kurze Überblick über das Modell verdeutlicht nicht nur die eingängige Struktur dieses Ansatzes, sondern darüber hinaus die Nähe zu den in Abschnitt 2 veranschaulichten Basisfunktionen eines hochschulweiten QM-Systems (vgl. Abb. 1). Insbesondere die dort dargestellte und auch terminologisch vergleichbare Prozessstruktur scheint auf Basis des St. Galler Management-Modells konkretisierbar, da auch in diesem Bezug auf Leitungs-, Kern- und Dienstleistungsprozesse genommen wird. Dass somit ein Transfer auf das Management von Bildungseinrichtungen möglich und sinnvoll ist, zeigen die nachfolgenden Überlegungen, in denen zentrale Elemente des St. Galler Management-Modells auf wesentliche Charakteristika für Anbieter beruflicher Weiterbildung hin konkretisiert und empirisch überprüft werden.

3.2.1 Das Grundmodell

Die Operationalisierung der Inhalte eines Qualitätsmanagementsystems erfolgt bei Rückgriff auf das St. Galler Management-Modell über die Prozesse, da relevante Steuerungsinformationen unmittelbar abhängig von dem zu lenkenden bzw. zu gestaltenden System sind.⁴⁴ Im Modell werden dabei die drei Prozesskategorien Management-, Geschäfts- und Unterstützungsprozesse unterschieden, wobei die unmittelbare Leistungserstellung im Rahmen der Geschäftsprozesse erfolgt.⁴⁵ Qualitätsmanagement muss sich demnach nicht nur auf das Management der Bildungseinrichtung, sondern zudem auf die einzelnen Prozessphasen des Leistungserstellungsprozesses sowie die dazugehörigen unterstützenden Aktivitäten beziehen.

Zur inhaltlichen Konkretisierung der Geschäfts- und Unterstützungsprozesse einer Bildungseinrichtung lassen sich Prozessmodelle heranziehen, die in der Regel – so auch in den Ausführungen zum Neuen St. Galler Management-Modell⁴⁶ – auf das klassische Modell der Wertkette nach PORTER⁴⁷ zurückzuführen sind, das alle wertschöpfungsbezogenen Prozesse einer Organisation beinhaltet. Die Bedeutung der Wertkette als Strukturierungsinstrument für den Aufbau eines Planungssystems wird u. a. auch in der personalwirtschaftlichen Fachliteratur aufgegriffen,⁴⁸ wo eine Wertkette für das Personalmanagement über die folgenden Phasen konkretisiert wird (Abb. 4).⁴⁹

Abb. 4 : Die Wertschöpfungsstufen der Personalwertkette



Quelle: GUTSCHELHOFER, A. (1996), S. 79

Die dargestellten personalbezogenen Wertschöpfungsstufen stimmen dabei nahezu vollständig mit dem sog. Bildungsproduktionsprozess überein,⁵⁰ der ebenfalls aus verschiedenen, auf-

⁴⁴ Vgl. KÜPPER, H.-U. (2005), S. 28.

⁴⁵ Vgl. RÜEGG-STÜRM, J. (2005), S. 112.

⁴⁶ Vgl. RÜEGG-STÜRM, J. (2002), S. 68; RÜEGG-STÜRM, J. (2005), S. 110f.

⁴⁷ Vgl. PORTER, M. E. (2000), S. 63ff.

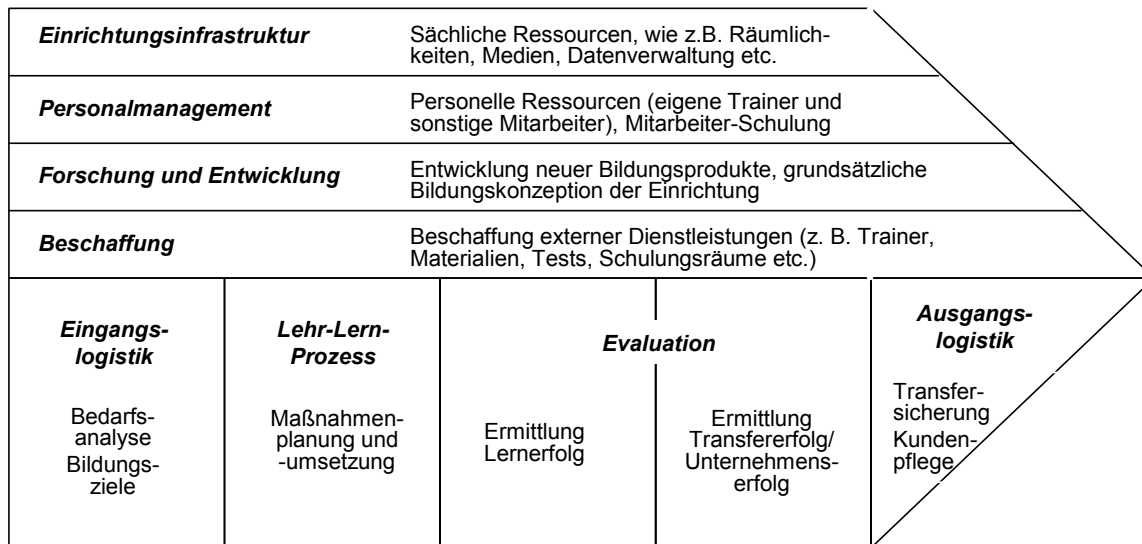
⁴⁸ Vgl. z. B. GUTSCHELHOFER, A. (1996), S. 66; WUNDERER, R./JARITZ, A. (1999), S. 39f./56.

⁴⁹ Vgl. GUTSCHELHOFER, A. (1996), S. 77ff.

⁵⁰ Vgl. z. B. TIMMERMANN, D. (1996), S. 330.

einander aufbauenden Phasen von der Bedarfsermittlung über die Input- und Prozessgestaltung bis hin zur Erfolgsmessung auf verschiedenen Ebenen (wie z. B. als Output-, Transfer- und Outcome-Erfolg) besteht und vielfach als Grundlage für ein systematisches Bildungscontrolling herangezogen wird.⁵¹ Eine Wertkette für Weiterbildungseinrichtungen, die als Konkretisierung der Geschäfts- und Unterstützungsprozesse des St. Galler Management-Modells dient, kann demnach wie folgt aussehen (vgl. Abb. 5):

Abb. 5: Wertkette einer Weiterbildungseinrichtung



Quelle: ZURWEHME, A. (2007), S. 220

Die Abbildung verdeutlicht, dass sich sowohl der Lehr-Lern-Prozess mit der abschließenden Messung des Lernerfolgs als auch die Aktivitäten an den Schnittstellen zum Auftraggeber einer Bildungsmaßnahme,⁵² wie Bedarfsermittlung und Transfermessung/-sicherung, als Geschäftsprozesse einer Bildungseinrichtung definieren lassen. Inputfaktoren des Bildungsprozesses, (wie z. B. die Trainerauswahl, die Material- und Ressourcenbereitstellung etc.), stellen hingegen primär unterstützende Aktivitäten dar, wobei die Abgrenzung nicht vollständig trennscharf ist.

Die abgebildete Wertkette liefert damit einen Einblick in wesentliche Aktivitäten, die im Rahmen eines Qualitätsmanagement gesteuert werden müssen. Qualitätskriterien sollten sich demnach insbesondere auf das Kerngeschäft der Weiterbildungseinrichtung – die Organisation und Durchführung von Bildungsveranstaltungen – beziehen und die in Tab. 1 dargestellten Elemente berücksichtigen.

⁵¹ Vgl. z. B. SEEBER, S. (2000), S. 37.

⁵² Bei den hier betrachteten Anbietern beruflicher Weiterbildungsmaßnahmen sind die Kunden bzw. Auftraggeber sowohl die entsendenden Unternehmen als auch die Teilnehmer selbst. Im Bereich allgemeiner Weiterbildung und staatlicher Bildungsmaßnahmen sind das hingegen i. d. R. lediglich die Teilnehmer sowie u. U. zusätzliche Anspruchsgruppen, wie die Gesellschaft, die Eltern etc.

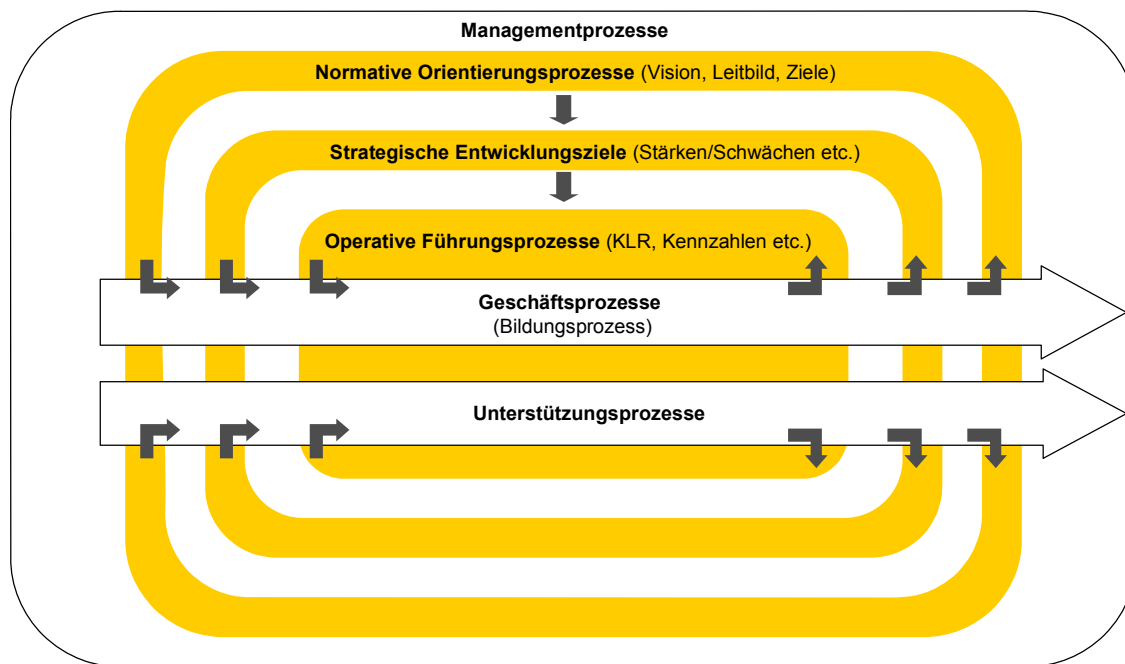
Tab. 1: Übersicht über leistungsbezogene Elemente eines Qualitätsmanagementsystems - Konkretisierung von Geschäfts- und Unterstützungsprozessen einer Weiterbildungseinrichtung

Bereich in der Wertkette	Bereich im Bildungsprozess	Teilprozesse
Primäre Aktivitäten Geschäftsprozesse	Vorfeld	Kundenbezogene Abstimmungsprozesse (Teilnehmerauswahl, Bedarfsanalyse, Zielanalyse etc.)
		Festlegung von Bildungszielen/Lernzielen
	Lernfeld	Inhaltliche/methodische Planung der Bildungsmaßnahme (Programmentwicklung)
		Gestaltung der Lehr-Lernsituation (Lernprozessdurchführung)
		Ermittlung des Lernerfolgs der Teilnehmer
	Funktionsfeld	Ermittlung des Transfererfolgs der Teilnehmer
		Ermittlung des Unternehmenserfolgs einer Bildungsmaßnahme (Monetarisierung des Bildungsnutzens)
		Sicherung des Erfolgs der Bildungsmaßnahme beim Kunden (Transfersicherung)
Unterstützende Aktivitäten Unterstützungsprozesse	Vorfeld	Bereitstellung Infrastruktur (Räumlichkeiten, Medien etc.)
		Bereitstellung Informationsstruktur
		Beschaffung Verbrauchsmaterialien (Materialien, Tests, etc.)
		Personalbeschaffung (Auswahl von Trainern und Verwaltungsmitarbeitern)
		Personalmanagement (Personalbeurteilung, -fortbildung, -zufriedenheitsmessung etc.)
		Neukonzeption von Bildungsprogrammen

Quelle: ZURWEHME, A. (2007), S. 220f.

Die dargestellten Aktivitäten konkretisieren jedoch nur einen Teil der im St. Galler Management-Modell enthaltenen Prozesse, da sie sich ausschließlich auf die Leistungserstellung einer Bildungseinrichtung beziehen. Für ein umfassendes Steuerungssystem sind weiterhin die Managementprozesse zu operationalisieren. Auch hier findet sich in den Ausführungen zum Modell eine detaillierte Unterteilung, nach der sich die Steuerung und Lenkung der Organisation auf drei verschiedenen Ebenen vollzieht (vgl. Abb. 6).

Abb.6: Überblick über die Prozesskategorien im Neuen St. Galler Management-Modell



Quelle: RÜEGG-STÜRM, J. (2002), S. 68; RÜEGG-STÜRM, J. (2005), S. 111 (Ergänzungen in Klammern durch die Verfasserin)

Im Rahmen der normativen Orientierungsprozesse ist es notwendig, die strategischen Grundlagen, Normen, Werte und Verhaltensprinzipien für die Organisation zu entwickeln.⁵³ Hier wird festgelegt, welche Anspruchsgruppen die Organisation berücksichtigen und nach welchen Prinzipien sie die langfristige Existenz- und Erfolgssicherung betreiben möchte.⁵⁴ Als Grundlage für jegliches Handeln ist die Vision der Organisation zu definieren, die den Rahmen für alle weiteren Management- und Wertschöpfungsaktivitäten bildet.⁵⁵ Sie liefert ein abstraktes Bild davon, in welche Richtung sich die Organisation in naher Zukunft entwickeln will bzw. wie sie zukünftig von ihren Anspruchsgruppen wahrgenommen werden möchte.⁵⁶ Konkretisiert wird die Vision im Rahmen der generellen Zielplanung über monetäre Formalziele und eher qualitätsbezogene Sach-/Sozialziele. Generelle Ziele zeichnen sich dabei dadurch aus, dass sie eher den Nutzen spezifizieren, den die Organisation für ihre Anspruchsgruppen liefern möchte, als dass sie Bezug auf den konkreten Aufbau einzelner Erfolgspotenziale nehmen, was im Rahmen des strategischen Management erfolgt.⁵⁷ Alle Vorgaben basieren dabei weniger auf den persönlichen Interessen des Management, als vielmehr auf Kommunikationsprozessen mit den verschiedenen Anspruchsgruppen (Stakeholdern) einer Organisation.⁵⁸

⁵³ Vgl. RÜEGG-STÜRM, J. (2002), S. 70ff.; RÜEGG-STÜRM, J. (2005), S. 113ff.

⁵⁴ Vgl. ULRICH, P. (2005a), S. 155.

⁵⁵ Vgl. BLEICHER, K. (1995), S. 84; BAUM, H.-G./COENENBERG, A. G./GÜNTHER, T. (2004), S. 11.

⁵⁶ Vgl. HINTERHUBER, H. H. (1996), S. 83ff.

⁵⁷ Vgl. BLEICHER, K. (1995), S. 95f.; zur grundlegenden Unterscheidung in Formal-, Sach- und Sozialziele siehe BAUM, H.-G./COENENBERG, A. G./GÜNTHER, T. (2004), S. 11.

⁵⁸ Vgl. BLEICHER, K. (1995), S. 91f.; ULRICH, P. (2005b), S. 27f.

Die strategischen Entwicklungsprozesse liefern demgegenüber einen konkreteren Rahmen für die betriebliche Tätigkeit. Sie schaffen Strukturen und Regeln, die dazu beitragen, dass alle Mitglieder einer Organisation auch ohne regelmäßige Eingriffe des Management ihre Tätigkeit im Sinne der definierten Ziele ausüben.⁵⁹ In dieser Dimension sind mehrere Aspekte als wesentliche Teilprozesse zu unterscheiden. Zunächst gilt es, die Organisation und ihr Umfeld auf Stärken und Schwächen bzw. Chancen und Risiken hin zu untersuchen,⁶⁰ aus denen eigene Wettbewerbsvorteile in Bezug auf die Anforderungen der Anspruchsgruppen generiert werden können. Aus den Ergebnissen dieser Analyse werden Strategien abgeleitet, die Unternehmensvision und -ziele umsetzen.⁶¹ Sie beziehen sich dabei auf einzelne Elemente der unternehmensspezifischen Wertschöpfungskette, die ressourcen- und prozessbezogen so auszugestalten sind, dass ein möglichst hoher Nutzen für die Organisation und damit auch für ihre Anspruchsgruppen entsteht.⁶² Im Anschluss an die Strategieentwicklung werden Kommunikations- bzw. Veränderungsprozesse erforderlich, die das bisherige Verhalten der Organisationsmitglieder im Hinblick auf die neu entwickelten Strategien beeinflussen.⁶³ Strategien werden auf diesem Weg im Unternehmen zur Kenntnis und letztendlich auch zur Umsetzung durch jeden Einzelnen gebracht. Nicht zuletzt ist im Rahmen der strategischen Entwicklungsprozesse festzuhalten, in welcher Form die Strategieumsetzung geprüft wird bzw. Gegensteuerungsmaßnahmen ergriffen werden.⁶⁴ Derartige strategische Kontrollen sind mittels mehrdimensionaler Managementsysteme, wie z. B. der Balanced Scorecard, durchzuführen.⁶⁵ Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Strategischen Entwicklungsprozesse in die zwei Bereiche Planung und Umsetzung der strategischen Grundlagen sowie Kontrolle der Strategieumsetzung, z. B. durch ein Managementsystem, unterteilbar sind.

Auf die effiziente Lenkung des Leistungssystems – also der bereits dargestellten Geschäfts- und Unterstützungsprozesse – einer Organisation beziehen sich die operativen Führungsprozesse. In diesem Bereich finden sich vier verschiedene Teilprozesse, die in der Führung der Geschäfts- und Unterstützungsprozesse (Prozessführung), in der Mitarbeiterführung, der finanziellen Führung und dem Qualitätsmanagement zu sehen sind.⁶⁶ Die Prozessführung befasst sich mit der übergreifenden Steuerung aller unternehmensrelevanten Prozesse. Diese sind zu definieren und mit Verantwortlichkeiten und konkreten Messgrößen zu hinterlegen. Letztere dienen dazu, die Qualität der Prozessgestaltung kontinuierlich zu überprüfen und zugleich Verbesserungsmöglichkeiten für die operative Umsetzung definieren zu können.⁶⁷ Unter der Mitarbeiterführung werden vor allem die Führungsinstrumente betrachtet, die in der Interaktion zwischen Vorgesetztem und Mitarbeiter zum Einsatz kommen können (z. B. das Management by Objectives).⁶⁸ Ein weiteres Element der operativen Führungsprozesse ist der

⁵⁹ Vgl. MÜLLER-STEWENS, G. (2005), S. 39f.

⁶⁰ Vgl. z. B. BLEICHER, K. (1995), S. 203; BAUM, H.-G./COENENBERG, A. G./GÜNTHER, T. (2004), S. 23.

⁶¹ Vgl. RÜEGG-STÜRM, J. (2002), S. 70ff.; BAUM, H.-G./COENENBERG, A. G./GÜNTHER, T. (2004), S. 11; MÜLLER-STEWENS, G. (2005), S. 55ff.; RÜEGG-STÜRM, J. (2005), S. 113ff.

⁶² Vgl. BLEICHER, K. (1995), S. 209ff.; MÜLLER-STEWENS, G. (2005), S. 59ff.

⁶³ Vgl. MÜLLER-STEWENS, G. (2005), S. 65ff.

⁶⁴ Vgl. BAUM, H.-G./COENENBERG, A. G./GÜNTHER, T. (2004), S. 12.

⁶⁵ Vgl. MÜLLER-STEWENS, G. (2005), S. 72ff.; zur Notwendigkeit von Managementsystemen siehe auch BLEICHER, K. (1995), S. 248ff.

⁶⁶ Vgl. RÜEGG-STÜRM, J. (2002), S. 71; RÜEGG-STÜRM, J. (2005), S. 114f.

⁶⁷ Vgl. RÜEGG-STÜRM, J. (2005), S. 120.

⁶⁸ Vgl. WUNDERER, R./BRUCH, H. (2005), S. 97ff.

Bereich der ökonomischen Führung, in den primär rechnungswesenbezogene Führungsinstrumente, wie sie z. B. aus Rechnungslegung, Wirtschaftsprüfung, Investition und Finanzierung etc. stammen, einbezogen werden.⁶⁹ Nicht zuletzt ist im Bereich der operativen Führungsprozesse auch die qualitätsbezogene Führung angesiedelt. Die Einschätzung der Qualität erfolgt dabei durch den Kunden in Bezug auf die Qualität von Ergebnis und Prozessen der Organisation⁷⁰ und bezieht sich somit auf die eher pädagogischen Einflussgrößen, wie sie in Bezug auf den Bildungsprozess erläutert wurden. Zur Messung der Kundeneinschätzung werden in der Regel Zufriedenheitserhebungen, aber auch kundenbezogene Kennzahlen, wie Beschwerdehäufigkeiten, Kundenfluktuationsquoten etc., herangezogen.⁷¹ Im St. Galler Management-Modell werden unter diesem Aspekt ebenfalls existierende Qualitätsmanagement-Konzepte, wie z. B. die ISO-Qualitätsnormen oder das EFQM-Modell, angesprochen.⁷² Da sie aus Sicht der Autorin jedoch eher umfassende TQM-Konzepte darstellen, deren Elemente auch den übrigen, übergeordneten Managementprozessen zuzuweisen sind,⁷³ werden sie an dieser Stelle nicht einbezogen. Im Rahmen der qualitätsbezogenen Führung wird somit der Schwerpunkt bewusst auf die sachzielbezogene, primär pädagogisch orientierte Qualitätssteuerung des Bildungsprozesses als zentralem Wertschöpfungsprozess einer Weiterbildungseinrichtung gelegt. Einen zusammenfassenden Überblick über die mögliche Konkretisierung der verschiedenen Managementprozesse für eine Bildungseinrichtung liefert Tab. 2.

Tab. 2: Übersicht über führungsbezogene Elemente eines Qualitätsmanagementsystems - Konkretisierung der Managementprozesse einer Weiterbildungseinrichtung

Managementprozesse	Bereich	Teilprozess
Normative Orientierungsprozesse	Anspruchsgruppen	Identifikation von Werten und Erwartungen der Entscheider und zentraler Anspruchsgruppen (z. B. Einrichtungslleitung, Auftraggeber, Teilnehmer etc.)
	Vision/Leitbild	Entwicklung normativer Grundlagen für die Bildungseinrichtung (Vision, Managementphilosophie, zentrale Werte)
		Fixierung normativer Grundlagen in Leitbildern, Verhaltensprinzipien etc.
Generelle Zielplanung	Generelle Zielplanung der Bildungseinrichtung im Hinblick auf Anspruchsgruppen (z. B. Angebot praxisbezogener Maßnahmen zur Wiedereingliederung in Berufsleben etc.)	
Strategische Entwicklungsprozesse	Strategische Grundlagen	Bestimmung von Stärken und Schwächen der Einrichtung
		Bestimmung von Chancen und Risiken des Umfelds der Bildungseinrichtung
		Festlegung detaillierter Strategien für die Einrichtung (und ggf. für ihre Geschäftsfelder)
		Kommunikation und Umsetzung der Strategien

⁶⁹ Vgl. BEHR, G. et al. (2005), S. 113; da ökonomische Führungsinstrumente in Bildungseinrichtungen primär in der kostenbasierten Steuerung auf Basis eines Kostenrechnungssystems zu sehen sind, wird im Bereich der finanziellen Führung an dieser Stelle nur Bezug auf diese sowie auf die Existenz eines Budgetierungssystems und die kennzahlenbasierte Prüfung der Ressourcenauslastung als Controlling-Maßnahme genommen.

⁷⁰ Vgl. LEHMANN, A. (2005), S. 364ff.

⁷¹ Vgl. LEHMANN, A. (2005), S. 373.

⁷² Vgl. LEHMANN, A. (2005), S. 377.

⁷³ Vgl. dazu die Übersicht über zentrale Elemente von Qualitätsmanagementkonzepten bei ZURWEHME, A. (2007), S. 139).

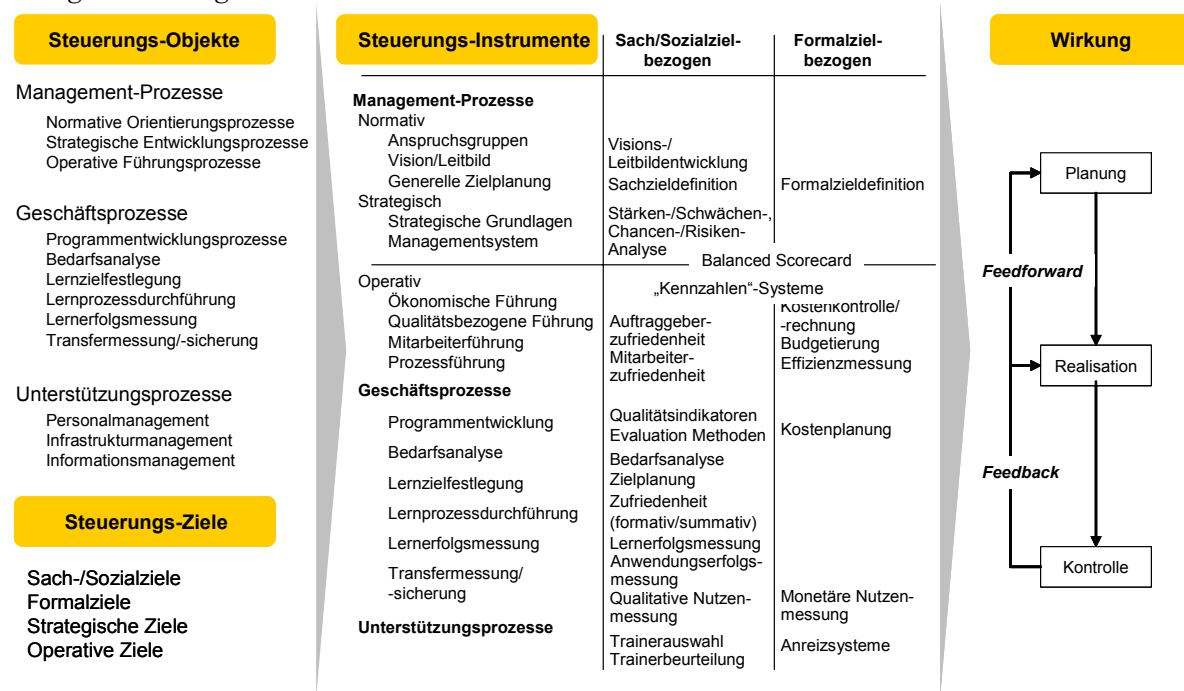
Managementprozesse	Bereich	Teilprozess
Strategische Entwicklungsprozesse	Managementsystem	Kontrolle der Strategieumsetzung über Zielplanungsprozesse und Messung der Zielerreichung
		Ableitung von Gegensteuerungsmaßnahmen in Bezug auf die Optimierung der Strategieumsetzung
Operative Führungsprozesse	Prozessführung	Prozessdefinition und -planung (Dokumentation, Verantwortlichkeiten und Standards festlegen)
		Prozesskontrolle (Prüfung und Verbesserung)
	Mitarbeiterführung	Mitarbeiterplanung (Festlegung von Zielen und Anreizsystemen)
		Mitarbeitermessung (Leistungsbeurteilung von Mitarbeitern und Trainern)
	Ökonomische Führung	Festlegung von Budgets für einzelne Maßnahmen etc.
		Kostenbasierte Steuerung (Kostenrechnungssystem, Kostenkontrolle)
		Prüfung der Ressourcenauslastung
	Qualitätsbezogene Führung	Teilnehmerbezogene Zufriedenheitsmessung (Ressourcen, Prozesse, Ergebnis)
		Auftraggeberbezogene Zufriedenheitsmessung (Ergebnis)
		Ermittlung kundenbezogener Kennzahlen

Quelle: ZURWEHME, A. (2007), S. 225

Für die dargestellten Prozesse sind anschließend geeignete Evaluations- bzw. Controlling-Instrumente auswählen, die im Rahmen eines umfassenden Steuerungssystems zum Einsatz kommen sollen. Da diese Entscheidung von jeder Bildungseinrichtung individuell getroffen werden muss, je nachdem welche Zielsetzungen im Vordergrund stehen (z. B. Gewinnmaximierung vs. Erfüllung eines gesellschaftlich vorgegebenen Bildungsauftrags), lassen sich an dieser Stelle nur exemplarisch Methoden (vgl. Abb. 7) anführen, die zur Steuerung der einzelnen Aktivitäten Anwendung finden können.⁷⁴

⁷⁴ Ein detaillierter, wenn auch nicht erschöpfender Einblick über unterschiedliche Instrumente, die hier zum Einsatz kommen können, findet sich bei ZURWEHME, A. (2007), S. 81ff. bzw. S. 143ff.

Abb. 7: Operationalisierung der Teilelemente zu einem exemplarischen Steuerungssystem für Weiterbildungseinrichtungen



Quelle: ZURWEHME, A. (2007), S. 230 (leicht modifiziert)

Die Abbildung veranschaulicht, dass das Steuerungssystem im vorliegenden Beispiel nahezu alle relevanten Prozesse abdeckt und für jede Prozesskategorie Messinstrumente vorsieht. Dabei muss eine Bildungseinrichtung individuell entscheiden, in welchem Umfang sie pädagogische Sach-/Sozialziele (z. B. Kundenzufriedenheit, Dienstleistungsqualität) und/oder ökonomische Formalziele (z. B. Liquidität, Kosten, Ertrag) verfolgt⁷⁵ und ob sie diese eher strategisch auf veränderte Umfeldbedingungen oder operativ auf den regelmäßig wiederkehrenden Leistungsprozess bezieht. Formalziele sind demnach mit monetären Messinstrumenten zu überprüfen und berücksichtigen primär die Anforderungen der Kapitalgeber, wohingegen sich Sach-/Sozialziele auf den eigentlichen Bildungsprozess beziehen und die Interessen der Kunden sowie anderer Anspruchsgruppen (z. B. der Mitarbeiter) beachten.⁷⁶ Grundsätzlich ist zu beachten, dass nur selten eindimensionale Ziele, sondern meistens Zielbündel verfolgt werden, die aus mehreren, in der Regel konkurrierenden Zielsetzungen bestehen.⁷⁷ Ein Steuerungssystem sollte daher nicht ausschließlich formalzielbezogene Größen berücksichtigen, sondern zusätzlich sach- und sozialbezogene Elemente beinhalten.⁷⁸ Aussagen darüber, welche Verfahren zur Anwendung kommen müssen, lassen sich an dieser Stelle nur schwer treffen, da die Auswahl stets fallspezifisch auf Basis allgemeiner Standards im entsprechenden

⁷⁵ Das beide Formen gleichbedeutend nebeneinander berücksichtigt werden, wird in der Literatur zum Bildungscontrolling auch mit dem Begriff der Bimentalität charakterisiert (vgl. INSTITUT DER DEUTSCHEN WIRTSCHAFT (1990), S. 99ff.; VON LANDSBERG, G. (1995), S. 17).

⁷⁶ Vgl. BAUM, H.-G./COENENBERG, A. G./GÜNTHER, T. (2004), S. 9/343.

⁷⁷ Vgl. z. B. HEINEN, E. (1976), S. 94ff.

⁷⁸ Diese Forderung spiegelt sich implizit auch darin wider, dass im St. Galler Management-Modell die Prozesse der finanziellen Führung neben dem Qualitätsmanagement den operativen Führungsprozessen zugeordnet werden. Während im Rahmen der ökonomischen Führung primär auf der Basis formalzielbezogener Größen gesteuert wird, bezieht das Qualitätsmanagement eher sachzielbezogene Steuerungsgrößen ein.

Bereich (wie z. B. die regelmäßige Erhebung der Teilnehmerzufriedenheit in der Weiterbildung) sowie unter Berücksichtigung von Kosten-Nutzen-Überlegungen erfolgen sollte.

Nicht zuletzt ist zu berücksichtigen, zu welchem Zweck ein Steuerungssystem entwickelt wurde bzw. welche Wirkung mit seiner Anwendung intendiert ist. Im Rahmen des St. Galler Management-Modells werden diese Wirkungen als „Optimierung“ und „Erneuerung“ unter den Aspekt Entwicklungsmodi der Unternehmung gefasst.⁷⁹ Ausgangspunkt ist dabei die Überlegung, dass jede Managemententscheidung zu einer Weiterentwicklung der Organisation führen soll. Diese kann einerseits als kontinuierliche Optimierung bestehender Strukturen auftreten, beispielsweise durch das Aufzeigen und sukzessive Beheben von Defiziten bei der Leistungserstellung. Andererseits bringen eher gestaltende Steuerungsempfehlungen eine grundsätzliche Veränderung bzw. Erneuerung bestehender Strukturen und Prozesse mit sich, d. h. sie sind primär dann auszusprechen, wenn sich im Umfeld oder im Unternehmen selbst grundsätzliche Veränderungen ergeben.⁸⁰

Unter Bezugnahme auf die im Controlling gebräuchliche Terminologie sind optimierende Steuerungsempfehlungen das Ergebnis von Feedback-Prozessen bzw. kontrollorientierten Controlling-Maßnahmen, die sich in der Regel auf die Leistungserstellung selbst beziehen.⁸¹ Hier liefert die regelmäßige Kontrolle die Basis für die Weiterentwicklung der Einrichtung, da aus ihr Soll-Ist-Abweichungen und damit Entwicklungspotenziale hervorgehen. Sie kann sowohl intern durch die Einrichtung selbst als auch extern, z. B. durch eine übergeordnete Zertifizierungsstelle, durchgeführt werden. Demgegenüber erfordern erneuernde Maßnahmen Feedforward-Prozesse, d. h. die Anpassung der Planung z. B. durch veränderte Zielvorgaben. Diese können durch neue Rahmenbedingungen im Unternehmen oder im Umfeld verursacht sein, die sich u. a. im Rahmen einer Stärken-/Schwächen- bzw. Chancen-/Risiken-Analyse ermitteln lassen und aus denen notwendige Anpassungsmaßnahmen innerhalb der Planung bereits vor Eintritt von Realisationsproblemen deutlich werden.⁸² Abschließend ist zu betonen, dass sich beide Entwicklungsdimensionen nicht gegenseitig ausschließen, sondern bei der kontinuierlichen Weiterentwicklung der Organisation sinnvoll ergänzen.⁸³

Fasst man die genannten Überlegungen zusammen, kann ein Rahmenmodell für die Steuerung von Weiterbildungseinrichtungen wie folgt aussehen (vgl. Abb. 8).

⁷⁹ Vgl. RÜEGG-STÜRM, J. (2002), S. 80; RÜEGG-STÜRM, J. (2005), S. 122ff.

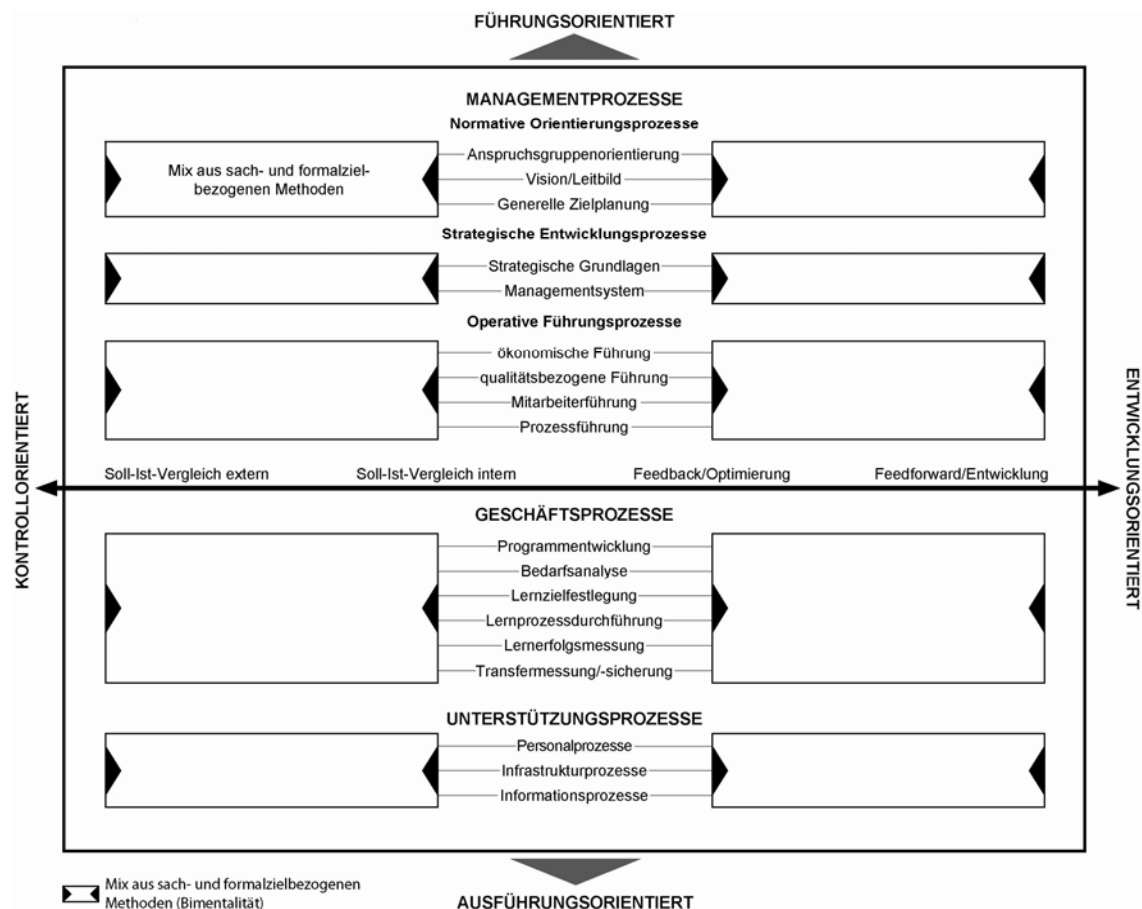
⁸⁰ Vgl. RÜEGG-STÜRM, J. (2002), S. 84ff.; RÜEGG-STÜRM, J. (2005), S. 125f.

⁸¹ Vgl. BAUM, H.-G./COENENBERG, A. G./GÜNTHER, T. (2004), S. 4.

⁸² Vgl. z. B. MÜLLER, A. (1996), S. 45.

⁸³ Vgl. RÜEGG-STÜRM, J. (2005), S. 127.

Abb. 8: Rahmenmodell zur Steuerung von Weiterbildungseinrichtungen



Quelle: ZURWEHME, A. (2007), S. 232

Aus der Modelldarstellung wird zusammenfassend deutlich, dass die Steuerung einer Weiterbildungseinrichtung prinzipiell im Bereich der Managementprozesse angelegt sein und einen unmittelbaren Bezug zu den jeweiligen Geschäfts- und Unterstützungsprozessen aufweisen muss, wie sie eingangs konkretisiert wurden. Ziele und Messinstrumente werden im Modell jedoch nur schematisch in Form der Markierungen der einzelnen Quadranten angedeutet, da sie, wie bereits dargestellt, einrichtungsspezifisch zu bestimmen sind. Das Spektrum einzusetzender Steuerungsmethoden reicht dabei von primär formalzielorientierten bis hin zu primär sach-/sozialzielorientierten Methoden, wobei im Idealfall beide Aspekte gleichermaßen Berücksichtigung finden sollten.

Als weitere Dimension wird neben den Steuerungsobjekten die Wirkung bzw. der Umgang mit dem Steuerungssystem im Rahmenmodell erfasst. Hier lassen sich die kontroll- und die entwicklungsorientierte Perspektive unterscheiden. Während bei Ersterer das Steuerungssystem primär zur Berichterstattung gegenüber externen Anspruchsgruppen oder zum internen Soll-Ist-Vergleich – im Sinne eines internen Berichtswesens – genutzt wird, werden im Rahmen der entwicklungsorientierten Betrachtung aus den ermittelten Daten Maßnahmen für die Weiterentwicklung der Einrichtung abgeleitet. Diese sind zum einen – eher ausführungsbezogen und optimierend – in einer Verbesserung der Leistungserstellung (Feedback) oder zum

anderen – eher führungsbezogen und entwickelnd – in einer Anpassung und Weiterentwicklung der angestrebten Ziele bzw. Pläne zu sehen (Feedforward).⁸⁴

Sowohl die im Rahmenmodell dargestellten Prozesse als auch die Wirkungen finden sich ansatzweise ebenfalls im in Abschnitt 2 dargestellten Modell der Basisfunktionen eines QM-Systems von NICKEL wieder (vgl. Abb. 1), wobei das vorliegende Modell eine weitere Konkretisierung für die dort aufgeführten Elemente liefert. Insofern erscheint ein Transfer des Rahmenmodells auf den Hochschulsektor sinnvoll. Bevor erste Überlegungen dazu aufgezeigt werden, veranschaulichen die folgenden Teilkapitel, wie das vorliegende Modell als Metamodell zur Einschätzung der Reichweite bestehender Qualitätsmanagement- und Bildungscontrolling-Ansätze in der Weiterbildung genutzt werden kann (Abschnitt 3.2.2). Darüber hinaus wird kurz auf die empirische Überprüfung des Modells in Weiterbildungseinrichtungen eingegangen sowie seine Anwendung zur Einschätzung einrichtungsspezifischer Steuerungssysteme vorgestellt (Abschnitt 3.2.3).

3.2.2 Das Grundmodell als Metamodell

Bei der Analyse bereits bestehender Steuerungssysteme für die Anwendung in (Weiter-) Bildungseinrichtungen – insbesondere bei denen, die primär aus dem betriebswirtschaftlichen Kontext stammen, wie z. B. das EFQM-Modell – wird deutlich, dass die einzelnen Ansätze oftmals dem Kritikpunkt ausgesetzt sind, nicht allen Anforderungen von Bildungseinrichtungen gerecht zu werden.⁸⁵ So wird beispielsweise Qualitätsmanagement-Ansätzen entgegen gehalten, zu wenig Bezug auf die eigentlich relevante pädagogische Qualität – also den Bildungsprozess – zu nehmen.⁸⁶ Bildungscontrolling-Überlegungen, wie sie im Weiterbildungskontext ebenfalls oft diskutiert werden, beziehen sich hingegen vielfach nur auf Teilaspekte des Bildungsprozesses, deren Zusammenhang im Gesamtsteuerungssystem nicht immer uneingeschränkt erkennbar ist. Deutlich wird jedoch auch, dass sich die einzelnen Konzepte sinnvoll ergänzen, da Qualitätsmanagement-Modelle schwerpunktmäßig Bezug auf die Managementprozesse nehmen, während Bildungscontrolling-Modelle zur Steuerung von Geschäfts- und Unterstützungsprozessen Anwendung finden. Eine Kombination verschiedener Konzepte scheint somit das geforderte Rahmenmodell umfassend ausfüllen zu können. Um einer Bildungseinrichtung Unterstützung bei der Auswahl des für sie „richtigen“ Steuerungsmodells zu geben, erscheint es sinnvoll, bestehende Ansätze im Rahmenmodell zu verorten, um auf diese Weise aufzuzeigen, welche Schwerpunkte sie setzen.

Aus diesem Grund wird in Abb. 9 eine Verortung exemplarischer Modelle nach ihrem Anspruch und Umfang vorgenommen, um abzuleiten, welche Steuerungsaspekte sie beinhalten.⁸⁷

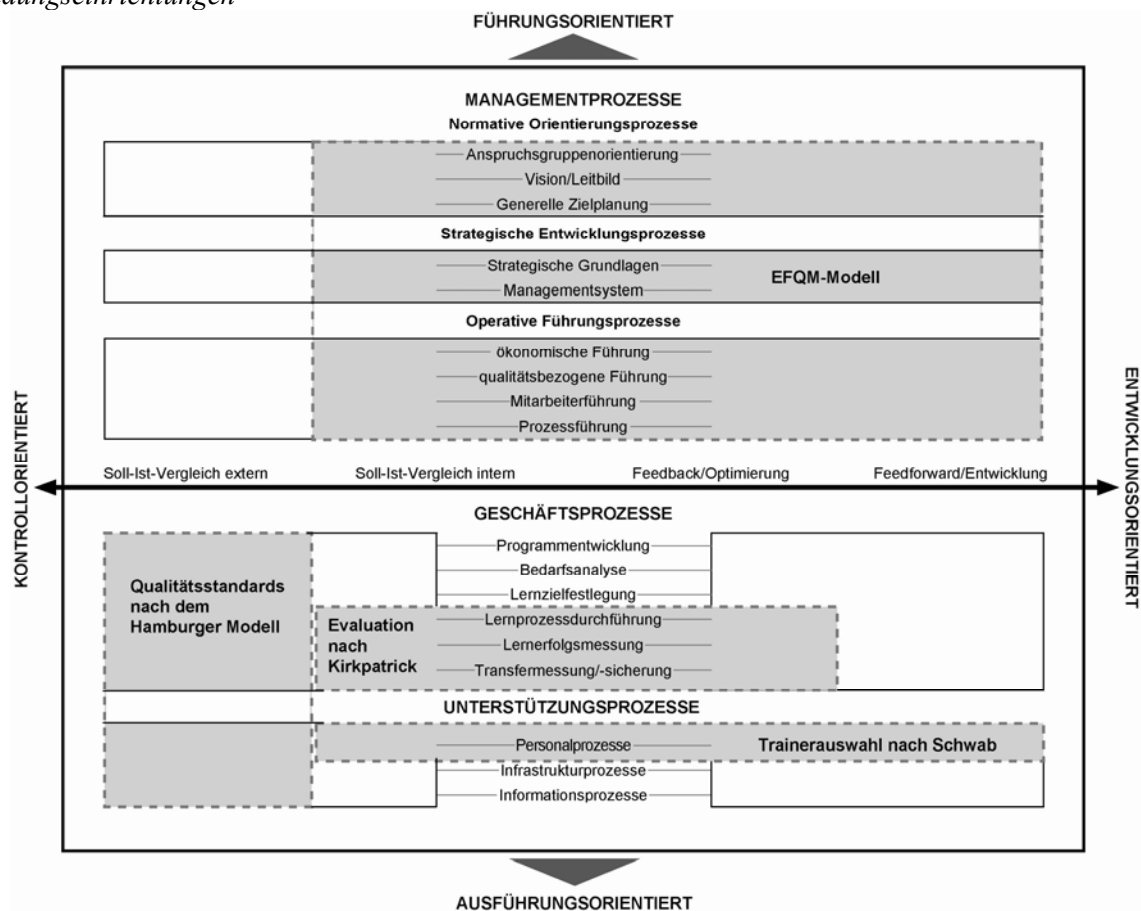
⁸⁴ Vgl. BAUM, H.-G./COENENBERG, A. G./GÜNTHER, T. (2004), S. 4/8.

⁸⁵ Für einen umfangreichen Überblick über verschiedene Qualitätsmanagement- und Bildungscontrolling-Ansätze in der Weiterbildung vgl. ZURWEHME, A. (2007), S. S. 81ff. bzw. S. 143ff.

⁸⁶ Vgl. MEISEL, K. (2002), S. 12f.

⁸⁷ Im Einzelnen handelt es sich hier um zwei Qualitätsmanagement-Ansätze – das EFQM-Modell sowie die Qualitätskriterien des Hamburger Modells – sowie zwei Bildungscontrolling-Ansätze – das Evaluationsmodell nach KIRKPATRICK sowie das Instrument zur Trainerauswahl nach SCHWAAB.

Abb. 9: Verortung unterschiedlicher Steuerungskonzepte im Rahmenmodell zur Steuerung von Weiterbildungseinrichtungen



Quelle: ZURWEHME, A. (2007), S. 235

Die Einordnung verdeutlicht, dass alle vier betrachteten Modelle nur Teilaspekte des Steuerungsrahmens berücksichtigen. Während sich das EFQM-Modell⁸⁸ mit seinen fünf Befähigerkriterien (Leitung, Mitarbeitende, Profil und Strategie, Ressourcen und Kooperationen, Prozesse) und vier Ergebniskriterien (mitarbeiterbezogene Ergebnisse, kunden-/teilnehmendenbezogene Ergebnisse, gesellschaftsbezogene Ergebnisse, wichtige Ergebnisse der Einrichtung) ausschließlich auf den Bereich der Managementprozesse konzentriert und sowohl die externe Kontrolle bei Teilnahme an der Vergabe des Qualitätspreises als insbesondere die interne Weiterentwicklung der Einrichtung intendiert, beziehen sich die Qualitätsstandards des Hamburger Modells⁸⁹ im Wesentlichen auf die externe Kontrolle maßnahmen- und trägerbezogener Aspekte, die den Geschäfts- und Unterstützungsprozessen zuzuordnen sind. Bei der Betrachtung der Evaluation nach KIRKPATRICK⁹⁰ wird deutlich, dass sich die hier dargestellten Evaluationsebenen „Zufriedenheitserfolg“, „Lernerfolg“, „Anwendungserfolg“ und „Unternehmenserfolg“ ausschließlich auf die prozessbezogenen Elemente des Rahmenmodells beziehen. Eine umfassende Steuerung kann mit diesem Modell ebenfalls nicht erzielt

⁸⁸ Vgl. z. B. HEINOLD-KRUG, E./GRIEP, M./KLENK, W. (o. J.).

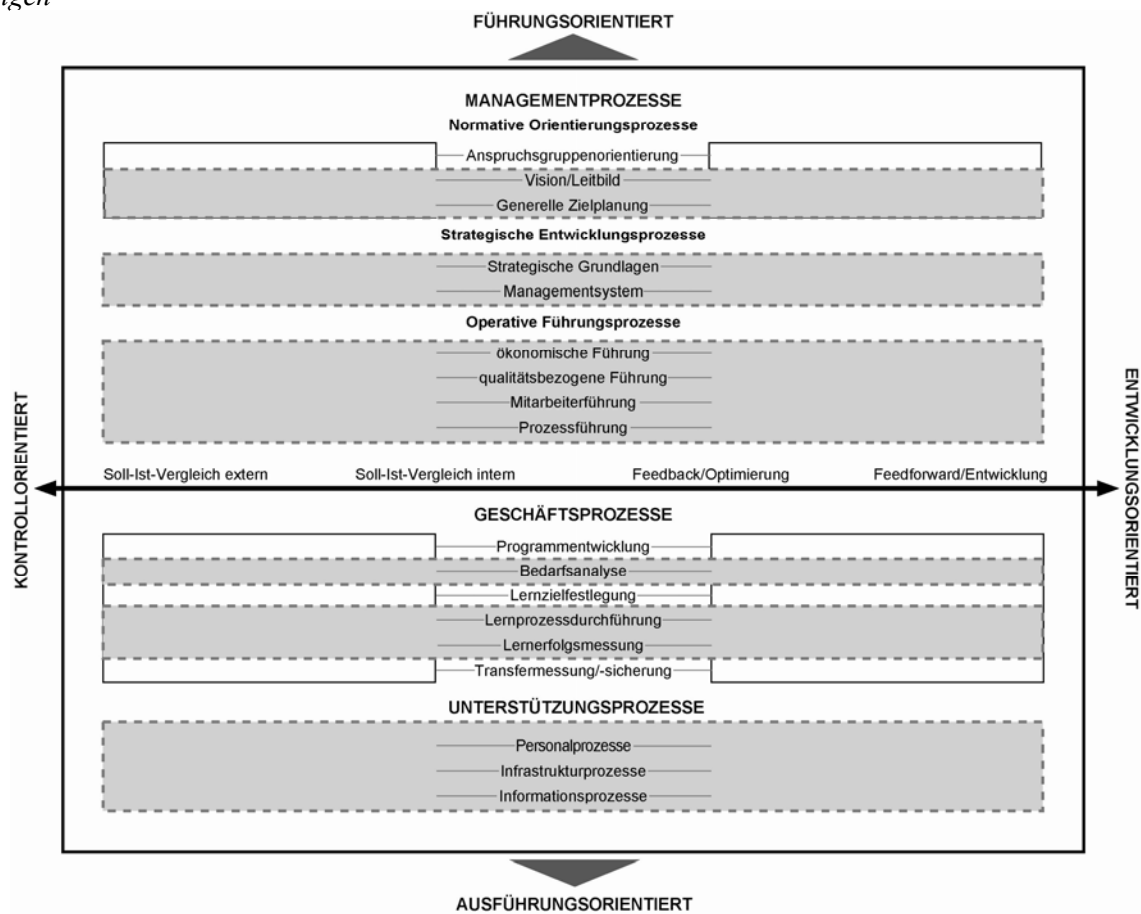
⁸⁹ Vgl. z. B. KRÜGER, T. (1999), S. 110ff.; die Standards des Modells werden den Teilaspekten „personelle und sachliche Ausstattung“, „unterrichtsbezogene Kriterien“, „Teilnehmerbezogene Kriterien“, „allgemeine Teilnahmebedingungen“ und „besondere Qualitätsstandards für abschlussbezogene Veranstaltungen“ zugeordnet.

⁹⁰ Vgl. KIRKPATRICK, D. L. (1996), S. 21ff.

werden, obgleich es seine Stärken in Bezug auf die Erfolgsmessung des Lehr-Lern-Prozesses besitzt. Das Konzept zur Trainerauswahl nach SCHWAAB,⁹¹ das gleichermaßen als Instrument des Bildungscontrolling deklariert ist, beschäftigt sich hingegen nur mit einem einzigen Teilaspekt innerhalb der Personalmanagementprozesse.

Auch bei der Betrachtung von Modellen, die explizit für die Anwendung im Bildungsbereich entwickelt wurden, zeigt sich, dass ebenfalls noch Entwicklungspotenziale bestehen, wie Abb. 10 exemplarisch für das LQW[®]-Modell verdeutlicht.

Abb. 10: Verortung des LQW[®]-Modells im Rahmenmodell zur Steuerung von Weiterbildungseinrichtungen



Quelle: ZURWEHME, A. (2007), S. 236

Bezogen auf das LQW[®]-Modell veranschaulicht die Abbildung, dass dieses Konzept den geforderten Rahmen zu weiten Teilen abdeckt. Entwicklungspotenziale bestehen lediglich in Bezug auf die Steuerung des Bildungsprozesses, da aus den Modellbeschreibungen nur ansatzweise Aussagen zur Gestaltung der Programmentwicklungsprozesse sowie zur Festlegung von Lernzielen und zur Messung bzw. Sicherung des Transfererfolgs hervorgehen. Diese Problembereiche werden im zusätzlich entwickelten, ergänzenden LQB[®]-Modell, das sich schwerpunktmäßig mit der Steuerung von Bildungsmaßnahmen befasst, jedoch weitgehend behoben.⁹² Positiv hervorzuheben ist weiterhin, dass das Modell eine Kombination aus kon-

⁹¹ Vgl. SCHWAAB, M.-O. (2002), S. 250ff.

⁹² Vgl. TÖDT, K. (2008).

troll- und entwicklungsorientierter Perspektive liefert, da externe Zertifizierung und interne Steuerung schlüssig miteinander verknüpft werden.

Abschließend bleibt anzumerken, dass die Nutzung des Rahmenkonzepts als Meta-Modell zur Verortung bestehender Steuerungskonzepte nicht aufgegriffen wurde, um die dargestellten Systeme und Instrumente abzuwerten. Vielmehr wird mit der Einordnung der Konzepte beabsichtigt, deren Anspruch zu verdeutlichen und sie in den Gesamtzusammenhang einer umfassenden Steuerung zu integrieren, damit Bildungseinrichtungen, die in ihrem eigenen Steuerungsprofil entsprechenden Weiterentwicklungsbedarf, z. B. bezüglich der Erfolgsmessung oder der Trainerauswahl, identifizieren, gezielt auf geeignete Instrumente zurückgreifen können.

3.3 Die empirische Überprüfung des Modells

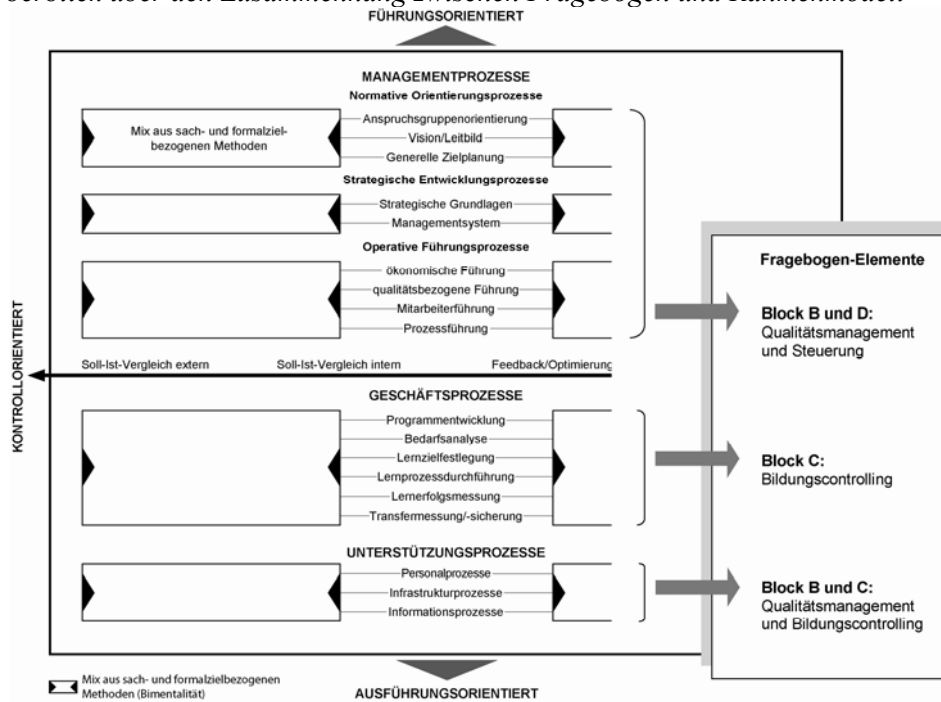
Das theoretisch erarbeitete Rahmenmodell für die Steuerung wurde anhand einer empirischen Studie in Weiterbildungseinrichtungen geprüft, um seine Anwendbarkeit in der Praxis zu verdeutlichen. Im Zentrum der Untersuchung stand dabei die Forschungsfrage, inwieweit die einrichtungsspezifische Steuerung der befragten Bildungsanbieter die Anforderungen des Rahmenkonzepts erfüllt.⁹³ Da die Studie ein primär exploratives Forschungsziel beinhaltet, bei dem ein relativ unbekannter empirischer Sachverhalt durch eine möglichst breit angelegte Deskription zu erkunden und entsprechend des Rahmenmodells zur systematisieren ist, wurde eine deskriptive Survey-Studie auf Basis einer standardisierten schriftlichen Befragung durchgeführt, die eine Querschnittserhebung nicht-experimenteller Daten verfolgt.⁹⁴

Im Hinblick auf die dargestellte Zielsetzung sowie die notwendige Bezugnahme auf den Kenntnisstand der Befragten erschien es sinnvoll, den Fragebogen möglichst detailliert und auf Basis den Einrichtungen bekannter Überlegungen zum Qualitätsmanagement bzw. Bildungscontrolling zu gestalten. Insofern weichen die einzelnen Fragebogen-Items von dem erarbeiteten Rahmenkonzept ab, wurden jedoch innerhalb der Auswertung auf das zugrunde liegende Modell zurückgeführt, so dass bereits an dieser Stelle aufzuzeigen ist, inwieweit die einzelnen Fragen den Komponenten des Rahmenkonzepts zuzuordnen wären (vgl. Abb. 11).

⁹³ Neben dieser Forschungsfrage wurden in der Untersuchung noch weitere Fragestellungen verfolgt, die sich auf den Umfang der Umsetzung einzelner Qualitätsmanagement- und Bildungscontrolling-Elemente beziehen sowie auf die Frage, inwieweit ein Zusammenhang zwischen der Steuerung und dem Erfolg der Einrichtung nachgewiesen werden kann. Diese weiteren Forschungsfragen werden an dieser Stelle jedoch nicht vertiefend betrachtet. Details dazu finden sich bei ZURWEHME, A. (2007), S. 271ff.

⁹⁴ Vgl. KROMREY, H. (2002), S. 103ff.

Abb. 11: Überblick über den Zusammenhang zwischen Fragebogen und Rahmenmodell



Quelle: ZURWEHME, A. (2007), S. 248

Über die in der Abbildung dargestellten Bereiche hinaus, wurden in Block A allgemeine Angaben und in Block E Erfolgskriterien der Einrichtung erhoben. Insgesamt bestand der Fragebogen aus acht Seiten mit ca. 170 Variablen.

Die Komponenten des Rahmenkonzepts sind somit als Konstrukte aufzufassen, die durch die in den einzelnen Items erhobenen Indikatoren operationalisiert werden.⁹⁵ Die Zuordnung von Indikatoren und Konstrukten erfolgt dabei auf Basis der vorab dargestellten theoretischen Vorüberlegungen, da empirische Aussagen über kausale Zusammenhänge zwischen den hier betrachteten Konstrukten und Indikatoren in der bisherigen Fachliteratur nicht vorliegen.⁹⁶ Die Zuordnung konnte im Laufe der Auswertung jedoch weitgehend bestätigt werden. Die folgende Tab. 3 verdeutlicht exemplarisch die Operationalisierung ausgewählter Komponenten des Rahmenmodells.

Tab. 3: Theoretische Operationalisierung ausgewählter Komponenten des Rahmenmodells⁹⁷

Komponente im Rahmenmodell (Konstrukt)	Variable im Fragebogen (Indikator)
Vision/Leitbild	Festlegung von Vision und Strategie
	Zentrale Stellung der Vision
	Umsetzung der Vision durch Strategie

⁹⁵ Indikatoren sind im hier genannten Kontext als direkt beobachtbare Variablen zu betrachten (vgl. SCHNELL, R./HILL, P. B./ESSER, E. (1999), S. 125).

⁹⁶ Zu möglichen Korrespondenzregeln für die Zuordnung von Indikatoren und Konstrukten siehe z. B. SCHNELL, R./HILL, P. B./ESSER, E. (1999), S. 125ff.; KROMREY, H. (2002), S. 192f.

⁹⁷ Die vollständige Operationalisierung der einzelnen Konstrukte sowie der zugehörige Fragebogen finden sich bei ZURWEHME, A. (2007), S. 251ff. bzw. S. LXXXIXff.

Komponente im Rahmenmodell (Konstrukt)	Variable im Fragebogen (Indikator)
Strategische Grundlagen	Stärken-Schwächen-Analyse
	Chancen-Risiken-Analyse
	Kommunikation der Strategie
	Leben der Strategie
	Weiterentwicklung der Strategie
Ökonomische Führung	Prüfung der Ressourcenauslastung
	Nutzung eines Budgetierungssystems
	Regelmäßige Kostenkontrolle
	Nutzung eines Kostenrechnungssystems
	Weiterbildungsbericht zur Leistungsdokumentation
Qualitätsbezogene Führung	Ermittlung der Teilnehmerzufriedenheit
	Ermittlung der Auftraggeberzufriedenheit
	Ermittlung von Kundenkennzahlen
	Prozessbezogene Zufriedenheitsmessung
	Ressourcenbezogene Zufriedenheitsmessung
Lernzielfestlegung	Zielabstimmung mit Teilnehmern
	Zielabstimmung mit Auftraggebern
	Zielbezug Unternehmensziele
	Zielbezug gesellschaftliche Trends
	Zielbezug Erwerb von Fachkenntnissen
	Zielbezug Erwerb verhaltensbezogener Fähigkeiten
	Zielfestlegung auf unterschiedlichen Leistungsstufen
	Schriftliche Bildungsvereinbarung
	Messbarkeit der Lernziele
Lernerfolgsmessung	Teilnehmerbeurteilung des Lernerfolgs
	Vorgesetztenrückmeldung über Lernerfolg
	Lernerfolgsmessung durch Tests
	Direkte Lernerfolgsmessung
	Zeitverzögerte Lernerfolgsmessung
	Kontrollgruppen-Einsatz
	Durchführung von Eingangstests
	Zielkriterienbezogene Lernerfolgsmessung
	Regelmäßige Neukundengewinnung

Quelle: in Anlehnung an ZURWEHME, A. (2007), S. 251ff.

Die Tabelle verdeutlicht, welche der einzelnen Items des Fragebogens aus theoretischer Sicht unter den jeweiligen Prozessen im Rahmenmodell zu subsumieren sind. Dabei wurden sowohl Einzelfragen zu bestehenden Praktiken (z. B. Durchführung von Folgeveranstaltungen zur Transfersicherung) als auch zu möglichen Instrumenten (z. B. Nutzung eines Kostenrechnungssystems), die in den einzelnen Teilprozessen zum Einsatz kommen können, gestellt.

Vor der Formulierung der einzelnen Fragen zu den genannten Teilbereichen wurde geprüft, inwieweit bereits Skalen zur Erhebung des jeweiligen Sachverhaltes existieren.⁹⁸ Da Studien mit einem ähnlich detaillierten Forschungsansatz bisher in der Fachliteratur nicht vorliegen, wurden die Items des Fragebogens selbstständig entwickelt. Zur grundsätzlichen Orientierung wurde selektiv auf Fragen aus der weiterbildungsbezogenen Version des EFQM-Modells⁹⁹ sowie auf inhaltliche Aspekte bestehender Studien zur Umsetzung von Bildungscontrolling

⁹⁸ Vgl. BORTZ, J./DÖRING, N. (2003), S. 254.

⁹⁹ Vgl. HEINOLD-KRUG, E./GRIEP, M./KLENK, W. (o. J.).

und Evaluation zurückgegriffen,¹⁰⁰ in der Regel jedoch ohne den genauen Wortlaut beizubehalten. Die Güte der entwickelten Skalen wurde durchgängig anhand des Reliabilitätskoeffizienten Cronbach's Alpha bestimmt.¹⁰¹ Bei der Skalen-Formulierung wurde auf empirisch geprüfte Skalen zur Abstufung zurückgegriffen, die ein metrisches Messniveau aufweisen.¹⁰² Für die Mehrzahl der Fragen wurde dabei bewusst eine vierstufige, bipolare Skala gewählt, da die befragten Personen eine eindeutige Positionierung im eher positiven bzw. eher negativen Antwortbereich vornehmen sollten.¹⁰³

Als Untersuchungsstichprobe wurden ausschließlich Anbieter beruflicher Weiterbildungsmaßnahmen herangezogen, um den Bildungsprozess möglichst umfassend – bis hin zur Umsetzung des Erlernten im Arbeitsumfeld (Transfer und Outcome) – erheben zu können. Da aufgrund der Vielzahl von Weiterbildungsanbietern und der Intransparenz des Weiterbildungsmarktes in Deutschland eine Vollerhebung aller Anbieter nicht möglich war,¹⁰⁴ wurde eine Teilerhebung von 1.000 Bildungsträgern auf Basis einer bewussten Auswahl veranlasst.¹⁰⁵

Die Auswahl der befragten unternehmensexternen Bildungsanbieter erfolgte anhand verschiedener im Internet verfügbarer Seminardatenbanken.¹⁰⁶ Aus diesen wurden die Adressen von Anbietern beruflicher Weiterbildungsmaßnahmen extrahiert und anschließend bereinigt.¹⁰⁷ Anhand der bereinigten Datenbank ließen sich anschließend 900 Bildungseinrichtungen per Zufallsauswahl bestimmen, von denen jeweils die Geschäftsführer bzw. die Einrichtungsleitung angeschrieben wurde. Darüber hinaus wurden 100 unternehmenszugehörige Bildungseinrichtungen gezielt in Form der größten DAX, MDAX und SDAX-Unternehmen befragt, sofern deren Webseiten Rückschlüsse über das Bestehen von Bildungsaktivitäten zuließen. Die schriftliche Befragung der so ausgewählten Stichprobe wurde im März/April 2005 durchgeführt. Von den 1.000 angeschriebenen Bildungsanbietern antworteten 202 Einrichtungen (Antwortquote 20,2 %), wobei für die Auswertung letztendlich 171 Fragebögen zur Verfügung standen (Rücklaufquote 17,1 %). Dies ist in Anbetracht des Fragebogenumfangs und der befragten Untersuchungsobjekte (= Unternehmen) mehr als zufriedenstellend einzuschätzen.

¹⁰⁰ Vgl. die Untersuchungen von BEICHT, U./KREKEL, E. M. (1999); KREKEL, E. M./GNAHS, D. (2000); HÄRING, K. (2003); BÖTEL, C./KREKEL, E. M. (2004).

¹⁰¹ Vgl. ZURWEHME, A. (2007), S. 329ff.

¹⁰² Vgl. ROHRMANN, B. (1978), S. 222ff.; PRÜFER, P./VAZANSKY, L./WYSTUP, D. (2003).

¹⁰³ Vgl. BORTZ, J./DÖRING, N. (2003), S. 179.

¹⁰⁴ Vgl. BÖTEL, C./KREKEL, E. M. (2004), S. 21.

¹⁰⁵ Zur bewussten Stichprobenauswahl siehe z. B. SCHNELL, R./HILL, P. B./ESSER, E. (1999), S. 278ff.

¹⁰⁶ Berücksichtigung fanden die folgenden vier Datenbanken: <http://www.seminus.de>, <http://www.seminarmarkt.de>, <http://www.seminare.de> und <http://www.weiterbildung.de> (jeweils Stand Januar 2005).

¹⁰⁷ Die Zusammenfassung der Datenbanken ergab 5.530 Anbieter, die durch Doppelungen und nicht in Deutschland ansässige Anbieter auf 4.445 reduziert wurden. Nach Ausschluss von Einzeltrainern und der Bereinigung nach inhaltlichen Aspekten (z. B. Ausschluss von Anbietern mit Maßnahmen im Bereich Lebensqualität, Umgangsformen, Körper, Geist und Seele etc.) verblieben 2.820 Anbieter in der endgültigen Datenbank. Die Entscheidung über den Ausschluss wurde auf Basis einer Analyse der Webseiten der jeweiligen Anbieter getroffen. Da bei manchen Bildungsanbietern aus diesen nicht ersichtlich war, dass es sich um Einzeltrainer handelt, weil Bildungseinrichtungen vielfach nicht explizit gekennzeichnete Kooperationsbeziehungen zu anderen Anbietern besitzen, konnte somit nicht vollständig ausgeschlossen werden, dass dennoch Einzeltrainer befragt wurden.

Die Überprüfung des Rahmenmodells anhand der erhobenen Daten erfolgt unter Anwendung mehrstufiger Faktorenanalysen,¹⁰⁸ in denen die verschiedenen im Fragebogen enthaltenen Variablen zu den im Steuerungsrahmen enthaltenen Komponenten zusammengefasst werden. Die Analyse vollzieht sich dabei in Untergruppen zu den drei Prozesskategorien Management-, Geschäfts- und Unterstützungsprozesse, die anschließend sukzessive aggregiert werden. So werden z. B. die Variablen der Managementprozesse zunächst in zwei Gruppen „normative/strategische Managementprozesse“ und „operative Managementprozesse“ differenziert, für die jeweils separate Faktorenanalysen durchgeführt werden. Die Aufteilung der Items zu den beiden Gruppen folgt dabei ebenfalls der vorab exemplarisch dargestellten theoretischen Zuordnung.¹⁰⁹ Im Vorfeld wird die Güte der zugrunde liegenden Variablen in Bezug auf die Anwendung des Verfahrens anhand des Kaiser-Meyer-Olkin-Kriteriums (KMO-Kriterium) geprüft, das die Sinnhaftigkeit der Durchführung einer Faktorenanalyse unterstreicht.¹¹⁰ Das KMO-Kriterium liegt zwischen den Werten 0 und 1, wobei Werte unter 0,5 als untragbar für die Analyse interpretiert werden. Als Ergebnis liefert die Faktorextraktion die Faktorladungsmatrix, die aufzeigt, wie hoch die einzelnen Variablen auf den extrahierten Faktor laden. Die Faktorladungen liegen dabei stets zwischen Null und Eins, wobei in der vorliegenden Untersuchung Beträge ab 0,4 als bedeutsame Faktorladungen angesehen werden können.¹¹¹ Abschließend liefert die Ermittlung von Cronbach's Alpha Aussagen über die Güte der Variablen zur Messung der Komponenten des Steuerungsrahmens.¹¹² Exemplarisch werden in Tab. 4 die Ergebnisse der Faktorenanalysen im Bereich der Managementprozesse dargestellt.

Aus der Tabelle geht hervor, dass das KMO-Kriterium für sechs der gebildeten Faktoren als „ziemlich gut“ ($> 0,8$) bis „verdienstvoll“ ($> 0,7$) anzusehen ist, so dass die Durchführung einer Faktorenanalyse in diesen Fällen ohne Einschränkungen gerechtfertigt ist. Da jedoch in der statistischen Standardliteratur selbst bei „kläglichen“ KMO-Werten Faktorenanalysen durchgeführt werden,¹¹³ erscheint deren Anwendung auch in den Fällen möglich, bei denen nur „mittelmäßige“ ($> 0,6$) KMO-Werte (z. B. Mitarbeiterplanung und -messung) bzw. „klägliche“ ($> 0,5$) Ergebnisse (qualitätsbezogene Führung) erreicht werden. Die erklärte Varianz zeigt an, inwieweit der Faktor die Streuung aller in die Faktorberechnung eingegangenen Ausgangsvariablen abbildet. Hier sind deutliche Schwankungen zwischen 47 % und 82 % zu erkennen, woraus sich die Schlussfolgerung ziehen lässt, dass die einzelnen Faktoren die jeweiligen Daten in der zugrunde liegenden Stichprobe unterschiedlich gut abbilden.¹¹⁴ Anhand des Reliabilitätskoeffizienten Cronbach's Alpha lässt sich zudem festhalten, dass die Messung

¹⁰⁸ Die Faktorextraktion basiert dabei durchgängig auf der Hauptkomponentenanalyse, da die bestehende Datenstruktur möglichst umfassend durch die Faktoren abgebildet werden soll. Als Rotationsverfahren findet die Varimax-Methode Anwendung, um die Unabhängigkeit bzw. Unkorreliertheit der entstehenden Faktoren auch nach der Rotation beizubehalten (vgl. z. B. BACKHAUS, K. et al. (2005), S. 291ff.; BROSIUS, F. (2004), S. 792ff.).

¹⁰⁹ Die vollständige Übersicht über die theoretische Zuordnung aller erhobenen Variablen zu den einzelnen Modellkomponenten findet sich bei ZURWEHME, A. (2007), S. 251ff.

¹¹⁰ Vgl. BACKHAUS, K. et al. (2005), S. 276.

¹¹¹ Vgl. BÜHL, A./ZÖFEL, P. (2005), S. 478; andere Autoren sprechen demgegenüber erst ab einem Wert $> 0,5$ von einer hohen Ladung (vgl. BROSIUS, F. (2004), S. 793f.; BACKHAUS, K. et al. (2005), S. 299).

¹¹² Zur Konstruktvalidierung mittels Dimensionalitätsüberprüfung siehe z. B. SCHNELL, R./HILL, P. B./ESSER, E. (1999), S. 155ff.

¹¹³ Vgl. BACKHAUS, K. et al. (2005), S. 276.

¹¹⁴ Vgl. BROSIUS, F. (2004), S. 784; BACKHAUS, K. et al. (2005), S. 316.

nahezu aller Faktoren im Bereich der Managementprozesse als zuverlässig anzusehen ist. Lediglich der Faktor „Kundenmessung“ und damit auch die Aggregation zum Faktor „Qualitätsbezogene Führung“ ist hinsichtlich der Operationalisierung kritisch zu hinterfragen. Identische Analysen wurden auch für die weiteren Bereiche der Geschäfts- und Unterstützungsprozesse erstellt, die jedoch an dieser Stelle nicht weiter vertieft werden.¹¹⁵

Tab. 4: Kennwerte der extrahierten Faktoren in der Ebene der Managementprozesse

Faktor	N	Anzahl Items	KMO-Kriterium (KMO \geq 0,5)	Erklärte Varianz	Cronbach's Alpha ($\alpha \geq$ 0,7)
Vision/Zielplanung	156	5	0,789	67,492 %	0,880
Strategieplanung/-umsetzung	162	5	0,738	48,223 %	0,724
Management System	144	11	0,500	74,110 %	0,880
↳ Zielplanung	164	4	0,716	56,972 %	0,737
↳ Zielsteuerung	147	7	0,873	64,237 %	0,904
Ökonomische Führung	160	4	0,767	61,117 %	0,784
Qualitätsbezogene Führung	154	5	0,500	54,261 %	0,410
↳ Kundenmessung	156	3	0,586	47,041 %	0,404
↳ Zufriedenheitsinhalte	166	2	0,500	82,331 %	0,776
Mitarbeiterführung	151	7	0,500	73,037 %	0,792
↳ Mitarbeiterplanung	160	3	0,671	73,308 %	0,818
↳ Mitarbeitermessung	156	4	0,690	54,702 %	0,716
Prozessführung	163	6	0,851	58,976 %	0,861

Insgesamt zeigt die Faktorenanalyse, dass die Elemente des Rahmenmodells relativ gut mit Hilfe des Fragebogens abbildbar sind. Es werden zwar nicht alle erhobenen Items für die Darstellung des Steuerungsrahmens benötigt, aber vergleichsweise viele Variablen laden auf die theoretisch abgeleiteten Modellkomponenten hoch. Teilweise müssen einzelne Komponenten des Grundmodells zusammengefasst bzw. umbenannt werden, so dass z. B. nach der Faktorenanalyse die normativen Orientierungsprozesse in einem Block erfasst werden, der die geforderten Teilelemente (Vision, Zieldefinition etc.) weitgehend beinhaltet. Gleichmaßen werden die Bedarfsanalyse und die Lernzielbestimmung in der Komponente „Vorfeldbezogene Prozesse“ zusammengefasst; die dahinter liegenden Items decken jedoch die theoretisch geforderten Aspekte nahezu vollständig ab. Die Komponente „Lernfeldbezogene Prozesse“ beinhaltet im Gegensatz zum Grundmodell nur noch die reine Prozesssteuerung sowie die formative Evaluation, da die summative Evaluation bereits in der qualitätsbezogenen Steuerung über die Teilnehmerzufriedenheit berücksichtigt ist. Aus diesem Grund wird die Komponente umbenannt. Darüber hinaus werden Lern- und Transfererfolgsmessung in der Komponente „Erfolgsmessung“ zusammengefasst, während die „Transfersicherung“ nach der Faktorenanalyse eine separate Komponente bildet. Nicht zuletzt sind die Personalprozesse in „Personal-/Trainermanagement“ und „Trainerauswahl“ aufgeteilt, um die zentrale Stellung des Trainers auch im Modell stärker herauszustellen.

¹¹⁵ Die genauen Ausführungen dazu finden sich bei ZURWEHME, A. (2007), S. 330ff.

Die dargestellten Änderungen ergeben jedoch keine grundlegende Umgestaltung des Modells oder den Ausschluss einzelner Modellkomponenten. Sie können somit als marginale Modifikationen bezeichnet werden, die gemäß der empirischen Untersuchung notwendig sind. Die innerhalb der Faktorextraktion genutzten Items sind damit als hinreichend valide Messindikatoren zur Operationalisierung der Modellkomponenten anzusehen.

Lediglich die zweite Dimension des Grundmodells, die zwischen den Polen Kontroll- und Entwicklungsorientierung verläuft, kann anhand der Befragungsergebnisse nicht weiter untersucht werden. Hier wird die Bedeutung beider Aspekte in den befragten Einrichtungen gleichermaßen bestätigt, so dass keine Unterscheidung, z. B. zwischen Einrichtungen, die ihr Steuerungssystem primär zu Kontrollzwecken nutzen und anderen, die auch die Organisationsentwicklung auf dessen Basis betreiben, vorgenommen werden kann. Dies ist jedoch damit zu begründen, dass gemäß dem Steuerungs- bzw. Managementgedanken grundsätzlich beide Elemente umgesetzt werden müssen, um auf Basis umfassender Soll-Ist-Vergleiche Entwicklungspotenziale ableiten zu können.¹¹⁶ Insofern erscheint diese Unterscheidung mehr für die Nutzung des Rahmenmodells als Meta-Modell bedeutsam (vgl. Abschnitt 3.2.2), für die Erklärung der internen Steuerung erübrigt sie sich hingegen, da beide Facetten gleichermaßen zu berücksichtigen sind.

In einem letzten Bearbeitungsschritt werden die aus der Faktorenanalyse resultierenden Faktorwerte, die in der Regel mit Hilfe der Regressionsanalyse unmittelbar durch SPSS geschätzt, als Basis für die Erstellung einrichtungsspezifischer Steuerungsprofile genutzt.¹¹⁷ Diese Profile lassen Aussagen darüber zu, inwieweit das individuelle Steuerungssystem einer Weiterbildungseinrichtung den im Rahmenmodell dargestellten Anforderungen an eine umfassende und systematische Steuerung genügt und in welchen Bereichen Entwicklungspotenziale bestehen. Zur Illustration wird das Profil einer exemplarisch betrachteten Bildungseinrichtung (Fall 138), die im Rahmen der empirischen Untersuchung analysiert wurde, aufgeführt (vgl. Abb. 12).

Das Steuerungsprofil von Einrichtung Nr. 138 ergibt, dass der Bildungsanbieter umfangreiche Verbesserungsmöglichkeiten im Bereich der Managementprozesse besitzt. Hier befinden sich die Strategieplanung und -umsetzung, das Managementsystem, die ökonomische Führung sowie die Mitarbeiterführung deutlich unter der Durchschnittsposition (= Mittelbalken).¹¹⁸ Vision/Zielplanung und qualitätsbezogene Führung liegen zwar knapp im positiven Bereich (rechte Seite des Profils), allerdings könnten auch diese noch weiterentwickelt werden, wie die grau hinterlegten Balken zeigen, die die Maximalausprägungen für die einzelnen Kompo-

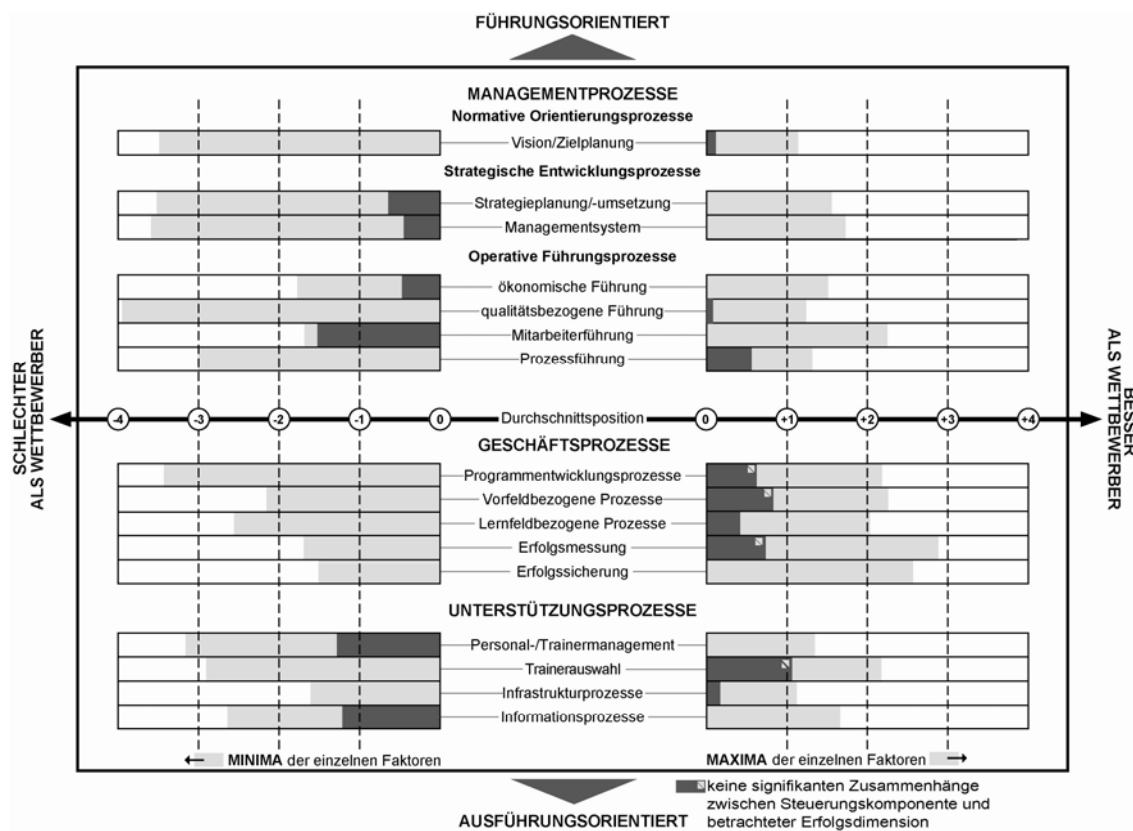
¹¹⁶ Vgl. dazu auch die Ausführungen in Abschnitt 3.1.

¹¹⁷ Das Programm gibt dabei die sogenannte Koeffizientenmatrix aus, die veranschaulicht, in welcher Form der jeweilige Faktor durch eine Linearkombination der zugrunde liegenden Variablen über ihre Multiplikation mit den jeweiligen Regressionskoeffizienten berechnet werden kann. Zu beachten ist, dass es sich bei der dargestellten Matrix um die Gewichtungsfaktoren für die standardisierten Ausgangsdaten handelt, da SPSS bei Anwendung der Faktorenanalyse die Rohdaten in standardisierte Werte umwandelt (vgl. BACKHAUS, K. et al. (2005), S. 321f.). Es ist daher notwendig, die eigentlichen Regressionskoeffizienten, die die Auswirkung der marginalen Änderung einer Variablen auf den Faktor angeben, separat zu berechnen. Eine detaillierte Erläuterung der Berechnung sowie eine Übersicht über alle berechneten Koeffizienten findet sich bei ZURWEHME, A. (2007), S. 338ff. bzw. S. CXXV.

¹¹⁸ Die Durchschnittsposition wird durch den mittleren Balken dargestellt, weil der Abbildung standardisierte Werte zugrunde liegen, bei denen der Mittelwert = 0 ist.

zenten in der Stichprobe veranschaulichen. Es gibt somit Bildungsanbieter in der Stichprobe, die diese Teilprozesse wesentlich umfassender umsetzen als Einrichtung Nr. 138.

Abb. 12: Einrichtungsspezifisches Steuerungsprofil – Fall 138 der untersuchten Stichprobe



Quelle: ZURWEHME, A. (2007), S. 376

Demgegenüber stellt sich die Ausgestaltung der Prozessführung sowie der Geschäftsprozesse überdurchschnittlich dar. Ein heterogenes Bild ergibt sich erneut bei den Unterstützungsprozessen, wo die Trainerauswahl als vergleichsweise gut und die Infrastrukturprozesse als durchschnittlich, das Personal-/Trainermanagement und die Informationsprozesse jedoch als entwicklungsbedürftig charakterisiert werden können (linke Seite des Profils). Der Einrichtung wäre somit auf Basis der hier dargestellten Überlegungen zu empfehlen, ein eher führungsbezogenes Qualitätsmanagementsystem bzw. Steuerungssystem zu implementieren (wie z. B. eine Balanced Scorecard, das EFQM-Modell etc.)¹¹⁹ sowie ihre Personal-/Trainermanagementprozesse (z. B. in Bezug auf die Leistungsbeurteilung, Fortbildung) und die Informationsprozesse zu optimieren.

Die Ausführungen verdeutlichen somit, dass die detaillierten Angaben, die die jeweilige Bildungseinrichtung im Fragebogen festgehalten hat, zu einer Beurteilung des Gesamt-Steuerungssystem zusammengefasst werden können. Die für das Steuerungsmodell relevanten Items des Fragebogens können somit auch als Audit betrachtet werden, das sehr detaillierte

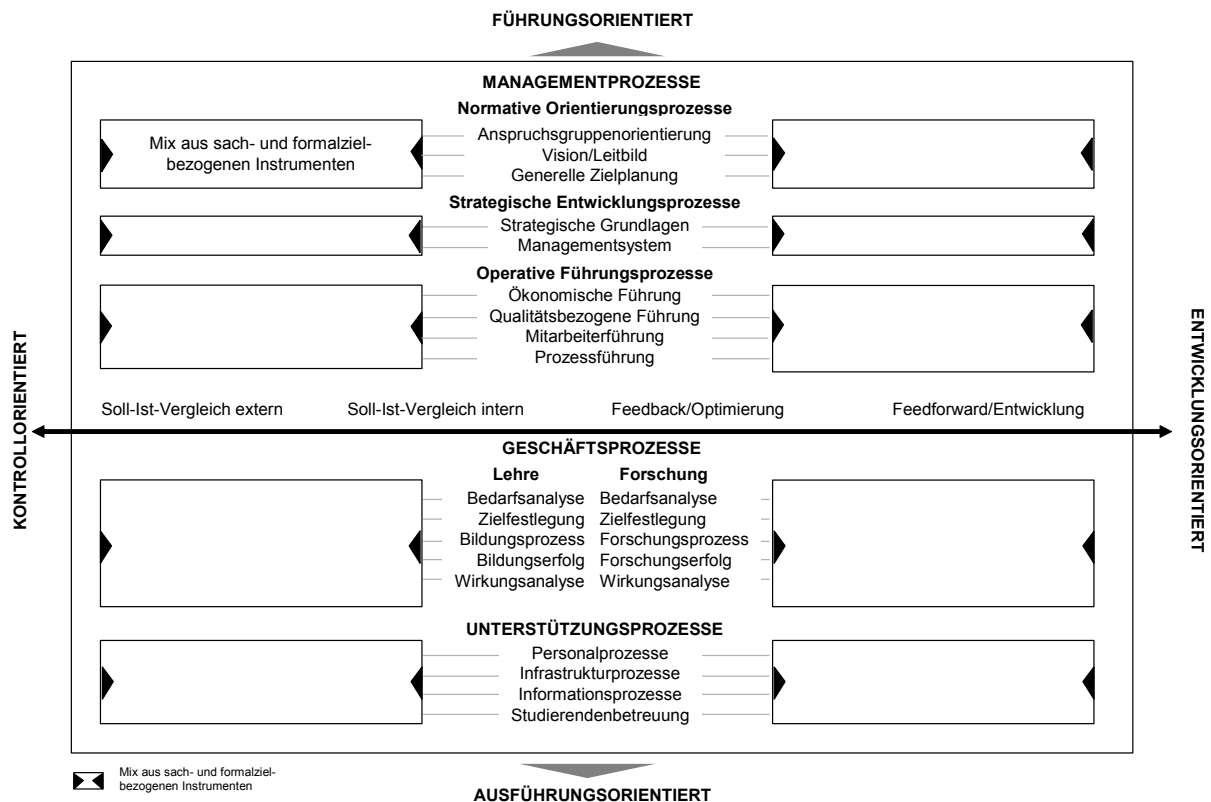
¹¹⁹ Erstaunlicherweise gibt der betrachtete Bildungsanbieter in der Befragung an, die ISO-Qualitätsnormen vollständig implementiert zu haben. An dieser Stelle zeigt sich demnach, dass eine Weiterentwicklung der ISO-Normen hin zu einem umfassenden TQM-System zwar theoretisch vollzogen wurde (vgl. dazu die Ausführungen bei ZURWEHME, A. (2007), S. 114ff.), die Praxis jedoch hinter den theoretischen Überlegungen zurückbleibt.

Aussagen zur tatsächlichen Steuerung in einer Bildungseinrichtung liefert, die zusammenfassend in einem Steuerungsprofil dargestellt werden. Mit Hilfe dieser Aggregation lassen sich Gestaltungsmaßnahmen für die einzelne Einrichtung ableiten, aus denen nach Rückgriff auf die zugrunde liegenden Items konkrete Entwicklungen in Gang gesetzt werden können. Es gelingt so mit Hilfe des Rahmenmodells das Ausmaß der planvollen Steuerung eines einzelnen Bildungsanbieters unabhängig von der Anwendung eines konkreten Qualitätsmanagementsystems (wie EFQM, LQW[®] etc.) zu beurteilen, so dass der Ansatz nicht nur zur internen Weiterentwicklung, sondern auch zur externen Kontrolle anwendbar ist. Aus den Ergebnissen dieser Analyse konnte somit die einrichtungsübergreifende Relevanz des Rahmenmodells bestätigt werden.

4 Transfer der Überlegungen auf das Hochschulsystem

Aufgrund der weitgehenden empirischen Bestätigung des Modells für Weiterbildungseinrichtungen kann seine Anwendbarkeit auch für andere Bildungsorganisationen diskutiert werden. Im Folgenden finden sich daher erste Überlegungen zur Ausgestaltung eines vergleichbaren Modells für Hochschulen, die in den aktuellen Diskussionsprozess einfließen und tiefergehend konkretisiert werden sollten. Der angepasste Aufbau des Rahmenmodells für die Steuerung von Hochschulen könnte demnach wie folgt aussehen (vgl. Abb. 13):

Abb. 13: Rahmenmodell zur Steuerung von Hochschulen



Die Abbildung verdeutlicht, dass auch ein Rahmenmodell für die Steuerung von Hochschulen inhaltlich auf die drei Prozesskategorien Management-, Geschäfts- und Unterstützungsprozesse Bezug nehmen sollte, da sie, wie die Ausführungen in Abschnitt 2 zeigen, auch für diesen

Bildungssektor Relevanz besitzen. Die einzelnen Teilprozesse innerhalb der Kategorien können dabei teils identisch, teils jedoch auch angepasst in ein Rahmenmodell für Hochschulen übertragen werden.

Kaum Unterschiede dürften so bei der Steuerung der Managementprozesse bestehen, die in Hochschulen ebenfalls als normative Orientierungsprozesse, strategische Entwicklungsprozesse und operative Führungsprozesse gestaltet sein sollten. Auch in diesen Institutionen gilt es somit unter Berücksichtigung der Interessen der relevanten Anspruchsgruppen, eine Vision und generelle Zielplanung vorzunehmen, aus der hervorgeht, welche Entwicklung die Hochschule mittel- und langfristig anstrebt. Zur Konkretisierung dieser muss unter Berücksichtigung einer umfassenden Analyse der eigenen Stärken und Schwächen (Welche Fachbereiche sind vorhanden? Welche nicht? Welche renommierten Professoren lehren und forschen bei uns etc.?) wie auch der Chancen und Risiken des jeweiligen Umfelds, in dem sie agiert (Welche anderen staatlichen und/oder privaten Hochschulen gibt es in der Region? Welche Unternehmen sind vor Ort ansässig und können als Praxispartner fungieren? Welche Hochschulpolitik verfolgt das eigene Bundesland etc.), eine Strategie abgeleitet werden, die aufzeigt, auf welchem Weg die Vision erreicht werden soll. Ebenso bedeutsam ist dabei, dass die Strategie den Organisationsmitgliedern kommuniziert und für die jeweiligen Entscheidungsebenen (Forschungseinheiten und Verwaltungseinheiten) konkretisiert wird und in der Gestaltung der täglichen operativen Prozesse – also Forschung und Lehre – gelebt wird. An dieser Stelle kommen beispielsweise hochschulspezifische Entwicklungspläne zum Einsatz, die in Abstimmung mit den Zielen der jeweiligen Landesregierung entwickelt wurden und Orientierungsfunktion für die konkrete Gestaltung von Lehre und Forschung in staatlichen Universitäten aufweisen sollten. Die Umsetzung der Strategie kann über die Anwendung eines Managementsystems gesteuert werden, bei dem Strategische Ziele geplant, mit konkreten operativen Maßnahmen hinterlegt, umgesetzt und regelmäßig – also unabhängig von externen Evaluations- und Akkreditierungszyklen – überprüft werden (periodische Zielvereinbarungen, Balanced Scorecard etc.). Die operativen Prozesse einer Hochschule – in der Regel der Lehr- und der Forschungsprozess – sollten dabei ebenfalls über eine qualitätsbezogene und ökonomische Führung wie auch über ein umfassendes Personal- und Prozessmanagement gesteuert werden.

In diesem Zusammenhang gilt es z. B., generelle Qualitätsindikatoren wie auch Kosten- und Leistungsgrößen zu definieren, die eine Orientierungsfunktion für die Gestaltung der beiden Kernprozesse aufweisen. Hier sollte festgelegt werden, welche Qualitäts- und Kostensteuerungsinstrumente (wie Lehrevaluationen, Absolventenbefragungen, Forschungsevaluationen, Kostenrechnung, Peer Reviews zur Überprüfung von Qualitätsindikatoren etc.) regelmäßig zum Einsatz kommen. Es geht somit weniger um die Anwendung eines bestimmten Qualitätsmanagementsystems (z. B. des EFQM-Modells), da die Ausführungen in Bezug auf Weiterbildungseinrichtungen zeigen, dass sich diese i. d. R. auf mehrere im Rahmenmodell als Managementprozesse bezeichnete Teilprozesse beziehen, sondern vielmehr um die konkrete Bestimmung von Qualitätsinstrumenten, die in der Hochschule auf den verschiedenen Ebenen zum Einsatz kommen sollen. Im Bereich der Ökonomischen Führung sind über die Kostenbetrachtung hinaus auch Fundraising-Aktivitäten, z. B. über die Erhebung diesbezüglicher Kennzahlen und Indikatoren, gezielt zu steuern. Auch der Mitarbeiterführung kommt gerade in autonomen Hochschulen verstärkt Bedeutung zu, was z. B. über die Durchführung regel-

mäßiger Leistungsbeurteilungen und individueller Zielvereinbarungsgespräche sowohl mit akademischem als auch nicht-akademischem Personal intensiviert werden kann. Das Berufungsverfahren ist aus Sicht der Autorin primär als Unterstützungsprozess (im Teilprozess Personalprozesse) anzusehen, da es sich hier eher um einen operativen als um einen Führungsprozess handelt. Dennoch sollte auch dieses nach einheitlichen, möglichst effizienten und effektiven Kriterien, wie z. B. durch die Vorgabe bestimmter Entscheidungsfristen, die Vereinheitlichung von Auswahlkriterien etc., gestaltet sein.

Qualitäts-, Kosten- und Leistungsindikatoren für den Lehrprozess sollten sich dabei auch in Hochschulen auf die bereits dargestellten Phasen Zielplanung, Bedarfsanalyse, die Planung und Durchführung des eigentlichen Lehr- bzw. Bildungsprozesses sowie auf dessen Evaluation in Form der Analyse unmittelbarer Ergebnisse (Klausuren-/Prüfungsanforderungen) und langfristiger Wirkungen (Transfererfolg bzw. Anwendbarkeit des erlernten im späteren Beruf) beziehen. Zur Ergebnisevaluation kommen hier insbesondere Lehr- und Absolventenbefragungen zum Einsatz, die sich jedoch direkt auf die im Rahmen der Studiengangsplanung gesetzten Ziele beziehen sollten. Diese Phasen zur Steuerung des Kernprozesses Lehre entsprechen in weiten Teilen den Elementen universitärer Lehrqualität, wie sie vom Wissenschaftsrat herausgegeben wurden.¹²⁰

Ein analoger Aufbau kann für die Steuerung des Kernprozesses Forschung gewählt werden. Auch hier sollte über eine Bedarfsanalyse und Zielbestimmung geklärt werden, welche Forschungsleistung angestrebt wird (z. B. Grundlagenforschung, anwendungsorientierte Forschung für welchen Gesellschaftsbereich etc.). Die Ziele sind auch hier konstitutiv für die Ergebnisevaluation zu betrachten, da neben den unmittelbaren Forschungsergebnissen [wie z. B. die Erhebung der Anzahl (wissenschaftlich anerkannter) Veröffentlichungen oder Promotionen) auch die gesellschaftliche Wirkung der Forschungsleistung (z. B. bei anwendungsorientierter Forschung die Anzahl angemeldeter Patente, die Berücksichtigung der Ergebnisse in politischen bzw. gesellschaftlich relevanten Gutachten oder bei Grundlagenforschung z. B. die Anzahl erhaltener Preise¹²¹ etc.] beurteilt werden sollten. Qualitätskriterien, wie das eingeworbene Drittmittelaufkommen, die Anzahl eingerichteter Graduiertenschulen oder interdisziplinärer Kooperationsprojekte, beziehen sich demgegenüber auf den reinen Forschungsprozess selbst und sind somit eher als Inputfaktoren für diesen zu betrachten.

In der Prozesskategorie Unterstützungsprozesse finden sich auch hier ähnliche Teilprozesse wie in Weiterbildungseinrichtungen, die inhaltlich jedoch anders konkretisiert werden müssen. In Bezug auf die Personalprozesse wurde bereits auf die Bedeutung des Berufungsverfahrens und diesbezüglicher Qualitätsindikatoren hingewiesen. Darüber hinaus sollten hier auch Personalentwicklungsmaßnahmen sowohl für das nicht-akademische als auch das akademische Personal berücksichtigt werden und beispielsweise über die Vorgabe und Evaluation zu besuchender Weiterbildungsveranstaltungen gemessen und gesteuert werden. Gerade über diesen Teilprozess lassen sich somit Forderungen nach einer verbesserten hochschuldidaktischen Ausbildung oder einer verbesserten Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses berücksichtigen. Zudem sind Infrastrukturprozesse in Hochschulen von herausragender Be-

¹²⁰ Vgl. zusammenfassend KREMPKOW, R. (2007), S. 25.

¹²¹ Warum sollte man sich als Hochschule in diesem Kontext beispielsweise nicht zum Ziel setzen, einen Nobelpreisträger hervorzubringen?

deutung, da es nicht nur gilt eine Vielzahl von Räumen für Lehrveranstaltung einzurichten und zu bewirtschaften, sondern darüber hinaus insbesondere die wissenschaftliche und technische Infrastruktur für herausragende Forschungsleistungen zur Verfügung zu stellen, was ebenfalls einer gezielten Steuerung bedarf. Informationsprozesse sollten auch in Hochschulen nach außen, über eine gezielte Öffentlichkeitsarbeit, sowie nach innen, z. B. über die Bereitstellung und Nutzung fachbereichsinterner und/oder hochschulübergreifender Intranet-Systeme ausgerichtet sein. Hier könnte man beispielsweise über Zugriffsstatistiken die Nutzung der verschiedenen Inhalte erheben, die extern z. B. für potenzielle Drittmittelgeber, Studierende etc. und intern für potenzielle Forschungs Kooperationen zur Verfügung gestellt werden. Eng verbunden ist dieser Aspekt mit dem letzten Teilprozess „Studierendenbetreuung“, der bewusst der zentralen Zielgruppe „Studierende“ Rechnung trägt und deshalb gesondert aufgeführt wird. In diesem Bereich sollten insbesondere Aktivitäten gesteuert werden, die Studierenden der einzelnen Fachbereiche helfen, ihr Studium erfolgreich zu gestalten (z. B. über Mentoring-/Tutoring-Programme) und vor allem einen Berufseinstieg zu finden (Career Service). Der Erfolg des Bildungsprozesses wird letztendlich durch den erfolgreichen Verbleib im Beschäftigungssystem gemessen, so dass zahlreiche Hochschulen deshalb bereits entsprechende Serviceeinrichtungen für die Arbeitsplatzsuche einrichten. Auch der Aspekt „Alumnibetreuung“ sollte hier gezielt gesteuert werden, da zufriedene Absolventen langfristig Bereitschaft zeigen, ihre Hochschule sowohl ideell als auch finanziell zu unterstützen. Diesem Punkt sollte daher ebenfalls im Rahmen der Unterstützungsprozesse guter Hochschulen gesondert Rechnung getragen werden.

Anhand der Konkretisierung der einzelnen Teilprozesse wird deutlich, dass innerhalb des Qualitätsmanagements nicht nur die Kernprozesse Lehre und Forschung bestimmten Standards unterliegen sollten, sondern dass – wie im Modell von NICKEL (vgl. Abb. 1) dargestellt – auch innerhalb der Leitungs- und Dienstleistungsprozesse Qualitätskriterien zu berücksichtigen sind, die hier als Operationalisierung der Management- und Unterstützungsprozesse illustriert wurden. Für alle genannten Prozesskategorien sind somit regelmäßig qualitätsbezogene Informationen zu beschaffen, die als Grundlage für Steuerungsentscheidungen genutzt werden. Diese können hier ebenfalls sowohl kontrollorientiert im Rahmen externer und interner Evaluationen genutzt werden, als auch entwicklungsorientiert für die kontinuierliche Optimierung und Weiterentwicklung der hochschulspezifischen Prozesse. Aus Managementsicht sollten dabei Kontrolle und Entwicklung schlüssig miteinander verzahnt sein, so dass aus jeder Qualitätsbewertung über Soll-Ist-Analysen konkrete Schlussfolgerungen für mögliche Entwicklungsmaßnahmen zu ziehen sind.

Die Ausführungen zeigen die Komplexität, die mit einer Konkretisierung des Rahmenmodells für die Steuerung von Hochschulen einhergeht. Sie zeigen aber auch, dass viele der derzeit unter dem Schlagwort Qualitätsorientierung diskutierten Ansätze über diesen Rahmen in ein schlüssiges Konzept zur Steuerung von Hochschulen integrierbar sind. Obgleich die einzelnen Teilprozesse an dieser Stelle nicht allumfassend diskutiert und konkretisiert wurden, was in einer tiefergehenden Diskussion des Ansatzes mit interessierten Hochschulen zu bewältigen wäre, findet sich in der folgenden Tab. 4 noch einmal eine exemplarische Auflistung verschiedener Qualitätsmanagement- und Controllinginstrumente, die aktuell in diesem Kontext diskutiert werden und in den entsprechenden Teilprozessen zum Einsatz kommen können.

Tab. 4: Zuordnung Teilprozesse und mögliche Steuerungsinstrumente¹²²

Teilprozesse	Steuerungsinstrumente
<i>Managementprozesse</i>	
Anspruchsgruppenorientierung	Stakeholderanalyse
Vision/Leitbild	Vision/Leitbildentwicklung
Generelle Zielplanung	Hochschulentwicklungsplan
Strategische Grundlagen	Strategie/Profilbildung, Hochschulentwicklungsplan, weitere Pläne (Frauenförderplan, Organisationsplan, Satzung etc.), Portfolio-Analyse, Benchmarking, Arbeitsmarkt-/Umfeldanalysen, SWOT-Analyse, Strategisches Controlling
Managementsystem	Zielvereinbarungssysteme, Balanced Scorecard, Change Management
Ökonomische Führung	Kostenrechnung, Budgetierung (formelgestützt), Drittmittelstatistik, Fundraisingstatistik, Finanzcontrolling, Beteiligungscontrolling, Investitionsplanung, Mittelfristplanung, interne/externe Revision
Qualitätsbezogene Führung	Planung und Erhebung relevanter Lehr- und Forschungsindikatoren, z. B. aus Studierendenbefragungen, Absolventenbefragungen, Forschungsstatistik
Mitarbeiterführung	Personalplanung, Karrieremodell, Mitarbeitergespräche, Leistungsbeurteilen, Zielvereinbarungen, Anreizsysteme (leistungsorientierte Mittelverteilung)
Prozessführung	Prozessbeschreibung, Prozessoptimierung, Prozessakkreditierung, Audit, Qualitätszirkel
<i>Kernprozess Lehre</i>	
Bedarfsanalyse	Auswahltest, Self-Assessment der Studierenden
Zielfestlegung	Qualifikationszieldefinitionen
Bildungsprozess	Kriterien Programmakkreditierung, Lehrevaluation
Bildungserfolg	Prüfungsgestaltung, Prüfungsstatistik, Lehrevaluation
Wirkungsanalyse	Absolventenbefragungen, Verbleibsanalyse, Abbrecheranalysen
<i>Kernprozess Forschung</i>	
Bedarfsanalyse	Analyse Förderprogramme, Förderschwerpunkte
Zielfestlegung	Forschungszieldefinition
Forschungsprozess	Graduiertenschulen, Forschungsk Kooperationen, Forschungstransfer (Tagungen etc.), eingeworbene Drittmittel (projektbezogen), Forschungsindikatoren
Forschungserfolg	Sciontometrie, Forschungsindikatoren, Promotionen/Habilitationen
Wirkungsanalyse	Sciontometrie, Preise, Calls, Patentstatistik, Ausgründungen
<i>Unterstützungsprozesse</i>	
Personalprozesse	Recruiting, Berufungsverfahren, (wissenschaftliche) Weiterbildung, Mentoring/Coaching (insb. wiss. Nachwuchs), strukturierte Promotionsprogramme, Gender Mainstreaming, Familienprogramme
Infrastrukturprozesse	Investitionsplanung, Flächencontrolling/Raumverteilung, Forschungsinfrastruktur (insb. Bibliothekszugängen, Rechnerkapazitäten, etc.)
Informationsprozesse	Studienmarketing, Dateninformationssysteme, internes Berichtswesen, Intranet
Studierendenbetreuung	Studienberatung, Studierendenservices, Mentoring/Tutoring, Beschwerdemanagement, CareerService, Alumniarbeit

¹²² Die ausgewählten Steuerungsinstrumente stammen weitgehend aus den Leitlinien für die Deregulierte Hochschule (vgl. ERHARDT, M./MEYER-GUCKEL, V./WINDE, M. (2008), S. 67ff.), aus den Kriterien für die System- und Programmakkreditierung (vgl. AKKREDITIERUNGSRAT (2008a und 2008b) sowie aus weiteren Veröffentlichungen zum Qualitätsmanagement in Hochschulen (vgl. KREMPKOW, R. (2007), S. 38ff.; NICKEL, S. (2007), S. 19ff.).

Neben den dargestellten Instrumenten werden im Hochschulsektor weitere Instrumente diskutiert, die sich jedoch übergreifend auf mehrere Teilprozesse des Rahmenmodells beziehen. Zu nennen wären hier beispielsweise Rankings, die insbesondere verschiedene Kriterien aus den Kernprozessen Lehre bzw. Forschung einbeziehen.¹²³ Externe Peer Evaluationen durch sog. kritische Freunde berücksichtigen ebenfalls unterschiedliche Kriterien dieser beiden Kernprozesse.¹²⁴ Im Rahmen von Benchmarking-Clubs werden demgegenüber primär Instrumente zur Steuerung der Management- und Unterstützungsprozesse hochschulübergreifend diskutiert (z. B. Mittelverteilungsmodelle, Controlling-Konzepte, Berufungsverfahren, Studierendenservices), um auf diesem Weg „best practices“ einzelner Hochschulen zu identifizieren und anderen Hochschulen zu kommunizieren.¹²⁵ Auch derartige Austauschprozesse könnten mit Hilfe des Rahmenmodells weiter strukturiert werden. Nicht zuletzt ist an dieser Stelle auch die Erstellung von Wissensbilanzen anzuführen, die im Universitätsgesetz für österreichische Hochschulen seit 2002 vorgeschrieben ist. Sie ist als Sammlung einer Vielzahl von Indikatoren zu betrachten, über die eine Hochschule regelmäßig zu berichten hat und die sich ebenfalls auf die einzelnen Elemente der Kernprozesse Lehre und Forschung wie auch auf die Unterstützungsprozesse beziehen.¹²⁶ Auch diese exemplarische Auflistung erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit, zeigt jedoch, dass eine Vielzahl von Kriterien derartiger Instrumente, die oft als eher selektiv ausgewählt erscheinen, in einen systematischen Rahmen integriert werden können.

Auch wenn die dargestellten Überlegungen noch weiter für die interne Steuerung in Hochschulen diskutiert und konkretisiert werden müssen, sollen abschließend einige Vorschläge unterbreitet werden, welche Kriterien für die extern angelegte Systemakkreditierung sinnvoll erscheinen, wenn eine Hochschule auf Basis eines derartigen managementorientierten Qualitätssicherungssystems gesteuert wird. Bewusst wird der Schwerpunkt bei der Steuerung der Kernprozesse auf den Bereich Lehre gelegt, da die Systemakkreditierung Qualitätssicherung insbesondere in diesem Zusammenhang sieht. Eine Ausweitung auf den Kernprozess Forschung sollte jedoch auch hier diskutiert werden, da Austauscheffekte zwischen Forschungs- und Lehrleistungen in einer Hochschule bestehen. Systemakkreditierung sollte somit gemäß den obigen Ausführungen:

- das Vorhandensein der Vision und Strategie einer Hochschule prüfen, die gemäß einer umfassenden Organisations- und Umfeldanalyse entwickelt wurden und u. a. Leitprinzipien bei der Einrichtung von Studiengängen präzisiert,
- beurteilen, inwieweit visionsgerechte strategische Ziele (insbesondere in Bezug auf die Studiengangsgestaltung) vorliegen, deren Umsetzung in den einzelnen Kern- und Unterstützungsprozessen zielgerichtet vorangetrieben wird,
- prüfen, ob (und ggf. welche) Instrumente innerhalb der ökonomischen, qualitäts-, personal- und prozessbezogenen Führung angewendet werden,

¹²³ Vgl. z. B. BERGHOFF, S. et al. (2008a und 2008b).

¹²⁴ Vgl. NICKEL, S. (2007), S. 32ff.

¹²⁵ Vgl. z. B. der Benchmarking Club Technischer Universitäten des CHE (http://www.che-concept.de/cms/?getObject=260&getName=Projekt&strAction=show&PK_Projekt=80&getLang=de).

¹²⁶ Vgl. die Anlage 1 der Verordnung der Bundesministerin für Bildung, Wissenschaft und Kultur über die Wissensbilanz (Wissensbilanz-Verordnung – WBV)

- analysieren, inwieweit die Qualitätssicherung des Kernprozesses Lehre systematisch – insbesondere als Kopplung von Planung und Kontrolle der Qualifizierungsziele – erfolgt und inwieweit zentrale Gestaltungskriterien, wie Modularisierung, ECTS-Kompatibilität etc. eingehalten werden,
- prüfen, ob die Hochschule sowohl Aussagen zum unmittelbaren Bildungserfolg wie auch zur langfristigen Wirkung der Lehre – als zentrale rechenschaftspflichtige Leistungskriterien – liefern können,
- einschätzen, inwieweit die Personalprozesse, insbesondere Berufungsprocedere und Weiterbildung zur Erreichung der Ziele beitragen,
- prüfen, ob die Infrastruktur zielgerichtet aufgebaut bzw. vorgehalten wird
- beurteilen, ob Kommunikationsprozesse zielgerichtet gestaltet werden
- analysieren, ob Studentenservices zur Optimierung der Zielerreichung eingesetzt werden und nicht zuletzt
- prüfen, wie die Hochschule in allen genannten Teilprozessen Steuerungsgrößen (z. B. Indikatoren) nutzt, die sie regelmäßig (unabhängig von externen Kontrollen) erhebt, auswertet und ggf. zur Einleitung von Gegensteuerungs- und Weiterentwicklungsmaßnahmen nutzt.

Die ersten Überlegungen zeigen, dass Systemakkreditierung demnach auf einer Meta-Ebene erfolgen muss, so dass weniger die inhaltliche Ausgestaltung von Vision, Strategie, strategischen Zielen, sowie von Management und Durchführung des Kernprozesses Lehre beurteilt wird, als vielmehr die stringente Ableitung aus den Zielsetzungen der Hochschule, die unter Berücksichtigung der Anforderungen des relevanten Umfeldes entwickelt wurden. Die Kriterien sind somit auf den unterschiedlichen Ebenen einsetzbar, da die stimmige Umsetzung von Fachbereichszielen genauso überprüft werden kann wie die der gesamten Hochschule. Sie sollten damit im weiteren Diskussionsprozess zur Ausgestaltung der Systemakkreditierung von Hochschulen Berücksichtigung finden.

5 Fazit

Die vorhergehenden Ausführungen verfolgten das Ziel, einen Beitrag zur aktuellen Qualitätsdiskussion im Hochschulsektor zu leisten und einen systematischen Rahmen zu Aufbau und Elementen eines Qualitätsmanagementsystems zu liefern. Das zunächst für den Weiterbildungssektor entwickelte Rahmenmodell für die Steuerung von Bildungseinrichtungen sowie die empirischen Ergebnisse zu seiner generellen Anwendbarkeit bei Weiterbildungsträgern rechtfertigten einen Transfer der Überlegungen auf den Hochschulsektor. Es wurde damit ein theoretisch abgeleiteter und empirischer geprüfter Strukturierungsrahmen für den Aufbau eines managementorientierten Qualitätssicherungssystems für Hochschulen geliefert, das als Strukturierungsrahmen für alle derzeit unter dem Schlagwort Qualitätsorientierung diskutierten Reformprojekte verwendet werden kann. Mit der Nutzung eines Managementmodells als Grundlage wird dabei bewusst eine relativ umfassende Herangehensweise an das Qualitätsmanagement gewählt, die aber auch zeigt, welche Komplexität bei diesem Thema in Hoch-

schulen berücksichtigt werden muss. Aus Gründen der Praktikabilität kann zwar zunächst eine Konzentration auf ausgewählte Bereiche erfolgen, wie es über die bisher selektiv angewendeten Instrumente innerhalb der Messung von Forschungs- und Lehrqualität bereits geschieht. Mittelfristig wird es jedoch notwendig sein, sich mit der vollen Komplexität auseinander zu setzen, wenn Qualitätsmanagement als zentraler Kern des Hochschulmanagement zur betrachten ist.

Vor diesem Hintergrund sollten tiefergehende Konkretisierungen des Rahmenmodells für das Qualitätsmanagement in Hochschulen im weiteren Diskussionsprozess vorgenommen sowie seine tatsächliche Anwendbarkeit auch im Hochschulsektor über Fallstudien wie auch breit angelegte Querschnittstudien erhoben werden. Dass das Konzept eine sinnvolle Basis für eine empirische Untersuchung sein kann, zeigen nicht nur die Zuordnungen von bisher diskutierten Steuerungsinstrumenten zu den einzelnen Teilprozessen des Modells in Tab. 4, sondern auch die Anwendung eines vergleichbaren, wenn auch nicht ganz so weit ausdifferenzierten Rahmens in der Untersuchung von Nickel (2007). Vielleicht gelingt es auf diesem Weg, die Heterogenität der Qualitätsdiskussion weiter zu systematisieren und gleichermaßen auch externe Kontrollinstrumente wie die Systemakkreditierung mit der internen Steuerung von Hochschulen in Einklang zu bringen und dabei nicht zuletzt auch externe Rechenschaftsanforderungen auf einer Metaebene zu erfüllen, ohne sich in der Vielfalt möglicher Berichte, Instrumente und Indikatoren zu verlieren.

Literaturverzeichnis

- AKKREDITIERUNGSRAT (2008a): Kriterien für die Systemakkreditierung. Drs. AR 11/2008, Bonn, 2008.
- AKKREDITIERUNGSRAT (2008b): Kriterien für die Akkreditierung von Studiengängen. Drs. AR 15/2008, Bonn, 2008.
- BACKHAUS, K. / ERICHSON, B. / PLINKE, W. / WEIBER, R. (2005): Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung. 11., überarbeitete Auflage. Berlin u. a.: Springer, 2005.
- BAUM, H.-G. / COENENBERG, A. G. / GÜNTHER, T. (2004): Strategisches Controlling. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage, Stuttgart: Schäffer-Poeschel, 2004.
- BEHR, G. / FICKERT, R. / SPREMANN, K. / STAEHELIN, E. / GANTENBEIN, P. (2005): Prozesse der finanziellen Führung. In: DUBS, R. / EULER, D. / RÜEGG-STÜRM, J. / WYSS, C. E. (2005) (Hrsg.): Einführung in die Managementlehre, Band 2. Bern u. a.: Haupt, 2005, S. 111-361.
- BEICHT, U. / KREKEL, E. M. (1999): Bedeutung des Bildungscontrollings in der betrieblichen Praxis – Ergebnisse einer schriftlichen Betriebsbefragung. In: KREKEL, E. M. / SEUSING, B. (Hrsg.): Bildungscontrolling – ein Konzept zur Optimierung der betrieblichen Weiterbildungsarbeit. Bielefeld: Bertelsmann, 1999, S. 35-53.
- BERGHOFF, S. / FEDERKEIL, G. / GIEBISCH, P. / HACHMEISTER, C.-D. / HENNINGS, M. / MÜLLER-BÖLING, D./ROESSLER, I. (2008a): CHE-HochschulRanking Vorgehensweise und Indikatoren 2008, Gütersloh, 2008. download: http://www.che.de/downloads/Methoden_Hochschulranking_2008_AP106.pdf am 11.05.2008.

- BERGHOFF, S. / FEDERKEIL, G. / GIEBISCH, P. / HACHMEISTER, C.-D. / HENNINGS, M. / MÜLLER-BÖLING, D. (2008b): Das CHE-Forschungsranking deutscher Universitäten 2007, Gütersloh, 2008. download: http://www.che.de/downloads/CHE_ForschungsRanking_2007_AP_102.pdf am 11.05.2008.
- BEYWL, W. / SCHOBERT, B. (2000): Evaluation – Controlling – Qualitätsmanagement in der betrieblichen Weiterbildung. Kommentierte Auswahlbibliographie, 3. Auflage. Bielefeld: Bertelsmann, 2000.
- BLEICHER, K. (1995): Das Konzept Integriertes Management, 3. Auflage. Frankfurt am Main / New York: Campus, 1995.
- BÖTEL, C. / KREKEL, E. M. (2004): Trends und Strukturen der Qualitätsentwicklung bei Bildungsträgern. In: BALLI, C. / KREKEL, E. M. / SAUTER, E. (Hrsg.): Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung – Wo steht die Praxis? Bielefeld: Bertelsmann, 2004, S. 19-40.
- BORTZ, J. / DÖRING, N. (2003): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler, 3., überarbeitete Auflage. Berlin u. a.: Springer, 2003.
- BROSIUS, F. (2004): SPSS 12. Bonn: mitp-Verlag, 2004.
- BÜHL, A. / ZÖFEL, P. (2005): SPSS 12. Einführung in die moderne Datenanalyse unter Windows. 9., überarbeitete und erweiterte Auflage. München: Pearson Studium, 2005.
- DEUTSCHE FORSCHUNGSGEMEINSCHAFT (Hrsg.) (2006): Förder-Ranking 2006. Institutionen – Regionen – Netzwerke. Bonn 2006.
- DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR QUALITÄT E. V. (DGQ) (1995): Begriffe zum Qualitätsmanagement. DGQ-Schrift Band 11/04, 6. Auflage. Berlin u.a.: Beuth Verlag, 1995.
- DUBS, R. / EULER, D. / RÜEGG-STÜRM, J. / WYSS, C. E. (2005) (Hrsg.): Einführung in die Managementlehre, Band 1 bis 5. Bern u. a.: Haupt, 2005.
- DYCKHOFF, H. / RASSENHÖVEL, S. / GILLES, R. / SCHMITZ, C. (2005): Beurteilung der Forschungsleistung und das CHE-Forschungsranking betriebswirtschaftlicher Fachbereiche. In: Das Wirtschaftsstudium 34. Jg., Heft 2, 2005, S. 62-69.
- EHSES, C. / STARK, H. / ZECH, R. (2004): Lernerorientierte Qualitätstestierung für Schulen LQS. Das Handbuch. Hannover: Expressum, 2004.
- ERHARDT, M. / MEYER-GUCKEL, V. / WINDE, M. (2008): Leitlinien für die deregulierte Hochschule. Kodex guter Führung. Essen: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, 2008.
- GRIMM, R. R. (2008a): Das Verfahren der Systemakkreditierung. Vortrag auf der Tagung des Akkreditierungsrates „Systemakkreditierung: Verfahrensregeln und Kriterien“, Berlin 2008, download: http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/Startseite/Vortrag_Verfahren.pdf am 11.05.2008.
- GRIMM, R. R. (2008b): Kriterien für die Systemakkreditierung. Vortrag auf der Tagung des Akkreditierungsrates „Systemakkreditierung: Verfahrensregeln und Kriterien“, Berlin 2008, download: http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/Startseite/Vortrag_Kriterien.pdf am 11.05.2008.
- GUTSCHELHOFER, A. (1996): Der Wertkettenansatz im Wertschöpfungs-Center Personal mit einer vertieften Betrachtung der Personalentwicklung. Graz: dbv-Verlag für die Technische Universität Graz, 1996.

- HÄRING, K. (2003): Evaluation der Weiterbildung von Führungskräften. Anspruch und Realität des Effektivitätscontrolling in deutschen Unternehmen. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag, 2003.
- HAHN, D. / HUNGENBERG, H. (2001): PuK – Planung und Kontrolle. Planungs- und Kontrollsysteme. Planungs- und Kontrollrechnung. Wertorientierte Controllingkonzepte, 6., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: Gabler, 2001.
- HEINEN, E. (1976): Grundlagen betriebswirtschaftlicher Entscheidungen: Das Zielsystem der Unternehmung, 3., durchgesehene Auflage. Wiesbaden: Gabler, 1976.
- HEINOLD-KRUG, E. / GRIEP, M. / KLENK, W. (o. J.): EFQM. Version Erwachsenenbildung / Weiterbildung. Frankfurt am Main: DIE Deutsches Institut für Erwachsenenbildung e. V., o. J.
- HINTERHUBER, H. H. (1996): Strategische Unternehmensführung. Band I: Strategisches Denken, 6., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin / New York: de Gruyter, 1996.
- HRK (2007a): Verfahren der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung. Projekt Qualitätsmanagement. Beiträge zur Hochschulpolitik 8/2007, Bonn, 2007.
- HRK (2007b): Wegweiser 2006. Qualitätssicherung an Hochschulen. Positionspapier und Ergebnisse einer Umfrage des Projekts Qualitätssicherung. Beiträge zur Hochschulpolitik 9/2007, Bonn, 2007.
- INSTITUT DER DEUTSCHEN WIRTSCHAFT (1990): Forschungsstand und Forschungsperspektiven im Bereich betrieblicher Weiterbildung aus betrieblicher Sicht. In: BUNDESMINISTER FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT (Hrsg.): Betriebliche Weiterbildung – Forschungsstand und Forschungsperspektiven. Bad Honnef: Bock, 1990, S. 1-191.
- JURAN, J. M. (1993): Der neue Juran – Qualität von Anfang an. Landsberg / Lech: Moderne Industrie, 1993.
- KIRKPATRICK, D. L. (1996): Evaluating training programs: the four levels. San Francisco: Berrett-Koehler, 1996.
- KREKEL, E. M. / GNAHS, D. (2000): Bildungscontrolling in Deutschland: Ansätze, Stellenwert und Perspektiven. In: BÖTEL, C. / KREKEL, E. M. (Hrsg.): Bedarfsanalyse, Nutzenbewertung und Benchmarking – Zentrale Elemente des Bildungscontrolling. Bielefeld: Bertelsmann, 2000, S. 11-20.
- KREMPKOW, R. (2007): Leistungsbewertung, Leistungsanreize und die Qualität der Hochschullehre. Konzepte, Kriterien und ihre Akzeptanz. Bielefeld: UniversitätsVerlag-Webler, 2007.
- KROMREY, H. (2002): Empirische Sozialforschung. Modelle und Methoden der standardisierten Datenerhebung und Datenauswertung, 10., vollständig überarbeitete Auflage. Opladen: Leske + Budrich, 2002.
- KRÜGER, T. (1999): „Freiwillige Selbstkontrolle“ von Weiterbildungsqualität. Das Prüfsiegel des Vereins „Weiterbildung Hamburg e. V. In: VON KÜCHLER, F. / MEISEL, K. (Hrsg.): Qualitätssicherung in der Weiterbildung. Auf dem Weg zu Qualitätsmaßstäben. Frankfurt am Main: DIE Deutsches Institut für Erwachsenenbildung e. V., 1999, S. 102-113.
- KÜPPER, H.-U. (2005): Controlling: Konzeption, Aufgaben und Instrumente, 4., überarbeitete und erweiterte Auflage. Stuttgart: Schaeffer-Poeschel, 2005.
- LANDWEHR, N. (2003): Q2E – Basisinstrument zur Schulqualität. Systematische Darstellung wichtiger Qualitätsansprüche an Schule und Unterricht. Broschüre 2. Bern: h. e. p., 2003.

- LEHMANN, A. (2005): Qualitätsmanagement. In: DUBS, R. / EULER, D. / RÜEGG-STÜRM, J. / WYSS, C. E. (Hrsg.): Einführung in die Managementlehre, Band 2. Bern u. a.: Haupt, 2005, S. 363-381.
- MEISEL, K. (2002): Qualitätsentwicklung im Aufbruch. In: HEINOLD-KRUG, E. / MEISEL, K. (Hrsg.): Qualität entwickeln – Weiterbildung gestalten. Handlungsfelder der Qualitätsentwicklung. Bertelsmann: Bielefeld, 2002, S. 9-19.
- MÜLLER, A. (1996): Grundzüge eines ganzheitlichen Controllings. München / Wien: Oldenbourg, 1996.
- MÜLLER-STEWENS, G. (2005): Strategische Entwicklungsprozesse. In: DUBS, R. / EULER, D. / RÜEGG-STÜRM, J. / WYSS, C. E. (Hrsg.): Einführung in die Managementlehre, Band 2. Bern u. a.: Haupt, 2005, S. 39-80.
- NICKEL, S. (2007): Institutionelle QM-Systeme in Universitäten und Fachhochschulen. Konzepte – Instrumente – Umsetzung. Arbeitspapier 94/2007. Gütersloh 2007, download: http://www.che.de/downloads/CHE_QM_Studie_AP94.pdf am 16.05.2008.
- NICKEL, S. (2008): Qualitätsmanagementsysteme an Universitäten und Fachhochschulen: Ein kritischer Überblick. In: Beiträge zur Hochschulforschung, 30. Jg., Heft 1, 2008, S. 16-39.
- PECH, U. (2001): Bildungscontrolling – Deskription, Klassifikation, Identitäten und Disparitäten. Aachen: Shaker, 2001.
- PIETSCH, G. / SCHERM, E. (2000): Die Präzisierung des Controlling als Führungs- und Führungsunterstützungsfunktion. In: Die Unternehmung (DU), 54. Jg., Nr. 5, 2000, S. 395-412.
- PORTER, M. E. (2000): Wettbewerbsvorteile. Spitzenleistungen erreichen und behaupten, 6. Auflage. Frankfurt am Main / New York: Campus, 2000.
- PRÜFER, P. / VAZANSKY, L. / WYSTUP, D. (2003). Antwortskalen im ALLBUS und ISSP. Eine Sammlung. ZUMA-Methodenbericht 2003/11. Mannheim: ZUMA, 2003.
- RKW BRANDENBURG (Hrsg.) (2005): Das Kompendium – Leitfaden zur Anwendung und Hilfen zur Umsetzung der PAS 1037:2004. Potsdam: RKW Brandenburg, 2005.
- ROHRMANN, B. (1978): Empirische Studien zur Entwicklung von Antwortskalen für die sozialwissenschaftliche Forschung. In: Zeitschrift für Sozialpsychologie, 9. Jg., Nr. 3, 1978, S. 222-245.
- RÜEGG-STÜRM, J. (2002): Das neue St. Galler Management-Modell. Grundkategorien einer integrierten Managementlehre – Der HSG-Ansatz. Bern u. a.: Haupt, 2002.
- RÜEGG-STÜRM, J. (2005): Das neue St. Galler Management-Modell. In: DUBS, R. / EULER, D. / RÜEGG-STÜRM, J. / WYSS, C. E. (Hrsg.): Einführung in die Managementlehre, Band 1. Bern u. a.: Haupt, 2005, S. 65-134.
- SCHNELL, R. / HILL, P. B. / ESSER, E. (1999): Methoden der empirischen Sozialforschung, 6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. München / Wien: Oldenbourg, 1999.
- SCHWAAB, M.-O. (2002): Strukturierte Auswahl externer Trainer. Eine empirische Studie zum Bildungscontrolling. München / Mering: Hampp, 2002.
- SEEBER, S. (2000): Stand und Perspektiven von Bildungscontrolling. In: SEEBER, S. / KREKEL, E. / VAN BUER, J. (Hrsg.): Bildungscontrolling. Ansätze und kritische Diskussionen zur Effizienzsteigerung von Bildungsarbeit. Frankfurt am Main u. a.: Lang, 2000, S. 19-50.

- SEGHEZZI, H. D. (1996): Integriertes Qualitätsmanagement: Das St. Galler Konzept. München / Wien: Hanser, 1996.
- TIMMERMANN, D. (1996): Qualitätsmanagement an Schulen. In: *Wirtschaft und Erziehung*, 48. Jg., Nr. 10, 1996, S. 327-333.
- TÖDT, K. (2008): Lernerorientierte Qualitätstestierung für Bildungsveranstaltungen (LQB). Grundlegung von Modell und Methode. Bielfeld: Bertelsmann, 2008.
- ULRICH, H. (1984): Skizze eines allgemeinen Bezugsrahmens für die Managementlehre. In: ULRICH, H. / MALIK, F. / PROBST, G. / SEMMEL, M. / DYLLICK, T. / DACHLER, P. / WALTER-BUSCH, E. (Hrsg.): *Grundlegung einer allgemeinen Theorie der Gestaltung, Lenkung und Entwicklung zweckorientierter Systeme*, Diskussionsbeitrag Nr. 4/1984, Institut für Betriebswirtschaft an der Hochschule St. Gallen, St. Gallen, 1984, S. 1-30.
- ULRICH, P. (2005a): Die normativen Grundlagen der unternehmerischen Tätigkeit. In: DUBS, R. / EULER, D. / RÜEGG-STÜRM, J. / WYSS, C. E. (Hrsg.): *Einführung in die Managementlehre*, Band 1. Bern u. a.: Haupt, 2005, S. 143-158.
- ULRICH, P. (2005b): Normative Orientierungsprozesse. In: DUBS, R. / EULER, D. / RÜEGG-STÜRM, J. / WYSS, C. E. (Hrsg.): *Einführung in die Managementlehre*, Band 2. Bern u. a.: Haupt, 2005, S. 23-33.
- VAN BUER, J. (2000): Prozesscontrolling. In: SEEBER, S. / KREKEL, E. M. / VAN BUER, J. (Hrsg.): *Bildungscontrolling. Ansätze und kritische Diskussionen zur Effizienzsteigerung von Bildungsarbeit*. Frankfurt am Main u. a.: Lang, 2000, S. 87-116.
- VERORDNUNG ÜBER DAS VERFAHREN ZUR ANERKENNUNG VON FACHKUNDIGEN STELLEN SOWIE ZUR ZULASSUNG VON TRÄGERN UND MAßNAHMEN DER BERUFLICHEN WEITERBILDUNG NACH DEM DRITTEN BUCH SOZIALGESETZBUCH (ANERKENNUNGS- UND ZULASSUNGSVERORDNUNG – WEITERBILDUNG – AZWV) vom 16. Juni 2004 (BGBl. 2004, Teil I, Nr. 28 vom 22. Juni 2004).
- VON LANDSBERG, G. (1995): Bildungs-Controlling: „What is likely to go wrong?“. In: VON LANDSBERG, G. / WEIß, R. (Hrsg.): *Bildungs-Controlling*, 2., überarbeitete Auflage. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, 1995, S. 11-33.
- WEBER, J. / SCHÄFFER, U. (1999): Sicherstellung der Rationalität von Führung als Aufgabe des Controlling. In: *Die Betriebswirtschaft (DBW)*, 59. Jg., Nr. 6, 1999, S. 731-747.
- WILD, J. (1981): *Grundlagen der Unternehmungsplanung*, 3. Auflage. Opladen: Westdeutscher Verlag, 1981.
- Wissensbilanz-Verordnung WBV (2004): Verordnung der Bundesministerin für Bildung, Wissenschaft und Kultur über die Wissensbilanz an Universitäten, Wien 2004.
- WUNDERER, R. / BRUCH, H. (2005): Führung von Mitarbeitenden. In: DUBS, R. / EULER, D. / RÜEGG-STÜRM, J. / WYSS, C. E. (Hrsg.): *Einführung in die Managementlehre*, Band 2. Bern u. a.: Haupt, 2005, S. 85-104.
- WUNDERER, R. / JARITZ, A. (1999): *Unternehmerisches Personalcontrolling. Evaluation der Wertschöpfung im Personalmanagement*. Neuwied / Kriftel: Luchterhand, 1999.
- ZECH, R. (2004): *Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung. LQW 2. Das Handbuch*, 2. Auflage. Hannover: Expressum, 2004.
- ZURWEHME, A. (2007): *Erfolgsbezogene Steuerung von Weiterbildungseinrichtungen – Überlegungen zur Entwicklung eines Controllingssystems für Bildungsanbieter*. Dresden: TUDpress, 2007.