

UNIVERSITÄT DER BUNDESWEHR MÜNCHEN

FAKULTÄT FÜR WIRTSCHAFTS- UND ORGANISATIONSWISSENSCHAFTEN

Bildungscontrolling
Individuumorientierte Konzeption zur verbesserten Koordination des
betrieblichen Weiterbildungssystems
Fallstudien zur Bewertung des Weiterbildungssystems

von

Klaus Preisner

Promotionsausschuss:

- Vorsitzender: Prof. Dr. Gottfried Bähr
1. Berichterstatter: Prof. Dr. Rainer Marr
2. Berichterstatter: Prof. Sonja Sackmann, Ph. D.
3. Berichterstatter: Prof. Dr. Andrea Maurer
4. Berichterstatter: Prof. Dr. Hans A. Wüthrich

Tag der Prüfung: 13. März 2003

Mit der Promotion erlangter akademischer Grad:
Doktor der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften
(Dr. rer. pol.)

Neubiberg, den 29. März 2003

Bildungscontrolling

Individuumorientierte Konzeption zur verbesserten Koordination des betrieblichen Weiterbildungssystems

Fallstudien zur Bewertung des Weiterbildungssystems

Vorgelegt bei Prof. Dr. Rainer Marr:

von: Klaus Preisner

aus: München

Inhaltsverzeichnis

Vorwort _____	5
Eine zum Problem hinführende kurze Lerngeschichte _____	8
1 Leitidee und Rahmen des Bildungscontrolling _____	9
1.1 Problemstellung und Lösungsansatz _____	9
1.1.1 Die Problemstellung _____	9
1.1.2 Die drei Lösungsideen _____	12
1.1.3 Die drei Grundthesen zum Bildungscontrolling _____	16
1.1.4 Die drei Ziele der Arbeit _____	17
1.1.5 Der Gang der Arbeit in vier Schritten _____	18
1.2 Wissenschaftliche Ansätze für das Vorgehen _____	20
1.2.1 Der wissenschaftliche Ansatz für die Konzeption _____	20
1.2.2 Implementierung des Bewertungsmodell _____	32
1.3 Warum die Orientierung am Individuum und seiner Situation den Lernerfolg wesentlich bestimmt _____	35
1.3.1 Individuelles Lernen und in der Person liegende Bestimmungsgründe des Geschäftserfolgs durch Weiterbildung _____	38
1.3.1.1 Individuumorientierung im Kontinuum zwischen genereller und differentieller Individuumsicht und Verhaltenssteuerung _____	38
1.3.1.2 Lernen als Lernfolge zur Verhaltensänderung in der Unternehmenswelt _____	44
1.3.1.3 Personale Bestimmungsgründe individuellen Lernerfolgs _____	53
1.3.2 Situative Bestimmungsgründe individuellen Lernerfolgs _____	75
1.3.2.1 Organisationelle Bestimmungsgründe des Lernerfolgs _____	75
1.3.2.2 Bestimmungsgründe der Arbeitssituationen in Kombination mit der Steuerungsfähigkeit für individuellen Lernerfolg _____	87
1.4 Gedankenflussplan zu Kapitel 1 _____	94

2 Bezugspunkte für eine Bildungscontrollingkonzeption _____	96
2.1 Ein Weiterbildungskonzept für individuellen Lernerfolg im Unternehmen _____	96
2.1.1 Problematik des betrieblichen Weiterbildungsbegriffs _____	96
2.1.2 Aspekte einer individuumorientierten Weiterbildung: Vom spontanen Lernerfolg bis zum Lernprojekt _____	101
2.1.3 Bedarf an Weiterbildung im Kontext des Unternehmens _____	106
2.1.4 Konzeption des Weiterbildungssystems (Ziele, Funktionen) _____	110
2.1.5 Steuerungsrelevante Felder des Weiterbildungssystems _____	118
2.1.5.1 Lernverhalten der Teilnehmer (Feld 1) _____	119
2.1.5.2 Weiterbildungsprozesse (Feld 2) _____	122
2.1.5.3 Organisation des Lern- und Funktionsfeldes (Feld 3) _____	132
2.1.5.4 Maßnahmen der Weiterbildung (Feld 4) _____	139
2.2 Controlling als Steuerungskonzept _____	147
2.3 Vorhandene Ansätze des Bildungscontrolling und überlappende Konzepte _____	158
2.3.1 Vorhandene Bildungscontrollingansätze _____	155
2.3.2 Evaluation _____	163
2.3.3 Konzepte der Qualitätssicherung _____	171
2.4 Gedankenflussplan zu Kapitel 2 _____	195
3 Bildungscontrollingkonzept und –system _____	200
3.1 Ableitung von Konzept und System des Bildungscontrolling _____	200
3.2 Kontextfaktoren aus dem Umsystem von Weiterbildungs- und Bildungscontrollingsystem _____	204
3.3 Konzeption Bildungscontrolling _____	210
3.3.1 Ziele und Funktionen des Bildungscontrolling _____	210
3.3.2 Das Bildungscontrollingsystem _____	220
3.3.2.1 Aufgaben der Koordination der Führungsteilsysteme _____	220
3.3.2.2 Instrumente der Koordination der Führungsteilsysteme _____	233

3.3.2.2.1 Selbstbewertungsmodell für die Lernfolge des Individuums und für das Weiterbildungssystem insgesamt _____	239
3.3.2.2.2 Instrumente zur Koordination der Lernfolge des Individuums _____	266
3.3.2.2.3 Instrumente zur Koordination im Führungssystem und mit dem Umsystem der Weiterbildung _____	290
3.3.2.3 Institution Bildungscontrolling _____	326
3.4 Gedankenflussplan zu Kapitel 3 _____	330
4 Bewertung des Weiterbildungs- und Bildungscontrollingsystems _____	332
4.1 Entwicklungsstufen von Weiterbildungssystemen _____	332
4.2 Entwicklungsstufen von Bildungscontrollingsystemen _____	334
4.3 Selbstbewertung eines Weiterbildungssystems _____	340
4.3.1 Die Ausgangssituation des untersuchten Weiterbildungssystems und das Vorgehen _____	340
4.3.2 Die Fallstudien im einzelnen _____	341
4.3.3 Die Befragung der Teilnehmer zu ihrer Lernfolge anhand von Fragebögen _____	344
4.3.4 Die Diagnose anhand des Selbstbewertungsmodells _____	351
4.3.5 Schlußfolgerungen aus der Selbstbewertung des Weiterbildungssystems _____	356
4.4 Gedankenflussplan zu Kapitel 4 _____	358
5 Fazit und Handlungsempfehlungen _____	359
A Literaturverzeichnis _____	364
B Abbildungsverzeichnis _____	387
C Tabellen der empirischen Untersuchung _____	389

D Einzelbewertungen des Selbstbewertungsmodells _____ 399

Vorwort

In den 50er bis 80er Jahren gab es einige bemerkenswerte Arbeiten¹ zum Thema Weiterbildungserfolg bzw. Evaluation von Weiterbildungsmaßnahmen.

Die seinerzeit vorgenommenen Analysen mögen beim damaligen Stand der Betriebswirtschaftslehre angemessen gewesen sein. Eine die Problemstellung der Praxis lösende Umsetzung brachte nicht den erhofften Erfolg. Jedenfalls kann man das an der inzwischen entstandenen Flut von Artikeln zum Thema Weiterbildungserfolg ablesen. Sie beklagen meist, daß die Praxis wie die Theorie auf dem erreichten Stand nicht zufriedenstellen.

Etwas wesentliches mag bei der Analyse oder den Gestaltungsempfehlungen übersehen worden sein. Der Verfasser sieht das Fehlende in folgendem vernachlässigten Aspekt: Es wurde im Bereich der Weiterbildung zu wenig beachtet, daß der Trend zur Individualisierung² ungebrochen anhält.

Inzwischen haben sich jedoch zwei Dinge in relevanter Weise geändert:

1. Der nunmehr erreichte gesellschaftliche³ und betriebswirtschaftliche Stand der Diskussion, der weitgehend den Rahmen für Forschung wie Umsetzung in die Praxis bestimmt, läßt jetzt den nächsten Schritt zu: Eine zwar nicht neue, jedoch in diesem Zusammenhang bisher weitgehend unbeachtete normative Deutung des Menschenbilds und damit auch der individuellen Lernprozesse im Unternehmen. Daraus ergeben sich neue Chancen für die Effizienz und die Bemühungen um den Erfolg der Weiterbildung.

¹ Exemplarisch sollen hier Kirkpatrick für das Thema Evaluation und Bronner&Schröder für das Thema Weiterbildungserfolg genannt werden. Nork nennt weitere Autoren. Vgl. Nork, M. E. (Training, 1989), S. 2.

² Vgl. Arnold, R./Siebert, H. (Erwachsenenbildung, 1999), S. 23.

³ Vgl. Kick, T./Scherer, E. (Individualisierung, 1993), S. 35.

Eine zum Problem hinführende kurze Lerngeschichte

2 Tennisspieler einer Vereinsmannschaft planen nach Rücksprache mit ihrem Mannschaftsführer – einem souverän spielenden ehemaligen Oberligaspieler - jeder für sich einen Tenniskurs.

K(onventionell) bucht zu Ostern einen einwöchigen Tenniskurs für Wettkampfspieler (mit Reise, Hotel und Verpflegung zu 1500.- DM) und übt eine Woche unter qualifizierter Anleitung. Mit dem Kurs ist er zufrieden. 6 Wochen später spielt er ähnlich erfolgreich/-los wie vorher. Bei der Vereinsmeisterschaft verliert er erstmalig gegen **B**.

B(ildungscontrollinggesteuert) analysiert zuerst genau seine Fertigkeiten unter Berücksichtigung einiger weiterer lernerfolgsrelevanter Faktoren und plant dann eine gewünschte Verbesserung unter Abwägung seiner Möglichkeiten.

Zunächst will er mit der neu erlernten Topspin-Vorhand den Ball im Spiel halten und angreifen können.¹

Im Endeffekt kommt es ihm darauf an, in der kommenden Spielsaison eine positive Wettkampfbilanz zu erreichen.

Auch malt er sich immer wieder aus, wie sehr die Wertschätzung seitens der Mannschaftskollegen dadurch zunehmen wird.

Er notiert alles in einem Lerntagebuch. In einem Kurs, der eine Woche dauert und spezieller auf seine Ziele zugeschnittenen ist, (mit etwas höheren Kosten als **K** von 1.900.- DM und 5 zielgerichteten Einzelbetreuungsstunden) erlernt er die Grobform seiner neuen Fertigkeit.

Anschließend reflektiert er den Stand seines Könnens und plant weitere Schritte bis zum erwünschten Ziel. In den 6 Wochen bis Turnierbeginn trainiert und "wettkämpft" er gezielt weiter. Er macht auch weiterhin Aufzeichnungen über Erfolge und Mißerfolge, bis die gewünschte Fertigkeit unter Wettkampfbedingungen weitgehend automatisiert ist und sich Wettkampferfolge einstellen. Das Wissen über die neue Schlagtechnik hilft ihm auch, die Technik besonders guter Spieler differenziert wahrzunehmen und schärft seine Beobachtungsgabe. Er vergleicht sein eigenes Können mit deren Fertigkeiten und erhält dadurch noch weitere Hinweise zur Optimierung. Zu Turnierbeginn hat er seinen neuen Schlag automatisiert und geht zu seiner Freude meist stolz als Sieger vom Platz - auch in der Vereinsmeisterschaftsbegegnung gegen **K**.

¹ Transferziel: Übertragung der im Kurs erlernten Fertigkeiten auf andere Anwendungssituationen, in diesem Fall auf Trainingsspiele des Vereins.

Übrigens, auch **B** hatte in der Vergangenheit schon mehrere nette Kurse absolviert, ohne daß sich ein Wettkampferfolg einstellen wollte. Als er einem alten Freund gegenüber seine Unzufriedenheit mit seinem Tennisspiel klagte, gab ihm dieser die wertvollen Hinweise. Für die Zukunft ist **B** zuversichtlich, denn er hat nun gelernt, erfolgreich zu lernen.

Während eines anteilnehmenden Gesprächs mit **K** stellt **B** fest, daß er sich für seinen Erfolg stärker engagieren mußte. Der erfolglose **K** hingegen ist etwas ratlos. Heimlich erkundigt er sich über **B**'s neues Tenniscamp!

Übrigens darf auch **B** noch nicht uneingeschränkt zufrieden sein. Denn übereinstimmend mit seinem Mannschaftsführer stellt er fest, daß sein Doppelpartner mit seinem neuen Spiel noch nicht zurechtkommt. Doch ist dies kein unlösbares Problem mehr – sondern das nächste Lernthema für die Doppelpartner.

1 Leitidee und Rahmen des Bildungscontrolling

1.1 Problemstellung und Lösungsansatz

1.1.1 Die Problemstellung

Tennisspieler **B** hat im Sport durchaus einen Lernerfolg erzielt. Ähnlich erfolgreich sollte auch die Weiterbildung der Mitarbeiter in Unternehmen verlaufen. Wie verhält es sich dort? Das Forschungsinteresse ist nun geweckt. Zur günstigen Gestaltung der Lernprozesse soll die Problemstellung analysiert werden. Generell sind zwei Problemvarianten² und ihre Kombination unterscheidbar:

1. Die Problemstellung kann ein zu lösendes existentielles oder ein Pseudoproblem sein.
2. Ersatzweise kann auch eine Wunschvorstellung, Idee oder Vision die "Problemstellung" darstellen.
3. Ein bestehendes existentielles Problem wird zur Lösung mit einer "neuen" Idee oder Vision verknüpft. Dieser Weg wird hier beschrritten.

Auf die Lerngeschichte bezogen heißt das Problem: Individuen erfahren Weiterbildung meist wie **K**, sollten jedoch erfolgreich lernen wie **B**.

Das wäre für den Einzelnen wie für sein Unternehmen positiv, denn Weiterbildung ist mit hohen Aufwendungen verbunden:

² Vgl. Senge, P.M. (Disziplin, 1993), S. 150.

Die deutsche Wirtschaft hat 1972 einen Weiterbildungsaufwand von 2,1 Milliarden DM betrieben.³ 1985, dreizehn Jahre später, waren es bereits 10 Milliarden DM, was einer Steigerung von rund 400% entspricht.⁴ In den folgenden 10 Jahren stieg der Weiterbildungsaufwand um weitere 250% auf 33,9 Milliarden DM.⁵

Nach einer jüngst erschienen Studie des Bildungswerks der Bayerischen Wirtschaft erreicht der Umsatz der Weiterbildungsanbieter inzwischen (2001) beinahe 100 Milliarden DM.⁶

Beim Studium der Literatur zur Weiterbildung begegnet man oft den Fragestellungen, die sich auch in der obigen Lerngeschichte spiegeln:

- Sind die Aufwendungen für Weiterbildung gut angelegt?
- Wie ist der Nutzen von einzelnen Weiterbildungsmaßnahmen beziehungsweise der Weiterbildung insgesamt?
- Können Qualifikationen "gemacht" werden?
- Falls Qualifikationen nicht "gemacht" werden können, kann das Geld teilweise eingespart oder zumindest effektiver eingesetzt werden?

Der Beitrag der Weiterbildung zur Zielerreichung eines Unternehmens und seiner Mitarbeiter⁷ ist nach Ausmaß und Zeitverlauf wertmäßig meist nur vage bestimm- und steuerbar. Der Handlungserfolg der Mitarbeiter hängt häufig nicht allein von einer einzelnen Seminarteilnahme ab, sondern von einem ganzen Bündel von (teilweise unbekannt) Ursachen und Rückkopplungen zwischen Wirkungen und Ursachen.⁸ Die Identifikation eines Lernerfolgs wird dadurch erschwert, daß der Geschäftserfolg meist nicht auf die Handlung eines einzelnen Mitarbeiters zurückzuführen ist, sondern in den Netzwerken der Organisation aus arbeitsteiligen Wertschöpfungsketten resultiert.

Teilweise sind nur qualitative Größen bestimmbar, mit denen sich Organisationen aufgrund des herrschenden rechnungswesenbezogenen Steuerungsparadigmas bisher noch sehr schwer tun.

³ Vgl. Sachverständigenkommission (Hrsg.): Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung, Bielefeld 1974, S. 143 zit. nach Klein, U. (Lernerfolg, 1989), S. 2.

⁴ Vgl. Institut der deutschen Wirtschaft (Hrsg.): Informationsdienst der deutschen Wirtschaft, Heft 13, Köln 1986, S. 3 zit. nach Klein, U. (Lernerfolg, 1989), S. 2.

⁵ Vgl. Institut der deutschen Wirtschaft, zit. nach Süddeutsche Zeitung, Nr. 269 vom 22./23. 11. 97/S. V1/1.

⁶ Vgl. *Süddeutsche Zeitung* Nr. 72/ 2002, S. 22.

⁷ Die Begriffe *Mitarbeiter*, *Lernender* und *Führungskraft* beziehen sich immer auf männliche und weibliche Individuen gleichermaßen.

⁸ Vgl. Bernatzeder, P./ Bergmann, G. (Qualität, 1997), S. 108.

Gerade auch durch die Tatsache, daß die Prozesse des Lernens nicht präzise kontrollier- und steuerbar⁹ sind, ist Weiterbildung den Planungs- und Machbarkeitsgläubigen der Unternehmung suspekt. Weiterbildung ist zwar klar als Kostenfaktor¹⁰ berechenbar, als Erfolgsbeitrag jedoch nur diffus bestimmbar.

Daher hat die Weiterbildung häufig de facto geringe Priorität im Unternehmen.

In der Praxis werden oft wesentliche Erfolgsfaktoren u.a. deshalb wissentlich nicht berücksichtigt, weil entweder die wenigen Akteure mit der Abwicklung der Weiterbildung überlastet sind¹¹ oder weil die Situation es bisher nicht erfordert hatte oder etwa, weil die betriebliche Weiterbildung sich im Spannungsfeld zwischen humanistischen Bildungsidealen und pragmatischen Forderungen nach betrieblicher Qualifikation¹² mehr auf der Seite der Bildungsideale bewegt.

Die Träger der Weiterbildung (Weiterbildungsmanagement und Trainer) sind meist schon zufrieden, wenn ein Seminar befriedigend anläuft und später keine Klagen kommen. Belohnt werden Weiterbildungs-Profit-Center i.d.R. dann, wenn eine Maßnahme sich lohnt. Dies gilt als erwiesen, wenn man hohe Teilnehmerzahlen vorweisen kann, weil dann die Teilnehmergebühren Überschüsse über die Kosten der Weiterbildungsabteilung liefern.

Das eigentliche Geschäftsziel einer Weiterbildungsmaßnahme, sofern es überhaupt formuliert war, ist dann nur noch von nachgeordneter Bedeutung und könnte bei konsequenter Beachtung für eine Weiterbildungsabteilung sogar gleichzeitig Umsatzeinbuße und höheren Aufwand bedeuten.

Die Beteiligten - Trainer, Veranstalter und **auch** die **Teilnehmer** von Weiterbildungsveranstaltungen - haben gemeinsam, daß ihnen meist nicht an Transparenz in dieser Sache gelegen ist. Auch die zahlende Organisation zeigt gemessen an ihren Ausgaben wenig Interesse am Ergebnis der Weiterbildung. Zusammengefasst kann man vom Paradoxon der Weiterbildung sprechen.

⁹ Die Din-Norm 19 226 vom Mai 1968 gibt folgende Definition für den Begriff Steuern an: „Das Steuern ... ist der Vorgang in einem System, bei dem eine oder mehrere Größen als Eingangsgrößen andere Größen als Ausgangsgrößen aufgrund der dem System eigentümlichen Gesetzmäßigkeiten beeinflussen.“ Becker, W. (Funktionsprinzipien, 1990), S. 315.

¹⁰ Vgl. Rüdener, M. (Nutzen, 1996), S. 16f.

¹¹ Katzmarzyk stellt in vergleichbarer Weise fest, daß der Zeitanteil, den Einkäufer auf Einkaufsmarketing verwenden, wegen des Abwicklungsbedarfs zu gering ist. Vgl. Katzmarzyk, J. (Einkaufscontrolling, 1990), S. 200ff.

¹² Vgl. Arnold, R. (Bildung, 1995), S. 1ff.

Diesen **Praxisproblemen** soll eine Analyse des Weiterbildungsgeschehens mit dem Ziel einer realistischen, umsetzbaren Steuerungskonzeption Rechnung tragen. Es muß dort angesetzt werden, wo vielversprechende Potentiale zur Verbesserung der Situation ausschöpfbar sind. Der **theoretische** Bedarf für eine entsprechende Konzeption besteht darin, daß es sich bei der Weiterbildung um ein komplexes Problem handelt, das eine (zielorientierte) Koordination z.B. der Akteure, Prozesse und Strukturen für den Erfolg der Weiterbildung nötig macht. Eine für die Praxis erfolgversprechende Lösung der Problematik der Effizienzsteuerung liegt bisher nicht vor, obwohl Erfolgsfaktoren oft beschrieben¹³ wurden. Hier muß ein neuer Ansatz entwickelt werden.

Da das Scheitern bisheriger Konzepte auch auf Akzeptanzprobleme in der Praxis zurückzuführen ist, sollte eine Neukonzeption so angelegt werden, daß eine realistische Implementierungschance besteht. Es wird hier durch Verbindung von drei bekannten Ideen ein neues Konzept generiert, das die angesprochenen Probleme der Weiterbildung brauchbaren, implementierbaren Lösungen zuführt.

1.1.2 Die drei Lösungsideen

Die **erste Idee** für die hier zu erörternde Konzeption ist, daß für die Steuerung des Lernens die uneingeschränkte Wahrnehmung der Individualität des Einzelnen im Vordergrund stehen sollte:

Ausgangspunkt dieser Arbeit über betriebliches Lernen ist dabei nicht das Unternehmen, nicht das Weiterbildungsinstitut und auch nicht organisationales Lernen¹⁴, sondern Lernen **des Individuums** in seiner Unternehmensumwelt. Es geht um die Frage, wie und unter welchen Bedingungen das Individuum im Unternehmen optimal lernt.

Der gegenwärtig noch dominierende betriebswirtschaftliche Bezugsrahmen, der das Menschenbild von Theoretikern und Praktikern bestimmt, wie auch die Sprachstruktur des Wort- und Satzinventars, das in Bezug auf das Individuum Verwendung findet,¹⁵ erschweren die Analyse dieses Lernverhaltens, da sie überwiegend aus der Sicht der Fremdsteuerung an das Lernen herangehen. Bekanntlich erschließen sich Wirklichkeiten immer nur aus

¹³ Klein liefert z.B. 11 Determinanten für den Lern- und Anwendungserfolg, aber keine Steuerungskonzeption. Vgl. Klein, U. (Lernerfolg, 1989), S. 228.

¹⁴ Vgl. Senge, P.M., (Organisation, 1996).

¹⁵ Vgl. Malik, F. (Systeme 1984), S.21; vgl. Herwig-Lempp, J. (Selbstbestimmung, 1994), S. 7.

bestimmten Perspektiven.¹⁶ Problematisch ist dies im allgemeinen, weil mit der eigentlich alten und zweifellos jüngst wieder modernen "Selbststeuerungs"-Perspektive¹⁷ Bestimmungsgründe für Leistungspotentiale der arbeitenden Menschen ergründet werden könnten, die sich bei einer überwiegenden "Fremdsteuerungs"-Perspektive der Analyse entziehen.

Problematisch ist dies im speziellen, weil davon ausgegangen werden kann, daß der hier zu untersuchende Lern- und Verhaltensbereich weitgehend und meist dann, wenn er besonders erfolgreich verläuft, durch erfolgreiche Selbststeuerung¹⁸ funktioniert und damit ein bisher fast nur auf Fremdsteuerungsmodellen und -instrumenten beruhender Bezugsrahmen kaum einen Fortschritt liefern kann.

Argyris umschreibt das hier anzunähernde Menschenbild so: "Individual competence, commitment, self-responsibility, fully functioning individuals (...) will be the kind of criteria that we will keep foremost in our minds."¹⁹

Solange so ein Menschenbild nur in öffentlichkeitswirksame Absichtserklärungen der Unternehmen, nicht in die Führungspraxis des Managements diffundiert, finden hilfreiche Instrumente kaum Akzeptanz. Andererseits könnten bei einem plötzlichen, unkritischen Übergang zum Selbststeuerungsparadigma Friktionen auftreten, solange keine genügend differenzierten Erfahrungen mit entsprechenden konzeptbasierten Instrumenten vorliegen. Erfahrungen gibt es zwar zu Instrumenten der fremdbestimmten Bewußtseinskontrolle. Von diesem Vorgehen und dieser Zielsetzung distanziert sich die vorliegende Arbeit jedoch ausdrücklich. Bildungscontrolling soll nicht Psychodril oder Bewußtseinskontrolle sein.²⁰

Die **zweite Idee** ist, den Begriff der Weiterbildung nicht mehr so stark mit der Institution der Weiterbildungsabteilung oder mit den Seminarprozessen zu assoziieren, sondern aufbauend

¹⁶ Vgl. Königswieser, R. /Lutz, C. (Management,1992), S. 1.

¹⁷ Drumm beschreibt, daß die Soziallehre der katholischen Kirche ab Enzyklika Quadregesimo anno (1931) drei Grundnormen präzisiert: 1. Das personale Prinzip, das die Entfaltung der Persönlichkeit zum eigenen und zum Wohle anderer fordert; 2. Das Solidaritätsprinzip, das fordert, anderen zu helfen; 3. Das Subsidiaritätsprinzip, das diese Hilfe auf Hilfe zur Selbsthilfe beschränkt. Vgl. Drumm, H. J., (Grundlagen, 1996), S. 13f.

¹⁸ Vgl. Geißler, H. (Bildungsmarketing, 1993), S. 86ff.

¹⁹ Argyris, C. (Individual, 1964), S. 4; an gleicher Stelle zeigt Argyris an einer Fülle von empirischen Untersuchungen auf, daß seine Position empirischen Gehalt hat, z.B. nach Erickson, Freud, Lewin, Goldstein, Maslow, Rogers usw.; vgl. Argyris, C. (Individual, 1964), S. 4ff.

²⁰ Schein nennt 3 Stufen der Bewußtseinskontrolle: 1. Aufbrechen: Realität des Teilnehmers erschüttern 2. Verändern: Teilnehmer mit neuem Glaubenssystem beglücken, z.B. mit Rezepten mit denen jeder glücklich und erfolgreich wird. 3. Fixieren: Neue Denkweisen festigen. Vgl. Schein, E.: Coercive Persuasion, 1971 zit. nach *Süddeutsche Zeitung* Nr. 60/ 1997, S. 19.

auf Idee 1 konsequent aus der Sicht des gesamten **Lernprozesses** zu bestimmen. Die Felder des Weiterbildungsgeschehens sollen unter Bezugnahme auf den Systemansatz untersucht werden, um der unbestreitbaren Komplexität individuellen Lernens in der Unternehmensumwelt gerecht zu werden. Ulrich definiert ein System wie folgt: "Unter einem System verstehen wir eine geordnete Gesamtheit von Elementen zwischen denen irgendwelche Beziehungen bestehen oder hergestellt werden können".²¹ In der Regel wird die Komplexität der Lernprozesse in Unternehmen nicht nur in der Praxis, sondern auch in theoretischen Arbeiten vernachlässigt. Von Komplexität spricht man, wenn viele Variablen in einem System existieren, sie vernetzt sind und sich gegenseitig beeinflussen.²² Die Folge von Komplexität ist, daß es nicht so einfach ist, Prozesse zu planen und zu lenken. Lernprozesse spielen sich, ausgehend von den Unternehmenszielen bis hin zur Arbeitssituation des Mitarbeiters auf mehreren Ebenen des Systems „Unternehmen“ ab. Der systemische Ansatz geht einher mit einer ganzheitlichen Betrachtung. Dies vermindert das Risiko, entscheidende Faktoren unberücksichtigt zu lassen. Neben der Weiterbildung wird auch das Individuum als „System“ betrachtet. Jedoch ist hier der Hintergrund anders. Bezugnehmend auf die Diskussion der Selbststeuerung aus Idee 1 soll folgende systemisch-konstruktivistische Annahme einbezogen werden: Das Individuum stellt in seiner Tiefenstruktur in Bezug auf seine Steuerung ein geschlossenes System dar.²³ Zwar trifft dieser Ansatz mit eher pessimistischen Grundannahmen bezüglich der Steuerbarkeit von lernenden Mitarbeitern durch ihre Führungskräfte und andere Personen. Dieser Umstand wird jedoch den Blick für die Beantwortung der Frage schärfen, inwieweit das „System Mensch“ zu anhaltendem Lernerfolg gebracht werden kann.

Die **dritte Idee** ist eine mögliche Antwort auf die Frage: Wie läßt sich das hier zu beschreibende System Weiterbildung in die gewünschte Richtung beeinflussen? Der Grundgedanke dieser Arbeit besteht darin, durch die Verbindung von Controlling und Weiterbildung zum Konzept Bildungscontrolling eine zielorientierte Steuerung²⁴ der Weiterbildung zu sichern.

²¹ Ulrich, H. (System, 1970), S. 105.

²² Siehe Abschnitt 2.3.

²³ Vgl. Willke, H. (Systemtheorie, 1987), S. 3ff.

²⁴ zum Kriterium Steuerbarkeit im Gegensatz zur Optimalität vgl. Malik, F. (Systeme, 1984), S. 61ff.

„Bildungscontrolling“ muß, vom darin enthaltenen Controlling-Aspekt ausgehend, von den Geschäftszielen abgeleitet werden können.

Das vorliegende Konzept beinhaltet eine **Vision**, hat also *strategische* Dimension. Die Vision besteht darin, daß in Zukunft die heute brachliegenden Lernpotentiale der Mitarbeiter signifikant erhöht werden können²⁵, zum **gleichzeitigen** Nutzen sowohl des Individuums wie auch des Unternehmens. Die *operative* Dimension besteht darin, Weiterbildung unter Berücksichtigung der Individuumorientierung und Komplexität steuerbar(er) zu machen und so einen höheren Weiterbildungserfolg zu erzielen.²⁶

Vom Konzept Bildungscontrolling sind hierzu zwei Beiträge zu erwarten. Zum einen soll es die zielorientierte Entwicklung eines zu bestimmenden Systems Weiterbildung (inkl. des Bildungscontrollingsystems) ermöglichen. Zum anderen soll das Konzept aufzeigen, wie die Weiterbildungs-Koordination so weit verbessert werden kann, daß Zielabweichungen erkannt werden und entsprechende Kurskorrekturen bewirken.²⁷

Aus diesen drei Ideen der Individuum-, Prozess- und Controlling-Orientierung wird im folgenden ein Lösungskonzept für die eingangs dargelegte Problemstellung generiert.

Die vorliegende Bildungscontrollingkonzeption befaßt sich nur mit betrieblicher Weiterbildung, die sonstige (nicht betriebliche) berufliche Weiterbildung und die Ausbildung²⁸ werden nicht in diese Betrachtung einbezogen.

1.1.3 Die drei Grundthesen zum Bildungscontrolling

Zum Einstieg wird von drei Grundthesen ausgegangen.

Grundthese 1:

Der allgemeine Entwicklungsstand des Bildungscontrolling ist in der Definitionsphase. Es gibt nicht mehr als einige erste Ansätze auf dem Weg zu einem geschlossenen theoretischen Konzept. Diese Ansätze sind widersprüchlich.

²⁵ Vgl. Stiefel, R.Th. (Lernen, 1991), S. 38.

²⁶ Malik vergleicht die Steuerung von Systemen damit, ein Orchester zu dirigieren. Vgl. Malik, F. (Systeme, 1984), S. 30.

²⁷ Vgl. Horvath, P. (Controlling, 1994), S. 126.

²⁸ Siehe Abschnitt 2.1.

Über die Anwendung in der Praxis gibt es nur wenige Angaben in der Literatur.²⁹ Es ist zu vermuten, daß nur eine geringe institutionelle Verbreitung des Bildungscontrolling vorliegt und sich funktional noch kein klar erkennbares Aufgabenprofil abzeichnet.

Grundthese 2:

Die Weiterbildung hat einen Bedarf an Bewertung, Gestaltung und Steuerung. Gestaltung und Steuerung setzen Bewertung voraus. Bewertung zeigt, wo Stärken und wo Verbesserungspotentiale liegen. Bewertung zeigt auch, ob Gestaltungs- und Steuerungsinterventionen zum Erfolg führten.

Grundthese 3:

Durch Bildungscontrolling kann der Entwicklungsstand von Weiterbildungssystemen bewertet und verbessert und damit ihr Erfolgspotential erhöht und besser ausgeschöpft werden.

1.1.4 Die drei Ziele der Arbeit

1. Entwurf eines am Individuum orientierten Bildungscontrollingkonzepts für das hier darzustellende Weiterbildungssystem, das die Selbststeuerung der Individuen beim Lernen gebührend einbezieht und die Situation der Lernenden und das Umfeld berücksichtigt.
2. Ableitung eines (individuumorientierten) Bildungscontrollingsystems mit seinen Aufgaben, Instrumenten und Institutionalisierungsüberlegungen inkl. eines Bewertungsmodells für das Weiterbildungssystem aus diesem Konzept. Dieses Bewertungsmodell zeigt in den Feldern der Weiterbildung wesentliche Einflußfaktoren für die Steuerung des Weiterbildungserfolgs und die Zielerreichung. Für Einflußfaktoren und Ziele werden brauchbare Indikatoren zur Bewertung des Weiterbildungssystems operationalisiert.
3. Fallstudie zur Durchführung der Bewertung anhand eines realen Weiterbildungssystems.

Somit liegt ein pragmatisches Wissenschaftsziel vor,³⁰ nämlich nützliche Erkenntnisse zur Bewältigung eines praktischen Problems³¹ - der Bewertung und der Vorbereitung einer

²⁹ Siehe Abschnitt 2.3.

effektiven Steuerung des Weiterbildungssystems durch ein neuartiges Konzept - zu erarbeiten.³² Aus der Konzeptidee und den theoretischen Annahmen heraus wird dabei das theoretische Wissenschaftsziel, der Theoriegewinn, erreicht.

Die Problemstellung, die Grundthesen und die Ziele führen zu folgendem Verständnis von Bildungscontrolling:³³

Unter Bildungscontrolling wird ein Konzept zielorientierter Bewertung, Entwicklung, Gestaltung und Steuerung von Weiterbildungssystemen³⁴ verstanden. Diesem Konzept liegen hier die folgenden zwei Annahmen zu Grunde: Zum einen soll das Weiterbildungssystem die Individuumorientierung beim Lernen betonen, wobei von einer grundsätzlichen Selbststeuerung³⁵ der Lernenden ausgegangen wird. Zum anderen ist die komplexe Umwelt des Weiterbildungssystems in den Lernprozeß einzubeziehen.

1.1.5 Der Gang der Arbeit in vier Schritten

Im weiteren Verlauf des **Kapitels 1** werden wissenschaftliche Ansätze für das Vorgehen sowie unter Berücksichtigung der Lernsituation ein geeignetes Lernkonzept und plausible Bestimmungsgründe des Lernerfolgs abgeleitet.

In **Kapitel 2** wird der Rahmen für Bildungscontrolling abgesteckt. Dieser entsteht aus

- a) dem Konzept des neu zu bestimmenden³⁶ und zu steuernden individuumorientierten Weiterbildungssystems,
- b) dem Controllingansatz und
- c) den bestehenden Bildungscontrollingansätzen sowie verwandten Ansätzen der Evaluation und der Qualitätssicherung.

³⁰ Vgl. Schanz, G. (Methodologie, 1988), S. 6.

³¹ Vgl. Popper, K. R. (Suche, 1995), S. 11f.

³² Vgl. Friedrich, J. (Sozialforschung, 1990), S. 14.

³³ Siehe ausführlich Kapitel 3.

³⁴ Was unter Weiterbildung und Weiterbildungssystem im Sinne dieses Bildungscontrollingkonzeptes zu verstehen ist, wird in Abschnitt 2.1 bestimmt.

³⁵ Anstatt Selbststeuerung als etwas Wünschenswertes zur besseren Zielerreichung zu betrachten, wird von Selbststeuerung als der generellen Arbeitsweise psychischer Systeme in ihrer Tiefenstruktur ausgegangen. Damit muss gefragt werden, wie das Individuum von außen trotz Selbststeuerung so beeinflusst werden kann, daß das Weiterbildungsziel gesichert wird.

³⁶ Die Systembildung wird zu den Aufgaben des Bildungscontrolling gehören.

Aus dieser Analyse werden in **Kapitel 3** ein Bildungscontrollingkonzept und daraus ein ideales Bildungscontrollingsystem inkl. eines Bewertungsmodells für ein individuumorientiertes Weiterbildungssystem in der komplexen Unternehmensumwelt generiert. Die Operationalisierung von Indikatoren für Einflußfaktoren und Ergebnisse im Bewertungsmodell soll eine Ausgangsposition liefern zur Interpretation des Wirkungszusammenhangs dieser Einflußfaktoren in Bezug auf ihre richtige Voreinstellung und damit auf die Steuerung zu erfolgreicher Weiterbildung.

In **Kapitel 4** wird das Bewertungsmodell im Rahmen von zwei Fallstudien zur Beurteilung eines realen Weiterbildungssystems eingesetzt. Dabei werden der Entwicklungsstand dieses Weiterbildungssystems und seine Reaktion auf Steuerungsinterventionen beurteilt.

Aus der Konzeptbetrachtung und den gewonnenen Erkenntnissen werden abschließend ein **Fazit** zum Nutzen des Bildungscontrolling als Problemlösungsansatz und **Handlungsempfehlungen** für den Einsatz von Bildungscontrolling in der Praxis abgeleitet. Natürlich ist anhand von Fallstudien, die sich nur auf den Kontext eines Unternehmens stützen, noch keine generelle Aussage über Beziehungen zwischen variierenden Kontexten und Bildungscontrollingsystemen möglich. Aus den Erfahrungen des Einzelfalls können jedoch später Forschungsziele für eine Generalisierung abgeleitet werden.³⁷

Gegen eine Erhebung wie Amshoff sie für Controlling z.B. bei allen deutschen Unternehmen mit mehr als 500 Mitarbeitern durchgeführt hat,³⁸ spricht vorläufig noch, daß die in der Realität vorgefundenen Bildungscontrollingfragmente nicht ausreichen dürften, um die Erhebung und Beschreibung vorhandener Bildungscontrollingsysteme als Erkenntnisziel zu rechtfertigen.

Kapitel 1	Problemstellung praktisch und theoretisch Lösungsideen, Grundthesen, Ziele und Vorgehensweise der Arbeit Leitideen: - verhaltenswissenschaftlicher Ansatz der Forschungskonzeption, ergänzt durch Aspekte der Personalökonomik und Systemorientierung, - individuelles Lernen und Bestimmungsgründe individuellen Lernerfolgs
Kapitel 2	Festlegung des Bezugsrahmens durch - Entwicklung eines geeigneten Weiterbildungssystems, - Einbeziehung von Controllingkonzepten, - bestehende Bildungscontrollingansätze und verwandte Evaluations- und

³⁷ Vgl. Amshoff, B. (Realtypen, 1993), S. 26f.

³⁸ Vgl. Amshoff, B. (Realtypen, 1993), S. 28.

	Qualitätskonzepte
Kapitel 3	Konzeption und System Bildungscontrolling: - Konzeption Bildungscontrolling mit Zielen und Funktionen, - Umsystem des Bildungscontrolling, - System Bildungscontrolling (Aufgaben, Instrumente insbesondere Bewertungsmodell, Organisation)
Kapitel 4	Anwendung des Bewertungsmodells auf ein reales Weiterbildungssystem: - Entwicklungsstufen von Weiterbildungssystemen, - Entwicklungsstufen von Bildungscontrollingsystemen, - Fallstudien zur Beurteilung eines realen Weiterbildungssystems, - Diagnose des Weiterbildungssystems anhand des Bewertungsmodells
Resümee	- Fazit zum Nutzen des vorliegenden Konzepts zum Bildungscontrolling - Handlungsempfehlungen zum Bildungscontrolling

Abb. 1-1: Der Verlauf der Arbeit

1.2 Wissenschaftliche Ansätze für das Vorgehen

1.2.1 Der wissenschaftliche Ansatz für die Konzeption

Die Frage, welcher Erkenntnisfortschritt erzielt werden soll, eröffnet die Diskussion darüber, welche wissenschaftlichen Ansätze für die Beantwortung ergiebig sind?

Auf folgende 5 Fragen sollen Antworten gefunden werden:

Fragen zum individuellen Lernen:

1. Was bedeutet individuelles Lernen in der komplexen Unternehmensumwelt und wie lernt das Individuum dort? (Begriff, Analyse)
2. Welche Erfolgsfaktoren für zielorientierten Lernerfolg im Unternehmen können daraus abgeleitet werden? (Konzept, Erklärung)

Fragen zum Weiterbildungssystem:

3. Wie soll ein geeignetes Weiterbildungssystem abgegrenzt werden, aufgebaut sein und funktionieren, um dieses Lernen des Individuums zu unterstützen? (Begriff, Analyse)
4. Welches sind die Erfolgsfaktoren dieses Weiterbildungssystems? (Konzept, Erklärung)

Erst wenn diese Fragen bearbeitet sind, ist zu beschreiben, wie Bildungscontrolling nutzbringend einzusetzen ist. Dazu die 5. Frage :

5. Wie bewertet, gestaltet, steuert und entwickelt man ein betriebliches Weiterbildungssystem so, daß individuelles Lernen zum gewünschten Erfolg führt?

Insbesondere die Frage nach der erfolgreichen Steuerung des Weiterbildungssystems wird im Rahmen der vorliegenden Arbeit noch nicht erschöpfend beantwortet werden. Allerdings wird hier das voraussetzende Bildungscontrollingkonzept auf den Weg gebracht und der erste Schritt seiner Umsetzung in ein Bildungscontrollingsystem wird in Form eines Bewertungsmodells für Weiterbildungssysteme bewältigt. Auf dieser Grundlage kann später konzeptgeleitet die zielorientierte Steuerung noch weiterentwickelt und deren Wirkung ebenfalls bewertet werden.

Zur Bearbeitung der 5 Fragen werden personalökonomische, verhaltenswissenschaftliche und systemorientierte Ansätze herangezogen:

(1) Ökonomische Ansätze der Personalwirtschaftslehre

Ökonomische Theorien der Personalwirtschaftslehre gehen auf Gutenberg zurück. Danach stellt die Arbeitsleistung des Menschen – der Produktionsfaktor Arbeit – in Gutenbergs Produktionsfunktion(en) einen der Einsatz- und Kostenfaktoren des Ertrags dar. Andererseits ist die Arbeitsleistung nach der Produktionsfunktion auch einer der Erfolgsfaktoren des Ertrags und mit steigender Arbeitskomplexität (Veränderung von Arbeitsverrichtungen) wurden systematisch immer neue Bereiche der Ergiebigkeit der menschlichen Arbeitsleistung erschlossen.³⁹ Soll – wie Ridder⁴⁰ es ausdrückt - die „Eigenwilligkeit“ und „Sperrigkeit“ des Personals in Bezug auf ihre Auswirkungen auf die Ergiebigkeit der Arbeitsleistung systematisch untersucht werden, ist ein differenziertes Instrumentarium nötig, wie es von der **ökonomischen Richtung der Personalwirtschaftslehre nicht angeboten** wird.⁴¹ Da wiederum Lernen einer der wesentlichen Faktoren dieser Ergiebigkeit der Arbeitsleistung ist, muß auch geklärt werden, wie Lernen und damit betriebliche Weiterbildung zur Verbesserung der Arbeitsleistung eingesetzt werden können.

Allerdings gilt ökonomisch betrachtet: Kann Weiterbildung die Arbeitsleistung nicht verbessern, verschlechtert sich durch die dabei gleichzeitig entstehenden Kosten das Verhältnis von Leistung und Kosten des Faktors Arbeit.⁴² Allenfalls kann Weiterbildung dann

³⁹ Vgl. Ridder, H.-G. (Personalwirtschaftslehre, 1996), S. 321

⁴⁰ Ridder ist ein Schüler Gutenbergs.

⁴¹ Vgl. Ridder, H.-G. (Personalwirtschaftslehre, 1996), S. 323.

⁴² Vgl. Marr, R./ Stitzel, M. (Personalwirtschaft, 1979), S. 70.

noch kurzfristig im Ertrag nicht meßbare soziale Ziele erreichen. Verbessert hingegen Weiterbildung die Arbeitsleistung, so hängt der Nettoeffekt von der Differenz zwischen erzielter Leistungsverbesserung und entstandenen Weiterbildungskosten ab. An das Bildungscontrolling wird die Erwartung geknüpft, daß es die Weiterbildung darin unterstützt, in jedem Fall ökonomische, im günstigeren Fall und im Fall des zweckrationalen Interessenausgleichs⁴³ auch soziale Ziele zu erreichen.⁴⁴ Der personalökonomische Ansatz bildet also ein konzeptionelles Fundament der Arbeit, weil durch den Einsatz des Bildungscontrolling zu guter Letzt eine Verbesserung des Ertrags durch Weiterbildung angestrebt wird.

Von den neueren, institutionenökonomisch orientierten Ansätzen der Personalwirtschaftslehre sind die Transaktionskostentheorie und die Principal-Agent-Theorie als Lösungsansätze für das Problemfeld in Betracht zu ziehen.

Unter Transaktionskosten versteht man Kosten für die Abwicklung und die Organisation des Tausches ex ante (Informations-, Verhandlungs- und Vertragskosten) und ex post (Kosten der Überwachung und Absicherung, Konfliktlösung, Nachverhandlung). Entsprechende Kosten können auch für die Beurteilung und Steuerung der Weiterbildung anfallen.

Nach der Principal-Agent-Theorie gibt es zwischen den Vertragspartnern Principal (Führungskraft) und Agent (Mitarbeiter) mit steigendem Anspruch an die Qualität der Arbeitsleistung und steigender Komplexität der Arbeitssituationen immer häufiger ein Informationsgefälle aufgrund sinkender Transparenz (Informationsasymmetrie). Fraglich ist dann, ob sich der Agent (als lernender Mitarbeiter) in unübersichtlichen Lern- und Arbeitssituationen im Sinne des Principals (also der Führungskraft oder des Unternehmers) verhält oder ob er dann konfliktäre Ziele verfolgt. Wenn Lernen im Interesse des Unternehmens und des Unternehmenserfolgs liegt, könnte man daran zweifeln, ob das Individuum sich die Mühe macht, zu lernen, damit durch seine Lernerfolge der Ertrag des Unternehmens gesteigert wird. Um möglichen Schaden aufgrund des Informationsvorteils des Agents - dem mißtraut wird - für den Principal zu minimieren, bietet die Principal-Agent-Theorie Lösungsansätze für die Problemsituationen der hidden characteristics, information und action⁴⁵ an.

Das Menschenbild dieser beiden Ansätze enthält folgende Annahmen:

⁴³ Vgl. Marr, R./ Stitzel, M. (Personalwirtschaft, 1979), S. 82ff.

⁴⁴ Vgl. Küpper, H.-U./Hartmann Y.E. (Forschungsprojekte, 1997), S. 340.

⁴⁵ Ausführlicher nachzulesen z.B. bei Küpper, H.-U./Hartmann Y.E. (Forschungsprojekte, 1997), S. 343ff.

- Die Akteure handeln nur beschränkt rational: Sie verfügen für ihre Entscheidungen nur über begrenzte Übersicht über ihre Handlungsoptionen, entscheiden nicht objektiv rational und benutzen Vorteile, um ihren Nutzen zu erhöhen.
- Die Akteure zeigen Opportunismus: Um ihr Eigeninteresse zu verfolgen, greifen sie zu List, Täuschung und Zurückhaltung von Informationen (Mißtrauen als Konstante⁴⁶).

Die Grundposition hinter diesem Ansatz geht wie das bis dahin in der Betriebswirtschaftslehre vorherrschende, auf rationale Nutzenmaximierung ausgelegte Menschenbild des Homo Öconomicus auf den Utilitarismus zurück. Sie steht diesem näher als Kants Position des allein von der Moral⁴⁷ getragenen Handelns. Für die Erklärung des Verhaltens stellt die utilitaristische Position in vielen Fällen einen bedeutenden Ansatz dar. Nach dem institutionenökonomischen Menschenbild wird jedoch zusätzlich noch ein nicht regelgerechtes Verhalten (List, Täuschung etc.) der Individuen in Betracht gezogen. Diese Zusatzannahme wird nicht die Grundlage des Bildungscontrollingkonzepts bilden. Denn, verspielt ein Mitarbeiter das Vertrauen des Unternehmens, ist jederzeit noch ein individuelles Vorgehen für diesen Einzelfall möglich. Im Speziellen dürften die Prämissen der Institutionenökonomie mit der Situation und den Verhaltensweisen einiger Mitarbeiter übereinstimmen.⁴⁸ Häufiger und in zunehmendem Maße passen sie andererseits nicht, da sie z.B. Potentiale, die bei einerseits strukturiertem, jedoch andererseits auch vertrauensvoll und einfühlbar unterstütztem, selbstgesteuerten Lernen ausgeschöpft werden könnten, nicht einbeziehen und dann ist der Erfolg der Weiterbildung in komplexen Situationen sehr gefährdet. Es verbietet sich daher, den Pool möglicher Steuerungsinstrumente auf diese Annahmen zuzuspitzen. In jedem Fall wird die vorliegende Arbeit bestrebt sein, Verhalten realistischer zu beschreiben, als nach dem Menschenbild des Homo Öconomicus.⁴⁹ Die angestrebte **Individualisierung** entschärft das Problem, durch die Wahl zu enger Grundannahmen – seien sie nun optimistisch oder pessimistisch in Bezug auf das Verhalten des Individuums – ein für viele Mitarbeiter doch falsches Konzept zu entwickeln. Grundsätzlich wird von einer Mischung aus moralgetriebenem und utilitaristischem Handeln ausgegangen. Damit kommt der Frage große Bedeutung zu, welche Anreize (Belohnung, Kontrolle, Bestrafung) als solche vom Individuum wahrgenommen werden, wie also seine

⁴⁶ Vgl. Weibler, J. (Vertrauen, 1997), S. 192.

⁴⁷ Vgl. Seiffert, H. (Wissenschaftstheorie 3, 1992), S. 60ff.

⁴⁸ Vgl. Küpper, H.-U./Hartmann Y.E. (Forschungsprojekte, 1997), S. 344f.

⁴⁹ Vgl. Backes-Gellner, U. (Personalwirtschaftslehre, 1996), S. 298ff.

persönliche Nutzenfunktion aussieht.⁵⁰ Zur Beantwortung dieser Frage können verhaltenswissenschaftliche Erkenntnisse⁵¹ in Bezug auf die Grundannahmen zum Nutzen herangezogen werden.

(2) Verhaltenswissenschaftliche Ansätze

Die Frage, wie Lernen erfolgt und wie erfolgreiches Lernen unterstützt und gesteuert werden kann, wird durch einen generalisierenden arbeitsökonomischen Ansatz nur unzureichend beantwortet. Wenn die Annahmen des oben beschriebenen Menschenbildes und der Informationsasymmetrie zwischen Führungskraft (principal) und Mitarbeiter (agent) zutreffen, könnte im Sinne eines differentiellen Vorgehens dieser Ansatz mit seinen Gestaltungsoptionen neben anderen auch für Weiterbildung sinnvoll sein. Aufwendiger, jedoch zumindest in Teilen des Lernprozesses erfolgversprechender, erscheint die Annahme, daß ein einfühlsames, situationsspezifisches Vorgehen – im Sinne einer Individualisierung – nötig ist. Bei konsequenter Umsetzung des Prinzips „Individualisierung“ muß allerdings für jeden Mitarbeiter die in seiner Situation individuell zutreffende Nutzenfunktion bestimmt werden, wenn z.B. Leistungsanreize⁵² für die Steuerung⁵³ des individuellen Verhaltens generiert werden sollen. Da das Individuum und sein Lernverhalten den Kern dieser differenzierten Analyse bildet, bietet sich an, weitere⁵⁴ verhaltenswissenschaftliche Ansätze der Personalwirtschaftslehre zur Erkenntnisgewinnung und als Basis der Individualisierung einzubeziehen. Im allgemeinen zählt zu den Verhaltenswissenschaften jede Theorie, die sich mit der Beschreibung und Erklärung menschlichen Verhaltens⁵⁵ beschäftigt. Dazu gehören u.a. die Individualpsychologie, Sozialpsychologie, Pädagogik, Soziologie, Politologie, Ethik und auch die Ökonomie. Mit ihrer Hilfe soll das Verhandlungs-, Anpassungs-, Motivierungs- und Problemlösungspotential des arbeitenden Menschen beschrieben und beeinflusst werden.⁵⁶

⁵⁰ Vgl. Küpper, H.-U./Hartmann Y.E. (Forschungsprojekte, 1997), S. 344.

⁵¹ Siehe unten.

⁵² Vgl. Ridder, H.-G. (Personalwirtschaftslehre, 1996), S. 323f.: Die Bedeutung nicht monetärer Anreize gewinnt wieder an Bedeutung.

⁵³ Vgl. Küpper, H.-U./Hartmann Y.E. (Forschungsprojekte, 1997), S. 344f.

⁵⁴ Klimecki und Gmür betonen, daß auch die Arbeitsökonomik auf einem verhaltenswissenschaftlichen Fundament stehen. Vgl. Klimecki, R./Gmür, M. (Personalmanagement, 1998), S.59.

⁵⁵ Vgl. Klimecki, R./Gmür, M. (Personalmanagement, 1998), S. 42ff.

⁵⁶ Vgl. Ridder, H.-G. (Personalwirtschaftslehre, 1996), S. 323f.: Außerdem werden neuerdings wieder Ergiebigkeitspotentiale von Gruppen verhaltenswissenschaftlich aufgearbeitet.

Die Erklärungsansätze menschlichen Verhaltens haben 3 Grundannahmen gemeinsam:

1. Verhalten wird durch die Konsequenzen des Verhaltens bestimmt.
2. Die Konsequenzen des Verhaltens werden durch die Situation/Umwelt beeinflusst.
3. Die Konsequenzen werden entsprechend den Werten und Zielvorstellungen der Individuen bewertet.

Steht die Person im Vordergrund, wird Verhalten weniger über Konditionierungslernen (Pawlow, Skinner, Thorndike⁵⁷), sondern weitgehend über kognitive Prozesse erklärt d.h. Wahrnehmen, Denken, Entscheiden, Problemlösen oder Lernen.⁵⁸

Zu den Stärken der Verhaltensorientierung zählen:

- Untersuchung der Faktoren, die dazu beitragen, die Organisation der Arbeit an menschliche Vorstellungen und Möglichkeiten anzupassen und damit die Akzeptanz zu erhöhen.
- Erhöhung der Arbeitskomplexität, die es nötig macht, immer weitere Aspekte der menschlichen Arbeitsleistung als Voraussetzung ihrer Bewältigung zu bestimmen.
- Systematisches Herausarbeiten der Kombination des Faktors Arbeit mit anderen Faktoren.⁵⁹

Präzisiert man das Verhalten in Bezug auf Weiterbildung, läßt sich z.B. zwischen Erwerb und Ausführung von Verhalten unterscheiden, genauer: Lernen im Sinne von Verhaltenserwerb und Handeln als Verhaltensausführung.⁶⁰ Mit Hilfe von Lerntheorien werden Erwerb und Änderung des Verhaltens, der verhaltenssteuernden Einstellungen usw. erklärt.

Allerdings hält es der Verfasser für dringend erforderlich, das Konzept zusätzlich zur verhaltenswissenschaftlichen Betrachtung durch systemtheoretische Aspekte anzureichern.

(3) Systemtheoretische Ansätze

Verschiedene Systemansätze sollen für die Lösung von 2 Problemstellungen herangezogen werden:

⁵⁷ Vgl. Benesch, H. (Psychologie 1, 1994), S. 143ff.

⁵⁸ Vgl. Weber, W. (Theorien, 1996), S. 283.

⁵⁹ Vgl. Ridder, H.-G. (Personalwirtschaftslehre, 1996), S. 325.

⁶⁰ Vgl. Weber, W. (Theorien, 1996), S. 285.

Einerseits kann die neuere Systemtheorie in Ergänzung zum verhaltenswissenschaftlichen Ansatz Anregungen liefern für die Interventionsüberlegungen in lernende Individuen (systemisch-konstruktivistische Überlegungen).

Andererseits hilft ein funktional-struktureller Ansatz der Systemanalyse dabei, aus der Komplexität des Unternehmens ein System Weiterbildung abzugrenzen und aufzubauen und dabei nicht unzulässig verkürzend, sondern ganzheitlich vorzugehen (Systemanalyse).

(a) Systemisch-konstruktivistische Überlegungen für psychische Systeme

Die systemisch-konstruktivistische Position⁶¹ soll darin unterstützen, eine „realistischere Lerntheorie“⁶² zu entwickeln. Sie gibt eine generelle Antwort auf die Frage, was das Individuum in der komplexen Unternehmensumwelt lernen will und zu lernen bereit ist. Auf dieser Basis können dann verhaltenswissenschaftlich orientierte Instrumente eingesetzt werden. Die neuere Systemtheorie trifft verhaltensorientierte Grundannahmen: Sie geht von der operationellen Geschlossenheit autopoietischer Systeme aus.⁶³ Demnach können von außen nur Hypothesen über den inneren Operationsmodus eines psychischen⁶⁴ Systems gebildet werden. Das System selbst ist zwar nicht autark, jedoch grundsätzlich in seiner Handlungsweise autonom.⁶⁵

Reagiert es auf entsprechende Interventionen ausreichend gut, können diese vorläufig als Arbeitsgrundlage dienen. Versteht der Intervenierende das System, d.h. er kann die Selbstbeschreibung eines Systems durch seine Beobachtung befriedigend rekonstruieren, dann ist Steuerungserfolg wahrscheinlicher.⁶⁶

Streng genommen ist also Steuerung von außen nicht möglich, ihr Scheitern daher immer einzukalkulieren. Jedoch **kann** das (autonome) psychische System Steuerungsbemühungen bzw. Interventionen von außen aufgreifen und intern verarbeiten. **Dabei handelt es sich um**

⁶¹ Vgl. Dubs, R. (Paradigmawechsel, 1997), S. 70f.

⁶² Arnold, R./Siebert, H. (Erwachsenenbildung, 1999), S.170.

⁶³ Vgl. Mayrhofer, W. (Systemtheorie, 1996), S. 90f.

⁶⁴ Nach der Systemtheorie können Individuen als psychische Systeme beschrieben werden. Das psychische System erzeugt ein Bewußtsein. Vgl. Willke, H. (Systemtheorie, 2000), S. 60.

⁶⁵ Für notwendigen Input ist das System offen, da es diesen zum Überleben benötigt. Sein Verhalten erzeugt es hingegen selbst (autopoietisch), ist also gegenüber Verhaltenssteuerung von außen geschlossen.

⁶⁶ Vgl. Mayrhofer, W. (Systemtheorie, 1996), S. 92f.

Selbststeuerung. Das System hat somit ein Angebot des Intervenierenden angenommen⁶⁷, steuert sich jedoch selbst.

Interventionen⁶⁸ z.B. in Form der Lehrsequenzen des Dozenten innerhalb eines Seminars – etwa dahingehend, daß das Individuum ein objektiv ertragssteigerndes Neuverhalten erwerben und in Zukunft ausführen soll – können demnach leicht scheitern. Wenn Lernen subjektiv, also aus Sicht des Individuums nicht sinnvoll bzw. nutzbringend erscheint, ist damit zu rechnen, daß ein gewünschtes Verhalten allenfalls solange gezeigt wird, wie äußerlich Kontrolle und Macht ausgeübt werden.

Außerdem wird neben dem zweckrationalen Aspekt auch der Einfluß von Erwartungen, sowie Kommunikationsmustern und –regeln aus der Umwelt auf Entscheidungen und Handlungen des psychischen Systems einbezogen.⁶⁹

Diesem gegenüber naiven Interventionsrezepten für Individuen skeptischen Ansatz kommt mit Blick auf die Praxis Wahrheitsgehalt zu. Deshalb fließt er in die vorliegende Arbeit mit ein. In Konsequenz werden z.B. verhaltenswissenschaftliche Aussagen bezüglich der Verhaltensbeeinflussung psychischer Systeme von außen nur im Rahmen einer kritischen Grundstimmung⁷⁰ und ganzheitlichen Betrachtung übernommen. Der Ansatz legt ein hohes Maß an Einfühlungsvermögen in den individuellen Fall des lernenden Systems Mensch in seiner sozialen Unternehmensumwelt nahe.

(b) Systemanalyse

Das herkömmliche Konzept Weiterbildung ist – wie weiter unten noch zu zeigen sein wird – funktional-strukturell⁷¹ nicht ausreichend ausdifferenziert, um das Individuum bis zum Lernerfolg im Unternehmen zu begleiten.

Unstrittig ist, daß Weiterbildung als komplexes System aufgefaßt werden kann.

⁶⁷ Vgl. Mayrhofer, W. (Systemtheorie, 1996), S. 100f.

⁶⁸ Unter dem Begriff Interventionen können Basisoperationen bzw. Eingriffe jeder Form zur Beeinflussung komplexer Systeme verstanden werden. Vgl. Willke, H. (Interventionstheorie, 1994), S. 47; vgl. Willke, H. (Steuerungstheorie, 1995), S. 16.

⁶⁹ Vgl. Willke, H. (Interventionstheorie, 1994), S. 34ff.

⁷⁰ Willke empfiehlt desgleichen, aus systemischen Zusammenhängen resultierende Probleme schärfer und prägnanter zu sehen. Vgl. Willke, H. (Steuerungstheorie, 1995), S. VIII.

⁷¹ Vgl. Willke, H. (Systemtheorie, 2000), S. 6ff.

Will man die Prozesse und Ergebnisse dieses Systems Weiterbildung bewerten und erfolgreich gestalten, steuern und entwickeln, müssen zunächst geeignete Steuerungsobjekte aus der Unternehmensumwelt heraus gefiltert und zugeordnet werden.

Um das System in geeigneter Weise aufzubauen bzw. auszubilden, bietet ein funktional-strukturelles Vorgehen Hilfestellung. Danach soll das Weiterbildungssystem das Problem⁷² lösen, daß das Individuum in seiner Unternehmensumwelt Lernerfolg erzielt. Die systemische⁷³ Sichtweise wird der Analyse des komplexen Weiterbildungsgeschehens gut gerecht, da sie danach strebt die relevanten Einflußfaktoren zu berücksichtigen.⁷⁴ Zunächst geht es darum, die wichtigsten an der Weiterbildung beteiligten Elemente des Unternehmens als Interaktionsfelder des Lernenden zusammenzuordnen, diese entlang eines zielgerichteten Prozesses zu strukturieren und ihre Beziehungen zu bestimmen. Sodann ist die Brauchbarkeit in Hinblick auf die Entstehung von Lernerfolg des Individuums zu beurteilen. Dabei soll ein System entstehen, das die Aufgaben der Weiterbildung löst.⁷⁵

Die Struktur dieses Systems⁷⁶ Weiterbildung kann nach zwei Dimensionen analysiert werden (Systemanalyse):

Statisch betrachtet wird gefragt:

- Welche Elemente sollen zu diesem System gehören (horizontale Sichtweise) und wie sind die Beziehungen zwischen den Elementen?
- Welches ist das Obersystem und welches sind die Subsysteme?

Um dies herauszufinden, ist zunächst einzugrenzen, zu bestimmen und zu beschreiben, welches die relevanten (Inter)aktionsfelder der Weiterbildung sein sollen und welche Elemente diese beinhalten. Durch die entstehende Transparenz und die Berücksichtigung von Vernetzungen, also gegenseitige Beeinflussung,⁷⁷ können bisher unbeleuchtete Zusammenhänge aufgedeckt werden. Als Folge dieser Analyse kann sich durchaus ergeben, daß im vorliegenden Fall der Weiterbildung die bisher vorherrschende Grenzziehung

⁷² Vgl. Krieger, D.J. (Systemtheorie, 1998), S. 18.

⁷³ Vgl. Seiffert, H. (Wissenschaftstheorie 3, 1992), S. 95ff.: Das griechische Wort **systema** bedeutet das Zusammengestellte, das Zusammengeordnete. Unterschieden werden gegenständliche Systeme (z.B. Planetensystem) und gedankliche Systeme (z.B. Ordnung von Begriffen wie das Pflanzensystem).

⁷⁴ Vgl. Marr, R./ Göre, O. (Qualitätskonzept, 1997), S. 376.

⁷⁵ Vgl. Krieger, D.J. (Systemtheorie, 1998), S. 18.

⁷⁶ Vgl. Ulrich, H. (Unternehmenspolitik, 1987), S. 13ff.

⁷⁷ Vgl. Dörner, D. (Logik, 1989), S. 58ff.

aufgegeben werden muß, da wichtige Elemente, Beziehungen und Erfolgsfaktoren des betrieblichen Lernens außerhalb der traditionellen, institutionell geprägten Begriffsabgrenzung liegen. Abgeschlossene Subsysteme sind zu integrieren.⁷⁸

Das wichtigste dieser Elemente braucht nicht mehr gesucht zu werden: Das lernende Individuum. Es soll im Mittelpunkt der Analyse stehen und wird anschließend vorab beschrieben. Für diese Analyse bilden, wie bereits ausgeführt, verhaltenswissenschaftliche Ansätze den Schwerpunkt mit dem Ziel, Voraussetzungen, Bedingungen, Anreize und Prozesse optimalen Lernverhaltens zu analysieren. Das Individuum ist gleichzeitig Teil eines sozialen Systems, das als Umwelt seiner autonomen Teilsysteme durch Kommunikation und Einschränkungen in diese interveniert und in das ebenfalls aus seiner Umwelt durch Kommunikation und Einschränkungen interveniert wird.

Das Feld wird sodann erweitert, indem **dynamisch** betrachtet gefragt wird:

- was soll das System tun,
- wie verhält und
- wie entwickelt es sich prozeßhaft⁷⁹?

Ausgehend vom Individuum können die Beziehungen hergestellt und weitere bisher vernachlässigte Elemente eingefügt werden, indem der Lernprozeß inkl. des Einsatzes der erlernten Kompetenzen analysiert wird. Gefragt wird: Welche Anforderungen stellt das Gelingen des Prozesses an das System? Wohin verlaufen im Prozeß die Beziehungen und wie ist die Art dieser Beziehungen? Dieser Handlungsrahmen fügt teils nahe beieinander stehende, teils verstreute Unternehmenselemente prozeßhaft zu Feldern der Weiterbildung zusammen. Die zuerst durchgeführte Analyse des individuellen Lernprozesses verweist also auf weitere weiterbildungsrelevante, unterstützende und interdependente Prozeß- und Strukturelemente in der Unternehmensumwelt des Individuums.

Als Resultat ergeben sich Beziehungen und Interdependenzen der Elemente, die hoch komplex sind. Daher erfolgt nun eine Komplexitätsreduktion, jedoch nicht durch Herausgreifen einzelner gut messbarer Variablen, sondern durch systemadäquate Analyse der kritischen Variablen.⁸⁰ Gefragt wird: Kann der Prozeß auch gelingen, wenn diese Variable

⁷⁸ Vgl. Willke, H. (Systemtheorie, 2000), S. 242.

⁷⁹ Vgl. Kirsch, W. (Systeme, 1974), S. 21.

⁸⁰ Gefragt wird, welche Variablen, Faktoren, Komponenten, Funktionen oder Sinngehalte eines Systems sind so relevant und repräsentativ, daß sie Aussagen und Erkenntnisse über das System insgesamt erlauben? Vgl. Willke, H. (Systemtheorie, 1987), S. 133ff.

ungünstig eingestellt ist oder jenes Element nicht vorhanden ist? Oder umgekehrt: Reicht eine günstige Einstellung weniger Variablen bereits aus, um den Erfolg herbeizuführen?

Damit wird die dritte Frage beantwortet, was unter Weiterbildung insgesamt und evtl. abweichend vom vorherrschenden Verständnis verstanden werden soll, welches ihre wichtigsten Elemente und Beziehungen sind und wie Weiterbildungsprozesse verlaufen. (Ganzheitliche Beschreibung, Orientierung und Systematisierung = Systemanalyse)

Nun ist mit Frage 4 zu klären, was erfolgreiche Weiterbildungssysteme auszeichnet.

Der Erfolg der Weiterbildung wird sich vermutlich aus der günstigen Einstellung vieler Faktoren ergeben. Andererseits zeigt zumindest die eingangs geschilderte Lerngeschichte, daß bei fast identischen Weiterbildungssystemen B zu völlig anderen Ergebnissen gelangt als K. Es überrascht nicht, daß das Individuum (in der Lerngeschichte B) mit seinen Handlungen den zentralen Analyseaspekt für den Erfolg des Systems darstellen muß.

Welches sind jedoch die weiteren kritischen Variablen des Weiterbildungssystems?

Herausgefunden werden soll, worauf das System anspricht.⁸¹ Dies könnte empirisch getestet werden mit der Frage: Verändert sich das Ergebnis, wenn Variablen verändert werden oder hat dies keinen Einfluß?

In der vorliegenden Arbeit steht zunächst das Gesamtkonzept im Vordergrund. Zur Beantwortung der Frage werden deshalb für das analytisch gewonnene System empirische Erkenntnisse zum Lernerfolg zusammengetragen, sowie systemische Überlegungen zu individuellem Erfolg in Lern- und Arbeitssituationen herangezogen. Das Ergebnis wird ein Modell mit wesentlichen Einflußfaktoren des Erfolgs von Weiterbildungssystemen sein.

Die Beantwortung der fünften Frage, wird in dieser Arbeit nur vorbereitet. Sie lautet: Wie sollten diese Erfolgsfaktoren eingestellt sein (Bewertung) und wie Interventionen zur Gestaltung, Steuerung und Entwicklung des Weiterbildungssystems gestaltet werden, damit es dauerhaft zielorientiert(er) arbeitet? Dazu wird ein Bewertungsmodell mit Hilfe von Fallbeispielen eines realen Weiterbildungssystems „verifiziert“ und werden einem verhaltenswissenschaftlichen und systemischen **Verständnis**⁸² folgend systematisch Instrumente der Gestaltung und Steuerung zugeordnet.

⁸¹ Diese Fragestellung geht zurück auf die Methode der Sensitivitätsanalyse nach Simon. Vgl. Willke, H. (Systemtheorie, 1993), S. 222.

⁸² Vgl. Willke, H. (Interventionstheorie, 1994), S. 4.

Spätere Arbeiten sollten, gestützt auf dieses Bewertungsmodell, weitere empirische Daten gewinnen. Erkenntnisförderlich können dabei auch Beobachtungen von besonders effektiven Weiterbildungssystemen sein. Nach einer genügend großen Zahl solcher Beobachtungsaussagen können aus dem Bewertungsmodell konkrete Gesetzhypothesen abgeleitet werden.⁸³

Im Idealfall soll es möglich sein, vorläufig ausreichend geeignete Erkenntnisse zur Bewertung, Gestaltung, Steuerung und Entwicklung zu gewinnen, die im Sinne des kritischen Rationalismus (nach Popper)⁸⁴ solange Bestand haben dürfen, bis sie durch besser geeignete Hypothesen ersetzt werden.

Die Erwartungen, die der technomorphe Ansatz⁸⁵ weckt, können hier im Sinne eines generellen Ansatzes nicht erfüllt werden. Dieser geht davon aus, daß komplexe Systeme wie eine komplizierte Maschine beherrschbar sind. Jedoch gerade angesichts der Schere zwischen der zunehmenden Komplexität der Arbeitssituationen, in denen eine zu erlernende Kompetenz Anwendung finden soll, und der zunehmenden Verhaltensfreiheit der Individuen ist Beherrschbarkeit der Weiterbildungsprozesse und Machbarkeit von Weiterbildungsergebnissen nur in Ausnahmefällen zu erwarten.

Bei ausreichender Differenzierung oder eben bei Individualisierung wird nicht bestritten, daß der technomorphe Ansatz z.B. bei genauer Planung mit Anweisungen und Zielvorgaben im Falle geringer Komplexität durchaus wirksam oder dem systemisch orientierten Steuerungsansatz überlegen sein kann.

Aus der Systemanalyse dürfte jedoch klar geworden sein, daß Handlungsergebnisse eines komplexen Systems selten als das Ergebnis der Planung und Gestaltung Einzelner betrachtet werden können, da viele Verhaltensweisen zusammenwirken und miteinander interferieren.⁸⁶ Das Problem der Teilrationalisierung, widersprüchlicher Subsystemziele, unterschiedlicher Binnenmoralen, spezifischer Indifferenzen und unterschiedlicher Steuerungsmedien spricht bei steigender Komplexität gegen den technomorphen Ansatz.⁸⁷

⁸³ Kirsch, W. (Systeme, 1974), S. 26.

⁸⁴ Vgl. Eberhard, K. (Wissenschaftstheorie 2, 1999), S. 36.

⁸⁵ Vgl. Malik, F. (Management, 1993), S. 91ff.

⁸⁶ Vgl. Malik, F. (Management, 1993), S. 94ff.

⁸⁷ Vgl. Willke, H. (Systemtheorie, 1987), S. 129.

Zusammengefasst wird auf dem Fundament des personalökonomischen Ansatzes unter Beachtung verhaltenswissenschaftlicher Erkenntnisse und systemischer Aspekte das individuumorientierte Weiterbildungssystem und das Bildungscontrollingkonzept beschrieben und erklärt.

1.2.2 Implementierung des Bewertungsmodells

Nach der ersten Frage, wie soll ein Bildungscontrollingkonzept ausgestaltet sein, stellt sich an eine um Praxisnähe bemühte Arbeit die zweite Frage: Wie vollzieht man die Umsetzung in die unternehmerische Praxis?

Das Entwicklungsniveau des Bildungscontrolling ist in der Praxis gering. In den meisten Fällen findet man unter diesem Begriff **Kontrolle** und **Informationen** über mengenmäßige Größen wie Teilnehmeranzahl und -stunden an Seminaren und wertmäßige Größen wie Weiterbildungskosten vor.

In dieser Ausgangslage erfolgt innerhalb von 2 Fallstudien eine Bewertung des betrachteten Weiterbildungssystems als erste Maßnahme des Bildungscontrolling (Systemcheck). Später kann durch eine geplante Evolution⁸⁸ das Bildungscontrollingsystem fortentwickelt werden. Sie orientiert sich an der konzeptionellen Gesamtsicht eines systematischen Bewertungs-, Gestaltungs- und Steuerungssystems für die Weiterbildung. Ist dieses System geschaffen, können mit seiner Hilfe Annäherungsschritte an die effektive individuumorientierte Weiterbildungssteuerung - das Evolutionsziel des Konzepts - vollzogen werden. D.h. arbeitet das System befriedigend, könnte man erkennen, daß das Weiterbildungssystem fit (gemacht) ist und seine Ziele dauerhaft erreicht.

Als ein Ziel dieser Arbeit wird im Rahmen von zwei Fallstudien ein konzeptgeleitet entwickeltes Bewertungssystem operationalisiert. Die Fallstudien haben dabei die Aufgabe, über ein Interventionsset von zwei zeitlich aufeinanderfolgenden Weiterbildungsmaßnahmen den Entwicklungsstand dieses Weiterbildungssystems sichtbar zu machen.

Mit dem Bewertungsmodell ist der Ausgangspunkt für weitere Arbeiten gebildet. Diese können aus den Reaktionen auf die Interventionen lernen und eine zielführendere Steuerung

⁸⁸ Vgl. Marr, R. (Personalcontrolling, 1989), S. 696ff.

erzeugen. Eventuell ergibt sich auch eine Korrektur und Weiterentwicklung des Idealkonzepts, also eine Zielentwicklung.⁸⁹

Die Implementierungsphase stellt in der Praxis meist den kritischen Erfolgsfaktor eines Konzepts dar, was häufig nicht gebührend berücksichtigt wird. Man sollte nicht von der Machbarkeit eines anspruchsvollen Idealkonzepts "im ersten Wurf" ausgehen, eher davon, zunächst gewisse Richtungen zu verbieten, andere möglich zu machen.⁹⁰

Zwar ist es erfolgskritisch, die Situation der jeweiligen Organisation für die Ausgestaltung konkreter Bildungscontrollingsysteme zu verstehen, jedoch gibt eine Konzeption situationsunabhängig zunächst die grobe Marschrichtung vor und klärt die grundsätzlichen Positionen.

Die Bewertung anhand der Weiterbildungsmaßnahmen soll auch zeigen, wieweit das vorgefundene Weiterbildungssystem in Richtung des Konzeptzieles bereits entwickelt ist.

Fallstudie	Zeitraum	Thema	Bildungscontrolling-Implementierung
I Seminar I (SI)	von 1992 bis 1996	Betriebswirtschafts- lehre für Ingenieure	Interventionsset 1 für das Weiterbildungssystem; Installation des Bewertungsmodells
II Seminar Z (SZ)	von 1995 bis 1996	Auftragsfinanzierung für Ingenieure (Vertrieb)	(evolutioniertes) Interventionsset 2 für das Weiterbildungssystem; Anwendung des Bewertungsmodells

Abb. 1-2: Die Fallstudien

Die Ergebnisse der Fallstudien I und II werden in Kapitel 4 zusammengefaßt dargestellt.⁹¹

⁸⁹ Vgl. Neuberger, O. (Personalentwicklung, 1991), S. 163. In der optimistischen Interpretation der Evolution spricht Popper von einem vom System selbst ausgehenden Selektionsdruck zur Suche nach besseren Lösungen. Durch Finden dieser neuen ökologischen Nische wird das System – hier das Weiterbildungs- und Bildungscontrollingsystem - nicht vernichtet, sondern es schafft einen besseren Lebensraum. In diesem Sinne arbeitet das Weiterbildungssystem dann für das Unternehmen (und seine Individuen) nutzbringender. Vgl. Popper, R. K. (Suche, 1995), S. 23f.

⁹⁰ Vgl. Malik, F./Probst, G. (Management, 1981), S.124.

⁹¹ Eine weitere Fallstudie Ia wurde abgebrochen, nachdem der Auftraggeber mit den ersten Ergebnissen der Evaluation konfrontiert wurde: die Teilnehmer schätzten ihren Zuwachs an Geschäftserfolg durch diese Weiterbildung als gering ein. Deshalb konnte diese Fallstudie nicht zur empirischen Untersuchung herangezogen werden. Der Abbruch der Maßnahme kann als erster Erfolg des unten dargestellten Bewertungsmodells interpretiert werden. Aus der Sicht des Veranstalters bedeutet der Abbruch einer Maßnahme jedoch einen Umsatzausfall.

1.3 Warum die Orientierung am Individuum und seiner Situation den Lernerfolg wesentlich bestimmt

Es ist die These des Verfassers, daß eine Bildungscontrollingkonzeption vom Individuum ausgehen muß.

Dazu **zwei Vorbedingungen**:

1. Lernen braucht ein Leitbild, das "die normative Ausgangsposition definiert und die Orientierung dafür liefert, was erreicht werden soll".⁹²

Geißler schreibt: "Lernen ist zunächst einmal eine Sache des einzelnen Individuums."⁹³

Demnach ist Lernen ein durch das Individuum selbst zu steuernder Vorgang. Diese Vorstellung vom selbststeuernden Menschen ist zwar normativ, kann höchstwahrscheinlich jedoch auch als empirische Eigenschaft des lernenden Individuums⁹⁴ bezeichnet werden. Im Folgenden wird diese Position näher analysiert.

Die extrem gegenteilige Auffassung besagt, Lernen wäre weitgehend von Dozenten durch Schulungsmaßnahmen produzierbar. Genau beobachtende Bildungspraktiker machen die Erfahrung, daß beide Extreme und ihre Zwischenformen oft funktionieren.

Die Tatsache, daß das Individuum auch unter extrem ungünstigen Umständen fast immer noch Entscheidungs- und Handlungsfreiheiten hat und in Anspruch nimmt, widerspricht offenbar nicht der anderen Tatsache, daß gut ausgeführte Interventionen⁹⁵ zu exakt den gewünschten Entscheidungen und Handlungen des Individuums führen können.⁹⁶ Welche Faktoren die Erfolgsaussicht einer Intervention schwergewichtig beeinflussen, ist zu klären.

Systematisierungs- und Erklärungshilfen zur Handhabung dieses Problems werden weiter unten gegeben.

2. Weiterbildung soll das Individuum zielgerichtet verändern.⁹⁷ Die Veränderung muß allerdings freiwillig⁹⁸ und mit großer Transparenz für die Lernenden erfolgen, um Mißbrauch

⁹² Vgl. Marr, R. (Personalmanagement, 1994), S. 30.

⁹³ Geißler, K.H. (Lernen, 1996), S. 81.

⁹⁴ Vgl. Malik, F. (Systeme, 1984), S. 55.

⁹⁵ Willke versteht unter Interventionen Basisoperationen bzw. Eingriffe jeder Form zur Beeinflussung komplexer Systeme. Vgl. Willke, H. (Interventionstheorie, 1994), S. 47; vgl. Willke, H. (Steuerungstheorie, 1995), S. 16

⁹⁶ Die neuere Systemtheorie dämpft zwar mit Recht naive Erwartungen auf Interventionserfolg. Teilweise jedoch – vielleicht aus Begeisterung für die Sache – verschließt ein Teil der entsprechenden Autoren die Augen davor, daß Fremdsteuerungsversuche unter gewissen Umständen beim Individuum eine identische Selbststeuerung bewirken und damit gut funktionieren können.

⁹⁷ Vgl. Bronner, R./Schröder, W. (Weiterbildungserfolg, 1983), S. 20ff.

zu vermeiden.⁹⁹ Malik wendet sich zwar gegen die Vorstellung, entsprechendes theoretisches Wissen darüber, worauf Menschen reagieren, zur Beherrschung des Menschen auszunutzen.¹⁰⁰ Warnende Hinweise allein genügen jedoch nicht. Erst durch Berücksichtigung von Transparenz und Akzeptanz für die Selbststeuerung des Individuums wird eine Konzeption weitgehend gegen Mißbrauch gesichert. Vollkommene Sicherheit gibt es allerdings nicht, denn es ist nicht auszuschließen, daß die eine oder andere Führungskraft oder auch manche Kollegen und Mitarbeiter die neu entstehende Transparenz ausnutzen, um Nichtlernen des Individuums zu sanktionieren.¹⁰¹ Wenn von Intervention gesprochen wird, ist diese immer unter Beachtung dieser zweiten Vorbedingung zu verstehen.

Die Basis für eine Konzeption zur Steuerung individueller Lernvorgänge soll eine Analyse von Erkenntnissen über Lernprozeß und Lernverhalten des Menschen in genereller Sicht sein. Die in der Person des Lernenden liegenden Determinanten des Lernerfolgs werden zunächst nach den Kategorien¹⁰² **Können** (=Fähigkeit zum Lernen/Potential) und **Wollen** (=Motivation zum Lernen) unterteilt. Anschließend werden sie durch den **kooperativen** Ansatz der **Zielvereinbarung** ergänzt.

Außerdem müssen die Einstellung der Umwelt insbesondere der Organisation zur Verhaltensänderung der Lernenden (Dürfen und Sollen) und der situative Einfluß auf das Lernen¹⁰³ bedacht werden, weil personale Determinanten alleine meist nicht hinreichend den Lernerfolg in der Unternehmensumwelt erklären und damit bei ausschließlicher

⁹⁸ Baumstümmler diagnostiziert nach der Analyse mehrerer Fallstudien zur Weiterbildungsplanung in großen Unternehmen ungünstige Indikatoren wie Kopplung von Leistungsbeurteilung und Weiterbildung, Initiative einseitig bei den Personalverantwortlichen, kommunikative Nachteile der Mitarbeiter und Intransparenz der Personalentwicklungsinstrumente. Vgl. Baumstümmler, D. (Weiterbildungsberatung, 1996), S. 44ff.

⁹⁹ Verhaltensänderung darf nach unseren ethisch-moralischen Vorstellungen nicht mit schlechten Tricks erzwungen werden. Deshalb muß beim Bestreben nach Effizienzsteigerung eine Grenze zu alten und neuen Methoden fremdgesteuerter Bewußtseinskontrolle gezogen werden.

¹⁰⁰ Vgl. Malik, F. (Systeme, 1984), S. 49.

¹⁰¹ Umsetzungen von Konzepten in die Weiterbildungspraxis, die hier einen Mangel an Sensibilität zeigen oder eher ideell als realistisch ausgelegt werden, sind zum Scheitern verurteilt.

¹⁰² Vgl. von Rosenstiel, L. (Training, 1995), S. 65f.; vgl. Klein, U. (Lernerfolg, 1989), S. 30ff; vgl. Gülpen, B. (Evaluation, 1996), S. 7ff.; vgl. Wakenhut, R. et al. (Transfersicherung, 1995), S. 9ff.; vgl. Geißler, H. (Lernen, 1996), S. 84.

¹⁰³ Vgl. von Rosenstiel, L. (Training, 1995), S. 65f.

Berücksichtigung dieser in der Person liegenden Bestimmungsgründe wenig brauchbare Konzepte und Steuerungsfehlversuche wahrscheinlich sind.¹⁰⁴

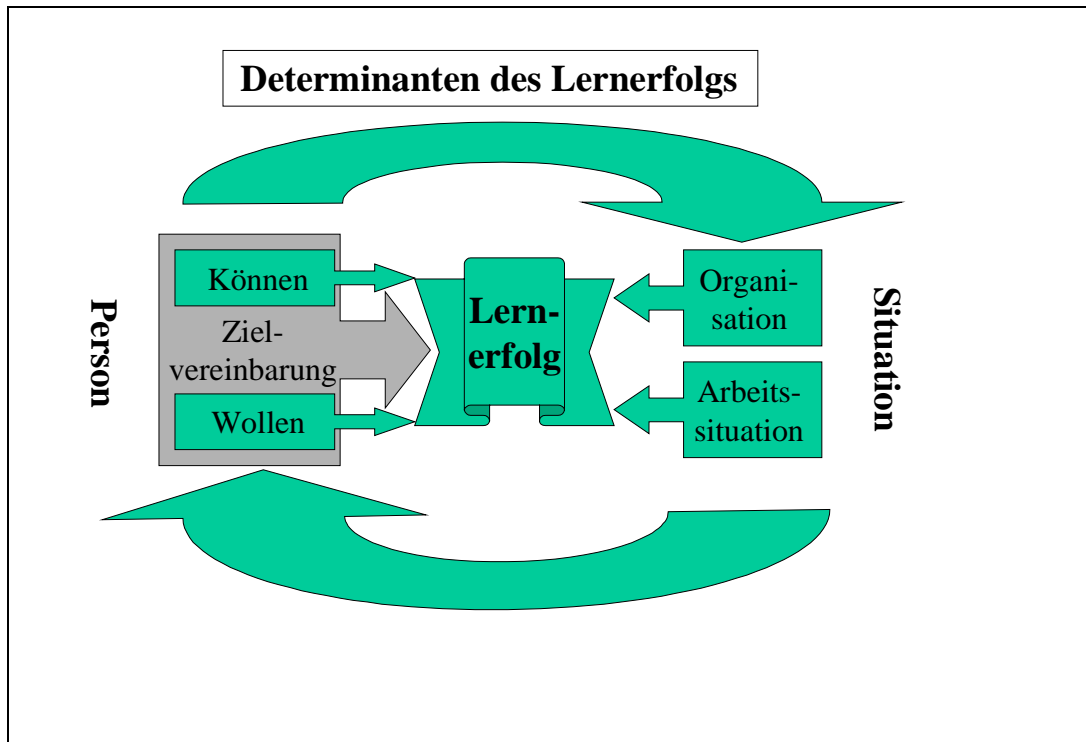


Abb. 1-3: Determinanten des Lernerfolgs

Die entsprechenden Überlegungen aus der Literatur werden auch mit Hilfe systemorientierter Aspekte kritisch hinterfragt. Aus der Analyse sollen sich Ansatzpunkte für einen günstigen Rahmen, sowie erfolgversprechende Interventionen zur Unterstützung individuellen Lernens ergeben.

1.3.1 Individuelles Lernen und in der Person liegende Bestimmungsgründe des Geschäftserfolgs durch Weiterbildung

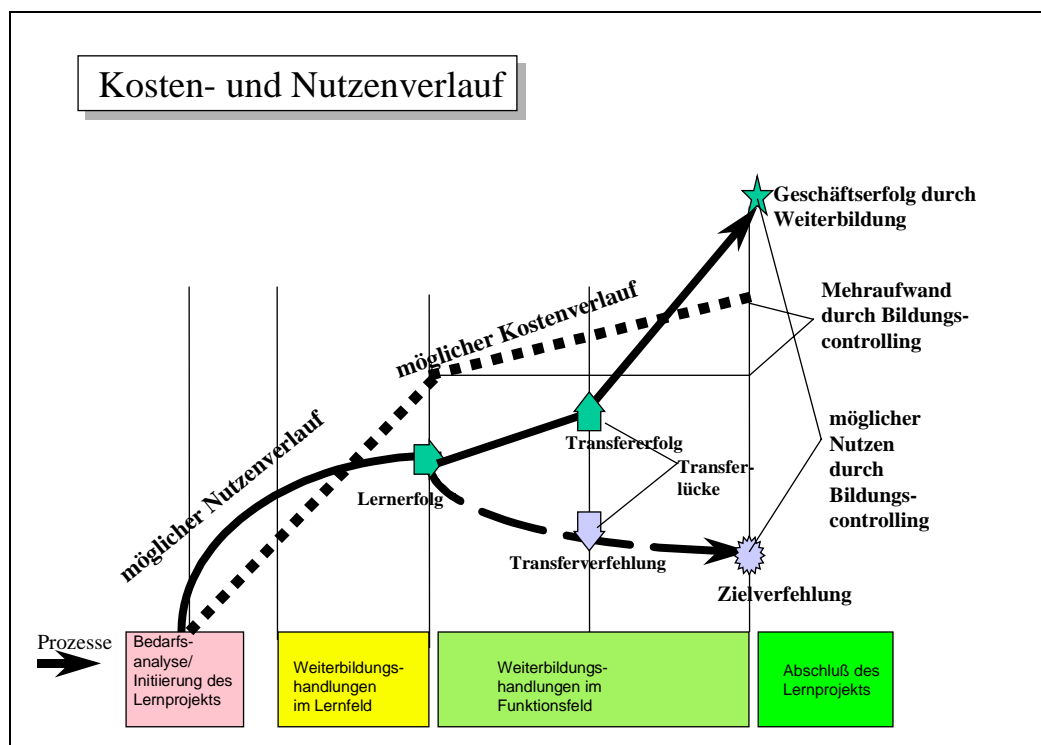
¹⁰⁴ In Punkt 2.1. werden neben dem Lernenden und seinem Organisationsumfeld außerdem auch noch die Determinanten der Produktgestaltung von Lernprodukten und der Prozeßgestaltung des Produktentstehungs- und des Weiterbildungsprozesses untersucht.

1.3.1.1 Individuumorientierung im Kontinuum zwischen genereller und differentieller Individuumsicht und Verhaltenssteuerung

(1) Folgen des Mangels an Individuumorientierung:

Der Mangel an Individuumorientierung in der Weiterbildung zeigt sich in mancherlei Hinsicht, z.B. im Unwissen der Verantwortlichen über den Verlauf des Lernens, des Nutzens und der Kosten:¹⁰⁵

- Transferlücke: Zunächst "erlernte" Kompetenzen werden in der Arbeitssituation nicht ausprobiert und gehen wieder verloren wie beim Tennisspieler K im einführenden Beispiel.
- "Geschäftserfolgslücke": Kompetenzen werden zwar in Übungssituationen am Arbeitsplatz ausprobiert, aber schließlich nicht zum Nutzen des Geschäfts eingesetzt. Dies wäre in einer Präzisierung des Eingangsbeispiels etwa dann der Fall, wenn Tennisspieler K den neuen Schlag im Training sicher beherrscht, im Wettkampf jedoch nicht einzusetzen wagt.
- Mit neu erlernten Kompetenzen geschäftlich erfolgreiche Mitarbeiter werden nicht honoriert.
- Der weitaus größte Teil der Kosten entsteht durch die Entwicklung und Durchführung von Seminarmaßnahmen.¹⁰⁶ Umsetzung von und Erfolg mit erlernten Kompetenzen ist weniger eine Frage der Kosten.



¹⁰⁵ Vgl. Nork, M.E. (Training, 1989), S. 118; vgl. Wilkening, O.S. (Bildungs-Controlling, 1992), S. 427.

¹⁰⁶ Die große Kostenblöcke sind Unterrichtskosten inkl. Kosten der Maßnahmenentwicklung, Reisekosten, Raumkosten und Ausfallzeiten der Lernenden.

Abb. 1-4: Vgl. Nork, M.E. (Training, 1989), S. 118¹⁰⁷

Der normale Kosten- und Nutzenverlauf sieht so aus: Kosten- und Nutzenentstehung verlaufen wie bei den meisten Geschäften in Unternehmen nicht synchron. Zuerst fällt der größte Teil der Kosten an. Erst zum Schluß hin entsteht der Nutzen, also ein Geschäftserfolg, der auf dem Lernprozeß beruht. Zwar muß dieser Nutzen, wie in unserem Eingangsbeispiel über Tennisspieler B zu lesen, konsequent und nicht ohne Mühen angestrebt werden, jedoch der letzte Teil der Lernstrecke bis zur Entstehung dieses Nutzens ist nur noch mit vergleichsweise geringen zusätzlichen Kosten verbunden.

Wird der Lernprozeß vor Eintritt des Geschäftserfolgs der Weiterbildung abgebrochen, ist die gesamte Investition verloren.

Unter anderem zur Unterstützung dieses Lernprozesses soll Bildungscontrolling einen Nutzen erzielen. Durch geringen Mehraufwand könnte die Erfolgswahrscheinlichkeit der Weiterbildung deutlich steigen.

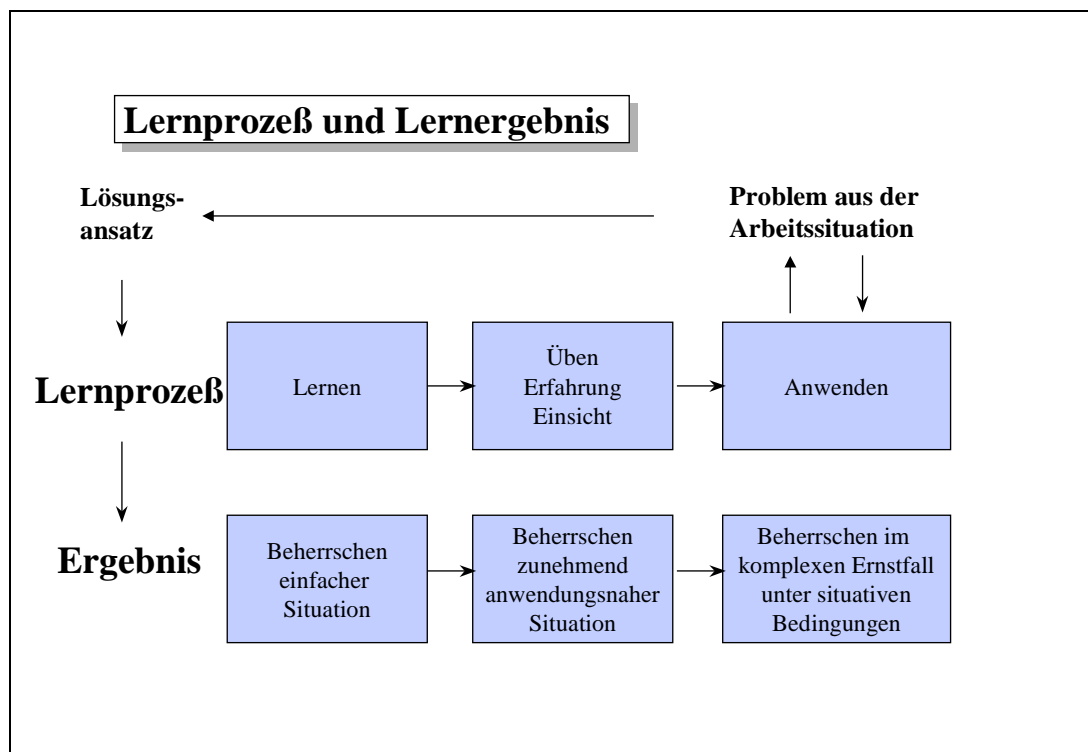


Abb. 1-5: Vgl. Zimbardo, P. G. (Psychologie, 1995), S. 379f.

Erfolg durch eine neue Kompetenz wird bei hoher Komplexität der Arbeitssituation, wie der Wettkampfsituation z.B. im Tennis, oft erst nach einer Übungsphase (Üben und Anwenden in

¹⁰⁷ Vgl. Wilkening, O.S. (Bildungs-Controlling, 1992), S. 427.

der Arbeitssituation) erreicht.¹⁰⁸ Dabei spielen Einsicht und Erfahrung eine große Rolle.¹⁰⁹

Die Kompetenz ist in konkreten Situationen durch Sammeln von Erfahrung aufzubauen, bzw. im Sprachgebrauch des Systemansatzes, zu konstruieren. Jeder von uns kann Folgendes persönlich nachvollziehen: „...nur selbst konstruiertes und in die eigenen Strukturen integriertes Wissen ist richtig verstandenes Wissen“.¹¹⁰

Warum sollte sich dann die Unterstützung dieses Prozesses individuumorientiert bis zum Anwendungserfolg erstrecken, wenn doch das Individuum seine Kompetenz selbst erzeugt? I.d.R. wird die Lehrphase, z.B. im Seminar, organisiert und kostenintensiv fremdgesteuert, um erste „sichere“ Lernerfolge zu produzieren. Danach soll der Mitarbeiter ohne weitere Unterstützung den Lernprozeß durch Üben zu Ende führen. Wie das gelingen kann, darüber wissen Unternehmen, die für die Lehrphase zwei- bis dreistellige Millionenbeträge ausgegeben haben, offensichtlich nur wenig. „Der Mitarbeiter, das unbekannte Wesen“, bemängelt Reuter die Führungspraxis zur Qualifikation der Mitarbeiter.¹¹¹

Hier wird von der These ausgegangen, daß die meisten Mitarbeiter das Lernen an sich **für komplexe Situationen** der Unternehmensumwelt erst erlernen müssen. Sowohl anfängliche Gängelung im Seminar, als auch späteres Desinteresse in der komplexen Arbeitssituation¹¹² sind oft ungeeignete Verhaltensweisen des Personalmanagements. Sie unterstützen den Mitarbeiter wenig darin, dieses Lernen zu erlernen und „aufgedrängtes“ Wissen in seine eigenen Strukturen einzubauen.

Individuumorientierung heißt hier übertragen auf Lernverhalten und Lernprozeß, sich Klarheit über den tatsächlichen und den gesamten Lernverlauf beim Individuum zu verschaffen und diesen nach Bedarf – eben individuumorientiert - lernfördernd zu begleiten. Für die lernfördernde Begleitung braucht man tragfähige Antworten auf folgende Fragen: Wie verhält sich der Mensch im Lernprozeß, bis er sich für eine neue Handlungsalternative entscheidet¹¹³, und was fördert oder behindert den Geschäftserfolg durch Weiterbildung?

¹⁰⁸ Vgl. Stiefel, R. Th. (Lernen, 1991), S. 39.

¹⁰⁹ Vgl. Göbel, E. (Prozeßmanagement, 1996), S. 555; vgl. Geißler, K.H. (Lernen, 1996), S. 85.

¹¹⁰ Dubs, R. (Paradigmawechsel, 1997), S. 74.

¹¹¹ Vgl. Reuter, W. (Führungsaufgabe, 1996), S. 6.

¹¹² Auch Dubs geht davon aus, daß die ausschließliche Selbststeuerung der Mitarbeiter oft mißlingt. Vgl. Dubs, R. (Paradigmawechsel, 1997), S. 78.

¹¹³ Vgl. Heinen, E. (Industriebetriebslehre, 1991), S. 35f.

Das Verhalten ist so variabel und komplex¹¹⁴, daß seine Erklärung und Prognose nie als abgeschlossen bezeichnet werden kann. Zu seiner Analyse empfiehlt es sich, Bestimmungsgründe des Lernerfolgs explizit aus heuristischen Annahmen einschlägiger Disziplinen¹¹⁵ zu formulieren und nach ihrer Erklärungs-, Prognose- und Gestaltungsfähigkeit für die Praxis immer wieder anzupassen. Zweck ist, damit instrumentelle Aussagen für erfolgversprechende Konzepte der Effizienz- und Effektivitätssteuerung der Weiterbildung zu erzeugen.

(2) Generelle, differentielle und individuelle Perspektive der Verhaltenssteuerung:

Die Ausgangsperspektive ist das generelle Menschenbild, also eine "normative Positionierung"¹¹⁶ des lernenden und handelnden Menschen unter "Berücksichtigung der Erwartungen, Interessen, Motive und Ziele"¹¹⁷, zunächst ohne differentielle Betrachtung. Analyse- und Gestaltungsziel eines generellen Ansatzes ist, situative und organisationale Rahmenbedingungen zu schaffen, die für das Lernverhalten **aller** Mitarbeiter günstig sind¹¹⁸ und alle Mitarbeiter gleich behandeln¹¹⁹.

Soll allein mit einem generellen Ansatz der Versuch unternommen werden, das individuelle Verhalten fremdzubestimmen, müßte er das komplexe Verhalten mit einer Anzahl von Variablen erklären, die nicht mehr handhabbar sein dürfte.

Vereinfachend gesagt wird deshalb die Belegschaft, entsprechend des differentiellen Ansatzes zur Gestaltung des Lernens, in homogenere, kleinere Gruppen zerlegt. Zweck ist das Erreichen „eines "optimalen" Übereinstimmungsgrades zwischen den personalen

¹¹⁴ Vgl. Kastner, M. (Organisationsentwicklung, 1995), S. 19; vgl. Ornstein, R. (Multimind, 1992), S. 41.

¹¹⁵ Neben der Pädagogik und Didaktik sind das Disziplinen wie Medizin, Psychologie und Soziologie.

¹¹⁶ Marr, R. (Differenzielle Personalwirtschaft, 1989), S. 38.

¹¹⁷ Marr, R. (Differenzielle Personalwirtschaft, 1989), S. 38.

¹¹⁸ Vgl. Marr, R. (Differenzielle Personalwirtschaft, 1989), S. 40.

¹¹⁹ Zu beachten ist hier das Differenzierungsdilemma: Gleichbehandlung ist ein Grundwert, Differenzierung verstößt gegen diesen Grundwert, kann jedoch effizienter sein. Vgl. Marr, R. (Neue Unverbindlichkeit, 2000), S. 255.

Leistungsvoraussetzungen auf Seite des Mitarbeiters einerseits und den durch den Personalverantwortlichen geschaffenen Situationsbedingungen andererseits...“¹²⁰

Der Extremfall der Differenzierung ist völlige Individualisierung, wodurch für jeden Mitarbeiter ein eigenes Vorgehen nötig wird.

Die Steuerung ist im Fall des generellen Menschenbilds für jeden Mitarbeiter gleich. Der differentielle Ansatz macht gruppenspezifisch Steuerungsunterschiede. Bei völliger Individualisierung erfolgt die Steuerung in Abhängigkeit vom Einzelfall. Das ist sicher zunächst mit den höchsten Kosten verbunden.

Verknüpft man die Dimensionen¹²¹ ”Differenzierung” und ”Steuerung”, entstehen sechs Varianten, wenn man bei der Dimension ”Steuerung”¹²² als wichtigen dritten Fall eine Mischung der Extremfälle einbezieht:

Steuerung→	Ausschließliche Selbststeuerung (S)	Mischung Selbststeuerung/ Geringe Intervention	Starke Intervention
Differenzierung ↓			
Generelles Mitarbeiterbild/ undifferenziert	Die Mitarbeiter selbst schaffen für alle Mitarbeiter geltende generelle Leistungsbedingungen und Lernprozesse.	Mitarbeiter werden in ihrer Eigeninitiative durch für alle gleiche Leistungsbedingungen und Interventionen zusätzlich angeregt.	Organisation schafft für Mitarbeiter generelle Leistungsbedingungen und führt für alle gleiche Interventionen durch. Eigeninitiative wird nicht einbezogen.
Differentielles Mitarbeiterbild bei weitgehender Individualisierung	Jeder Mitarbeiter analysiert und bestimmt seine persönliche Eignung und Neigung selbst und schafft eigeninitiativ für sich situativ günstige Leistungs- und Lernbedingungen.	Mitarbeiter suchen selbständig nach individuell geeigneten Leistungsbedingungen und werden nach Bedarf durch individuelle Interventionen zusätzlich angeregt.	Organisation schafft unterschiedliche Leistungsbedingungen für spezielle Mitarbeitergruppen oder einzelne Mitarbeiter und wählt Interventionen in Abhängigkeit vom Einzelfall. Eigeninitiative wird nicht einbezogen.

Abb. 1-6: Verknüpfung der Dimensionen Differenzierung und Steuerung

¹²⁰ Vgl. Marr, R. (Differenzielle Personalwirtschaft, 1989), S. 40.

¹²¹ Kick und Scherm sprechen von den Dimensionen ”Delegation” mit Fremdbestimmung, Mitbestimmung und Selbstbestimmung und ”Destandardisierung” mit Generalisierung, Typisierung und Spezialisierung und beziehen diese auf die Phasen Bedarfsermittlung, Maßnahmengestaltung und Erfolgskontrolle. Vgl. Kick, T./Scherm, E. (Individualisierung, 1993), S. 37f.

¹²² Nach dem Verständnis der neueren Systemtheorie und des Konstruktivismus ist Fremdsteuerung, also Steuerung von außen, nicht möglich, weil davon ausgegangen wird, daß Systeme nicht nach einem Reiz-Reaktionsschema funktionieren, sondern Interventionsversuche (von außen) nach ihrer eigenen Logik deuten und verarbeiten. Im Widerspruch dazu sind starke bzw. „massive“ Interventionen in einfachen, unmißverständlichen und leicht zu kontrollierenden Situation meist sehr wirksam. Dann hat das Individuum in der Praxis kaum eine andere Wahl, als sich dem Steuerungsversuch von außen zu beugen.

Die zu entwickelnde Konzeption wird die weniger aufwendige Generalisierung, wo es nötig ist, durch Differenzierung und Individualisierung ersetzen. Ausgehend von der Idee der Selbststeuerung werden bei Bedarf zusätzlich individuelle Interventionen gesetzt (siehe markiertes Feld in der Abbildung).

Der Fall der (ausschließlichen) Selbststeuerung¹²³ ohne Unterstützung durch die Organisation, der häufig bei der Übertragung von Gelerntem auf die Arbeitssituation zu beobachten ist, nämlich dann, wenn die Lernenden sich selbst überlassen werden¹²⁴, hat sich in der Praxis für komplexe Lernziele weitgehend als ungeeignet erwiesen. Die Gründe dafür werden zum Schluß des Abschnitts 1.3.2.2 dargestellt.

Im weniger komplexen Einzelfall kann Selbststeuerung dagegen ausreichend sein.

Da die Literatur zur Steuerung der Weiterbildung das Thema Selbststeuerung und Intervention bisher, von wenigen Ausnahmen abgesehen¹²⁵, kaum explizit anspricht, beschäftigt sich die vorliegende Arbeit durchgehend mit diesem Thema.

1.3.1.2 Lernen als Lernfolge zur Verhaltensänderung in der Unternehmensumwelt

Der Begriff Lernen wird aus verschiedenen Blickwinkeln bestimmt. Für das vorliegende Thema ist das Ziel, herauszufinden, welche Definitionen brauchbare Ansätze zur wirkungsvollen Steuerung des Lernens in der Unternehmensumwelt bieten?

Unterstützt durch die Lerngeschichte der Tennisspieler K und B zu Beginn dieses Kapitels sollen vorhandene Definitionen des Lernens einer handhabbaren Systematik zugeordnet werden. Diese Lerngeschichte läßt sich in 4 Kategorien fassen: Zuerst geht es um den Anlaß des Lernens. Dem folgt der Lernprozeß und sodann das Lernergebnis. Zwischendurch und zum Schluß wird das Lernen noch reflektiert (Feedbackschleife), um darauf aufbauend wiederum neue Lernprozesse anzuschließen.

¹²³ Geht man von der Geschlossenheit und Autonomie eines Systems, hier des Individuums, aus, ist logisch nur Selbststeuerung möglich. Jedoch kann versucht werden, ein geschlossenes System durch in dieses System sich einfühlende Intervention quasi „von innen“ zu beeinflussen, so daß seine Selbststeuerung eine vom Intervenierenden gewünschte Richtung einschlägt.

¹²⁴ In der Pädagogik gilt analog der als Laissez faire bezeichnete Ansatz als (vorläufig) gescheitert.

¹²⁵ Ausnahmen finden sich z.B. bei Dubs, R. (Paradigmawechsel, 1997) und Arnold, R./Siebert, H. (Erwachsenenbildung, 1999).

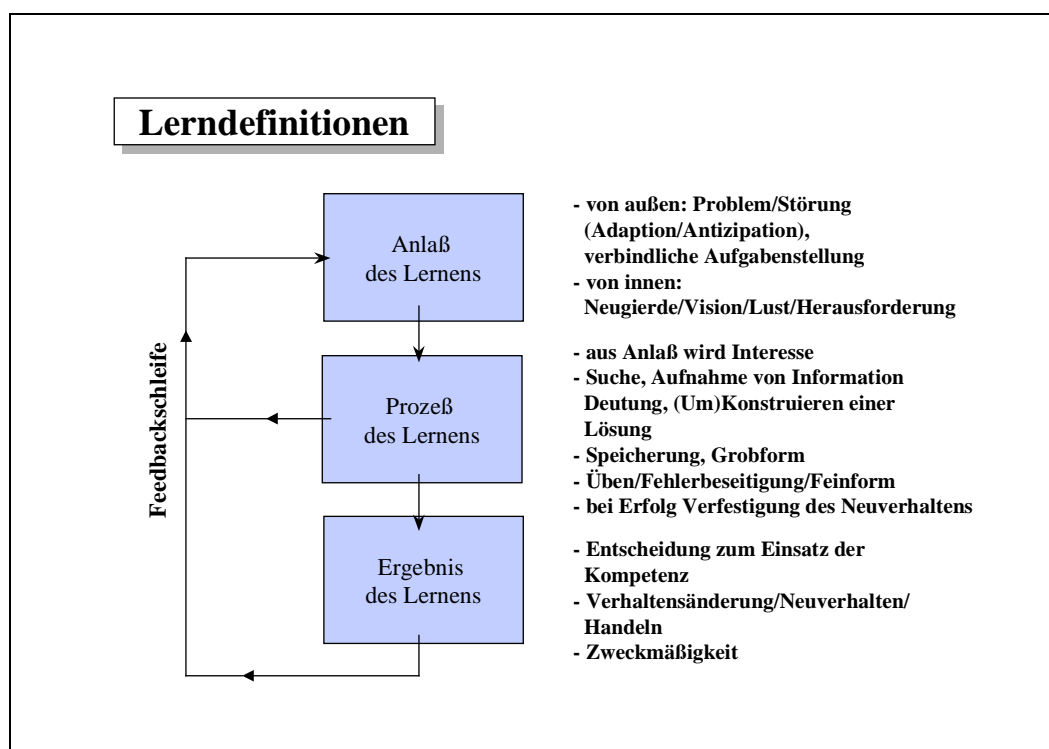


Abb. 1-7: Lerndefinitionen im Überblick

(1) Anlaß des Lernens:

Anlaß des Lernens können vorhandene, veränderte oder sich zukünftig ändernde Umweltbedingungen sein, die ein **Problem**¹²⁶ enthalten, das mit den verfügbaren Kompetenzen nicht zufriedenstellend zu lösen ist. Dem Lernen geht nach Ernst von Glaserfeld eine Störung des Systems voraus,¹²⁷ im Fall der Tennisspieler wäre das die Unzufriedenheit mit den eigenen Wettkampfergebnissen. Lernen bedeutet dann Adaption an diese oder Antizipation dieser Umwelt. Hilgard bezeichnet Lernen in ähnlicher Weise als Aktivität, die „...in Reaktion auf eine Umweltsituation entweder neu entsteht oder verändert wird“.¹²⁸ Gleichbedeutend hat nach Vester¹²⁹ Lernen prinzipiell zum Ziel, „daß ein Lebewesen die Wahrnehmung aus der Umwelt so interpretiert, daß es sich in dieser Umwelt möglichst gut zurechtfindet und sein Verhalten entsprechend anpaßt.“ Nach dem konstruktivistischen und systemischen Ansatz der Erwachsenenbildung von Arnold und Siebert sucht das Individuum Deutungsmuster für die Realität, die zur Bewältigung von Aufgaben taugen.¹³⁰ Deutet es die

¹²⁶ Vgl. Bronner, R./Schröder, W. (Weiterbildungserfolg, 1983), S. 20ff.; vgl. Weber, W. (Theorien, 1996), S. 288: Die Kontingenztheorie postuliert für bestimmte Konstellationen situativer Variablen spezifischen Problemdruck.

¹²⁷ Vgl. Arnold, R./Siebert, H. (Erwachsenenbildung, 1999), S. 49. Eine Störung kann etwa ein unbefriedigendes Handlungsergebnis sein.

¹²⁸ Hilgard, E.: Theories of learning, 1966 zit. nach Ehlers, W./Legewie, H. (Psychologie, 1978), S. 205.

¹²⁹ Vgl. Vester, F. (Denken, 1988), S. 45.

¹³⁰ Vgl. Arnold, R./Siebert, H. (Erwachsenenbildung, 1999), S. 163.

Umwelt subjektiv als problembehaftet, kann es zu dem Schluß kommen, daß ein neues und besseres Verhalten sinnvoll ist. Die evolutionstheoretische Interpretation beschreibt Lernen als Anpassung an einschränkende Bedingungen.¹³¹

Bleibt etwa bei Problemstellungen im privaten Alltag noch offen, ob sie gelöst werden müssen oder man sie etwa mangels Kompetenz und Lust auf Lernen irgendwie umgeht, so kann im betrieblichen Kontext klar definierten Problemstellungen oft nicht ausgewichen werden. Aus einem Problem ist dann eine **Aufgabenstellung** geworden. Deren Erledigung kann etwa begleitet von motivierenden Anreizen zur Wahl gestellt, verbindlich vereinbart¹³² oder auch angeordnet werden. Sind die zur Aufgabenerfüllung nötigen Kompetenzen nicht vorhandenen, bekommt dann auch das vorauszusetzende Lernen einen hohen Grad an Verbindlichkeit. Die Besonderheit des betrieblich nötigen Lernbedarfs ist also, daß dem Individuum die Wahlfreiheit besonders in überschaubaren Situationen oft weitgehend entzogen ist. So ein Fall liegt z.B. vor, wenn jemand Bilder einscannen soll und sich zuerst selbst in die Bedienung des Scanners einarbeiten muß, weil Hilfe von anderer Seite kurzfristig nicht verfügbar ist.¹³³

Handelt es sich um Problemstellungen, Aufgabenstellungen oder widrige Umstände, heißt das, daß der Anstoß zum Lernen von außen kommt. Lernen als Folge der Phänomene „Neugierde“, „Lust auf Neues“, „Bestehen einer Herausforderung“ oder Lernen aus purem Zufall wäre damit nicht erklärt. Popper bezeichnet dieses Lernen dementsprechend als die zweite „optimistische“ Interpretation der Evolutionstheorie. Evolution darf nicht ausschließlich als grausame Selektion gedeutet werden, die nur die Geschöpfe übrigläßt, die sich am besten anpassen können oder die durch Variationen in ihrer Art zufällig am besten angepasst sind. Evolution muß auch als aktive und gelungene Suche nach Erweiterungsmöglichkeiten der Freiheit bzw. nach neuen Nischen interpretiert werden.¹³⁴

¹³¹ Vgl. Bateson, G. (Geist, 1983), S. 515.

¹³² Siehe Abschnitt 1.3.1.3.

¹³³ Der Fall transparenter Arbeitssituationen mit verbindlichen, nicht zu komplexen Aufgabenstellungen muß in der Betrachtung extra aufgeführt werden. Dieser ist nach Auffassung des Verfassers anders zu behandeln als der Fall komplexer, intransparenter Aufgabenstellungen. Denn systemisch-konstruktivistische Ansätze – die hier häufig zur Deutung herangezogen werden - verstärkt durch Luhmanns Ansatz der völligen Geschlossenheit von Systemen, unterstellen eine eher auf komplexe Arbeitssituationen zutreffende, weitgehende Wahlfreiheit des Individuum. Jedoch können viele Mitarbeiter ihre eigene Unternehmenswirklichkeit bis heute mit dieser großen Wahlfreiheit sicher nicht zur Deckung bringen.

¹³⁴ Vgl. Popper, K.R. (Suche, 1995), S. 21ff.

Ähnlich unterscheidet Senge¹³⁵ „Problemlösen“, wenn die Motivation zur Veränderung **von außen** kommt und „Visionen anstreben“, wobei die schöpferische Spannung dann **von innen** ausgeht. Diese Differenzierung trennt adaptives sowie antizipatives von schöpferischem (generativem) Lernen.

Eine Verhaltensänderung wird aus Sicht des Individuums also nicht nur dann erforderlich, wenn großer Problemdruck auch in Form einer Aufgabenstellung besteht, sondern auch, wenn eine Vision das Individuum antreibt.

Wichtig für die Steuerung der Weiterbildung erscheint in diesem Zusammenhang eine systemische Ergänzung, wonach dem Lernbedarf in zunehmendem Maße kein einfaches, reduktionistisches, sondern ein komplexes, unstrukturiertes Problem zugrunde liegt.¹³⁶

Unangemessen vereinfachende Lösungsangebote nützen dem Individuum dann wenig für reale Anwendungssituationen.

Lernen ist demnach verbunden mit Steigerung von Fähigkeiten¹³⁷, um sich an schwierigere oder neue Bedingungen anzupassen. Oft muß zuerst erforscht oder kann nur vage prognostiziert werden, welche Probleme künftig zur Lösung anstehen werden. Für diese künftig benötigten Potentiale gestaltet sich die Ermittlung des Lernbedarfs wesentlich schwieriger, als wenn es um die Bestimmung derzeit erkennbarer Defizite geht. Gleiches gilt für eine diesbezügliche Erfolgskontrolle.¹³⁸ Bleicher merkt hierzu kritisch an, daß bei der oben bereits beschriebenen „Outside-In-Perspektive“ wegen des Zeitbedarfs für die zu erlernenden Kompetenzen oft nicht schnell genug auf Probleme reagiert werden kann.¹³⁹ Das verdeutlicht, daß Lernen nicht nur aus Aha-Erlebnissen und Sekundeneffekten besteht, deren Zeitbedarf nicht weiter beachtet werden müßte. Gestaltet sich Lernen als ein länger andauernder, auch äußerlich beobachtbarer Prozeß, stellt dieser, wie oben beschrieben, hohe Anforderungen an die Weiterbildung in der Unternehmensumwelt.

(2) Prozeß des Lernens:

¹³⁵ Vgl. Senge, P.M. (Disziplin, 1993), S. 150.

¹³⁶ Vgl. Dubs, R. (Paradigmawechsel, 1997), S. 74ff.

¹³⁷ Vgl. Senge, P.M. (Organisation, 1996), S. 501; vgl. Weißkopf, R. (Lernen, 1994), S. 214ff.

¹³⁸ Vgl. Bronner, R./Schröder, W. (Weiterbildungserfolg, 1983), S. 20ff.

¹³⁹ Vgl. Bleicher, K. (Managementpotentiale, 1997), S. 436.

Franke und Köhlmann bezeichnen mit Lernen und Gedächtnis "eine Reihe von Vorgängen, mit deren Hilfe menschliche Verhaltens- und Erlebensweisen erworben, gespeichert und erinnert werden".¹⁴⁰ Die **kognitive Psychologie** erklärt menschliches Handeln nicht mehr als direkte Reaktion auf einen Umweltreiz, sondern setzt ähnlich wie Systemtheorie und Konstruktivismus die Kognition zwischen Input und Handlung.¹⁴¹ Köhlers Versuche bestätigten schon bei Affen, daß Lernen meist nicht durch zielloses Herumprobieren zustande kommt. Daher interpretiert er die internen Vorgänge so, daß Lernen durch Umstrukturierung der Wahrnehmung eines Problems entsteht, die dem Beobachter als Einsicht in das Problem erscheint. Diese wird durch Nachdenken und Erkennen erreicht.¹⁴² Der konstruktivistische Ansatz liefert einen für die Idee der Individualisierung in der Weiterbildung besonders bemerkenswerten Zusatz: Demnach kann das System keine objektiven Signale empfangen, sondern es deutet Signale aus der Umwelt nach seinem subjektiven Deutungsmuster.¹⁴³ Lernen wird als aktiver Prozeß bezeichnet, in dessen Verlauf das „...notwendige Wissen im Kontext des Vorwissens und der eigenen Erfahrung neu konstruiert wird“.¹⁴⁴ Die so beschriebenen internen Vorgänge des Lernens entziehen sich der direkten Beobachtung „von außen“ ähnlich wie z.B. die Begriffe Fühlen und Denken.¹⁴⁵ Sollen sie als Grundlage der Steuerung des Lernens dienen, muß das Augenmerk auf äußerlich wahrnehmbare Resultate für Erwerb, Speichern, Erzeugen und Erinnern von Wissen gerichtet werden, da je nach Paradigma eine reale Welt objektiv abgebildet oder subjektiv selbst konstruiert wird. Für die Zielsetzung des Bildungscontrolling ist wichtig, daß diese internen Vorgänge sich auch in nachvollziehbaren Ergebnissen für die Arbeitssituation manifestieren. So definiert Scholz Lernen als Veränderungsprozeß im Zeitablauf, bei dem eine Person eine anstehende Aufgabe schneller und/oder besser löst.¹⁴⁶

Insgesamt läßt sich Lernen in folgende Prozeßschritte gliedern:

¹⁴⁰ Franke, J./Kühlmann, T. (Psychologie, 1990), S. 117.

¹⁴¹ Vgl. Zimbardo, P. G. (Psychologie, 1995), S. 11.

¹⁴² Vgl. Zimbardo, P. G. (Psychologie, 1995), S. 299; vgl. Ehlers, W./Legewie, H. (Psychologie, 1978), S. 218.

¹⁴³ Vgl. Arnold, R./Siebert, H. (Erwachsenenbildung, 1999), S. 46

¹⁴⁴ Dubs, R. (Paradigmawechsel, 1997), S. 74ff.

¹⁴⁵ Vgl. Zimbardo, P. G. (Psychologie, 1995), S. 263; vgl. Ehlers, W./Legewie, H. (Psychologie, 1978), S. 205; vgl. Franke, J./Kühlmann, T. (Psychologie, 1990), S. 117; vgl. Küppers, B. (Weiterbildung, 1981), S. 128.

¹⁴⁶ Vgl. Scholz, C. (Personalentwicklung, 1995), S. 241; Scholz geht hier von einer Verbesserung aus. Verschlechterung z.B. bei neuen Verhaltensweisen von Jugendlichen ist soziologisch gesehen eine Frage des Standpunktes; was gegenüber Gleichaltrigen funktional sein kann, kann gegenüber den Eltern dysfunktional sein.

- Anlaß des Lernens, Interesse/Aufmerksamkeit für relevante Informationen, wobei neben Kognition auch Affekte und Werthaltungen (motivationale Faktoren) die Wahrnehmung und Interpretation beeinflussen,¹⁴⁷
- Suche nach Informationsmöglichkeiten und Informationsaufnahme¹⁴⁸,
- (subjektive) Deutung,¹⁴⁹
- Wissen wird als Abbild einer realen Welt übernommen oder im Kontext des Vorwissens und der eigenen Erfahrung neu konstruiert¹⁵⁰ und gespeichert¹⁵¹,
- Üben und Erproben des neuen Verhaltens (von der Grobform zur Feinform), Überdenken eigener Hypothesen und Lösungen und Fehlerbeseitigung (Feedback),¹⁵²
- Verfestigung des Neuverhaltens bei Bewährung/Erfolg¹⁵³.

Die angeführten Definitionen unterstellen implizit oder betonen explizit, daß das Individuum sein Lernen selbst steuert. Fraglich ist, ob das Ergebnis der Selbststeuerung (auch) für das Unternehmen befriedigend ist. Da das in der Praxis oft nicht der Fall ist, soll Bildungscontrolling u.a. Interventionsmöglichkeiten zur Unterstützung des Lernens einbeziehen.

(3) Ergebnis des Lernens:

Beobachtet werden können – wie gesagt - nicht die internen Vorgänge des Lernprozesses, sondern nur die damit verbundenen Handlungen, also Zwischen- und Endergebnisse in Form des Verhaltens und dessen Veränderung. Zimbardo definiert: "Wir können Lernen als Prozeß definieren, der zu relativ stabilen **Veränderungen im Verhalten** oder im Verhaltenspotential führt und auf Erfahrung aufbaut."¹⁵⁴

Allerdings können Verhaltensänderungen auch durch andere Faktoren als Lernen zustande kommen, wie etwa Ermüdung, Verletzung, Vergiftung, evtl. auch Reifungsprozesse.¹⁵⁵

¹⁴⁷ Vgl. Huber, S. (Personalcontrolling, 1998), S. 98; vgl. Dubs, R. (Paradigmawechsel, 1997), S. 74ff.

¹⁴⁸ Vgl. Zimbardo, P. G. (Psychologie, 1995), S. 299; vgl. Ehlers, W./Legewie, H. (Psychologie, 1978), S. 218.

¹⁴⁹ Vgl. Arnold, R./Siebert, H. (Erwachsenenbildung, 1999), S. 7f.

¹⁵⁰ Vgl. Dubs, R. (Paradigmawechsel, 1997), S. 74ff.; vgl. Arnold, R./Siebert, H. (Erwachsenenbildung, 1999), S. 8.

¹⁵¹ Vgl. Zimbardo, P. G. (Psychologie, 1995), S. 299; vgl. Ehlers, W./Legewie, H. (Psychologie, 1978), S. 218.

¹⁵² Vgl. Dubs, R. (Paradigmawechsel, 1997), S. 74ff.

¹⁵³ Vgl. Zimbardo, P. G. (Psychologie, 1995), S. 379f.

¹⁵⁴ Zimbardo, P. G. (Psychologie, 1995), S. 263.

¹⁵⁵ Vgl. Franke, J./Kühlmann, T. (Psychologie, 1990), S. 117.

Steiner bezeichnet Verhaltensänderungen als äußerlich beobachtbare Phänomene des Lernens und ergänzt um (innerliche) Vorgänge des Auf- und Abbaus eines Wissens- und Denksystems und eines Wertesystems. Andererseits räumt er ein, daß diese auch zu Verhaltensänderungen führen können.¹⁵⁶

Von Glaserfeld umschreibt vor dem Hintergrund des "kritischen Konstruktivismus" Erkennen als "Erschließen", wozu die Tätigkeit des Schmiedens von Schlüsseln gehört, mit denen der Mensch Wege zu seinen Zielen zu erschließen sucht.¹⁵⁷ Dabei geht es nicht um die rationalistische Suche nach objektiver Wahrheit. Das Individuum beobachtet und interpretiert seine Umwelt (Assimilation = Integration der Außenwelt in das kognitive Schema des Systems) und sucht nach subjektiv als passend befundenen Lösungen (Akkommodation = Anpassung an die Umwelt).¹⁵⁸ Ist eine Lösung viabel, d.h. taugt sie zur Problemlösung oder zur Erreichung der Vision, ist das für das Individuum ausreichend, um sein Gleichgewicht wieder zu finden.

Nach Geißler verbessert das Individuum beim Lernen „sein Steuerungspotentials im Umgang mit seinem Kontext und mit sich selbst“.¹⁵⁹

Weißkopf gibt jedoch zu bedenken, daß Lernen vom Ausgang her prinzipiell offen ist.¹⁶⁰ Wenn gleicher Input nicht zwangsläufig zu gleichem Output führt, stützt das die Idee der individuellen Behandlung der Lernenden.

Allzu pessimistisch muß der systemisch-konstruktivistische Ansatz das Bildungscontrolling nicht stimmen, da die Fähigkeit und die Tendenz der Individuen zur Assimilation und Akkommodation den Erfolg durch Lernen grundsätzlich begünstigen. Bedenkenswert und für die Anhänger des Objektivismus in der Weiterbildung neu ist, daß sich der Aufgabenschwerpunkt und die Perspektive wandelt:

Das konstruktivistische Verständnis vom Lernen stellt der Weiterbildung die Aufgabe, Assimilation und Akkommodation jedes einzelnen Individuums so zu begleiten, daß es sein gewünschtes Ziel erreicht. Dadurch ergibt sich die für viele Lehrende neue Perspektive der Lernsteuerung. "Das Produkt des Lernprozesses, also z.B. ein bestimmtes Wissen und Können muß vom Lerner grundsätzlich immer selbst produziert werden. Er kann es nicht käuflich

¹⁵⁶ Vgl. Steiner, G. (Lerntheorien, 1992), Sp. 1264f.: Steiner nennt für betriebliches Lernen das Lernen von Verhaltensweisen, Fertigkeiten, Wissen und Einstellungen.

¹⁵⁷ Vgl. Von Glaserfeld, E. (Konstruktivismus, 1985), S. 30.

¹⁵⁸ Vgl. Arnold, R./Siebert, H. (Erwachsenenbildung, 1999), S. 46f.

¹⁵⁹ Vgl. Geißler, H. (Bildungsmarketing, 1993), S. 86.

¹⁶⁰ Vgl. Weißkopf, R. (Lernen, 1994), S. 214ff.

erwerben... Kaufen kann man ... bestimmte Hilfsmittel, die das Lernen erleichtern und beschleunigen.“¹⁶¹

(4) Feedback

Indem das Individuum den Ausgang des Lernprozesses (subjektiv) reflektiert und deutet, hat dies Konsequenzen für den Umgang mit zukünftigen Lernanlässen. Gelingt der Lernprozeß, verbessert sich auch das Lernpotential.¹⁶² Das Individuum neigt nach Weiner dazu, den Erfolg seinem eigenen Verhalten zuzuschreiben.¹⁶³ Ist dagegen das Ergebnis subjektiv nicht zufriedenstellend, werden zwar eher die Umstände dafür verantwortlich gemacht, als Mängel des Individuums. Allerdings wird das Selbstbild dabei kaum aufgewertet. Das ist für weitere Lernprojekte nicht förderlich.

Lernen hat demnach eine zweifache Wirkung auf die Deutung des Individuums. Zum einen interpretiert es seinen aktuellen Lernerfolg und zum anderen sein generelles Potential für Lernen.

(5) Schlußfolgerungen

Die Lerndefinitionen legen folgende 4 für den Fortgang der Arbeit wichtige Schlußfolgerungen nahe:

- Lerngründe werden vom Individuum subjektiv als solche interpretiert, Lernergebnisse letztlich selbstorganisiert erzeugt.
- Der Ausgang des Lernprozesses ist prinzipiell offen, da zwischen Input von außen und Verhalten innerpsychische Vorgänge (subjektive Deutung und Verarbeitung) ablaufen. Das erfordert individuelle Einfühlung und Betreuung, wenn man die Wahrscheinlichkeit des Lernerfolgs und das Potential des Individuums zur Steuerung seiner zukünftigen Lernprozesse verbessern will.

¹⁶¹ Vgl. Geißler, H. (Bildungsmarketing, 1993), S. 86.

¹⁶² Lerngeübte Personen lernen schneller, leichter und nachhaltiger. Vgl. Fellenstein, D. (Personalentwicklungs-Controlling, 1996), S. 114ff.

¹⁶³ Vgl. Huber, S. (Personalcontrolling, 1998), S. 102.

- Je komplexer das Lernziel, desto größer der Steuerungsaufwand. Das erfordert ein angemessenes Selbststeuerungspotential des Individuums und nach Bedarf geeignete Interventionen von außen zur Unterstützung.
- Beobachtbare Ergebnisse des nicht beobachtbaren Konstrukts „Lernen“ sind **Verhaltensänderungen** im Verlauf und zum Ende des Lernprozesses.¹⁶⁴ Interventionen zum Anlaß oder im Prozeß des Lernens können nur anhand der Handlungen des Individuums auf ihre Wirksamkeit geprüft werden.¹⁶⁵ Lernen auf Vorrat, etwa als reine Wissensanhäufung¹⁶⁶, ist demzufolge aus der Sicht des Bildungscontrolling als eine eigene Lerndimension zu behandeln.¹⁶⁷

Diese Aspekte sprechen für die Individualisierung des Lernens, also für maßgeschneiderte Weiterbildung. Sie widersprechen ”dem Bild des Lernalers als formloses Material, das der Bildhauer in jede von ihm gewünschte Form bringt”.¹⁶⁸

Der folgende Abschnitt beschreibt und analysiert persönliche und situative Bestimmungsgründe des Lernerfolgs. Verknüpft mit der oben beschriebenen **Lernfolge** von **Anlaß, Prozeß, Ergebnis** und **Feedback** soll daraus ein Modell als Bewertungs-, Gestaltungs- und Steuerungsgrundlage für Lernen in der Unternehmensumwelt entwickelt werden.

1.3.1.3 Personale Bestimmungsgründe individuellen Lernerfolgs

Im Folgenden werden Bestimmungsgründe beschrieben, die in der Lernfolge eine Verhaltensänderung begünstigen oder behindern. Dazu liefert die Literatur eine Vielzahl von

¹⁶⁴ Verhaltensänderung spielt in vielen Bezügen des betrieblichen Lernens die Hauptrolle. Jede Wissensaufnahme oder Einstellungsänderung wird nur wirksam, wenn sie letztlich früher oder später zu einem Tun oder Unterlassen, also einem Verhalten führen. Z.B. bestätigen Fisch und Fiala dies auch für den Bereich des Führungskräfte Trainings. Vgl. Fisch, R./Fiala, S. (Führungstraining, 1984), S. 199ff.; vgl. Von Rosenstiel, L. (Führungstraining, 1984), S. 505.

¹⁶⁵ Hier werden primär Verhaltensänderungen, als beobachtbare Folgen des Lernens, der Steuerung durch Bildungscontrolling zugrunde gelegt. (Schulische) Aneignung von Wissen oder Kompetenzen – auch wenn sie nicht beobachtbar ist – wird aber ausdrücklich nicht aus der Lerndefinition ausgeschlossen. Sie auszuschließen, hieße in Konsequenz, daß jeglicher betrieblicher Kompetenzerwerb kurzfristig orientiert sein müßte.

¹⁶⁶ Vgl. Heidack, C. (Lernen, 1989), S. 16.

¹⁶⁷ Die Problematik dieser Abgrenzung wird von Schneider aufgezeigt. Vgl. Schneider, U. (Mitarbeiter Trainings, 1994), S. 22f.

¹⁶⁸ Hofer, M./Pekrun, R./Zielinski, W. (Psychologie, 1993), S. 221.

Beitrügen.¹⁶⁹ Rosenstiel bietet als Rahmen an, daß Handeln und damit auch Lernen zum einen von Antriebskräften bestimmt wird, die in der **Person** liegen und zum anderen von Gegebenheiten, die in der **Situation** begründet sind.¹⁷⁰ Auf die Faktoren der Situation des Lernenden soll im folgenden Abschnitt eingegangen werden.

Gründe in der Person sind:

- Eher stabile Fähigkeiten, z.B. intellektuelle Begabungen und eher erlernbare Fertigkeiten z.B. Sprachen, die zusammen als **Können** bezeichnet werden und
- Wünsche, Wille, Motive, Bedürfnisse, Triebe, Einstellungen, Strebungen, die zusammengefaßt als **Wollen** bezeichnet werden.¹⁷¹

Zur Person ergänzt Geißler die Vorannahmen der Lernenden als den Parameter **Glauben**¹⁷² bzw. als Erwartungen z.B. über Lernverlauf und -folgen. „Glauben“ wird hier vereinfachend dem Parameter „Wollen“ zugeordnet.

Zuerst sollen die personalen Faktoren beschrieben werden. Anschließend werden weitere Überlegungen zur Erhöhung der Wirksamkeit dieser Erfolgsfaktoren angestellt.

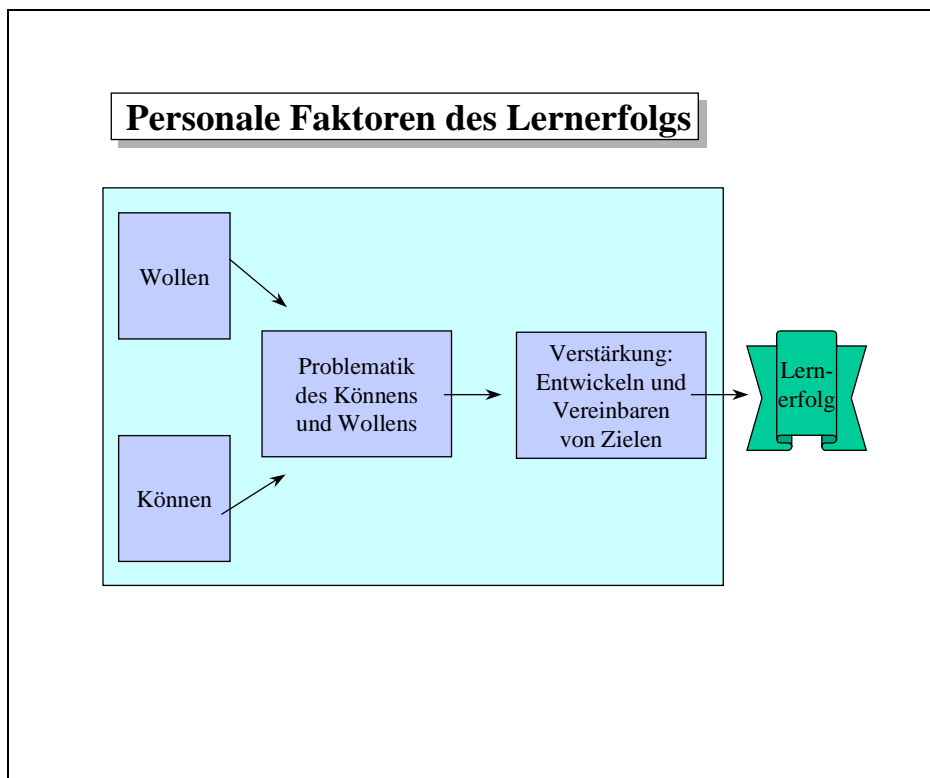


Abb. 1-8: Personale Faktoren des Lernerfolgs

¹⁶⁹ Z.B. nennen Klein, Esser und Gülpen solche Bestimmungsgründe.

¹⁷⁰ Vgl. Von Rosenstiel, L./Gebert, D. (Organisationspsychologie, 1989), S. 14.

¹⁷¹ Vgl. Liebel, H. J./Oechsler, W. A. (Handbuch, 1994), S. 163; vgl. Franke, J./Kühlmann, T. (Psychologie, 1990), S. 249; vgl. Von Rosenstiel, L. (Motivation, 1995), S. 162.

¹⁷² Vgl. Geißler, H. (Qualifizierungsprozesse, 1995), S. 83.

(1) Einfluß des Könnens¹⁷³ auf angestrebte Verhaltensänderungen:

Zunächst müssen Teilnehmer einer Weiterbildungsmaßnahme ein ausreichendes Fortbildungspotential¹⁷⁴ besitzen. Klein definiert Fortbildungspotential als "latentes von den Anlagen und Talenten gegebenes, durch geeignete Fortbildungsmaßnahmen realisierbares Qualifikationspotential".¹⁷⁵ Durch betriebliche Weiterbildung ist es nur schwer zu ändern,¹⁷⁶ weshalb oft gefordert wird, nur diejenigen Mitarbeiter zu schulen, die das nötige Fortbildungspotential besitzen.¹⁷⁷

In die Beurteilung des Könnens sollten auch Fähigkeiten und Fertigkeiten des potentiellen Weiterbildungsteilnehmers zur Steuerung seines Lernprozesses, seine Methodenkompetenz, eingeschlossen werden. So stellt sich die Frage, ob er Methoden beherrscht und anwendet, die ihn befähigen, über einen Zeitraum von nicht selten mehreren Wochen bis Monaten eine zunächst grob erworbene Kompetenz bis zur sicheren Beherrschung unter komplexen Unternehmensbedingungen weiter zu verbessern.

Auch wenn das Können ausreicht und die "inneren" Systemzustände günstig sind, ist dies noch nicht hinreichend für die Verhaltensänderung.¹⁷⁸

(2) Einfluß des Wollens auf angestrebte Verhaltensänderungen

Von besonderer Bedeutung ist auch das Wollen, also die **anfängliche** Bereitschaft zur Weiterbildung und das **längerfristige** Durchhaltevermögen während eines Lernprozesses. Dieses wird durch die Antriebskräfte in der Person bestimmt, die als Motivation bezeichnet werden.¹⁷⁹

Auch der Einfluß von „Gefühlen“, „Werthaltungen“ und „Bedürfnissen“ beeinflusst das Können und Wollen. Unter dem Einfluß dieser Faktoren selektiert das Individuum aus den

¹⁷³ „Können“ wird häufig durch die Begriffe (Vor-)Wissen im Sinne von Kenntnissen, Erkenntnissen, Erfahrungen, sowie Fähigkeiten, Fertigkeiten und Talenten näher bestimmt.

¹⁷⁴ Vgl. Klein, U. (Lernerfolg, 1989), S. 31.

¹⁷⁵ Vgl. Klein, U. (Lernerfolg, 1989), S. 31.

¹⁷⁶ Vgl. Klein, U. (Lernerfolg, 1989), S. 31.

¹⁷⁷ Vgl. Klein, U. (Lernerfolg, 1989), S. 31.

¹⁷⁸ Vgl. Klein, U. (Lernerfolg, 1989), S. 59ff.

¹⁷⁹ Vgl. Von Rosenstiel, L. (Motivation, 1995), S. 162; Thomae fügt dem Verhalten noch das Erleben hinzu. Vgl. Thomae, H. (Einführung, 1970), S.15ff.

unendlich vielen Informationen, die die Umwelt enthält diejenigen, für die es sich interessiert und interpretiert sie entsprechend.¹⁸⁰

Angelehnt an das Bild einer Zwiebel lassen sich über ein Zwiebelschalenmodell noch umfassender mögliche Beziehungen zwischen Handeln als Lernergebnis oder "Außenhaut" und den "inneren Schichten" des Individuums visualisieren. Diese inneren, vom Kern nach außen aufeinander aufbauenden Schichten müssen demnach zuerst günstig ausgerichtet sein, bevor eine Verhaltensänderung einsetzt. In jeder Schicht kann wie folgt unterschieden werden: Systemzustände (States), die durch Wechselwirkung der Systemeigenschaften mit Organisation und Situation entstehen und Systemeigenschaften (Traits), also relativ stabile Persönlichkeitsmerkmale.¹⁸¹

Anhand der jeweiligen Eigenschaftskombination von 2 Individuen wird gezeigt, welchen Einfluß States und Traits auf den Lernerfolg haben könnten. Im Beispiel lautet das Lernziel für beide Mitarbeiter gleich: Beide sollen lernen, systematisch Risiko zu erkennen.¹⁸²

Systemzustände (States) entstehen durch Wechselwirkung der Traits mit Organisation und Situation	Systemeigenschaften (Traits) sind relativ stabile Persönlichkeitsmerkmale	Frage: Hat die betrieblich gewünschte Verhaltensveränderung eine günstige Prognose?	
		Bsp.: Bei Mitarbeiter 1 hat die Verhaltensänderung eine günstige Prognose!	Bsp.: Bei Mitarbeiter 2 hat die Verhaltensänderung eine ungünstige Prognose!
AUßEN	AUßEN		
Tun, Handeln	Absichten/Ziele	"Ich werde systematisch Risiken erkennen und die Erkenntnis nützen, um das Geschäft positiv abzuschließen!"	"Ich will nichts mit Risiko zu tun haben. Wenn Risiken auftauchen, lasse ich das Geschäft fallen!"
Motivation	Iterative Motive z.B. Macht, Ehrgeiz, Ruhm, Sinnvolles Tun, Spielraum, Lob	"Wenn ich Risiko systematisch erkenne, kann ich mehr Umsatz und Ergebnis erzielen, wodurch ich persönlich Vorteile (Lob, Gehaltssteigerung usw.) haben werde!"	"Wenn ich Risiko systematisch erkenne, lehne ich das Geschäft ab und mache weniger Umsatz!"
Überlegungen z.B. Ziele; diese sind veränderbar durch weiteres Wissen	Wissen ist beeinflussbar	1. Wer mit Risiko nicht umgeht, wird an Erfolg einbüßen; 2. Übersicht über Risiken des Geschäfts;	siehe links

¹⁸⁰ Vgl. Huber, S., (Personalcontrolling, 1998), S. 98; die genannten Faktoren werden streng genommen den motivationalen Aspekten zugeordnet; hier werden sie wegen ihres Zusammenhangs mit den Faktoren des Könnens bereits vorab genannt.

¹⁸¹ Vgl. Kastner, M. (Organisationsentwicklung, 1995), S. 20.

¹⁸² Siehe Fallstudie 2 in Abschnitt 4.3

Erwartungen Werden durch Einstellungen geweckt	Einstellungen entstehen auf der Basis von Werten sehr änderungsresistent	Steigt das Risiko, steigt auch die Rendite, meine Erfolgschance!"	"Steigt das Risiko, steigt die Gefahr, daß ich versage!"
Präferenzen Werden durch Werte bestimmt	Werte ethischer Standard besteht aus einem Netz an Werten	"Risiko ist normal und akzeptabel! Ich muß nur damit umgehen können!"	"Risiko ist schlecht und zu vermeiden!"
Ethos (=konkreter Gebrauch)	ethischer Standard was ist richtig oder falsch, gut oder schlecht "das tut man nicht"; im Gehirn relativ fest verdrahtet	"Es ist gut und vertretbar, durch Risikobewältigung Geschäfte zu machen!"	"Mit Risiko Geschäfte machen? Das tut man nicht!"
Gefühle	Emotionalität kaum änderbar	Risiko eines Geschäfts wird als Chance empfunden, den eigenen Erfolg zu verbessern	Risiko eines Geschäfts erzeugt Angst, Mißerfolg zu erleiden
Bedürfnisse	Homöostatische Motive nicht änderbar	Er braucht viel Anerkennung und Geld für seinen Lebensunterhalt.	Er braucht Geld für seinen Lebensunterhalt.
Reflexe	Instinkte nicht änderbar, angeboren	Überwiegend Mut	Überwiegend Angst
KERN	KERN		

Abb. 1-9: Systemzustände und Systemeigenschaften des Individuums¹⁸³

Dieses Modell legt ähnlich dem systemisch-konstruktivistischen Ansatz folgende Schlußfolgerungen nahe: Erstens ist eine Verhaltensänderung von außen meist schwer prognostizierbar, weil das Individuum aufgrund seiner Eigenschaften zu vielschichtigen Deutungen eines von außen geplanten Lernzieles kommen kann. Zweitens sollte der Lehrende versuchen, die inneren Schichten des Individuums wahrzunehmen und diese in die Planung von Lernzielen einzubeziehen. Zum Verständnis des Individuums gibt Schein jedoch zu bedenken, daß allein aus einem einmal beobachteten Verhalten des Individuums noch nicht sicher auf unveränderliche Werte und Einstellungen geschlossen werden kann. Denn situative Erfordernisse zwingen das Individuum häufig, seine Bewertung und folgend sein Handeln zu variieren.¹⁸⁴

Vorausgesetzt, das Modell gibt die interne (subjektive) Bewertung des Lernziels ausreichend gut wieder, müßte, bezogen auf obiges Fallbeispiel, der Weiterbildner oder der „Mitarbeiter 2“ selbst zu dem Ergebnis kommen, daß er (Mitarbeiter 2) voraussichtlich keinen Lernerfolg erreichen wird.

Zu diesem Zwiebschalenmodell gibt es 3 weitere Hypothesen:

Dimensionen	Hypothese
-------------	-----------

¹⁸³ Vgl. Kastner, M. (Organisationsentwicklung, 1995), S. 20, ergänzt um die 3. und 4. Spalte entsprechend einem Lernziel der in Kapitel 4 dargestellten Fallstudie/Maßnahme II: „Systematisch Risiko erkennen“

¹⁸⁴ Vgl. Schein, E.H. (Lernen, 1997), S. 64.

- Beeinflußbarkeit (von außen)	von innen nach außen zunehmend (Es ist viel leichter, Ziele zu verändern als Gefühle)
- Widerstand gegen Veränderungen	von außen nach innen zunehmend (Instinkte werden wir nicht ändern können, wohl jedoch Wissen)
- Verletzbarkeit	von außen nach innen zunehmend (Nimmt Weiterbildung Einfluß auf ethische Standards oder sogar Gefühle, wird sie immer kritischer)

Abb. 1-10: 3 Hypothesen zum Zwiebschalenmodell¹⁸⁵

Beachtet der Weiterbildner diese 3 Hypothesen, sind die obigen Annahmen noch weiter zu differenzieren: Vor Weiterbildungsmaßnahmen ist, detaillierter als heute üblich, zu überlegen, was genau in welcher Schicht des Verhaltens vorausgesetzt werden muß, um für Verhaltensänderungen eine günstige Prognose zu bekommen. Auch können dann bei ungünstigen Konstellationen auftretende Lernschwierigkeiten besser gedeutet werden. Bronner und Schröder wiesen bereits früher auf diese Problematik hin, als sie betonten, daß eine *systematischere Arbeitsweise* oder ein *offenerer Kommunikationsstil* ein grundsätzlich verändertes Selbstbild voraussetzen. Sie meinten, nicht spezielle Fähigkeiten wären oft der Engpaß, sondern die vorgelagerte Einsicht in ihre Notwendigkeit. In obigem Modell wäre etwa die *systematischere Arbeitsweise* der Systemeigenschaft „Wissen“ und der *offenere Kommunikationsstil* dem Systemzustand „Überlegungen“ zuzuordnen. Verhaltensänderungen durch Weiterbildung wären um so schwieriger, je erfolgreicher überkommene Gewohnheiten bislang waren und dem Individuum so erschienen.¹⁸⁶

Für die Weiterbildung folgt daraus, daß Lernprozesse um so riskanter und steuerungsbedürftiger werden, je weniger das Verhaltensänderungsziel zu den einzelnen Zuständen und Eigenschaften des Individuums passt.

Bei Verknüpfung der Fortbildungspotentialanalyse (Können) mit dem oben beschriebenen Zwiebschalenmodell stellt sich selbst bei wohlausgewählten Mitarbeitern die Frage nach deren Fortbildungsfähigkeit neu. Denn wenn in der kurzen Sicht kaum veränderbare „Systemeigenschaften und -zustände“ des Individuums verändert werden müßten, um eine neue Verhaltensweise zu erwerben, ist Lernen nicht mehr nur eine Frage etwa der Vorkenntnisse oder des „guten Willens“. Das Fortbildungspotential des Individuums muß **dann** als eher unzureichend bezeichnet werden.

¹⁸⁵ Vgl. Kastner, M. (Organisationsentwicklung, 1995), S. 19.

¹⁸⁶ Vgl. Bronner, R./Schröder, W. (Weiterbildungserfolg, 1983), S. 20ff.

Im Folgenden werden Lerntheorien auf Faktoren für Lernerfolg untersucht.

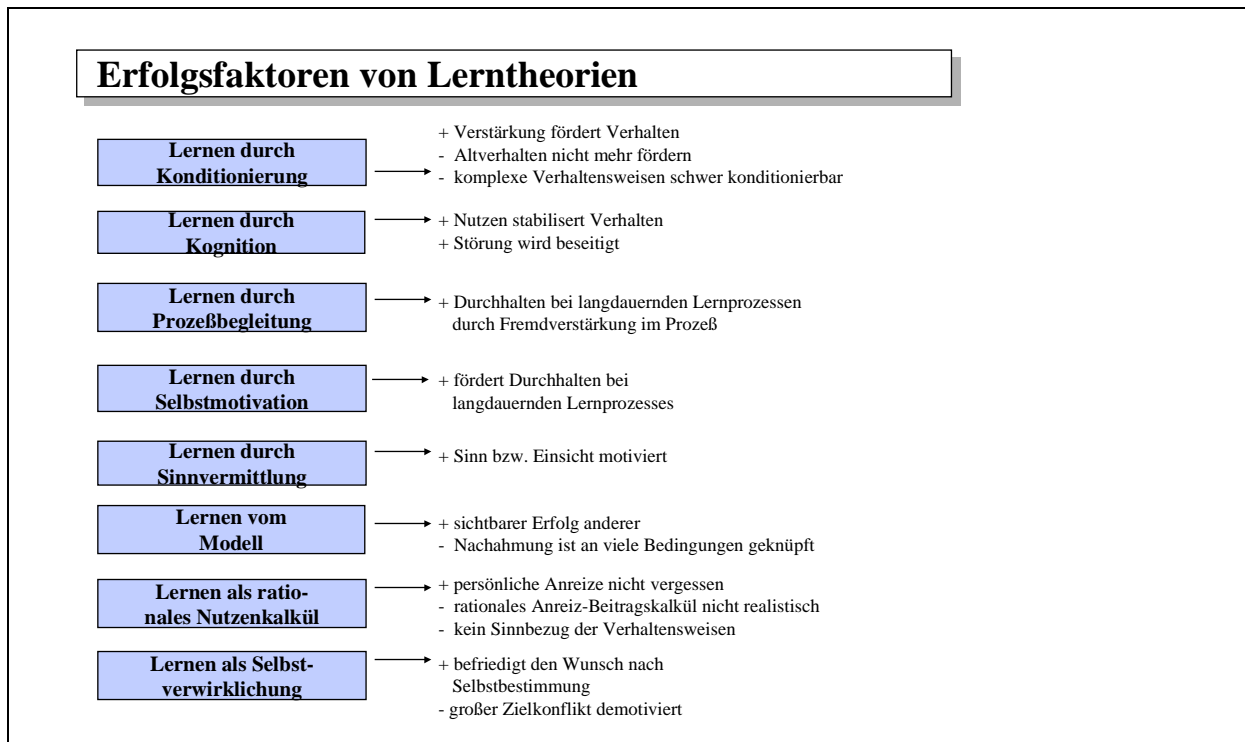


Abb. 1-11: Erfolgsfaktoren von Lerntheorien

Weitgehende Übereinstimmung herrscht inzwischen bei Pädagogen und Psychologen darüber, daß **Konditionierung**, die darin besteht, daß bereits gezeigte Verhaltensweisen gefördert oder gehemmt werden, eine häufig funktionierende Methode der Motivierung und damit der Verhaltenssteuerung darstellt.¹⁸⁷ Allerdings besteht das Problem der Extinktion (Löschung), d.h. wenn die Förderung oder Hemmung nicht mehr erfolgt, verschwinden die Verhaltensweisen mehr oder weniger wieder.¹⁸⁸

Auf die Weiterbildung bezogen bedeutet das, die Bedingungen so zu gestalten, daß auf das gewünschte Verhalten mit hoher Wahrscheinlichkeit eine vom Individuum gewünschte Konsequenz als positive **Verstärkung** hervorgerufen oder eine unerwünschte Konsequenz als negative Verstärkung verhindert wird.¹⁸⁹

Im Zusammenhang mit der Planung von erwünschtem "Neuverhalten" ist **immer** abzuklären, inwieweit unerwünschtes "Altverhalten" durch nicht beachtete, verdeckte Verstärker

¹⁸⁷ Auch in der Betriebswirtschaft wird dies angenommen. Vgl. z.B. Göbel, E. (Prozeßmanagement, 1996), S. 554.

¹⁸⁸ Vgl. Steiner, G. (Lernen, 1988), S. 26ff.

¹⁸⁹ Vgl. Liebel, H. J. /Oechsler, W. A.. (Handbuch, 1994), S. 190.

(heimliche Spielregeln) weiterhin gefördert oder nicht gehemmt wird. Das stellt ein nicht triviales Problem dar.¹⁹⁰

Allerdings sind viele Lernanforderungen nicht mit Konditionierung erfüllbar.

Nach der systemorientierten Auffassung organisieren Systeme ihre internen Strukturen dann um, wenn eine Störung sie aus dem Gleichgewicht bringt. Die Störung wird in einem neuen Gleichgewicht kompensiert.¹⁹¹ Stellt das neue Verhalten also kein Mittel zur Behebung eines dringlichen Problems¹⁹² für das Individuum dar, ist die Transferwahrscheinlichkeit eines Neuverhaltens gering. Denn ein subjektiv probates, i.d.R. zur Organisation passendes Verhalten, das bisher Nutzen gestiftet hat, soll entlernt und ein neues subjektiv nicht dringlich erforderliches Verhalten soll mit Aufwand und häufig gegen den Widerstand des Umfelds erlernt und trainiert werden.¹⁹³ So ist anzunehmen, daß eine Verhaltensänderung eher zustandekommt, wenn das Individuum eine Störung als solche wahrnimmt und das neue Verhalten hochwahrscheinlich zu einem neuen Gleichgewicht führt.

Die konditionierende Verstärkung, die darin besteht, daß die Lösung eines Problems zum Gleichgewicht zurückführt, kann durch andere, also von außen und auch als Selbstverstärkung von innen erfolgen.¹⁹⁴

Gegenüber dem Lernen, (nur) weil eine gezeigte Verhaltensweise verstärkt wird, z.B. durch Lob, ist Lernen durch Konstruieren einer neuen Verhaltensweise bzw. **Kognition** ein erheblich komplexerer Vorgang. Hier wird die Lösung selbst erarbeitet, und nur wenn das neue Verhalten eine Problemlösung darstellt, ist das ein Erfolg. Von Vorteil ist, daß der Sinn des neuen Verhaltens nicht extra vermittelt werden muß. Kann das Individuum in einem „von außen“ gewünschten Verhalten keinen Nutzen erkennen, ist die Aufrechterhaltung dieses Verhaltens schwierig.

¹⁹⁰ Vgl. Steiner, G. (Lernen, 1988), S. 48ff.

¹⁹¹ Vgl. Simon, F.B. (Kunst, 1997), S. 18.

¹⁹² Vgl. Bronner, R./Schröder, W. (Weiterbildungserfolg, 1983) S. 252f.

¹⁹³ Beispielsweise könnte das der Fall sein, wenn einem erfolgreichen Fußballstürmer vom Coach nahegelegt wird, seine Mannschaft bei der Verteidigung durch Zurücklaufen zu unterstützen. Das geht zu Lasten seiner verfügbaren Ausdauerreserve und führt evtl. dazu, daß ein anderer Stürmer gelegentlich in die bessere Schußposition kommt. Vielleicht erst dann, wenn ein weiterer Stürmer präsentiert wird, der Tore schießen und verteidigen kann, wird er auf der Ersatzbank die Störung seines Gleichgewicht feststellen und die Dringlichkeit der eigenen Verhaltensänderung einsehen.

¹⁹⁴ Beispiel einer Selbstverstärkung: "Sobald ich gelernt habe, flüssig französisch zu sprechen, gönne ich mir eine Fahrt nach Paris."

Die Praxis unterstellt häufig¹⁹⁵, daß dann eine Eingangsmotivation besteht, wenn Mitarbeiter freiwillig an einer Weiterbildungsveranstaltung teilnehmen. Selbst wenn das zutrifft¹⁹⁶, sind sich Praxis wie Theorie einig, daß die Eingangsmotivation meist nicht ausreicht, um einen komplexen **Lernprozeß** erfolgreich abzuschließen.¹⁹⁷ Motivation schließt mit Bezug zur Weiterbildung Richtung, Intensität und Ausdauer des Lernens ein:

- (1) Die Richtung des Verhaltens bezeichnet die Entscheidung für eine Handlungsalternative (Lernziel).
- (2) Die Intensität richtet sich auf die Energie zu Beginn des Lernprozesses.
- (3) Die Ausdauer bezieht sich auf die Aufrechterhaltung der Lernintensität auf dem Weg zum Anwendungserfolg.¹⁹⁸

Faßt man Lernen als Prozeß auf, bei dem mit Entscheidungen verbundene Ereignisse zeitlich aneinandergereiht werden, bedeutet Ausdauer (3) in Anlehnung an den entscheidungsorientierten Ansatz¹⁹⁹ ständige Aktualisierung der Entscheidung (1) und Intensität (2) zum Lernen.

Vom Prozeß her gesehen liegt also ein weiterer Erfolgsfaktor des Lernens darin, daß das Individuum zur Aufrechterhaltung einer **dynamischen** Lern- und Anwendungsmotivation trotz Eingangsmotivation weitere Anreize erhält,²⁰⁰ da bei jeder Aktualisierung der Lern- und Anwendungsentscheidung die Möglichkeit besteht, daß der Lernprozeß offen oder verdeckt abgebrochen wird. Liebel und Oechsler empfehlen, daß, da in der Arbeitswelt Selbststimulation häufig nicht ausreicht, die Leistungsmotivation durch Vorgesetzte gefördert werden sollte, um vorgegebene oder gemeinsam vereinbarte Arbeitsziele zu erreichen.²⁰¹ Ein lang andauernder Lernprozeß (z.B. Lernziel: betriebswirtschaftliches Handeln verbessern) ist damit i.d.R. mit einem hohen Grad an fortgesetzter **Selbstmotivation** oder einem lang andauernden Betreuungsaufwand verbunden.

¹⁹⁵ Vgl. Huczynski, A. A./Lewis, J. W. (transfer, 1980), S. 227ff.; vgl. Klein, U. (Lernerfolg, 1989), S. 93f.

¹⁹⁶ Vgl. Klein, U. (Lernerfolg, 1989), S. 94: Nach Klein spricht dagegen, daß sie von Vorgesetzten gegen die eigene Neigung gedrängt sein könnten, teilzunehmen. Vgl. Weber, W. (Weiterbildung, 1985), S. 184: Weber erhebt dann Zweifel, wenn Maßnahmen während der Arbeitszeit stattfinden oder Nicht-Teilnahme beruflich sanktioniert werden könnte.

¹⁹⁷ Vgl. Klein, U. (Lernerfolg, 1989), S. 95.

¹⁹⁸ Vgl. Klein, U. (Lernerfolg, 1989), S. 91.

¹⁹⁹ Vgl. Heinen, E. (Industriebetriebslehre, 1991), S. 35f.

²⁰⁰ Vgl. Klein, U. (Lernerfolg, 1989), S. 93f.

²⁰¹ Vgl. Liebel H.J./Oechsler, W. A. (Handbuch, 1994), S.167.

Insbesondere für den Erwerb bisher **nicht beherrschter** Verhaltensweisen gibt es weitere Bestimmungsgründe.²⁰²

Die heutige Wirtschaftspraxis ist oft von Bedingungen gekennzeichnet, in denen (am Erfolg orientierte) Konditionierung weitgehend ausscheidet, z.B. weil Verhaltensweisen nicht eindeutig abgrenzbar, identifizier- und meßbar sind und intensive Kontrolle zu aufwendig wäre.²⁰³

Die kognitiven Lerntheorien (Wertheimer, Köhler, Tolman) rücken das Bewußtsein und die dahinter liegenden kognitiven Vorgänge wie Wahrnehmen, Denken, Erkennen, Einsicht und Problemlösen in den Mittelpunkt.²⁰⁴ Die Weiterbildung muß demnach ihr Vorgehen, wie z.B. Lernziele und Lerninhalte, ausreichend begründen, um das Individuum über die Einsicht zur Verhaltensänderung zu motivieren.

Sozial-kognitive Lerntheorien beziehen beim Lernen außerdem die Interaktion mit anderen ein. Beim Erwerb von neuen Verhaltensweisen spielt für die Motivation eine Rolle, ob dieses Verhalten bei anderen, sog. **Modellen** (früher Vorbild), als erfolgreich beobachtet werden kann (Bandura).²⁰⁵ Liebel und Oechsler nennen weitere Bedingungen, unter denen **Lernen vom Modell** oder Beobachtungslernen stattfindet, nämlich:

„...das Modellverhalten muß für den Beobachter durchführbar sein, das heißt, er muß über die erforderlichen körperlichen und geistigen Fähigkeiten verfügen; das Modell muß für den Beobachter sympathisch (attraktiv) sein; es darf von ihm selbst nicht allzusehr verschieden erlebt werden; je mehr Ansehen oder Autorität das Modell in seiner sozialen Umgebung genießt, desto eher werden seine Verhaltensweisen übernommen.“²⁰⁶

Auf die Weiterbildung übertragen ist zu beachten, daß es günstig²⁰⁷ ist, wenn es für ein erwünschtes Verhalten bereits Modelle gibt. Ungünstig für das Erlernen von Verhalten ist, wenn Modelle eine im Lernprozeß angestrebte Handlungsfolge mit anderen als den vom Lernenden zu trainierenden Verhaltensweisen (besser) erreichen.

²⁰² Vgl. Ehlers, W./Legewie, H. (Psychologie, 1978), S. 218; vgl. Franke, J./Kühlmann, T. (Psychologie, 1990), S. 139.

²⁰³ Vgl. Franke, J./Kühlmann, T. (Psychologie, 1990), S. 140; vgl. Pautzke, G. (Wissensbasis, 1989), S. 95.

²⁰⁴ Vgl. Steiner, G. (Lerntheorien, 1992), Sp. 1268; vgl. Pautzke, G. (Wissensbasis, 1989), S. 91.

²⁰⁵ Vgl. Steiner, G. (Lerntheorien, 1992), Sp. 1268f.

²⁰⁶ Liebel, H. J. /Oechsler, W. A. (Handbuch, 1994), S. 190.

²⁰⁷ Wottawa und Gluminski betonen besonders für Unternehmen die hohe Orientierung an (erfolgreichen) Vorbildern. Vgl. Wottawa, H./ Gluminski, I. (Psychologische Theorien, 1995), S. 239ff.

Innerhalb der **Prozeßtheorien**²⁰⁸ der Motivation diskutieren die Autoren Vorgänge bei der Aktualisierung von Motiven, deren Wirksamkeit im konkreten Verhalten und ihre Beeinflußbarkeit.²⁰⁹ Dabei geht es um das Wechselspiel²¹⁰ von Motiven, Anreizen und Erwartungen.²¹¹

Das Grundmodell aller Prozeßtheorien der Motivation, die von Staehle²¹² als psychologisch orientierte ökonomische Entscheidungstheorie eingeordnete Erwartungs-Valenz-Theorie für die Arbeitsmotivation²¹³, wird gerne auf die Erklärung von Weiterbildungsmotivation²¹⁴ übertragen. Sie begrenzt das Verhalten auf die einfache Annahme der Nutzenmaximierung.²¹⁵ Für die Weiterbildung kann sie vereinfacht auf die Kurzformel gebracht werden: Zum Lernen motiviert nicht das Lernziel, sondern nur, ob man es gut erreichen kann und was man dann dafür bekommt.

Kritisiert wird daran, daß erst die Handlungsfolge einen Wert darstellt, nicht die Handlung und das Handlungsergebnis, wie z.B. die Befriedigung darüber, Französisch zu erlernen und dann immer besser sprechen zu können.²¹⁶ Erkenntnisse als kognitive Grundlage und Antrieb werden aus der Betrachtung ausgeklammert.²¹⁷ Marr bezweifelt zu Recht, „daß der Mitarbeiter sein Verhalten ausschließlich an einem Nutzenkalkül ausrichtet, in dem die verschiedenen Anreize und Beiträge zu einer einzigen Größe zusammengefaßt werden.“²¹⁸ Von Hayek betont, daß Denken und Handeln neben der Vernunft auch durch Regeln geleitet wird, denn – so von Hayek – „...die Vernunft kann immer nur einige der Umstände in

²⁰⁸ Vgl. Campbell, J.P./Pritchard, R.D. (Motivation, 1976), S. 65: Campbell und Pritchard schlagen vor, Motivationsmodelle nach Inhalts- und Prozeßtheorien einzuteilen.

²⁰⁹ Vgl. Franke, J./Kühlmann, T. (Psychologie, 1990), S. 255.

²¹⁰ Vgl. Franke, J./Kühlmann, T. (Psychologie, 1990), S. 139.

²¹¹ Zu den Erwartungen können auch die Vorannahmen des Lernenden darüber gerechnet werden, ob er sich das Lernziel zutraut (Siehe weiter oben).

²¹² Vgl. Staehle, W. H. (Management, 1991), S. 212.

²¹³ Vgl. Vroom, V. H.: Work and motivation. New York, 1964.

²¹⁴ Vgl. Klein, U. (Lernerfolg, 1989), S. 98ff.; vgl. Gülpen, B. (Evaluation, 1996), S. 8ff.

²¹⁵ Kappler, E. (Menschenbilder, 1992), Sp. 1325: Kappler beschreibt den Homo Öconomicus u.a. als allwissend, perfekt, unendlich schnell und emotionslos. Die Neue Institutionenökonomik dagegen zeichnet ein Bild vom Individuum als unvollkommen und mit begrenzter Rationalität und Moral ausgestattet. Vgl. Picot, A./Dietl, H./Franck, E. (Organisation, 1997), S. 53.

²¹⁶ Vgl. Berthel, J. (Personalmanagement, 1995), S. 20ff: Motivationstheoretische Ansätze; vgl. von Rosenstiel, L./Gebert, D. (Organisationspsychologie, 1989), S. 38ff.

²¹⁷ Vgl. Weber, W. (Theorien, 1996), S. 286.

²¹⁸ Marr, R./Stitzel, M. (Personalwirtschaft, 1979), S. 45ff.

Rechnung stellen, die unsere Handlungen bestimmen“²¹⁹. Die Erwartungs-Valenz-Theorie erscheint daher nur zur Gestaltung von Rahmenbedingungen für größere Gesamtheiten von Individuen einsetzbar, für einen individualisierenden Gestaltungsansatz des Lernverhaltens wird sie als zu wenig komplex beurteilt.²²⁰

Ganz sicher ist jedoch unter Berücksichtigung der Prozeßtheorien²²¹ bei der Planung von Lernprozessen der persönliche Nutzen der Lernenden als ein wichtiger Faktor des Lernerfolgs nicht zu vernachlässigen. Huczynski und Lewis stellen in einer empirischen Studie fest, daß für den Transfer von Gelerntem in die Arbeitssituation die Einschätzung bedeutend ist, daß das Gelernte für die Arbeitsleistung des Lernenden von Nutzen ist.²²²

Einen persönlichen Nutzen stellt auch der Grad der möglichen Selbstverwirklichung im Unternehmen dar. Wottawa und Gluminski betonen: Je mehr „...Möglichkeiten der Mitarbeiter im Unternehmen zur Selbstverwirklichung findet, desto mehr wird er sich einsetzen. Auch die Wahrscheinlichkeit für spontanes und kreatives Mitarbeiterverhalten ist auf dieser Grundlage größer.“²²³

Streich stellt für die Wünsche von Mitarbeitern an ihre Arbeit, abgeleitet aus einer repräsentativ durchgeführten Umfrage (Wirtschaftsjunioren 1988), fest, daß für 2/3 der Befragten Arbeit ein Mittel der Selbstbestätigung, Selbstentfaltung und der sozialen Anerkennung ist.²²⁴ Empfindet allerdings der Mitarbeiter den Unterschied zwischen Unternehmenszielen und persönlichen Zielen als sehr kontrovers und wenig änderbar, neigt er dazu, sich innerlich zurückzuziehen.²²⁵ „Morgens ein Jäger, dann ein Viehzüchter und abends ein Kunstkritiker“ beschreibt Neuberger dieses Problem bildhaft.²²⁶

Somit sind Kenntnisse der individuellen Nutzenstruktur des Individuums ein wichtiger Bestimmungsgrund²²⁷ für den Lernerfolg. Verhaltensweisen, die die individuelle Selbstverwirklichung fördern, erzeugen mehr Motivation bei Lernenden.

²¹⁹ Von Hayek, F.A. (Studien, 1969), S. 80.

²²⁰ Vgl. Weber, W. (Theorien, 1996), S. 287.

²²¹ Vgl. Wottawa, H./ Gluminski, I. (Psychologische Theorien), 1995, S. 11: Das utilitaristische Prinzip spielt für Verhaltensänderungen häufig eine Rolle.

²²² Vgl. Huczynski, A. A./Lewis, J. W. (transfer, 1980), S. 234.

²²³ Wottawa, H./Gluminski, I. (Psychologische Theorien, 1995), S. 62f.

²²⁴ Vgl. Streich, R. K. (Persönlichkeitsentwicklung, 1995), S. 250.

²²⁵ Vgl. Streich, R. K. (Persönlichkeitsentwicklung, 1995), S. 252.

²²⁶ Neuberger, O. (Personalentwicklung, 1991), S. 11.

²²⁷ Vgl. Kick, T./Schemm, E. (Individualisierung, 1993), S. 36; vgl. Wottawa, H./Gluminski, I. (Psychologische Theorien, 1995), S. 11.

Bezogen auf die obige Darlegung der Selbst- und Fremdsteuerung stellen Liebel und Oechsler fest, daß Motivation immer als Selbstmotivation verstanden werden muß²²⁸ und Führungskräfte von außen nur "Impulse zur Selbstmotivation, zur Selbstveränderung geben können. Die Mitarbeiter ihrerseits können diese Anregungen aufnehmen, modifizieren oder ignorieren."²²⁹

Bei der Weiterbildung ist folglich darauf zu achten, ob Unterstützung von außen wirklich die Selbstmotivation der Mitarbeiter verbessert.

(3) Problematik des Könnens und Wollens

Daß eine Verhaltensprognose schwierig ist, zeigt die Tatsache, daß selbst wenn man die Einstellung des Menschen zu einem bestimmten Verhalten kennt, wie etwa zum Energiesparen, man daraus noch nicht sein tatsächliches Verhalten vorhersagen kann, also z.B. ob er Energiesparlampen kauft.²³⁰

Doch bereits die Frage, wie klar Eigenschaften des Individuums, wie seine Einstellungen, feststellbar sind, ist nicht abschließend aufklärbar. Denn selbst Äußerungen aller Art, schriftlich wie mündlich, unterliegen dem Problem²³¹, daß eigene Einstellungen dem Individuum nicht bewußt sind oder nicht offen geäußert werden oder sogar theoretisch favorisierten Ansichten zuwider liegen. Häufig werden Äußerungen auch an die Situation und nicht nur an die eigene Überzeugung angepaßt.²³²

Auch die Beschreibung des **Geistes** in der neueren Gehirnforschung²³³ dämpft die Hoffnungen darauf, daß die vorhandene Lernmotivation ohne weitere Verstärkung über eine lange Prozeßstrecke hinweg leicht aufrechterhalten werden kann. Ornstein gibt eine ernüchternde Darstellung über den Geist des Individuums, wenn er schreibt:

"Der Geist ist vielfältig und komplex. Er besitzt keine einheitliche "intellektuelle Einheit", mit der er etwa eine Vielzahl von Ereignissen in der gleichen Weise wahrnehmen und beurteilen könnte. Er enthält eine wandelbare Zusammenstellung

²²⁸ Vgl. Liebel, H. J. /Oechsler, W. A. (Handbuch, 1994), S. 166.

²²⁹ Liebel, H. J. /Oechsler, W. A. (Handbuch, 1994), S. 166.

²³⁰ Vgl. Frey, D. (Verhalten, 1996), S.V1/1.

²³¹ Übung "linke Spalte" von Argyris zeigt die Unterschiede zwischen geäußerten und "wirklichen" Einstellungen. Vgl. Argyris, C. (Experten, 1991), S. 105.

²³² Z.B. wird netten Dozenten direkt zum Seminarende meist nicht rückgemeldet, wenn das Training für die eigene Praxis kaum Anwendungserfolg verspricht.

²³³ Ornstein, R. (Multimind, 1992), S. 41.

unterschiedlicher Arten von "kleinen Geisten": festgelegte Reaktionen, Begabungen, flexibles Denken. Diese verschiedenen Einheiten werden von Zeit zu Zeit eingesetzt - "ins Bewußtsein hineingerollt" - und dann wieder gekündigt, abgestellt, nach Gebrauch an ihren Platz zurückgebracht.

Ein System beschreibt diese unterschiedlichen Tätigkeiten des Geistes. Ich denke, der beste Name dafür wäre mentales Betriebssystem (MOS-Mental Operating System). Es ist kein allmächtiger Kontrolleur, sondern ein halbwegs organisierter zentraler Faktor im Geist, und er wird ziemlich oft durch "niedere Kräfte" des Geistes überwältigt."

Die genannten Bestimmungsgründe des Könnens und Wollens ergeben demnach keine hinreichende Grundlage für die verlässliche Steuerung des betrieblichen Lernens von außen, also von Trainern oder Führungskräften.

Bereits während der Trainingssituationen muß ständig mit Abschweifen des Geistes gerechnet werden. Nach außen wird dies nicht leicht erkennbar sein (vielleicht Gähnen, Blick schweift ab usw.), womit in Seminaren ausschließliche Fremdsteuerung uneffizient erscheinen muß. Überträgt man die Beschreibung Ornsteins in der dynamischen Sichtweise auf einen oft über Monate angelegten Übungsprozeß in Arbeitssituationen bis zum Abschluß des Lernprozesses, wird sofort klar, wie unsicher und vage die Aufrechterhaltung²³⁴ und der Ausgang des Lernens für Mitarbeiter und Unternehmen ist und daß das Individuum diese komplexen Vorgänge am besten **selbst** über sein Bewußtsein wahrnehmen und steuern kann. Das läßt sich auf die Kurzformel bringen: Nur das Selbst ist immer zugegen!

Wendet man wiederum systemisch-konstruktivistische Überlegungen der neueren Systemtheorie auf das Individuum selbst an, indem man es als psychisches System betrachtet, wird diese These noch plausibler:

Psychische Systeme (Individuen) sind – wie oben bereits erwähnt – nach der neueren systemtheoretischen Sicht **autopoietisch**: Demnach sind sie autonom, strukturdeterminiert und operationell geschlossen.²³⁵

Autonom bedeutet in diesem Zusammenhang, daß ein psychisches System durch ein Ereignis aus der Umwelt i.S.e. geradlinigen Ursache-Wirkungs-Beziehung nicht determiniert, sondern lediglich gestört und aus dem Gleichgewicht gebracht werden kann.

Wie ein System auf Störungen reagiert, ist durch seine internen **Strukturen** determiniert, folgt also seiner inneren Logik, weshalb sein Verhalten nie von außen bestimmt werden kann.

Schäffter bringt sehr eindringlich zum Ausdruck,

“...daß die Teilnehmer/innen vielfach nicht das lernen, was gelehrt wurde,

²³⁴ Vgl. Rank, B. (Seminar, 1996), S. 89f.

²³⁵ Vgl. Maturana, H.R./Varela, F.J. (Erkenntnis, 1987), S. 55ff.; vgl. Simon, F.B. (Kunst, 1997), S. 17f.

daß etwas gelernt wurde, was nicht gelehrt wurde oder
daß gelernt wird, wenn garnicht gelehrt wird...“.²³⁶

Allerdings kann Verhalten in seinem störungsfrei funktionierenden Freiraum begrenzt werden. Bezeichnet man Interaktion als Austausch von Signalen, liegt deren Deutung immer allein beim empfangenden System, da es diese nach seinen subjektiven Bedeutungsstrukturen durchführt.

Entscheidend für die Weiterbildung ist im Sprachgebrauch des Konstruktivismus ausgedrückt: **Liegt eine Störung des Systems vor** oder kann eine Störung **vorgenommen werden**. Denn solange Systeme - in diesem Fall das Individuum - nicht so gestört werden, daß sie ihr Gleichgewicht verlieren, verhalten sie sich nach der Logik ihrer internen Organisation und behalten ihr bisheriges Verhalten bei. Wird ein Problem, eine Herausforderung oder eben eine Intervention als Störung wahrgenommen, kann das Individuum sein Gleichgewicht ohne Lernen nicht mehr aufrechterhalten. Dann müssen sich die internen Strukturen neu organisieren, damit die Störung in einem neuen Gleichgewicht kompensiert wird.²³⁷ Dann werden Verhaltensänderungen hoch-wahrscheinlich eingeleitet.

Ob das Resultat derart induzierten Wandels positiv oder negativ zu bewerten ist, läßt sich nicht vorhersagen. Veränderung kann Fortschritt, Wachstum, Reife sein, muß es jedoch nicht sein (prinzipielle Nichtsteuerbarkeit).²³⁸ Aufgrund der **operationellen Geschlossenheit** des Systems erzeugen Interventionen nur indirekt über die Veränderung einer der Umwelten des Systems ihre Wirkung. Jedoch kann man Umweltbedingungen schaffen, welche die Wahrscheinlichkeit erhöhen, daß das Individuum sich selbst verändert. Die Intervention erfolgt durch Handeln bzw. Kommunikation, also durch Veränderung des Kommunikationssystems, das die soziale, relevante Umwelt des psychischen Systems darstellt.²³⁹ Wird die Umwelt des Mitarbeiters durch Interventionen destabilisiert, sind Verhaltensänderungen bei ihm in Richtung auf ein neues Gleichgewicht wahrscheinlicher; erfährt er für sein momentanes Verhalten Akzeptanz, sind Verhaltensänderungen

²³⁶ Schöffter, O.: Bedeutungskontexte des Lehrens und Lernens. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 44 (1994), 1, S. 6, zit. nach Arnold, R./Siebert, H. (Erwachsenenbildung, 1999), S. 5.

²³⁷ Vgl. Simon, F.B. (Kunst, 1997), S. 18.

²³⁸ Vgl. Simon, F.B. (Kunst, 1997), S. 19f.

²³⁹ Vgl. Mayrhofer, W. (Systemtheorie, 1996), S. 89ff.

unwahrscheinlicher, da er dann in entsprechenden Situationen seine bisherigen Verhaltensweisen erinnert und wiederholt, weil es eben keinen Grund gibt, sie zu ändern.²⁴⁰ Wird das Gleichgewicht des Mitarbeiters z.B. durch die Aufforderung zu einer notwendigen Verhaltensänderung gestört, kann er diese allerdings immer noch vermeiden, wenn er den Störungsversuch so deutet, daß er sich nicht gestört fühlt.²⁴¹

(4) Einfluß von "Entwickeln" und "Vereinbaren" von Zielen auf Können und Wollen

Einerseits wurde deutlich, daß Können und Wollen in der beschriebenen Form zusätzliche Unterstützung brauchen, die die Wahrscheinlichkeit der Verhaltensänderung erhöht. Andererseits bescheinigt der humanistische Ansatz dem Individuum prinzipiell die Fähigkeit und Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung, zu Selbstkontrolle und Selbstmotivation und zum Treffen von rationalen, an **Zielen** orientierten Entscheidungen.

Die Zieltheorie geht davon aus, daß Ziele das Verhalten unmittelbar regulieren. Konkrete "Ziele befähigen Personen zu einer systematischen Verarbeitung von Feedback".²⁴² Das lenkt die Einsatzkräfte von nicht zielführenden zu zielführenden Verhaltensweisen.²⁴³ Nach

Wottawa und Gluminski wirken individuelle Ziele der Mitarbeiter, wie **Selbstverwirklichung**, stärker auf den Lernerfolg ein, als individuelle externe Anreize oder externe Gruppenanreize.²⁴⁴

Davon kann eine verbindlichkeitssteigernde und motivierende Wirkung im Lernprozeß erwartet werden. Es macht allerdings einen Unterschied, ob Mitarbeiter Ziele selbst auswählen, vorhandene Ziele annehmen oder ob ihnen Zielvorgaben aufgedrängt werden.

Diese Perspektive eröffnet, daß Mitarbeiter durchaus bereit sind, sich aktiv für Unternehmensziele einzusetzen, **sofern**²⁴⁵ es gelingt, diese mit ihren persönlichen Zielen zu verbinden.²⁴⁶

²⁴⁰ Vgl. Geißler, H. (Lernen, 1996), S. 86; vgl. Simon, F.B. (Kunst, 1997), S. 21ff.

²⁴¹ Vgl. Simon, F.B. (Kunst, 1997), S. 24.

²⁴² Latham, G.P./Locke, E.A. (Zielsetzung, 1995), Sp. 2224.

²⁴³ Vgl. Latham, G.P./Locke, E.A. (Zielsetzung, 1995), Sp. 2222ff.

²⁴⁴ Vgl. Wottawa, H./Gluminski, I. (Psychologische Theorien, 1995), S. 60.

²⁴⁵ "Letztlich wird eine 'Selbstverwirklichung' nur innerhalb der vorgegebenen Organisations- und Tätigkeitsstrukturen und entlang der Präskriptoren einer weitgehend an der protestantischen Leistungsethik orientierten Gesellschaft möglich sein." Berthel, J. (Personalmanagement, 1995), S. 18.

²⁴⁶ Vgl. Berthel, J. (Personalmanagement, 1995), S. 18; vgl. Liebel H.J./Oechsler, W.A. (Handbuch, 1994), S.169: Liebel und Oechsler führen aus, daß beispielsweise die Motivation eines Mitarbeiters, an Entscheidungsprozessen aktiv teilzunehmen, maßgeblich davon abhängt, inwieweit sein Berufsinteresse und die Anforderungen der Arbeitsaufgabe miteinander übereinstimmen. Die Idee der Mitunternehmenschaft der

Zwar mag es für viele Geschäftsziele keine deckungsgleichen persönlichen Ziele geben und umgekehrt, jedoch durch die eigene Wahl²⁴⁷ derjenigen Geschäftsziele, die den Mitarbeitern einleuchten oder für die sie sich begeistern können²⁴⁸, ist eine Berücksichtigung der individuellen Bedürfnisse²⁴⁹ und Erhaltung der Autonomie möglich.

Autonomie²⁵⁰ gilt als die Wurzel vieler positiver Effekte auf das subjektive Befinden und die Leistungsbereitschaft des Einzelnen bei Beteiligungs-, Mitbestimmungs- und Kooperationsaktionen.²⁵¹ "Der einzelne Mitarbeiter soll selbst (mit)bestimmen, was für ihn "human" ist, und dieses nicht von anderen auferlegt bekommen."²⁵²

Zielkonflikte bedeuten kognitive Dissonanz²⁵³, die Individuen meist vermeiden wollen, indem sie Zielharmonie anstreben, d.h. daß sie bestrebt sind, die persönlichen Ziele soweit zu modifizieren, bis sie mit den geschäftlichen Zielen harmonieren und umgekehrt. Dieser Bereitschaft kann durch **Kooperation**, verstanden als "jede Form von Zusammenarbeit mit dem Ziel der gemeinschaftlichen Erfüllung einer Aufgabe",²⁵⁴ begegnet werden, die sich mehr auf Überzeugen und **Aushandeln** als auf Drohung, Manipulation und Zwang stützt.²⁵⁵ Kooperation wirkt dann häufig motivierend und selbstbewußtseinssteigernd.²⁵⁶

Ziele zu begründen (tell and sell) hat eine deutlich bessere Wirkung auf Identifikation und Leistung als reine Zielsetzung (tell).²⁵⁷

Huczynski und Lewis konnten feststellen, daß für den Transfer von Gelerntem in die Arbeitssituation eine der Lernmaßnahme vorausgehende Diskussion mit dem Vorgesetzten bedeutend ist.²⁵⁸

Mitarbeiter, die in Form von Eigentums- und Ergebnisbeteiligungsmodellen attraktiv gemacht wird, hat die Intention, persönliche Ziele mit den Geschäftszielen zur Deckung zu bringen.

²⁴⁷ Vgl. o.Verf. (Jukebox-Effekt, 1996), S. 9ff.; vgl. o.Verf. (Mitarbeiter, 1996), S. 9ff.

²⁴⁸ Vgl. Kick, T./Scherer, E. (Individualisierung, 1993), S. 36.

²⁴⁹ Bei einigen Mitarbeitern ist auch eine Umgestaltung der Situation in Richtung ihrer Präferenzen denkbar.

²⁵⁰ Vgl. Deutsches Wörterbuch Bd. 30, 1960, S. 205: Zentrale mit dem Autonomie-Konzept korrespondierende Begriffe sind Selbständigkeit, Verantwortung, Eigensinn als die Fähigkeit, selbst Sinn herzustellen, Willensfreiheit und Willkür, d.h. die Fähigkeit, nach Gutdünken und freiem Ermessen zu handeln.

²⁵¹ Vgl. Liebel H.J./Oechsler, W. A. (Handbuch, 1994), S.174.

²⁵² Marr, R. (Differenzielle Personalwirtschaft, 1989), S. 42.

²⁵³ Vgl. Wottawa, H./Gluminski, I. (Psychologische Theorien), S. 163ff.

²⁵⁴ Marr, R. (Kooperationsmanagement, 1992), Sp. 1154.

²⁵⁵ Vgl. Liebel H.J./Oechsler, W. A. (Handbuch, 1994), S.169.

²⁵⁶ Vgl. Latham, G.P./Locke, E.A. (Zielsetzung, 1995), Sp. 2225.

²⁵⁷ Vgl. Latham, G.P./Locke, E.A. (Zielsetzung, 1995), Sp. 2224f.

²⁵⁸ Vgl. Huczynski, A. A./Lewis, J. W. (transfer, 1980), S. 233.

Gelingt Übereinstimmung nicht und werden Mitarbeiter in ihrer individuell erlebten Freiheit²⁵⁹ einfach beschnitten, z.B. durch nicht akzeptable Zielvorgaben, muß mit einem verhaltensauslösenden Effekt gerechnet werden: Eine Person, die Freiheitseinengung (Reaktanz) empfindet, ist motiviert, ihre Freiheit wieder herzustellen, z.B. durch passiven Widerstand oder aggressives Verhalten.²⁶⁰

Bei Lernprozessen ist also zu berücksichtigen, daß Lernziele, die ohne Einsicht und Zustimmung der Mitarbeiter formuliert werden, kaum Aussicht auf Erfolg haben werden, sondern Demotivation und, sobald die Kontrolle entfällt oder wenn sie nicht möglich ist, Vermeidungsreaktionen wie Abbruch des Lernprozesses auslösen.

Die Wahrscheinlichkeit einer Verhaltensänderung wird dagegen erhöht, wenn Mitarbeiter unterstützt werden, sich aus den angebotenen Geschäftszielen nach eigener Wahl oder Kooperation Verhaltensänderungsziele abzuleiten - nach dem Motto: Die Organisation bietet Ziele und Aufgabenpakete an, ohne sie aufzuzwingen. Der Mitarbeiter wählt sein Paket und „committet“!

Wird eine gewünschte Verhaltensvariante im Rahmen einer Zielvereinbarung als unverzichtbar dargestellt und gilt darüber hinaus ihr Eintreten unter bestimmten Umständen als verbindlich vereinbart und wird unterstützt und kontrolliert, so liegt im Sinne des Systemansatzes eine erhebliche Störung vor, deren Nichtbehebung das Gleichgewicht des Systems nachhaltig verletzen könnte.

²⁵⁹ Freiheit wird hier verstanden als Kontrolle des Individuums über sich und seine Umwelt.

²⁶⁰ Vgl. Brehm 1972 zit. nach Liebel H.J./Oechsler, W. A. (Handbuch, 1994), S.173f.; werden Gruppenmitglieder an Entscheidungen beteiligt, unterbleiben solche Reaktionen trotz damit verbundener starker Einschränkungen, wie Untersuchungen sehr deutlich zeigen. Vgl. Liebel H.J./Oechsler, W. A. (Handbuch, 1994), S.174.

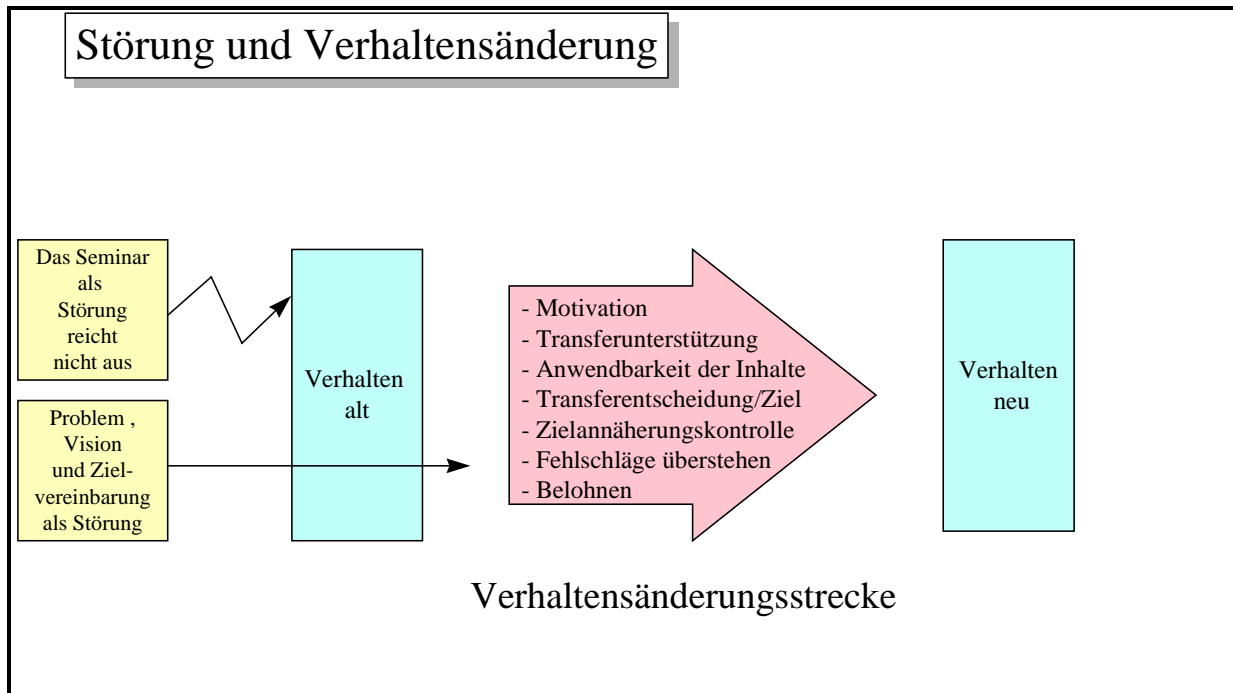


Abb. 1-12: Störung und Verhaltensänderung. Vgl. Wakenhut, R. et al. (Transfersicherung, 1995), S. 60.

In der Prozeßfolge der Zielvereinbarung unterscheiden Krieg und Drebes:

1 Gesprächsführung	Meinungsaustausch, Diskussion, Abstimmung
2. Zielauflösung	Einheitliche Ausrichtung der Organisation, Rahmenbedingungen, Ziele und Zwischenziele/Meilensteine möglichst konkret, einheitlich und terminiert
3. Maßnahmenverfolgung und Zielkontrolle	Regelmäßige Kontrolle des Erreichten, Abweichungen bewerten, Eingreifen abwägen
4. Fragen der Verknüpfung von Zielvereinbarung und Entgeltfindung	

Abb. 1-13: Prozeßfolge der Zielvereinbarung²⁶¹

Zu beachten ist, daß die Qualifikation des Mitarbeiters, z.B. die Beurteilungsfähigkeit für den Prozeß einer Zielvereinbarung, ausreichend vorbereitet sein muß,²⁶² und daß die vereinbarte Leistung beurteilbar sein sollte.

Auch das Instrument der kooperativen Verhaltensmodifikation (KVM) macht keine Zielvorgabe,²⁶³ wie in der klassischen Verhaltensmodifikation, sondern forciert eine echte aus der Diskussion und Einsicht entstandene Vereinbarung.²⁶⁴ Denn auf Macht basierende Führung wird immer mehr durch Argumentation und Überzeugung verdrängt und man ist

²⁶¹ Vgl. Krieg, H.J./Drebes. J. (Ziele, 1996), S. 55ff.

²⁶² Vgl. Argyris, C. (Psychology, 1976), S. 171f.

²⁶³ Vgl. Krieg, H.J./Drebes. J. (Ziele, 1996), S. 54f.

immer weniger bereit, ohne Einsicht in den Nutzen der Rollendifferenzierung Führung zu akzeptieren.²⁶⁵

Die kooperative Verhaltensmodifikation als Planungs- und Steuerungsinstrument für Lernprozesse kann die Selbststeuerung und Selbstentwicklung der Lernenden fördern.²⁶⁶ Im Geiste der Leitidee der kooperativen Führung arbeitet sie über eine gezielte Beeinflussung eigenen und fremden Verhaltens mit Reflexions- und Handlungshilfe.²⁶⁷

Nach der Idee, daß jeder für die Lösung seiner Probleme "bis zu einem gewissen Grad selbst Experte ist"²⁶⁸, will die kooperative Verhaltensmodifikation "dieses Expertentum verbessern, indem sie dem Klienten vermittelt, wie er sein Sozialverhalten wirksam steuern kann, wenn er sich Ziele setzt und sein Verhalten zur Annäherung an diese Ziele selbst bewertet. Dabei sinkt die Bedeutung der Verstärker von außen; denn wenn sich die Klienten die Ziele für ihr Verhalten selbst setzen, wirken die Schritte zur Annäherung an diese Ziele selbst als Verstärker."²⁶⁹

Die kooperative Verhaltensmodifikation basiert auf vier Bausteinen, die bei Liebel und Oechsler in Anlehnung an Kanfer und Goldstein 1977 und Redlich und Schley 1981 in gekürzter Form dargestellt werden:

1. Elemente der klassischen Verhaltensmodifikation	Selbststeuerung durch: - Ziele setzen - Prinzip des operanten Lernens (Bei Verstärkung von Handlungsfolgen wird das auslösende Verhalten häufiger) wird verwendet, um sich selbst für sein Handeln zu verstärken, wobei Zielannäherung als Verstärker dient - Zielverhalten bewerten
2. Selbstbewertungskonzept	- Erkennen derjenigen Verhaltensweisen, die tatsächlich zum gesteckten Ziel führen - Erkennen und Auswertung des eigenen Verhaltens im Hinblick auf die gesetzten Ziele - Gemeinsame Erfolgsbeurteilung
3. Kooperationsmodell	- Externer Berater als Modellfachmann - Vorgesetzter als Feldfachmann und Vertreter der äußeren Bedingungen - Mitarbeiter als Experte für Selbststeuerung

²⁶⁴ Vgl. Liebel H.J./Oechsler, W.A. (Handbuch, 1994), S. 193.

²⁶⁵ Vgl. Wottawa, H./ Gluminski, I. (Psychologische Theorien, 1995), S. 236f.

²⁶⁶ Vgl. Liebel H.J./Oechsler, W.A. (Handbuch, 1994), S. 188f.: Die kooperative Verhaltensmodifikation ist an der humanistischen Wertorientierungen ausgerichtet und sie erweitert den lerntheoretischen Ansatz durch die handlungstheoretische Orientierung.

²⁶⁷ Vgl. Liebel H.J./Oechsler, W. A. (Handbuch, 1994), S. 189.

²⁶⁸ Liebel, H.J./Oechsler, W. A. (Handbuch, 1994), S. 193.

²⁶⁹ Liebel, H.J./Oechsler, W. A. (Handbuch, 1994), S. 193.

4. Handlungsstrategie	Handlungsleitfaden: - Diagnose (Problem, Ursachen, Bedingungen) - Planung der Interventionen (Zielbestimmung, Methoden-, Zeit- und Kontrollplanung) - Intervention (Methoden, Erfolgsprüfung, Stabilisierung, Abschlußbewertung)
-----------------------	---

Abb. 1-14: Vier Bausteine der kooperativen Verhaltensmodifikation²⁷⁰

Den Aspekt der Entwicklung eigener Ziele für den Erfolg des Individuums betont im Kern u.a. auch das von seinen Vertretern selbst als "Glaubenssystem"²⁷¹ bezeichnete Annahmensystem des NLP (Neuro-linguistische Programmierung)²⁷². Diese Annahmen fordern diesbezüglich, daß Klarheit über eigene Ziele zu schaffen ist und eine "wohlgeformte" Zielformulierung Fähigkeiten, Fertigkeiten und Motivation zur Zielerreichung verbessert.²⁷³ Die Bedeutung einer "Zielentwicklungsarbeit" wird durch die oft zitierte Psychotherapiesicht unterstrichen: "Wer weiß, wer er ist, was er kann und was er will, ist meist deutlich erfolgreicher als jemand, der mit geringerem Selbstbewußtsein leise vor sich hinarbeitet".²⁷⁴ Transparenz in der Zielformulierungsphase unterstützt die Selektion geeigneter Lernprojekte²⁷⁵ und die "Vereinbarung von Zielen mit sich selbst" bzw. einem "Vertrag mit sich selbst".²⁷⁶ Während eines Lernprozesses kann eine prozeß- und ergebnisorientierte Selbstdiagnose dem vorzeitigen Abbruch der Lernbemühungen Widerstand entgegensetzen. Über Autosuggestion können Lernende **selbst** ein Stück weit in den normalerweise unbewußten Bereich ihres Verhaltens eingreifen und ihr Können und Wollen zusätzlich verbessern.²⁷⁷

²⁷⁰ Vgl. Liebel, H.J./Oechsler, W.A. (Handbuch, 1994), S. 189ff.

²⁷¹ Vgl. Stahl T. (NLP, 1993), S.14ff.

²⁷² Volk bezeichnet NLP als Extrakt aus verschiedenen Therapiemethoden zur schnellen und wirkungsvollen Veränderung belastender oder direkt hemmender Verhaltensweisen. NLP sei mit den neuesten wissenschaftlichen Erkenntnissen über die menschliche Art zu denken, zu fühlen und sich zu verhalten, den für das alltägliche Leben wichtigen Konsequenzen daraus und dem aus NLP-Therapie erworbenen Erfahrungswissen angereichert. NLP sei weiter aktuell in Doppelgestalt einerseits eine Kurzzeit-Therapiemethode und andererseits eine Lern- und Trainingsmethode. Besonders sei an NLP ihre spezifische Veränderungsstrategie. Vgl. Volk, H. (NLP, 1996), S. 8f.

²⁷³ Vgl. Stahl T. (NLP, 1993), S. 8ff.

²⁷⁴ Liebel, H.J./Oechsler, W.A. (Handbuch, 1994), S. 170.

²⁷⁵ Unter einem Lernprojekt soll nicht nur wie bei Wagner beschrieben die Zusammenfassung einer Projektaufgabe und einer dafür nötigen Lernaufgabe verstanden werden. Vgl. Wagner, P. (Lernprojekt, 1997), S. 28. Ein Lernprojekt soll die Verhaltensänderung in beliebigen Arbeitssituationen mit den dafür nötigen Lernprozessen zusammenfassen und bis zum Abschluß als eigenes Projekt behandeln.

²⁷⁶ Neuberger, O. (Personalentwicklung, 1991), S. 193f.

²⁷⁷ Z.B. Erlernen eines sog. "Powerankers" (etwa im Sportbereich die "Boris-Becker-Faust") zur Mobilisierung von Reserven und Verstärkung der Bereitschaft zur erfolgreichen Ausführung einer Handlung.

Zumindest eine gewisse Nützlichkeit wird diesen Empfehlungen zur Deutung von Lernerfolgskriterien zugebilligt.

Die Wirkung der "Zielvereinbarung mit sich selbst" ist jedoch weiter zu differenzieren. Skepsis ist Erfolgserwartungen willensschwächeren Lernenden gegenüber angebracht, wenn sich ihre Situation ungünstig entwickelt. Von außen können sie dann nicht zusätzlich darin bestärkt werden, einen mühevoll gewordenen Lernprozeß erfolgreich abzuschließen. Besonders zum Selbstmanagement befähigte weiterbildungswillige Mitarbeiter dagegen werden wenig Unterstützung brauchen. Allerdings wird ihnen ein Methodentraining zur **Selbsterkennung, Selbstbewertung** sowie **Zielformulierung** und **-verfolgung**, wie es in der Praxis bereits gelegentlich eingesetzt wird, als Verstärker stabiler und erfolgreicher Lernprozesse nahegelegt.

Zusammenfassung:

Die Faktoren des Könnens und Wollens sind alleine oft zu schwach, um Lernerfolg zu sichern. Jedoch die Arbeit an Zielen und die Zielvereinbarung werden für das zu entwickelnde Bildungscontrollingsystem als herausragende Gestaltungs- und Steuerungsfaktoren berücksichtigt, weil von diesen Interventionen ein verbindlichkeitssteigernder Effekt zu erwarten ist.

Die bisherige, weitgehend verhaltenswissenschaftlich geprägte Analyse zeigt ein komplexes Bild des Individuums, wie es im Menschenbild des "complex man" zum Ausdruck kommt. Dem entspricht nach Ulrich das Bild des komplexen Unternehmens, dessen zusätzlicher Einfluß auf das Lernen nun analysiert wird.²⁷⁸

1.3.2 Situative Bestimmungsgründe des Lernerfolgs

1.3.2.1 Organisationelle Bestimmungsgründe individuellen Lernerfolgs

Rosenstiel²⁷⁹ nennt neben Können und Wollen für die Arbeitsleistung auch Antriebskräfte, die in der **Situation** begründet sind. Situative Gründe sind:

²⁷⁸ Vgl. Ulrich, H. (Führungsphilosophie, 1995), Sp. 802f.

²⁷⁹ Siehe Abschnitt 1.3.1.3.

- Gesetze, Normen, Regelwerke, die als soziales **Müssen**, **Dürfen** oder **Sollen** unser Verhalten in vielen Bereichen steuern,
- handlungsfördernde Situationen,
- sowie handlungshemmende Situationen.²⁸⁰

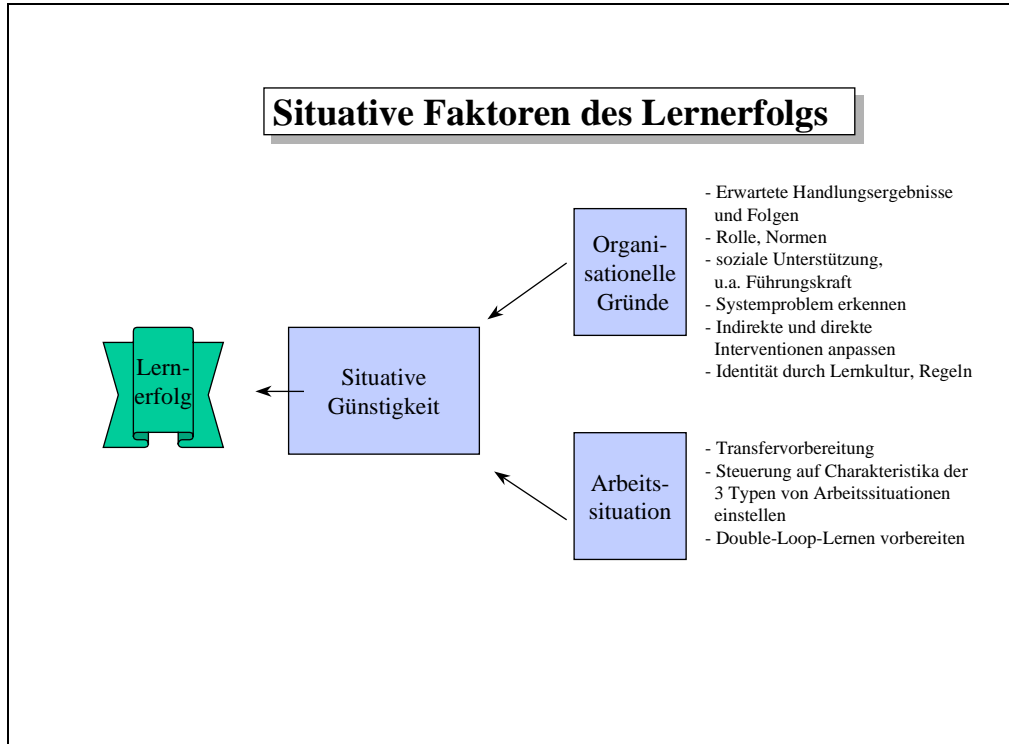


Abb. 1-15: Situative Faktoren des Lernerfolgs

Handeln führt zur Rückkopplung auf Situation oder Person, die durch den Prozeß verändert werden können. Daraus folgt:

Heutige Situationen sind das Ergebnis früherer Wechselwirkungen zwischen Person und Situation und heutige Personen sind das Ergebnis früherer Wechselwirkungen zwischen Person und Situation.²⁸¹

Daß die allein personenbezogene Erklärung des Verhaltens zu kurz greift, zeigt sich, wenn einzelne Verhaltensweisen für sich keinen Sinn ergäben, im größeren Kontext jedoch als Element eines umfassenderen Musters sinnvoll sein können.²⁸²

Eine auf Steuerung des individuellen Lernens gerichtete Konzeption darf aus systemischer Sicht Aspekte, die aus dem Kontext heraus auf das Lernsystems Mensch einwirken, nicht

²⁸⁰ Vgl. Von Rosenstiel, L./Gebert, D. (Organisationspsychologie, 1989), S. 14.

²⁸¹ Vgl. Von Rosenstiel, L./Gebert, D. (Organisationspsychologie, 1989), S. 14.

²⁸² Vgl. Malik, F. (Systeme, 1984), S. 50f.

vernachlässigen.²⁸³ Allerdings ist nicht alles Wissen relevant, wohl jedoch alles Wissen, das man braucht, um ein System unter Kontrolle zu haben.²⁸⁴

Der handlungstheoretische Ansatz²⁸⁵ bezieht den Kontext des Individuums mit ein.

Handlung wird als Prozeß definiert, der sich aus einer Anzahl von Einzelbewertungen und Einzelentscheidungen zusammensetzt und vielfältige Anpassungsvorgänge durchläuft, bevor es zur Ausführung der beobachtbaren Handlung kommt.

- In Handlungssituationen²⁸⁶ werden Handlungsziele, z.B. ein zu erlernendes Verhalten (Soll), mit **situativen** Gegebenheiten (Ist) und persönlichen Möglichkeiten (Fähigkeiten, Kenntnisse) verglichen. Das Ergebnis des Vergleichs bestimmt Handlungspläne, die subjektiv gewichtet werden.
- Die erwarteten Handlungsergebnisse und -folgen gehen wie beim Erwartungs-Wert-Ansatz²⁸⁷ ebenfalls in die Planung ein. Ist das Ergebnis nicht zufriedenstellend, wird korrigiert.
- Das soziale Umfeld kontrolliert direkt über sozialen Einfluß und indirekt über verinnerlichte Normen.²⁸⁸ Der Einfluß des sozialen Umfelds, das Müssen, Sollen und Dürfen, spielt somit eine wichtige Rolle für Planung, Bewertung, Regulierung und Durchführung von Handlungen. So ermittelt Dubs zunächst bei ca. 50% der wissenschaftlichen Evaluationsstudien positive Ergebnisse der Weiterbildung für den Arbeitsplatz, wobei sich das Ergebnis deutlich verbessert, wenn das betriebliche Umfeld für die Weiterbildung stimmt.

²⁸³ Wakenhut et al. beziehen den Mangel in der Erforschung des Transfers von Gelerntem an den Arbeitsplatz besonders darauf, daß man sich oft nur auf einzelne Faktoren beschränkt. Vgl. Wakenhut, R./Rank, B./Glaser, W. (Transfersicherung, 1995), S. 5.

²⁸⁴ Vgl. Malik, F. (Systeme, 1984), S. 50f.; "Damit verlieren die bisherigen Einteilungen der Wissenschaftsdiziplinen völlig ihre Relevanz, da sie nach Erklärungsnischen suchen. Gestalten und Lenken ist weder ein wirtschaftliches noch ein technisches noch ein psychologisches usw. Problem. Es ist alles zusammen, aber nicht in aggregierender Interdisziplinarität, sondern als neue Disziplin." Malik, F. (Systeme, 1984), S. 50f. Mit Beherrschen ist nicht die Machbarkeitssicht gemeint. Die Frage ist, wie man Systeme unter Kontrolle bringt. Vgl. Malik, F. (Systeme, 1984), S. 50f.

²⁸⁵ Vgl. Wottawa, H./Gluminski, I. (Psychologische Theorien, 1995), S. 20ff; vgl. Liebel H.J./Oechsler, W.A. (Handbuch, 1994), S. 188.

²⁸⁶ Lantermann, E.D.: Interaktion: Person, Situation und Handlung, München, 1980 zit. nach Wottawa, H./Gluminski, I. (Psychologische Theorien, 1995), S. 19ff.

²⁸⁷ Siehe Abschnitt 1.3.1.

²⁸⁸ Menschen übernehmen in der Interaktion Rollen, d.h. aufeinander bezogene, wiederkehrende Verhaltensmuster. Diese sind an Rollenerwartungen geknüpft. Ob jemand die Erwartung mißachtet, hängt u.a. von den möglichen Sanktionen ab. Vgl. Huber, S. (Personalcontrolling, 1998), S. 100f.

Die beschriebenen Bestimmungsgründe des Lernerfolgs sind plausibel für komplexe Lernprozesse und Training neuer Verhaltensweisen. Demzufolge muß zunächst das zu erlernende Verhalten aus der subjektiven Problemdiagnose heraus zur Bewältigung gegenwärtiger oder zukünftiger Arbeitsaufgaben sehr geeignet sein. Außerdem sind der soziale Einfluß von Trainer, Führungskraft, Arbeitsgruppe²⁸⁹ und die Anwendungssituation für die Beurteilung aus der Sicht des Individuums mit einzubeziehen.

Huczynski und Lewis stellen fest, daß für den Transfer von Gelerntem in die Arbeitssituation vor allem die Unterstützung durch Führungskräfte bedeutend ist.²⁹⁰

Umgekehrt wird Lernen für das Individuum schwierig, wenn dabei das soziale Umfeld in Frage gestellt werden muß. Das in der kognitivistischen Entwicklungspsychologie bewährte Konzept der **Entwicklungslogik** unterscheidet zwischen formal zu charakterisierenden **Lernniveaus** und den **auf diesen Niveaus** jeweils möglichen Lernprozessen. Piaget spricht von Lernprozessen über die Adaption an eine gegebene Umwelt hinaus.²⁹¹

Bei der Übertragung dieses Konzeptes auf Organisationen unterscheidet Argyris Lernen auf zwei Niveau-Ebenen²⁹² und bezeichnet danach rein anpassungsbezogene Lernprozesse als "**Einfachschleife**". Kennzeichnend für sie ist, daß durch sie Probleme in einem gegebenen Kontext gelöst werden. Z.B. wenn ein Fehler beim Lösen einer Aufgabe korrigiert wird, verändert sich die Organisation nicht. Durch die "**Doppelschleife**" werden die Kontexte der Situationsdefinition selbst verändert, also weiterentwickelt und verbessert. Wenn Regelungen hinterfragt, neue Problemlösungen gesucht oder neue Wege gefunden werden müssen, ändert sich auch die Organisation.

Die Bereitwilligkeit zum Lernen ist nicht nur mehr eine Frage der Motivation, sondern, wie Argyris meint, besonders beim Doppelschleifenlernen auch der Erkenntnisregeln und Begründungsweisen des eigenen Verhaltens. Die damit oft verbundene Hemmung äußert sich z.B. in einer häufig zu beobachtenden defensiven Einstellung von Individuen zum Lernen.²⁹³ Lernen, in den Rahmen einer Gruppe oder einer formalen Organisation gestellt, kann behindert werden, z.B. durch die Rollenerwartung der Gruppe an das Individuum und durch

²⁸⁹ Als Erfolgsfaktoren des Umfelds für einen Transfer nennt Dubs: Kenntnis der Vision der Unternehmensleitung, Bereitschaft für Veränderung, wenn Lernen über eine Perfektion des Arbeitsplatzes hinausgeht und Einstellung und Verhalten der Führungskraft in Ausbildungsfragen. Vgl. Dubs, R. (Lernprozesse, 1990), S. 154.

²⁹⁰ Vgl. Huczynski, A. A./Lewis, J. W. (transfer, 1980), S. 233f.

²⁹¹ Vgl. Pautzke, G. (Wissensbasis, 1989), S. 34.

²⁹² Vgl. Argyris, C. (Experten, 1991), S. 95f.

²⁹³ Vgl. Argyris, C. (Experten, 1991), S. 95f.

eine von der Gruppe abgelehnte Veränderung der gemeinsamen Situation. "Double loop learning birgt eine Bedrohung für das bestehende System, weil es einerseits vorherrschende Fähigkeiten und Verhaltensmuster obsolet werden läßt und andererseits die Veränderung früher gelernter Handlungstheorien erfordert."²⁹⁴ Bronner und Schröder charakterisieren die Rückkehr vom Seminar deshalb als Wiedereingliederung.²⁹⁵ Andererseits ermöglicht die soziale Erfahrung häufig erst individuelle Lernprozesse, z.B. durch Einüben in kollektive Argumentationen im Rahmen der Sozialisation.²⁹⁶

Enthält ein Lernprojekt Doppelschleifenlernen, muß ein erheblich höherer Betreuungsaufwand einkalkuliert werden, um neben der Aneignung neuer Verhaltensweisen auch noch die Änderung der evtl. abwehrenden Umwelt zu bewältigen. Packebusch empfiehlt, da das Problem der organisationsstrukturellen Hindernisse vermutlich nicht beseitigt werden kann, Teilnehmer auch gegen den Widerstand der Organisation zur Verhaltensänderung anzuregen.²⁹⁷ Dies könnte beispielsweise durch eine Intervention in die Unternehmenskultur mit dem Ziel geschehen, etwa zum Querdenken anzustiften.²⁹⁸

Wenn Weiterbildung richtig betrieben wird, bestätigt auch Lay, bedeutet sie Fortschritt, Veränderung und Kritik an Bestehendem. Und damit stellt Lernen auch eine Bedrohung dar - für das Unternehmen und jeden einzelnen. Jede Veränderung bedeutet einen psychischen, sozialen und emotionalen Aufwand.²⁹⁹ Demnach muß generell im Mangel an Abstimmung mit der Organisation einer der wichtigsten Gründe für das Scheitern von Weiterbildungsprojekten gesehen werden. Zentrale Initiierung von Organisationsentwicklung auf höchster Ebene und gleichzeitige Partizipation der Betroffenen bereits in der Initiierungsphase sind mitentscheidende Voraussetzungen für erfolgreiche Organisationsveränderung.³⁰⁰ Weiterbildungsprojekte müssen daraufhin begutachtet werden, ob die Trainer und die Mitarbeiter überhaupt zur Vornahme der angestrebten

²⁹⁴ Argyris, C. (Führung, 1995), Sp. 1255.

²⁹⁵ Vgl. Bronner, R./Schröder, W. (Weiterbildungserfolg, 1983), S. 37.

²⁹⁶ Vgl. Pautzke, G. (Wissensbasis, 1989), S. 34.

²⁹⁷ Vgl. Packebusch, L. (Teilnehmerorientierung, 1987), S. 45; anlässlich einer Befragung bei Personalentwicklungs-Leitern wurde zum Problem des Widerstands der Organisation diese Meinung bestätigt mit der sinngemäß wiedergegebenen Aussage, daß selbst bei Rahmenbedingungen, die unternehmerisches Handeln fördern, der einzelne im Umfeld seiner Gruppe nicht damit rechnen kann, in der Umsetzung seines Konzepts ohne Schwierigkeiten vorwärtszukommen. Jede selbstbestimmte Handlung wird Widerspruch und Widerstand erzeugen.

²⁹⁸ Siehe Abschnitt 3.3.2.2.

²⁹⁹ Vgl. Lay, R. (Stören, 1994), S. 128.

³⁰⁰ Vgl. Packebusch, L. (Teilnehmerorientierung, 1987), S. 18f.

Verhaltensänderung legitimiert wurden. Dann dürfte vielen Führungskräften und Arbeitsgruppen erst klar werden, was eine Verhaltensänderung von Mitarbeitern und Kollegen für sie selbst an Mitwirkung und Zulassen, auch an Organisationsentwicklungsbedarf bedeutet.³⁰¹ Auch wird sich dann seltener ereignen, daß Transferversuche frisch geschulter Mitarbeiter z.B. wegen "Kompetenzüberschreitung" barsch und mit Unverständnis oder verdeckt zurückgewiesen werden und damit die getätigte Weiterbildungsinvestition in den meisten Fällen abgeschrieben werden kann.

Ausgehend davon, daß besonders Doppelschleifenlernen von der Organisation beeinflusst wird³⁰², soll der Einfluß von Organisation und Situation auf den individuellen Lernprozeß noch weiter untersucht werden.

Analyse mit dem Systemansatz

Die Lernforschung hat sich zunächst nur mit dem Individuum und seinen innerpsychischen Lernvorgängen befaßt. Der Systemansatz fördert die Erweiterung des Feldes um die Interaktionen, z.B. mit der Organisation, und die Rückwirkung auf das Lernverhalten des Einzelnen. Das systemische Paradigma ersetzt den Reduktionismus durch multikonditionelle, multifaktorielle und multidimensionale Ansätze und hilft, die **komplexen** organisationalen und situationalen Bedingungsfaktoren des individuellen Lernens zu strukturieren.

Dabei geht die Forschung von der These aus, daß komplexe Probleme sich nicht lösen lassen, wenn man die Aufmerksamkeit nur auf ein Element richtet; man muß das gesamte System beachten. Z.B. muß der Grund des Nichtlernens nicht primär im Teilnehmer liegen, sondern kann auch in der Abneigung seiner Kollegen gegen seine Verhaltensänderung und anderen Ursachen des ihn umgebenden Systems liegen.³⁰³

Verhalten ist erklärbar als

"Folge eines spezifisch strukturierten, transaktionellen Feldes, in dem sich genetische Faktoren..., dauernde Lernprozesse und die transaktionellen Muster (Kommunikations-patterns) zwischen den Individuen eines Humansystems und seiner ökologischen Umwelt zu einem ganz bestimmten Konstellationsmuster verweben..."³⁰⁴

³⁰¹ In der Fallstudie zeigte sich deutlich, daß ein nicht unwesentlicher Teil der Führungskräfte Weiterbildung als Ersatz für Organisationsentwicklung und eigenes Zutun einstuft bzw. sich von Weiterbildung Wirkungen auf die Organisationsentwicklung erwartet.

³⁰² Dubs empfiehlt, Netzwerke zu bilden, um organisatorische Änderungen gemeinsam bewältigen zu können. Vgl. Dubs, R., (Paradigmawechsel, 1997).

³⁰³ Vgl. König, E./Volmer, G. (Organisationsberatung, 1994), S. 18ff.

³⁰⁴ Vgl. Herwig-Lempp, J. (Selbstbestimmung, 1994), S.140f.

Dieses System kann je nach Grenzziehung zusätzlich zum Mitarbeiter

- aus den übrigen Personen einer Abteilung (Führungskraft, Kollegen),
- den Beziehungen zwischen diesen Personen und
- der Systemumwelt (andere Abteilungen, räumliche Umwelt Arbeitsplatz) bestehen.³⁰⁵

Schein spezifiziert z.B. die Systemelemente als "obere Führungskräfte", "Techniker" und "Arbeitnehmer für operative Tätigkeiten" mit unterschiedlichen Subkulturen, durch deren mangelnden Einklang ihre Beziehungen gestört werden. Als Folge zeigt er auf, daß das Lernen "der Arbeitnehmer für operative Tätigkeiten" durch einen Mangel an Einsicht und Lernprozessen bei ihren "oberen Führungskräften" und "Technikern" behindert wird.³⁰⁶

Systeme können in 3 Stufen unterschieden werden:³⁰⁷

- a) Technische Systeme folgen nach dem kybernetischen Ansatz von Wiener einem Regelkreismodell mit Rückkopplung zwischen Wirkung und Ursache, wie z.B. bei einem thermostatgesteuerten Heizsystem.³⁰⁸
- b) Biologische Systeme enthalten zusätzlich zu Rückkopplungsprozessen das Merkmal der Evolution. Z.B. entwickelt sich ein Regelkreis der Heizung nicht, dagegen kann ein biologisches System sich entsprechend der Umweltbedingungen weiterentwickeln. Evolution bedeutet dabei, daß ein Organismus aus vorausgegangenen Systemen geboren wird, die Informationen weitergeben, so daß er sich durch Anpassung inkl. der Selektion verändern kann.³⁰⁹ Die Frage, was eine Organisation ist, wurde oft mit Hilfe des biologischen Systembegriffs analysiert. Daraus wurde die These abgeleitet, daß eine Organisation, um zu überleben, sich fortwährend mit ausreichender Lerngeschwindigkeit verändern muß.³¹⁰

³⁰⁵ Vgl. König, E./Volmer, G. (Organisationsberatung, 1994), S. 18ff.

³⁰⁶ Die Systemumwelt wird hier vernachlässigt. Vgl. Schein, E.H. (Lernen, 1997), S. 61ff.

³⁰⁷ Vgl. König, E./Volmer, G. (Organisationsberatung, 1994), S. 20ff.

³⁰⁸ Bereits bei technischen Systemen muß mit "plötzlichen Änderungen auf einem Gebiet gerechnet werden, auf dem wir bewußt gar nicht eingegriffen haben; Einwirkungen sind **nicht dort zu Ende**, wo sie zunächst hinzielten, sondern stehen offenbar über ein dichtes Netz von unsichtbaren Fäden auf geheimnisvolle Weise miteinander in Verbindung und können dabei über unerkannte Rückkopplungen - manchmal sofort, manchmal mit zeitlicher Verzögerung - ins Gegenteil dessen umschlagen, was beabsichtigt war." Vester, F. (Denken, 1988), S. 44f.

³⁰⁹ Vgl. König, E./Volmer, G. (Organisationsberatung, 1994), S. 23; Vester hat diesen biologische Systembegriff auf ökologische Systeme übertragen. vgl. Vester, F. (System, 1987), S.26ff.; Allerdings können einfache lebende Systeme ihre Struktur nicht veränderten Umweltbedingungen anpassen. vgl. Willke, H. (Systemtheorie, 1987), S. 3.

³¹⁰ Vgl. König, E./Volmer, G. (Organisationsberatung, 1994), S. 24; vgl. Malik, F. (Systeme, 1984), S. 62f.; vgl. Vester, F. (System, 1987), S. 27.

c) Soziale Systeme bestehen je nach Ansatz z.B. aus psychischen Systemen (Personen) oder aus Kommunikation. Psychische Systeme reagieren nicht lediglich (Reiz-Reaktion), sondern deren Verhalten wird von Gedanken, persönlichen Zielen, von Überleben bis Sinnerfüllung, und Absichten sowie von ihren Empfindungen bestimmt. Sie sind damit kontingent³¹¹, d.h. offen und unabhängig von einem Reiz agieren können.³¹² Das Unternehmen als ganzes, Unternehmensteile wie auch der einzelne Mitarbeiter können als System betrachtet werden und handeln kontingent. Z.B. macht sich ein Mitarbeiter als Subsystem des Unternehmens Gedanken über die Erwartungen seines Vorgesetzten und dessen Einstellung zu ihm oder ein Selbstbild von seinen eigenen Stärken und Schwächen und davon, was ihm wichtig ist oder ein Bild von seinem Unternehmen mit den Risiken und Zukunftschancen. Dieses Bild bezieht er in seine Überlegungen ein und handelt dann evtl. äußerlich völlig unerwartet.³¹³ Solange die von solchen subjektiven Deutungen beeinflussten Verhaltensweisen eines Systems in die Umwelt passen, überlebt es.

Von Glasersfeld beschreibt den Unterschied zwischen passen, engl. fit³¹⁴, und stimmen, engl. match³¹⁵, so, daß brauchbare kognitive Strukturen in der Erlebenswelt passen, wenn sie die Ziele erreichen, nämlich Erklärung, Vorhersage und Kontrolle oder Steuerung von bestimmten Erlebnissen.³¹⁶

"Sobald Erkenntnis nicht mehr als ikonische Übereinstimmung mit der ontologischen Wirklichkeit, sondern als Suche nach passenden Verhaltensweisen und Denkart verstanden wird, verschwindet das traditionelle Problem."³¹⁷

Demnach kann durch Weiterbildung als Reiz nicht mit einer prognostizierbaren Reaktion des Individuums gerechnet werden, weil dieses aufgrund seiner Kontingenz die Möglichkeit hat,

³¹¹ Vgl. Willke, H. (Systemtheorie, 1987), S. 18ff.

³¹² Genauso müssen Menschen mit der Kontingenz des anderen (Parson: doppelte Kontingenz) rechnen. Vgl. Willke, H. (Systemtheorie, 1987), S. 18.

³¹³ Das Thomas-Theorem besagt, wenn Menschen Situationen als real definieren, sind sie in ihren Konsequenzen real: Beispiel Bankencrash; vgl. König, E./Volmer, G. (Organisationsberatung, 1994), S. 25.

³¹⁴ Passen heißt, etwas leistet seinen Dienst wie ein Schlüssel, der ein Schloß dreht, also paßt, was eine Beschreibung des Schlüssels, nicht des Schlosses ist.

³¹⁵ Der Begriff „match“ gibt das Abgebildete gleichförmig wieder, z.B. als Wissen von der wirklichen Welt.

³¹⁶ Wie laut Evolutionstheorie die Umwelt nur die passenden Organismen zuläßt, so ist der Prüfstein für unsere theoretischen Konstrukte die Erlebenswelt im Labor oder im Alltag. Das gilt für die erste noch kaum differenzierte Erfahrung des Säugling, für die Regeln, mit deren Hilfe Erwachsene ihr tägliches Leben meistern, wie auch für Hypothesen, Theorien und sogenannte Naturgesetze, die der Wissenschaftler formuliert, in seinem Bestreben der Erfahrungswelt dauerhafte Stabilität und Ordnung abzugewinnen. Vgl. Von Glasersfeld, E. (Konstruktivismus, 1985), S. 19ff.

³¹⁷ Vgl. Von Glasersfeld, E. (Konstruktivismus, 1985), S. 37.

anders oder nicht zu handeln. Allerdings verbessert sich die Verhaltensprognose, wenn seine subjektiven Deutungen bekannt sind. Damit wird wieder die Notwendigkeit einer einfühlsamen Bedarfsanalyse vor einer Weiterbildungsmaßnahme unterstrichen.

Bateson stellt in seinem Ansatz sozialer Systeme Personen in den Mittelpunkt der Betrachtung, Luhmann deren Kommunikation.³¹⁸ Bei Parsons sind die Elemente Handlungen. Auf Weiterbildungsmaßnahmen übertragen bedeutet das:³¹⁹

- 1) Personen sind die sich weiterbildenden Mitarbeiter, ihre Kollegen und Vorgesetzten usw.
- 2) Subjektive Deutungen der Personen, die sich ein Bild von der Wirklichkeit machen, sind die Grundlage ihres Lernverhaltens.
- 3) Offizielle und inoffizielle Regeln sind z.B. Vorschriften³²⁰ darüber, wie man sich zu verhalten hat. Aus Regeln können Deutungen entstehen, die das Verhalten der einzelnen Personen beeinflussen und in Hinblick auf die Lösung von Problemen hilfreich oder dysfunktional sind.
- 4) Interaktionsstrukturen sind Rückkopplungsprozesse innerhalb sozialer Systeme, d.h. immer wiederkehrende Verhaltensmuster³²¹.
- 5) Die Systemumwelt besteht aus folgenden Elementen:
 - a) materielle Umwelt, z.B. Arbeitszimmer, zugesagtes Investitionsbudget,
 - b) Personen und Sozialsysteme außerhalb des Systems, z.B. andere Abteilungen, Geschäftsführung, Kunden, Berater,
 - c) Werte, Normen und Regeln, die von außerhalb das soziale System beeinflussen, z.B. wenn Ingenieure mehr betriebswirtschaftliche Aspekte bei Forschung und Entwicklung berücksichtigen sollen.
- 6) Soziale Systeme entwickeln sich, Interaktionsstrukturen können sich innerhalb von Jahren hochschaukeln oder umkippen, z.B. bis zur Entscheidung, einen vermeintlich unmotivierten Mitarbeiter zu entlassen.

³¹⁸ Luhmann definiert Kommunikation als grundlegendes Element sozialer Systeme. Vgl. König, E./Volmer, G. (Organisationsberatung, 1994), S. 31.

³¹⁹ Vgl. König, E./Volmer, G., (Organisationsberatung, 1994), S. 32ff.: Das Beratungsmodell von König und Volmer angewandt auf Weiterbildung.

³²⁰ Beispiel: Ein Ingenieur darf trotz einer Weiterbildung über Kalkulation selbst keine Kalkulation durchführen, solange diese ausschließlich als Aufgabe der Kalkulationsabteilung angesehen wird.

³²¹ Beispiel eines Regelkreises unterschiedlicher Deutungen: A nörgelt über mangelhaftes kaufmännisches Verhalten von B; B überläßt das Gebiet wegen A's Nörgeln mehr und mehr dem A; A nörgelt daraufhin, weil B sich immer weniger kaufmännisch verhält.

Folgt man der zentralen These systemischen Denkens, daß Probleme grundsätzlich im Zusammenhang des jeweiligen sozialen Systems zu sehen sind,³²² ist eine allein am Defizit des Einzelnen orientierte Weiterbildung oft wenig problemlösend, sicher jedoch kostentreibend. Folglich muß bei der Problem- und Bedarfsanalyse das ganze System z.B. auf die 6 beschriebenen Faktoren hin analysiert werden, um Klarheit darüber zu erhalten, was ein erkanntes Problem hervorbringt oder verstärkt.³²³

Häufig muß dann parallel zur Weiterbildung oder ausschließlich Organisationsentwicklung zur Problemlösung betrieben werden.³²⁴

Heißt die Schlußfolgerung dennoch, daß die Intervention (in Form einer Verhaltensänderung durch Weiterbildung) beim Individuum ansetzen soll, liefert der Systemansatz weitere bedeutende Aspekte:

Interventionen sind Maßnahmen, mit denen das Verhalten einer Person, Gruppe oder Organisation nach einem bestimmten Konzept beeinflusst werden soll. **Direkte** Interventionen sind Eingriffe nach dem Kontrollmodell, bei denen durch die richtigen Instruktionen der Führung das System wieder zum Normalzustand zurückkehren soll, etwa bei der Veränderung der Aufbauorganisation durch die Geschäftsleitung.³²⁵ **Indirekte** Interventionen schaffen keine Tatsachen, sondern machen ein "Angebot" nach dem Autonomiemodell,³²⁶ z.B. in Form von Unterstützung oder Anreizen, Vorschlägen und Regeln. Die Intervention besteht darin, möglichst günstige Bedingungen oder Handlungsbeschränkungen für Situationen mit bestimmten Kennzeichen zu schaffen. Die Folgen sollen ähnliche Handlungen der Individuen in ähnlichen Situationen und damit Veränderungen zu einer (komplexen) erwünschten Ordnung sein.³²⁷

Da nach der neueren Systemtheorie über die Wirkung von Interventionen aufgrund der Kontingenz nur innerhalb des Systems entschieden wird, ist es - wie bereits dargelegt - von außen nicht beherrschbar. Wie Interventionen wirken, hängt also nicht von der Absicht dessen ab, der interveniert, sondern von der Struktur des Systems. So kann die Kündigung eines

³²² Vgl. König, E./Volmer, G. (Organisationsberatung, 1994), S. 39.

³²³ Durch Weiterbildung "therapierte" Verhaltensprobleme sind häufig keine "Verhaltensstörung" des Mitarbeiters, sondern durchaus zweckrationales Verhalten in Folge von Motivationskillern. Wird also z.B. Verantwortungslosigkeit belohnt, ist eine nicht lohnenswerte Verantwortlichkeit nur schwer zu erreichen.

³²⁴ Vgl. o. Verf. (Mitarbeiter, 1996), S. 9f.: Fallbeispiel zur Verantwortungsübernahme durch Mitarbeiter/Gruppen.

³²⁵ Vgl. Von Hayek, F.A. (Studien, 1969), S. 42.

³²⁶ Vgl. Herwig-Lempp, J. (Selbstbestimmung, 1994), S.142f.

³²⁷ Vgl. Von Hayek, F.A. (Studien, 1969), S. 35ff.

angeblich unfähigen Mitarbeiters alle anderen froh machen, jedoch auch bedrücken oder einen neuen "Sündenbock" schaffen.³²⁸

Isolierte Steuerungsbemühungen der Weiterbildung in Form direkter Interventionen, wie etwa Verordnung von Lernzielen, mit denen die Absicht verbunden wird, den Mitarbeiter zu einem neuen Verhalten zu bewegen, zeigen demnach nur in einfachen, transparenten, unmißverständlichen Situationen eine hohe Erfolgswahrscheinlichkeit. Leider dringt diese Erkenntnis nur sehr langsam mit dem Bekanntwerden des Systemansatzes in der Praxis in das Bewußtsein der Organisationen. Stützt man sich, wie in dieser Arbeit, auch auf diese Überlegungen, muß die Weiterbildung neu ansetzen.

Besonders in komplexen Situationen werden indirekte Interventionen sehr wichtig, wie sie im Konzept der Unternehmenskultur zum Tragen kommen könnten. Dieses Konzept geht von der These aus, daß die Menschen in ihrer Lebensumwelt nach Möglichkeiten der **Identifikation** mit bestimmten Gruppen, also nach Zugehörigkeit suchen.³²⁹

Identitätsstiftende Merkmale für die Mitarbeiter haben externe und interne Zielrichtungen. Intern sollen sich die Mitarbeiter mit Unternehmenszielen und Produkten identifizieren können. Davon verspricht man sich intern u.a. Stolz auf Zugehörigkeit und damit höhere Arbeitszufriedenheit,³³⁰ letztlich auch die Hoffnung, daß die Mitarbeiter einer Organisation mehr geben, als sie entnehmen.

Extern sollen potentielle Mitarbeiter angesprochen und das Image generell verbessert werden.³³¹

Existiert eine Unternehmenskultur, kann diese auch Lernprozesse fördern oder behindern, je nachdem, wie sie mit dem Lernen und den Lernzielen kompatibel ist. Die Weiterbildung muß daher bestrebt sein, Elemente in die Unternehmens-Lernkultur einzulagern, von denen auf die Lernprozesse positive Steuerungsimpulse ausgehen. Andererseits sollte die Weiterbildung hemmende Elemente auflösen.

Solche indirekt bezüglich dieses Nicht-Dürfens und Sollens wirksamen Elemente sind **Regeln**, die von Malik - sofern sie sich nicht auf Details beziehen - als "Schlüssel zur

³²⁸ Vgl. Simon, F.B. (Kunst, 1997), S. 20; vgl. König, E./Volmer, G. (Organisationsberatung, 1994), S. 42f.

³²⁹ Die Ausübung von kulturellen Riten schafft Identität, was z.B. in der organisationssoziologischen Forschung bei Religionen und Weltanschauungsgemeinschaften, bei Volksgruppen oder Sippen gesehen wird. Vgl. Hillebrecht, S.-W. (Unternehmenskultur, 1996), S. 721.

³³⁰ Vgl. Hillebrecht, S.-W. (Unternehmenskultur, 1996), S. 721.

³³¹ Vgl. Hillebrecht, S.-W. (Unternehmenskultur, 1996), S. 721.

Selbstorganisation und *Selbstregulierung* von Systemen, und damit als der wichtigste Management-Mechanismus in einer *komplexen Wissens-Organisation*“ bezeichnet werden.³³² Regeln sind für Verhalten nicht bereits hinreichend, jedoch schränken sie das Handeln gegen unerwünschte Optionen ein und können u.U. eine gewünschte Handlungsordnung hin zu erfolgreicher Weiterbildung herbeiführen.³³³

Es ist damit zu rechnen, daß in die Unternehmenskultur eingebrachte Regeln, sofern sie nicht ausreichend über Sanktionen durchsetzbar sind, nur dann eingehalten werden, wenn sich daraus identitätsstiftende Wirkungen ergeben, wie z.B. Anerkennung als Mitglied der Gruppe.³³⁴

Zusammenfassung

Die in der Analyse als bedeutend dargestellten organisationellen Faktoren und die Elemente der systemischen Organisationsbetrachtung werden als weitere wichtige Bestimmungsgründe in das Konzept eingefügt.

1.3.2.2 Bestimmungsgründe der Arbeitssituationen in Kombination mit der Steuerungsfähigkeit für individuellen Lernerfolg

In der bisherigen Analyse wurden noch nicht die Situationen im engeren Sinne, also die konkreten Arbeitssituationen berücksichtigt.³³⁵ Bezieht man diese in die Analyse mit ein, müssen die individuellen Bestimmungsgründe des Lernerfolgs differenziert werden.

Zur Typisierung der Arbeitssituationen,³³⁶ in denen und für die das Individuum im meist einfachen Lernfeld³³⁷ erworbene Handlungen einübt und anwendet, werden deren Strukturiertheit und Variabilität als besonders wichtige Dimensionen gewählt.

”Die Strukturiertheit der Aufgabe fragt nach dem Ausmaß, in dem eine Problemstellung in exakte, einander eindeutig zuzuordnende Lösungsschritte zerlegbar ist. Das angestrebte Ergebnis, die notwendigen Inputs wie auch die Ursache-Wirkungs-Beziehungen, die zur

³³² Malik, F. (Management, 1993), S. 10.

³³³ Vgl. Von Hayek, F.A. (Studien, 1969), S. 147ff.

³³⁴ Vgl. Von Hayek, F.A. (Studien, 1969), S. 157.

³³⁵ Situation im weiteren Sinne beinhaltet alle Umfeldfaktoren des Individuums. Im engeren Sinne wird Situation hier auf die Aufgabensituation eingegrenzt.

³³⁶ Vgl. Heinen, E. (Industriebetriebslehre, 1991), S. 404ff.

³³⁷ Das Lernfeld ist gemäß des didaktischen Prinzips - vom einfachen zum komplexen - meist von einer stabilen und strukturierten Situation gekennzeichnet.

Lösung führen, sind im Falle hoch strukturierter Aufgaben bekannt, im Falle gering strukturierter weitgehend unbekannt.“³³⁸

Die Variabilität bzw. Stabilität ”kennzeichnet die Anzahl und Vorhersagbarkeit von Veränderungen der Anforderungen“³³⁹ der Aufgabensituation.

In Abhängigkeit von der Komplexität und Variabilität der Arbeitssituationen können drei unterschiedliche Typen von Lernsituationen unterschieden werden. Diese drei Typen erfordern je nach Selbststeuerungsfähigkeit der Lernenden³⁴⁰ unterschiedliche Steuerungsvarianten für den Lernerfolg.

Typ 1: Hochstrukturierte und stabile Situationen und Steuerung

Ist die Situation hochstrukturiert und stabil, dann ist der Handlungsrahmen übersichtlich und leicht zu begrenzen, Kontrolle bzw. Interventionen sind gut durchführbar. Erweist sich die Selbststeuerungsfähigkeit des Individuums als nicht ausreichend, kann bei vergleichsweise geringem Aufwand von außen unterstützt werden. Andererseits kann das Individuum den Lern-, Einübungs- und Anwendungsprozeß in einer solchen Situation selbst bei schwach ausgebildeten Selbststeuerungsfähigkeiten leicht selbst durchführen. Denn die erforderliche Generalisierungsleistung vom Lernfeld zur Anwendung ist - eine gut strukturierte Lernsituation vorausgesetzt - wegen der großen Ähnlichkeit³⁴¹ der Situationen gering und die Selbstkontrolle des Erfolgs führt meist zu den gleichen Interpretationen wie die Fremdkontrolle. D.h. Abweichungen vom Soll sind augenfällig, die Korrektur ist einfach, die Lösung zwingend.

Solange Handeln noch beobachtbar und das Ergebnis von jemandem, ”der es besser kann”, vorausplanbar ist, sowie Abweichungen vom Soll schnell korrigierbar sind, können massive Interventionen sehr effektiv sein, z.B. historisch bei Galeeren-Ruderern oder Pyramidenerbauern, gegenwärtig bei Fertigung nach genauesten Vorschriften, Packen von Einkaufsstüten für Kunden, enger „Meister-Lehrling-Situation“ usw. Es kann nicht sinnvoll

³³⁸ Picot, A./Frank, E. (Planung, 1988), S. 548.

³³⁹ Heinen, E. (Industriebetriebslehre, 1991), S. 405.

³⁴⁰ Dieser Aspekt kommt auch in der Reifegradtheorie der Führung von Hersey und Blanchard zum Ausdruck. Vgl. Wunderer, R. (Führung, 1997), S. 68.

³⁴¹ Vgl. Rank, B. (Seminar, 1996), S. 89.

sein, immer den kooperativen Führungsstil zu pflegen, weil es genügend Situationen gibt, in denen ein höchst autoritärer Führungsstil effizienter und effektiver ist.³⁴²

Vor diesem Hintergrund ist die Steuerung situativ zu relativieren. Jedoch ist im Hinblick auf das Ziel, das Lernpotential der Mitarbeiter zu verbessern, weitgehend der „Selbststeuerung mit Unterstützung (von außen)“ der Vorzug zu geben, da sich selbst zuzuschreibende Erfolge nach der Deutung des Individuums oft – wie oben beschrieben - einen stärkenden Einfluß auf das Selbstvertrauen ausüben.

Typ 2: Weniger strukturierte und weniger stabile Situationen und Steuerung

Ist die Situation weniger strukturiert, so daß keine vollkommenen Informationen mehr vorliegen und weniger stabil, was bedeutet, daß Veränderungen häufiger einkalkuliert werden müssen, wird der Transfer vom einfacheren Lernfeld zur komplexeren Anwendung schwieriger. Auch Kontrolle und Unterstützung von außen werden zunehmend aufwendig, da häufige Führungskontakte und Führungshandlungen nötig werden. Handy beklagt passend zu diesen Situationen, daß sich die Organisationsmodelle in den letzten 100 Jahren kaum gewandelt haben, sondern immer noch als technische Konstrukte bei aller Fehlerhaftigkeit Perfektion, Präzision und höchste Effizienz versprechen.³⁴³ Günstiger ist in diesen Situationen eine Kombination aus überwiegender Selbststeuerung und gelegentlicher Intervention, wie sie z.B. durch Vorgabe eines Rahmens und die weiter oben angesprochene **Zielvereinbarung** zum Tragen kommt. Das setzt allerdings voraus, daß die Selbststeuerungsfähigkeit des Lernenden genügend ausgebildet ist.³⁴⁴ In der Zielvereinbarung zum Lernen einigen sich Führungskraft und Mitarbeiter auf ein verbindliches Lernziel. Der Mitarbeiter steuert Lern-, Einübungs- und Anwendungsphasen, unterstützt durch wenige direkte Eingriffe der Führungskraft, wie gelegentliche Fortschrittsgespräche und sparsame Hilfestellungen, überwiegend selbst. Die gemeinsame Begutachtung des Ergebnisses stellt den Endpunkt und die Ausgangsposition des nächsten Lernprozesses dar. Die Selbststeuerung wächst am Erfolg. Treten Lernbarrieren auf, sollte die Verbindlichkeit eines begonnenen Lernprojektes nicht leichtfertig in Frage gestellt werden, da sonst unabhängig von der Selbststeuerungsfähigkeit die Abbruchwahrscheinlichkeit steigt.³⁴⁵ Denn ein Problem kann oft durch unterschiedliche –

³⁴² Vgl. Kastner, M. (Personalmanagement, 1990), S. 44.

³⁴³ Vgl. Handy, C. (Abschied, 1996), S. 32.

³⁴⁴ Allerdings sollte darauf geachtet werden, daß selbststeuernde Mitarbeiter zu ihren Vereinbarungen stehen und nicht schon bei den ersten, überwindbaren Schwierigkeiten („bevor die Tinte trocken ist“) aufgeben.

³⁴⁵ Vgl. Latham, G.P./Locke, E.A. (Zielsetzung, 1995), Sp. 2226.

allerdings auch unterschiedlich effiziente Handlungen – gelöst werden, d.h. die im Lernfeld erworbene Kompetenz ist eventuell nicht zwingend erforderlich, auch wenn sie die beste ist. Das Motto lautet ebenfalls wie in der Arbeitssituation 1: Ausschließliche Selbststeuerung, wo möglich und zusätzliche Intervention, wo nötig!³⁴⁶ Nötig ist auf Seite der Führungskraft, die Günstigkeit und Erwünschtheit der neuen Kompetenz eindringlich zu vertreten und den Anwendungserfolg zu begutachten und zu verstärken.

Zwischen Führungskraft und Lernenden steigt in weniger strukturierten und weniger stabilen Situationen die Informationsdisbalance. Diese kann auf Seiten der Führungskraft bei Bedarf durch den Einsatz geeigneter Instrumente und bei akzeptablen Kosten noch aufgelöst werden.³⁴⁷

Typ 3: Schlecht strukturierte und hoch variable Situationen und Steuerung

Ist die Situation schlecht strukturiert, also hat man nur mehr vage Informationen und hoch variabel, das heißt, leicht und schnell veränderlich, dann ist die Folgesituation kaum mehr vorhersehbar. Üblicherweise beinhalten solche Situationen dann komplexe, unbekannte Vernetzungen und Turbulenzen, die Interventionen sehr schnell an Grenzen führen³⁴⁸. D.h. meist bereits in der Ausgangslage, spätestens jedoch mit dem ständigen Wechsel unstrukturierter Situationen während des (oft experimentell angelegten) Lern-, Übungs- und Anwendungsprozesses wächst die Informationsasymmetrie³⁴⁹ zwischen der Führungskraft und dem sich entwickelnden Lernenden so sehr, daß der Lernende sich der Intervention in seinen Lernprozeß entziehen kann, falls er andere Ziele als seine Führungskraft hat. Denn er hat viele Möglichkeiten, Interventionen abzuwehren oder ihnen auszuweichen. Die Forschung als kaum standardisierbarer Prozeß³⁵⁰ ist ein typisches Beispiel für solche Situationen.

Planung durch Außenstehende ist also kaum noch möglich, Steuerung durch Intervention (von außen) scheidet aus, weil die Kosten der Informationsbeschaffung extrem hoch wären.³⁵¹

³⁴⁶ Hayek empfiehlt, je komplexer die Ordnung ist, die Lenkung um so mehr auf abstrakte Züge zu beschränken. Vgl. von Hayek, F.A. (Studien, 1969), S. 33.

³⁴⁷ Vgl. Picot, A./Dietl, H./Franck, E. (Organisation, 1997), S. 73ff.

³⁴⁸ Vgl. Becker, W. (Funktionsprinzipien, 1990), S. 304.

³⁴⁹ Der Fremdsteuernde verfügt relativ zum Lernenden gesehen über immer geringer werdende Informationen, denn der Lernende erreicht ein ständig ansteigendes Informationsniveau, der Fremdsteuernde bleibt auf seinem Informationsstand oder erhöht ihn nur, wenn der Lernende ihm weitere Informationen gibt.

³⁵⁰ Vgl. Küpper, H.-U./Hartmann Y.E. (Forschungsprojekte, 1997), S. 341.

³⁵¹ Vgl. Picot, A./Dietl, H./Franck, E. (Organisation, 1997), S. 83.

Vorausgesetzt die Führungskraft hat Grund genug für ein Vertrauen darauf, daß der Lernende die Informationsvorteile nicht zu des Vorgesetzten Ungunsten ausnutzt, ist deshalb eine Beschränkung auf das Schaffen von Voraussetzungen³⁵² für die Selbststeuerung des Lernenden der bessere Weg.³⁵³ Auch Neuberger empfiehlt in Situationen, wo es auf Kreativität ankommt, von straffer Steuerung abzusehen.³⁵⁴

In diesen Situationen sind zu eng gefasste Zielvereinbarungen nicht mehr gut geeignet, da sie in einer offenen Ausgangslage schnell starken Leistungsdruck auslösen³⁵⁵ und außerdem häufig angepaßt werden müßten. Aus der Zielvereinbarung wird eine situationsabhängige Zielentwicklung. Diese sollte dann durch eine permanente, Zwischenergebnisse regelkreishaft einbeziehende, "Zielvereinbarung mit sich selbst" ergänzt werden.

Der kritische Erfolgsfaktor liegt darin, daß der Mitarbeiter alleine kreative Lösungen suchen und finden kann.³⁵⁶ Deshalb ist hier ein "Selbststeuerungsinstrumentarium" erforderlich. Bronner und Schröder wählen für diese wie auch für die in Fall 2 beschriebenen Situationen mit noch gestaltbaren Strukturen und noch zu entwickelnden Strategien den Begriff der katalytischen Weiterbildung.³⁵⁷

Eine "Zielvereinbarung mit sich selbst" setzt ein hohes Maß an Selbsterkenntnis und eine realistische Einschätzung des Zielerreichungsgrades voraus. Nach Liebel und Oechsler erfordert das Beherrschung der Hauptelemente der erfolgreichen Selbststeuerung, nämlich Selbstbeobachtung, Selbstbewertung und Selbstverstärkung.³⁵⁸

In der komplexen Lernsituation am Arbeitsplatz wird die Gelegenheit zur Selbstbeobachtung deutlich besser eingeschätzt als die Möglichkeit der Beobachtung durch die Führungskraft, zumal viele Abläufe kaum mehr beobachtbar sind. Gleichfalls kann vermutet werden, daß

³⁵² Von Hayek nennt dies eine "...indirekte Methode, eine Ordnung hervorzubringen...", mit der man sehr komplexe Ordnungen allerdings nur dem allgemeinen Charakter nach entstehen lassen kann. Von Hayek, F.A. (Studien, 1969), S. 35.

³⁵³ Vgl. von Hayek, F.A. (Studien, 1969), S. 35; Selbststeuerung wird gerade dann wichtig, wenn gelernt werden muß, wie man divergente Probleme, auf die es keine einfache Antwort gibt, meistern kann. Dann helfen mentale Modelle den Beschäftigten, gute Entscheidungen zu treffen, und sich an veränderte Situationen besser anzupassen. vgl. Senge, P.M. (Disziplin, 1993), S. 175.

³⁵⁴ Vgl. Neuberger, O. (Personalentwicklung, 1991), S. 10.

³⁵⁵ Vgl. Latham, G.P./Locke, E.A. (Zielsetzung, 1995), Sp. 2227f.

³⁵⁶ Die Erfahrung des Verfassers zeigt allerdings, daß Steuerungsvariante 2 mit Zielvereinbarung meist noch nicht beherrscht wird.

³⁵⁷ Vgl. Bronner, R./Schröder, W. (Weiterbildungserfolg, 1983), S. 32f.

³⁵⁸ Vgl. Liebel H.J./Oechsler, W.A. (Handbuch, 1994), S. 206.

Mitarbeiter ihren Lernfortschritt in komplexen Situationen selbst besser bewerten können als ihre Führungskraft.³⁵⁹

Wenn allerdings nur noch der Mitarbeiter selbst entscheiden kann, was z.B. in fachlicher Hinsicht für ihn an Weiterbildung wichtig ist, weil nur er über die speziellen Kenntnisse für die Beurteilung seiner Arbeitssituation verfügt, ist die Informationsdisbalance zwischen ihm und seiner Führungskraft maximal geworden.³⁶⁰ Die Zielvereinbarung stellt einen Versuch der Strukturierung solcher Situationen dar und gibt dem Lernenden die Möglichkeit, selbst auszuwählen (Self-selection³⁶¹), welches Lernprojekt er sich zutraut.

Folglich werden auch Selbststeuerungsmethoden zunehmend wichtiger. "Wer aus eigenem Antrieb (Selbstbestimmung) lernen will, lernt besser als derjenige, der auf Weisung eines anderen (Fremdbestimmung) lernen soll."³⁶² Allerdings muß mit ineffizienter Selbststeuerung gerechnet werden, wenn das Ziel des Tuns den Ausführenden nicht motivierend zu vermitteln ist.

Zusammenfassung:

Generell schwindet die direkte Führung³⁶³ mit zunehmender Schlechtstrukturiertheit und Variabilität der Arbeitssituationen. Der Zwang, eine erlernte Handlung aufgrund der Umstände genauso in der Arbeitssituation zu reproduzieren, weicht einem steigenden Freiheitsgrad, Erlerntes abzuwandeln oder nicht zum Einsatz zu bringen.

Der Führungs- und Koordinationsbedarf steigt an. Kann das Individuum diese Führung in Form der Selbststeuerung noch nicht ausreichend leisten, bedarf es der dosierten und unterstützenden Intervention und Koordination von außen, und zwar umso mehr, je geringer seine Fähigkeit ausgeprägt ist, sein betriebliches Lernen selbst zu steuern.³⁶⁴

Außerdem sind komplexere Lernprozesse oft auch mit der Notwendigkeit verbunden, den Rahmen bzw. die Arbeitsumgebung des bisherigen Handelns zu verändern (Double-Loop-

³⁵⁹ Moser et al. gehen davon aus, daß in komplexen Arbeitssituationen die Selbstbeurteilung der Beurteilung durch die Führungskraft überlegen ist. Vgl. Moser, K./Donat, M./Schuler, H./ Funke, U./ Roloff, K. (Selbstbeurteilung, 1994), S. 475.

³⁶⁰ Siehe Principal-Agent-Theorie. Vgl. Picot, A. (Theorien, 1991), S. 150.

³⁶¹ Vgl. Picot, A./Dietl, H./Franck, E. (Organisation, 1997), S. 89.

³⁶² Sahm, A. (Weiterbildung, 1975), Sp. 2019.

³⁶³ Indirekte Führung kann als strukturell, direkte Führung als interaktionell bezeichnet werden. Vgl. Wunderer, R. (Führung, 1997), S. 4ff.

³⁶⁴ In Kapitel 3 wird eine Typisierung der Individuen bezüglich ihrer Fähigkeit zur Selbststeuerung durchgeführt.

Lernen). Das Weiterbildungssystem in der Folge dieser Probleme zu beraten und in seiner Koordination zu unterstützen, ist eine Hauptaufgabe des Bildungscontrolling.

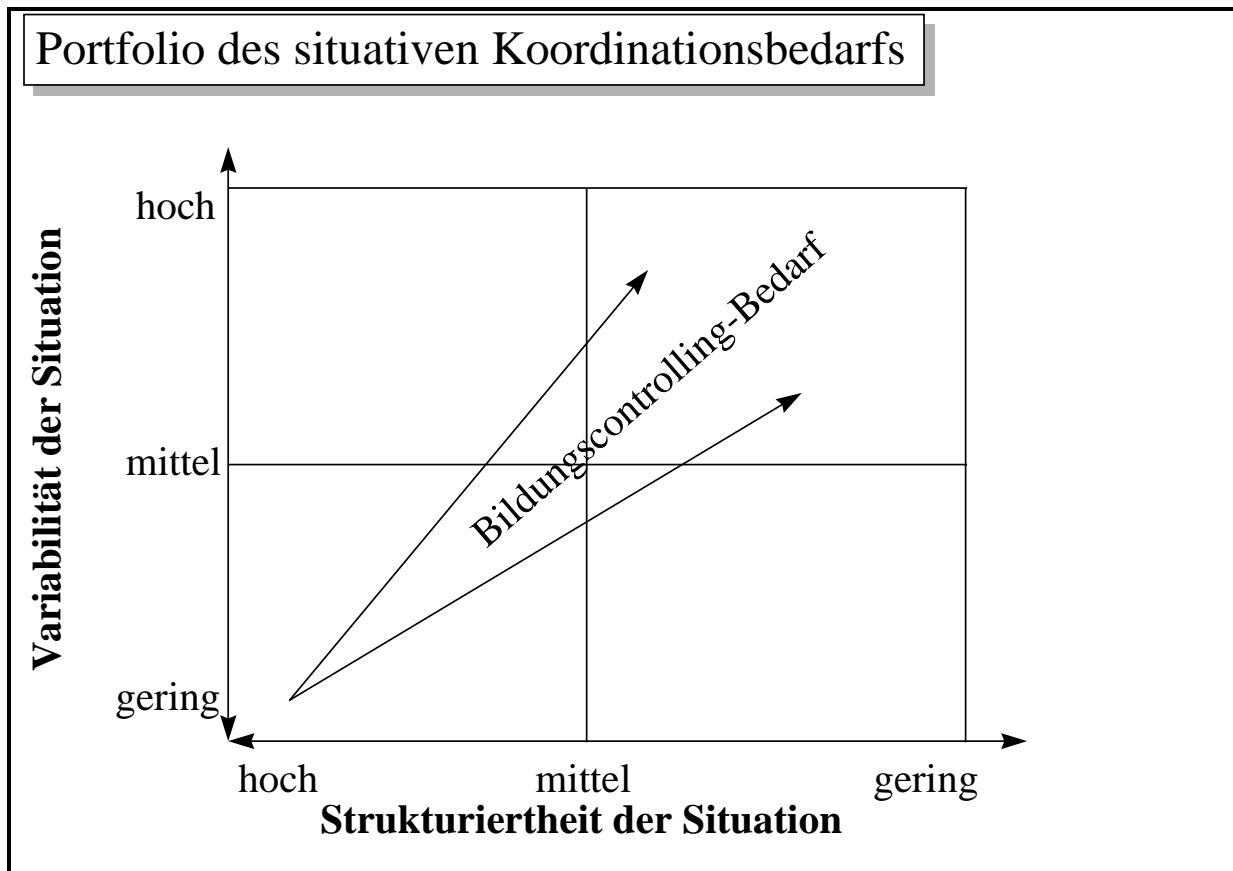


Abb. 1-16: Portfolio des situativen Koordinationsbedarfs

Aufgrund der bisherigen Analyse deutet sich bereits an, daß herkömmliche Konzepte der Weiterbildung, die im folgenden Abschnitt zuerst dargestellt sind, daraufhin untersucht werden müssen, ob sie die geeignete Behandlung des Lernenden, der Lernfolge und der Situation des Lernenden unterstützen. Andernfalls sind sie mit den Bestimmungsgründen des Lernerfolgs nicht zu vereinbaren. Da dies - wie im Vorgriff bereits gesagt werden soll - überwiegend der Fall ist, muß Bildungscontrolling auch und zuerst die Bereitstellung eines geeigneten Weiterbildungskonzepts und -verständnisses anregen und unterstützen.

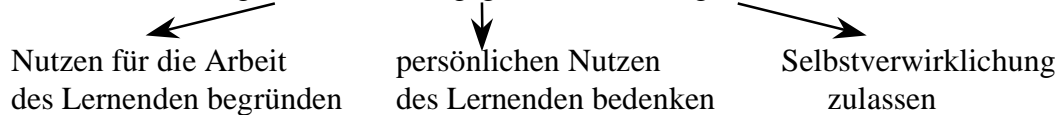
1.3.1.3 Persönliche Bestimmungsgründe individuellen Lernerfolgs

(1) Können

- Fortbildungspotential ausreichend
- Günstigkeit von leicht bis schwer veränderlichen Eigenschaften der Person
- Fähigkeit zur Selbststeuerung des Lernprozesses

(2) Wollen

- Konditionierung: Verstärkung und Hemmung von Verhalten
- Vom System Mensch wahrgenommene Störung → Lerngrund;
keine Störung → kein Lerngrund
- Aufrechterhaltung der Motivation durch weitere Anreize (z.B. Vorgesetzte)
- Kognitive Lerntheorien: Begründung als Bestimmungsfaktor des Lernens
- Lernen vom Modell
- Nutzenerwartung als Bestimmungsgrund (Erwartungs-Valenz-Theorien)



(3) Problematik des Könnens und Wollens

- Bestimmungsgründe des Könnens und Wollens sind bedingt durch unseren unvollkommenen Geist so nicht ausreichend
- System Mensch läßt sein Verhalten nicht leicht "stören"

(4) Einfluß von "Entwickeln" und "Vereinbaren" von Zielen auf Können und Wollen

- Ziele wirken verbindlich und motivierend, wenn sie begründet, selbst gewählt oder in Kooperation entstanden sind; bei Zielvorgabe besteht Tendenz zu Reaktanz (=Gegenwehr);
- Ablauf Zielvereinbarung und Kooperative Verhaltensmodifikation

1.3.2 Situative Bestimmungsgründe des Lernerfolgs

1.3.2.1 Organisationelle Bestimmungsgründe individuellen Lernerfolgs

- Handlungstheoretischer Ansatz bezieht Kontext als Bestimmungsgrund ein
- Doppelschleifenlernen erfordert mehr Unterstützung und Selbstbewußtsein oder unterstützende Organisationsentwicklung
- Problemanalyse des gesamten sozialen Systems vor einer Weiterbildung
- direkte Systeminterventionen wollen Tatsachen schaffen; indirekte schränken ein oder machen Vorschläge usw.; aber über das Ergebnis entscheidet nur das System;
- indirekte (günstige Lernkultur schaffen, Regeln einführen) Interventionen sind meist vorzuziehen

1.3.2.2 Bestimmungsgründe der Arbeitssituationen für individuellen Lernerfolg

Arbeitssituation:

1. strukturiert und stabil: Intervention möglich, meist unnötig
2. abnehmend strukturiert und stabil: gelegentliche Intervention (Rahmenvorgabe, z.B. Zielvereinbarung) und überwiegende Selbststeuerung
3. schlecht strukturiert und variabel: Voraussetzungen schaffen für Selbststeuerung; permanente Zielentwicklung zulassen

2 Bezugspunkte für eine Bildungscontrollingkonzeption

2.1 Ein Weiterbildungskonzept für individuellen Lernerfolg im Unternehmen

2.1.1 Problematik des betrieblichen Weiterbildungsbegriffs

In diesem Abschnitt wird die Weiterbildung in Bezug auf ihren Beitrag zu individuellem Lernerfolg hin kritisch analysiert.

Abzuklären ist, wie die Felder der Weiterbildung vorteilhaft abzugrenzen sind, damit der entstehende Aktionsraum eine zielführende Unterstützung des lernenden Individuums bietet. Dazu gehört auch, festzustellen, welches die Elemente und Beziehungen des Systems Weiterbildung faktisch sind und - im Optimalfall - einer effektiven Weiterbildung sein sollen. Auch der Kontext zwischen Weiterbildung und übergeordneten Unternehmensfunktionen ist zu beachten.

Das Berufsbildungsgesetz (BBiG) von 1969 nennt in §1 Abs. 1 den Oberbegriff Berufsbildung mit der Unterteilung nach Berufsausbildung, berufliche Umschulung und berufliche Fortbildung.

Dieser Text grenzt Ausbildung ein auf die Erstausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf und Umschulung auf eine entsprechend umfassende Grundbildung für Personen mit einer vorhandenen Grundqualifikation.¹ Beide Gruppen werden hier nicht als Gegenstand des (Weiter)Bildungscontrollings behandelt.

Unter der dritten Gruppe der beruflicher Fortbildung werden alle **organisierten** Lernprozesse nach Abschluß einer ersten Bildungsphase² verstanden. Die Lernprozesse ermöglichen es, die beruflichen Kenntnisse und Fertigkeiten zu erhalten³, zu erweitern, sie der technischen Entwicklung anzupassen oder beruflich aufzusteigen.⁴

Viele Autoren bezeichnen übereinstimmend mit dem Begriff Weiterbildung zum einen diese unterschiedlichen Ausprägungen der anforderungsorientierten Fortbildung, und zum anderen

¹ Erhaltungsausbildung bezieht sich auf Maßnahmen, die das Absinken des Qualifikationsniveaus verhindern sollen. Vgl. o.Verf. (Arbeitsgesetze, 1973), S. 311; vgl. Weber, W. (Weiterbildung, 1985), S. 28.

² Vgl. Weber, W. (Weiterbildung, 1985), S. 29.

³ Vgl. Kastner, M. (Personalmanagement, 1990), S. 190.

⁴ Vgl. §1Abs. 3 BBiG: o.Verf. (Arbeitsgesetze, 1973), S. 311.

die durch keine unmittelbare betriebliche Anforderung gekennzeichnete interessenorientierte Fortbildung.⁵

Innerhalb der beruflichen Weiterbildung können die betriebliche Weiterbildung, die individuelle Weiterbildung und die im Rahmen des Arbeitsförderungsgesetzes durchgeführte Weiterbildung unterschieden werden.⁶ Die weiteren Ausführungen beziehen sich nur noch auf die betriebliche Weiterbildung.

Weber nennt als Ziele der Weiterbildung:

- Verbesserung der fachlichen Qualifikation,
- Verbesserung der persönlichen Qualifikation,
- Motivation und Akquisition der Mitarbeiter,
- Integration der Mitarbeiter im Unternehmen,
- Flexibilitätssteigerung⁷.

Die Definitionen und Ziele der Weiterbildung weisen auf drei Defizite hin:

1. Die Eingrenzung von Weiterbildung auf organisiertes Lernen ist problematisch, da in erheblichem Umfang auch nicht-organisiertes Lernens⁸, z.B. durch Selbstlernprogramme, Fachliteratur, Beobachtung von Kollegen, Lernen mit Kollegen, Nachdenken oder durch Ausprobieren usw. stattfindet.⁹ Zudem geschieht dieses nicht-organisierte Lernen meist freiwillig und mit hoher Effizienz, denn das Individuum erlernt von ihm selbst erwünschtes Verhalten und setzt es zwanglos ein. Gerade bei steigender Komplexität und Variabilität ist man auf dieses nicht-organisierte Lernen vermehrt angewiesen. Nicht-organisiertes Lernen darf also nicht ausgegrenzt werden, sondern muß mit im Zentrum der Überlegungen zur Weiterbildung stehen.¹⁰

2. Besonders der einer (organisierten) Weiterbildungsmaßnahme, z.B. einem Seminar, folgende Teil des individuellen Lernprozesses ist nach dem Verständnis der Definition nicht

⁵ Vgl. Weber, W. (Weiterbildung, 1985), S. 29; vgl. Marr, R./Stitzel, M. (Personalwirtschaft, 1979), S. 341; Vgl. Wittwer, W. (Weiterbildung, 1982), S. 22; vgl. Kastner, M. (Personalmanagement, 1990), S. 190; vgl. Liebel H.J./Oechsler, W. A. (Handbuch, 1994), S. 299.

⁶ Vgl. Beywl, W./Geiter, C. (Evaluation, 1996), S. 9.

⁷ Vgl. Weber, W. (Weiterbildung, 1985), S. 53ff.

⁸ Nach Heidack wird durch Alleinlernen und kooperative Selbstqualifikation im Team der größte Teil der Weiterbildung bestritten. Vgl. Heidack, C. (Lernen, 1989), S. 5.

⁹ Vgl. Weber, W. (Weiterbildung, 1985), S. 29.

¹⁰ Heidack plädiert für gezielte Unterstützung dieser Lernform. Vgl. Heidack, C. (Lernen, 1989), S. 5.

mehr Teil der Weiterbildung. Nicht der gesamte Lernprozeß bis zum erfolgreichen Einsatz des Verhaltens, sondern nur der Auftakt bzw. die Maßnahmen der Weiterbildner zählen zur Weiterbildung.¹¹ Im eingangs erwähnten Beispiel läßt Tennisspieler K die Vertiefung des Gelernten in der Realität des Wettkampfspiels unbeachtet. Der Übungsprozeß bricht auf dem Weg zum Wettkampferfolg ab. Der Lernprozeß wird also in dieser Abgrenzung des Feldes der Weiterbildung nur teilweise berücksichtigt.

3. Meist wird nur auf Wissen und Fertigkeiten abgestellt, seltener auch auf Verhaltensweisen bzw. Verhaltensänderung.¹² Das erinnert an die Stufe "Lernen null" bei Bateson¹³, also etwa eine einfache Informationsaufnahme.

Stiefel¹⁴ beschreibt für den Zeitraum seit 1950 vier Entwicklungsstufen der Weiterbildung, Nagel¹⁵ stützt sich auf diese vier Stufen und fügt als Forderung für die 90er Jahre die fünfte Stufe "Strategisch orientierte Weiterbildung" hinzu.

Entwicklungsstufen der Weiterbildung	Charakteristikum	Zeitraum
1. Lehrerorientierte Weiterbildung	Lehrstoff darbieten	50er Jahre
2. Lernorientierte Weiterbildung	Wissen erzeugen beim Teilnehmer	60er Jahre
3. Transferorientierte Weiterbildung	Handlungsfähigkeit verbessern für die Arbeitsaufgabe	70er Jahre
4. Problemlösungsorientierte Weiterbildung ¹⁶	Ergebnisse erzielen durch Weiterbildung	seit Ende der 70er Jahre

¹¹ Auch aus der Einleitung der jüngst herausgegebenen Literaturübersicht zur Evaluation der Weiterbildung spricht noch immer die Vorstellung, daß Weiterbildungsabteilungen und organisierte Weiterbildungsmaßnahmen, z.B. Seminare, die Weiterbildung verkörpern. Vgl. Beywl, W./Geiter, C. (Evaluation, 1996), S. 9ff.

¹² Vgl. Schwuchow, K. (Weiterbildungsmanagement, 1992), S. 7.

¹³ Vgl. Bateson, G. (Geist, 1983), S. 367ff.

¹⁴ Vgl. Stiefel, R.Th. et al. (Andragogik, 1985), S. 3f.

¹⁵ Vgl. Nagel, K. (Weiterbildung, 1990), S. 154ff.

¹⁶ Bredehoeft fordert für zukünftige Weiterbildung, daß ein Seminar zur Lösung konkreter Probleme beitragen muß, um betrieblichen Nutzen zu erzeugen. Vgl. Bredehoeft, G. (Action Learning, 1996), S. 1.

5. Strategisch orientierte Weiterbildung	Strategieumsetzung unterstützen durch Weiterbildung	Forderung der 90er Jahre
--	---	--------------------------

Abb. 2-1: Entwicklungsstufen der Weiterbildung¹⁷

Die Wissensorientierung ist in dieser Übersicht zwar der frühen lehr- und lernorientierten Konzeption zuzuordnen. Jedoch ist zu bezweifeln,¹⁸ ob die Weiterbildungspraxis die Transferorientierung (3. Stufe) in diesem Zeitraum auf breiter Front erreicht hat.

Die lehrorientierte Weiterbildung (1. Stufe) geht kaum auf den Teilnehmer ein. Teilweise überwindet die Lern- und Transferorientierung (2. und 3. Stufe) diese Kritik. So liegt der Schwerpunkt der Transferorientierung darauf, wie das Gelernte auf den Arbeitsplatz übertragen werden kann. In der 4. Stufe von Stiefel wird mit Recht die zentrale Rolle des Vorgesetzten in die Weiterbildung eingeführt. Die 5. Stufe von Nagel bestimmt diese Rolle des Vorgesetzten als die eines Erfolgskoordinators und betont gleichzeitig die Rolle des Trainers als Experte der Umsetzung. Das sind sehr wichtige Aspekte, jedoch wird in beiden Konzepten der Lernende selbst wieder teilweise in den Hintergrund gedrängt.

Insgesamt kann festgestellt werden, daß die Teilnehmerorientierung bzw. Individualisierung bis heute nur selten gebührend berücksichtigt wurde. Sie ist aber entscheidend, wie weiter oben¹⁹ bereits dargelegt wurde.

Bisherige Konzepte sind wenig individuumorientiert. Daraus können folgende Thesen abgeleitet werden:

- Lernen, wie es von der Weiterbildung geplant wird, geht nicht genügend auf die Lernenden ein. Verliert die Weiterbildung die Lernenden in diesem Prozeß aus den Augen, wird betrieblicher Lernerfolg unwahrscheinlicher. Weiterbildung, fremdbestimmt aufgefaßt, formalisiert, plant, organisiert und kontrolliert Lehrveranstaltungen durch eine Weiterbildungsabteilung²⁰.
- Zwar deutet die Alltagssprache mit dem Wort "Wissensstoff" an, daß Wissen an Stoff gebunden sei, den man sammeln könne; aber darin wird weniger deutlich, daß es um unser Verhalten geht. Das läßt sich üben und anwenden, nicht sammeln. Lernen ist in diesem Sinne, ähnlich wie der Begriff "Instinkt"²¹, noch keine Erklärung, sondern die Bezeichnung

¹⁷ Vgl. Nagel, K. (Weiterbildung, 1990), S. 154ff.

¹⁸ Dieser von Nagel vertretenen Auffassung schließt sich der Verfasser aufgrund eigener Erfahrung an. Vgl. Nagel, K. (Weiterbildung, 1990), S. 154ff.

¹⁹ Siehe Abschnitt 1.3.1.3.

²⁰ Vgl. Von Landsberg, G. (Bildungs-Controlling, 1992), S. 12.

²¹ Vgl. Bateson, G. (Geist, 1983), S. 73ff.

für ein Phänomen. Lernen, wie es von der konventionellen Weiterbildung aufgefaßt wird, befaßt sich nicht wirklich damit, wie eine Verhaltensänderung, also der beobachtbare Unterschied im Verhalten zu zwei aufeinanderfolgenden Zeitpunkten, letztendlich zustande kam. Gleiches gilt auch für den Begriff "Wissen".²² Demzufolge muß die Weiterbildung ihr Augenmerk auf die Verknüpfung von Wissen, Lernen und Verhaltensänderung richten.

- Wird Verhalten einseitig durch "Wissen" erklärt, so wird es aus dem Zusammenhang von System und Umwelt gelöst und einseitig als Merkmal dem System zugeschrieben. "Wissen" erzeugt jedoch wie oben erläutert, nicht zwangsläufig Verhaltensänderungen.²³ Für die Verhaltensänderung ist der Kontext einzubeziehen. Versteht man Lernen als eine "Einheit, welche durch ein lebendes System und seine Umwelt gebildet wird"²⁴, gilt es, diese Einheit in der Weiterbildung zu berücksichtigen. Lebende Systeme verhalten sich so, wie es ihre interne, aus der eigenen Lerngeschichte hervorgegangene Struktur bestimmt. Störungen der Umwelt werden entsprechend dieser internen Struktur kompensiert.²⁵ Diese Struktur ist ausschlaggebend für eine Verhaltensänderung. So gesehen bedeutet erst Strukturveränderung Lernen.

Die zu Beginn des Abschnitts gegebenen Beschreibungen spiegeln die gegenwärtig noch praktizierte Auffassung von Weiterbildung wieder. Diese konzentriert sich auf organisiertes Lernen, was aber - wie oben beschrieben - lediglich einen Input bzw. eine Intervention darstellt. Auf die Entwicklung des Output geht sie nicht weitgehend genug ein. Dagegen erzielt nicht-organisiertes Lernen, das bei der Weiterbildung bisher ausgespart wird, häufig sofort einen Output. Zu beobachten ist dabei eine bereits eingetretene Verhaltensänderung. Soll die Weiterbildung zielorientierter eingesetzt werden, muß eine zweckdienlichere Abgrenzung erfolgen, so daß Prozesse, wie sie bei der nicht-organisierten Weiterbildung auftreten, erfaßt und systematisch unterstützt werden können.

Zum Themenfeld der Weiterbildung gab es in den letzten Jahren eine Flut von Veröffentlichungen, die aus der Sicht des Bildungscontrolling, der Evaluation und des Qualitätsmanagements²⁶ neue Ansätze forderten ohne ein effektives Ergebnis zu erzielen.²⁷ Im

²² Vgl. Simon, F.B. (Kunst, 1997), S. 146ff.

²³ Vgl. Simon, F.B. (Kunst, 1997), S. 150.

²⁴ Simon, F.B. (Kunst, 1997), S. 151.

²⁵ Vgl. Simon, F.B. (Kunst, 1997), S. 151.

²⁶ Zu den 3 Begriffen siehe Abschnitt 2.3.

Folgendes wird deshalb ein System Weiterbildung beschrieben, das dem individuellen Lernprozeß bis zum Erfolg durch Lernen gerecht werden kann.

Die folgenden Abschnitte 2.1.2 bis 2.1.5 beschreiben die Konzeption eines konsequent auf Lernen des Individuums ausgerichteten Weiterbildungssystems im Kontext des Unternehmens(sbedarfs).

2.1.2 Aspekte einer individuumorientierten Weiterbildung: Vom spontanen Lernerfolg bis zum Lernprojekt

(1) Das Individuum als Prosument der Weiterbildung

Versteht sich die Weiterbildung(sabteilung) als ein Subsystem individueller Lernprozesse, muß sie Lehrverhaltensweisen als Unterstützung (Input) eines Lernverhaltens liefern. Das eigentliche "Weiterbildungsinstitut" ist das lernende Individuum selbst, das Verhaltensänderung und Erfolg durch Verhaltensänderung als Outputs am Ende der Kette selbst "produziert".

Geißler versteht den Lernenden nicht als Objekt, sondern als Subjekt der Weiterbildung, als Prosument: "Er kauft und konsumiert Lernmittel, mit deren Hilfe er seine eigene Produktion neuen Wissens und Könnens optimieren kann."²⁸ Nicht die Weiterbildung bewirkt das Lernen, sondern das Individuum. Lernen darf keine Zwangsernährung oder Dressur sein.²⁹

Das vorhandene Defizit klassischer Weiterbildung macht Winderl deutlich, indem er betont, daß die Fortbildung als solche für den Erfolg der Bildungsarbeit nicht entscheidend ist.³⁰ Er fordert, daß alle Lernbereiche für Unternehmen und Mitarbeiter ihren erkennbaren Nutzen zeigen sollten und es kein Lernen als Selbstzweck geben dürfe. Unternehmensführung und Führungskräfte müßten den Wert des Lernens verdeutlichen. Ohne ein lernförderndes Engagement von verschiedenen Ebenen sei Weiterbildung letztlich ein teurer, wenig

²⁷ Vgl. Beywl, W./Geiter, C. (Evaluation, 1996), S. 11.

²⁸ Geißler, H. (Bildungsmarketing, 1993), S. 87.

²⁹ „Vorbild sei die Mäeutik (Hebammenkunst) von Sokrates, dem Sohn einer Hebamme. Es wird erzählt, daß Sokrates Freunden „gut und leicht wohlgestaltete Gedanken entbinden und sie so mit eigenen Kindern versorgte, anstatt, wie andere Lehrer, ihnen Bastarde aufzuhängen“, so Bert Brecht in „Der verwunderte Sokrates“:“ zit. nach Burgheim, W. (Lernpfade, 1996), S. 55.

³⁰ Weis unterscheidet: "Information ist technisch verarbeitbar, Wissen ist menschliches Erfahrungs- und Bedeutungswissen." "Der Informationsidiot ... ist grenzenlos offen für alles Neue, nimmt die laufend einkommenden Informationen auf, ohne sie als Wissen zu verdauen..." zit. nach Urban, M.: Wissen und Information: Wie sieht man den Wald vor lauter Bäumen? Süddeutsche Zeitung, Nr. 41, S. 23 vom 19.2.98

effektiver Kostenfaktor ohne meßbare Wirkungen.³¹ In diesem Verständnis darf sich die Unterstützung der Weiterbildung auch nicht auf Weiterbildungsabteilungen und Seminarorte beschränken. Weiterbildung muß den erfolgreichen Einsatz einer neuen Verhaltensweise einplanen, was in der dritten, vierten und fünften Entwicklungsstufe der Weiterbildung³² nach Stiefel und Nagel zunehmend Bedeutung erlangt.

Entscheidend für das Gelingen dieses Paradigmawechsels sind erstens die Fachleute der Weiterbildung in Theorie und Praxis, denn sie bestimmen wesentlich mit, wie Weiterbildung und Lernen definiert und behandelt werden sollen. Zweitens brauchen die Praktiker unter den Fachleuten die Unterstützung zur Neuorientierung in Form der entsprechenden Anforderung aus der Geschäftsleitung. Und drittens brauchen Weiterbildner und Geschäftsleitung die Unterstützung der Führungskräfte vor Ort.

(2) Weiterbildung in der Folge von Anlaß, Prozeß, Ergebnis und Feedback des Lernens

Zur Strukturierung der oben analysierten Lerndefinitionen³³ wurde eine Systematik des Lernens gewählt, die für das folgende Weiterbildungskonzept handlungsleitend sein soll. Demnach agiert Weiterbildung unterstützend in der Folge von **Anlaß, Prozeß**³⁴, **Ergebnis** und **Feedback** des Lernens.

³¹ Vgl. Winderl, A. (Servicequalität, 1994), S. 145.

³² Siehe Abschnitt 2.1.1.

³³ Siehe Abschnitt 1.3.1.2.

³⁴ Vgl. Beywl, W./Geiter, C. (Evaluation, 1996), S. 11.

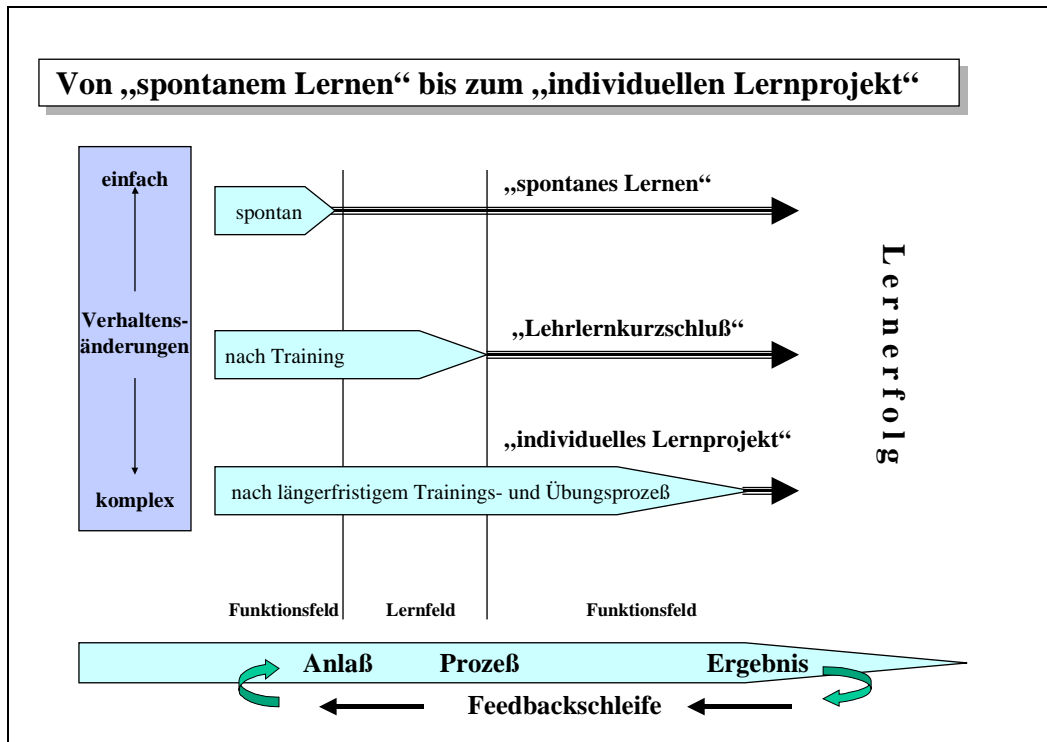


Abb. 2-2: Kontinuum von „spontanem Lernen“ bis zum „individuellen Lernprojekt“

Der **Prozeß** bis zum erfolgreichen Abschluß des Lernens bewegt sich in einem Kontinuum von einfachen bis zu komplexen Verhaltensänderungen:

In gut strukturierten, stabilen Arbeitssituationen kann die Lernstrecke extrem kurz sein. Etwa können Nachahmung von eindrucksvollen Kollegen (Modellen), informelle Gespräche mit Kollegen und Vorgesetzten, selbst wahrgenommene oder von anderen angezeigte Fehler in der eigenen Ausführung und Demonstration durch Kollegen und Vorgesetzte ein „Aha-Erlebnis“ auslösen und sofort zur Änderung des Verhaltens führen. Für diese Vorgänge wird hier der Begriff **„spontanes Lernen“** gewählt. Relevantes Wissen springt gleichsam über, wird unter Kollegen geteilt und führt ohne weitere Maßnahmen im Lernfeld zum Ergebnis, der erfolgreichen Verhaltensänderung. Spontanes Lernen ist oft nicht organisiert und geschieht dann ganz beiläufig, gleichsam „nebenbei“ beim „Blick über die Schulter des Kollegen“. Eine Änderung im Rahmenkonzept der Arbeitssituation, - Doppelschleifen-Lernen³⁵ - ist kaum nötig.

Erfordert der Prozeß eine Lernphase im Lernfeld, kann er als **„Lehrlernkurzschluß“**³⁶ eventuell bereits im Seminarraum abgeschlossen werden.³⁷

³⁵ Siehe Abschnitt 1.3.2.1

³⁶ Vgl. Arnold, R./Siebert, H. (Erwachsenenbildung, 1999), S. 5

³⁷ Gibt es für die neuen Verhaltensweisen derzeit noch keine sinnvolle Anwendung, etwa wenn wegen eines geplanten Zusammenschlusses mit einem ausländischen Unternehmen die Fremdsprachenkenntnisse antizipierend trainiert werden oder wenn Mitarbeiter sich auf eine Führungsaufgabe oder eine neue Fachaufgabe vorbereiten,

Jedoch besonders bei komplexen Verhaltensänderungen erstreckt sich Lernen bis zum Ziel meist über einen längeren Zeitraum. Ein Nettonutzen allein aufgrund organisierter Maßnahmen ist bei zunehmend komplexen Arbeitssituationen ohne Erarbeitung der individuellen Ziele und ohne Vor- und Nachbereitung meist nicht erreichbar.³⁸

Ist Lernen langfristig angelegt und komplex, geht es über die gewohnte Routine hinaus und erfordert, die notwendigen Aktivitäten zu planen und das Ziel sehr konsequent zu verfolgen. Komplexe Lernprozesse setzen häufig auch organisatorische Veränderungen der Arbeitssituation voraus. (Doppelschleifen-Lernen)

Für diesen Verlaufstyp wird der Begriff **„individuelles Lernprojekt“** gewählt. Der Begriff „Projekt“³⁹ läßt diese Aspekte erahnen und verdeutlicht allen Beteiligten, daß es sich hier um sehr beachtenswerte Vorgänge handelt. Der Begriff „individuell“ weist darauf hin, daß dieser Prozeß sich am Einzelfall orientieren soll.

Spontanes Lernen kann ohne vorherige individuelle Lernprojekte auftreten. Im Rahmen und in der Folge von individuellen Lernprojekten wird es vermehrt auftreten, weil eine intensive und bewußte Auseinandersetzung mit komplexen, über den bisherigen Horizont deutlich hinausragenden Lernbereichen viele neue Sichtweisen eröffnen kann (double-loop-learning⁴⁰). So könnte ein Ingenieur im Verlauf eines individuellen Lernprojekts zum Kostenmanagement und anschließend viele neue Ansatzpunkte zur Kostensenkung erkennen und seine Arbeitssituation in Hinblick auf Kostenmanagement neu organisieren. Auch wären für ihn bisher nicht beachtete und verstandene Handlungen und Standpunkte seiner kaufmännischen Kollegen aufgrund neu erworbener Denk- und Handlungskonzepte besser interpretierbar. Die Folge des großen Lernschritts könnten also weitere spontane Lernerfolge sein.

Der **Anlaß** der Weiterbildung weist gleichzeitig auf die Erwartung an ihr **Ergebnis**. Die Denkrichtung der Weiterbildung darf nicht vom (Seminar-)Produkt ausgehend zum Lernerfolg hin gerichtet sein,⁴¹ sondern umgekehrt vom Lernerfolg rückwärts bis zur Initiierung von

sollten Maßnahmen gegen den Schwund der im Seminarraum eingeübten Kompetenzen geplant werden. Denkbar ist etwa eine Überbrückung durch weiteres Üben im Seminarraum oder durch Computersimulationen.

³⁸ Vgl. Schulte, B. (Controlling, 1991), S. 244.

³⁹ Unter einem Projekt kann eine anspruchsvolle und einmalig auftretende Aufgabe verstanden werden. Vgl. Preisner, K. (Management, 1992), S. 166.

⁴⁰ Siehe Abschnitt 1.3.2.1.

⁴¹ Die entsprechende Frage würde lauten: Wie kann mit einem vorhandenen Seminar Lernerfolg erzielt werden?

einfachen, spontanen Lernsituationen und bis zu komplexen, individuellen Lernprojekten. Im Lernprozeß entspricht das der Denkrichtung von rechts nach links.

Die Frage lautet: Was muß geschehen, damit ein gewünschter Lernerfolg eintritt?

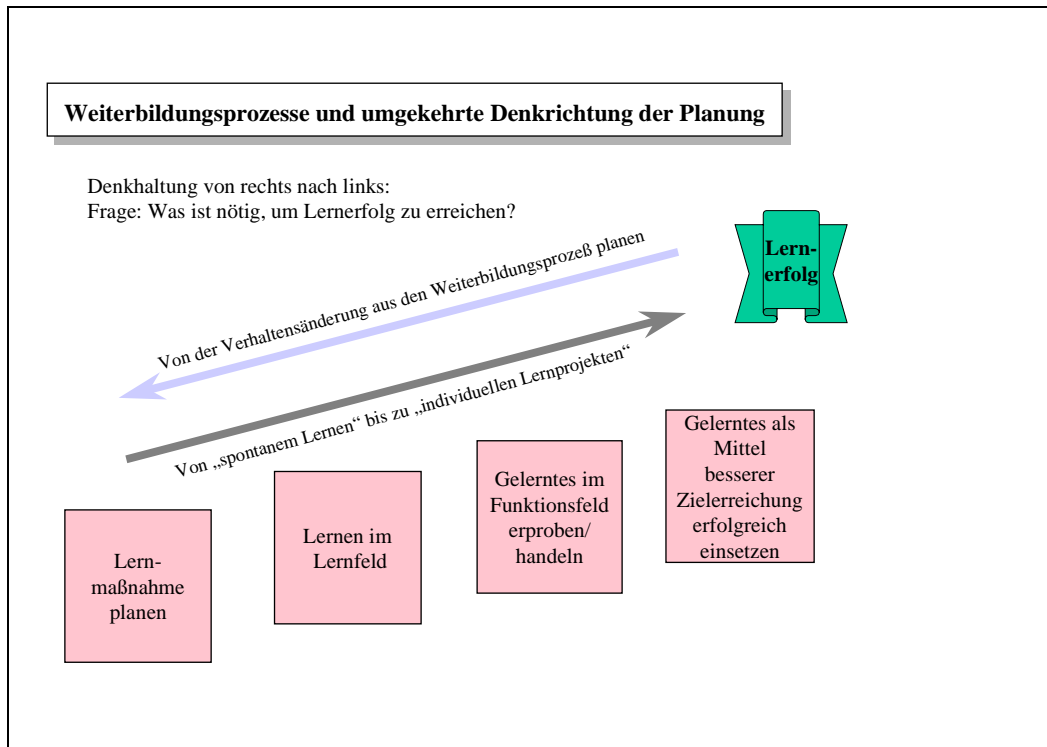


Abb. 2-3: Umkehrung der Denkrichtung

Das **Feedback** der Weiterbildung sollte in zwei Richtungen betrieben werden. Zum einen verbessert die Unterstützung der Reflexion des Individuums über Lernanlaß, Lernverlauf und -ergebnis den Erfolg des Lernens und die Ausgangssituation für den nächsten Lernprozeß. Zum anderen sollte die Weiterbildung die Wirkung ihrer Unterstützungsmaßnahmen und -hilfen jederzeit kontrollieren und analysieren.

Im weiteren werden Bedarf, Ziele und daraus abgeleitet die relevanten Elemente des Systems Weiterbildung näher bestimmt.

Der Bedarf für Weiterbildung ergibt sich aus ihrem Kontext im Unternehmen. Die Weiterbildung soll unter Zuhilfenahme einer umfassenden Systemsichtweise und der Verhaltensorientierung so konzipiert werden, daß sie in der Lage ist, diesen Bedarf durch Zielformulierung, Funktionsbildung und Umsetzung in Weiterbildungsaufgaben zu operationalisieren und anschließend zu erfüllen.

Zur Bildung der Funktionen und Erfüllung der Aufgaben werden die Elemente der Weiterbildung in den dafür relevanten Feldern lokalisiert.

Durch die Koordination der Verhaltensweisen der Elemente und der Beziehungen zwischen den Elementen in den Feldern des Weiterbildungssystems (intern) und mit dem Umsystem (extern) soll individuelles Lernen effizienter und zielführender (effektiver) werden.

2.1.3 Bedarf an Weiterbildung im Kontext des Unternehmens

Entscheidungsträger der Weiterbildung ist meist das Personalmanagement, immer häufiger allerdings auch der Mitarbeiter selbst. Vor welchem Hintergrund fällt die Entscheidung, Weiterbildung betreiben zu wollen?

Unternehmen, Unternehmensumwelt und Individuum als Kontext der Weiterbildung

Wichtige Ausgangspunkte der Entscheidung zur Weiterbildung sind das **Unternehmen** und der **Mitarbeiter** (Individuum). Der Mitarbeiter ist Teil der Umwelt, gleichzeitig auch Mitglied des Unternehmens und Träger der Verhaltensweisen. Marr und Stitzel entwickelten aus diesen Ausgangspunkten ihre Leitidee der konfliktorientierten Personalwirtschaftslehre.⁴² Ziele personalwirtschaftlicher Arbeit sind „...vor allem durch den Gegensatz betrieblicher und individueller Interessen gekennzeichnet.“⁴³ Der Bedarf an Weiterbildung wird aus ökonomischen Erfordernissen abgeleitet. Jedoch sollte er sowohl mit dem Entwicklungspotential des Mitarbeiters, als auch mit seinen Entwicklungsbedürfnissen abgeglichen werden.⁴⁴

Ein weiterer wichtiger Ausgangspunkt ist die **Umwelt** des Unternehmens. Nur wenn das Unternehmen dieser Umwelt einen Nutzen bringt, bekommt es von ihr die für sein Überleben erforderlichen Ressourcen. Dazu muß es sich durch Adaption und Antizipation anpassen oder es gelingt ihm, seinerseits proaktiv auf seine Umwelt Einfluß zu nehmen, etwa durch eigeninitiierte Erzeugung innovativer Leistungen,⁴⁵ die der Markt erfolgreich annimmt. Das Personalmanagement entwickelt in diesem Spannungsfeld zwischen Unternehmen und Umwelt „... aus den langfristigen Bestands-, Entwicklungs- und Wachstumszielen die personalpolitischen Unternehmensziele“.⁴⁶

⁴² Vgl. Marr, R./Stitzel, M. (Personalwirtschaft, 1979)

⁴³ Marr, R./Göhre, O. (Qualitätskonzept, 1997), 372.

⁴⁴ Vgl. Marr, R./Stitzel, M. (Personalwirtschaft, 1979), S. 338.

⁴⁵ Vgl. Marr, R./Göhre, O. (Qualitätskonzept, 1997), S. 371.

⁴⁶ Marr, R./Göhre, O. (Qualitätskonzept, 1997), S. 372.

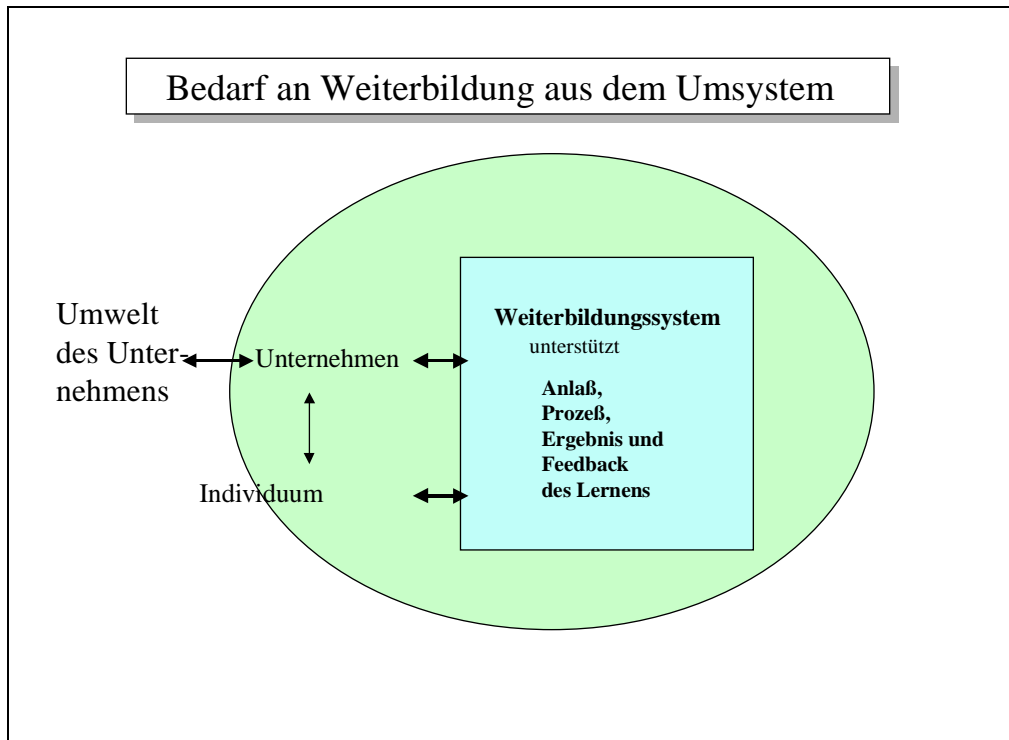


Abb. 2-4: Bedarf an Weiterbildung aus dem Umsystem

Leitet das Personalmanagement diese Ziele ausschließlich aus der strategischen Planung⁴⁷ ab⁴⁸ und verfügt es neben der geschäftsstrategischen Orientierung über keine eigenen Zielsetzungen, ist sein Rahmen so eng, daß es mangels einer „originären Verfügung über einen Handlungsspielraum“⁴⁹ nicht als strategisch bezeichnet werden kann.

Problematisch ist die ausschließliche Ausrichtung an der Unternehmensstrategie, wenn die Steuerungskapazität der strategischen Planung bei schnellen Veränderungen in der Umwelt an Grenzen stößt, wenn die Mitarbeiter nicht genug Lernpotential für die benötigten Verhaltensweisen besitzen oder wenn die Strategie Lernpotentiale der Mitarbeiter nicht einbezieht, die zu erfolgreichen Handlungsoptionen für das Unternehmen werden könnten. Dies sind u.a. Gründe dafür, neben den externen Faktoren der Umweltanalyse auch die internen Faktoren der Ressourcenanalyse zu berücksichtigen⁵⁰. Eine eigene Zielsetzung des

⁴⁷ Jakobs, Thiess und Söhnholz definieren strategische Personalplanung als „eine langfristige, systematische, antizipative und ganzheitliche Planung und Steuerung personeller Ressourcen eines Unternehmens.“ Jakobs, S./Thiess, M./Söhnholz, D. (HR-Portfolio, 1987), S. 206.

⁴⁸ Ein Beispiel aus der Personalentwicklung: Operativ wird geklärt, ob ein Mitarbeiter einen Spanischkurs besuchen soll/darf. Vorgelagert ist strategisch zu prüfen, ob Sprachkurse zur Erreichung strategischer Ziele überhaupt sinnvoll sind und wie generell mit individuellen Schulungswünschen von Mitarbeiter zu verfahren ist.

⁴⁹ Marr, R. (Personalmanagement, 1994), S. 31.

⁵⁰ Vgl. Staffelbach, B.: Strategisches Personalmanagement, Bern und Stuttgart 1986, S. 100, zit. nach: Huber, S. (Personalcontrolling, 1998), S. 87.

strategischen Personalmanagements ist "die Schaffung, Nutzung und Erhaltung personenbezogener Erfolgspotentiale"⁵¹, also von Wettbewerbsvorteilen durch Mitarbeiter. Wird der Bedarf an personenbezogenen Erfolgspotentialen intern gedeckt, ist das die Aufgabe der Personalentwicklung, eines der instrumentellen Felder des Personalmanagements. Die Personalentwicklung sollte aus bisher nicht eingesetzten Stärken der Mitarbeiter zusätzliche Wettbewerbsvorteile erzeugen. Dabei sind, wie oben bereits gesagt, auch die Bedürfnisse des Individuums einzubeziehen:

„Ziel der Personalentwicklung ist es, die individuellen Entwicklungs- und Karriereziele mit den Zielen der Organisation nach Erhaltung jener Qualifikationen, welche die Mitarbeiter zur Bewältigung gegenwärtiger und zukünftiger Leistungsanforderungen benötigen, zu verbinden.“⁵²

Als Bereiche der Personalentwicklung werden meist individuelle Laufbahnplanung und Maßnahmen der Weiterbildung genannt.⁵³

Mitarbeiter benötigen zur Erfüllung von wechselnden betrieblichen Aufgaben immer wieder neue Verhaltensweisen bzw. können mit neuen Verhaltensweisen ihre Leistungen und die Leistung des Unternehmens steigern. Weiterbildung ist der Bereich der Personalentwicklung, der auf Veranlassung des Personalmanagements oder des Mitarbeiters selbst die Entwicklung dieser neuen Verhaltensweisen bzw. diese Verhaltensänderungen unterstützen soll.

Wiederum ist zu fragen, über welchen eigenen (strategischen) Handlungsspielraum das Weiterbildungsmanagement verfügen könnte. Die abgeleitete Aufgabe der Weiterbildung besteht in der Unterstützung individuellen Erlernens (Anlaß, Prozeß, Ergebnis, Feedback) neuer Verhaltensweisen. Einen eigenen Handlungsspielraum kann die Weiterbildung etwa nutzen, wenn sie einerseits das Potentials der Individuen zum betrieblichen Lernen und andererseits ihre Fähigkeiten zur Unterstützung dieses Lernens verbessert und die Lernpotentiale zur strategischen und operativen Planung zurückkoppelt. Außerdem kann nicht davon ausgegangen werden, daß Individuen automatisch das lernen, was der Betrieb gerade braucht. Somit sind zwei weitere Komponenten, zwischen betrieblichem Lernbedarf und Lernwunsch der Individuen einen gangbaren Weg zu finden und Lernwünsche der Mitarbeiter zu Erfolgspotentialen des Unternehmens zu entwickeln.

⁵¹ Marr, R. (Personalmanagement, 1994), S. 31.

⁵² Marr, R./Stitzel, M. (Personalwirtschaft, 1979), S. 335.

⁵³ Vgl. Marr, R./Stitzel, M. (Personalwirtschaft, 1979), S. 340ff.

Zusammengefasst können drei Bereiche des Bedarfs an die Weiterbildung abgeleitet werden:

Die Weiterbildung soll die Mitarbeiter unterstützen:

- zur Umsetzung der Strategie und zur Deckung des operativen Bedarfs notwendige, aber noch nicht vorhandene, Verhaltensweisen zu erwerben; diese Verhaltensweisen sollten mit den Bedürfnissen und Lernpotentialen der Mitarbeiter harmonisieren;
- beim Mitarbeiter vorhandene oder von ihm gewünschte Lernpotentiale zu erschließen, um damit für das Unternehmen zukünftige Marktchancen zu eröffnen⁵⁴ oder bestehende Marktchancen besser auszuschöpfen,
- die Lernfähigkeit und -geschwindigkeit zu steigern, um flexibel auf zukünftigen Bedarf an Verhaltensänderungen reagieren zu können.

2.1.4 Konzeption des Weiterbildungssystems (Ziele, Funktionen)

Das Weiterbildungsmanagement leitet aus dem Bedarf Ziele ab, deren Erreichen den gewünschten Nutzen schaffen kann, und entscheidet über den Einsatz der Weiterbildung zur Zielerfüllung.

Betriebliches Lernen der Individuen ist zu unterstützen, wobei die eigenen Ressourcen so zu organisieren sind, daß sie zielgerichtet eingesetzt werden können.

Strategische Ziele

1. Die drei wichtigsten (eigenständigen) strategischen Ziele der Weiterbildung sind: Erstens das Potential der Mitarbeiter zum geschäftlich wirksamen Lernen, im folgenden bezeichnet als **Weiterbildungserfolgspotential**, zu analysieren bzw. aufzufinden, zweitens permanent zu erhöhen und drittens auszuschöpfen. Dazu zählen thesenhaft formuliert folgende Subziele der Lernfolge:

1.1 Anlaß:

Wollen: Mitarbeiter steigern ihre Bereitschaft zum Lernen.

Können: Mitarbeiter verbessern sich darin, ihr Lernpotential und ihren Weiterbildungsbedarf selbst zu analysieren und zu artikulieren.

Mitarbeiter verbessern sich permanent darin, spontane

⁵⁴ Winderl spricht von Erarbeitung und Ausbau eines Wettbewerbsvorsprungs durch Weiterbildung. Vgl. Winderl, A. (Servicequalität, 1994), S. 145.

Lernmöglichkeiten zu suchen und zu nutzen.

Dürfen und Sollen: Die Organisation wünscht die neuen Verhaltensweisen und unterstützt diese. Sie beseitigt Lernbarrieren.

1.2 Prozeß:

Mitarbeiter lernen, ihre komplexen, individuellen Lernprojekte weitgehend selbst zu planen und ausdauernd zu steuern, z.B. indem sie Methoden des Selbstmanagements als Metakernen erlernen.

1.3 Ergebnis:

Mitarbeiter verbessern sich darin, ihre neuen Verhaltensweisen geschäftswirksam einzusetzen.

Mitarbeiter erfahren auch persönliche Entwicklung durch erfolgreiches Lernen.⁵⁵

1.4 Feedback:

Mitarbeiter erhalten geeignetes Feedback zur Verbesserung der Bereitschaft und Fähigkeit in Zukunft zu lernen.

2. Das operative Ziel besteht darin, die Individuen zu unterstützen, strategisch wie operativ benötigte neue Verhaltensweisen zu erlernen bzw. vorhandene Verhaltensweisen zu verbessern. Sie sollen unterstützt werden, durch Weiterbildung geschäftlich und persönlich erfolgreicher zu werden, also **Weiterbildungserfolg**⁵⁶ zu erzielen. Die Weiterbildung unterstützt Lernen von der Suche nach Lernanlässen über Lernprozesse - von spontanem Lernen bis zu individuellen Lernprojekten – bis zum Ergebnis, dem Weiterbildungserfolg. Durch geeignete Feedbackunterstützung zum Lernen verbindet die Weiterbildung operatives Lernen mit der strategischen Zielsetzung zur Steigerung des Weiterbildungserfolgspotentials.

Die genannten Ziele sollen geeignet sein, sowohl aus der Geschäftsstrategie abgeleitete, als auch an den Ressourcen der Individuen orientierte Lernanlässe aufzugreifen und daraus für das Individuum und die Organisation Weiterbildungserfolg zu erzielen.

Die Zieletappen des Lernens

⁵⁵ Selbststeuerung und persönlicher Erfolg sind damit weniger normative Positionen, sondern Motivations- und Effizienzanforderungen.

⁵⁶ Vgl. Bronner, R./Schröder, W. (Weiterbildungserfolg, 1983), S. 33f.

Die **Zieletappen** des Lernens werden aus den 4 bei Kirkpatrick dargestellten Ebenen abgeleitet und durch 3 weitere individuumbezogene und der strategische Ebenen ergänzt:

1. Zunächst muß das Weiterbildungssystem das **Potential** der Mitarbeiter zum Lernen, im Folgenden bezeichnet als Weiterbildungserfolgspotential, **auffinden**. Dieses Ziel weist über die Bedarfsanalyse hinaus, da diese sich eher an vorgegebenen operativen, eventuell auch strategischen Daten orientiert.

2. Der **Zufriedenheitserfolg** - so wie ihn Kirkpatrick⁵⁷ definiert - bezieht sich nur auf Effekte direkt zum Ende der organisierten Maßnahme im Lernfeld und wird auch direkt zu diesem Zeitpunkt und von den meisten Unternehmen⁵⁸ gemessen. Er kann detailliert abgefragt werden und gibt dann u.a. Auskunft über menschliche und didaktische Fertigkeiten der Dozenten, aber auch über das Umfeld wie Tagungsräume, Seminarverpflegung, die Qualität des Services usw.

Allerdings kommt dem Zufriedenheitserfolg, falls er sich nicht auf die Erfüllung von Lernerfolgserwartungen bezieht, wie u.a. auch Kirkpatrick selbst betont, meist eher geringe Bedeutung für den späteren Transfer zu. Stiefel spricht deshalb von Entertainment-Effekten und von Denaturierung von Weiterbildung und Personalentwicklung zum Kursritual,⁵⁹ Wakenhut et al. sprechen vom "Happiness-Index" zum Seminarende, der über den späteren Transfer kaum etwas aussagt.⁶⁰

In Kapitel 4 wird deshalb nicht nur die Zufriedenheit z.B. mit einem Seminar, sondern die **Zufriedenheit** des Lernenden und des Auftraggebers – falls verschieden vom Lernenden - **mit den unterstützenden Prozessen des Weiterbildungssystems generell** im Laufe und bis zum Abschluß des Lernprozesses bewertet. Dabei darf jedoch zweierlei nicht vergessen werden: Zum einen ist insbesondere auch der Lernende Teil dieses Systems, das er beurteilt.

⁵⁷ Vgl. Kirkpatrick, D. L. (Evaluating, 1975), S. 1f.; "Reaction may best be defined as how well the trainees liked a particular training program. Evaluating in terms of reaction is the same as measuring the feelings of the conferees. It is important to emphasize that it does not include a measurement of any learning that takes place." Kirkpatrick, D. L. (Evaluating, 1975), S. 1.

⁵⁸ Vgl. Gülpen, B. (Evaluation, 1996), S. 269.

⁵⁹ Vgl. Stiefel, R. Th. (Chefetage, 1996), S. 131; "A careful analysis of the subject content would reveal that he (conference leader or speaker: Verf.) said practically nothing of value - but he did it very well." Kirkpatrick, D. L. (Evaluating, 1975), S. 6.

⁶⁰ Vgl. Wakenhut, R./Rank, B./Glaser, W. (Transfersicherung, 1995), S. 6; besteht allerdings das mit Weiterbildung verfolgte Ziel darin, Incentives zu verteilen, so kommt dem Zufriedenheitserfolg höchste Bedeutung zu. Allerdings wird dieses Ziel hier nicht weiter verfolgt.

Unter Umständen kann etwaige Unzufriedenheit auch aus einem Mangel an seiner persönlichen Mitwirkung resultieren. Zum anderen kann ein Lernprozeß auch schmerzlich und dabei sehr nutzbringend sein.

3. Der **Lernerfolg** gilt als notwendige Vorbedingung des Weiterbildungserfolges.⁶¹ Er zeigt, in welchem Ausmaß die in der Maßnahme vermittelten Inhalte verstanden und angeeignet wurden.⁶² Die Inhalte weisen allerdings nur dann eine enge Beziehung zum Weiterbildungserfolg auf, wenn sie passend aus den Lernzielen des Individuums abgeleitet wurden und letztlich das Ausgangsniveau des Individuums in Richtung der gewünschten Verhaltensänderung anheben. Als Prognose für den Weiterbildungserfolg taugt der Lernerfolg deshalb nur im Kontext mit den später gewünschten Verhaltensweisen. So verbessert die genaue Kenntnis der Grundbegriffe der Kostenrechnung vermutlich nur im geringen Umfang ein kostenoptimierendes Verhalten von Ingenieuren, dagegen kann der Einblick in die Zusammenhänge und Bestandteile der Kalkulation eigener Produkte brauchbare Ansatzpunkte für die systematische Kostensenkung der aktuellen und geplanten Produkte liefern.

Weiterbildungsmaßnahmen wie z.B. Grundlagenseminare, die Informationsaufnahme als Ziel verfolgen, haben mit dem Lernerfolg ihr Ziel erreicht. Leider sind bis heute fast alle Standard-Weiterbildungsmaßnahmen dieser Kategorie zuzuordnen, da sie meist in größerem Umfang die Generalisierung der Inhalte eines Seminars für den Transfer in ein schlecht strukturiertes und sehr variables Funktionsfeld erfordern, aber kaum Unterstützung zur Fortführung dieses begonnenen Lernprozesses der Teilnehmer leisten.

4. Der **Transfererfolg** zeigt, inwieweit gelerntes Verhalten in der Praxis angewendet wird, also etwa, ob Ingenieure ihr neues Wissen über die marktgerechte Planung von Zielkosten eines Produktes bei den nächsten Produktentwicklungen einsetzen. Der Transferprozeß beginnt mit der positiven Transferentscheidung⁶³ und erstreckt sich über das Üben bzw. die Generalisierung der erlernten Kompetenzen auf die Arbeitssituationen bis zur

⁶¹ Vgl. Gülpen, B. (Evaluation, 1996), S. 35ff.

⁶² Vgl. Kirkpatrick, D. L. (Evaluating, 1975), S. 6.

⁶³ Siehe Abschnitt 1.3.1.3.

Aufrechterhaltung des Verhaltens über die Zeit hinweg.⁶⁴ Für den geschäftlichen Weiterbildungserfolg stellt der Transfererfolg eine notwendige Determinante dar.

5. Für die Organisation ist eine entscheidende Frage, ob die angewendeten, neuen Verhaltensweisen zu **geschäftlichem Weiterbildungserfolg**, also Geschäftserfolg durch Anwendung erlernter bzw. verbesserter Verhaltensweisen führen. Können - um beim Beispiel zu bleiben - Ingenieure durch Anwendung der marktgerechten Planung von Zielkosten beim nächsten Produktlebenszyklus ein wettbewerbsentscheidendes Niveau erreichen, dann haben sie durch den Lernprozeß einen außerordentlich wirksamen Beitrag zum Geschäftserfolg geleistet. Dabei haben sie u.a. die Weiterbildungsmaßnahme **und** die Transferphase von der Einübung bis zur sicheren Anwendung des gelernten Verhaltens durchlaufen. Der geschäftliche Weiterbildungserfolg schließt auch Strategieorientierung⁶⁵ oder Strategieumsetzung⁶⁶ durch Personalentwicklung und Weiterbildung ein.⁶⁷

6. Für die Mitarbeiter selbst ist neben dem geschäftlichen Weiterbildungserfolg besonders auch der **persönliche Weiterbildungserfolg** wichtig.⁶⁸ Diese Zieletappe geht noch einmal in besonderem Maße auf die Frage ein, ob es dem Mitarbeiter auch persönlich nützt, neue Verhaltensweisen einzusetzen. Liebel und Oechsler sowie Bernatzeder und Bergmann sprechen von Realisierung individueller Zielsetzungen durch die Weiterbildung, indem sie sich an persönlichen Bildungsbedürfnissen der Mitarbeiter orientiert.⁶⁹ Kick und Scherm halten für allgemein anerkannt, daß je mehr die individuellen Bedürfnisse erfüllt werden, desto mehr auch die Mitarbeiter motiviert sind, zu lernen.⁷⁰ Persönlicher Erfolg wird

⁶⁴ Vgl. Wakenhut, R./Rank, B./Glaser, W. (Transfersicherung, 1995), S. 8.

⁶⁵ Vgl. Nagel, K. (Weiterbildung, 1990), S. 154.

⁶⁶ Vgl. Stiefel, R. Th. (Chefetage, 1996), S. 138.

⁶⁷ Bei einer nicht nur an operativen Geschäftszielen orientierten, sondern auch von der strategischen Planung abgeleiteten Bedarfsanalyse sollte dies ohnehin bereits berücksichtigt sein.

⁶⁸ Ischebeck bestätigt diese Sichtweise, indem er von zwei Zielen des Geschäftsprozesses betrieblicher Weiterbildung spricht, nämlich dem geschäftlichen und persönlichen Ergebnis. Vgl. Ischebeck, W. (Skillmanagement, 1994), S. 198; Leiter zitiert das Kuratorium der deutschen Wirtschaft für Berufsbildung 1981a, S. 6 und die Vereinigung der Arbeitgeberverbände in Bayern 1980: Betriebliche Weiterbildung ist nicht nur an ökonomischen Interessen, sondern ebenso an persönlichen Bedürfnissen der Mitarbeiter orientiert. Vgl. Leiter, R. u.a. (Weiterbildungsbedarf, 1982), S. 17.

⁶⁹ Vgl. Liebel H.J./Oechsler, W. A. (Handbuch, 1994), S. 299f.; vgl. auch Bernatzeder, P./ Bergmann, G. (Qualität, 1997), S. 112.

⁷⁰ Vgl. Kick, T./Scherm, E. (Individualisierung, 1993), S. 36.

wahrgenommen, wenn Lernende zwischen den neuen Verhaltensweisen und eigener Bedürfnisbefriedigung einen Zusammenhang herstellen können. Nach Meinung des Verfassers wird diese Überlegung bei der Weiterbildungsplanung noch zu selten berücksichtigt, obwohl sie einen wesentlichen Antriebsfaktor darstellt.

Je nach Erfolg von Lernprojekten ist damit zu rechnen, daß Individuen ihre Selbsteinschätzung bezüglich ihres Lernpotentials daran angleichen. Persönlicher Weiterbildungserfolg kann somit neben geschäftlichem Weiterbildungserfolg günstig für den Erfolg weiterer Lernprojekte eingeschätzt werden.

7. Generell ist die Fähigkeit und Bereitschaft⁷¹ zu lernen und damit den Geschäftserfolg zu verbessern, eine wichtige Größe, die u.a. im Ziel **Verbesserung des Weiterbildungserfolgspotentials** (7. Ebene) für zukünftige vom Individuum gewünschte oder von ihm angebotene Verhaltensweisen ausgedrückt wird. Damit schließt sich der Kreis der Zielebenen, der beim Auffinden von Potential begonnen hat, wieder. Etwa wenn sich geschäftsförderliche neue Verhaltensweisen auch für die Mitarbeiter in Form z.B. von Selbstbestätigung, Bestätigung durch die Organisation, Gehaltserhöhung, Karriere, Persönlichkeitsentwicklung⁷² usw. als persönlicher Erfolg darstellen, verbessert das ihre Einstellung zur Aneignung weiterer geschäftsförderlicher Verhaltensweisen im Sinne einer Wirkung vom operativen Weiterbildungserfolg auf das strategische Weiterbildungserfolgspotential. Damit kann das Unternehmen seinen Bedarf an strategisch wichtigen Verhaltensweisen seiner Mitarbeiter besser decken.

Auch die Verbesserung der Lernkultur und Implementierung von lernförderlichen Regeln und Qualitätsstandards⁷³ kann als Bestimmungsgrund für die Verbesserung des generellen Weiterbildungserfolgspotentials gedeutet werden.

Auch auf die Verbesserung der unterstützenden Prozesse des Weiterbildungssystems gerichtete Ziele tragen zum Weiterbildungserfolg der Mitarbeiter bei und führen damit zu einer Verbesserung des Weiterbildungserfolgspotentials.

⁷¹ Siehe Abschnitt 1.3.1.

⁷² Ischebeck kritisiert, daß heute Weiterbildung oft noch als verordnete Therapie verstanden werde. Qualifikationsentwicklung müsse den Mitarbeiter selbst einbeziehen, was Eigenverantwortung voraussetzt, denn nur so empfinde der Einzelne die Maßnahme auch als Chance zur persönlichen Entwicklung. Vgl. Ischebeck, W. (Skillmanagement, 1994), S. 198.

⁷³ Siehe Abschnitt 3.3.2.2.

Ein Zwischenziel zu erreichen ist allerdings nicht generell hinreichend für das nächste Ziel. Die Etappenziele in einem individuellen Lernprojekt lassen sich daher verkürzt auf folgende Formel bringen: Zufrieden bedeutet noch nicht: auch gelernt - gelernt bedeutet noch nicht: auch angewendet - angewendet bedeutet noch nicht: vorteilhaft für das Unternehmen.⁷⁴ Vorteilhaft für das Unternehmen muß nicht direkt vorteilhaft für den Mitarbeiter bedeuten. Aber falls die 6 Zielebenen der Weiterbildung gelingen, wird das vorteilhaft für weitere Lernprozesse (7. Ebene) sein.

Die Folgende Übersicht zeigt kurzgefaßt die Ziele des Weiterbildungssystems.

Strategisch:
1. Weiterbildungserfolgspotential permanent erhöhen und unternehmensbezogen einsetzen (Stärken).
2. Aus der Strategie abgeleiteten Bedarf an Verhaltensweisen decken (Chancen).
Operativ:
Gewünschte Verhaltensweisen erlernen oder auffrischen und damit erzielen von Weiterbildungserfolg.
Zielebenen⁷⁵ individuellen Lernens sind:
1. Lernpotential finden
2. Zufriedenheit des Lernenden und des Auftraggebers ⁷⁶
3. Lernerfolg
4. Transfererfolg
5. Geschäftlicher Weiterbildungserfolg
6. Persönlicher Weiterbildungserfolg
7. Verbesserung des Weiterbildungserfolgspotentials

Abb. 2-5: Ziele des Weiterbildungssystems

Funktionen des Weiterbildungssystems

Die Weiterbildung besitzt folgendes Potential:

Erstens ist Sie das Subsystem von Personalmanagement bzw. Personalentwicklung für die Unterstützung der Mitarbeiter beim Erlernen von betrieblich benötigten Verhaltensweisen. Zweitens ist sie aufgrund ihrer Spezialkenntnisse zum Lernen und Lernpotential besonders geeignet, die Konsequenzen der strategischen Planung für die Humanressourcen zu beurteilen und die Chancen aufgrund des Lernpotentials für das Geschäft sichtbar zu machen.

⁷⁴ Vgl. Gülpen, B. (Evaluation, 1996), S. 33.

⁷⁵ Siehe Abschnitt 2.1.4

⁷⁶ Eventuell sind Lernender und Auftraggeber identisch.

Damit bestimmen sich ihre unterstützenden Funktionen nach den Erfordernissen, die für die Planung und Aneignung erwünschter Verhaltensweisen der lernenden Mitarbeiter erfüllt sein müssen.

Zu den die Unternehmensleitung, das Funktionsfeldmanagement und die Lernenden **unterstützenden Funktionen** gehören:

- Beratung der Organisation bei der Zielbildung und Zielerreichungskontrolle zur Weiterbildung (Beratungs- und Informationsfunktion/Planungsunterstützungsfunktion) und bei der Suche nach Weiterbildungserfolgspotentialen,
- Beratung der Teilnehmer bei der Suche nach Weiterbildungserfolgspotential, bei der Ermittlung des Weiterbildungsbedarfs,⁷⁷ Unterstützung bei der Erstellung ihrer Lernprojektpläne und bei der Kontrolle der entsprechenden Ergebnisse (Beratungs-, Informations-, Planungsunterstützungs- und Kontrollfunktion),
- Anregung der Mitarbeiter zu spontanem Lernen und Unterstützung bei individuellen Lernprojekten (Steuerungs- und Informationsfunktion).

Führungsfunktionen des Weiterbildungsmanagements bestehen in der Gestaltung und Lenkung des Lernens.⁷⁸ Das Basismotto kann nicht sein: Konstruieren im Detail, sondern Schaffung und Gestaltung günstiger Bedingungen, damit sich die Eigendynamik des Systems in die zielführende Richtung entfalten kann.⁷⁹ Zu den Führungsfunktionen zählen:

- Ergänzung der strategischen Planung durch abgeleitete und eigene Zielbildung, Planung von Unterstützungsmaßnahmen, Entscheidung über eigene Maßnahmen und Ressourcen, Zielerreichungskontrolle und Information,⁸⁰
- (Mit-)Förderung einer günstigen Lernkultur (Organisationsentwicklung) und Entwicklung von zielführenden Regeln für das System Weiterbildung,
- Personalführung für Mitarbeiter der Weiterbildungsabteilungen.

⁷⁷ Vgl. Nagel, K. (Weiterbildung, 1990), S. 182.

⁷⁸ Vgl. Malik, F. (Systeme, 1984), S. 50.

⁷⁹ Vgl. Malik, F. (Controlling, 1992), S. 202f. Beherrschbarkeit komplexer, sozialer Systeme - wie es nach dem technomorphen Paradigma unterstellt wird - ist i.A. nicht möglich. Sind Systeme ausnahmsweise beherrschbar, ist dies natürlich von größter Effizienz. Vgl. Malik, F. (Controlling, 1992), S. 202f.

⁸⁰ Vgl. Horvath, P. (Controlling, 1994), S. 106f.

- Ausbildung von Weiterbildungsprozessen, die die Lernenden bis zur erfolgreichen Verhaltensänderung unterstützen (Ablauforganisation) und Ausbildung einer Aufbauorganisation.

2.1.5 Steuerungsrelevante Felder des Weiterbildungssystems

Aus den Zielen und Funktionen der beschriebenen Weiterbildungskonzeption lassen sich Aufgaben und Instrumente der Weiterbildung ableiten. Diese werden hier in 4 Feldern gefaßt. Die Felder werden zuerst im Überblick charakterisiert und anschließend ausführlich beschrieben. In der Beschreibung der einzelnen Felder wird jeweils die Ist-Situation der Weiterbildung, wie sie meist beschrieben wird, der Sollsituation eines idealen Weiterbildungssystems gegenübergestellt.

Feld 1: Geleitet wird die Beschreibung der Weiterbildungsfelder vom **Lernverhalten der Individuen**, das in Kapitel 1.3 hinsichtlich wichtiger Bestimmungsgründen des Lernerfolgs analysiert wurde.

Feld 2: Entlang des individuellen Lernens, von Anlaß über Prozeß und Ergebnis bis zum Feedback werden die unterstützenden, idealtypischen **Prozesse** der Weiterbildung beschrieben.

Feld 3: Von den Prozessen rund um das Lernverhalten der Individuen (Feld 1) hängt die Verantwortung und Mitwirkung des Unternehmens, also die Zuordnung auf **Lernfeldorganisation** und **Funktionsfeldorganisation** ab.

Unter Lernfeld versteht man die Situationen, in denen Kompetenzen erworben werden, also etwa ein Seminar zum Kostenmanagement oder im Fall der Tennisspieler das Tenniscamp. Funktionsfeld ist die Arbeitssituation, in der geschäftswirksames Verhalten eingeübt und "im Ernstfall" angewendet wird, z.B. ein Projekt oder die Arbeitsaufgabe, die beide darin bestehen, Kosten eigener Produkte oder Prozesse zu senken. Im Fall der Tennisspieler handelt es sich um die Wettkampfsituation in Liga- oder Turnierspielen. Lern- und Funktionsfeld können besonders bei spontanem Lernen auch nahe beieinander liegen, etwa wenn jemand in einer Arbeitssituation eine leicht nachvollziehbare Technik von seinem Kollegen abschaut oder wenn der Tennisspieler während des Wettkampfs eine einfache Aufschlagvariante bei seinem Gegner oder auf dem Nachbarspielfeld beobachtet, die er sofort und mit Erfolg nachahmt.

Feld 4: Wiederum im Hinblick auf das Lernverhalten der Teilnehmer (Feld 1) wird die Beschreibung der Anforderungen an **Maßnahmen** (und Produkte) der Weiterbildung durchgeführt.

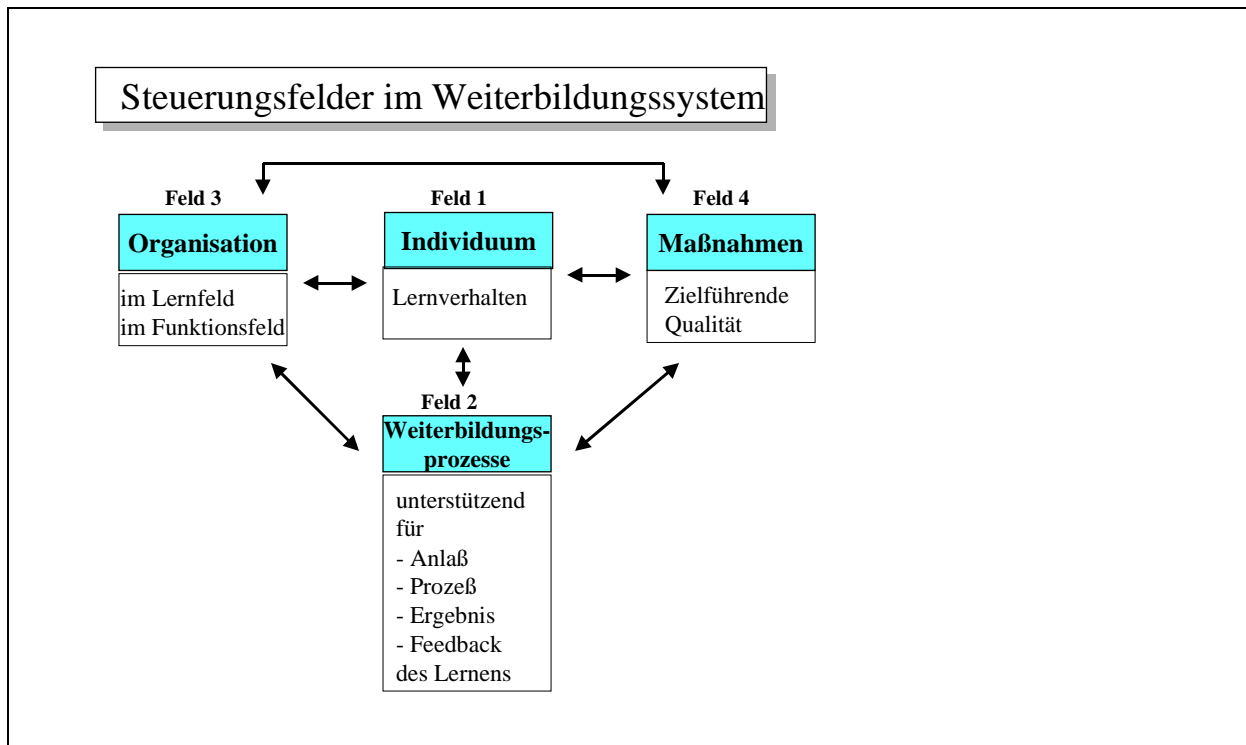


Abb. 2-6: Steuerungsfelder im Weiterbildungssystem

2.1.5.1 Lernverhalten der Teilnehmer (Feld 1)

(1) Ist-Situation

Die Individuumsicht wird – wie bereits dargelegt – meist nicht ausreichend berücksichtigt. Lernen für wenig komplexe Situationen kann, das nötige Fortbildungspotential vorausgesetzt, unter dem Einfluß massiver Intervention (Anordnung, Sanktionsandrohung) gelingen. In komplexen Situationen ist jedoch die Selbststeuerung entscheidend. Diese ist je nach Entwicklungsstand der Selbststeuerungsfähigkeit des Individuums durch einfühlsame Interventionen zu unterstützen. Für diese Unterstützung fehlt die Einfühlung in das Individuum und seine Situation.

(2) Soll-Situation

Nach dem hier vertretenen Leitbild steht das Individuum und sein Lernen im Mittelpunkt der Betrachtung. Bestimmungsgründe des Lernerfolgs in der Unternehmensumwelt wurden vorab

bereits in Abschnitt 1.3 beschrieben. Diese resultieren wie oben dargelegt aus verhaltens- und systemtheoretischen Aspekten. Sie sind zu suchen in der Person des Lernenden (Können, Wollen, Zielvereinbarung) und in seiner Situation (Organisatorische Bestimmungsgründe, Arbeitssituation). Diese Bestimmungsgründe für individuellen Lernerfolg sollen zur Gestaltung und Steuerung des Weiterbildungssystems beachtet werden, damit es der konzeptionellen Auffassung zufolge systematisch bis zur Geschäftswirksamkeit neuen Verhaltens unterstützend tätig werden kann.⁸¹

(3) Zusammenhang zwischen Feld 1 (Individuum) und Feldern 2 bis 4

Ob jemand durch betriebswirtschaftliches Wissen (Störung bzw. Anregung) anders und ökonomischer handelt, hängt zunächst einmal davon ab, ob die Person einen *Anlaß* für Lernen hat, also ob sie eine Störung wahrnimmt und wie im *Lernprozeß* deren interne Kompensation⁸² (*Ergebnis* des Lernens) ausfällt. Nicht schon die Informationsaufnahme, sondern erst der aktive, innengesteuerte Selektionsprozeß stellt dann Lernen dar oder wie Simon es ausdrückt: "...der Schüler bestimmt, was der Lehrstoff ist, nicht der Lehrer..."⁸³ Z.B. empfindet Tennisspieler K die Niederlage gegen B als Störung, was für ihn ein Anlaß zum Lernen ist.

Somit werden Bestimmungsgründe des Lernverhaltens (Feld 1) in der Lernfolge mit den Weiterbildungsprozessen (Feld 2) verbunden, indem diese Unterstützung leisten.

Nach der hier vertretenden Auffassung ist es Aufgabe der Organisation des Weiterbildungssystems (Feld 3), vom Individuum empfundene Störungen (aktuelle bzw. zu antizipierende Probleme und Visionen)⁸⁴ mit zu erzeugen, zu bewerten und mit einem Angebot an individuellen Maßnahmen (Feld 4) zur Problemlösung zu unterstützen. Ist die angebotene Qualifikation funktional für das Erreichen eines neuen Gleichgewichts des

⁸¹ Im Beispiel des Tennisspielers B schließt erst die Anwendung der neuen Schlagtechnik, die Beobachtung, wie die Besten (Modelle) diesen Schlag einsetzen, die Nachahmung und kontinuierliche Verbesserung der neuen Technik bis zum erfolgreichen Einsatz im Wettkampf das individuelle Lernprojekt ab.

⁸² Kompensation bezieht sich im Beispiel von betriebswirtschaftlichen Schulungen für Ingenieure darauf, ob sie nachher ein betriebswirtschaftlich orientiertes Verhalten zeigen oder betriebswirtschaftlichen Entscheidungen aus dem Wege gehen.

⁸³ Simon, F.B. (Kunst, 1997), S. 152; für den an reiner Wissensaufnahme orientierten Bildungsbegriff hat Bateson den Begriff "Lernen Null" geprägt. Vgl. Bateson, G. (Geist, 1983), S. 367ff.; dieses "Lernen Null" ist auch in Bezug auf den beabsichtigten Weiterbildungserfolg nicht ausreichend.

⁸⁴ Vgl. Bronner, R./Schröder, W. (Weiterbildungserfolg, 1983), S.34.

Individuums, kann Weiterbildung gelingen und eine geschäftswirksame neue Handlung entstehen.

Sind die Erfolgsaussichten dagegen ungünstig, ist von einem unternehmensseitig gewünschten Lernvorhaben abzuraten. Die entstehenden Kosten können insbesondere in unstrukturierten und variablen Situationen mangels Interventionsmöglichkeiten i.d.R. nicht amortisiert werden. Außerdem dürfte das Weiterbildungserfolgspotential unter erfolglosen Lernversuchen leiden.

(4) Generelle Lösungen sind nicht planbar, Individualisierung ist die Lösung

Freilich wäre es wünschenswert, nach dem Theorieverständnis des kritischen Rationalismus⁸⁵ Gesetzmäßigkeiten folgender Art zu formulieren: Eine Maßnahme zur Unterstützung des Lernens (MI) hat auf die Geschäftsziele (Zg) und die individuellen Ziele der Mitarbeiter (Zi) in einer bestimmten Konfiguration der Situation (S) und bei Einsatz sonstiger Ressourcen (R) spezifische Wirkungen. Die entsprechende Funktion lautet:⁸⁶

$$Z_i, Z_g = F(MI, S, R)$$

Ihre instrumentelle Umkehr müßte lauten: Wähle Maßnahme (MI) in Situation (S) und bei gegebenen Ressourcen (R), um die Ziele (Zi) und (Zg) zu erreichen.

$$MI = f(Z_i, Z_g, S, R)$$

Beispiel: Wenn Ingenieure ein Seminar zur Kostenrechnung (MI) besuchen, erreichen sie, Kostendruck durch den Wettbewerb (S) vorausgesetzt, für ihre Arbeitssituation (R) Kostensenkung (Zg) und können dafür belohnt werden (Zi).

Da alle Variablen die Form von Vektoren haben, wird die Struktur der Theorie hochkomplex. Der Situationsvektor (S) müßte u.a. gültige Werturteile und Verhaltensweisen, Arbeitsbedingungen und die Existenz bestimmter Organisationsstrukturen enthalten. Da die unabhängigen Variablen bis hin zu einzelnen Elementen jedes Vektors interdependent sein können, wird die Struktur so einer Theorie noch komplexer.⁸⁷

Die Frage also, wie das Individuum auf eine subjektiv empfundene Störung oder Anregung (MI) wirklich reagiert, ist entweder durch eine meist unbefriedigende, extreme Vereinfachung

⁸⁵ Nach dem Theorieverständnis des Rationalismus wird angestrebt, einzelne Ursachen und Wirkungen einander zuzuordnen.

⁸⁶ Vgl. Drumm, H. J. (Grundlagen, 1996), S. 6f.

⁸⁷ Vgl. Drumm, H. J. (Grundlagen, 1996), S. 6f.

der Hypothesen zu beantworten⁸⁸ oder bei hoher Komplexität durch die hier bevorzugte **Individualisierung im Lernprozeß.**

2.1.5.2 Weiterbildungsprozesse (Feld 2)

(1) Ist-Situation

In jüngerer Zeit fordern Autoren im Zusammenhang mit organisatorischer Gestaltung und Steuerung einen Übergang von der aufbauorganisatorischen zur prozeßorientierten Sicht,⁸⁹ denn "...die bestehenden arbeitsteiligen Organisations- und Verantwortungsstrukturen versperren derzeit zumeist ... den Blick auf die Geschäftsprozesse".⁹⁰ Dies gilt auch für die Weiterbildung, denn die Institutionalisierung in Form einer Weiterbildungsabteilung begünstigt Kommunikations- und Verantwortungsbrüche im Lernen, die bei einer konsequenten Orientierung an den wichtigsten Weiterbildungsprozessen, vom spontanen Lernen bis zu individuellen Lernprojekten, behoben werden könnten.

Der Informationsfluß des Lernprozesses stockt bisher an der Grenze der Weiterbildungsabteilung oder des externen Weiterbildungsanbieters, da eine nur geringe Kopplung zwischen Lern- und Funktionsfeld besteht und damit Zuständigkeitsbrüche entstehen. Das behindert die Umsetzung des aufgenommenen Wissens in Verhalten.⁹¹

(2) Prozeß und Prozeßausrichtung auf das Ergebnis des Lernens

Die Modellbeschreibung der Prozesse der Weiterbildung lehnt sich an eine Quasi-Wertschöpfungskette des Lernens an.⁹² Diese Weiterbildungsprozesse verlaufen entlang des

⁸⁸ In einfachen, transparenten Situationen kann die Wahrscheinlichkeit hoch sein, daß die gewünschte Reaktion eintritt. Beispiel: Nach einem Seminar zur Textverarbeitung am PC werden die Mitarbeiter, entsprechende Qualität des Seminars und Ausstattung in der Arbeitssituation (alte Schreibmaschinen entfernen, neue funktionierende PCs usw. bereitstellen) vorausgesetzt, nur noch mit dem PC Briefe schreiben und bei entsprechenden Aufgaben ihre Leistung steigern.

⁸⁹ Vgl. Corsten, H. (Prozeßmanagement, 1996), S. 1089.

⁹⁰ Scheer, A.-W. (Geschäftsprozeßmanagement, 1996), S. 6.

⁹¹ Scheer formuliert dies ähnlich für Geschäftsprozesse im allgemeinen. Vgl. Scheer, A.-W. (Geschäftsprozeßmanagement, 1996), S. 6.

⁹² Es wird davon ausgegangen, daß bis zu einem gewissen Grade für alle Unternehmen gleichermaßen eine allgemeine Geschäftsprozeßidentifikation für Rahmenprozesse sinnvoll ist. Vgl. Corsten, H. (Prozeßmanagement, 1996), S. 1091. Dies ist als heuristischer Rahmen einer unternehmensindividuellen Prozeßspezifizierung wichtig, da i.d.R. die Prozeßstrecke von der Transferentscheidung bis zum Weiterbildungserfolg nicht vollständig ausgebildet ist.

Lernens des Individuums bestehend aus: Anlaß, Lernprozeß, Ergebnis (Weiterbildungserfolg durch die Verhaltensänderung) und Feedback des Lernens. Davor, im Ablauf und danach soll es unterstützende Weiterbildungsprozesse geben.

”Ein Prozeß wird als eine Folge von Schritten definiert, die aus einer Reihe von Inputs einen Output erzeugt und dadurch einen Mehrwert schafft.”⁹³ Unter folgenden Voraussetzungen entspricht das Ergebnis eines Weiterbildungsprozesses den Anforderungen:

- alle notwendigen Prozeßschritte werden durchlaufen,
- der Input der Prozeßschritte erfüllt die Anforderungen,
- die Prozeßschritte erzeugen den erforderlichen Output.

Vorteile der Prozeßorientierung sind:

- Schnittstellenüberwindung, etwa zwischen Lern- und Funktionsfeld,
- unternehmensinterne- und -übergreifende Wertschöpfungsorientierung,
- Brückenschlag zwischen internen und externen Erfolgsfaktoren eines Unternehmens.⁹⁴

Kennzeichen prozeßorientierter Planung ist neben der ganzheitliche Erfassung der Wertschöpfungskette die Anwendung des **Gegenstromprinzips** (Reverse Engineering).⁹⁵

Reverse Engineering bedeutet, zuerst den Marktbezug herzustellen und vom Kundenproblem, also hier der gewünschten Verhaltensänderung, ausgehend zurückschreitend die Voraussetzungen zu dessen Lösung in der Produktion, Beschaffung und Entwicklung zu erkennen. Alle Aktivitäten stehen dabei radikal zur Disposition und müssen ihre Relevanz im Hinblick auf das Prozeßziel Kundennutzen beweisen.⁹⁶

Mit dem Ziel Weiterbildungserfolg ”vor Augen” können die Weiterbildungsverantwortlichen die einzelnen Prozeßschritte stärker nach ihrem Wertschöpfungsbeitrag hinterfragen.⁹⁷

Es gibt verschiedene Vorschläge, den Prozeß der Weiterbildung zu strukturieren. Allerdings darf bezweifelt werden, daß in der Praxis, von Einzelfällen abgesehen, bis zum Weiterbildungserfolg komplett ausgebildete Prozesse existieren.⁹⁸

⁹³ European Foundation for Quality Management (Bildungswesen, 1996), S. 25.

⁹⁴ Vgl. Corsten, H. (Prozeßmanagement, 1996), S. 1089.

⁹⁵ Vgl. Wildemann, H. (Fabrik, 1990), S. 612.

⁹⁶ Vgl. Göbel, E. (Prozeßmanagement, 1996), S. 557.

⁹⁷ Vgl. Browa, H./Loebbert, M. (Kooperation, 1994), S. 10; siehe auch Abbildung 2.1.

⁹⁸ Z. B. vermißt Hofmann aus Praktikersicht bisher ein funktionierendes System des gesamten Qualifikationsprozesses, den Bezug zwischen Lernfeld und Funktionsfeld, zwischen Training und Transfersicherung. Vgl. Hofmann, L. (Qualität, 1995), S. 204.

(3) Vorläufer des Weiterbildungsprozeßmodells der vorliegenden Arbeit

Als Synthese der folgenden Vorschläge aus der Literatur wird, unterstützt durch Erfahrungen aus der Fallstudie, anschließend ein idealtypischer Sollprozeß betrieblicher Weiterbildung konstruiert.

Für eine empirische Untersuchung mit dem Ziel der Generalisierung der Erfolgsfaktoren des Lerntransfers stellten Wakenhut et al. ein Modell des Lerntransfers (3. Ebene nach Stiefel⁹⁹) auf. Dazu entwickelten sie aus der Sicht der Transferforschung¹⁰⁰, ausgehend vom Modell der "Maßnahmen zur Sicherung des Transfers"¹⁰¹ von Neuberger, das Rahmenmodell von Baldwin und Ford weiter, um vorhandene und neu generierte, modellbezogene Maßnahmen zur Sicherung des Lerntransfers einzuordnen.¹⁰²

Mit dem "integrativen Bedingungsmodell des Transfers" sollen die Zusammenhänge zwischen Transferbedingungen und Transferverhalten spezifiziert werden.¹⁰³

Teilprozesse des Transfers	Relevante Faktoren des Transfererfolgs	Trainingsinput und Trainingsoutput
1. Vor dem Training	Teilnehmermerkmale	- Fähigkeit - Persönlichkeit - Motivation
	geplantes Trainingsdesign	- Lernprinzipien - Reihung des Stoffes - Trainingsinhalt abgestimmt auf Teilnehmer und Praxisnähe
	Arbeitsumgebung	- soziale Unterstützung - Umsetzungsmöglichkeiten
2. Training	Trainingsablauf	Lernen und Behalten
3. Nach dem Training	Teilnehmermerkmale	
	Arbeitsumgebung	
3.1		Entscheidung über Transfer abhängig von Posttrainings-

⁹⁹ Siehe Abschnitt 2.1.1.

¹⁰⁰ Transfer wird von Wakenhut et al. definiert als "Übertragung von Gelerntem auf die Praxis" Wakenhut, R./Rank, B./Glaser, W. (Transfersicherung, 1995), Kurzfassung, S. 1.

¹⁰¹ Neuberger, O. (Personalentwicklung, 1991), S. 188.

¹⁰² Vgl. Wakenhut, R./Rank, B./Glaser, W. (Transfersicherung, 1995), S. 2ff.

¹⁰³ Vgl. Wakenhut, R./Rank, B./Glaser, W. (Transfersicherung, 1995), S. 7; Huczynski und Lewis nahmen ursprünglich an, daß die Transferentscheidung in den ersten 24 Stunden nach dem Training erfolgt. Schwieriger als eine negative ist eine positive Transferentscheidung, da sie mit weiteren Lernprozessen verbunden ist. Vgl. Huczynski, A. A./Lewis, J. W. (transfer, 1980), S. 237.

		Teilnehmermerkmalen und Arbeitsumgebung
3.2	Teilnehmerverhalten	Erstmalige Einführung des Neuverhaltens
3.3	Teilnehmerverhalten	Generalisierung und Aufrechterhaltung

Abb. 2-7: Das integrative Bedingungsmodell des Transfers¹⁰⁴

Wakenhut et al. bezeichnen ihr Modell als den Anforderungen an die Transfersicherung genügend. Sie werten die Transfersicherung unter drei Aspekten:

- als umfassend, weil sie zeitlich vor, während und nach¹⁰⁵ der Bildungsmaßnahme ansetzt,
- als ganzheitlich, da sie keine isolierte Optimierung einzelner Einflußfaktoren vornimmt und
- als integrativ, da sie durch die Fokussierung auf die Arbeitsumgebung deutlich macht, daß Maßnahmen zur Transfersicherung auch immer gleichzeitig Maßnahmen zur Organisationsentwicklung darstellen.¹⁰⁶

Allerdings stehen die in der vorliegenden Arbeit verfolgten Ziele der Verbesserung von Weiterbildungserfolgspotential und Weiterbildungserfolg damit noch nicht im Mittelpunkt, da sich das Modell nur auf den Transfer konzentriert.

Bronner und Schröder beziehen in ihr Phasenmodell des Weiterbildungsprozesses die 4. Ebene, den Weiterbildungserfolg, mit ein.¹⁰⁷

”Weiterbildungserfolg ist nicht das Resultat einer einzigen isolierten Maßnahme, sondern das Produkt eines Zusammenwirkens vieler sehr unterschiedlicher Einflußfaktoren. Wenn Weiterbildung sowie Weiterbildungserfolg nicht ungesteuert und unspezifisch bleiben soll, bedarf es einer systematischen Bildungsprozeß-Gestaltung.”¹⁰⁸

Zuerst sind Probleme möglichst objektiv und unabhängig von den zur Verfügung stehenden Lösungsstrategien und deren Vertretern zu analysieren.¹⁰⁹

¹⁰⁴ Vgl. Wakenhut, R./Rank, B./Glaser, W. (Transfersicherung, 1995), S.7f.

¹⁰⁵ Diese Einteilung wird auch 1983 bei Bronner und Schröder entsprechend eines Fallbeispiels der BASF beschrieben. Vgl. Bronner, R./Schröder, W. (Weiterbildungserfolg, 1983), S. 256.

¹⁰⁶ Vgl. Wakenhut, R./Rank, B./Glaser, W. (Transfersicherung, 1995), S. 9.

¹⁰⁷ Vgl. Bronner, R./Schröder, W. (Weiterbildungserfolg, 1983), S. 33ff.; vgl. auch Bernatzeder, P./Bergmann, G., (Qualität, 1997), S. 112.

¹⁰⁸ Bronner, R./Schröder, W. (Weiterbildungserfolg, 1983), S. 33f. Leider nehmen Bronner und Schröder zuletzt ihren Anspruch zurück und begnügen sich wegen der Schwierigkeit mit direkten Messungen und Vergleichen des Weiterbildungserfolges mit einer zuverlässigen Transfer-Kontrolle wie Wakenhut et al.. Vgl. Bronner, R./Schröder, W. (Weiterbildungserfolg, 1983), S. 274.

¹⁰⁹ Vgl. Bronner, R./Schröder, W. (Weiterbildungserfolg, 1983), S. 94.

Dabei ist zu prüfen, ob flankierend oder statt anderer Problemlösungspotentiale ein Weiterbildungsbedarf besteht.¹¹⁰

Andere Problemlösungspotentiale	daraus folgt Bedarf an:
Strategien	klarer Zielsetzung
Strukturen	Organisationsentwicklung
Ressourcen	erweiterter Sach- und Finanzkapazität
Personen	bestimmten Mitarbeitern

Abb. 2-8: Problemlösungspotentiale¹¹¹

Der Entscheidung, ein Problem nicht durch andere Problemlösungspotentiale, sondern durch Weiterbildung zu lösen, folgt eine systematische Bildungs-Bedarfs-Analyse.

Daß eine gute Analyse des Bildungsbedarfs der Mitarbeiter einer der Hauptgaranten für den Weiterbildungserfolg ist, wird durch Leiter et al. deutlich gemacht, indem sie einer qualifizierten Bedarfsermittlung eine zentrale Bedeutung für den späteren Erfolg zuordnen.¹¹²

Übereinstimmend mit dem hier vertretenen Leitbild gestehen sie dabei dem Lernenden selbst die zentrale Rolle zu, wenn sie feststellen, daß nur der Teilnehmer, direkt (Befragung) oder indirekt (Beobachtung, Einstellungs- und Klimaanalyse, Kennziffernanalyse) dem Bildungsexperten signalisieren kann, wo und wie Nutzen gestiftet werden kann. Die sorgfältige und exakte Bedarfsanalyse legitimiert Weiterbildung.¹¹³

Gassner definiert, daß ein subjektives Bildungsbedürfnis der Mitarbeiter vorliegt, wenn sie ein Soll-Ist-Defizit als Diskrepanz erleben und unterscheidet damit 4 Fälle.¹¹⁴

Fall	Objektiver Bedarf	Subjektives Bedürfnis
1	+	+
2	+	-
3	-	+
4	-	-

Abb. 2-9: Bildungsbedarf und Bildungsbedürfnis¹¹⁵

Fall 1 und Fall 4 sind unproblematisch, da Übereinstimmung besteht. Dagegen müssen für Fall 2 und 3 weitere Maßnahmen überlegt werden, um entweder den Mitarbeiter oder das

¹¹⁰ Vgl. Bronner, R./Schröder, W. (Weiterbildungserfolg, 1983), S. 35.

¹¹¹ Vgl. Bronner, R./Schröder, W. (Weiterbildungserfolg, 1983), S. 25ff.

¹¹² Vgl. Leiter, R. u.a. (Weiterbildungsbedarf, 1982), S. 19.

¹¹³ Vgl. Leiter, R. u.a. (Weiterbildungsbedarf, 1982), S. 18f.

¹¹⁴ Vgl. Gassner, M. (Bedarfsermittlung, 1980), S. 251.

¹¹⁵ Vgl. Gassner, M. (Bedarfsermittlung, 1980), S. 251.

Unternehmen zu überzeugen, daß eine Lernprojekt gestartet oder eben nicht gestartet werden sollte.¹¹⁶

Kritisch sind rein inhaltsbezogene Bildungs-Bedarfs-Analysen zu sehen, da sie nicht aussagen, wie umfassend und bis zu welchem Grad ein Thema erworben werden soll.¹¹⁷ Mit Gassner werden zielbezogene Bildungs-Bedarfs-Analysen vorgezogen.

Der Bildungs-Bedarfs-Analyse folgen die Phasen Programmentwicklung, Programmdurchführung, Transferförderung und Problemlösung durch Weiterbildung.

¹¹⁶ Vgl. Gassner, M. (Bedarfsermittlung, 1980), S. 251.

¹¹⁷ Vgl. Gassner, M. (Bedarfsermittlung, 1980), S. 255.

Weiterbildungsprozesse nach dem Phasenmodell von Bronner und Schröder
1. Problem
Situations-, Problem-, Potentialanalyse: Merkmale des Problems: - Ursachen, - Ausmaß personell, sachlich, zeitlich - Wirkungen
Nur wenn Ergebnis Weiterbildung: Systematische Bildungs-Bedarfs-Analyse
2. Programmentwicklung - thematisch-inhaltlich - methodisch-didaktisch
3. Programmdurchführung
4. Transferförderung
5. Problemlösung durch Weiterbildung

Abb. 2-10: Phasenmodell Weiterbildungsprozesse¹¹⁸

(4) Modell der vorliegenden Arbeit für Prozesse des Weiterbildungssystems:

Das Phasenmodell von Bronner und Schröder wird hier verknüpft mit dem Evaluationsmodell von Wakenhut et al. und ergänzt um die Betonung der Individuum-, Strategie- und Systemorientierung der Weiterbildung. Außerdem werden Verantwortliche und Mitwirkende aus Lern- und Funktionsfeldorganisation hinzugefügt (siehe Abschnitt 2.1.5.3). Gedanklich sind dabei immer individuelle Lernprojekte und einfache Lernsituationen von den unterstützenden Weiterbildungsprozessen zu unterscheiden.

Weiterbildungsprozesse im Einzelnen

1 Zum Anlaß des Lernens

- 1.1 Ausgangspunkt ist die Initiierung der Suche nach Weiterbildungserfolgspotential: Dieses wird abgeleitet aus der strategischen und operativen Geschäftsplanung, aus dem Potential der Lernenden selbst und beliebiger anderer Ideengeber.
- 1.2 Es folgt die Beurteilung, ob andere Problemlösungspotentiale ersatzweise oder ergänzend eingesetzt werden sollen.
- 1.3 Eine systematische Bildungs-Bedarfs-Analyse klärt unter Berücksichtigung der Bestimmungsgründe des Lernerfolgs, ob für das einzelne Individuum (individuell) oder eine größere Anzahl von Individuen (generell) Lernprojekte mit Aussicht auf Weiterbildungserfolg gestartet werden können. Entsprechend ist zu klären, ob für einfache Lernsituationen anregende bzw. unterstützende Maßnahmen möglich sind.

¹¹⁸ Vgl. Bronner, R./Schröder, W. (Weiterbildungserfolg, 1983), S. 34ff.

1.4 Der Frage, welche Maßnahmen ergriffen werden sollen folgt die Suche nach geeigneten internen und externen Anbietern, sowie Auftrags- und Zielklärung mit diesen.

1.5 Zur Kopplung zwischen Lernfeld und Funktionsfeld wird für die Maßnahmen eine Vereinbarung getroffen, auf deren Grundlage die Ziele für die Maßnahmen verfolgt werden. Timmermann und Windschild prognostizieren einen erheblichen wachsenden Aushandlungsaufwand.¹¹⁹

1.6 Interne Maßnahmenentwicklungsprojekte werden nach Kosten, Zeit und Qualität (Zielvereinbarung über den anzustrebenden Weiterbildungserfolg und die anzustrebende Verbesserung des Weiterbildungserfolgspotentials) gesteuert.

2 Zum Lernprozeß im Lernfeld

2.1 Ein individuelles Lernprojekt beginnt mit einer ersten Zielvereinbarung zwischen dem Lernenden und der Führungskraft. Diese Zielvereinbarung bezieht sich zwar auf das gesamte Lernprojekt, kann aber nach den Lernfeldmaßnahmen aufgrund der dann gewachsenen Transparenz und Einsicht in die Inhalte aktualisiert werden. Sie macht Pflichten und Rechte sowohl für die Lernenden, wie auch für die (betreuenden) Führungskräfte verbindlich.

2.2 Es folgt die Vorbereitung auf die Lernfeldmaßnahmen incl. der unterstützenden Prozesse wie Anmeldung und Einladung

2.3 Die Durchführung der Maßnahmen startet mit dem Abgleich zwischen den allgemeineren Maßnahmenzielen und den individuellen Zielvereinbarungen der Lernenden und endet mit der Vorbereitung des Transfers ins Funktionsfeld. Der Durchführung sind zahlreiche unterstützende Prozesse des Lernfelds zuzuordnen, wie Unterrichten, Beraten, Betreuen der Lernenden usw.

3 Zum Lernprozeß im Funktionsfeld (Transfer)

Im Funktionsfeld erfolgt eine Nachbesprechung der Lernfeldmaßnahme. Dabei ergibt sich je nach Bedarf eine Aktualisierung der ersten Zielvereinbarung durch eine zweite Zielvereinbarung. Dem folgen eine Vorbesprechung und die laufende Betreuung des weiteren

¹¹⁹ Vgl. Timmermann, D./Windschild, T. (Implementierung, 1996), S. 87.

Übungs- und Anwendungsprozesses, bei Bedarf flankiert durch weitere organisierte Maßnahmen.

4 Zum Ergebnis des Lernens

4.1 Die Beherrschung der neuen Verhaltensweisen unter Ernstfallbedingungen wird als Transferzielerreichung gewürdigt.

4.2 Der Lernende erzielt Geschäftserfolg mit seinen neuen Verhaltensweisen (= geschäftlicher Weiterbildungserfolg).

4.3 Durch die neuen Verhaltensweisen erzielt der Lernende auch persönlich Erfolg (=persönlicher Weiterbildungserfolg).

5 Zum Feedback

Ein erfolgreich abgeschlossenes Lernprojekt kann das Weiterbildungserfolgspotential des Lernenden und des Weiterbildungssystems verbessern und motiviert zur Suche nach weiteren Weiterbildungserfolgspotentialen.

Die untenstehende Graphik gibt einen Überblick über die Prozessschritte und die Verbindung zu Verantwortlichen und Mitwirkenden der Lern- und Funktionsfeldorganisation, die im nächsten Abschnitt (2.1.5.3) erläutert wird.

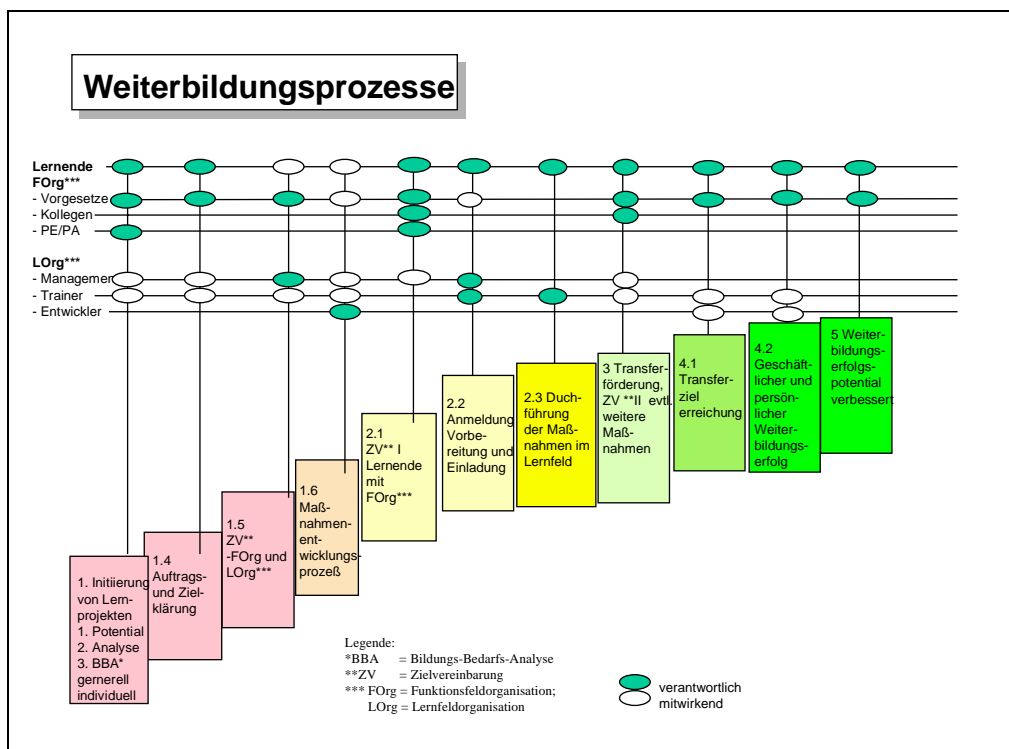


Abb. 2-11: Weiterbildungsprozesse im Lern- und Funktionsfeld

Das Modell der Weiterbildungsprozesse ist grundsätzlich auch für „spontanes Lernen“ und den „Lehrlernkurzschluß“¹²⁰ bedenkenswert.

Bei spontanem Lernen greifen Lernen und Arbeit ineinander,¹²¹ etwa bei Bildschirmarbeit mit multimediaunterstützter Hilfefunktion. Dann können einzelne Prozeßschritte des Lern- und Funktionsfeldes sowie die Aufgaben von Lernfeld- und Funktionsfeldorganisation sich verkürzen, verschmelzen oder entfallen. Da dieses Lernen spontan und schnell abläuft und allenfalls angeregt werden muß, sind hier die Elemente des individuellen Lernprojekts sowie Formalia wie die Anmeldung zu einer Maßnahme eher hinderlich.

Der Lehrlernkurzschluß verkürzt den Lernprozeß ebenfalls, weil im Lernfeld erworbene Verhaltensweisen sofort und ohne weiteres Üben im Funktionsfeld erfolgreich angewandt werden können. Etwa kann ein 2-tägiger Kurs, in dessen Rahmen die Funktionen einer Präsentationssoftware gut erklärt und eingeübt werden, einige der Teilnehmer befähigen, ohne weiteres Üben ihre erworbene Kompetenz zur Anfertigung von Schaubildern am Computer in die Praxis umzusetzen.

2.1.5.3 Organisation des Lern- und Funktionsfeldes (Feld 3)

Neben der Prozeßbildung ist auch die institutionelle Seite, die Zuordnung der Organisationseinheiten zu den Prozessen zu diskutieren.¹²² Folgende Frage ist zu beantworten: Welcher Teil der Organisation sollte bei welchem Schritt des Prozesses verantwortlich oder beteiligt sein?

Das Betriebsverfassungsgesetz gibt der Interessenvertretung der Betroffenen u.a. das Recht nach § 98 Abs. 1 bei der Durchführung von Maßnahmen der Berufsbildung mitzubestimmen und nach § 98 Abs. 2 bei der Bestellung bzw. Abberufung des betrieblichen Bildungspersonals wegen qualifikatorischer Mängel bzw. bei Vernachlässigung der Aufgaben zu widersprechen.¹²³

¹²⁰ Siehe Abschnitt 2.1.2

¹²¹ Vgl. Tapscott, D. (Revolution, 1996), S. 256.

¹²² Vgl. Scheer, A.-W. (Geschäftsprozeßmanagement, 1996), S. 12.

¹²³ Vgl. o. Verf. (Arbeitsgesetze, 1973), S. 262.

Ansonsten ist die Weiterbildung im Gegensatz zur Ausbildung weitgehend frei von staatlichen bzw. gesetzlichen Auflagen.¹²⁴ Die Gestaltung der Weiterbildungsorganisation kann also nach den betrieblichen Erfordernissen erfolgen.

(1) **Zuständigkeit zentral oder dezentral**

Wittwer schlägt vor, die Zuständigkeit für die Weiterbildung idealtypisch nach zentralisierter und dezentralisierter Organisation zu unterscheiden. Beim **zentralisierten** Organisationsmodell sind Weiterbildungsaufgaben in einer selbständigen und dafür verantwortlichen Abteilung zusammengefaßt. Diese interne Weiterbildungsabteilung arbeitet auf der Grundlage des von der Funktionsfeldorganisation festgestellten Bildungsbedarfs bzw. der Bildungsbedürfnisse der Beschäftigten.¹²⁵

Beim **dezentralisierten** Organisationsmodell plant, organisiert und veranstaltet die Funktionsfeldorganisation (Fachabteilung oder Unternehmensleitung) verantwortlich Weiterbildungsmaßnahmen.¹²⁶ Es gibt natürlich auch Mischformen, wie etwa die Weiterbildungsorganisation in der Fallstudie¹²⁷.

Das Institut der deutschen Wirtschaft in Köln ermittelte, daß es in jedem 13. Unternehmen der deutschen Wirtschaft eine eigene Weiterbildungsabteilung gibt.¹²⁸

Häufig nehmen Personalabteilungen (für Mitarbeiter), Personalentwicklung (für Führungskraft) und Weiterbildungsbeauftragte bzw. die Vorgesetzten der Fachabteilungen Aufgaben von der Bildungs-Bedarfs-Analyse bis zu abteilungsspezifischen Maßnahmen wahr. Bei Wittwers Übersicht zur Verteilung der Zuständigkeiten in der betrieblichen Weiterbildung fällt auf, daß die Teilnehmer selbst nicht genannt werden. Vermutlich geht er nicht von der Leitidee der Teilnehmerorientierung aus.

Weiterbildungsbereiche	Betriebsabteilungen
Ziele, Inhalte	Funktionsfeldorganisation: Geschäftsführung, Fachabteilung
Auswahl der Teilnehmer	Funktionsfeldorganisation: Fachabteilung, Geschäftsführung, (Betriebsrat)

¹²⁴ Vgl. Wittwer, W. (Weiterbildung, 1982), S. 60ff.

¹²⁵ Vgl. Wittwer, W. (Weiterbildung, 1982), S.65.

¹²⁶ Vgl. Wittwer, W. (Weiterbildung, 1982), S.65.

¹²⁷ Siehe Kapitel 4.3.

¹²⁸ Vgl. Henkel, R. (Geld, 1991), S. 236.

Planung und Durchführung der Maßnahmen	Lernfeldorganisation: Aus-, Weiterbildungsabteilung
--	---

Abb. 2-12: Zuordnung von Betriebsabteilungen zu Weiterbildungsbereichen¹²⁹

Die Fokussierung auf zentral oder dezentral ist nicht zielführend. Entscheidend ist, ob die Organisationsteile die nötige Beteiligung oder Verantwortung übernehmen.

(2) Beteiligung oder Verantwortung der Organisation nach dem vorliegenden Modell

Betrachtet man Weiterbildungsprozesse vom gewünschten Lernergebnis, dem Weiterbildungserfolg aus, sind die Zuständigkeiten für die einzelnen Prozessschritte anders verteilt.

Wird das Weiterbildungssystem aus den für diese Arbeit maßgeblichen Zielen der Weiterbildung abgeleitet, dann kann sich die Organisation nicht auf die isolierte Durchführung einzelner Prozessschritte in verschiedenen Abteilungen beschränken, wie z.B. die klassische Weiterbildungsabteilung auf organisierte Maßnahmen im Lernfeld. Sie sollte dann die individuellen Lernprojekte, wo es erforderlich ist, begleiten, bis das Ziel erreicht bzw. spontanes Lernen erfolgt ist. Die Organisation kann sich bei der Prozeßbetrachtung nicht mehr auf erreichten Zwischenzielen ausruhen, da alle Prozeßbeteiligte vom Prozeßergebnis her ihre Verantwortung und Aktivitäten ableiten.

Entsprechend ist zu klären, wer formal zuständig sein sollte, wenn eine Leitidee¹³⁰ nach dem Motto "soviel Selbständigkeit (der Lernenden) wie möglich, soviel Unterstützung (durch die Organisation) wie nötig" vorausgesetzt wird.

Feige bezeichnet Führungskraft und Lernenden als Keimzelle der Weiterbildung, weil nur diese vor Ort Qualifizierungsdefizite oder -überhänge erkennen und die Initiative zum Ausgleich ergreifen können. Sie führen auch die Erfolgskontrolle vor Ort durch. Sie werden sich der Dienstleistung der Personalabteilung bedienen.¹³¹ So, wie die Rolle von Führungskraft und Lernenden von Feige beschrieben werden, passen sie von der Tendenz zum hier beschriebenen Weiterbildungssystem.

Die Verantwortung für den Hauptprozeß "individuelles Lernprojekt" trägt der Lernende immer selbst. Je nach Selbststeuerungsfähigkeit wird er dabei durch seine Führungskraft

¹²⁹ Vgl. Wittwer, W. (Weiterbildung, 1982), S.66.

¹³⁰ Siehe Abschnitt 1.3.

¹³¹ Vgl. Feige, W. (Bildungscontrolling, 1993), S. 516.

unterstützt. Für die weiteren Teilprozesse wird eine sinnvolle Zuweisung von Verantwortung und Beteiligung in der folgenden Übersicht dargestellt.

Prozeßschritte	Verantwortliche (V) Beteiligte (B)	Erläuterung zur Zuständigkeit
1. Zum Anlaß des Lernens ¹³² 1.1 Initiierung/ Suche nach Weiterbildungserfolgspotential	V: gesamte Organisation B: Berater	Die Initiierung kann vom Personalmanagement aufgrund der Umsetzung der strategischen Planung oder von beliebiger Seite kommen; insbesondere können die Lernenden selbst besonders bei entsprechender Anregung aktiv werden, da sie sich kennen. Eine entscheidende Rolle bei der Initiierung nimmt auch die direkte Führungskraft ein. ¹³³
1.2 Situations- und Problemanalyse	V: Zuständiges Personalmanagement B: Lernfeldorganisation, Lernender	Die Analyse muß sich am Stand des Weiterbildungserfolgspotentials der Teilnehmer und an alternativen Ressourcen orientieren. Die Entscheidung trägt das Management.
1.3 Systematische Bildungs-Bedarfs-Analyse generell, differentiell oder individuell	V: Lernender, Funktionsfeldorganisation B: Lernfeldorganisation	Zu diesem Zeitpunkt kann ein Lernprojekt noch verhindert werden, wenn die Verhaltensänderung unwahrscheinlich erscheint. In letzter Konsequenz kann nur der Lernende beurteilen, welche Verhaltensweise er anzunehmen bereit ist. Realitätsnahe Selbstwahrnehmung und -erkenntnis sind nicht einfach. Deshalb sollten die Lernenden sich durch geeignete Berater unterstützen lassen.
1.4 Auftrags- und Zielklärung; Suche nach Trainern	V: Lernfeldorganisation B: Funktionsfeldorganisation, Lernender	
1.5 Zielvereinbarung zwischen Funktionsfeld- und Lernfeldorganisation orientiert am Weiterbildungserfolg und Weiterbildungserfolgspotential nach Qualität, Zeit und Kosten.	V: Funktionsfeldorganisation, Lernfeldorganisation	Maßnahmen werden aus Kostengründen, soweit möglich, generalisiert, soweit nötig, individualisiert, d.h. nach dem individuellen Bedarf der Lernenden "maßgeschneidert".
1.6 Maßnahmenentwicklungsprozeß	V: Lernfeldorganisation	Findet die Entwicklung in der eigenen Weiterbildungsabteilung statt, ist Projektmanagement nützlich.

¹³² Handelt es sich um einen strategischen Lernanlaß, ist zu prüfen, ob die Rahmenbedingungen so eingestellt sind, daß die direkte Führungskraft Anreize zur nötigen Unterstützung des Mitarbeiters bekommt. Andernfalls sollten strategische Lernprojekte bezüglich der Unterstützung der Mitarbeiter gesondert geplant werden.

¹³³ Vgl. Stiefel, R.Th. (Chefetage, 1996), S. 73.

Prozeßschritte	Verantwortliche (V) Beteiligte (B)	Erläuterung zur Zuständigkeit
2 Zum Lernprozeß im Lernfeld 2.1 Zielvereinbarung I der Teilnehmer mit der Funktionsfeldorganisation	V: Lernender, Führungskraft B: evtl. Team	
2.2 Vorbereitung, Anmeldung und Einladung	V: Lernender, Lernfeldorganisation	
2.3 Durchführung der Maßnahmen im Lernfeld	V: Lernender, Trainer	
3 Zum Lernprozeß im Funktionsfeld (Transfer) mit Zielvereinbarung II, Einübung; evtl. weitere Maßnahmen; erreichen von Zwischenzielen.	V: Lernender, Führungskraft B: Funktionsfeldorganisation, Lernfeldorganisation	Der Entscheidung zum Transfer der gelernten Verhaltensweisen folgt die Aktualisierung der Zielvereinbarung I durch den Lernenden mit seiner Führungskraft. Die Einübung bis zur Beherrschung der Verhaltensweise unter situativen Bedingungen betreibt der Lernende. Doch die positive Einstellung vom und Förderung durch das Umfeld ist sehr hilfreich. Die Unterstützung durch die Organisation kann entscheidend sein für Weiterbildungserfolg und Verbesserung des Weiterbildungserfolgspotentials.
4 Zum Ergebnis des Lernens 4.1 Transferzielerreichung	V: Lernender, Führungskraft B: evtl. Team	Zusammen mit dem Lernenden beurteilt die Führungskraft Fortschritte und Beherrschung des neuen Verhaltens.
4.2 Geschäftlicher Weiterbildungserfolg	V: Lernender, Führungskraft B: evtl. Team	Zusammen mit dem Lernenden beurteilt die Führungskraft geschäftlichen Erfolg des neuen Verhaltens.
4.3 Persönlicher Weiterbildungserfolg	V: Lernender B: evtl. Führungskraft	Persönlicher Weiterbildungserfolg kann u.a. entstehen, wenn geschäftlicher Erfolg sich selbst zugeschrieben oder anerkannt wird.
5. Zum Feedback des Lernens Weiterbildungserfolgspotential verbessert	V: Lernender, Führungskraft	Lernerfolg kann als Basis weiterer Lernprojekte genutzt werden (siehe 1.1)

Abb. 2-13: Weiterbildungsprozesse und Zuordnung von Verantwortlichen und Beteiligten

Spontanes Lernen - sofern es durch geplante Anregung unterstützt wird - erfordern, wie im Abschnitt 2.1.5.2 (Weiterbildungsprozesse) bereits deutlich wurde, nach Beginn des Lernprozesses keine weitere Verantwortung oder Mitwirkung durch die Organisation des Lernenden.

Die Trennung von Lernfeld und Funktionsfeld entsteht aus der Unterscheidung zwischen Erwerb und Einsatz von Verhalten.¹³⁴ Damit erstreckt sich der Aufgabenbereich der Lernfeldorganisation mindestens auf die Unterstützung bis zum Ende der organisierten Maßnahme, also bis zum Eintritt des Lernerfolgs.¹³⁵

¹³⁴ Vgl. Klein, U. (Lernerfolg, 1989), S. 14.

¹³⁵ Vgl. Klein, U. (Lernerfolg, 1989), S. 14. Bei on-job oder near-job Weiterbildung kann Lernfeld und Funktionsfeld räumlich, organisatorisch und auch prozeßhaft zusammenfallen.

(3) Handlungsbedarf aus Sicht der Istsituation der Weiterbildung

Die Istsituation der Weiterbildungsorganisation zeigt gegenüber dem oben beschriebenen Soll erheblichen Handlungsbedarf:

Stiefel karikiert 5 Entwicklungsstufen von Bildungszentren (womit er interne Weiterbildungsabteilungen meint).¹³⁶ Er kommt zu dem Ergebnis, daß es nur wenige Bildungszentren gibt, die eine systematische und methodisch abgesicherte Programmevaluation¹³⁷ durchführen.

Entwicklungsstufen von Bildungszentren	Kennzeichnung
1. Prinzip Hoffnung	- Gesamtes Budget für Produktion von Trainings - keine Evaluierung der Programme - keine Evaluierung der Ergebnisse, sondern Hoffnung, daß etwas dabei herauskommt
2. Entertainment	- Evaluierung durch Popularitätsindikatoren wie Happiness- oder Zufriedenheitscodes - bei Irritationen der Teilnehmer erfolgen Anpassungen
3. Quasi-professionelles Erscheinungsbild	- Programmüberprüfung mit Rechtfertigungsindikatoren des Status quo ("so gut sind wir") - Weiterentwicklung abgekoppelt vom Bedarf - nicht einschränken lassen durch Programmüberprüfungsdaten
4. Wille zur ernsthaften Evaluation	- noch mangelnde Kompetenz zur Evaluation
5. Systematische Programmevaluation	- systematisch und methodisch abgesicherte Programmevaluation - kann richtige Veränderungen einleiten - diese Gruppe ist zahlenmäßig sehr klein

Abb. 2-14: Entwicklungsstufen von Bildungszentren¹³⁸

Die Ergebnisse aus der Fallstudie¹³⁹ wie auch empirische Untersuchungen bei Wakenhut et al.¹⁴⁰ und obige Darstellung von Stiefel führen zu folgenden provozierenden Schlußfolgerungen:

1. Bei komplexen, individuellen Lernprojekten ist die Abbruchwahrscheinlichkeit nach Ende der organisierten Maßnahme im Lernfeld sehr hoch. Der geschäftlich erfolgreiche Einsatz der Verhaltensweisen wird zu selten vollzogen.
2. Die Lernfeldorganisation betätigt sich meist gar nicht in der Transferphase. Kraft pädagogischer Profession könnten sich Management und Trainer der Lernfeldorganisation

¹³⁶ Vgl. Stiefel, R. Th. (Chefetage, 1996), S. 160ff.

¹³⁷ Evaluation siehe Abschnitt 2.3.

¹³⁸ Gekürzt wiedergegeben aus: Stiefel, R. Th. (Chefetage, 1996), S. 160ff.

¹³⁹ Siehe Kapitel 4.3.

¹⁴⁰ Vgl. auch Wakenhut, R./Rank, B./Glaser, W. (Transfersicherung, 1995), o. S.: Kurzfassung der Ergebnisse empirischer Untersuchungen zum Lerntransfer.

für die Unterstützung des Gesamtprozesses zuständig zeigen. Gegenwärtig unterstützen diese die Teilnehmer aber nur in einem Teilprozeß, der organisierten Unterrichtsmaßnahme, und ziehen sich dann zurück. An den darauf folgenden, für den erfolgreichen Transfer ausschlaggebenden Übungs- und Zielerreichungsprozessen, dem eigentlichen Kernprozeß der Lernfolge sind sie i.d.R. nicht beteiligt. Das hat für die Lernfeldorganisation auch den Nachteil, daß sie aus den Lernproblemen im Funktionsfeld nicht lernen kann.

3. Die Führungskräfte, deren Aufgabe die Mitarbeiterbetreuung im Funktionsfeld ist, zeigen sich für Weiterbildung, über ihre Unterschrift zur Genehmigung von Maßnahmen hinaus, zu selten zuständig. Das "Denken in Abteilungen" im Funktionsfeld verstärkt diese Misere noch.¹⁴¹ Unterstützung für (strategisches) Lernen, das nicht im Interesse der derzeitigen Führungskraft liegt, ist von dieser kaum zu erwarten.
4. Wird ein Lernfeld für den Erwerb von Verhalten abgegrenzt, unterstützt das auch eine Denkhaltung nach dem Motto: "Für Lernen ist die Arbeitszeit nicht da." Dabei ist das Funktionsfeld der Ort, wo Gelerntes beim Üben auf seine Nützlichkeit überprüft wird. Daraus soll die Entscheidung reifen, neues Verhaltens beizubehalten und Weiterbildungserfolg zu erzielen oder neues unnützes Verhalten abzulehnen.
5. Das Verständnis des Umfeldes für Lernprozesse fehlt häufig. In der Folge des Lernprozesses nötige zusätzliche Arbeitsmitteln sind nicht einkalkuliert und dann nur mit größerem Aufwand durchzusetzen. Hat Lernen auch Konsequenzen auf die komplexen Abläufe selbst und damit auf das Umfeld, ist mit erheblichen Widerständen von dort zu rechnen.¹⁴²
6. Demgegenüber läuft spontanes Lernen ungehindert ab. Es mangelt an der Ausschöpfung der Potentiale für spontanes Lernen. Wie man dies anregen könnte, wird selten bedacht.

Unterstützt das Bildungscontrolling die Entwicklung des Weiterbildungssystems, muß es bei Neugestaltung des Lernfeldes mitbedenken, wie dieses mit dem Funktionsfeld zu koppeln ist, wie das Funktionsfeld aktiviert werden kann und wie man damit komplexe Lernprojekte und einfache Lernsituationen unterstützt.

¹⁴¹ Vgl. Browa, H./Loebbert, M. (Kooperation, 1994), S. 10.

¹⁴² Letztlich sind deshalb von Einzelfällen abgesehen nur Führungskräfte oder mit der Aufgabe einer Neuorganisation betraute Teams in der Lage, komplexe Veränderungen einzuleiten.

2.1.5.4 Maßnahmen des Weiterbildungssystems (Feld 4)

Maßnahmen der Weiterbildung sollen die Lernenden zu spontanem Lernen anregen oder in **allen** Phasen ihres individuellen Lernprojektes unterstützen, Weiterbildungserfolg zu erreichen. Das Feld der Maßnahmen entspricht in einigen wichtigen Punkten nicht den Anforderungen, die an ein erfolgsorientiertes Weiterbildungssystem zu stellen sind.

(1) Zwei Thesen der Istsituation und Anforderungen an Maßnahmen:

1. These: I.d.R. interpretieren als Profit Center¹⁴³ geführte Weiterbildungsabteilungen ihren Geschäftsauftrag so, daß die Qualität erfüllt ist, wenn der Kunde bereit ist, für eine Maßnahme zu bezahlen. Das ist im Fall der Weiterbildung problematisch, weil Teilnehmer die Qualität i.d.R. wegen mangelnder Transparenz über Produkthanforderungen und über den eigenen Bedarf besonders vor Beginn der Maßnahme nicht erkennen.

Umsatzmaximierung mag kurzfristig eine Taktik für externe Weiterbildungsanbieter sein. Für interne Weiterbildungsabteilungen ist, solange ein Mangel an Transparenz besteht, der Umsatz bzw. der Preis der Maßnahmen keine hinreichende Steuerungsgröße.¹⁴⁴ Wird er trotzdem zum Maß des Erfolgs, sind "abgehaltene Seminare, durchgeschleuste Teilnehmerzahlen und Auslastung der Seminarräume ... wichtiger als die eher 'geräuschlose unspektakuläre Veränderungsarbeit' vor Ort."¹⁴⁵ Die Folge sind hohe "Profits" von Weiterbildungsabteilungen und mögliche Fehlallokation von Ressourcen, womit Chancen zur Unterstützung des Weiterbildungserfolgs der Mitarbeiter ungenutzt bleiben und der Weiterbildung langfristig nicht gedient sein kann.

Anforderungen: Nicht nur die subjektive Zufriedenheit der Lernenden, sondern vor allem auch der objektiv wirksame Beitrag der Maßnahmen zum Weiterbildungserfolg entscheidet über ihre Tauglichkeit und ihren Preis.

Entwicklung und Vertrieb der Maßnahmen gehorchen wie in anderen Branchen auch ökonomischen Bedingungen.

Der Anspruch an die Weiterbildungsmaßnahmen lautet damit:

¹⁴³ Jeek nennt als Vorteil der Profit Center, daß solange deren Nutzung freiwillig ist (no "captive audience"), ein starker Erfolgszwang für die interne Abteilung besteht. Darüber hinaus bietet eine Business Unit mehr Transparenz und Markt und weniger Diskussionen über Weiterbildungspreise, -qualität und -quantität. Sie verbraucht aber mehr administrative Leistung und mehr PR-Arbeit. Vgl. Jeek, W. (Business Unit, 1991), S. 320ff.; Deyhle will, sobald eine eigene Weiterbildungsabteilung vorhanden ist, keine externen Angebote zulassen. Vgl. Deyhle, A. (Controller's view, 1992) S. 7f.

¹⁴⁴ Vgl. Festag, W. (Profitcenter, 1991), S. 314ff.

¹⁴⁵ Vgl. Stiefel, R.Th. (Chefetage, 1996), S. 132.

1. Unterstützen des Weiterbildungserfolges und der Verbesserung des Weiterbildungserfolgspotentials durch die erforderliche Qualität (Kundenzufriedenheit) der Maßnahmen.;
 2. Erfüllen gewünschter Termine;
 3. Anbieten zu wettbewerbsvergleichbaren oder niedrigeren Kosten bzw. Preisen.
- Kurz: Optimierung von Qualität, Zeit und Kosten.¹⁴⁶

2. These: Maßnahmen werden von Lehrzielen, den Zielen der Lehrenden, bestimmt, nicht von Lernzielen, den Zielen der Lernenden.¹⁴⁷ Die dahinter stehende Vorstellung vom Lehrlernkurzschluß („gelernt wird, was gelehrt wird!“)¹⁴⁸ mißachtet die subjektiven Handlungsgründe der Erwachsenen für Lernen.

Um systematisch Qualität zu erzeugen, muß das Weiterbildungsmanagement vor der Maßnahmenentwicklung Klarheit über die Ziele der Individuen erlangen und diese mit dem Funktionsfeld vereinbaren.

In der pädagogischen¹⁴⁹ wie betriebswirtschaftlichen¹⁵⁰ Literatur zur Weiterbildung wird weitgehend übereinstimmend gefordert, daß Lernziele hinsichtlich der Dimensionen Lernzielinhalt, -vorschrift und -dauer vollständig und operational formuliert sein müssen, damit die Funktionen Transparenz, Planung, Teilnehmerorientierung und Kontrolle erfüllt werden können.¹⁵¹

Dabei wird eine Denkhaltung vom Weiterbildungserfolg der Teilnehmer zurück zu den Anforderungen an die Maßnahmen vermißt.¹⁵²

Statt dessen wird das an sich Wünschenswerte im Lernprozeß, nämlich die Angleichung von Vorstellungen über Lehrziele seitens der Lehrenden und Lernziele der Lernenden einfach vorausgesetzt. Gerade im Kontext erfahrungsbezogener und an Teilnehmern orientierter Bildungsprozesse ist diese Voraussetzung oft nicht erfüllt. Anders als in der Schule, die

¹⁴⁶ Vgl. Renner, A. (Prozeßoptimierung, 1995), S. 39.

¹⁴⁷ Vgl. Packebusch, L. (Teilnehmerorientierung, 1987), S. 47ff.

¹⁴⁸ Arnold, R./Siebert, H. (Erwachsenenbildung, 1999), S. 5

¹⁴⁹ Vgl. Küppers, B. (Weiterbildung, 1981), S. 170f.

¹⁵⁰ Vgl. Klein, U. (Lernerfolg, 1989), S. 131.

¹⁵¹ Vgl. Klein, U. (Lernerfolg, 1989), S. 131f.

¹⁵² Klein vermißt in der Literatur fast durchgängig die Forderung nach Kongruenz zwischen Lernzielen der Maßnahmen und Fortbildungszielen für den Anwendungserfolg. Vgl. Klein, U. (Lernerfolg, 1989), S. 137.

vornehmlich für Wissenserwerb lehrt, wird der im Rahmen der Weiterbildung Lernende selbst entscheiden, was er vom Seminar für sich akzeptiert.

Packebusch ist deshalb gänzlich gegen die Festlegung von Lehrzielen, da der Lernende das Subjekt des Lernprozesses sein soll. Er meint, Lehrziele sind vom Auftraggeber mit der Illusion größerer Kontrolle des Lernprozesses verbunden und versucht seine Seminare so zu gestalten, daß die Teilnehmer tendenziell in der Steuerung des Lernprozesses selbständiger werden.¹⁵³

Einerseits ist ihm zuzustimmen, da Lernende mit zunehmender Schlecht-Strukturiertheit und Variabilität der Arbeitssituation auch zunehmenden Freiraum haben, über die geeigneten Verhaltensweisen selbst zu entscheiden. Ausgangspunkt der Maßnahmenentwicklung ist dann die Entscheidung, welche Verhaltens- und Handlungsziele die Teilnehmer sich vorzunehmen bereit sind. Andererseits ist Packebusch entgegenzuhalten, daß die Möglichkeiten des Trainers, kurzfristig die nützlichsten Maßnahmen "hervorzuzaubern", begrenzt sind. Bis heute muß in vielen Fällen eine an Prognosen über Teilnehmerlernziele orientierte Maßnahmenentwicklung erfolgen. Außerdem geht Packebusch nicht differenziert auf die unterschiedlichen Arbeitssituationen ein. Denn im betrieblichen Alltag kommen häufig strukturierte und stabile Situationen vor, wo es Verhaltensweisen, wie etwa die korrekte Bedienung einer Maschine, zu erlernen gilt. Ein Abweichen von eindeutig festgelegten Lehrzielen ist dann weder zulässig noch sinnvoll.

Jedoch ist Packebuschs Vorschlag als Vision für die Bereitstellung der zukünftigen Qualität brauchbar.

Anforderungen: Bei Maßnahmen im Lernfeld sind situative (inhaltliche, sachliche und zeitliche) und personenbezogene Unterschiede zum Funktionsfeld zu beachten: Z.B. ist

- die Komplexität (sachlich-inhaltlich) geringer,¹⁵⁴
- Teilnehmer entwickeln sich im Lernfeld weiter, ihr Umfeld im Funktionsfeld nicht (sozial),
- Übungszeit, Anwendungsfrequenz und Lernatmosphäre (zeitlich) sind günstiger¹⁵⁵, der geplante Weiterbildungserfolg der Individuen ist eine entscheidende Meßlatte der Lehrziele und -inhalte,
- im Lernfeld kann leicht für zunächst interessant klingende Kompetenzen geworben werden, ins Funktionsfeld werden diese jedoch nur übernommen wenn sie dort von Nutzen¹⁵⁶ sind.

¹⁵³ Vgl. Packebusch, L., (Teilnehmerorientierung, 1987), S. 47ff.

¹⁵⁴ Vgl. Dubs, R. (Paradigmawechsel, 1997), S. 75.

¹⁵⁵ Vgl. Wakenhut, R./Rank, B./Glaser, W. (Transfersicherung, 1995), S. 1.

Daraus darf allerdings nicht der Schluß gezogen werden, daß sich das Transferproblem erledigt, sobald das Lernfeld abgeschafft wird. Davor warnen auch Wakenhut et al., weil sich innerhalb der alltäglich erfahrenen Sozialbeziehungen nicht alle Lernformen anwenden und nicht alle Lerninhalte vermitteln lassen. Für gut strukturierte und stabile Situationen eignet sich das training-on-the-job, andernfalls bietet das Lernfeld eine gute Möglichkeit, die Generalisierung von erlernten Kompetenzen zunächst vorzubereiten.¹⁵⁷

Lernfeldmaßnahmen fehlen oft verhaltensnah beschriebene Lernziele. Wenn Lernziele beschrieben sind, ist sodann die Umsetzung in Lerninhalte nötig. Als Lerninhalte werden z.B. Lehrstoffe, Übungen, Beispiele oder Aufgaben bezeichnet oder es wird von Trainingsdesign und -ablauf gesprochen.¹⁵⁸ Häufig sind Lerninhalte nicht so gestaltet, daß sie in hohem Maße geeignet sind, die Teilnehmer darin zu unterstützen, ihre Ziele zu erreichen.

Da die Umsetzung des Gelernten (Transfer) einen hohen Stellenwert besitzt, sind die Trainingsinhalte so auszulegen, daß die Transferziele gut erreichbar sind. Corell bezeichnet Transfer als den Einfluß einer bereits gelernten Verhaltensform auf Lernen und Behalten einer zweiten Verhaltensform. Für die Maßnahmen komme es hauptsächlich darauf an, den Transfer zu erleichtern, also das Gelernte so im Schüler zu verankern, daß er es in seiner Arbeitsumgebung auch in neuartigen Situationen selbständig anwenden kann.¹⁵⁹ Dabei empfiehlt er, „Anwenden des Gelernten in immer wieder neuen Situationen“¹⁶⁰ von steigendem Anspruch (vertikaler Transfer) schon während der Maßnahme¹⁶¹ zu üben. So daß überlernt, also auch nach erfolgreicher Ausführung weitergeübt wird. Denn die **Generalisierung** durch Erkennen von identischen Elementen in vergleichbaren Situationen übt, was für den lateralen Transfer, also die Übertragung des Gelernten vom Lernfeld ins Funktionsfeld, günstig ist.¹⁶²

¹⁵⁶ Vgl. Dubs, R. (Paradigmawechsel, 1997), S. 75.

¹⁵⁷ Vgl. Wakenhut, R./Rank, B./Glaser, W. (Transfersicherung, 1995), S. 1.

¹⁵⁸ Vgl. Wakenhut, R./Rank, B./Glaser, W. (Transfersicherung, 1995), S. 13.

¹⁵⁹ Vgl. Correl, W. (Pädagogische Psychologie, 1969), S. 187f.

¹⁶⁰ Correl, W. (Pädagogische Psychologie, 1969), S. 188.

¹⁶¹ Dubs unterscheidet vertikalen und lateralen Transfer. Vgl. Dubs, R. (Lernprozesse, 1990), S. 158f.

¹⁶² Vgl. Correl, W. (Pädagogische Psychologie, 1969), S. 187f.

Für den Weiterbildungserfolg ist der laterale Transfer mitentscheidend.¹⁶³

¹⁶³ Vgl. Dubs, R. (Lernprozesse, 1990), S. 158f.

Wakenhut et al. geben einen Überblick über Bedingungen für *nahen* und *weiten* Transfer:

Naher Transfer kann durch die Theorie identischer Elemente erklärt werden: Naher Transfer ist um so größer,	Weiter Transfer ¹⁶⁴ kann durch die Theorie der Prinzipienanwendung erklärt werden: Weiter Transfer ist um so größer,
- je größer die Ähnlichkeit von Trainingsinhalt und –programm mit dem Arbeitsplatz ist,	- je besser die Lernenden die dahinter liegenden Prinzipien und Annahmen verstehen, ¹⁶⁵
- je genauer spezifiziert wird, wie und wo die Trainingsinhalte am Arbeitsplatz angewandt werden können,	- je mehr die Lernenden in verschiedenen Kontexten üben und Neuheit in ihren Praxisübungen verwenden,
- je mehr Überlernen der Aufgabe stattfindet,	- je mehr Unterstützung die Lernenden während des Trainings erhalten, Trainingsinhalte in Situationen ihrer Wahl zu diskutieren und anzuwenden und
- je mehr die prozedurale Natur der Aufgabe betont wird und	- je mehr Ermutigung die Lernenden nach dem Training erhalten, das Training auf andere Situationen als die trainierten anzuwenden.
- je mehr die Anwendung des Trainings allein auf die vorbereiteten Bereiche beschränkt wird.	

Abb. 2-15: Transferbedingungen¹⁶⁶

Außerdem betonen Wakenhut et al. die entscheidende Bedeutung der subjektiven Jobrelevanz der Trainingsinhalte und den Einbau von möglichen Realisierungstaktiken.¹⁶⁷

Realisierungstaktiken zur Überwindung von Transferbarrieren können die Teilnehmer bereits während der Lernfeldmaßnahme üben. Dazu rät auch Dubs, indem er prozeßhaft transferförderliche Maßnahmen beschreibt:

- Vorbereitungsphase: Problemstellungen und relevante Themen sammeln, Tests
- Durchführungsphase: Aktionsplan, Verbesserungsvorschläge, Projekt, Vorbereitung der Vorgesetzten, Vorgesetzte als Trainer evtl. im Schneeballsystem
- Nachbereitungsphase: Z.B. Nachbereitungsgespräch mit Führungskraft oder Trainer, Follow-up-Kurse, Projekt.¹⁶⁸

Dabei bemängelt Dubs aus der Erfahrung den Zeitmangel oder generell die mangelnde Ausbildungsfreundlichkeit des betrieblichen Umfelds.¹⁶⁹

¹⁶⁴ Laker spricht von einem Antagonismus zwischen nahem und weitem Transfer, indem weiterer Transfer auf Kosten näheren Transfers erreicht wird. Vgl. Laker, D., Dual Dimensionality of Training Transfer. Human Resource Development Quarterly, 1 (3), 225-229 zit. nach Wakenhut et al. 1995, S. 13.

¹⁶⁵ Ochsner empfiehlt, die Generalisierung durch starke Betonung allgemeiner Prinzipien zu fördern. Vgl. Ochsner, M., Der Lerntransfer bei der Ausbildung von Führungskräften am Beispiel der Schulung in Wertanalyse, Diss. St. Gallen, 1975, S. 63 zit. nach Bronner, R./Schröder, W. (Weiterbildungserfolg, 1983), S. 250.

¹⁶⁶ Gekürzt entnommen aus: Wakenhut, R./Rank, B./Glaser, W. (Transfersicherung, 1995), S. 13f.

¹⁶⁷ Vgl. Wakenhut, R./Rank, B./Glaser, W. (Transfersicherung, 1995), S. 15.

¹⁶⁸ Vgl. Dubs, R. (Lernprozesse, 1990), S. 159ff.

¹⁶⁹ Vgl. Dubs, R. (Lernprozesse, 1990), S. 163.

Mandl¹⁷⁰ trägt eine weitere Methode zur Förderung des laterale Transfers bei:

Die „Anchored Instruction“ verbessert die Einsatzwahrscheinlichkeit vorhandener, aber nicht eingesetzter Kompetenzen (inert knowledge), indem in Schulungen spannende Anwendungsbeispiele (anchor) in vielfältigen Kontexten gezeigt werden.

(2) Methodik der Maßnahmen

Der didaktischen Planung der Maßnahmen folgt die methodische Planung. Diese führt zur Entscheidung über Weiterbildungsmethoden und -medien, also die Instrumente zur Vermittlung der Lerninhalte. Zu diesen zählen z.B. Lehrvortrag, Fallmethode, Planspiel und Rollenspiel.¹⁷¹ Methoden und Medien müssen sinnvollerweise zuerst nach Effektivität, also dem Grad, in dem sie geeignet sind, ein Ziel zu erreichen, und erst dann nach ihrer Effizienz, also dem Kosten-Nutzen-Verhältnis gegeneinander abgewogen werden.¹⁷²

Über die Evaluierung der Methoden und Medien hinsichtlich ihrer Effektivität gibt es eine nicht mehr überschaubare Menge an Literatur.¹⁷³ Für das Bildungscontrolling stellt sich die Frage, wieweit zur Steuerung der Weiterbildung in die Details des Unterrichtens eingegriffen werden sollte. Es gibt sicher viele Seminare, die einer Revision der eingesetzten Methoden und Medien bedürfen. Für die entsprechende Steuerung braucht der Trainer zwecks Entwicklung neuer Maßnahmen Feedbackimpulse durch Teilnehmer und ihre Führungskräfte. Allerdings sind in vielen Fällen die Teilnehmer noch sehr zurückhaltend.¹⁷⁴

Aus Sicht des Bildungscontrolling wird jedoch der Standpunkt vertreten, daß Seminare und ihr Wert letztlich am Nutzen für das Erreichen des vereinbarten Ziels zu messen sind.

(3) Management der Maßnahmenentwicklung

Zeit- und Kostenziele der Entwicklung und Durchführung von Weiterbildungsmaßnahmen weisen hinsichtlich der pädagogisch-psychologischen Seite m.E. kaum Besonderheiten auf.

¹⁷⁰ Vgl. Mandl, H./ Beitinger, G. (Lernen, 1993), S. 218ff.

¹⁷¹ Vgl. Klein, U. (Lernerfolg, 1989), S. 167.

¹⁷² Vgl. Klein, U. (Lernerfolg, 1989), S. 152f.

¹⁷³ Z.B. von Vester, F., Birkenbihl, V. F. usw.

¹⁷⁴ Die SZ-Serie "Von der belehrten zur lehrenden Gesellschaft" benennt als Wunschziel eine "Gesellschaft, deren Mitglieder durch den Willen zu aktivem, lebenslangem Lernen geprägt sind." Aber wie, fragt die Serie, soll das erreicht werden. "Immer noch sind belehrende und damit passivitätsfördernde Lehrmethoden weit verbreitet" auch in Weiterbildungs-Seminaren. Vgl. Süddeutsche Zeitung Nr. 103 4/5.5.96, S. V1/1.

Das Management dieser Maßnahmenentwicklung entspricht genau dem der Entwicklung anderer Produkte von Unternehmen.¹⁷⁵

(4) Lernunterstützende Produkte und Dienstleistungen

Zur Anregung spontanen Lernens und zur Begleitung individueller Lernprojekte sind viele unterstützende Maßnahmen vorstellbar. Neben pädagogisch-didaktischen

Weiterbildungsmaßnahmen sind auch Dienstleistungen wie Beratung usw. empfehlenswert.

Prozeßschritte	Unterstützende Produkte und Dienstleistungen z.B.
1. Zum Anlaß	
1.1 Suche nach Weiterbildungserfolgspotential	- Informationen, Datenbanken für die Akteure zur Initiierung einer Suche nach Weiterbildungserfolgspotentialen - Fallbeispiele für Weiterbildungserfolg
1.2 Situations- und Problemanalyse	- Beratung der Akteure - Analysen
1.3 Bildungs-Bedarfs-Analyse	- pädagogisch-psychologische Beratung
1.4 Auftrags- und Zielklärung; Suche nach Trainern	- Profile interner Trainer - Datenbanken externer Trainer
1.6 Entwicklung der Produkte und Maßnahmen	- Produktübersicht für Produktverantwortliche
2 Zum Lernprozeß im Lernfeld	
2.1 Zielvereinbarung I	- Klärung einer möglichen Teilnahme über Beratung, Demonstration, Selbstcheckprogramme ¹⁷⁶
2.3 Durchführung der Maßnahmen im Lernfeld	- Tests und Checks zur Selbstkontrolle der Lernenden nach Seminaren, Transferberatung
3 Zum Lernprozeß im Funktionsfeld (Transfer) mit Zielvereinbarung II	
	- Hilfsmittel zum Selbstmanagement im Transferprozeß - Beratung
4 Zum Ergebnis des Lernens	
4.1 Transferzielerreichung	Feedback
4.2 Geschäftlicher Weiterbildungserfolg	Auszeichnung, Veröffentlichung des Erfolgs
4.3 Geschäftlicher Weiterbildungserfolg	Anerkennung des Erfolgs
5 Zum Feedback des Lernens	Beratung

Abb. 2-16: Prozeßschritte und Unterstützung durch Produkte und Dienstleistungen

¹⁷⁵ Siehe Abschnitt 3.3.2.2.

¹⁷⁶ Z.B. bei Nagel, K. (Weiterbildung, 1990).

2.2 Controlling als Steuerungskonzept

(1) Die Problematik des Managements von Weiterbildungssystemen

Die geschilderten Abweichungen zwischen Soll- und Ist-Situation der Weiterbildung sind Herausforderungen für das Management des zu entwickelnden Weiterbildungssystems. Nur wenn dieses nicht in der Lage wäre, das System „fit zu machen“, d.h. in geeigneter Weise zu entwickeln und zielorientiert zu steuern, würde es Unterstützung brauchen. Hier wird thesenhaft behauptet, daß das Management des beschriebenen Weiterbildungssystems diese Unterstützung braucht. In der Regel verteilt es sich auf die Personalabteilung (und Personalentwicklung), das Management der (internen) Weiterbildungsabteilung und auf das Linienmanagement. Es kann nicht davon ausgegangen werden, daß diese an unterschiedlichen Stellen des Unternehmens beheimateten Elemente zur Führung des Weiterbildungssystems wirksam zusammenwirken.

Welchen Beitrag kann Controlling leisten, indem es das Weiterbildungssystem unterstützt, den beschriebenen Bedarf zu erfüllen?

Um diese Frage zu klären, werden gegenwärtig vertretene Konzepte des auf das gesamte Unternehmen ausgerichteten Controlling gesichtet und bezüglich ihrer Eignung für das Bildungscontrolling der Weiterbildung beurteilt.

Aus der Controllingliteratur werden dem Leitbild Individuumorientierung und den oben beschriebenen Problemstellungen und Zielen der Weiterbildung angemessene Definitionen und Konzepte des Controlling auf ihre Eignung für Bildungscontrolling hin untersucht.

(2) Der Begriff¹⁷⁷ Controlling

Bisher wurde im Vorgriff auf diesen Abschnitt Controlling einfach als Steuerungskonzeption bezeichnet. Nun wird untersucht, welche Definition und Konzeption des Controlling am besten geeignet ist, um daraus ein nützliches Bildungscontrolling abzuleiten.

¹⁷⁷ Amshoff unterscheidet 6 verschiedene sich gegenseitig weder ausschließende, noch überschneidungsfreie Approximationsmöglichkeiten an das Phänomen Controlling, die i. d. R. Anwendung finden, nämlich Definition und Abgrenzung, Bestandsaufnahme, Literaturklassifikation, historische Genesis, etymologische Genesis und kausale Begründung. Er selbst bevorzugt eine durch die Perspektiven und Problemkategorien des Controlling geleitete Analyse für den Bezugsrahmen. Vgl. Amshoff, B. (Realtypen, 1993), S. 50f.

Der anglo-amerikanische Controllingbegriff wird mit unterschiedlichen Vorstellungsinhalten verbunden:

- (1) "Beherrschung, Lenkung, Steuerung, Regelung von Prozessen",¹⁷⁸
- (2) Führung, Leitung, Aufsicht, Zwang, Macht, Befehl, Gewalt,
- (3) Bedienung, Beherrschung, Kontrolle, Prüfung.

Controlling nach amerikanischer Sichtweise ist weitgehend der Auffassung, man müsse das System Unternehmung lenken bzw. es unter Kontrolle haben.¹⁷⁹ Control ist das Resultat des Controllingprozesses.

Folgende Interpretationen sind im Deutschen¹⁸⁰ häufig:

- (1) Soll-Ist-Vergleich,¹⁸¹
- (2) Planungs- und Kontrollsystem,¹⁸²
- (3) Kybernetische Auffassung als Lenkung, Steuerung und Regelung von Prozessen.¹⁸³

Die anglo-amerikanische Controllingdefinition wird dem Leitbild der Individuumorientierung und dem oben beschriebenen Verständnis vom Umgang mit den Lernenden nicht ganz gerecht. Das Lernen insbesondere in komplexen Situationen wird man nicht beherrschen oder unter Kontrolle haben können. Die deutschen Interpretationen gehen weniger von einer einfachen „Machbarkeit“ aus.

(3) Controllingkonzeptionen

Unter Konzeption ist die einem Werk zugrundeliegende Grundvorstellung und Leitidee zu verstehen. Die Konzeption manifestiert sich i.d.R. in einem Leitprogramm oder in einem gedanklichen Entwurf.¹⁸⁴

In einer Controllingkonzeption wird die funktionale, instrumentale und institutionale Gestaltung des Controlling von seinen Zielen her konstituiert.¹⁸⁵ Unterschiede einzelner

¹⁷⁸ Horvath, P. (Controlling, 1994), S. 25; vgl. Weber, J. (Begriff, 1990), S. 11.

¹⁷⁹ Vgl. Horvath, P. (Controlling, 1994), S. 25.

¹⁸⁰ Im Deutschen gibt es wie im Englischen (50 Bedeutungen) keine einheitliche Definition für den Begriff Controlling, aber Tendenzen zur Festigung.

¹⁸¹ Vgl. Horvath, P. (Controlling, 1994), S. 25.

¹⁸² Vgl. Hahn, D. (State of the Art, 1997), S. 21.

¹⁸³ Vgl. Weber, J. (Begriff, 1990), S. 11.

¹⁸⁴ o.Verf. (Fremdwörter, 1974), S. 399.

Controllingkonzeptionen können deshalb auf einen Unterschied der Controllingziele zurückgeführt werden.¹⁸⁶ Nach den Controllingzielen ergeben sich folgende

Konzeptionstypen, die über unterschiedliches Problemlösungspotential verfügen:

a) **Rechnungswesenorientierte Konzeptionen** (z.B. Reichmann, Serfling, Männel und Warnick)¹⁸⁷

b) **Informationsorientierte Konzeptionen** betonen die Aufgabe der Koordination von Informationsbeschaffung und -bedarf (Hoffmann, Heigl, Reichmann, Scheffler, Serfling, Müller, Link, Becker).¹⁸⁸

Dabei sollen die Rechnungssysteme die "zur Planung, Steuerung und Kontrolle auf den verschiedenen Führungsebenen benötigten Information liefern".¹⁸⁹ Über die Funktion Informationsversorgung besteht weitgehende Einigkeit.¹⁹⁰

c) **Führungssystembezogene Konzeptionen** leiten Controlling im Gegensatz zu a) und b) aus dem gesamten Spektrum der Unternehmensführung ab.¹⁹¹ Führung ist gemäß Wunderer und Grunwald zu verstehen als "zielorientierte soziale Einflußnahme zur Erfüllung gemeinsamer Aufgaben"¹⁹². Diese Konzeptionen arbeiten die originären Funktionen des Controlling heraus,¹⁹³ grenzen das Gebiet gegenüber der Unternehmensführung ab und stellen nach Schmidt die ausgereiftesten und umfassendsten Darstellungsvarianten des Controlling dar.¹⁹⁴ Sie verfolgen zusätzlich zum Informationsziel vor allem auch das Koordinationsziel.

Nach den Vertretern der systemtheoretischen Leitidee¹⁹⁵ konkretisiert sich der Bedarf nach Controlling im Kontext der Managementfunktionen der externen und internen Harmonisation.¹⁹⁶

¹⁸⁵ Vgl. Küpper, H.-U./Weber, J./Zünd, A. (Selbstverständnis, 1990), S. 282; vgl. Hahn, D. (State of the Art, 1997), S. 15f.

¹⁸⁶ Vgl. Niedermayr, R. (Entwicklungsstand, 1994), S.12.

¹⁸⁷ Vgl. Weber (Controlling, 1998), S. 20ff.; vgl. Schmidt, A. (Controlling, 1986), S. 6ff.

¹⁸⁸ Vgl. Niedermayr, R. (Entwicklungsstand, 1994), S.18.

¹⁸⁹ Küpper, H.-U./Weber, J./Zünd, A. (Selbstverständnis, 1990), S. 283.

¹⁹⁰ Vgl. Niedermayr, R. (Entwicklungsstand, 1994), S.15.

¹⁹¹ Vgl. Schmidt, A. (Controlling, 1986), S.12ff.

¹⁹² Wunderer, W. (Qualitätsmanagement, 1996), S. 39.

¹⁹³ Vgl. Schmidt, A. (Controlling, 1986), S. 13.

¹⁹⁴ Vgl. Schmidt, A. (Controlling, 1986), S. 15.

¹⁹⁵ Z.B. Malik, Küpper, Horvath, Decker, Eschenbach.

- **Externe Harmonisation**¹⁹⁷: Nach außen besteht die Funktion der Führung darin, die Lebensfähigkeit des Unternehmens, also die Aufrechterhaltung des Gleichgewichts, gegenüber der veränderlichen Außenwelt durch Optimierung der Flexibilität bzw. Steuerungsfähigkeit auf der Metaebene zu gewährleisten.¹⁹⁸ Die laufenden externen Zustandsänderungen bedingen die Notwendigkeit, diese zu antizipieren, zu adaptieren, und wenn dies nicht vollkommen gelingt, noch zu reagieren.¹⁹⁹ Reaktion ist jedoch mit der Gefahr verbunden, daß ein Unternehmen in die strategische Zeitfalle gerät.²⁰⁰ Die systemtheoretisch orientierten Vertreter²⁰¹ weisen dem Controlling die Rolle zu, diese Antizipations-, Adaptionen- und Reaktionsfähigkeit der Unternehmung **mitzugesichern**.²⁰²
- **Interne Harmonisation**:²⁰³ Nach Innen muß durch Koordination und Integration der Führungshandlungen einem Auseinanderdriften der Aktivitäten und Teilsysteme des Unternehmens entgegengesteuert werden.

Bei komplexen sozialen Systemen, deren innere Funktionsweise man im einzelnen nicht kennen kann, deren Verhalten schwer zu verstehen ist und wo keine eindeutigen Ursache-Wirkungsbeziehungen erkennbar oder vorhanden sind, ist allerdings die Verhaltensprognose, Entwicklung, Gestaltung, Steuerung und Regelung eine anspruchsvolle und schwierige Aufgabe.²⁰⁴

Die Handhabung dieser Komplexität²⁰⁵ kann grundsätzlich mit den Extremen

¹⁹⁶ Vgl. Niedermayr, R. (Controlling, 1994), S. 51.

¹⁹⁷ Vgl. Niedermayr, R. (Controlling, 1994), S. 45.

¹⁹⁸ Vgl. Vester, F. (System, 1987), S. 27; vgl. Malik, F. (Systeme, 1984), S. 62f.

¹⁹⁹ Vgl. Baumgartner, B. (Konzeption, 1980), S. 55; vgl. Malik, F. (Systeme, 1984), S. 61ff.

²⁰⁰ Vgl. Becker, W. (Funktionsprinzipien, 1990), S. 305.

²⁰¹ Z.B. Malik, Küpper, Horvath, Becker, Eschenbach.

²⁰² Vgl. Becker, W. (Funktionsprinzipien, 1990), S. 312.

²⁰³ Vgl. Niedermayr, R. (Entwicklungsstand, 1994), S. 45.

²⁰⁴ Malik widerspricht aus der Sicht der Systemtheorie der Beherrschbarkeitsanmaßung eines Managements, das im Grunde vom Maschinenparadigma, also der Ähnlichkeit eines Unternehmens mit einer Maschine ausgeht. Vgl. Malik, F. (Controlling, 1992), S. 198; vgl. Handy, C. (Abschied, 1996), S. 32.

²⁰⁵ Dörner beschreibt Komplexität exemplarisch anhand der unterschiedlichen Sichtweise einer Straßenverkehrssituation zwischen einem erfahrenen Autofahrer und einem Anfänger als subjektive Größe des Beobachters, denn wo der eine von der Vielzahl gleichzeitig auf ihn einströmender Merkmale überfordert sein kann, bleibt der andere ruhig, denn eine Situation ist für Ihn ein "Superzeichen" also "kein Konglomerat einer Unzahl von Einzelmerkmalen, die einzeln beachtet werden müssen, sondern eine <<Gestalt>>". Dörner, D. (Logik, 1989), S. 61f.

Komplexitätsbejahung oder Komplexitätsverneinung charakterisiert werden.²⁰⁶ Bei Komplexitätsverneinung geht man davon aus, man kann ein System mit seinen Systemelementen prognostizieren, planen und in den Griff kriegen, also beherrschen. Bejaht man dagegen Komplexität, ist ein System im Extremfall nicht steuerbar. Folgender Kompromiß zwischen beiden Positionen erscheint als ein gangbarer Weg: Man geht von einer prinzipiellen Komplexitätsbejahung aus, jedoch mit der Einschränkung, daß die **Wirkungen** von Steuerungsmaßnahmen zwar **unsicher** sind, daß aber in gewissen Bandbreiten ein **brauchbares** Ergebnis möglich erscheint. Als brauchbar wird Steuerung und Ergebnis dann angesehen, wenn sich das Ergebnis **durch weitere Steuerungsmaßnahmen weiter verbessern** läßt (kontinuierlicher Verbesserungsprozeß). Die Schwierigkeit bei der Intervention in komplexe Systeme besteht darin, daß diese Eingriffe aufgrund der Verflechtungen vielfältige und schwer vorhersagbare Wirkungen und Rückwirkungen auslösen können. Es empfiehlt sich daher für Unternehmen, **wenige** jedoch **entscheidende Controls**, also spezifische Indikatoren zu suchen, deren Gestaltung Tausende nachgelagerter Größen in die gewünschte Richtung zieht.²⁰⁷ Darüber hinaus sollte zugunsten einer metasystemischen Regulation, also durch Schaffen günstiger Voraussetzungen für gesamtzielorientierte **Selbstkoordination** dezentraler Einheiten und generelle Verhaltensregeln, weitgehend auf Detailregelungen verzichtet werden.²⁰⁸ Es ist schwierig, ein System zu bewegen, gewünschte Zustände herbeizuführen. Leichter ist es dagegen, Zustände auszuschließen, die unerwünscht sind. Zunehmende Komplexität erfordert zudem Differenzierung des Systems, wobei gleichzeitig darauf zu achten ist, daß die Einheit des Systems nicht gefährdet wird.²⁰⁹

Hinsichtlich des Umfangs dieser Koordination ist es gebräuchlich, 2 Typen zu unterscheiden:

- ca) Bei der **planungs- und kontrollorientierten (PuK)** Konzeption²¹⁰ wird die Koordination auf die Führungsteilsysteme Planung, Kontrolle und Informationsversorgung bezogen.²¹¹

²⁰⁶ Vgl. Kirsch, W. (Unternehmenspolitik, 1990), S. 146.

²⁰⁷ Vgl. Malik, F. (Controlling, 1992), S. 201ff.

²⁰⁸ Vgl. Malik, F. (Systeme, 1984), S. 397.

²⁰⁹ Vgl. Horvath, P. (Controlling, 1994), S. 122.

²¹⁰ Z.B. Horvath, Baumgartner, Harbert, Hahn, Stiller, Becker, Welge.

²¹¹ Vgl. Küpper, H.-U. (Controlling, 1995), S. 13.

Das Ergebnisziel wird betont.²¹² Die Aufgaben beziehen sich nicht nur auf den operativen, sondern auch auf den strategischen Führungsbereich.²¹³ Horvath definiert Controlling als "ein Subsystem der Führung, das Planung und Kontrolle sowie Informationsversorgung systembildend und systemkoppelnd koordiniert und so die Adaption und Koordination des Gesamtsystems unterstützt".²¹⁴

Systembildende Koordination ist die Bildung einer Gebilde- und Prozeßstruktur, "konkret die Schaffung des Planungs- und Kontrollsystems, des Informationsversorgungssystems sowie der Koordinationsorgane und Regelungen für Koordinationsprobleme".²¹⁵

Systemkoppelnde Koordination bedeutet optimale Abstimmung innerhalb der Führungsteilsysteme.²¹⁶

cb) "**Koordinationsorientierte**" Konzeptionen stellen gegenüber der PuK-Konzeption (ca) auf eine Erweiterung der Koordination auf das gesamte Führungssystem, d.h. innerhalb einzelner Führungsteilsysteme und zwischen den verschiedenen Führungsteilsystemen²¹⁷ ab. Dazu zählen Beziehungen innerhalb und zwischen dem Planungs- und Kontrollsystem, dem Informationssystem, und zusätzlich auch dem Personalführungssystem und dem Organisationssystem.²¹⁸ Sie betonen, daß Controlling neben dem Ergebnisziel für jedes Unternehmensziel Koordination sichern soll.²¹⁹

Die Koordination muß aus systemischer Sicht letztlich alle relevanten Führungsteilsysteme einbeziehen. Sie sollte neben Planungs-, Kontroll- und Informationssystem insbesondere bezogen auf die Weiterbildung das Personalführungssystem und das Organisationssystem zusammen mit Regeln und Normen des Handelns und die Unternehmenskultur bezüglich des Lernens einbeziehen.

²¹² Vgl. Hahn, D. (State of the Art, 1997), S. 17.

²¹³ Vgl. Niedermayr, R. (Entwicklungsstand, 1994), S. 18f.

²¹⁴ Horvath, P. (Controlling, 1994), S. 144.

²¹⁵ Hahn, D. (State of the Art, 1997), S. 18.

²¹⁶ Vgl. Horvath, P. (Controlling, 1994), S. 122ff; vgl. Weber, J. (Begriff, 1990), S. 23.

²¹⁷ Vgl. Küpper, H.-U./Weber, J./Zünd, A. (Selbstverständnis, 1990), S. 284; vgl. Küpper, H.-U. (Controlling, 1995), S. 20.

²¹⁸ Vgl. Weber, J. (Begriff, 1990), S. 23; vgl. Küpper, H.-U./Weber, J./Zünd, A. (Selbstverständnis, 1990), S. 284.

²¹⁹ Vgl. Hahn, D. (State of the Art, 1997), S. 17.

Die Führungsunterstützung des Controlling kann man funktional in Führungsdienstleistungen und Führungsleistungen unterscheiden.²²⁰

Führungsdienstleistungen unterstützen das Management als Service bei der Erfüllung seiner Aufgaben durch Methoden²²¹, Information und Beratung, Integration des Führungsprozesses durch Vor- und Rückkopplung und Zielerreichungstransparenz (Informations- und Integrationsfunktion). Sie beinhalten aber keine Managemententscheidung.

Führungsleistungen sind Ziel- und Maßnahmenentscheidungen in Form der systembildenden und der systemkoppelnden Koordination des Führungssystems, sowie Prozeßverantwortung und Zukunftsvorsorge bzw. Innovation (Kordinations- und Innovationsfunktion).²²²

Institutional kann der Controller in Person nach Auffassung einiger Autoren aufgrund seines zielorientierten betriebswirtschaftlichen Service als dienstleistende Hilfsinstanz der eigentlichen Träger der Controllingfunktion, des Managements, gesehen werden.²²³ Werden jedoch Führungskräfte einzeln als alleinige Träger des Controlling betrachtet, fehlt diesen die Koordination untereinander. Der Controllingenerfolg hängt also wesentlich von der hierarchischen Ansiedlung ab. Somit wird der Controller meist dem Management zugeordnet.²²⁴

(5) Aus der führungssystembezogenen Konzeption können mehrere Funktionen²²⁵ des Controlling abgeleitet werden:

- Die **Informationsfunktion** sichert als beratende und koordinierende Serviceleistung²²⁶ die für alle Prozesse (Zielbildungs-, Entscheidungs- und Steuerungsprozesse) vorgeschaltete Informationsbereitstellung.²²⁷ Im Sinne einer Informationskongruenz müssen

²²⁰ Vgl. Eschenbach, R. (Ausblick, 1995), S. 667.

²²¹ Vgl. Küpper, H.-J. (Controlling, 1995), S. 18f..

²²² Vgl. Eschenbach, R./Niedermayr, R. (Konzeption, 1995), S. 69f.

²²³ Vgl. Weber, J. (Begriff, 1990), S. 10; vgl. Horvath, P. (Controlling, 1994), S. 25f.; vgl. Baumgartner, B. (Konzeption, 1980), S. 35; vgl. das 1996 formulierte "Controller-Leitbild" der "Interessengemeinschaft Controlling" (IGC). zit. nach Hahn, D. (State of the Art, 1997), S. 15.

²²⁴ Vgl. Niedermayr, R. (Entwicklungsstand, 1994), S. 122ff.

²²⁵ Funktion wird synonym auch mit Verrichtung, Geltung oder Tätigkeit umschrieben, z.B. als das Arbeiten eines Organs. Vgl. Duden: Fremdwörter, 1974, S. 253. Durch seine Funktion wird einem System eine klar umrissene Aufgabe bzw. Rolle innerhalb eines größeren Zusammenhangs zugewiesen.

²²⁶ Vgl. Becker, W. (Funktionsprinzipien, 1990), S. 309.

²²⁷ Vgl. Horvath, P. (Controlling, 1994), S. 345ff.; vgl. Niedermayr, R. (Controlling, 1994), S. 65ff.

Informationsangebot und zielorientierter Informationsbedarf zur Deckung gebracht werden.²²⁸

- Die **systembildende Koordination** bedeutet Aufbau der Gebildestruktur, also Subsysteme, Methoden und Instrumente sowie der Prozeßstruktur und ihre koordinationsgerechte Gestaltung. Das bezieht sich funktional auf den sachlogischen Zusammenhang von Aufgaben, institutional auf deren Verknüpfung mit Ressourcen und Personen.²²⁹ Dazu zählt auch, Regeln festzulegen, günstige Voraussetzungen für Selbstkoordination zu schaffen und gewisse Zustände direkt zu verbieten.
- Die **systemkoppelnde Koordination** richtet sich darauf, das Zusammenwirken der Subsysteme und ihre optimale Abstimmung sicherzustellen und auf unvorhergesehene, also nicht bereits bei Systembildung berücksichtigte, Störungen zu reagieren.²³⁰ Über ein Informations- und Kontrollsystem wird durch frühzeitige Aufdeckung von Abweichungen zwischen geplanter und tatsächlicher Entwicklung die Reaktionsfähigkeit des Unternehmens unterstützt.²³¹
- Die **Innovationsfunktion** stellt auf die Weiterentwicklung ab. Sie beinhaltet die Steuerung innovativer, strategischer Entscheidungsprozesse zur langfristigen Existenzsicherung, also zur Adaption und Antizipation an sich wandelnde Umweltzustände.²³² Die Innovationsfunktion ergänzt die Steuerung und Regelung um Anpassungsmaßnahmen zur antizipativen Störungsabwehr (antizipative Steuerung).²³³

(6) Controllingansatz für Bildungscontrolling

Der rechnungswesenorientierte (a) und der informationsorientierte (b) Ansatz stellen nach Meinung vieler Autoren keine Begründung für eine eigenständige wissenschaftliche Disziplin Controlling dar. Dagegen verspricht die systemisch orientierte führungssystembezogene Konzeption (c) des Controlling, auf das Problem einzugehen, daß die Führungsteilsysteme im Rahmen ihrer Funktionen nicht ausreichend auf die Komplexität der Umwelt und des

²²⁸ Vgl. Becker, W. (Funktionsprinzipien, 1990), S. 311.

²²⁹ Vgl. Horvath, P. (Controlling, 1994), S. 127ff.; vgl. Niedermayr, R. (Controlling, 1994), S. 61.

²³⁰ Vgl. Horvath, P. (Controlling, 1994), S. 138f.; vgl. Niedermayr, R. (Controlling, 1994), S. 61f.; Becker nennt zusätzlich die Integrationsfunktion, die nach Meinung des Verfassers schon in der Systembildung und -kopplung bzw. in der Informationsfunktion enthalten ist. Vgl. Becker, W. (Funktionsprinzipien, 1990), S. 309.

²³¹ Vgl. Niedermayr, R. (Controlling, 1994), S. 56.

²³² Vgl. Malik, F. (Controlling, 1992), S. 205ff.; vgl. Niedermayr, R. (Controlling, 1994), S. 63f.

²³³ Vgl. Becker, W. (Funktionsprinzipien, 1990), S. 307.

Unternehmens ausgerichtet sind und daher sowohl eine Denkhaltung Controlling im Führungssystem, als auch eine Unterstützung durch die Institution des Controllers einen Bedarf deckt. Dieser Punkt deckt sich auch mit einem besonders großen Mangel im Führungssystem der Weiterbildung, da dieses kaum koordinierend tätig wird. Innerhalb des führungssystembezogenen Ansatzes erscheint die "koordinationsorientierte" Konzeption (cb) günstiger, da sie im systemischen Sinne alle relevanten Führungsteilsysteme einbezieht.

Zwei Fragen sind nun zu beantworten: Was kann Weiterbildung ohne die Funktionen des Controlling nicht leisten? Welchen zusätzlichen Nutzen schafft also Bildungscontrolling für das Weiterbildungssystem?

Folgende Funktionen werden ohne Bildungscontrolling von der Weiterbildung nicht oder nicht ausreichend geleistet:

1. Die Informationsfunktion zur Versorgung des Weiterbildungssystems mit relevanten Steuerungsinformationen über seinen Ist-Zustand und über Soll-Ist-Abweichungen zur Sicherung der Adaptions- und Reaktionsfähigkeit wird nicht ausreichend wahrgenommen. Es liegen wenige geeignete Informationen vor, die bezüglich des Zustands der Weiterbildung steuerungsrelevante Aussagen zulassen würden.
2. Einerseits wird die (externe) Koordination mit dem Bedarf des Umfelds, also insbesondere mit den aufgrund der Strategie benötigten Verhaltensweisen, nicht ausreichend wahrgenommen. Andererseits werden für die Strategiebildung anzubietende Weiterbildungserfolgspotentiale selten in deren Planung einbezogen.
3. Die (interne) Koordination der arbeitsteiligen Führungshandlungen ist insbesondere in der Weiterbildung eine dringende Notwendigkeit, um individuelles Lernen im betrieblichen Umfeld bis zur Zielerreichung zu unterstützen. Diese wird u.a. deshalb nicht vom Führungssystem geleistet, da die einzelnen Führungsteilsysteme nicht gekoppelt sind und daher zur Unterstützung des ebenfalls nicht prozeßorientiert ausgelegten Lernens nicht zielorientiert zusammenwirken.
4. Ein individuumorientierter Ansatz stellt eine innovative Leitidee für das Weiterbildungssystem dar. Die Innovationsfunktion mit Information, Beratung, Gestaltung und Steuerung in Richtung der Effizienz und Effektivität dieses Ansatzes ist zu leisten.

Könnte das Unternehmenscontrolling die beschriebenen Funktionen mit übernehmen?

Hohe Komplexität in Unternehmen und große Änderungsgeschwindigkeiten des Umfeldes einerseits, sowie Spezifizierungserfordernisse für einzelne Entscheidungen andererseits, erfordern auch vom Controlling Differenzierung. Die notwendigen Kenntnisse für die Beschäftigung mit Unternehmenscontrolling unterscheiden sich stark von denen der Beschäftigung mit dem Lernen - vom spontanen Lernen bis zu komplexen, individuellen Lernprojekten. Darum ist Funktionscontrolling in Form des Bildungscontrollings nötig.²³⁴ Die Problemstellung der Weiterbildung zeigt außerdem, daß die Nutzung des Erfolgspotentials des Weiterbildungssystems nur dann systematisch geplant, gesteuert und kontrolliert werden kann, wenn entsprechende Konzepte verfügbar sind:²³⁵ ein zielorientiertes Weiterbildungskonzept und ein dies unterstützendes (Weiter-)Bildungscontrollingkonzept.

²³⁴ Vgl. Hentze, J./Kammel, A. (Personalcontrolling, 1993), S. 16; vgl. Katzmarzyk, J. (Einkaufscontrolling, 1990), S. 11f.

²³⁵ Ähnlich zeigt Marr die Situation für Personalcontrolling auf. Vgl. Marr, R. (Personalcontrolling, 1989), S. 694ff.

2.3 Vorhandene Ansätze des Bildungscontrolling und überlappende Konzepte

2.3.1 Vorhandene Bildungscontrollingansätze

Eine kritische Darstellung bildungscontrollingnaher Ansätze schließt die Analyse vor der Entwicklung des Bildungscontrollingkonzepts in Kapitel 3 ab. Diese bildungscontrollingnahen Ansätze sind:

- in der Theorie vorgefundene und von der Praxis genannte Auffassungen zum Bildungscontrolling,
- konkurrierende oder überlappende Ansätze aus der Evaluationsforschung und
- konkurrierende oder überlappende Konzepte der Qualitätssicherung.²³⁶

(1) Begriff Bildungscontrolling

Synonym mit dem Begriff Bildungscontrolling (z.B. Von Landsberg) wird auch der Begriff Weiterbildungscontrolling (Feige) verwendet. Überlappungen gibt es mit dem Personalentwicklungs-Controlling.²³⁷

In der Literatur wird fast alles angesprochen, was für Bildungscontrolling bedeutend sein könnte. Den meisten Darstellungen fehlt allerdings die Bemühung darum, Bildungscontrolling als wissenschaftliches Konzept zu gestalten, da sie sich zu wenig mit dem zugrundeliegenden Thema Controlling auseinandersetzen und damit keine systematische Basis für die Fundierung des Bildungscontrolling erarbeiten.

Die Begriffe des Systemansatzes diffundieren bruchstückhaft aus dem Controlling in das Bildungscontrolling. Eine konsequente Auseinandersetzung damit findet nicht statt, was sich in einem häufigen Wechsel zwischen der Meinung zeigt, man könne Weiterbildung beherrschen²³⁸ und man könne sie wiederum doch nicht beherrschen, aber versuchen, entscheidende Bereiche erfolgswirksam zu steuern.²³⁹

²³⁶ Vgl. Sauter, E. (Vorwort, 1996), S. 5.

²³⁷ Vgl. Wunderer, R./Fröhlich, W. (Personalentwicklungs-Controlling, 1994); die Süddeutsche Zeitung stellt anlässlich der Vorankündigung einer Artikelserie zum Bildungscontrolling fest, daß kaum ein Begriff in der Personalentwicklungslandschaft derzeit so häufig und in so unterschiedlichem Zusammenhang (Kostentransparenz, Bildungserfolgskontrolle, Einsatz von Seminar-Bewertungsbögen usw.) gebraucht wird. Ein systematischer Rahmen fehlt. Vgl. Süddeutsche Zeitung 47/95 vom 25/26. 2. S. V1/13.

²³⁸ Vgl. Neuberger, O. (Personalentwicklung, 1991), S. 300.

²³⁹ Vgl. Von Landsberg, G. (Bildungs-Controlling, 1992), S. 18.

Im Gegensatz zu Controllingssystemen existieren in der Praxis kaum entwickelte Bildungscontrollingssysteme²⁴⁰ und auch keine empirischen Studien.

Mit Controlling-„Philosophien“²⁴¹, dem Menschenbild und dem individuellen Lernprozeß findet eine Auseinandersetzung meist nicht, nur implizit oder zu dürftig statt. Zwar werden Kennzahlen für den Weiterbildungserfolg definiert, aber es fehlen die Ansätze zu dessen Steuerung.

Der größte Teil der Literatur bezüglich Bildungscontrolling konzentriert sich nur auf einen Teil des Weiterbildungssystems, nämlich die Weiterbildungsabteilung im Lernfeld.

Das Funktionsfeld wird erst in den neueren lernprozessorientierten Ansätzen einbezogen.

(2) Konzepttypen des Bildungscontrolling

Der Zugang zu einem Bildungscontrollingkonzept kann in Anlehnung an die Analyse der Konzepttypen des Controlling erfolgen.²⁴² Die Darstellung ist nicht überschneidungsfrei, aber eine grobe Typisierung ist möglich. Demnach kann man unterscheiden:

a) Kostenrechnerische/rechnungswesenorientierte Konzeptionen

Die Problematik der Quantifizierung und Bewertung nach Kosten und Leistungen der Weiterbildung steht bei dieser Konzeption im Vordergrund.

Ziel ist die Kostensteuerung der Funktion Weiterbildung im Rahmen eines Weiterbildungsbudgets,²⁴³ womit die unverzichtbare Funktion erfüllt wird,

Weiterbildungskosten in das unternehmerische Gesamtkostenbudget zu integrieren. Die Kostenerfassungsbemühungen erstrecken sich fast ausschließlich auf das Lernfeld.²⁴⁴ Das Informationsziel nur aus Rechnungswesendaten zu erfüllen, bedeutet allerdings eine eingeschränkte Sichtweise, da nur quantitative, also „harte“ Zahlen erzeugt werden.²⁴⁵

Von Landsberg nennt Vergleichsrechnungen mit

1. Vergleich mehrerer Leistungsdaten (z.B. Anzahl Teilnehmer/ Anzahl Seminare),

²⁴⁰ Vgl. Pappmehl, A./ Baldin, K. (Bildungsnutzen, 1989), S. 811.

²⁴¹ Unter Controller-„Philosophie“ versteht Neuberger z.B. Vertrauen vs. Mißtrauen oder Selbst-Control vs. Fremd-Control usw.; vgl. Neuberger, O. (Personalentwicklung, 1991), S. 300.

²⁴² Vgl. Abschnitt 2.2.

²⁴³ Bei einer Befragung von 194 Österreichischen Unternehmen (davon 94 unter 100 Mitarbeiter) geben 1/3 der Unternehmen an, ein Weiterbildungsbudget meist als Fortschreibung des Vorjahres oder aufgrund Seminarplan zu planen. Vgl. Kailer, N. (Steuerung, 1991), S. 11ff.

²⁴⁴ Vgl. von Landsberg, G. (Bildungs-Controlling, 1992), S. 17f.: Von Landsberg spricht von der internen Servicestelle Weiterbildung.

²⁴⁵ Vgl. Neuberger, O. (Personalentwicklung, 1991), S. 300.

2. Vergleich mehrerer Kostendaten (z.B. Anzahl Veranstaltungstage / Anzahl Dozenten),
3. Relativierung von Kosten- und Leistungsdaten (z.B. Anzahl Teilnehmer/Veranstaltungstage),
4. Klassifizierung der Daten nach monetär, quantitativ und qualitativ.

Die Kosten der Weiterbildung sind relativ leicht ermittelbar²⁴⁶ und unabhängig davon, welchen Nutzen man damit erzielen kann. Oft mangelt es aber an der Ermittelbarkeit des Nutzens.

Eine rein kostenrechnungsorientierte Konzeption berechtigt deshalb nicht zu einem Bildungscontrollingkonzept, denn sie gehört bereits zu den Aufgaben des Controlling. Außerdem vernachlässigt eine ausschließliche Weiterbildungskostenrechnung völlig, daß zuerst geklärt werden muß, ob die Ziele durch eine Maßnahme erreicht werden. Erst wenn dies geklärt ist, können zielerreichende Maßnahmen nach ihrer Effizienz verglichen werden.²⁴⁷

b) Nutzenorientierte/ergebnisorientierte Konzeptionen²⁴⁸

In einem großen Teil der Literatur über Bildungscontrolling wird eine Nutzen- bzw. Ergebnisorientierung gefordert.²⁴⁹

ba) Weiterbildungsabteilung als Profit Center

Eine Variante der ergebnisorientierten Bildungscontrollingkonzeptionen ist die weit verbreitete Form der Weiterbildungsabteilung als Profit Center. Die Umsatzerlöse, die sich aus der Durchführung von Weiterbildungsmaßnahmen ergeben, sollen nicht nur die damit verbundenen Kosten decken (sogenannte Cost Center), sondern darüber hinaus auch noch zu einem vorgegebenen oder möglichst hohen Gewinn führen.²⁵⁰ Die Seminarpreise einer Weiterbildungsabteilung orientieren sich aber i.d.R. nicht am Nutzen, den die Lernenden geschäftlich und persönlich erzielen können. Die Ergebnisorientierung eines Profit Centers für

²⁴⁶ Der Weiterbildungstag kostet das Unternehmen bei Berücksichtigung der Kosten des Arbeitsausfalls mit 500 - 1500 DM i.d.R. zwischen 1500 und 2500 DM. Die Kosten des Arbeitsausfalls werden lt. der Befragung von Kailer (siehe Fußnote w.o.) kaum berücksichtigt. Vgl. Kailer, N. (Steuerung, 1991), S. 11ff.

²⁴⁷ Vgl. Neuberger, O. (Personalentwicklung, 1991), S. 304.

²⁴⁸ Vgl. Von Landsberg, G./Weiss, R. (Bildungs-Controlling, 1992); vgl. Rüdener, M. (Weiterbildungs-Controlling, 1993), S. 40; vgl. Gülpen, B. (Evaluation, 1996); vgl. Nagel, K. (Weiterbildung, 1990); Nutzenkriterien sind z.B. Wissen für Aufstieg erhalten oder Aufstiegschancen steigern. Vgl. Schwuchow, K. (Weiterbildungsmanagement, 1992), S.10.

²⁴⁹ Z.B. Wilkening, O.S. (Weiterbildungserfolg, 1986), S. 453.

²⁵⁰ Zur Problematik von Weiterbildungsabteilungen als Profit Center siehe 2.1.5.4.

Weiterbildung kann folglich störend wirken. Denn das Gewinnerzielungsinteresse der Weiterbildungsabteilung ist meist mit dem Ziel Weiterbildungserfolg des Lernenden konfliktär.

bb) Kennzahlen

Eichenberger versucht auch, Weiterbildungserfolg an Input/Outputrelationen festzumachen. Damit will er die Idee des Bildungscontrolling weiterbringen, indem er aus den Maßnahmen (vermutlich im Lernfeld) den resultierenden Nutzen bestimmt. Er unterscheidet drei miteinander verknüpfte Kennzahlen:²⁵¹

Beurteilungs-kriterium	Formel	Aussage über...
a) Effizienz	$\frac{\Sigma \text{Bildungseinheiten}}{\Sigma \text{Input}}$...die Anzahl der durchgeführten Bildungseinheiten im Verhältnis zum Input
b) Effektivität	$\frac{\Sigma \text{Nutzenoutput}}{\Sigma \text{Bildungseinheiten}}$...den erzielten Nutzen im Verhältnis zu den durchgeführten Bildungseinheiten
c) Rentabilität	$\frac{\Sigma \text{Nutzenoutput}}{\Sigma \text{Input}}$...den erzielten Nutzen im Verhältnis zum Input

Abb. 2-17: Beurteilungskriterien²⁵²

Jedoch kann es besonders in komplexen Arbeitssituationen schwierig sein, den Nutzen zu errechnen.²⁵³

bc) Weiterbildung als Investition

Das Controlling bewertet Investitionen mit Hilfe diverser Investitionsverfahren.²⁵⁴

Weiterbildungsmaßnahmen stellen zwar Investitionen dar, jedoch lassen sich die genauen zukünftigen Einnahmen, die sich aus den Weiterbildungsmaßnahmen ergeben sollen, oft nicht im voraus und nur sehr schwer ermitteln.²⁵⁵

bd) Qualitativer Nutzenansatz

²⁵¹ Vgl. Eichenberger, P. C. (Evaluierung, 1990), S. 38ff.

²⁵² Vgl. Eichenberger, P. C. (Evaluierung, 1990), S. 38ff.

²⁵³ Siehe Abschnitt 2.3.2 Evaluation: dort bei Kosten-Nutzen-Analyse.

²⁵⁴ Vgl. Feige, W. (Bildungscontrolling, 1993), S. 516.

²⁵⁵ Siehe Abschnitt 2.3.2 Evaluation: dort bei Kosten-Nutzen-Analyse.

Thom und Blunck urteilen, daß eine Erfolgskontrolle von Weiterbildungsmaßnahmen am sinnvollsten auf einzelne Maßnahmen bezogen werden sollte.²⁵⁶ Eine präzise Kontrolle der Effektivität halten sie jedoch für unrealistisch und empfehlen daher, statt dessen Indikatoren und Beurteilungskriterien heranzuziehen.

Sie empfehlen, diese im Lern- und Funktionsfeld an den 4 Ebenen von Kirkpatrick zu orientieren.²⁵⁷

be) Evaluationsorientierter Ansatz

Die Evaluation wird im Abschnitt 2.3.2 eingehend behandelt.

c) Informationsorientierte Konzeptionen

Die Informationsfunktion²⁵⁸ zu erfüllen, ist das Kernanliegen fast aller Bildungscontrollingsansätze. Einige Ansätze beschränken sich allerdings bezüglich der Informationsfunktion auf das Erfolgsziel²⁵⁹, andere streben einen erweiterten Informationshintergrund an, nämlich das gesamte unternehmerische Zielsystem²⁶⁰. Demnach hat Bildungscontrolling Dienstleistungsfunktion und liefert Information als Entscheidungsgrundlage für die optimale Gestaltung und Durchführung betrieblicher Bildungsprozesse.

d) Prozeßorientierte Konzeptionen

Diese Konzeptionen beziehen den Prozeß der Weiterbildung, wie er in Abschnitt 2.1.5.2 beschrieben wurde, in die Betrachtung ein.²⁶¹

Das vorliegende Bildungscontrollingkonzept orientiert sich an der Lernfolge des Individuums und stützt sich demnach ebenfalls auf die Prozeßorientierung.

Zusammenfassung:

²⁵⁶ Nach dem individuumorientierten Ansatz kann der Nutzen der Weiterbildung nur aus der individuellen Arbeitssituation abgeleitet werden. Siehe 1.3.

²⁵⁷ Vgl. Thom, N./Blunck, T. (Strategisch, 1992), S. 44.

²⁵⁸ Siehe Abschnitt 2.2.

²⁵⁹ Z.B. Pappmehl, A./ Baldin, K. (Bildungsnutzen, 1989), S. 813.

²⁶⁰ Z.B. Rüdener, M. (Weiterbildungs-Controlling, 1993), S. 46.

²⁶¹ Vgl. Bronner, R./Schröder, W. (Weiterbildungserfolg, 1983); vgl. Feige, W. (Bildungscontrolling, 1993), S. 515 – 519.

Einzel beurteilt bieten die genannten Ansätze keine ausreichende Basis, um die eingangs geschilderte Problemstellung zu lösen. Jedoch wird in Kapitel 3 eine Kombination aus Prozeß- und Ergebnisorientierung vorgeschlagen, die auch den Informationsansatz einbezieht und der Evaluation einen wichtigen Platz einräumt.

2.3.2 Evaluation

Eine Studie von Kailer berichtet, daß fast 50 % der österreichischen Unternehmen (38% Kleinunternehmen, 78% Großunternehmen) eine Evaluation durchführen.²⁶² Nach einer Umfrage von Gülpen führen 98,1% der deutschen Unternehmen eine Evaluation durch. Eine Umfrage bei amerikanischen Unternehmen kommt zum Ergebnis, daß dort 75 - 100% evaluieren.²⁶³ Dies ist nicht verwunderlich, wenn man beachtet, was alles unter den Begriff Evaluation fällt. Eine sehr allgemeine Definition lautet: "...jegliche Art der Festsetzung des Wertes einer Sache... (vgl. Skriven, 1980)...".²⁶⁴ Nun versuchen einige Autoren darzulegen, daß das Bildungscontrolling oder die Evaluation der allgemeinere von beiden Begriffen ist und somit das Eine Teilgebiet des Anderen sei.²⁶⁵

Diese Frage muß gar nicht beantwortet werden. Vielmehr besteht eine Lösung in der Kombination aus Bildungscontrolling und einem ökonomisch orientierten Evaluationsansatz.²⁶⁶ Evaluation dient der Bewertung der Weiterbildungsauswirkungen und ist prinzipiell als Rückkopplung auf alle Phasen der Lernfolge anwendbar. Für die Datenerhebung²⁶⁷ und -auswertung kommen dabei die klassischen Methoden der empirischen Forschung zum Einsatz.²⁶⁸ Um nicht den Rahmen der Arbeit zu sprengen, wird im folgenden darauf verzichtet, auf die Befragungs- und Beobachtungsmethoden, sowie die quantitativen und qualitativen Auswertungsverfahren näher einzugehen. Statt dessen wird an dieser Stelle auf die umfangreiche Standardliteratur verwiesen. Es wird ein Evaluationsansatz aus der

²⁶² Dabei zeigte sich, daß Kleinunternehmen meist nur informelle Gespräche nach Ende der Veranstaltung durchführen, Großunternehmen meist Fragebögen am Seminarende verteilen. Vgl. Kailer, N. (Steuerung, 1991), S. 11ff.

²⁶³ Vgl. Gülpen, B. (Evaluation, 1996), S. 269.

²⁶⁴ Wottawa, H./ Thierau, H. (Evaluation, 1990), S. 9.

²⁶⁵ Vgl. Gülpen, B. (Evaluation, 1996), S. 16ff.; vgl. Von Landsberg, G./Weiss, R. (Vorwort, 1992), S. 3; auch Gleichsetzung wird vorgeschlagen z.B. Wottawa, H./ Thierau, H. (Evaluation, 1990), S. 61.

²⁶⁶ Vgl. Gülpen, B. (Evaluation, 1996), S. 16.

²⁶⁷ Datenerhebung erfolgt vor allem über Befragungen und Beobachtungen sowie Testverfahren.

²⁶⁸ Vgl. Bortz, J./Döring, N. (Forschungsmethoden, 1995).

Organisationspsychologie herausgestellt, die sog. Kosten-Nutzen-Analyse. Die Kosten-Nutzen-Analyse ermöglicht vor dem Hintergrund der Zielsetzung Weiterbildungserfolg, diese in Geldeinheiten anzugeben.

(1) Kosten-Nutzen-Analyse

Die Kosten-Nutzen-Analyse geht zurück auf Brodgen (1949) und wurde von Schmidt, Hunter, McKenzie und Muldrow (1979) weiterentwickelt.²⁶⁹ Sie stellt die Kosten und den Nutzen einer Weiterbildungsmaßnahme gegenüber. Der Nutzen ist dabei ein Maß für die Leistungsänderung der Teilnehmer auf der Geschäftserfolgsebene infolge der Weiterbildungsmaßnahme. In der Regel sind die Kosten der Weiterbildungsmaßnahme relativ unproblematisch ermittelbar, weil direkt zurechenbar. Leistungsänderungen der Teilnehmer auf Geschäftserfolgsebene sind hingegen relativ schwer zu ermitteln. Zum einen können Leistungsänderungen meistens der Weiterbildungsmaßnahme nicht direkt zugerechnet werden. Zum anderen gibt es oft keine geeignete quantitative Bezugsgröße für die Leistungsänderung auf Geschäftserfolgsebene. Als Ersatzgröße werden Erfahrungswerte von Experten bzw. Vorgesetzten bezüglich der Arbeitsleistungen von Mitarbeitern herangezogen.

Gülpen unterscheidet drei Arten von **subjektiven Schätzungen der Arbeitsleistungen von Mitarbeitern** eines Unternehmens bzw. Unternehmensbereiches:

a) Expertenschätzungen

Man geht von der Annahme einer Normalverteilung der Arbeitsleistung der Mitarbeiter aus. Die Experten schätzen die durchschnittliche Arbeitsleistung eines Mitarbeiters in Geldeinheiten, d.h. das 50ste Percentil der Standardnormalverteilung, sowie deren Standardabweichung, d.h. das 85ste und das 15ste Percentil der Standardnormalverteilung.²⁷⁰

b) Bewertende Tätigkeitsanalyse

Man zerlegt die Tätigkeiten der Mitarbeiter möglichst detailliert in Einzeltätigkeiten und analysiert sie hinsichtlich des Zeitaufwandes, des Schwierigkeitsgrades, der Häufigkeit und der Bedeutung. Die Leistungsbeurteilung der Mitarbeiter bezüglich der Einzeltätigkeiten

²⁶⁹ Vgl. Brodgen, H.E. (testing 1949), S. 171ff.; vgl. Schmidt, F.L./ Hunter J.E./ McKenzie, R.C./ Muldrow, T.W. (productivity 1979), S. 609ff.

²⁷⁰ Vgl. Gülpen, B. (Evaluation, 1996), S. 46f.

erfolgt in einem zweiten Schritt. Die Einzeltätigkeiten bewertet man gemäß ihrer Bedeutung in Geldeinheiten (in % des Durchschnittsgehalts) und multipliziert sie mit der entsprechenden Leistungsbeurteilung eines Mitarbeiters. Addiert man die Einzelwerte je Mitarbeiter, so hat man eine Schätzung für die Gesamtleistung eines Mitarbeiters.²⁷¹

c) 40%- Regel

Diese Methode geht von der Annahme aus, daß die Standardabweichung der Arbeitsleistung eines Mitarbeiters ca. 40-70% des durchschnittlichen Jahresgehaltes des entsprechenden Unternehmens bzw. Unternehmensbereiches ausmacht. Diese Annahme mag sehr strikt sein und in vielen Einzelfällen nicht den Tatsachen entsprechen, gemäß mehrerer Untersuchungen führt aber neben der Expertenschätzung (a) und der bewertenden Tätigkeitsanalyse (b) auch diese Regel zu konservativen Schätzwerten. Ihr größter Vorteil liegt aber in ihrer einfachen Anwendbarkeit.²⁷²

(2) Bewertung²⁷³ der Leistungsänderung infolge einer Weiterbildungsmaßnahme:

Eine Leistungsänderung kann man folgendermaßen feststellen: Man bewertet eine Leistung zuerst vor der Weiterbildungsmaßnahme und ein zweites Mal einige Zeit danach.²⁷⁴

Einsetzbar sind dazu Tests, Fragebogen und auch Gespräche mit Vorgesetzten, Teilnehmern und Kunden. Viele Methoden der Leistungsmessung kommen aus der Arbeits- und Organisationspsychologie. Wiederum können subjektive Schätzungen sehr dienlich sein.²⁷⁵

²⁷¹ Vgl. Gülpen, B. (Evaluation, 1996), S. 47.

²⁷² Vgl. Gülpen, B. (Evaluation, 1996), S. 47ff.

²⁷³ Die Kosten-Nutzen-Analyse geht in der im folgenden vorgestellten Form zurück auf Schmidt, F.L./ Hunter J.E./ Mc Kenzie, R.C./ Muldow, T.W. (productivity 1979). S. 609ff. Da diese für die Analyse von Personalauswahlverfahren konzipiert ist, wird sie für die Analyse von Weiterbildungsmaßnahmen vom Verfasser entsprechend angepaßt.

²⁷⁴ Nach ca. 6 Monaten sollte beurteilt werden können, ob eine Leistungsänderung aufgrund der Weiterbildung stattgefunden hat.

²⁷⁵ Vgl. Landy, F.J. /Farr, J.L. (measurement, 1983).

Die Formel:

$$U_W = \underbrace{N_T \cdot \varphi(x) \cdot r_{xy}}_{\substack{\text{Summe der Leistungssteigerungen} \\ \text{im Unternehmen(sbereich)}}} \cdot \delta_y \cdot \frac{(1+i)^t - 1}{i \cdot (1+i)^t} - K_W$$

U_W	Nutzen der Weiterbildungsmaßnahme W (=Nettonutzen, d.h. der Nutzen abzüglich der Kosten der Weiterbildungsmaßnahme W)
N_T	Anzahl der Teilnehmer
X	Leistungssteigerung bei der Weiterbildungsmaßnahme W (Lernfeld)
Y	Leistungssteigerung in der Arbeitssituation (Funktionsfeld)
$\varphi(x)$	Ordinatenwert der Standardnormalverteilung an der Stelle $x \geq X$, wobei X = "Minimale Leistungssteigerung bei der Weiterbildungsmaßnahme W"
r_{xy}	Korrelationskoeffizient = Erfolgskriterium (Erfahrungswert) der Weiterbildungsmaßnahme W
δ_y	Als Grundlage für die Leistungsmessung wird oft das \emptyset Bruttogehalt + Nebenkosten herangezogen und davon die positive Standardabweichung
$\frac{(1+i)^t - 1}{i \cdot (1+i)^t}$	Dynamisierung des Nutzens bei Annahme einer Betriebszugehörigkeit von t Jahren nach erfolgter Weiterbildungsmaßnahme
I	Kalkulationszinsfuß
K_W	Kosten der Weiterbildungsmaßnahme W

Abb. 2-18: Legende zur Formel der Kosten-Nutzen-Analyse

Erläuterung:

Um den Nutzen einer Weiterbildungsmaßnahme in der oben dargestellten Form angeben zu können, muß für jede Weiterbildungsmaßnahme W die Korrelation, genauer der

Korrelationskoeffizient r_{xy} zwischen der Leistungsänderung x im Lernfeld und der Leistungsänderung y im Funktionsfeld ermittelt werden.

- Am Anfang und am Ende einer Weiterbildungsmaßnahme findet eine Leistungsmessung (z.B. Test, Fragebogen,...) im Lernfeld statt. Die Weiterbildungsmaßnahme gilt dann als erfolgreich für einen Teilnehmer, wenn dieser mindestens die vorgegebene Leistungssteigerung X erreicht hat, d.h. $x \geq X$
- Zusätzlich findet eine Leistungsmessung im Funktionsfeld statt: Vor der Weiterbildungsmaßnahme und eine gewisse Zeit danach, z.B. nach 6 Monaten.

(3) Die Kosten-Nutzen-Analyse hat folgende Vorteile:

- Entscheidungshilfe: Die Kosten-Nutzen-Analyse vermag bei der Entscheidung zu helfen, welche von einer gegebenen Anzahl von durchgeführten Weiterbildungsmaßnahmen in Zukunft vorzuziehen sind.
- Zahlenorientierung: Oft wird der Verdeutlichung der Zusammenhänge mit Hilfe von Zahlenwerten mehr Bedeutung beigemessen als "langen" qualitativen Erklärungen.
- Erfolgsnachweis von Weiterbildungsmaßnahmen: Die Wirksamkeit von Weiterbildungsmaßnahmen kann ex post zumindest in gewissen Bandbreiten²⁷⁶ dargelegt werden, was neben der Selektion von Weiterbildungsmaßnahmen das Abwägen zwischen Weiterbildung und anderen Instrumenten²⁷⁷ verbessern kann. Auch unterstützt dieses Vorgehen die Suche nach Weiterbildungserfolgspotential.
- Koordinationshilfe: Die Kosten-Nutzen-Analyse ist zunächst einmal für das Informations- und Kontrollsystem nützlich. Wenn mit der Zeit Erfahrungswerte²⁷⁸ vorliegen, können die dann auch für das Planungssystem z.B. als Entscheidungshilfe eingesetzt werden, etwa wenn man feststellt, daß ein Weiterbildungsthema über viele individuelle Lernprojekte hinweg sehr positive oder negative Ergebnisse aufweist. Ähnlichen Weiterbildungsmaßnahmen lassen sich gleiche Korrelationskoeffizienten zuordnen und damit kann u.U. eine Typisierung von Weiterbildungsmaßnahmen im Unternehmen erfolgen.

²⁷⁶ Aus risikopolitischen Gründen zieht man am besten mehrere subjektive Schätzungen gleichzeitig in Betracht.

²⁷⁷ Gülpen vermutet massive Fehleinschätzungen bei Investitionsentscheidungen zu Gunsten eines physischen Investments. Vgl. Gülpen, B. (Evaluation, 1996), S. 277f.

²⁷⁸ D.h. Korrelationskoeffizienten.

- Förderung der Umsetzung des Gelernten: Grundlage der Nutzenbewertung ist der Geschäftserfolg, nicht der Lernerfolg. Die Umsetzung des Gelernten wird durch eine Kosten-Nutzen-Analyse von Anfang an in der Planung von Maßnahmen thematisiert.

(4) Die Kosten-Nutzen-Analyse hat folgende Nachteile:

- Ex post Verfügbarkeit: Will man eine Leistungsänderung infolge einer Weiterbildungsmaßnahme ermitteln und für die Zukunft prognostizieren, muß die Weiterbildungsmaßnahme unter annähernd gleichen Umständen zumindest einmal schon stattgefunden haben, damit man Erfahrungswerte sammeln kann. Je weiter die Inhalte, die Vorgehensweise und die Umstände der entsprechenden Weiterbildungsmaßnahme in Zukunft voneinander abweichen, desto schwieriger und unsicherer wird eine Prognose sein. Jedes Individuum und jede Organisation kann als geschlossenes System dargestellt werden und es ist schwer prognostizierbar, wie Interventionen auf das System Individuum wirken.
- Zurechenbarkeitsproblem: Leistungsänderungen (im Funktionsfeld) haben i.d.R. mehrere Ursachen, wodurch eine festgestellte Leistungsänderung - wie im Bild unten gezeigt - einer Weiterbildungsmaßnahme nicht direkt zurechenbar ist.²⁷⁹

²⁷⁹ Vgl. Nork, M. E. (Training, 1989), S. 48f.

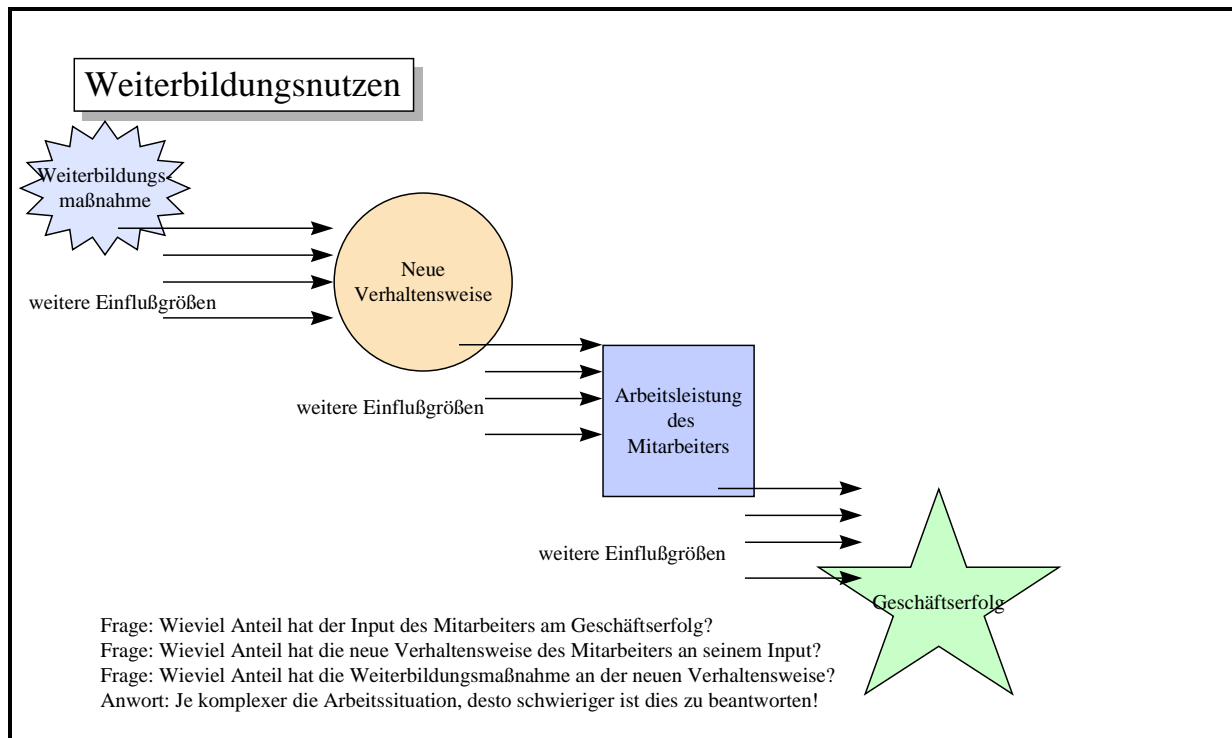


Abb. 2-19: Weiterbildungsnutzen

- Allerdings hängt die Zurechenbarkeit auch von der Anwendungssituation des Gelernten ab. Je weniger strukturiert und je variabler die Arbeitssituationen im Funktionsfeld sind, desto schlechter prognostizierbar ist der Nutzen einer darauf ausgerichteten Weiterbildungsmaßnahme, d.h. desto unvollständiger sind die verfügbaren Informationen, und desto größer ist andererseits der Informationsbedarf.²⁸⁰ Umgekehrt lässt sich für relativ stabile und strukturierte Arbeitssituationen meist der Nutzen einer Weiterbildungsmaßnahme berechnen und prognostizieren.

Zwei Beispiele sollen das verdeutlichen:

1. Gut strukturierte und stabile Anwendungssituation: Eine Weiterbildung zur Bedienung einer neu einzuführenden NC-Maschine wird, ausreichendes Weiterbildungserfolgspotential des Lernenden und Überwachung durch den Meister vorausgesetzt, mit hoher Wahrscheinlichkeit zu einem quantifizierbaren Weiterbildungserfolg führen.
2. Schlecht strukturierte und variable Anwendungssituation: Der Nutzen eines Börsenseminars hängt zum einen davon ab, wieviel Kapital der "Lernende" in der Transferphase für eine Spekulation einzusetzen bereit ist. Zum anderen bestimmen z.B. das Timing, die Wahl der Anlage, nicht zuletzt der Zufall mit, ob es etwa zu 50% Kursanstieg

²⁸⁰ Vgl. Heinen, E. (Industriebetriebslehre, 1991), S. 404ff.

kommt. Für den Lernenden kann dies 1.000, 10.000 oder 100.000 DM Nutzen bedeuten. Unabhängig vom Nutzen jedoch ist der Preis des Börsenseminars immer gleich, z.B. 500 DM für ein Tagesseminar.

Für die Zurechenbarkeit, Wahrscheinlichkeit und Höhe des Nutzens ist also u.a. entscheidend, wer, in welchen und wie vielen Situationen eine neue Kompetenz tatsächlich nutzt.

- Fehlsteuerung mangels Bewertbarkeit:²⁸¹ Weiterbildung für schlecht strukturierte und variable Anwendungssituationen, etwa Weiterbildung mit strategischer Bedeutung,²⁸² könnte benachteiligt werden, wenn für diese Weiterbildung kein bewertbarer Nutzen ermittelbar ist.
- Nichtmonetäre Ziele: Die Entscheidung über die Entwicklung und Durchführung von Weiterbildungsmaßnahmen wird (neben der Kosten-Nutzen-Abwägung) auch nichtmonetäre Ziele ausreichend berücksichtigen. So kann eine Weiterbildungsmaßnahme aus Kosten-Nutzen-Überlegungen zwar tendenziell problematisch und dennoch sinnvoll sein, weil z. B. der Motivationseffekt auf die Mitarbeiter bei weitem überwiegt und damit die Lernmotivation fördert.
- Bedenken der Verantwortlichen gegen Transparenz: Die Kosten-Nutzen-Analyse ist zunächst ein reines Informations- und Kontrollinstrument. Es herrscht bisher noch eine geringe Akzeptanz für einen derartigen zusätzlichen Aufwand. Einer der Gründe dafür mag sein, daß die Kosten-Nutzen-Analyse das ökonomische Ergebnis von Entscheidungen im Bereich Weiterbildung für alle Beteiligten transparenter werden läßt, was nicht jedermann wünschenswert erscheint.²⁸³ Denn dadurch können Verantwortliche schneller zur Rechenschaft gezogen werden.²⁸⁴

Nicht jede Weiterbildungsmaßnahme ist damit gleichermaßen geeignet für eine Kosten-Nutzen-Analyse. Das Bildungscontrolling muß die Anwendbarkeit und Aussagefähigkeit der Kosten-Nutzen-Analyse im Einzelfall abwägen.

²⁸¹ Nagel unterteilt den Erfolg der Weiterbildungsmaßnahmen nach rechenbarem, kalkulierbarem und entscheidbarem, auf die Erfolgsfaktoren des Unternehmens bezogenen, also strategischen Nutzen. Vgl. Nagel, K. (Weiterbildung, 1990), S. 144.

²⁸² Vgl. Nagel, K. (Weiterbildung, 1990), S. 232.

²⁸³ Vgl. Wunderer, R./Sailer, M. (Personal-Controlling, 1988), S. 181f.

²⁸⁴ Bronner und Hirsche vermuten eine mangelnde Investitionsmentalität. Vgl. Bronner, R./Hirsche, V. (Evaluationsinstrumentarium, 1992), S.52.

2.3.3 Konzepte des Qualitätsmanagements²⁸⁵

(1) Definition Qualität

Mit dem Begriff Qualität wird derzeit assoziiert:

- ein Ideal, z.B. deutsche Wertarbeit,
- ein Wert, der einen höheren Preis rechtfertigt,
- Erfüllung von vorgegebenen Prüfkriterien,²⁸⁶
- Vermeidung von Produktionsfehlern,
- kundenbezogen wunschgerechte Qualität.

Bernatzeder und Bergmann bringen die zuletzt genannten drei Ansätze in Verbindung mit Qualitätssicherung und fordern, diese in Kombination auf die Weiterbildung zu übertragen.²⁸⁷

(2) Probleme bei der Übertragung des Begriffs „Qualität“ auf die Weiterbildung

- So wie der Begriff „Qualität“ aus dem technischen Bereich abgeleitet wurde, ist seine Übertragung auf Organisationen schwierig. Der technische Systembegriff passt nicht gut auf ein soziales System. Weiterbildung findet aber innerhalb eines sozialen Systems statt.
- Für die Weiterbildung ist es schwierig, die „Qualität“ zu operationalisieren. Denn Allgemeingültigkeit der Kriterien ist schwer herzustellen und jede Weiterbildungsorganisation ist anders, also nicht standardisierbar.
- Außerdem unterliegt die „Qualität“ einem Einschätzungswandel²⁸⁸ und unterschiedlichen Vorstellungen und Ansprüchen der Interessengruppen und
- weiterhin geht es vielfach nicht nur um die Qualität eines Endproduktes, sondern um die Qualität komplexer Lösungen für den Lernenden.²⁸⁹ Diese Komplexität gilt es zu bewältigen.

(3) Qualitätsbegriff für das Weiterbildungssystem

²⁸⁵ Vgl. Arnold, R./Lehmann, B. (Qualität, 1995); Bernatzeder, P./ Bergmann, G. (Qualität, 1997); Hofmann, L. (Qualität, 1995); European Foundation for Quality Management (Bildungswesen, 1996).

²⁸⁶ „Qualität ist die Gesamtheit von Merkmalen einer Einheit bezüglich ihrer Eignung, festgelegte und vorausgesetzte Erfordernisse zu erfüllen“. Definition DIN Deutsches Institut für Normung e.V. zit. nach Elter, V.-C. (TQM, 1997), S. 207f.

²⁸⁷ Vgl. Bernatzeder, P./ Bergmann, G. (Qualität, 1997), S. 110.

²⁸⁸ Vgl. Wicher, H. (Qualitätsmanagement, 1988), S. 36.

²⁸⁹ Vgl. Niemand, S./ Renner, A./Ruthsatz, O. (Einleitung, 1990), S. 5f.

Ein geeigneter Qualitätsbegriff darf nicht auf Weiterbildungsmaßnahmen im Lernfeld begrenzt sein, denn dann könnte er nur einige Teilprozesse und nur die Zielstapen Kundenzufriedenheit und Lernerfolg abbilden.

Auch eine schrittweise Ausdehnung auf nachgelagerte Prozessschritte bis zum Transfer des Gelernten ist nicht ausreichend.

Der Durchbruch zu einem neuen, auf die eigentliche Zielerreichung bezogenen Verständnis von Qualität erfolgt erst dann, wenn ein **umfassender** Qualitätsbegriff für das Weiterbildungssystem den gesamten Lernprozeß mit den unterstützenden Prozessen und das gewünschte Endergebnis einbezieht.

Folgende Kriterien beinhaltet dieser umfassend auf das gesamte Weiterbildungssystem ausgerichtete Qualitätsbegriff demnach:

- die Individualität des Lernenden wird gebührend berücksichtigt („kundenbezogen“),²⁹⁰
- der gesamte Lernprozeß wird einbezogen und die unterstützenden Prozesse werden konsequent auf den gesamten Lernprozeß ausgerichtet,
- der Weiterbildungserfolg wird angestrebt und erreicht („wunschgerechte“²⁹¹ Ergebnisse),
- das Weiterbildungssystem agiert strategisch und verbessert sein Potential und seinen Erfolg ständig.

Um die geforderten Kriterien erfüllen zu können, wird ein umfassendes, die Unternehmensführung einbeziehendes strategisches Konzept benötigt.

Dafür bietet sich das Konzept Total Quality Management an.

(4) Das Konzept Total Quality Management (TQM)

Mit dem Wandel des Marktes zum Verkäufermarkt weitete sich der Qualitätsbegriff auf die Erfüllung subjektiver Kundenwünsche aus. Die Erfüllung der Qualität soll sich in der Kundenzufriedenheit zeigen.²⁹² Das begünstigte die Auseinandersetzung mit dem Konzept Total Quality Management (TQM).

TQM fordert, daß alle Bereiche, Produkte, Dienstleistungen und die Mitarbeiter über die gesamte Wertschöpfungskette nachhaltig zu kundenbezogener Qualität beitragen.²⁹³

²⁹⁰ siehe 2.3.3: letzte Definition von Qualität unter Punkt (1)

²⁹¹ siehe 2.3.3: letzte Definition von Qualität unter Punkt (1)

²⁹² Vgl. Elter, V.-C. (TQM, 1997), S. 207f.

²⁹³ Zink, K. J. (Qualität, 1992), S. 44.

Grundprinzipien des Total Quality Management sind:²⁹⁴

- Kundenorientierung: Zufriedenheit externer, wie interner Kunden, also im Arbeitsprozeß vor- und nachgelagerter Abteilungen in einem Kunden- bzw. Lieferantenverhältnis.
- Prozeßorientierung: Jeder kennt den gesamten Prozeß und die Folgen seines Tuns, denn aus Denken in Zusammenhängen und Erkennen von Verknüpfungen folgt frühzeitige Beeinflussungsmöglichkeit.
- Mitarbeiterorientierung: Motivation auch zu Qualität und Selbstkontrolle durch Erweiterung des persönlichen Verantwortungsbereichs. Die Führungskräfte²⁹⁵ nehmen dabei eine betreuende Stellung ein.
- Kontinuierliche Verbesserung als dynamische Komponente des TQM.
- Präventives Verhalten: Weg von der Endkontrolle, hin zur prozeßintegrierte Überwachung und Fehlerverhütung.

Brauchbarkeit des TQM-Ansatzes für das Weiterbildungssystem und für Bildungscontrolling

- Kunden- und Prozeßorientierung heißt in der Weiterbildung vom Denken in Programmseminaren hin zu Verhaltensänderungen und Weiterbildungserfolg des Lernenden (Kunden) in allen Phasen des Prozesses zu gelangen, auch dann, wenn organisierte Maßnahmen unternehmensextern erbracht werden. Jedes Lernprojekt stellt schließlich eine Mañanfertigung dar. Eine Vorbedingung für das Gelingen dieses Konzepts ist jedoch eine hochwertige Bedarfs- und Zielbestimmung für die Lernenden, an der die Qualität der unterstützenden Weiterbildungsprozesse gemessen werden kann. Kundenzufriedenheit darf man allerdings nicht so auslegen, daß der Seminarteilnehmer "vordergründig zufriedenzustellen"²⁹⁶ ist.
- Mitarbeiterorientierung kann so dargestellt werden, daß der individuelle Lernprozeß in den Mittelpunkt gestellt wird.²⁹⁷ Somit ist es entscheidend, die wesentlichen Einflußfaktoren²⁹⁸ des Weiterbildungserfolgs zu erforschen.

²⁹⁴ Elter, V.-C. (TQM, 1997), S. 208.

²⁹⁵ TQM betont auch das Managementverhalten. Vgl. Witte, A. (TQM, 1993), S. 90ff.

²⁹⁶ Vgl. Arnold, R./Lehmann, B. (Qualität, 1995), S. 37.

²⁹⁷ Vgl. Weiß, R. (Qualitätsmanagement, 1996), S. 24.

²⁹⁸ Vgl. Arnold, R./Lehmann, B. (Qualität, 1995), S. 35.

- Die Forderung nach kontinuierlicher Verbesserung unterstützt die Suche nach und Entwicklung von Weiterbildungserfolgspotentialen der Lernenden und des unterstützenden Weiterbildungssystems.
- Präventives Verhalten unterstützt die strategische Sichtweise und die Konzentration auf die wichtigen frühen Phasen des Weiterbildungsprozesses, wie die Bedarfsanalyse.²⁹⁹

Der TQM-Ansatz deckt sich weitgehend mit den geforderten Qualitätskriterien für das Weiterbildungssystem und paßt in das zu entwickelnde Bildungscontrollingkonzept.³⁰⁰ Der Verfasser wird ihn daher integrieren.

Vor dem Hintergrund dieses Ansatzes werden folgend die zwei im europäischen Raum derzeit wichtigsten Qualitätsmanagementsysteme auf ihre Verwendbarkeit für Bildungscontrolling untersucht, die Normenreihe DIN EN ISO 9000:2000 und das EFQM-Selbstbewertungsmodell³⁰¹. Der ISO 9000:2000 wird ihr Vorgänger, die Normenreihe ISO 9000:1994 vorangestellt. Diese wird im Kontext kurz analysiert, weil eine nicht unbedeutende Anzahl von Weiterbildungsanbietern nach ihr zertifiziert wurde.

(5) Qualitätsmanagementkonzepte

Schon seit 1974 gab es Ansätze zur Qualitätssicherung in der Weiterbildung. Bisher bezogen sich diese Ansätze (siehe Tabelle) nur auf Einzelfälle.

a) Sachverständigenkommission 1974	Bemüht sich um Formulierung qualitätssichernder Merkmale
b) 1976 Fernunterrichtsschutzgesetz	Im Bereich der Fernlehre wirksamer Verbraucherschutz
c) 21.8.91 Arbeitsverwaltung	Runderlaß: "Grundsätze zur Sicherung des Erfolges der Förderung der beruflichen Fortbildung und Umschulung (FuU-Qualitätsstandards)"
d) 1993 Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)	Broschüre zum Thema "Qualitätsaspekte beruflicher Weiterbildung" von Stockmann 1993

Abb. 2-20: Ansätze zur Qualitätssicherung³⁰²

Arnold und Lehmann stellten damals eine Ausweitung des Qualitätsdenkens über die gesamte Weiterbildung fest.³⁰³

²⁹⁹ Vgl. Weiß, R. (Qualitätsmanagement, 1996), S. 23f.

³⁰⁰ Vgl. Timmermann, D./Windschild, T. (Implementierung, 1996), S. 82.

³⁰¹ EFQM bedeutet European Foundation for Quality Management.

³⁰² Vgl. Arnold, R./Lehmann, B. (Qualität, 1995), S. 34.

Hier wird der Frage nachgegangen, ob alle oder welche dieser Instrumente des Qualitätsmanagements geeignet sind, komplexe Verhaltensänderungen zu unterstützen.

a) Die Normenreihe DIN EN ISO 9000:1994

Nach der Normenreihe ISO 9000:1994 wurden seit 1994 viele Anbieter von Weiterbildungsmaßnahmen ausgerichtet und zertifiziert.³⁰⁴ Sie bezog sich nicht auf "Anforderungen an Einrichtungen, Maßnahmen oder Abschlüsse, sondern auf Qualitätsmanagement-Systeme der Anbieter, d.h. ausschließlich auf den Leistungserstellungsprozeß"³⁰⁵ in einem Unternehmen.

Entsprechend wurden die 20 Qualitätselemente der Norm auch auf Weiterbildungsanbieter übertragen. In tayloristischer Tradition mußten in einem Handbuch Abläufe der Weiterbildung festgelegt werden. Die Normenreihe enthält u.a. einen standardisierten Gestaltungsvorschlag zur Darlegung eines solchen Qualitätsmanagement-Handbuches. Qualitätselement 18 „Schulung/ Personal“ der ISO 9001:1994 bezieht sich auf Weiterbildung. Die Ergebnisorientierung beschränkt sich auf "...angemessene Ausbildung..."³⁰⁶, spezifiziert aber nicht weiter. Gemeint sind bezogen auf die Weiterbildungsorganisation nicht deren Kunden, sondern die eigenen Mitarbeiter.

ISO 9004, Teil 2 trägt noch eine ergebnisorientierte Aussage bei, nämlich: "...auf geeignete Weise geschult..."³⁰⁷

Die Normenreihe ISO 9000:1994 fordert "...die Übereinstimmung bestimmter Abläufe mit dokumentierten Anforderungen..."³⁰⁸ Man nimmt an, daß durch eine Prozeßfestlegung notwendige Ergebnisse erreicht werden können.

³⁰³ Vgl. Arnold, R./Lehmann, B. (Qualität, 1995), S. 34.

³⁰⁴ Das ist der Grund, warum diese Norm angesprochen wird, obwohl sie seit Dezember 2000 von der ISO 9000:2000 abgelöst wurde.

³⁰⁵ Vgl. Sauter, E. (Qualitätsmanagement, 1996), S. 7; Sauter befürchtet, daß die vom Unternehmen insbesondere bei der Normenreihe DIN ISO 9000:1994 selbst gesetzten Standards auf einem möglichst niedrigen Niveau erfüllt werden, z.B. mit dem Motiv von Marketing- und Imagevorteilen. Vgl. Sauter, E. (Qualitätsmanagement, 1996), S. 7.

³⁰⁶ Vgl. Ausschuß Qualitätssicherung und angewandte Statistik (AQS) im DIN Deutsches Institut für Normung e.V. (ISO 9001, 1990), S. 18.

³⁰⁷ Ausschuß Qualitätssicherung und angewandte Statistik (AQS) im DIN Deutsches Institut für Normung e.V. (ISO 9004 Teil 2, 1992), S. 16.

³⁰⁸ Elter, V.-C. (TQM, 1997), S. 208.

Brauchbarkeit der DIN EN ISO 9001:1994 für das Weiterbildungssystem und für Bildungscontrolling

- Kritische Stimmen behaupten, daß nach der Zertifizierung generell Prozeßqualität, Lieferfähigkeit und -treue sogar abnehmen können.³⁰⁹ Bezogen auf Weiterbildung bemängeln Autoren, die DIN ISO 9001:1994 kann Innovation, Flexibilität, Teamarbeit und Verantwortlichkeit der Mitarbeiter sogar hemmen, fördert dabei u.U. aber nicht Qualitätsverbesserung und Kundenorientierung. Die Norm berücksichtigt wichtige Vorbedingungen für den Lerntransfer nicht.³¹⁰
- Die Norm nennt 20 Elemente, die zu prüfen sind. Somit werden durch sie einige Systemteile festgelegt und es wird erwartet, daß sich dann automatisch Ergebnisse einstellen. Diese hängen aber von weiteren, nicht genannten, nicht beeinflussten und nicht bekannten Determinanten ab. Die 20 Elemente weisen keine handlungsleitende Systematik, wie etwa eine Prozeßsystematik auf.
- Von einer Zertifizierung von Bildungsanbietern erwarteten Praktiker z.B. eine Vergleichbarkeit der erlangten Qualifikationen. Die könnte geschaffen werden, wenn nach der DIN ISO 9001:1994 das Vorgehen bei Bedarfsermittlungsverfahren, Planung, Durchführung, Evaluation und Dokumentation an einem Standard angelehnt wäre, was aber nicht der Fall ist.³¹¹ Auch könnten die Organisationsstrukturen im Zuge der Einführung der Norm optimiert werden.³¹²
- Das Bestehen der Zertifizierung soll beweisen, daß der Prüfling die dokumentierten Qualitätsstandards erfüllt. Leider ist damit nicht gesagt, daß der Kunde seine Wunschqualität erhält.³¹³ Nach den Erfahrungen des Verfassers geht wertvolle Zeit verloren, wenn Angebot und Vorgehen der Weiterbildungsabteilung trotz Zertifizierung keinen befriedigenden Nutzen schaffen. Die Zertifizierten gestehen für längere Zeit keinen Handlungsbedarf mehr zu und werden durch die Zertifizierung temporär vor weiteren Anpassungsschritten

³⁰⁹ Vgl. Bernatzeder, P./ Bergmann, G. (Qualität, 1997), S. 107.

³¹⁰ Vgl. Bernatzeder, P./ Bergmann, G. (Qualität, 1997), S. 107f.; vgl. Sauter, E. (Qualitätsmanagement, 1996), S. 7; vgl. Hofmann, L. (Qualität, 1995), S. 204; vgl. Weiß, R. (Qualitätsmanagement, 1996), S. 22.

³¹¹ Vgl. Hofmann, L. (Qualität, 1995), S. 204f.

³¹² Vgl. Sauter, E. (Qualitätsmanagement, 1996), S. 7; vgl. Weiß, R. (Qualitätsmanagement, 1996), S. 22.

³¹³ vgl. Weiß, R. (Qualitätsmanagement, 1996), S. 23.

geschützt. Es kommt also kein Prozeß kontinuierlicher Verbesserung zustande. Die einmal gefundene Form wird erhalten.

Übertragungsversuche auf die Weiterbildung und auf Bildungscontrolling zeugen vom technomorph geprägten Glauben an die Beherrschbarkeit komplexer sozialer Systeme im allgemeinen (s. Abschnitt 2.2) und des Lernverhaltens der Teilnehmer im besonderen (s. Abschnitt 1.3).

Die elementorientierte Norm ISO 9001:1994 reicht zur Unterstützung der Weiterbildung nicht aus. Denn sie enthält zu wenig geeignete Aspekte, um die Problemstellung von komplexen Weiterbildungssystemen zu lösen. Aus ihr ist keine durchgängig systematische Prozeßorientierung von der Bedarfsermittlung bis zum Weiterbildungserfolg³¹⁴ ableitbar. Eine Übertragung und Anwendung auf das Weiterbildungssystem wird nicht empfohlen und hier nicht durchgeführt.

b) Die Normenreihe DIN EN ISO 9000:2000

Gegenüber der elementorientierten Normenreihe ISO 9000:1994 wird die Normenreihe ISO 9000:2000 in Richtung einer Prozeßorientierung geändert und mittels eines Prozeßmodells beschrieben.

Norm		
ISO 9000	Qualitätsmanagementsysteme	Grundlagen und Begriffe
ISO 9001	Qualitätsmanagementsysteme	Forderungen
ISO 9004	Qualitätsmanagementsysteme	Leitfaden zur Leistungsverbesserung
ISO 19011	Qualitätsmanagement und Umweltmanagement	Auditstandards

Abb. 2-21: Die Einzelnormen zur DIN EN ISO 9000:2000 im Überblick

Die Normenreihe ISO 9000:2000 beansprucht generell, sich von der Dokumentation zum Management eines Qualitätsmanagementsystems zu entwickeln. Gegenüber der Normenreihe ISO 9000:1994 zeigt sie höhere Flexibilität bei den Dokumentationsanforderungen und mehr Freiheitsgrade.

³¹⁴ Vgl. Weiß, R. (Qualitätsmanagement, 1996), S. 23f.

Folgende Punkte sind hervorzuheben:

- ISO 9001 und ISO 9004 besitzen die gleiche Gliederung und können sich somit gut ergänzen.
- ISO 9001 ist die Zertifizierungsnorm der Normenreihe. Sie stellt den Orientierungsrahmen zur Verfügung für den Nachweis, daß das Verfahren eingehalten wird.
- Durch den Nachweis kann das Unternehmen das Zertifikat erhalten.³¹⁵
- ISO 9001 beschreibt die Organisation in 5 Klassen von Aktivitäten anstatt in 20 Elementen wie bei ISO 9001:1994. Diese 5 Klassen stellen den Kern der Normenreihe ISO 9000:2000 dar und lauten:
 - Management von Ressourcen (beinhaltet auch die Anforderungen an die Ausbildung der im Prozeß involvierten Mitarbeiter),
 - Produktrealisierung,
 - Messung, Analyse und Verbesserung,
 - Verantwortung der Leitung und
 - ständige Verbesserung des Qualitätsmanagementsystems.
- Das folgende Schaubild zeigt die 5 Klassen im Gesamtzusammenhang mit Kundenanforderungen und –zufriedenheit und mit der Prozeßorientierung.

³¹⁵ Vgl. Wagner, K.W., (PQM, 2001), S. 88.

- Beurteilen der Wirksamkeit ergriffener Maßnahmen,
- Führen von Aufzeichnungen u.a. zur Schulung.³¹⁸
- ISO 9004:2000³¹⁹ erweitert die Forderungen zu den *Personellen Ressourcen*. Darunter befinden sich auch weiterbildungsrelevante Kriterien:
 - Festlegung des Kompetenzbedarfs für jede Prozeßtätigkeit,
 - Auswahl, berufsbegleitende Schulung und Karriereplanung,
 - Festlegen von Verantwortungen und Befugnissen,
 - Festlegung individueller und kollektiver Ziele, Leistungsmanagement und Bewertung der Ergebnisse,
 - Förderung von Anerkennung und Belohnung,
 - Erleichterung der offenen Kommunikation in beiden Richtungen durch ständige Bewertung der Bedürfnisse ihrer Menschen,
 - Einsatz der Messung der Zufriedenheit der Menschen zwecks Verbesserung.

Beurteilung der Normenreihe DIN EN ISO 9000:2000

Der prozeßorientierte Ansatz der ISO 9000:2000 zeichnet sich dadurch aus, daß die Anforderungen der Kunden zu einem Prüfstein der Prozeßabläufe werden. Die Wertschöpfungskette soll auf die vom Kunden gewünschten Ergebnisse und damit auf die Kundenzufriedenheit ausgerichtet sein.

Die ISO 9001:2000 kann als Checkliste zur prozeßorientierten Verknüpfung der 4 Klassen *Leitung, Management von Ressourcen, Produktrealisierung* und *Messung/Analyse/Verbesserung* dienen und wertvolle Hinweise zur Gestaltung dieser Prozesse im Hinblick auf die Erfüllung der Kundenanforderungen liefern.

Ziel der Norm ist die erstmalige Entwicklung und Zertifizierung eines wirksamen Qualitätsmanagementsystems und dann die jährliche Verbesserung und Rezertifizierung. Nach 3 Jahren muß eine Neuzertifizierung erfolgen, wenn das Zertifikat aufrechterhalten werden soll. Nicht ganz unproblematisch ist, daß in der Praxis der Wunsch nach Erfüllung der Zertifizierungsnorm ISO 9001:2000 als verkaufsförderndes Argument im Vordergrund stehen wird. Im ungünstigen Fall wird dann das Unternehmen dieses Qualitätsmanagementsystem

³¹⁸ Normenausschuss Qualitätsmanagement, Statistik und Zertifizierungsgrundlagen (NQSZ) im DIN Deutschen Institut für Normung e.V. (ISO 9001:2000), S. 22f.

³¹⁹ DIN EN ISO 9004: 12-2000, Abschnitt 6.2.1 zit. nach Becker, P. (Qualitätsmanagement, 2002), S. 55f.

nur soweit ernsthaft verfolgen, bis die Zertifizierung oder Rezertifizierung erfolgreich abgeschlossen ist.

Der Aspekt der Verbesserung spielt eine wichtige Rolle. Das Verbesserungsprinzip ist mehrfach eingebaut. Nach dem *Plan-Do-Check-Act-Regelkreis-Modell* werden ständig Verbesserungen angestrebt. Dabei steht *Act* für Maßnahmen der permanenten Verbesserung³²⁰ bzw. der Korrektur der beim *Check* festgestellten Plan-Ist-Abweichungen (*Plan-Do*). Darüber hinaus wirken auftauchende Probleme auch auf eine generelle Verbesserung des Qualitätsmanagementsystems (siehe Pfeil im Schaubild). Zusätzlich zur Zertifizierung kann das Unternehmen selbst entscheiden, ob es nach dem Leitfaden der ISO 9004:2000 eine weitere Verbesserung seines Qualitätsmanagementsystems anstrebt. Hilfreich ist, daß die ISO 9004 einen zur ISO 9001 konsistenten Aufbau besitzt.

Im Einklang mit dem **TQM-Ansatz** werden die Prinzipien Kundenorientierung und Prozeßorientierung betont. Das Verbesserungsprinzip ist zweifach eingebaut. Obwohl die Zertifizierungsnorm ISO 9001:2000 nach einem ganzheitlichen Ansatz im Vorgehen strebt, wird jedoch das Prinzip Mitarbeiterorientierung vernachlässigt. Das Fehlen u.a. der Ergebnisperspektive zeigt, daß nicht alle Managementziele unterstützt werden. Die strategische Ebene ist wenig eingebunden. Auch scheint nach ISO 9001:2000 das Problem noch nicht konsequent gelöst zu sein, daß ein Unternehmen erfolgreich zertifiziert werden kann, auch wenn seine Produkte die Kundenanforderungen noch nicht erfüllen. Gefragt wird nach dem „Wie?“ aber nicht nach dem „Was?“. Die Kriterien fallen nach dem anschließend zu beschreibenden EFQM-Modell alle in die Gruppe der „Befähiger“, nicht der Ergebnisse.

Brauchbarkeit der Normenreihe DIN EN ISO 9000:2000 für das Weiterbildungssystem und für Bildungscontrolling

Die in der Normenreihe ISO 9000:2000 enthaltenen Elemente zur ständigen Verbesserung der Prozesse sind auf die Kundenanforderungen ausgerichtet und reagieren auf

³²⁰ Vgl. Wagner, K.W., (PQM, 2001), S. 83.

Kunden(un)zufriedenheit. Dieser Regelkreis der Verbesserung ist ein nützliches Element auch für ein zu entwickelndes und zu gestaltendes Weiterbildungssystem.

Weiterhin werden im Gegensatz zur ISO 9000:1994 explizit einige notwendige Elemente eines Weiterbildungsprozesses formuliert.

Auch die Betonung der wichtigen Rolle der Leitung ist ein bedeutender Faktor.

Jedoch fehlt die strategische und normative Perspektive des Unternehmens, die insbesondere für mittelfristig angelegte, komplexere Weiterbildungsprojekte von Bedeutung ist.

Durch Gegenüberstellung von weniger komplexen und komplexeren Anwendungssituationen soll nun differenziert auf die Eignung der Norm eingegangen werden:

- Oft werden einfache oder „zwingende“ Verhaltensänderungen für strukturierte und wenig veränderliche Anwendungssituationen über Standardseminare angestrebt. Betrachtet man als Anbieter dieser Standardseminare Weiterbildungsinstitute oder interne Weiterbildungsabteilungen des Lernfelds, dann sind deren Kunden die lernenden Mitarbeiter und eventuell von diesen abweichend die zahlenden Auftraggeber. Die Zertifizierung dieser Weiterbildungsanbieter nach ISO 9001:2000 kann Vorteile für die Lernenden gegenüber dem Vorgänger ISO 9000:1994 bringen, wenn deren Anforderungen die Prozeßfestlegung beeinflussen und wenn deren rückgekoppelte Kundenzufriedenheit aus nachvollziehbar anwendbarem Neuverhalten resultiert bzw. deren Unzufriedenheit Prozeßverbesserungen auslöst.

Für wenig komplexe, leicht oder „zwingend“ umzusetzende Lerninhalte ist die Verbesserung der Qualität also vorstellbar, obwohl die weiteren Prozeßschritte und Zielebenen des oben beschriebenen Weiterbildungssystems aus dem Funktionsfeld fehlen. Die Erwartung der Unternehmen auf standardisierte und damit vergleichbare Prozesse und Abschlüsse kann die Norm jedoch wie die Vorgängernorm ebenfalls nicht erfüllen. Denn Zertifizierung von Weiterbildungsanbietern heißt nicht anbieterübergreifende Standardisierung, sondern an Kundenanforderungen ausgerichtete, unternehmensindividuelle Prozeßfestlegung.

- Werden von der Tendenz her komplexere Verhaltensänderungen für variable und wenig strukturierte Anwendungssituationen angestrebt ist ohne Kopplung von Lern- und Funktionsfeld der Weiterbildungserfolg kaum zu sichern. In komplexen Arbeitssituationen nimmt die Transparenz ab und die Handlungsoptionen (Kontingenz) des lernenden Individuums nehmen zu. Sind dann Interventionen in Form von Weiterbildungsmaßnahmen

in das Individuum nicht genau passend für die spätere Arbeitssituation, wird das selbststeuernde Individuum den Lernprozeß nach der Rückkehr ins Funktionsfeld hochwahrscheinlich versenden lassen, obwohl unter Umständen zum Ende der Weiterbildungsmaßnahme im Lernfeld aus verschiedensten Gründen noch hohe Kundenzufriedenheit geäußert wurde.

Die Kriterien des Qualitätsmanagementsystems müssen wegen dieser häufig auftretenden, komplexen Situationen eine strenge Ausrichtung auf alle Zielebenen, insbesondere auf den Weiterbildungsgerfolg, beinhalten. Diese Ausrichtung zieht dann eine umfassende Prozeßorientierung über ein gekoppeltes Lern- und Funktionsfeld hinweg nach sich. Ein beteiligtes Weiterbildungsinstitut kann dann nur noch einen mit dem Funktionsfeld eng vernetzten, wertschöpfenden Teilprozeßschritt abbilden. Das Modell der ISO 9000:2000 nennt zwar einige wichtige Teilschritte für den Lernprozeß, trotzdem müßte es umfangreich konkretisiert und ergänzt werden. Erst eine umfassende Einbindung aller Zieletappen und die Betonung des Ergebnisses schafft eine gewisse Qualitätssicherung des Weiterbildungssystems.

Zusammenfassung

Bei Standard-Lernvorhaben für wenig komplexe Anwendungssituationen kann ein Qualitätsmanagement nach der ISO 9000:2000 bei den Weiterbildungsanbietern die Qualität verbessern.

Bei sehr wohlwollender Betrachtung und nach einer umfangreichen Konkretisierung und Vervollständigung könnte die Normenreihe auch dem in dieser Arbeit geforderten komplexen Weiterbildungssystem dienlich sein, denn es gibt bereits einige Prozeßschritte, die die Kopplung des Funktionsfeldes mit dem Lernfeld anregen.

Jedoch ist insbesondere das Fehlen von über die Kundenzufriedenheit hinausgehenden Zieletappen gerade für ein personalökonomisch fundiertes Weiterbildungssystem ein Mangel. Die Norm ist eher auf die Anforderungen („Befähiger“), als auf Ergebnisse ausgerichtet. Dies läßt für die Weiterbildungspraxis befürchten, daß die Ergebnisperspektive und alle weiteren umfassenden Zielsetzungen des Unternehmens weiterhin wenig eingebettet werden. Kundenzufriedenheit allein ist kein hinreichendes Ziel für das Weiterbildungssystem.

Allerdings bekundet die Norm die Offenheit zur Integration weiterer Inhalte.³²¹

Folgend wird das EFQM-Modell dargestellt. Abschließend wird abzuwägen sein, ob für die Ableitung eines Qualitätsmanagements des Weiterbildungssystems die Normenreihe ISO 9000:2000 oder das EFQM-Modell für Excellence als Konzeptidee besser geeignet ist.

c) Das EFQM-Modell für Excellence

Die European Foundation for Quality Management (EFQM) definiert umfassendes Qualitätsmanagement, kurz TQM (Total Quality Management) als die "...Art und Weise, wie eine Organisation geführt wird, um unternehmerische Spitzenleistungen zu erreichen, welche auf grundlegenden Prinzipien wie z.B. Kundenorientierung, Partnerschaften mit Lieferanten, Förderung und Einbezug der Mitarbeiter, usw. beruhen."³²²

Bewertung, Verbesserung, EQA

EFQM hat ein Bewertungs- bzw. Selbstbewertungsmodell entwickelt und 1999 erneut angepasst – das „EFQM- Modell für Excellence“ - das auf den Prinzipien des TQM aufbaut und "...Ergebnis eines breit angelegten Abstimmungsprozesses in ganz Europa..." ist.³²³

Selbstbewertung heißt, daß die Unternehmen in Eigenregie aus der Organisation heraus ihren Entwicklungsstand feststellen,³²⁴ Hilfestellungen erhalten, Einsichten gewinnen und Lösungen generieren³²⁵ können.

Daneben kann das EFQM-Modell auch zur Bewertung durch Dritte und zum Benchmarking herangezogen werden. Es ist die Grundlage für die Bewerbung um den Europäischen Qualitätspreis.³²⁶

Vorrangiges Ziel ist zum einen, kontinuierliche Verbesserungsprozesse „auf der Reise zur Excellence“³²⁷ in den Unternehmen in Gang zu setzen und zu kontrollieren, die in gewissen

³²¹ Vgl. Pfitzinger, E. (Projekt ISO, 2001), S. 25.

³²² European Foundation for Quality Management (Öffentlicher Sektor, 1997), S.48.

³²³ European Foundation for Quality Management (Öffentlicher Sektor, 1997), S.14.

³²⁴ Vgl. European Foundation for Quality Management (Anleitung, 1999), S.4.

³²⁵ Vgl. European Foundation for Quality Management (Excellence, 1999), S. 6.

³²⁶ European Foundation for Quality Management (Excellence, 1999), S. 32.

³²⁷ European Foundation for Quality Management (Excellence, 1999), S. 6.

Zeitabständen eine Selbstbewertung durchführen. Die detaillierte Struktur dieses Modells gibt Führungskräften wie Mitarbeitern eine Orientierung dafür, wie sie Ihr Handeln ausrichten können.³²⁸

Zum anderen ist es die Möglichkeit des internen und externen Vergleichs (Benchmarking) der Unternehmen bzw. Organisationseinheiten untereinander. Das Selbstbewertungsmodell ist prinzipiell auf alle Ebenen eines Unternehmens anwendbar, muß aber für das jeweilige Unternehmen bzw. die jeweilige Organisationseinheit noch näher bestimmt werden.³²⁹

9 Kriterien

Die Qualität des Vorgehens wird anhand der 5 Befähiger-Kriterien *Führung, Mitarbeiter, Politik und Strategie, Partnerschaften und Ressourcen* und *Prozesse* bewertet.

Die Ergebnisqualität bewertet man anhand der Ergebnis-Kriterien *Mitarbeiterbezogene Ergebnisse, Kundenbezogene Ergebnisse, Gesellschaftsbezogene Ergebnisse* und *Schlüsselergebnisse*.

Die Kriterien sind wie in einem Netzwerk untereinander verbunden. Der Pfeil „Innovation and Learning“ betont die Idee des kontinuierlichen Verbesserungsprozesses, welche auch die ISO 9000:2000 verfolgt. Innovation und Lernen verbessert die Befähiger, diese verbessern wiederum die Ergebnisse.³³⁰

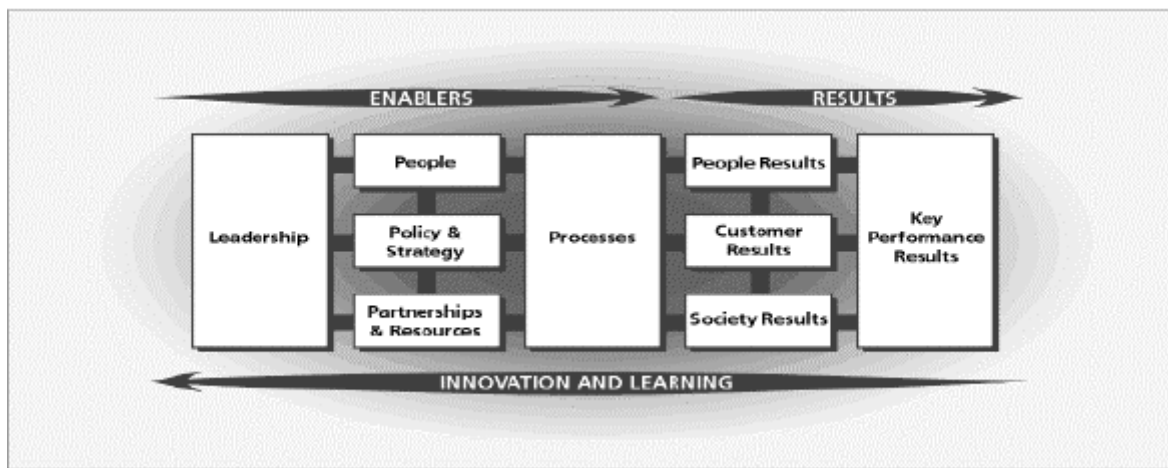


Abb. 2-23: EFQM-Modell für Excellence³³¹

³²⁸ Vgl. European Foundation for Quality Management (Anleitung, 1999), S.4.

³²⁹ „Jede Organisation ist zwar einzigartig, aber dieses Modell bietet eine Struktur allgemeingültiger Kriterien, die sich in hohem Maße auf jede Organisation oder Teile davon anwenden lassen.“ European Foundation for Quality Management (Öffentlicher Sektor, 1997), S.13.

³³⁰ European Foundation for Quality Management (Excellence, 1999), S. 8f.

³³¹ European Foundation for Quality Management (Excellence, 2000), S.8.

Folgende Annahme liegt dem EFQM-Modell zugrunde:

„Excellente Ergebnisse im Hinblick auf Leistung, Kunden, Mitarbeiter und Gesellschaft werden durch eine Führung erzielt, die Politik und Strategie, Mitarbeiter, Partnerschaften, Ressourcen und Prozesse auf ein hohes Niveau hebt.“³³²

”Die Befähiger-Kriterien befassen sich damit, **wie** die Organisation bezüglich der Kriterien vorgeht.“³³³

Bewertungskonzept RADAR

EFQM schlägt mehrere Selbstbewertungsmethoden (z. B. anhand von Fragebögen, Standardformularen, Workshops) vor und wägt deren Vor- und Nachteile gegeneinander ab. Gemeinsam ist allen Methoden, daß die Kriterien soweit konkretisiert werden, bis eine möglichst quantitative oder zumindest ordinale Bewertung erfolgen kann. Generell sind jedem **Befähiger-** und **Ergebnis-Kriterium** mehrere **Teilkriterien** zugeordnet, die ihrerseits wiederum durch mehrere **Orientierungs- bzw. Ansatzpunkte** ausgeführt werden. Es wird der jeweiligen Organisationseinheit zugestanden, daß, wenn eine genaue Begründung erfolgt, nicht alle Teilkriterien oder Ansatzpunkte eigens bewertet werden müssen.³³⁴

Das RADAR-Bewertungskonzept geht von 4 Stufen der Bewertung der **Teilkriterien** aus:

- **Results** (Ergebnisse)
- **Approach** (Vorgehen)
- **Deployment** (Umsetzung)
- **Assessment and Review** (Bewertung und Überprüfung)

³³² European Foundation for Quality Management (Excellence, 1999), S. 4.

³³³ European Foundation for Quality Management (Bildungswesen, 1996), S. 12.

³³⁴ Vgl. European Foundation for Quality Management (Excellence, 2000), S.9.

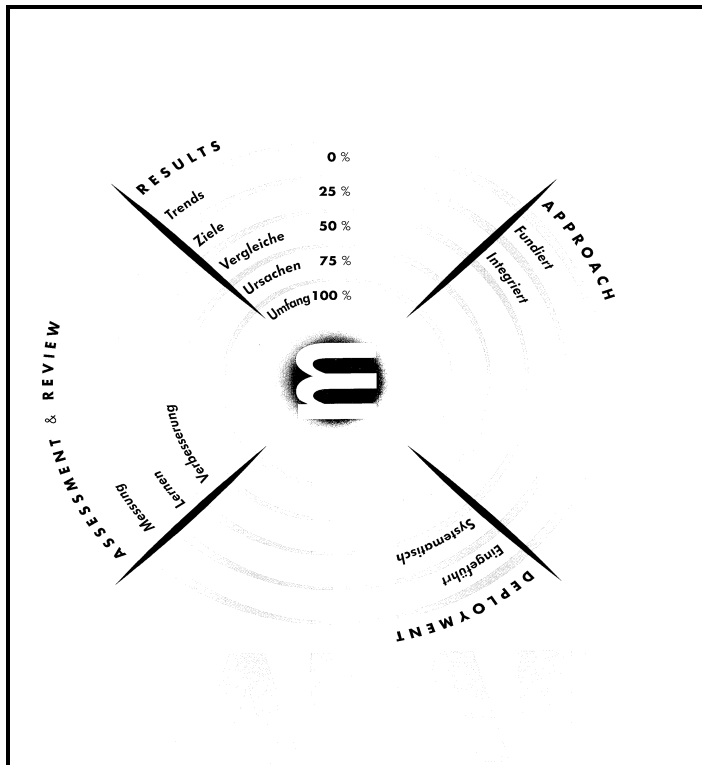


Abb. 2-24: Das RADAR-Bewertungskonzept im EFQM Excellence Model³³⁵

Damit fördert es ein logisches und zyklisches Vorgehen und einen permanent sich wiederholenden Verbesserungsprozeß.

Ein Beispiel mag die Struktur (siehe Schaubild oben) und die Bewertung (siehe Schaubild unten) verdeutlichen:

Das **Befähiger-Kriterium Prozesse**³³⁶ wird wie folgt definiert:

Wie die Organisation ihre Prozesse gestaltet, managt und verbessert, um ihre Politik und Strategie zu unterstützen und ihre Kunden und andere Interessengruppen voll zufrieden zu stellen und die Wertschöpfung für diese zu steigern.

Für die genauere Beurteilung des Kriteriums *Prozesse* gibt es mehrere **Teilkriterien**, z.B.: Prozesse werden bei Bedarf verbessert, wobei Innovation genutzt wird, um Kunden und andere Interessengruppen voll zufrieden zu stellen und die Wertschöpfung für diese zu steigern.

³³⁵ European Foundation for Quality Management (Excellence, 2000), S.37.

³³⁶ Im folgenden: Vgl. European Foundation for Quality Management (Excellence, 2000), S.20.

Gefragt wird bei allen Befähiger-Teilkriterien nach der Excellence des Vorgehens, nach dem Ausmaß der Umsetzung und nach der Bewertung und Überprüfung des Kriteriums in der jeweiligen Organisationseinheit³³⁷.

Ansatzpunkte dieses Teilkriteriums können z.B. sein:

- Verbesserungsmöglichkeiten und andere Veränderungen identifizieren und priorisieren,
- neue Prozesse, Betriebsbedingungen und neue Technologien entdecken und einsetzen,
- Prozessänderungen allen betroffenen Interessengruppen bekannt machen,
- sicherstellen, dass die Mitarbeiter im Umgang mit neuen und geänderten Prozessen geschult werden, bevor diese eingeführt werden.
- usw.

Als einfachere Ausführung kann die „Wegweiser-Karte“ eingesetzt werden. Jedoch für die Bewerbung um den EQA ist die aufwendigere Form der „RADAR-Bewertungsmatrix“ erforderlich.³³⁸

Die Punktvergabe für jedes **Kriterium** erfolgt gemäß einem fest vorgegebenen Schema.

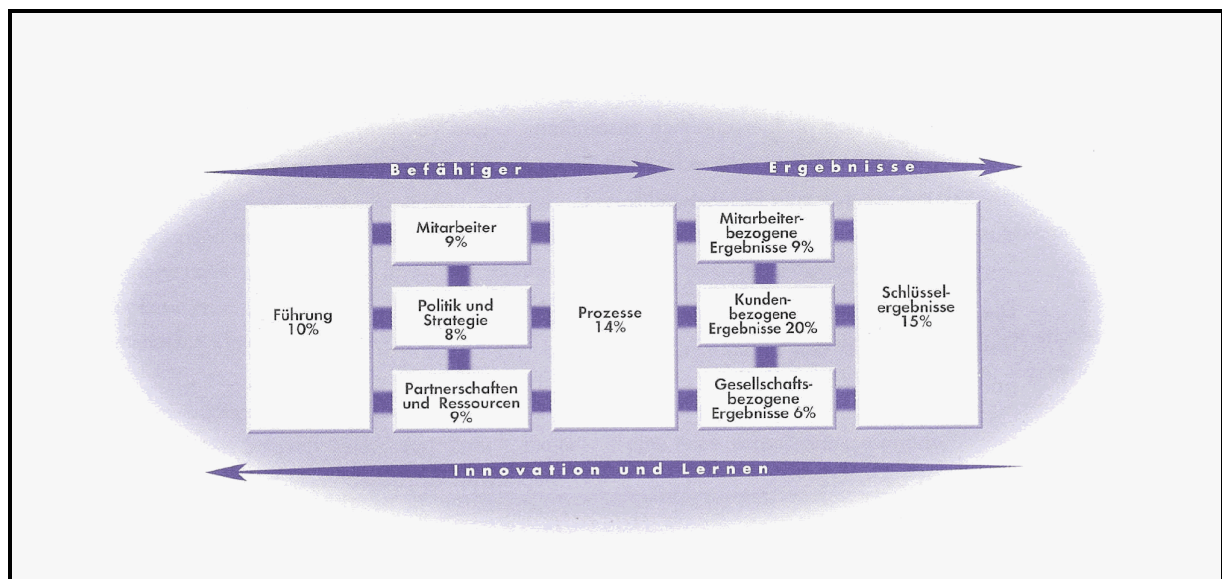


Abb. 2-25: Bewertung der EFQM-Kriterien³³⁹

³³⁷ Betrachtete Organisationseinheit kann auch das Unternehmen selbst sein.

³³⁸ European Foundation for Quality Management (Excellence, 1999), S. 9ff.

³³⁹ European Foundation for Quality Management (Excellence, 2000), S.34.

EFQM ordnet jedem Kriterium entsprechend seiner Gewichtigkeit einen Punktwert zu. Insgesamt können sowohl die 5 Befähiger-Kriterien, als auch die 4 Ergebnis-Kriterien aus obigem Schaubild zusammengenommen jeweils 500 Punkte (50%) erreichen,.

Dabei kann das Kriterium *Prozesse* entsprechend seiner Gewichtung 140 Punkte (14%) erreichen und ist damit entsprechend der vermuteten Bedeutung von Prozessen für die Qualität ein Schwergewicht im Bewertungsschema.

Die Bewertung der Befähiger-Kriterien erfolgt in dreifacher Weise, nach **Vorgehen, Umsetzung und Bewertung und Überprüfung**. Dazu wird gefragt: Inwieweit sind diese beim Teilkriterium x des Befähiger-Kriteriums y (hier: Prozesse) exzellent?

Exzellente ist das Vorgehen dann, wenn es systematisch erfolgt, wenn es evaluiert wird (Review) und wenn Abweichungen vom Soll durch kontinuierliche Verbesserungsschritte nach dem RADAR-Konzept beseitigt werden.

Bei der Umsetzung wird gefragt: Inwieweit wird dieses Vorgehen beim Teilkriterium x des Befähiger-Kriteriums y (hier: Prozesse) umgesetzt?

Bewertet wird, etwa ob ein Prozeß nur punktuell eingesetzt wird bzw. inwieweit er auf alle in Frage kommenden Felder des bewerteten Unternehmens ausgeweitet wird.

Die Teilkriterien können jeder für sich zunächst 100 Punkte erreichen.³⁴⁰

Zu jedem Teilkriterium der Befähiger- bzw. Ergebniskriterien wird das arithmetische Mittel der prozentualen Einzelbewertungen gebildet. In der Praxis wird bei Extremfällen aber nicht der Mittelwert gebildet. Fallen Bewertungen des Teams weit auseinander, kalibriert sich das Team und sucht in einer robusten Bewertung anstelle des Mittelwertes den angemessenen Wert.

Bei den Teilkriterien der Ergebnis-Kriterien wird nach der Excellence und dem Umfang der Ergebnisse in der jeweiligen Organisationseinheit gefragt.

Inwieweit sind die Ergebnisse beim Teilkriterium x des Ergebnis-Kriteriums z exzellente?

Wie umfassend sind diese Ergebnisse bei dem Teilkriterium x des Ergebnis-Kriteriums z verbreitet?

Zum Schluß wird das arithmetische Mittel für alle Teilkriterien jedes Befähiger-Kriteriums

³⁴⁰ Zu dem Versuch einer verbalen Erläuterung der Bewertungsskala vgl. European Foundation for Quality Management (Öffentlicher Sektor, 1997), S.84f.

gebildet. Die Teilkriterien der Ergebnis-Kriterien werden teils unterschiedlich, teils gleich gewichtet. Abschließend wird jedes Kriterium mit seinem Gewichtungsfaktor gewichtet. Erreicht etwa das Kriterium *Prozesse* 52 Punkte, werden diese durch die Gewichtung mit 1,4 zu 72 Punkten.

Zur Veranschaulichung der gesamten Bewertung zeigt die folgende Darstellung „Zusammenfassung der Bewertung“.

Zusammenfassung der Bewertung

1. Befähiger-Kriterien

Kriterium Nr.	1	%	2	%	3	%	4	%	5	%
Teilkriterium	1a	<input type="text"/>	2a	<input type="text"/>	3a	<input type="text"/>	4a	<input type="text"/>	5a	<input type="text"/>
Teilkriterium	1b	<input type="text"/>	2b	<input type="text"/>	3b	<input type="text"/>	4b	<input type="text"/>	5b	<input type="text"/>
Teilkriterium	1c	<input type="text"/>	2c	<input type="text"/>	3c	<input type="text"/>	4c	<input type="text"/>	5c	<input type="text"/>
Teilkriterium	1d	<input type="text"/>	2d	<input type="text"/>	3d	<input type="text"/>	4d	<input type="text"/>	5d	<input type="text"/>
Teilkriterium			2e	<input type="text"/>	3e	<input type="text"/>	4e	<input type="text"/>	5e	<input type="text"/>
Summe der Teilkriterien		<input type="text"/>		<input type="text"/>		<input type="text"/>		<input type="text"/>		<input type="text"/>
		÷ 4		÷ 5		÷ 5		÷ 5		÷ 5
Bewertungsergebnis		<input type="text"/>		<input type="text"/>		<input type="text"/>		<input type="text"/>		<input type="text"/>

Anmerkung: Das Bewertungsergebnis ist das arithmetische Mittel der prozentualen Bewertungen für die Teilkriterien. Führen die Bewerber überzeugende Gründe an, weshalb ein oder mehrere Teilkriterien für ihre Organisation nicht relevant ist oder sind, ergibt sich der Durchschnitt lediglich aus der Zahl der behandelten Teilkriterien. Um Verwechslung (mit einer Nullbewertung) zu vermeiden, sollten die als nicht relevant akzeptierten Teilkriterien in obiger Tabelle mit "NR" gekennzeichnet werden.

2. Ergebnis-Kriterien

Kriterium Nr.	6	%	7	%	8	%	9	%
Teilkriterium	6a	<input type="text"/>	x 0.75=	<input type="text"/>	7a	<input type="text"/>	x 0.75=	<input type="text"/>
Teilkriterium	6b	<input type="text"/>	x 0.25=	<input type="text"/>	7b	<input type="text"/>	x 0.25=	<input type="text"/>
					8a	<input type="text"/>	x 0.25=	<input type="text"/>
					8b	<input type="text"/>	x 0.75=	<input type="text"/>
					9a	<input type="text"/>	x 0.50=	<input type="text"/>
					9b	<input type="text"/>	x 0.50=	<input type="text"/>
Bewertungsergebnis		<input type="text"/>		<input type="text"/>		<input type="text"/>		<input type="text"/>

3. Berechnung der Gesamtpunktzahl

Kriterium	Bewertungsergebnis	Faktor	Vergebene Punkte
1 Führung	<input type="text"/>	x 1.0	<input type="text"/>
2 Politik und Strategie	<input type="text"/>	x 0.8	<input type="text"/>
3 Mitarbeiter	<input type="text"/>	x 0.9	<input type="text"/>
4 Partnerschaften und Ressourcen	<input type="text"/>	x 0.9	<input type="text"/>
5 Prozesse	<input type="text"/>	x 1.4	<input type="text"/>
6 Kundenbezogene Ergebnisse	<input type="text"/>	x 2.0	<input type="text"/>
7 Mitarbeiterbezogene Ergebnisse	<input type="text"/>	x 0.9	<input type="text"/>
8 Gesellschaftsbezogene Ergebnisse	<input type="text"/>	x 0.6	<input type="text"/>
9 Schlüsselergebnisse	<input type="text"/>	x 1.5	<input type="text"/>
Gesamtpunktzahl			<input type="text"/>

- Tragen Sie das für jedes der Kriterien (obige Tabellen 1 und 2) vergebene Bewertungsergebnis ein.
- Multiplizieren Sie jedes Ergebnis mit dem entsprechenden Faktor, um die Punktzahl zu ermitteln.
- Addieren Sie die für jedes der Kriterien vergebenen Punkte, um die Gesamtpunktzahl der Bewertung zu erhalten.

Abb. 2-26 Bewertungsschema des EFQM-Modells³⁴¹

³⁴¹ European Foundation for Quality Management (Excellence, 2000), S.38.

Brauchbarkeit des EFQM-Modells für das Weiterbildungssystem und für Bildungscontrolling und Vergleich mit der ISO-Normenreihe

Das EFQM-Modell für Qualitätsmanagement geht über die ISO 9000:2000 hinaus, indem es das Unternehmen umfassender betrachtet und u.a. auch die Strategie einbezieht. Nicht nur Prozess- und Kundenzufriedenheit stehen im Mittelpunkt des EFQM-Modells, sondern in weit ausführlicherer Form als bei der ISO 9000:2000 Ergebnisgrößen der betrachteten Einheit mit einem Gewicht von 50% im Bewertungsmodell. Im Vergleich muss das ISO-Modell – abgesehen vom Ergebnisaspekt der Kundenzufriedenheit – deshalb als Nur-„Befähiger“-Modell charakterisiert werden. Man kann dort mit einer guten Prozeßbeschreibung ein Zertifikat erhalten, ohne daß die Ergebnisse gewürdigt werden. Allerdings liefert das ISO-Modell nicht nur zum Thema Weiterbildung weit über das EFQM-Modell hinausgehend ausführliche Prozeßbeschreibungen.

Nicht schlüssig ist in der Zertifizierungsnorm ISO 9000:2001 im Sinne der Kopplung zwischen Strategie und Personalmanagement, daß zwar Prozeßschritte für die Weiterbildung genannt werden, aber ansonsten die Mitarbeiterorientierung und -motivation kaum verankert wurde. EFQM ist demgegenüber mitarbeiterorientierter.

Beide Modelle haben also ihre Vorzüge, daher wäre eine Kombination beider Modelle denkbar.

Der Verfasser entscheidet sich jedoch für ein Selbstbewertungsmodell des Weiterbildungssystems nach der Idee des EFQM-Modells. Zum einen beinhaltet dieses den Strategieansatz incl. der Mitarbeiterorientierung und betrachtet die Ergebnisseite ausführlich. Zum anderen liefert es bereits eine ausgefeilte Bewertungssystematik, die im Gegensatz zum Zertifizierungsansatz der Normenreihe ISO 9000 darauf ausgelegt ist, Abstufungen zwischen „nicht erfüllt“ und „voll erfüllt“ auszuweisen und damit bereits tendenzielle Wirkungen von Verbesserungsansätzen sichtbar und bewertbar zu machen.

Die Anwendung auf das Weiterbildungssystem wird eine Änderung der Struktur und Bewertung des gewählten EFQM-Modells erfordern. Das daraus entwickelte Selbstbewertungsmodell für Weiterbildungssysteme wird im 3. Kapitel ausführlich

beschrieben und im 4. Kapitel im Rahmen der Bewertung eines konkreten Weiterbildungssystems (Fallstudien) zur Anwendung gebracht.

Soll: Abschnitt 1.3: verhaltens- und systemtheoretische Aspekte, personale Faktoren (Können, Wollen, Zielvereinbarung) und Arbeitssituation berücksichtigen → Individualisierung nötig

2.1.5.2 Weiterbildungsprozesse (Feld 2)

Ist-Situation: kaum Prozeßorientierung
 Soll-Situation: Prozeßausrichtung auf das Ergebnis des Lernens
 Gegenstromprinzip: vom Erfolg zur Planung
 4 Prozeßmodelle:
 1. Sollprozeß der Weiterbildung (WB): Ausgangspunkt Modell von Neuberger und Baldwin/Ford
 2. Integratives Bedingungsmodell des Transfers von Wakenhut et al.
 3. Phasenmodell von Bronner und Schröder
 4. Modell der vorliegenden Arbeit:
 a) Modell aus 2 und 3 verbinden orientiert an der Lernfolge des Individuums
 b) Ergänzung um Individuum-, Strategie- und Systemorientierung
 c) Verbindung Prozesse und beteiligte Lern- und Funktionsfeldorganisation

2.1.5.3 Organisation des Lern- und Funktionsfeldes (Feld 3)

Soll-Situation: Beteiligung oder Verantwortung der Organisation nach dem vorliegenden Modell entlang der Lernfolge des Individuums
 Ist-Situation: Trainer betätigen sich nicht in der Transferphase
 Führungskräfte unterstützen Transfer kaum; Umfeld kaum vorbereitet
 Spontanes Lernen wird nicht unterstützt

2.1.5.4 Maßnahmen des Weiterbildungssystems (Feld 4)

Zwei Thesen der Istsituation und Anforderungen an Maßnahmen:
 1 Umsatzorientierung des Weiterbildung → zielorientierte Qualität, Kosten, Zeit
 2 Lehrziele dominieren, nicht Lernziele → Transfer- und Individuumorientierung

 Methodik der Maßnahmen optimieren
 Maßnahmenentwicklung mit Projektmanagement optimieren

Gedankenflussplan zu Abschnitt 2.2

2.2 Controlling als Steuerungskonzept

- Begriff

angloamerikanisch: unter Kontrolle haben, lenken, steuern = Control als Ergebnis
deutsch: Planung und Kontrolle (PuK) oder kybernetisch (Lenkung, Steuerung, Regelung)

- Konzeptionen

1. Rechnungswesenorientiert
2. Informationsorientiert
3. Führungssystembezogen: diese wird **hier präferiert**

Harmonisation:

extern:

- Controlling sichert Antizipations-, Adaptionen- und Reaktionsfähigkeit mit
- Komplexität des Systems: nicht Beherrschung, sondern Steuerung mit
`brauchbarem´ Ergebnis (über Voraussetzungen und generelle Regelungen schaffen;
seltener Detailregelungen, aber Unerwünschtes verbieten)

intern: Koordination der Führungshandlungen der Teilsysteme

Führungssystembezogene Konzeptvarianten:

- a) Die Führungssysteme PuK und Informationsversorgung systembildend und –
koppelnd koordinieren (Horvath)
- b) **Alle Führungssysteme koordinieren** (Küpper u.a.) auch Personalführungs-
und Organisationssystem; Ergebnis: (b) wird **hier präferiert**
Controlling beinhaltet Führungsdienstleistungen und Führungsleistungen
Rolle des Controllers zwischen Hilfsinstanz und Träger der Controllingfunktion
Funktionen: Systembildung und –kopplung, Innovation und Information

- **Controllingansatz für Bildungscontrolling (BC)**

1. Systembildung und Kopplung in und zwischen allen Führungsteilsystemen
2. Spezifische Kenntnisse erfordern Funktionscontrolling in Form des BC

Gedankenflussplan zu Abschnitt 2.3

2.3 Vorhandene Ansätze des Bildungscontrolling und überlappende Konzepte

2.3.1 Vorhandene Bildungscontrollingansätze (BC)

- Begriff BC hat keine wissenschaftliche Fundierung und ist in der Praxis kontrovers
- Konzepttypen:
 1. Kostenrechnungs-/Rechnungswesenorientiert: gehört eher zum Controlling
 2. Nutzenorientiert (Profit Center Weiterbildung, Steuerung über Nutzenkennzahlen, Investitionsansatz, Qualitativer Nutzenansatz s. 2.3.2)
 3. Informationsorientiert
 4. Prozeßorientiert: **kommt im Konzept zum Einsatz**

2.3.2 Evaluation

Zum Begriffstreit Evaluation und Bildungscontrolling (BC): Kombination aus Evaluation (= Bewertung) und BC wird präferiert

Kosten-Nutzen-Analysen (KNA)

- Kosten leicht, Nutzen schwer ermittelbar; Nutzen = Leistungsänderung; Ersatzgrößen für Leistungsänderungen sind Erfahrungswerte von Experten und Vorgesetzten.
- Subjektive Methoden der Schätzung der Leistungsänderung:
 1. Expertenschätzungen: Durchschnittliche Arbeitsleistung, ihre Normalverteilung und Standardabweichung schätzen
 2. Bewertete Tätigkeitsanalyse: Einzeltätigkeiten bewerten mit Leistungsgrad des Mitarbeiters multiplizieren
 3. 40%-Regel: Standardabweichung der Arbeitsleistung 40 – 70% des Gehalts. Diese Methode ist einfach und auch brauchbar
- Bewertung der Leistungsänderung: Korrelationskoeffizient zwischen Leistungsänderung im Lernfeld und Funktionsfeld ermitteln
- Vorteile der KNA: Entscheidungshilfe, Zahlen, Erfolgsnachweis, Koordinationshilfe, umsetzungsförderlich
- Nachteile der KNA: Ex Post verfügbar und unsicher, Zurechenbarkeitsproblem, Zurechenbarkeit ist abhängig von Strukturiertheit und Variabilität der Anwendungssituationen, Fehlsteuerung mangels Bewertbarkeit, nicht monetäre Ziele werden nicht ausgedrückt, Bedenken gegen Transparenz

2.3.3 Konzepte des Qualitätsmanagements

Begriff Qualität und Probleme bei der Übertragung auf Weiterbildung

Qualitätsbegriff für das Weiterbildungssystem: am Lernenden, am gesamten Lernprozeß und am Ergebnis orientiert; **umfassende** Qualität im **gesamten** Weiterbildungssystem; Kontinuierliche Verbesserung des Systems; strategische Ausrichtung

Total Quality Management (TQM)

Prinzipien: Kundenorientierung, Prozeßorientierung, Mitarbeiterorientierung, permanente Verbesserung; strategisches Konzept **paßt** in das zu entwickelnde Bildungscontrolling; darauf aufbauende Instrumente werden für BC auf Brauchbarkeit analysiert

Unterstützen Qualitätsmanagementsysteme als Instrumente den Qualitätsanspruch des BC und sind sie für BC brauchbar?

- elementorientierte ISO 9000:1994 kaum geeignet, da kaum Prozeß-, Mitarbeiter-, Kunden-, Ergebnis- und Verbesserungsorientierung
- kunden- und prozeßorientierte ISO 9000:2000; eher brauchbarer Ansatz; verbesserungsorientiert, unterstützt jedoch nicht Ergebnisperspektive und zeigt insbesondere in der Zertifizierungsnorm ISO 9001:2000 geringe Mitarbeiterorientierung
- EFQM-Selbstbewertungsmodell für Business Excellence ist das **besser geeignete Instrument** und deckt sich mit den Prinzipien des TQM; EFQM ist ein umfassendes strategisch orientiertes Modell; erfüllt insbes. auch Mitarbeiter- und Ergebnisorientierung; ausgefeilte Bewertungssystematik mit Abstufungen für Qualitätsverbesserung; nach dieser Konzeptidee wird ein eigenständiges Bewertungsmodells für Weiterbildungssysteme entwickelt

3 Bildungscontrollingkonzept und -system

3.1 Ableitung von Konzept und System des Bildungscontrolling

Ein Konzept soll Denkhilfe sein und die Ableitung empirisch testbarer Hypothesen und grundlegender Feststellungen ermöglichen. Dabei gestattet es keine präzisen Verhaltensprognosen.¹ Um wissenschaftliche Fundierung bemüht, muß ein Konzept drei Anforderungen erfüllen, nämlich eine eigenständige Problemstellung erkennen lassen, theoretische, über die bisherigen Ergebnisse hinausgehende Ansätze zur Lösung aufzeigen und ihre Zweckmäßigkeit durch Umsetzung in die Praxis beweisen.²

In diesem Kapitel wird ein Bildungscontrollingkonzept und -system entwickelt. Dabei wird wie folgt vorgegangen:

1. Zunächst wird das Umsystem des Bildungscontrolling abgegrenzt. Den Problemen des Umsystems mit dem Weiterbildungssystem wird die Konzeptidee des Bildungscontrolling als Lösungsansatz gegenübergestellt. Aus den controllingrelevanten Problemen dieses Umsystems wird dann der Bedarf für Bildungscontrolling bestimmt. Der Bedarf bestimmt den Nutzen, der vom Bildungscontrolling erwartet wird (**Abschnitt 3.2**).
2. Aus dem Bedarf ergeben sich die Ziele des Bildungscontrolling. Die möglichen Funktionen des Bildungscontrolling lehnen sich an die „koordinationsorientierte Controllingkonzeption“³ an. Nach der koordinationsorientierten Controllingkonzeption soll das Bildungscontrollingsystem, als eigenes Teilsystem der Führung, die Koordination einerseits innerhalb und zwischen den Führungsteilsystemen des Weiterbildungssystems, und andererseits mit dessen Umsystem unterstützen und mit sichern.

¹ Vgl. Berthel, J. (Personalmanagement, 1995), S. 37ff.

² Vgl. Küpper, H.-U. (Controlling, 1995), S. 4f.

³ Siehe Abschnitt 2.2.

Die abgeleiteten Ziele und die Funktionen bestimmen zusammen mit der Leitidee des Weiterbildungssystems das vorliegende Bildungscontrollingkonzept mit Strukturen, Prozessen und Instrumenten (**Abschnitt 3.3.1**).

Leitidee und Ausgangspunkt des Konzepts ist eine verhaltenswissenschaftliche und systemtheoretische Orientierung am **individuellen Lernen** innerhalb eines Weiterbildungssystems nach der Maxime, Selbststeuerung unterstützt durch situationsabhängige Interventionen. Weder das lernende Individuum (als psychisches System), noch das Weiterbildungssystem als Ganzes werden als determinierbar begriffen. Das bedeutet Abkehr vom Machbarkeitsparadigma in der Steuerung der Systeme von außen. Durch Einbeziehen systemischer Aspekte wird nach Auffassung des Verfassers die Erwartungshaltung gegenüber Lernprozessen und –ergebnissen dem real Machbaren angenähert.

3. Zur Umsetzung des Konzepts wird ein Bildungscontrollingsystem mit seinen Aufgaben und Instrumenten unter Berücksichtigung der Institutionalisierungsüberlegungen entwickelt (**Abschnitt 3.3.2**).⁴

Die theoretische Fundierung des Bildungscontrolling wird durch die Übertragung des koordinationsorientierten Ansatzes auf das Weiterbildungssystem geleistet.⁵ Diese Überlegungen findet man in der Literatur nur selten und ansatzweise, z.B. bei Rüdener⁶, der von einer Ergänzung der Führung durch Aufzeigen von Schwachstellen spricht.

Der koordinationsorientierte Ansatz folgt der Aufteilung des Weiterbildungssystems in das Leistungssystem und das Führungssystem.

Im Leistungssystem "produzieren" die Mitarbeiter durch Lernen und begleitet von unterstützenden Maßnahmen der Weiterbildung neues Verhalten zur Verbesserung ihres geschäftlichen Erfolgs. Zu den unterstützenden Maßnahmen zählen

⁴ Vgl. Marr, R. (Personalcontrolling, 1989), S. 698.

⁵ In Abschnitt 2.3 über Bildungscontrollingbegriffe und -konzeptansätze wurde deutlich, daß kein umfassendes theoretisch fundiertes Bildungscontrollingkonzept vorliegt, das hier Verwendung finden könnte. Deswegen lehnt sich die Konzeptualisierung an das Controlling an.

⁶ Vgl. Rüdener, M. (Weiterbildungs-Controlling, 1993), S. 41.

Leistungen von Weiterbildungsabteilungen und -instituten wie etwa Beratungsleistungen, Seminare oder Fachinformationen (Bücher, Internet, Kassetten, Filme).

Das Führungssystem koordiniert das Leistungssystem der Weiterbildung, also das Lernen der Mitarbeiter und die unterstützenden Prozesse. Zum Führungssystem gehören nicht nur die Führungskräfte der Lernenden und das Management der Weiterbildung(sabteilungen), sondern generell die Führungsteilsysteme Personalführungssystem, Organisation, Planung, Kontrolle und Informationssystem, sowie Normen und Regeln zum Lernen und eine Lernkultur. Diese wirken beeinflussend in unterschiedlichen Prozeßschritten des Lern- und Funktionsfeldes auf die lernenden Mitarbeiter und die unterstützenden Trainer und Mitarbeiter der Weiterbildung ein. Problematisch ist dabei, daß sie untereinander auf das lernende Individuum bezogen, in Zielen und Prozessen abgestimmt sein müssen, damit sie effektiv sind (Integrationsfunktion).

Diese Sekundärkoordination – die Abstimmung in und zwischen den Führungsteilsystemen – ist der Schwerpunkt der Unterstützung durch Bildungscontrolling. Aber auch die Entwicklung und Koordination des Leistungssystems – die Primärkoordination – braucht insbesondere dann, wenn es um die Umsetzung eines innovativen, noch nicht eingeführten Konzeptes geht, die Unterstützung des Bildungscontrollingsystems.⁷

Zunächst ist zu entscheiden, was hier als System identifiziert werden soll. Drei Probleme sind dabei zu lösen:⁸ Das Grenzproblem, das Relevanzproblem und das Interaktionsproblem.

1. Das Grenzproblem: Weiterbildung und Bildungscontrolling könnten zusammen als ein System oder als jeweils eigene Systeme⁹ abgegrenzt¹⁰

⁷ Vgl. Küpper, H.-J. (Controlling, 1995), S. 15.

⁸ Vgl. Becker, W. (Funktionsprinzipien, 1990), S. 297f..

⁹ Vgl. Ulrich, H. (System, 1970), S. 105.

werden. In dieser Arbeit werden sie in Anlehnung an den koordinationsorientierten Ansatz¹¹ als ein System abgegrenzt.

Bildungscontrolling zählt zum Führungssystem der Weiterbildung. Es macht durch seine Funktionen das Weiterbildungssystem effizienter und effektiver, indem es hilft, dessen Ziele zu erreichen.

2. Das Relevanzproblem: Die Systemelemente des Weiterbildungs- und Bildungscontrollingsystems sind zu bestimmen. Als solche können etwa Personen, deren Kommunikation oder deren Handlungen, betrachtet werden. Da Lernen, und genauer das Lern- und Arbeitsverhalten¹² der Individuen, im Mittelpunkt steht, erscheinen u.a. *Handlungen* für das zu beschreibende System als besonders geeignete Elemente. Diese drücken sich etwa aus im Tun als sichtbarer Konsequenz von Entscheidungen. Sie beinhalten demnach auch die Kommunikation der Individuen.

Systemelemente des Bildungscontrolling werden aus seinem Bedarf, seinen Zielen und Funktionen abgeleitet (funktional-strukturell).

3. Das Interaktionsproblem: Die relevanten Beziehungen zu den Umsystemen und zwischen den Systemelementen sind zu bestimmen. Im Weiterbildungssystem werden die relevanten Beziehungen zu den Umsystemen bedarfs- und ergebnisorientiert und zwischen den Elementen im System entlang der Folge des Lernens (ziel- und prozeßorientiert) abgeleitet.

¹⁰ Wenn in der Folge von "dem System Weiterbildung und Bildungscontrolling" gesprochen wird, ist diese Ausdrucksweise nicht so zu verstehen, daß beide ein System sind, sondern theoretisch mit einem System verglichen werden.

¹¹ Siehe Abschnitt 2.2.

¹² Vgl. Neuberger, O. (Führen, 1990), S. 241.

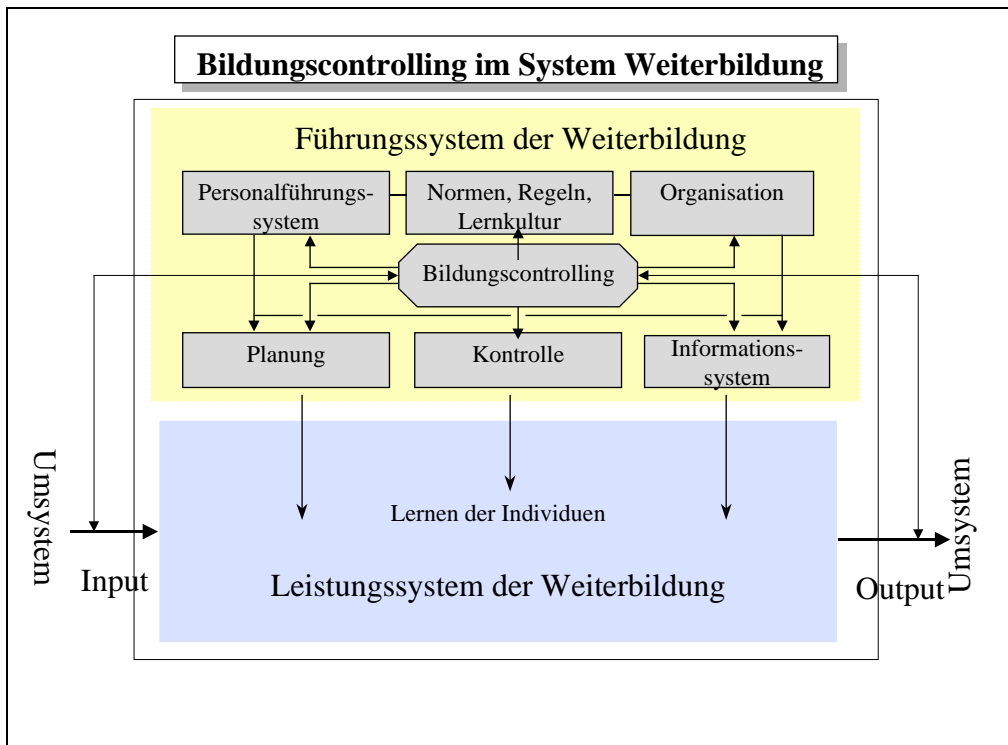


Abb. 3-1: Vgl. Küpper, H.-J. (Controlling, 1995), S. 15

3.2 Kontextfaktoren aus dem Umsystem von Weiterbildungs- und Bildungscontrollingsystem

Das Weiterbildungssystem ist von seinem veränderlichen Umfeld abhängig, also nicht autark. Es nimmt Input auf in Form der Ressourcen und verarbeitet diese in seiner Struktur und nach seiner Verarbeitungslogik, seinem Zweck entsprechend, zu Output in Form neuer erfolgreicher Verhaltensweisen.

Die sog. Kontextfaktoren beschreiben die Systemsituation. Unterschiedliche Situationen bedingen unterschiedliche Systemstrukturen¹³ bzw. stellen unterschiedlich hohe generelle Anforderungen an ein System. Produziert das System keinen diesen generellen Anforderungen und dem konkreten Bedarf entsprechenden Nutzen, ist das auf Dauer nicht mit dem Überleben des Systems vereinbar.¹⁴

¹³ Vgl. Horvath, P. (Controlling, 1994), S. 100.

¹⁴ Vgl. Kieser, A./Kubicek, H. (Organisation, 1992), S. 217.

Kontextfaktoren:

Kieser und Kubicek unterscheiden nach externer und interner Situation.¹⁵

Zur **externen** Situation der Weiterbildung und des Bildungscontrolling zählt die generelle Erwartung der Gesellschaft an Weiterbildung, die in die Organisation hineinwirkt.

Weiterbildung könnte in einer Gesellschaft z.B. einerseits eher mit zweckfreier Bildung bzw. Wissenserwerb oder andererseits mit Anwendungsorientierung bzw. geschäftlich wirksamer Verhaltensänderung gleichgesetzt werden. Ist etwa Verhaltensänderung generell wenig geschätzt, fehlt es an Vorbildern und empfinden Individuen Weiterbildung mit der Ausrichtung auf Verhaltensänderung als Gängelung, dann stößt es auf Ablehnung, die Bemühungen um Transparenz und Erfolg der Weiterbildung durch Bildungscontrolling zu verstärken. Derzeit ist von einer sich verstärkenden Tendenz zu der Auffassung auszugehen, Weiterbildung müsse geschäftliche Wirksamkeit anstreben und nachweisen. Indizien dafür sind die z.B. Zunahme der Mitglieder im Amerikanischen Verband ISPI¹⁶ und in der britischen Initiative IIP¹⁷. Diese wollen Weiterbildung zum geschäftswirksamen Instrument ausgestalten.

¹⁵ Vgl. Kieser, A./Kubicek, H. (Organisation, 1992), S. 217.

¹⁶ Der Improving Performance(IP)-Ansatzes hat in den USA eine Tradition von über 35 Jahren. Die „International Society for Performance Improvement (ISPI) hat mehr als 12000 Mitglieder. Im Kern will dieser Ansatz durch einen systematischen Ansatz die Leistungen nicht nur der Mitarbeiter, sondern im gesamten Unternehmen verbessern. Vgl. Bartscher, T. (Performance, 1999), S. 362.

¹⁷ IIP bedeutet „Investor in People“. Zu den Grundsätzen von IIP vgl. Einsiedler, H.E. u.a. (Personalentwicklung, 1999), S. 239; IIP bezeichnet einen einfach gehaltenen Standard zur Weiterbildung aus 4 Prinzipien und 23 Indikatoren. Der britischen staatlichen Initiative mit Namen „National Training Task Force“, die diesen Standard vertritt, gehören derzeit mehr als 7000 Mitglieder an. Vgl. www.komm-kolleg.com; vgl. www.iipuk.co.uk/.

Auch die demographische Entwicklung in Europa, z.B. in Form einer Schrumpfung des Anteils der "Jungen" bei gleichzeitigem Anwachsen der über 60jährigen, die Veränderungsgeschwindigkeit der Anforderungsprofile und der Bedarf an neuem Wissen für Unternehmen wirken sich auf die Einstellung zum "brain added value", dem geistigen Mehrwertanteil¹⁸ durch Weiterbildung aus. Für die pädagogische, didaktische und methodische Ausgestaltung der betrieblichen Weiterbildung stellt das Niveau der in einer Gesellschaft bestehenden Anforderungen an die Qualität der Weiterbildung eine maßgebliche Voraussetzung dar. Ist etwa bekannt, daß für bestimmte Schulungsmethoden bekannte externe oder unternehmensinterne Trainingsinstitute immer wieder sehr erfolgreiche Absolventen hervorbringen, steigt der Wettbewerbsdruck auf andere Institute, ebenfalls wirksamere Methoden anzuwenden.

Die Verfügbarkeit von kompetenten Arbeitskräften am Arbeitsmarkt stellt eine Alternative zur internen Weiterbildung von unterqualifizierten Mitarbeitern dar. Verstärkt wird diese Alternative noch durch den Technologiewandel, wenn dieser die Fähigkeit der vorhandenen Mitarbeiter extrem herausfordert, sich neues Wissen und neue Verhaltensweisen anzueignen. Bedeutend dürfte auch sein, wie die Wettbewerbsintensität ausgeprägt ist bzw. ob von ihr genügend großer Rationalisierungsdruck ausgeht, um die eigenen Weiterbildungsaktivitäten zu forcieren und auf ihre Geschäftswirkung hin zu hinterfragen.

Bezogen auf die **interne Situation** ist die Größe des Unternehmens verbunden mit der Anzahl der Mitarbeiter ein Einflußfaktor auf die Anforderungen an die Weiterbildung. Große Unternehmen mit vielen Mitarbeitern bringen eine verstärkte strukturelle Differenziertheit mit sich, was folglich auch eine verstärkte Koordination, Planung und Kontrolle in der Weiterbildung nötig macht.¹⁹

¹⁸ Vgl. Eichenberger, P.C. (Evaluierung, 1990), S. 35.

¹⁹ Vgl. Horvath, P. (Controlling, 1994), S. 101.

Große Unternehmen verfügen aufgrund der Arbeitsteilung eher über Weiterbildungsspezialisten und Bausteine sowie Instrumente der Weiterbildung wie Weiterbildungsplanung, Mitarbeitergespräche, Bildungspaß, Weiterbildungsverzeichnis usw., die den Ausbau eines Bildungscontrolling-systems erleichtert.

Die Unternehmenskultur generell oder die einzelner Bereiche eines Unternehmens können Signale für Vertrauen, Mitverantwortung, Mitunternehmerschaft oder Selbständigkeit und konsequente Zielorientierung aussenden. Solche Signale verstärken auch den Anspruch an die Weiterbildung im Gegensatz zu einer Passivität und Anpassung signalisierenden Kultur. Etwa wird ein geschäftsverantwortlicher Mitarbeiter, wenn er das Leitbild einer effektiven Weiterbildung verinnerlicht hat, eher Konsequenzen ziehen, wenn eine mehrtägige Seminarveranstaltung entgegen der Vorankündigung kaum Nutzen bringt. Setzen Geschäftsleitung und Führungskräfte große Hoffnung in den Nutzen der Weiterbildung, steigt der Druck auf die Weiterbildung an, geschäftswirksam zu wirken. Wird begleitend ein erfolgsorientiertes Bewertungssystem installiert, gerät das Weiterbildungssystem im Segment „Neuverhalten für komplexe Anwendungssituationen“ unter extremen Erfolgsdruck, weil dort die Erfolgswahrscheinlichkeit geringer ist.

Entscheidend ist auch, ob Mitarbeiter gewohnt sind, Weiterbildung zu konsumieren bzw. in Form von Teilnahmebescheinigungen und Zertifikaten als Nachweis und Voraussetzung für Karriere einzusetzen oder ob sie Weiterbildung ernsthaft zur Verbesserung ihres Handlungserfolgs gebrauchen wollen. Hat die Personalentwicklung bisher üblicherweise nicht über Verhaltensweisen im Einzelnen geredet, stößt der Einsatz von transparenzerhöhenden Instrumenten zur Beurteilung, Selbsteinschätzung und Kontrolle und damit die gesteigerte Verbindlichkeit der zunächst anvisierten Verhaltensänderung i.d.R. auf Schwierigkeiten. Ist dagegen Feedback bereits ein fester Bestandteil der

Personalentwicklung, kann auf entsprechende Sensibilität und Selbststeuerungsfähigkeiten von Mitarbeitern aufgebaut werden.

Die Ausprägung der Dimensionen Strukturiertheit und Variabilität der Arbeitssituationen, für die ein Weiterbildungsbedarf besteht, bestimmt über die Ausprägung des Bildungscontrollingeinsatzes ebenfalls mit. Sehr strukturierte und stabile Situationen erfordern weniger Koordination und damit ist ein Bildungscontrollingsystem nicht sonderlich dringlich. Schlecht strukturierte und sehr variable Situationen dagegen benötigen ein hohes Maß an Koordination und damit ein Bildungscontrollingsystem.

Dimensionen der externen Situation
- Einstellung der Gesellschaft zur Verhaltensänderung
- Altersstruktur
- Anforderungsniveau an die Qualität der Weiterbildung
- Arbeitsmarkt
- Technologiewandel
- Wettbewerbsintensität

Dimensionen der internen Situation
- Größe des Unternehmens bzw. Anzahl der Mitarbeiter
- Veränderungsgewohnheit des Unternehmens bzw. Lernkultur/ Orientierung an einem Leitbild ²⁰
- Unterstützung der Weiterbildung durch Geschäftsleitung und Führungskräfte
- Intensität der Personalentwicklungsinstrumente/erreichte Qualität und Effektivität der Weiterbildung
- Strukturiertheit und Variabilität der Aufgabenfelder ²¹

Abb. 3-2: Dimensionen der externen und internen Situation

²⁰ Vgl. Marr, R. (Personalmanagement, 1994), S. 31.

²¹ Siehe Abschnitt 1.3.2.

Wird ein Bildungscontrollingsystem implementiert, muß zuerst die Ausprägung der Dimensionen der externen wie der internen Situation festgestellt werden. Deren Günstigkeit erhöht den Bedarf für ein solches System. Ein hoher Bedarf wiederum verbessert die Wahrscheinlichkeit, daß die Implementierung eines Bildungscontrollingsystems konsequent betrieben wird. Wird dagegen kein ernsthafter Bedarf artikuliert, steigt die Wahrscheinlichkeit, daß die Implementierung scheitert.

Die Umgebung der oben genannten ISPI- und IIP-Initiativen etwa könnte der Einführung eines wirksamen Bildungscontrolling mehr Nachdruck verleihen.

3.3 Konzeption Bildungscontrolling

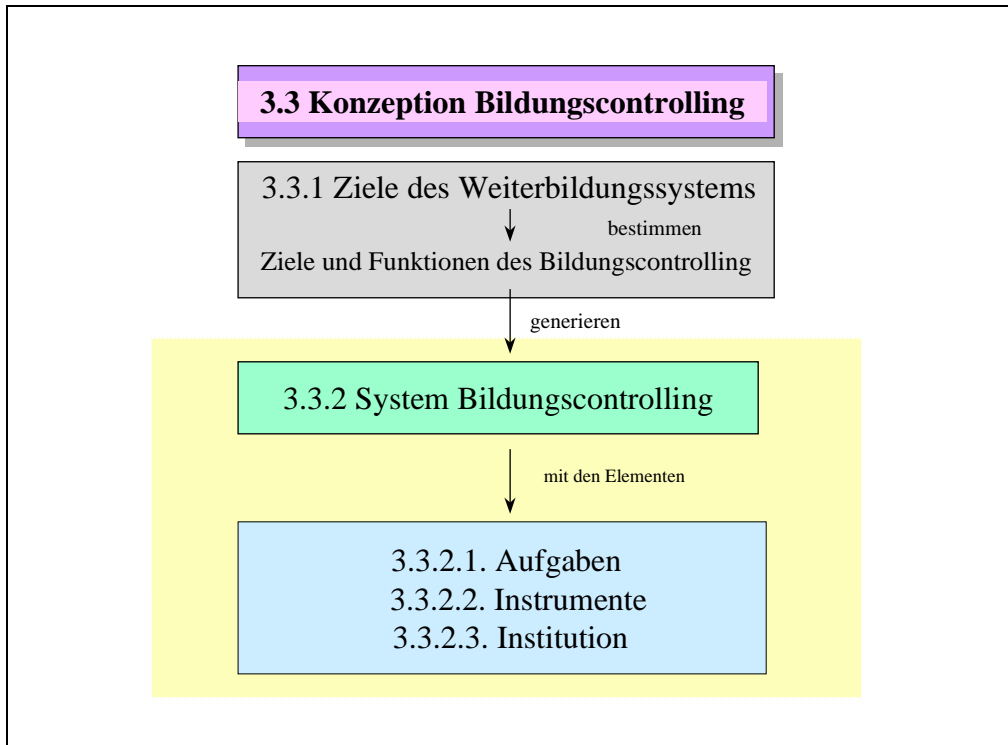


Abb. 3-3: Zusammenhang der folgenden Abschnitte

3.3.1 Ziele und Funktionen des individuumorientierten Bildungscontrolling

Individuumorientiertes Bildungscontrolling soll den Lernprozeß der Individuen und die unterstützenden Prozesse des Weiterbildungssystems in ihrer Zielerreichung durch Koordination absichern.

Woran würde man die Wirksamkeit und damit den Nutzen von Bildungscontrolling für das Weiterbildungssystem erkennen können?

Die Ziele des Weiterbildungssystems sind gleichzeitig die indirekten Ziele des Bildungscontrolling. Erreicht Bildungscontrolling seine direkten Ziele, sollte das wiederum die Zielerreichung des Weiterbildungssystems fördern.

Daher ist die oben beschriebene Erwartung an ein zielorientiertes Weiterbildungskonzept und –system voranzustellen und dieser folgt die Erwartung an das Bildungscontrolling, seine Ziele und Funktionen.

(1) Ziele des Weiterbildungssystems

Globalziel des Weiterbildungssystems ist, daß die Mitarbeiter ihr Weiterbildungserfolgspotential kontinuierlich erhöhen und unternehmensbezogen ausschöpfen, indem sie Verhaltensweisen neu erlernen oder wieder auffrischen und damit strategische und operative Ziele des Unternehmens und gleichzeitig eigene Ziele besser erreichen (Zieletappe 7).

Im Detail sollen die Ziele des Lernens über die Zieletappen 1 bis 6 erreicht werden. Die Ziele lauten, wie in Kapitel zwei ausführlich beschrieben:

<p>Ziele des Weiterbildungssystems</p> <p>Strategisch:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Weiterbildungserfolgspotential permanent erhöhen und unternehmensbezogen einsetzen (Stärken). 2. Aus der Strategie abgeleiteten Bedarf an Verhaltensweisen decken (Chancen).
<p>Operativ:</p> <p>Gewünschte Verhaltensweisen erlernen oder auffrischen und damit erzielen von Weiterbildungserfolg.</p>
<p>Zieletappen²² individuellen Lernens sind:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Potential finden bzw. Bedarf feststellen 2. Zufriedenheit des Lernenden und des Auftraggebers²³ 3. Lernerfolg 4. Transfererfolg 5. Geschäftlicher Weiterbildungserfolg 6. Persönlicher Weiterbildungserfolg 7. Verbesserung des Weiterbildungserfolgspotentials

Abb. 3-4: Ziele des Weiterbildungssystems

(2) Zielbezogene Defizite der Weiterbildung

Individuen führen ihren Lernprozeß wie Tennisspieler K oft nicht erfolgreich zu Ende. Informationen darüber, bei welcher Zieletappe und warum Individuen das Lernen abbrechen, werden selten erhoben.

²² Siehe Abschnitt 2.1.4

²³ Eventuell sind Lernender und Auftraggeber identisch.

Des weiteren fehlen Informationen darüber, wo die Unterstützung des Weiterbildungssystems nicht ausgereicht hat. Eine gesamtheitliche Bewertung des Zustands von Weiterbildungssystemen existiert i.d.R. nicht.

Weiterbildungssysteme handeln selten so koordiniert, daß sie die genannten Ziele erreichen könnten. Nach ihrer Leitidee verstehen sie ihren Auftrag ausschließlich als Unterrichten im Lernfeld. Ihre Ziele heißen immer Zufriedenheit (Zielestufe 1) und oft Lernerfolg im Lernfeld (Zielestufe 2). Kurz gesagt bestehen bisher Weiterbildungssysteme fast ausschließlich aus Weiterbildungsabteilungen oder -instituten, übernehmen Schulungsaufträge und führen diese im Seminarraum durch. Nach diesem Zuschnitt können sie nach Abschluß der Schulungsphase im Lernfeld verständlicherweise nur noch wenig für die weiteren Zielebenen leisten. Die übrigen Elemente des oben entworfenen Weiterbildungssystems werden in der Praxis generell nicht zur Weiterbildung gerechnet und daher auch selten so koordiniert, daß sie das Individuum prozeß- und zielgerecht unterstützen. Eigene strategische Ziele können Weiterbildungssysteme bisher nicht erreichen, da sie in der Regel nicht über die Möglichkeit verfügen, eigene Strategien zu verfolgen.

Die interne Weiterbildung macht zwar oft von der Möglichkeit Gebrauch, ein Programm von Maßnahmen anzubieten, wird in der Regel im weiteren Prozeß aber nur aktiv, wenn sich Teilnehmer im Rahmen dieses Programms anmelden oder über das angebotene Programm hinaus von sich aus Bedarf artikulieren. Die Konsequenzen eingetretener oder künftiger Veränderungen im Umfeld, wie etwa der Bedarf aus strategischen Zielsetzungen sowie die wichtigsten Zielebenen der operativen Ziele werden – ausgenommen Lernen für wenig komplexe Arbeitssituationen – i.d.R. zum einen wenig bekannt gemacht und zum anderen nicht zufriedenstellend erreicht.

Bildungscontrolling sollte daher seine eigenen Ziele so setzen, daß durch seine Unterstützung die Weiterbildungsziele (besser) erreicht werden.

(3) Abgeleitete Ziele und die Funktionen des Bildungscontrolling

Individuen wie Weiterbildungssysteme entwickeln sich in einem je eigenen Kontext. Zu Beginn der Auseinandersetzung mit der Weiterbildung wie auch im späteren Verlauf, also immer, wenn Entscheidungen zu treffen und Handlungen einzuleiten sind, werden relevante Informationen benötigt. Umgekehrt können relevante Informationen zum Auslöser für Entscheidungen und Handlungen werden. Mit Hilfe der Informationen soll bewertet werden, welches Weiterbildungserfolgspotential Individuen und welchen Entwicklungsstand Weiterbildungssysteme tatsächlich aufweisen oder erreicht haben und wie sie ihre Ziele erreichen. Daraus ergibt sich eine Bandbreite für ihr Leistungsvermögen. Der Lernbedarf des Individuums und die Anforderungen an das Weiterbildungssystem insgesamt werden durch die Umsysteme, z.B. durch die strategische Unternehmensplanung, mitbestimmt. Gegenwärtige Anforderungen müssen adaptiert, zukünftige können antizipiert werden.²⁴ Um ihre Anpassungsfähigkeit zu sichern, brauchen Individuen wie Weiterbildungssysteme entsprechende Informationen und deren Bewertung auf Relevanz für sie. Daraus ergibt sich für Bildungscontrolling zuerst das Ziel, ein geeignetes Informations- und Bewertungssystem zur Verfügung zu stellen. Ist dieses aufgebaut, kann über Feedbackschleifen auch der Abgleich zwischen dem Potential des Weiterbildungssystems und dem betrieblichen Bedarf an Verhaltensweisen unterstützt werden. Dem Informationsziel sind die Controllingfunktionen²⁵ „Informationsversorgung, Transparenz und Beratung“ zuzuordnen.

A. Informationsversorgungsziele des Bildungscontrolling:

Bereitstellung, Bewertung und Rückkopplung von Informationen über
--

- | |
|---|
| 1. Stand, Entwicklung und Nutzungsmöglichkeiten des Weiterbildungserfolgspotentials der Individuen, |
| 2. die Zieletappen des Lernens (Soll) und den Stand der Annäherung an diese (Ist), |

²⁴ Vgl. Malik, F. (Controlling, 1992), S. 205ff.; vgl. Niedermayr, R. (Controlling, 1994), S. 63f.

²⁵ Vgl. Abschnitt 2.2.

3. den Entwicklungsstand des Weiterbildungssystems insgesamt (Prozeßqualität und Zielerreichung),
4. den Abgleich zwischen Bedarf aus den Umsystemen, wie z.B. der strategischen und operativen Unternehmensplanung und Weiterbildungserfolgspotential.
Funktion: Informationsversorgung, Transparenz, Beratung,

Abb. 3-5: Informationsversorgungsziele des Bildungscontrolling

Verfügen Individuen nicht über ausreichendes Lernpotential oder erreichen sie ihre Weiterbildungsziele noch nicht in befriedigendem Ausmaß, bedürfen sie der Entwicklung und Unterstützung. Insbesondere ist ihre zielorientierte Selbststeuerungsfähigkeit bei abnehmender Strukturiertheit und zunehmender Variabilität der Arbeitssituation zu fördern. Ist diese Selbststeuerungsfähigkeit situationsbezogen nicht ausreichend ausgebildet, bedarf es zusätzlicher Aktivität des Führungssystems.²⁶

Ist das Führungssystem oder das Weiterbildungssystem insgesamt nicht in der Lage, Lernen der Individuen ausreichend zu unterstützen, braucht es einen Anstoß und eine Begleitung zur prozeß- und zielorientierten Entwicklung zu koordinationsgerechtem Verhalten (interne Harmonisation). Nicht vorhandene Elemente und Beziehungen sind auszubilden. Vorhandene, jedoch nicht gekoppelte Teilsysteme sind dem Weiterbildungssystem zuzuordnen. Droht den Individuen wie dem Weiterbildungssystem insgesamt wegen Veränderungen im Umfeld oder wegen einer ungünstigen Veränderung eigener Strukturen, daß sie nicht befriedigend handeln können, müssen sie sich weiterentwickeln bzw. anpassen. Individuen wie auch das Weiterbildungssystem insgesamt brauchen genügend Flexibilität zur Adaption und Antizipation von, sowie zur Reaktion auf Veränderungen im Umfeld (externe Harmonisation). Können Individuen wie Weiterbildungssysteme aufgrund ihres Potentials dem Unternehmen zu neuen Chancen am Markt verhelfen, muß auch dies durch entsprechende Gestaltung und Verknüpfung des Systems proaktiv in die Unternehmensplanung einfließen und kann umgekehrt zur Strategiebildung und zu einer Anpassung der Umwelt an das Unternehmen genützt werden.

²⁶ Siehe Abschnitt 1.3.2.2.

Die Führungsteilsysteme des Weiterbildungssystems sind so zu gestalten, daß sie sowohl einzeln ihre Teilaufgabe erfüllen, als auch untereinander abgestimmt in Bezug auf den Gesamtprozeß und die Ziele des Lernens zusammenwirken.

Die Controllingfunktionen „systembildende Koordination“ dient der Entwicklung und koordinationsgerechten Gestaltung der Gebilde- und Prozeßstruktur. Die Funktion „Innovation“ unterstützt die Prognose zukünftiger Anforderungen aus dem Umsystem, bezieht sie mit ein und regt deren Antizipation oder Adaption an.

B. Entwicklungs- und Gestaltungsziele des Bildungscontrolling
1. Entwicklung der fehlenden Elemente individuellen Lernens (Lernfolge) unterstützen.
2. Prozeß- und zielorientierte Entwicklung bzw. Gestaltung des gesamten Weiterbildungssystems unterstützen.
3. Fehlende Teile des Führungssystem entwickeln und dieses so gestalten, daß es situations- und zielorientiert die Koordination und Steuerung des Leistungssystems wahrnimmt (interne Harmonisation).
4. Verbindung zwischen Weiterbildungssystem und Umsystem zum Abgleich von derzeitigem und zukünftigem Bedarf und Potential entwickeln (externe Harmonisation).
Funktion: Systembildende Koordination²⁷
Funktion: Innovation

Abb. 3-6: Entwicklungs- und Gestaltungsziele des Bildungscontrolling

²⁷ Siehe Abschnitt 2.1; vgl. Horvath, P. (Controlling, 1994), S. 122ff.

Zunächst müssen fehlende Teile des Weiterbildungssystems also erst entwickelt und vorhandene koordinationsorientiert gestaltet werden. Arbeiten die Systemelemente dann nach der Systembildung noch nicht ausreichend prozeß- und zielorientiert zusammen, d.h. fehlt es an interner Harmonisation, oder reagieren sie nicht auf Sollvorgaben, muß dies durch Rückkopplung aus dem Informationssystem angezeigt werden.

Dem Feedback über Soll-Ist-Abweichungen (Störungen) folgen bei Bedarf Interventionen. Nicht nur für die Lernfolge des Individuums, sondern auch für die unterstützenden Prozesse und das Führungssystem sind Feedbackschleifen vorzusehen und situativ angepasste Steuerungsmaßnahmen einzuleiten.

Die strategische Kopplung stellt auch einen Feedbackprozeß und Steuerungsmöglichkeiten bezüglich der Abstimmung des Weiterbildungssystems mit seinen Umsystemen bereit. Einerseits sollten aus der strategischen Planung zu erlernende Verhaltensweisen der Mitarbeiter vorausschauend abgeleitet werden, verbunden mit einer Rückmeldung und Beurteilung, ob die gewünschten Verhaltensweisen überhaupt entwickelt werden können. Andererseits sollen aus (Lern-)Potentialen der Mitarbeiter Chancen auf Wettbewerbsvorteile für die Strategie des Unternehmens gefolgert werden, verbunden mit der Rückmeldung und Beurteilung, ob diese sinnvoll in eine Gesamtstrategie eingebaut werden können. Beides ist selten gewährleistet, wäre hingegen entscheidend für ein strategiegerechtes und strategisches Weiterbildungssystem. Durch die Controllingfunktion „systemkoppelnde Koordination/Integration und Steuerung“ wird das Erreichen dieser Ziele unterstützt.

C. (Kopplungs- und) Steuerungsziele des Bildungscontrolling
1. Individuelles Lernen in einen zielannähernden Feedback- und Steuerungsprozeß einbinden, der das Erreichen der Zieletappen des Lernens mit sichert (Leistungssystem).
2. Umsysteme in einen Feedback- und Steuerungsprozeß einbinden, der die Verfügbarkeit des benötigten Weiterbildungserfolgspotentials dauerhaft mit sichert (Leistungssystem).
3. Führungsteilsysteme des Weiterbildungssystems in einen Feedback- und Steuerungsprozeß

einbinden, der deren zielorientierte Koordination mit sichert.
Funktion: Systemkoppelnde Koordination²⁸/Integration und Steuerung

Abb. 3-7: Steuerungsziele des Bildungscontrolling

Dieses durch seine Ziele und Funktionen bestimmte Bildungscontrollingkonzept kann als eine evolutionäre²⁹ Steuerungskonzeption bezeichnet werden, die das Weiterbildungssystem dauerhaft wirksamer machen wird. Erreicht das Weiterbildungssystem seine Ziele bzw. den Nutzen nicht, wird dies durch Bildungscontrolling rückgemeldet. Bildungscontrolling greift koordinierend ein, indem es die Zielabweichung bewertet und über seine Instrumente interveniert, damit das Weiterbildungssystem sich in Richtung auf seine Ziele bewegt und diese erreicht.

Kurzgefaßt bedarf der individuelle Lernprozeß wie das Gesamtsystem der Weiterbildung der zielorientierten Bewertung, Entwicklung, Gestaltung und Steuerung, also Schaffen der Koordinationsvoraussetzungen und Koordination im System und mit den relevanten Umsystemen.

Wenn Bildungscontrolling zielorientiert koordiniertes Vorgehen der Weiterbildung mit sichern soll, darf es sich allerdings nicht auf das Planungs-, Kontroll- und Informationsversorgungssystem der Weiterbildung³⁰ beschränken, sondern muß Einfluß auf alle relevanten Teile des Führungssystems und bei Bedarf auch auf das Leistungssystem nehmen. Zu diesem Führungssystem

²⁸ Siehe Abschnitt 2.1; vgl. Horvath, P. (Controlling, 1994), S. 122ff.

²⁹ Vgl. Arnold, R./Siebert, H. (Erwachsenenbildung, 1999), S. 43f.

³⁰ Die Controllingkonzeption von Horvath bezieht sich auf das Planungs-, Kontroll- und Informationsversorgungssystem. Siehe auch Abschnitt 2.2.

gehören auch die strukturellen und interaktionellen Führungskomponenten³¹ des Organisations- und Personalführungssystems, die Regeln und die Lernkultur.³²

Koordinationsunterstützend erfüllt Bildungscontrolling neben Führungsleistungen auch eine **Servicefunktion** für die Lernenden und Führungsteilsysteme, z.B. indem diesen Bildungscontrollingmethoden und Beratung zur Verfügung gestellt werden.³³

Zur Ausgestaltung konkreter Bildungscontrollingsysteme wird durch die folgende Beschreibung

- der Aufgaben, die durch Nutzung der Funktionen zu erfüllen sind,³⁴
- der Instrumente, die zur Bewältigung der Aufgaben eingesetzt werden können und
- der Zuordnungsüberlegungen für die Bildungscontrollingaufgaben und die Benutzung der Instrumente auf Institutionen

ein generelles Bildungscontrollingsystem entworfen.³⁵

Dessen Implementierung in Unternehmen erfordert, wie in Kapitel 4 beschrieben wird, eine situative Modifikation, da es einerseits das für alle Unternehmen und Situationen gleichgeeignete Bildungscontrollingsystem nicht geben kann und andererseits der Entwicklungsstand bereits vorhandener Systemteile zu berücksichtigen ist.³⁶

³¹ Indirekte Führung kann als strukturell, direkte Führung als interaktionell bezeichnet werden. Vgl. Wunderer, R. (Führung, 1997), S. 4ff.

³² Vgl. Küpper, H.-U./Weber, J./Zünd, A. (Selbstverständnis, 1990), S. 284. Auch Horvath betont, daß bei der Neugestaltung von größeren Subsystemen auch Einstellungen, Wertvorstellungen u.ä. der beteiligten Personen einer Veränderung bedürfen. Vgl. Horvath, P. (Controlling, 1994), S. 135.

³³ Vgl. Küpper, H.-J. (Controlling, 1995), S. 18f.

³⁴ Vgl. Horvath, P. (Controlling, 1994), S. 143

³⁵ Vgl. Horvath, P. (Controlling, 1994), S. 143

³⁶ Vgl. Horvath, P. (Controlling, 1994), S. 143

3.3.2 Das Bildungscontrollingsystem

3.3.2.1 Aufgaben des Bildungscontrolling

(1) Orientierungsrahmen für die Aufgabenbildung

Aufgaben des Bildungscontrolling werden aus drei Richtungen operationalisiert. Primär leiten sich die Aufgaben aus den oben beschriebenen Zielen und Funktionen des Bildungscontrolling ab.³⁷

Zum zweiten müssen sie sich sehr wesentlich an der verfolgten Konzeption für das Weiterbildungssystem orientieren.³⁸ Die Felder der Weiterbildung bieten Orientierung für die Konkretisierung der Aufgaben vor dem Hintergrund der Konzeption. Insbesondere die Lernfolge des Individuums (Prozesse und Ziele) steht dabei im Vordergrund. Sie ist zwar nur indirekt Gegenstand der Koordination durch Bildungscontrolling, da sie durch das Führungssystem des

³⁷ Andere als die ihm zuzuschreibenden Funktionen kann Bildungscontrolling nicht übernehmen, will es seine Identität bewahren.

³⁸ Siehe Abschnitt 2.1.5.

Weiterbildungssysteme koordiniert werden soll. Bildungscontrolling leistet dennoch besonders durch seine Führungsunterstützung und seinen Service Hilfestellung, daß diese entscheidenden Prozesse zielorientiert verlaufen und das Individuum Weiterbildungserfolg und die mit der Strategie harmonisierte Verbesserung seines Weiterbildungserfolgspotentials erreicht (Primat der Individuumorientierung).

Das Leistungssystem ist insbesondere dann Gegenstand der Koordination, wenn das Führungssystem dazu noch nicht in der Lage ist.

Zum dritten orientieren sich die Aufgaben am Koordinationsgegenstand. Direkter Koordinationsgegenstand des Bildungscontrolling ist das Führungssystem mit den Führungsteilsystemen Personalführungs- und Organisationssystem, Planungs-, Kontroll- und Informationsversorgungssystem, sowie Lernkultur und -regeln. Bildungscontrolling trägt zu einer Gestaltung des Führungssystems bei, die dessen Fähigkeit zur Steuerung des Leistungssystems mit sichert.

Das Konzept des Weiterbildungssystems wurde bereits in Kapitel 2.1 dargestellt. Deshalb wird hier zwecks Orientierung bei der Aufgabenbildung nur noch das Führungssystem der Weiterbildung beschrieben.

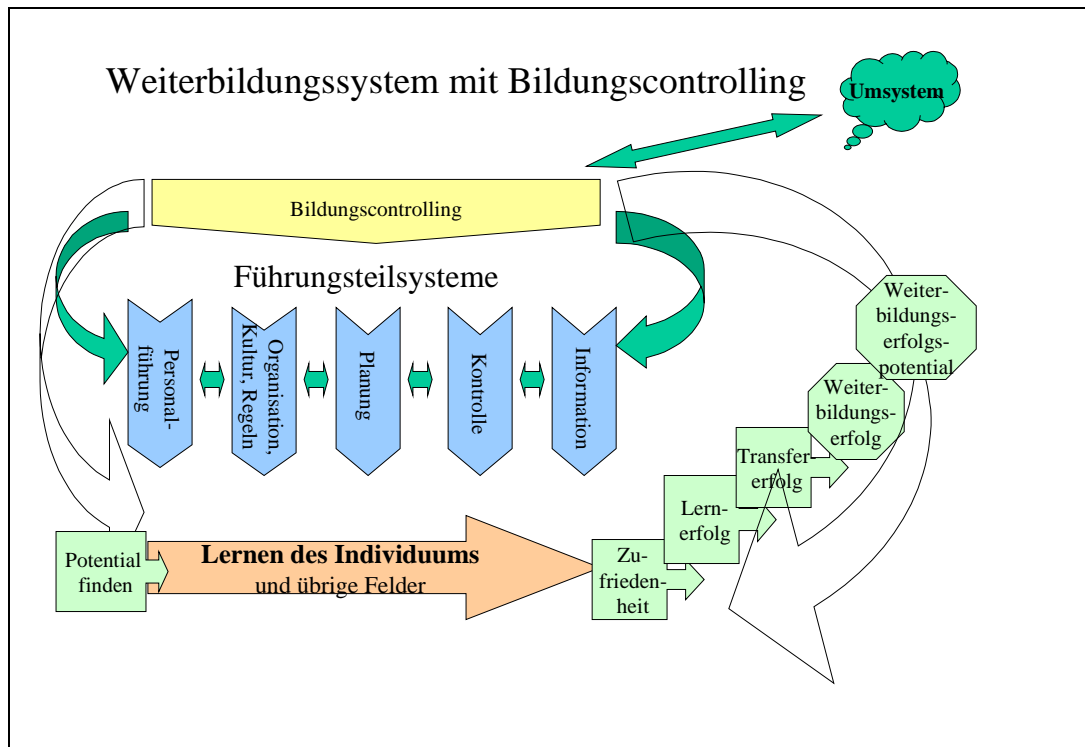


Abb. 3-8 Weiterbildungssystem mit Bildungscontrolling

(2) Die Führungsteilsysteme als Koordinationsgegenstand des Weiterbildungssystems

Zur **Personalführung** des Weiterbildungssystems gehören im Funktionsfeld die Vorgesetzten und daneben auch die Personalorganisation (Personalabteilung, Personalentwicklung), sowie im Lernfeld die Trainer und deren Management. Meist führt jeder einzelne von ihnen nur über Teilstrecken des Lernens. Sie leisten die direkte (interaktionelle) Führung³⁹ des Lernenden.

Da mit abnehmender Strukturiertheit und zunehmender Variabilität der Arbeitssituationen Resultate des Lernens schwieriger zu beobachten sind, wird die direkte Führung von außen durch Personen immer schwieriger. Auch die Freiheitsgrade in der Anwendung des Gelernten steigen in diesen Situationen

³⁹ Vgl. Wunderer, R. (Führung, 1997), S. 4ff.

tendentiell an. U.a. deshalb⁴⁰ ist der Lernprozeß verstärkt auf die Selbststeuerung des Mitarbeiters – seine eigene Führung - angewiesen. Der Mitarbeiter bewegt sich in der Weiterbildung also in einer Doppelrolle. Einerseits ist er im engeren Sinne Teil des Leistungssystems, andererseits im weiteren Sinne auch Teil des Führungssystems, weil er seinen Lernprozeß nur selbst steuern kann. Jedoch ist der Lernende durch Interventionen aus dem restlichen Führungssystem in seiner Selbststeuerung beeinflussbar.

Unter **Organisationssystem** (Aufbau- und Ablauforganisation) versteht man bezüglich des Weiterbildungssystems:⁴¹

Bildung von Aufgaben, Synthese von Aufgabenkomplexen und Zuordnung zu Personen; Aufteilung von Weisungs- und Entscheidungsrechten, Aufstellung von Regeln; Delegation von Entscheidung und generalisierende Festlegung räumlicher und zeitlicher Beziehungen zwischen den Elementen.⁴²

Soll Führung überwiegend auf der Metaebene (metasystemische Regulation) agieren, heißt Organisation auch Schaffen günstiger Voraussetzungen für Ergebnisse, etwa durch Verzicht auf Detailregelungen bei Verwendung genereller Verhaltensregelungen.⁴³ Die organisatorische Gestaltung schafft eine indirekte bzw. strukturelle Führung des Individuums.⁴⁴

⁴⁰ Schon in den Abschnitten 1.2.1 und 1.3 wurde ausführlich dargelegt, daß Lernen im Sinne einer Veränderung der inneren Struktur letztlich immer eine Leistung und die Entscheidung des Individuums ist.

⁴¹ Vgl. Küpper, H.-J. (Controlling, 1995), S. 242.

⁴² Vgl. Horvath, P. (Controlling, 1994), S. 123: Die Systembildung muß generalisierend vorgenommen werden, damit die Struktur einer Handlung nicht für den Einzelfall, sondern für eine Klasse von Sachverhalten festgelegt wird. Gleichzeitig muß sie institutionalisiert, also organisatorisch verankert werden.

⁴³ Vgl. Malik, F. (Systeme, 1984), S. 397; vgl. Neuberger, O. (Personalentwicklung, 1991), S. 300; vgl. Malik, F. (Controlling, 1992), S. 200f.

⁴⁴ Vgl. Wunderer, R. (Führung, 1997), S. 6.

Unter einem **Planungssystem**⁴⁵ der Weiterbildung versteht man, bezogen auf den entscheidungsorientierten Prozeß, die Gesamtheit aller Planungen des Führungssystems der Weiterbildung und die Beziehungen zwischen den einzelnen Planungen.⁴⁶

Im Planungssystem muß der Verknüpfungsschritt zwischen strategischer und operativer Planung des Weiterbildungssystems, also der Planung von Weiterbildungserfolgspotential und Weiterbildungserfolg ausgebildet werden, wobei die strategische Planung im besten Fall Antizipation⁴⁷ und ansonsten Adaption der Umweltänderung beinhaltet. Da häufig mit einer Vielzahl von zukünftigen Umweltsituationen und Alternativen, also mit großer Komplexität gerechnet werden muß,⁴⁸ sind Prognosen dann eher als Orientierung einzuschätzen, die das Vertrauen in die Bekanntheit der Welt erhöht und gewisse Zustände bereits ausschließt.⁴⁹ Controlling agiert auch besonders auf der Ebene der Metaplanung, also koordiniert durch Planung der Planung.⁵⁰

Neu ist im Bildungscontrolling, entsprechend der Leitidee Selbststeuerung die Erweiterung der Planungsfunktion auf den Lernenden selbst. Speziell für den Transferprozeß ist eine bisher meist nicht vorhandene Planung, ähnlich einem sportlichen Trainingsplan zur Erreichung des Weiterbildungserfolges günstig. Die Entwicklung eines **Kontrollsystems** läuft parallel und nach den gleichen Prinzipien wie beim Planungssystem. Die Kontrolle besteht in einem beurteilenden Vergleich zwischen einer Sollgröße und einer zu prüfenden Ist-

⁴⁵ Mag bezeichnet Planung als "gedankliche Vorbereitung (Vorstrukturierung) von Entscheidungen" und als "gedankliche Vorstrukturierung späterer Handlungen". Mag, W. (Planung, 1993), S. 4.

⁴⁶ Vgl. Wild, J. (Unternehmensplanung, 1982), S. 153.

⁴⁷ Gelingt es nicht, aufgrund von Prognosen und Frühindikatoren antizipierend eine Koordination mit der Umwelt herzustellen und damit die Innovation einzuführen, bleibt nur die Adaption, die von gesicherten Umweltdaten ausgeht, aber häufig zu einem Hinterherlaufen wird und im schlimmsten Fall mit der Aufgabe endet.

⁴⁸ Vgl. Küpper, H.-U. (Controlling, 1995), S. 59ff.

⁴⁹ Vgl. Malik, F. (Systeme, 1984), S. 208.

⁵⁰ Vgl. Horvath, P. (Controlling, 1994), S. 185.

Größe, häufig auch in der Analyse der Abweichungsursachen und dem Ergreifen von Korrekturmaßnahmen⁵¹ bzw. Interventionen. Kontrolle bezieht sich also auch auf Aufgaben der **Steuerung** und **Regelung**.

Die Prozeß- und Zwischenergebniskontrolle des Lernprozesses im Funktionsfeld ist ausschlaggebend für den Fortschritt des Transfers inkl. Abweichungsanalyse und Interventionen, letztendlich für die Feststellung des geschäftlichen Weiterbildungserfolges und die Motivation für weitere Lernprojekte.

Wenn der Lernprozeß in schlecht strukturierten Anwendungssituationen bei langen Übungsphasen schwer prognostizierbar ist, stellt die Sicherung der Kontrolle eine **unverzichtbare** Aufgabe im permanent und situativ ablaufenden Entscheidungsprozeß dar. Bei überwiegend schlecht strukturierten Anwendungssituationen können die Lernenden die ständig notwendige Transferkontrolle meist nur selbst durchführen. Das bedarf der Kompetenz der Lernenden, sich ausschließlich selbst zu managen. Die Koordination muß also sicherstellen, daß diese lernplanerischen und -kontrollierenden Vorgänge mit der nötigen Qualität ablaufen und gegebenenfalls eine weitere Verbesserung dieser Fähigkeiten initiieren.

Generell ist für Lernprojekte zu fordern, daß Kontrollen nicht demotivierend, sondern motivierend sein sollen. Bildungscontrolling kümmert sich ebenso, wie bei der Planung, um die Metakontrolle.⁵²

Die Bildung des **Informationsversorgungssystems (IVS)** ist eine notwendige Voraussetzung und die Basis zur Übermittlung der Führungsinformationen innerhalb des Führungssystems und an das Leistungssystem. Mit dem Einsatz von Führungsinstrumenten ist meist Informationsübermittlung verbunden.⁵³

Das Informationsversorgungssystem (IVS) ist für alle Funktionen des Bildungscontrolling erfolgskritisch und muß diese unterstützen. Nicht nur die

⁵¹ Vgl. Küpper, H.-U. (Controlling, 1995), S. 165.

⁵² Vgl. Horvath, P. (Controlling, 1994), S. 185.

⁵³ Vgl. Küpper, H.-U. (Controlling, 1995), S. 105.

anderen Führungsteilsysteme, sondern auch sich selbst muß das Bildungscontrolling mit Informationen versorgen, um seine Aufgaben erfüllen zu können.

Die Anpassungs- und Innovationsfunktion erfordert nicht nur die frühzeitige Information über relevante Umweltänderungen an die Führung, sondern auch die Anpassung des Informationsversorgungssystems selbst an Entwicklungen.⁵⁴ Informationsversorgungssysteme sind i.d.R. fragmentarisch vorhanden, z.B. Ist-Kosten auf dem Hauptbuchkonto Weiterbildungsaufwand, Weiterbildungsbudget, Berge von abgelegten, meist unausgewerteten Seminarfragebogen, Seminarverzeichnisse, abgelegte Protokolle von Mitarbeitergesprächen, Teilnahmebestätigungen der Personalakte oder Weiterbildungspaß und Kennzahlenübersichten nach Raum, Teilnehmeranzahl usw. Die Abstimmung innerhalb des Informationsversorgungssystems ist damit eine wichtige Aufgabe des Bildungscontrolling. So können Informationen, die nicht mehr benötigt werden, vermieden werden. In der Regel wird bei einer konzeptgeleiteten Bildung des Informationsversorgungssystems, abgesehen von der rechnungswesenmäßigen Seite, Neuland betreten, weil diese Fragmente meist unsystematisch und uneinheitlich entstanden sind.

Abgeleitet aus seinen Zielen nimmt Bildungscontrolling Aufgaben der Informationsbereitstellung (3), Aufgaben der Entwicklung und Gestaltung (4) und Aufgaben der Steuerung (5) im Weiterbildungssystem wahr, um die Zielerreichung des Weiterbildungssystems zu unterstützen.

(3) Aufgaben des Bildungscontrolling bezüglich der Informationsziele

(A.1 – A.4)

Nimmt Bildungscontrolling in einem Unternehmen seine Tätigkeit auf, sollte die erste Aufgabe darin bestehen, den derzeitigen Entwicklungsstand des

⁵⁴ Vgl. Küpper, H.-U. (Controlling, 1995), S. 106.

Weiterbildungssystem festzustellen (Systemcheck). Ein Informations- und Bewertungsmodell informiert sowohl über das gesamte System, als auch über das Lernen der Individuen. Dieses Modell zeigt den Stand der wesentlichen Erfolgsfaktoren und der Zielerreichung des einzelnen Individuums wie des gesamten Weiterbildungssystems. Basierend auf den Ergebnissen dieses Checks können dann Maßnahmen zur weiteren Informationsversorgung, zur Entwicklung und Gestaltung und dann zur Kopplung und Steuerung eingeleitet werden, und mit dem nächsten Check kann wiederum deren Wirkung festgestellt werden. Daneben beschafft und verarbeitet Bildungscontrolling Informationen, bereitet sie auf und übermittelt sie an die Bedarfsträger. Kann bei dezentralem Informationsbedarf angeregt werden, daß die Informationen „vor Ort“ erzeugt werden, ist eine zentrale Aufnahme und Verarbeitung dieser Informationen nicht sinnvoll.

Informationsaufgaben bezüglich der Lernfolge des Individuums und der unterstützenden Prozesse

Anlaß: Zur Initiierung spontanen Lernens und geeigneter Lernprojekte benötigen Mitarbeiter Informationen bezüglich des eigenen Weiterbildungserfolgspotentials und des (strategischen und operativen) Bedarfs an Verhaltensweisen. Einen Teil der Information können diese durch geeignete Anregung des Bildungscontrolling selbst oder in Beratungsgesprächen mit ihren Führungskräften und Weiterbildungsspezialisten erzeugen.

Desweiteren werden Informationen zum Angebot an Lernunterstützung wie Seminare, Selbstlernprogramme etc. gebraucht.

Lernprozeß und -ergebnis: Während und zum Ende des Lernprozesses hin benötigen die Lernenden ständig Feedback über den Grad ihrer Zielannäherung. Das setzt voraus, daß vorher eine Formulierung des Ziels stattgefunden hat. Die nötigen Informationen können sie bei geeigneter Unterstützung wiederum teilweise selbst erheben, teilweise brauchen sie Input von dritter Seite (Tests,

Fremdbeurteilung, Beratung). In jedem Fall muß gesichert werden, daß die Informationen bereitstehen.

Unterstützende Prozesse: Die Trainer, die jeweilige Führungskraft und die weiteren unterstützenden Personen benötigen ebenfalls Informationen, die den zur Zielannäherung nötigen Unterstützungsbedarf signalisieren. Sie brauchen außerdem Feedback, ob ihre Unterstützungsmaßnahmen in der Arbeitssituation geholfen haben, Weiterbildungserfolg zu erreichen, damit sie permanente Verbesserungen ihrer Dienstleistungen durchführen können.

Informationsaufgaben bezüglich des Führungssystems

Personalführungs- und Organisationssystem: Die Entscheidung des Personalmanagements über die Initiierung des betrieblichen Lernens hängt ab von Informationen über Alternativen zur Weiterbildung, über die Kosten-Nutzen-Abwägung⁵⁵ und über die finanziellen Ressourcen des Unternehmens, sowie vom Informationsabgleich mit der strategischen und operativen Planung.

Das Personalmanagement benötigt außerdem für die Entscheidung über die Inanspruchnahme des Unterstützungsangebots Informationen zum Bedarf an Unterstützung, zur Qualität bzw. Kundenzufriedenheit und zur Wirksamkeit der Maßnahmen bezüglich Geschäftserfolg.

Damit Führungskräfte und Personalorganisation⁵⁶ sich bezüglich der durchgängigen Unterstützung der Lernenden im Lern- und Funktionsfeld abstimmen können, benötigen sie Beratung und einen an der Lernfolge orientierten Informationsfluß u.a. über Ziele und Zielannäherung des Lernenden.

Personalführungs- und Organisationssystem benötigen Informationen über den Bestand und die Einhaltung der Regeln des Lernens, sowie über den Stand der

⁵⁵ Angenommen wird, daß die Kosten einer Weiterbildung üblicherweise von der entsendenden Kostenstelle getragen werden und daher von der Führungskraft des Lernenden zu verantworten sind.

⁵⁶ Zur Personalorganisation zählen die Personalabteilung und in vielen Unternehmen zusätzlich die meist strategisch ausgerichtete Personalentwicklung.

Lernkultur. Gleichzeitig benötigen Sie eine Beurteilung, inwieweit der Stand von Regeln und Lernkultur lernförderlich ist und gegebenenfalls Beratung zur gezielten Verbesserung dieses Rahmens.

Das **Planungs- und Kontrollsystem** benötigt Informationen über das Lernpotential der Mitarbeiter und den strategischen und operativen Bedarf an Verhaltensweisen, sowie über die geplanten Maßnahmen und den entstehenden Finanzmittelbedarf. Im Planungsprozeß sind zur gegenseitigen Abstimmung (Metaplanung) die Teilpläne allen Beteiligten sichtbar zu machen. Sind Planvorgaben erarbeitet, ist im Verlauf über den Ist-Stand der Plangrößen zu informieren, Abweichungsanalysen sind zu beraten. Bildungscontrolling berät das Führungssystem zum Instrumenteneinsatz bezüglich der Steuerung des Leistungssystems.

Informationsaufgaben bezüglich des gesamten Weiterbildungssystems

Bildungscontrolling soll über ein Bewertungssystem Transparenz schaffen über den Entwicklungsstand, die Prozeßqualität und die Zielerreichung des gesamten Weiterbildungssystems, sowie über dessen Reaktion auf Interventionsmaßnahmen. Zur komplexen Steuerung des Systems, also über die reine Reaktion auf Abweichungen hinaus, werden außerdem Informationen⁵⁷ zur Antizipation benötigt.

(4) Aufgaben des Bildungscontrolling bezüglich der Entwicklungs- und Gestaltungsziele (B.1 – B.4)

Die Systembildungsaufgabe des Bildungscontrolling bezieht sich auf die Entwicklung und Implementierung noch nicht vorhandener Systemteile und Beziehungen. Das wichtigste Kriterium für die Entwicklungs- und

⁵⁷ Vgl. Becker, W. (Funktionsprinzipien, 1990), S. 307.

Gestaltungsaufgabe ist, daß durch Eingriffe zielorientiertes Lernen des Individuums verbessert und nicht verschlechtert wird.

Entwicklungs- und Gestaltungsaufgaben bezüglich individuellen Lernens und der unterstützenden Prozesse

Lernfolge: Vom Anlaß über den Prozeß und das Ergebnis bis zum Feedback des Lernens sind fehlende Elemente zu entwickeln und vorhandene Elemente wie Bedarfsanalyse, Mitarbeiter- bzw. Lerngespräche, Zielvereinbarung und Ergebnissrückkopplung zu optimieren und aufeinander abzustimmen.

Die Abstimmung ist durch die Grundstruktur eines idealtypischen Prozeßverlaufs des Lernens und der unterstützenden Prozesse für die Lernenden zu unterstützen.

Entwicklungs- und Gestaltungsaufgaben bezüglich des Führungssystems

Personalführungs- und Organisationssystem: In Unternehmen muß häufig - insbesondere in komplexen Arbeitssituationen – das Bewußtsein für das arbeitsteilige Zusammenwirken der direkten Führung zur Zielerreichung der Lernenden erst geschaffen werden. Eine wichtige Aufgabe ist es deshalb, auch für das Führungssystem einen idealtypischen Sollprozeß des Lernens zu definieren, der zur Systematisierung und als Handlungsleitlinie für das Führungssystem dienen kann. Hier wird u.a. festgelegt, wer wann verantwortlich ist und wer wann was zur Unterstützung beitragen soll. Die indirekte (strukturelle) Führung als Rahmen für effektives Lernen ist meist nur sehr unvollständig ausgebildet und bedarf der Vervollständigung. Die Ausbildung einer Lernkultur und geeigneter Regeln als Medien der indirekten Führung unterstützt die Selbststeuerung bzw. entlastet die direkte Führung der Lernenden. Die Verbesserung der Regeln und der Lernkultur ist vom Bildungscontrolling anzuregen und zu begleiten.

Verantwortliche und Mitwirkende sind zu bestimmen und bezüglich ihrer Aufgaben zu instruieren.

Ein zielführendes strategisches und operatives **Planungs- und Kontrollsystem** der Weiterbildung ist zu entwickeln und zu implementieren. Die Weiterbildungsziele sind untereinander und mit den übrigen Unternehmenszielen abzustimmen. Damit ist die Verbindung zwischen Weiterbildungssystem und Umsystem zu sichern, die die Abstimmung zwischen dem gegenwärtigen und zukünftigen Bedarf des Umsystems und dem Potential des Weiterbildungssystems leistet. Das Planungssystem soll auch die Antizipation des Systems unterstützen und das Kontrollsystem die Strategie überprüfen.

Das zu entwickelnde **Informationsversorgungssystem (IVS)** ist weniger berichts-, sondern prozeß- und zielorientiert und vorausschauend auszugestalten.⁵⁸ Es soll eine systematische Informationsbeschaffung und –verarbeitung für den Informationsbedarf gewährleisten und die Lernfolge des Individuums (Leistungssystem), die Koordination im Führungssystem der Weiterbildung und die Harmonisation mit dem Umsystem mit sichern.

Außerdem soll Bildungscontrolling auch eine Aufbau- und Ablauforganisation für die eigene Funktion liefern.

(5) Aufgaben des Bildungscontrolling bezüglich der Steuerung/Kopplung (C.1 – C.3)

Sind die Systemelemente des Bildungscontrolling entwickelt und gestaltet, so ist über den rückkoppelnden Teil des Informationssystems⁵⁹ zu prüfen, ob sie bereits ausreichend zielorientiert zusammenarbeiten. Die Istsituation ist mit der Sollsituation zu vergleichen. Der Prozeßablauf wird über die Koordination der einzelnen Ziele und Planungen durch Bildungscontrolling begleitet. Wirken die Elemente nach der Systembildung noch nicht ausreichend zusammen, treten also

⁵⁸ Vgl. Wunderer, R. (Führung, 1997), S. 4ff.

⁵⁹ Vgl. Becker, W. (Funktionsprinzipien, 1990), S. 302ff.

Abweichungen auf, ist die Zielerreichung durch steuernde und regelnde Interventionen zu sichern. Inkonsistenzen in den Einzelzielen und –plänen werden beseitigt. Der Steuerungserfolg wird überprüft, und falls das System keine befriedigende Reaktion zeigt, ist weiter zielannähernd zu intervenieren.

(Kopplungs- und) Steuerungsaufgaben bezüglich individuellen Lernens und der unterstützenden Prozesse

Lernfolge: Durch Rückkopplung in der Lernfolge, d.h. Anregung und Unterstützung der Lernenden zur zielorientierten Selbststeuerung, sowie der Führungskräfte zur Überprüfung des Erfolgs und gegebenenfalls zur Intervention, ist die Beseitigung von Abweichungen und die Zielannäherung zu fördern.

Unterstützende Maßnahmen: Durch Rückkopplung über die zielbezogene Wirkung der unterstützenden Maßnahmen und durch Beratung ist das Lernfeld zur Optimierung anzuregen und die Verbesserung der Qualität und der Effektivität seiner Maßnahmen zu fördern.

(Kopplungs- und) Steuerungsaufgaben bezüglich des Führungssystems

Personalführungs- und Organisationssystem: Die Führungskräfte sind anzuhalten, die Ergebnisse des Lernens einzuholen und nach Bedarf Unterstützung zu leisten. Defizite vorausgegangener Prozeßschritte müssen den Verantwortlichen von den Kollegen folgender Prozeßschritte bekanntgemacht werden, damit jene daraus lernen können. Bei guten Ergebnissen sind die Führungskräfte anzuhalten, persönlichen Erfolg der Lernenden zu fördern. Die Wirkung der Regeln und der Lernkultur ist zu überprüfen. Gegebenenfalls sind Maßnahmen zu ihrer Veränderung anzuregen und zu sichern.

Planungs- und Kontrollsystem: Die vorher mit dem bedarfstragenden Umsystem über eine zielführende und vorausschauende Planung der Weiterbildung verbundenen Teilbereiche des Weiterbildungssystems sind über Rückkopplung von Kontrollinformationen und Anregung zu Interventionen zu abgestimmtem,

zielführenden Verhalten untereinander und mit dem Umsystem zu veranlassen. Auch die Prämissen der Strategie sind zu prüfen, gegebenenfalls ist diese zu korrigieren.

Informationssystem: Das Informationssystem soll Kontroll- und Abweichungsinformationen erzeugen. Abweichungen sind zu bewerten. Das Führungssystem ist zu beraten, ob es auf Abweichungen reagieren soll und zu geeigneten Interventionen anzuregen. In die Formalisierung des Planungs- und Kontrollprozesses ist die ständige Optimierung des Weiterbildungssystems einzubeziehen.

Bildungscontrolling liefert auch geeignete Instrumente zur Lösung der genannten Aufgaben.

3.3.2.2 Instrumente des Bildungscontrolling

Für Instrumente sind auch die Begriffe "Methoden", "Verfahren", "Techniken" und "Modelle" gebräuchlich. Allen gemein ist, daß sie einen Beitrag zur Zielerreichung leisten.⁶⁰

Bildungscontrollinginstrumente sind Hilfsmittel, die die zielerreichende Umsetzung der Bildungscontrollingaufgaben in einem konkreten Anwendungsfall ermöglichen.⁶¹ Die Anforderungen an dieses Instrumentarium ergeben sich aus den Zielsetzungen und Aufgaben des Bildungscontrolling.⁶²

Sind die Bildungscontrollingziele erreicht, sollte damit Bildungscontrolling und damit das Weiterbildungssystem den von ihm erwarteten Nutzen schaffen.

⁶⁰ Vgl. Horvath, P. (Controlling, 1994), S. 203; vgl. Hentze, J./Kammel, A. (Personalcontrolling, 1993), S. 67.

⁶¹ Vgl. Becker, W. (Funktionsprinzipien, 1990), S. 314.

⁶² Vgl. Niedermayr, R. (Controlling, 1994), S. 115.

Vorab sind zur Auswahl von Instrumenten des Bildungscontrolling drei Einschränkungen zu machen:

(1) Drei Einschränkungen zum Einsatz der Bildungscontrollinginstrumente

1. Die Kosten für den Einsatz von Bildungscontrollinginstrumenten sind vorwiegend Transaktionskosten⁶³ eines Weiterbildungssystems und müssen gegen den damit erzielbaren Nutzen abgewogen werden. Der Instrumenteneinsatz ist also auf Wirtschaftlichkeit zu prüfen. Damit ergibt sich die Notwendigkeit, zu selektieren. Nützlich sind Bildungscontrollinginstrumente u.a. dann, wenn sich durch ihren Einsatz die sonstigen Transaktionskosten des Weiterbildungssystems reduzieren lassen.
2. Instrumente können außer den Zielen und Funktionen des Bildungscontrolling auch anderen Aufgabenbereichen dienen. Meist sind das die Weiterbildung und das Weiterbildungsmanagement.⁶⁴ Eine Abgrenzung kann nicht eindeutig vorgenommen werden. Daher werden Instrumente in der Auswahl auftauchen, die auch aus der Weiterbildungsliteratur bekannt sind. Hier geht es aber um den Koordinationsaspekt dieser Instrumente. Die Auswahl der Instrumente erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit.
3. Bildungscontrollinginstrumente sollten bezüglich der Leitidee "Selbststeuerung" danach überprüft werden, ob Lernende mit ihnen Selfcontrol betreiben und verbessern können. Die Steuerung von Lernprojekten und insbesondere von einfachen Lernsituationen wird immer vom Lernenden betrieben.⁶⁵ Instrumente der Intervention sind darauf zu überprüfen, ob sie die Selbststeuerung zielorientiert beeinflussen. Das Bedürfnis nach Selbststeuerung

⁶³ Transaktion wird als Übertragung von Verfügungsrechten definiert. Vgl. Picot, A./Dietl, H./Franck, E. (Organisation, 1997), S. 66. Transaktionskosten umfassen "alle Opfer und Nachteile, die von den Tauschpartnern zur Verwirklichung des Leistungsaustausches zu tragen sind..." Picot, A./Dietl, H./Franck, E. (Organisation, 1997), S. 66. Für die Abstimmung werden Ressourcen verbraucht. Vgl. Picot, A./Dietl, H./Franck, E. (Organisation, 1997), S. 72.

⁶⁴ Vgl. Becker, (Funktionsprinzipien, 1990), S. 314.

⁶⁵ Siehe Abschnitt 1.3.

trifft offensichtlich nicht nur auf eine Elite zu, sondern wird auch bei den 'lower level employees' festgestellt.⁶⁶ Bevorzugt aufgeführt werden Instrumente also dann, wenn sie im Sinne des Menschenbildes und des Steuerungsverständnisses als nützlich erachtet werden.

(2) Abhängigkeit der Funktionstiefe der Instrumente von der Arbeitssituation und der Selbststeuerungsfähigkeit der Lernenden

Die Funktionstiefe des Instrumenteneinsatzes richtet sich nach dem voraussichtlichen Steuerungsbedarf. Im Kontinuum zwischen einem geringen und extremen Steuerungsbedarf werden die Instrumente beurteilt nach ihrer Eignung:

1. zur Vorgabe eines Rahmens für Handlungen oder für **indirekte Eingriffe/Interventionen** in die strukturelle Führung z.B. Regeln für komplexe Situationen,
2. für **direkte Eingriffe/Interventionen** in einfachen, überschaubaren Situationen oder
3. für die **Selbststeuerung** des Lernenden.

Im folgenden werden durch Kombination der Steuerungsfähigkeit mit der Charakteristik der Arbeitssituationen drei Steuerungsvarianten unterschieden:⁶⁷

Variante A für Mitarbeiter mit sehr ausgeprägter Fähigkeit zur erfolgreichen Selbststeuerung: Schaffen eines Rahmens, Festlegen von Regeln (indirekter Eingriff) und variable Zielvereinbarung (direkter Eingriff) in sehr unstrukturierten und sehr variablen Arbeitssituationen, um die Lernenden anzuregen, durch weitgehende Selbstorganisation ihr Ziel zu erreichen.

Lernende mit hoher Selbststeuerungsfähigkeit können Lernprojekte für einfache Situationen ohne zusätzliche Interventionen steuern. Für mittel variable und mittel strukturierte Situationen bedürfen sie eventuell zusätzlicher Interventionen. Hoch

⁶⁶ Vgl. Argyris, C. (Psychology, 1976), S. 172.

⁶⁷ Siehe Abschnitt 1.3.2.2.

variable und hoch unstrukturierte Situationen verlangen eine sehr umsichtige Führungsunterstützung für die selbststeuernden Lernenden.

Variante B für Mitarbeiter mit weitgehender Fähigkeit zur erfolgreichen Selbststeuerung: Schaffen eines Rahmens, Festlegen von Regeln (indirekter Eingriff) und fixe Zielvereinbarung (direkter Eingriff) für mittel strukturierte und mittel variable Situationen mit Zwischen- und Endergebniskontrolle und falls nötig, weitere sparsam eingesetzte Interventionen.⁶⁸

Lernende mit weitgehender Fähigkeit zur erfolgreichen Selbststeuerung können Lernprojekte für einfache Situationen überwiegend alleine und für mittel variable und mittel strukturierte Situationen unterstützt durch die Führungskraft bewältigen. In hoch variablen und hoch unstrukturierten Situationen sollte die Entscheidung über eine Weiterbildung genau abgewogen und für ausreichende Unterstützung gesorgt werden.

Variante C für Mitarbeiter mit geringer Fähigkeit zur erfolgreichen Selbststeuerung: Sind Lernende nur in geringem Maße zur erfolgreichen Selbststeuerung fähig und die Arbeitssituationen gut strukturiert und weitgehend stabil, empfiehlt sich in einer die Selbststeuerung fördernden Weise direkt einzugreifen. Kann nicht von erfolgreicher Selbststeuerung ausgegangen werden, sollte die Führungskraft mit weitgehenden Interventionen beginnen und den Selbststeuerungserfolg beim Lernenden allmählich entwickeln.⁶⁹

Unterhalb einer Mindestfähigkeit zur erfolgreichen Selbststeuerung sollten Lernprojekte bei zunehmender Variabilität und Schlecht-Strukturiertheit der Arbeitssituationen nicht durchgeführt werden, da die Informations- und

⁶⁸ Vgl. Malik, F. (Systeme, 1984), S. 212ff.; vgl. von Hayek, F. (Studien, 1969), S. 34.

⁶⁹ Heinen nennt für sehr komplexe bzw. unstrukturierte und sehr variable Produktionssituationen, also der auftragsorientierten Einzel- oder Individualfertigung einen hohen Bedarf an Informationen, Flexibilität, Abstimmungs- /Kooperationsbedarf und zusätzlich das Problem hoher Planungsunsicherheit. Vgl. Heinen, E. (Industriebetriebslehre, 1991), S. 406f.

Kontrollkosten zu hoch werden bzw. die Wahrscheinlichkeit, das Ziel nicht zu erreichen, sehr hoch ist.

In diesen Fällen ist zuerst die erfolgreiche Selbststeuerungsfähigkeit zu verbessern.

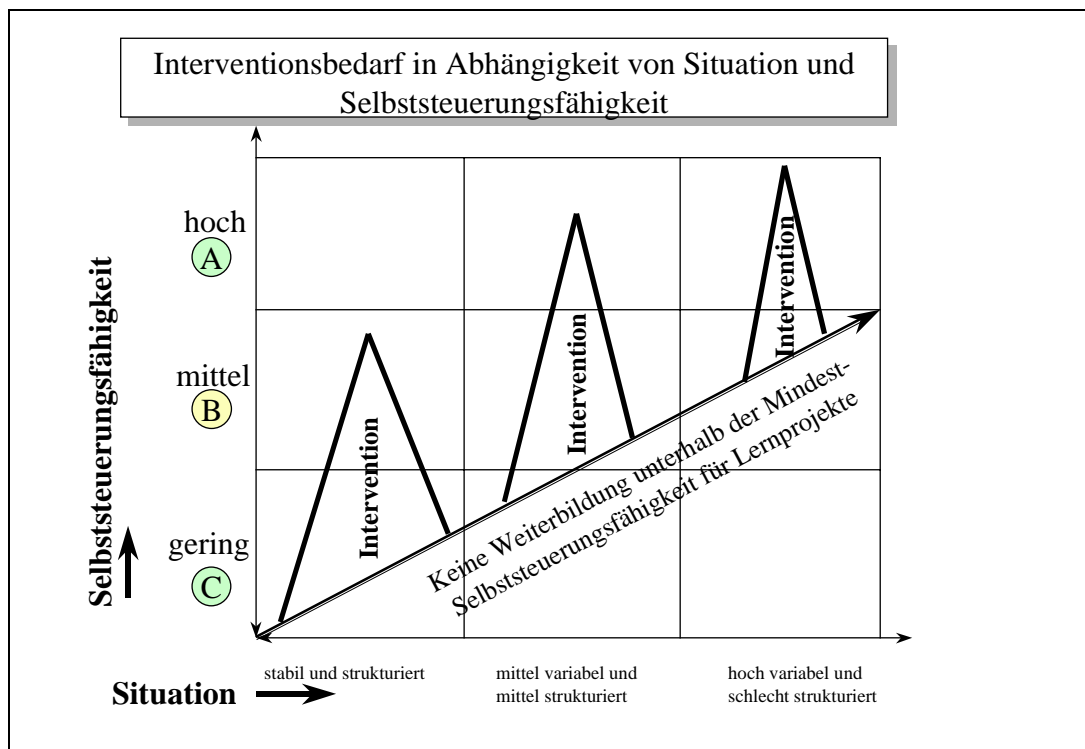


Abb. 3-9: Interventionsbedarf in Abhängigkeit von Situation und Selbststeuerungsfähigkeit

Zusammenfassend wird vorgeschlagen, diese Differenzierung der Entscheidung zur Weiterbildung der Mitarbeiter voranzustellen, und wenn die benötigte Selbststeuerung bzw. Unterstützung nicht vorausgesetzt werden kann, zumindest aus betriebswirtschaftlicher Sicht die Weiterbildung abzulehnen.

(3) Systematisierung der Instrumente

Im Sinne der Systemorientierung darf eine Intervention in ein komplexes System nicht ohne eine umfassende Bestimmung des Entwicklungsstandes und ohne Kenntnis der Verhaltensstrukturen dieses Systems durchgeführt werden. Das Weiterbildungssystem benötigt demnach ein ganzheitliches Bewertungsinstrument für den Systemcheck. Dieser Check bietet vor einer Intervention – z.B. einer Beratung bezüglich der Weiterbildung – eine Analyse und Bewertung der

Ausgangssituation. Das Schwergewicht liegt darauf, festzustellen, wie die wesentlichen Einflußfaktoren beachtet und die Ziele des Weiterbildungssystems erreicht werden. Das Niveau dieses Entwicklungsstandes läßt einerseits Rückschlüsse auf den Unterstützungsbedarf des individuellen Lernens zu, andererseits gibt es Hinweise darauf, ob und wie das Weiterbildungssystem auf Interventionen reagieren wird.

Das Informations- und Bewertungsmodell gibt gleichzeitig die Systematik für die Orientierung der folgenden Informations-, Entwicklungs-, Gestaltungs- und Steuerungsinstrumente vor. Die Instrumente sollen der Erfüllung der Aufgaben und Ziele des Bildungscontrolling und damit der Unterstützung der Weiterbildungsziele dienen. Wie diese Modell werden die Instrumente an der Lernfolge des Individuums und an der Koordination im Führungssystem ausgerichtet.

Die Instrumente werden in folgender Reihenfolge behandelt:

1. Instrument für den Systemcheck: Selbstbewertungsmodell für die Lernfolge des Individuums und für das Weiterbildungssystem insgesamt
2. Instrumente zur Koordination der Lernfolge des Individuums
3. Instrumente zur Koordination im Führungssystem und mit dem Umsystem

Die Systematik ist insofern nicht ganz überschneidungsfrei, als einige Instrumente für mehrere Aufgaben des Bildungscontrolling eingesetzt werden können.

3.3.2.2.1 Selbstbewertungsmodell für die Lernfolge des Individuums und für das Weiterbildungssystem insgesamt

Das Bewertungsmodell für das Weiterbildungssystem wird nach der Idee des EFQM-Modells für Excellence, das in Abschnitt 2.3.3 dargestellt wurde, entwickelt. Die dortige Struktur wird jedoch auf die Lernfolge des Individuums, die Prozesse und Ziele des Weiterbildungssystems angepasst.

(1) Problematik beim Einsatz des EFQM-Modells für das Bildungscontrolling:

Wie weiter oben⁷⁰ erwähnt, kann für das EFQM-Modell eine Bewertungsmethode gewählt werden, die einen Vergleich mit anderen brancheneigenen und branchenfremden Unternehmen bzw. Organisationseinheiten prinzipiell ermöglicht (Benchmarking). Die Voraussetzung zum Benchmarking erfüllen aber einerseits nicht alle der von EFQM vorgeschlagenen Selbstbewertungsmethoden⁷¹ und andererseits dürfen die Elemente der Grundstruktur nicht geändert werden, d.h.

1. die Befähiger- und Ergebniskriterien sowie deren Teilkriterien,⁷²
2. die Gewichtung der Befähiger- und Ergebniskriterien gemäß Schaubild,
3. die Gewichtung der Teilkriterien,
4. die Gewichtung (arithmetisches Mittel) aus der Bewertung der Teilkriterien der Befähiger- und Ergebnis-Kriterien gemäß des RADAR-Schemas.

Weicht man davon ab und verändert (1), (2), (3) oder (4), so ist zwar kein Benchmarking möglich, als unternehmensinternes Diagnose- und Prognoseinstrument ist das Modell jedoch einsetzbar. Es kann der Aufdeckung von Schwachstellen dienen und dadurch kontinuierliche Verbesserungsprozesse im Weiterbildungssystem anstossen.⁷³

⁷⁰ Siehe Abschnitt 2.3.3.

⁷¹ Selbstbewertung mittels Matrixdiagrammen, Fragebögen und mit der Wegweiser-Karte erfüllen die Voraussetzungen nicht. Vgl. European Foundation for Quality Management (Öffentlicher Sektor, 1997), S.67ff.; vgl. European Foundation for Quality Management (Excellence, 1999), S. 32.

⁷² Es ist nur zugelassen, daß man manche Unterpunkte als ´nicht für das Unternehmen/die Organisationseinheit relevant´ bewertet.

⁷³ Die übrigen Ziele, die mit der Anwendung des EFQM-Modells verbunden sind, sind weiterhin erfüllbar, mit Ausnahme der weiter oben beschriebenen Einschränkungen (Abhängigkeiten der

”Nur etwa 10 Prozent des Erfolgs eines Benchmarking rühren aus dem eigentlichen Vergleichsprozeß her, 90 Prozent hingegen aus dem Ertrag der vorangehenden Prozeßanalyse, die die Mängel offenbart und zur Installierung von Mechanismen führt, die das Auftreten dieser Mängel künftig vermeiden helfen.”⁷⁴

(2) Ein modifiziertes Selbstbewertungsmodell für das Weiterbildungssystem

These: Es erscheint zweckmäßig, die Idee des EFQM-Modells aufzugreifen und auf das Weiterbildungssystem entsprechend der speziellen Ziele und Aufgaben des Bildungscontrolling anzupassen.

Damit entsteht ein Bewertungsmodell für das Weiterbildungssystem.

Ziel dieses Modells ist es, basierend auf einer Systemanalyse einerseits Einflußfaktoren für dessen Zusammenwirken und Systemziele zu beschreiben und andererseits aus der Einstellung der dazugehörigen Indikatoren, dem Ist-Zustand, abzuleiten, wie der derzeitige Entwicklungsstand des Weiterbildungssystems ist. Insbesondere soll aufgedeckt werden, wie sich das System verhält und ob Systemprobleme oder -störungen vorliegen.⁷⁵

Der Vorteil dieses Selbstbewertungsmodells besteht im Bemühen, alle wichtigen Befähiger und Ziele/Ergebnisse des Weiterbildungssystems aufzugreifen und **in Eigenregie** aus der Organisation heraus über die Skalierung bewerten zu können. **Selbstbewertung** ermöglicht, aus eigener Kraft Einsichten gewinnen zu können.⁷⁶

Die Befähiger und Ergebnisse werden modifiziert und wenn überhaupt, anders als im EFQM-Modell, gewichtet.

Kriterien). Zum Nutzen vgl. European Foundation for Quality Management (Öffentlicher Sektor, 1997), S. 11f.

⁷⁴ Vgl. Stauss, B./ Friege, C. (TQM, 1996), S. 26.

⁷⁵ Zu Begriff und Bedeutung der Systemanalyse vgl. Becker, W. (Funktionsprinzipien, 1990), S. 301.

⁷⁶ Vgl. European Foundation for Quality Management (Anleitung, 1999), S.4.

Als Beispiel dient das Ergebniskriterium *Kundenbezogene Ergebnisse*:

Beim EFQM-Modell geht das Ergebniskriterium *Kundenbezogene Ergebnisse* mit einem relativ hohen Gewichtungsfaktor in die Gesamtbewertung ein (200 Punkte bzw. 20%).⁷⁷

Kunden sind im Sinne von EFQM:

„Die Nutznießer der Tätigkeiten der Organisation im weitesten Sinne.“⁷⁸

Nutznießer im Weiterbildungssystem sind entsprechend die Teilnehmer und die Auftraggeber von Weiterbildungsmaßnahmen.

Die hohe Gewichtung der Zufriedenheit der Teilnehmer und Auftraggeber ist beim Weiterbildungssystem momentan aber nicht sinnvoll. In der Praxis wird der Zufriedenheit der Teilnehmer von Veranstaltern der Weiterbildungsmaßnahmen eine sehr hohe Bedeutung beigemessen. Es wird dabei häufig nicht beachtet, daß die Zufriedenheit höchstens eine notwendige, nicht aber eine hinreichende Bedingung für den Weiterbildungserfolg darstellt.⁷⁹ Das Ergebnis-Kriterium *Kundenbezogene Ergebnisse* wird zwar übernommen, aber modifiziert. Die Gründe sind folgende:

- Die Teilnehmer der Lernprojekte sind in den Weiterbildungsprozeß involviert. Die Zufriedenheit mit der Weiterbildungsmaßnahme setzt damit eine aktive Lern- und Mitwirkungsbereitschaft der Teilnehmer voraus.⁸⁰
- Die Auftraggeber müß(t)en, um einen Weiterbildungserfolg zu erzielen, kooperativ mit den Teilnehmern den Transferprozeß bis zum Weiterbildungserfolg begleiten und unterstützen. Dies setzt ebenfalls eine aktive Mitwirkungsbereitschaft voraus.

⁷⁷ Siehe Abschnitt 2.3.3.

⁷⁸ Vgl. European Foundation for Quality Management (Öffentlicher Sektor, 1997), S.47.

⁷⁹ Die Angemessenheit der Gewichtungsfaktoren der Befähiger und Ergebnisse im allgemeinen EFQM-Modell wird hier nicht hinterfragt. Dies ist nicht Thema dieser Arbeit.

⁸⁰ Zur Individuumorientierung siehe insbesondere Abschnitt 1.3

- Die Zufriedenheit der Teilnehmer ist zwar im Gegensatz zum Transfer- und Geschäftserfolg relativ leicht zu ermitteln, aber die Gründe für die Zufriedenheit können sehr unterschiedlich sein. Unter Umständen ist Zufriedenheit nicht einmal mit einem Lernerfolg verbunden. Z.B. zeigen sich Teilnehmer meist sehr zufrieden, wenn Dozenten sich sehr humorvoll geben.
- Von umfassender Kundenzufriedenheit und -nutzen darf eigentlich im Gegensatz zur 'Kirkpatrick-Zufriedenheit', gemessen am Ende eines Seminars, erst dann gesprochen werden, wenn das Lernprojekt abgeschlossen ist und sich ein Geschäftserfolg eingestellt hat. Hier besteht aber häufig das Zurechnungsproblem zwischen einem festgestellten Geschäftserfolg und einer vorangegangenen Weiterbildungsmaßnahme.

Um Redundanzen und dadurch bedingte Abhängigkeiten zwischen den Kriterien zu vermeiden (reduzieren), werden die Befähiger nur entlang der Folge des individuellen Lernens und des dazugehörigen Führungsprozesses aufgereiht. Beinhaltet sind die oben genannten Weiterbildungsfelder Individuum, Lern- und Funktionsfeldorganisation und Weiterbildungsmaßnahmen und deren Teilkriterien und Ansatzpunkte. Damit soll eine "lernprozeßorientierte" Organisation angestrebt werden, die bisher kaum realisiert ist.⁸¹

Die Anzahl der Teilkriterien und Ansatzpunkte wird im Vergleich zum klassischen EFQM-Modell erheblich reduziert. Gründe sind vor allem:

- weniger Abhängigkeiten zwischen den Kriterien und deren Teilkriterien und Ansatzpunkten,
- einfache Handhabbarkeit in der Praxis und damit eine zu erwartende höhere Methodenakzeptanz.

Gewichtungen werden noch nicht vorgegeben, da die Zusammenhänge zwischen den einzelnen Befähigern und Ergebnissen erst empirisch ermittelt werden

⁸¹ Vgl. Zink, K.J./ Brandstätter, T. (Qualitätsmanagement, 1996), S.745ff.

müssen. Problematisch erscheint dabei, daß relativ viele Einzelfaktoren den Erfolg beeinflussen können.

Es ist jedoch davon auszugehen, daß in komplexen Situationen einige wenige Einflußfaktoren eine besonders hohe Gewichtung verdienen. Zu diesen zählen insbesondere die folgenden 4 Faktoren:

- erstens das Weiterbildungserfolgspotential des Individuums, insbesondere seine entsprechend der Arbeitssituation angepaßte Selbstanalyse- und Selbststeuerungsfähigkeit, aber auch ein ausreichendes Talent für das angestrebte Verhalten,
- zweitens hohe Motivation des Individuums zum Lernen (z.B. durch persönlichen Nutzen oder die Möglichkeit, seine Pflicht zu erfüllen),
- drittens einfühlsame Dosierung der bis zum Weiterbildungserfolg unterstützenden Fremdsteuerung in Abhängigkeit von der Strukturiertheit und Variabilität der Arbeitssituation,
- viertens die Verhaltensänderung begünstigende Vorbereitung der Arbeitssituation durch das Funktionsfeld.

Bezogen auf die obige Lerngeschichte der beiden Tennisspieler B und K lautete die These:

Wenn der Tennisspieler B über ausreichende Anlagen verfügt, erfolgsorientiert und mit hohem Durchhaltevermögen sein Lernen analysiert und steuert, gut betreut wird und sein neues Spiel von seinem Club und seiner Mannschaft erwünscht ist oder gebraucht wird, sollte er gefördert werden, weil seine Erfolgsaussichten hoch sind.

Tennisspieler K bewegt sich im selben „Weiterbildungssystem“ wie B. Sein Lernerfolg hat jedoch keine günstige Prognose. Zunächst ist seine Fähigkeit zur erfolgsorientierten Analyse und Selbststeuerung noch nicht ausreichend ausgeprägt, denn er schafft es nicht aus eigener Kraft, ein Verbesserungspotential zu finden, das einen Lernprozeß wirklich lohnt. K probiert mal dies, mal das. Er benötigt gerade deshalb intensivere Beratung und Betreuung durch einen Trainer, der das Lernen mit einer geeigneten Taktik verknüpft, damit ein erworbenes

Neuverhalten K's Wettkampferfolg nachdrücklich steigert. Eine derartige Unterstützung wäre in dem eingangs beschriebenen Weiterbildungssystem in Form des erfahrenen Oberligaspielers möglich. Dieser nimmt die Rolle des Betreuers derzeit aber nicht wahr.

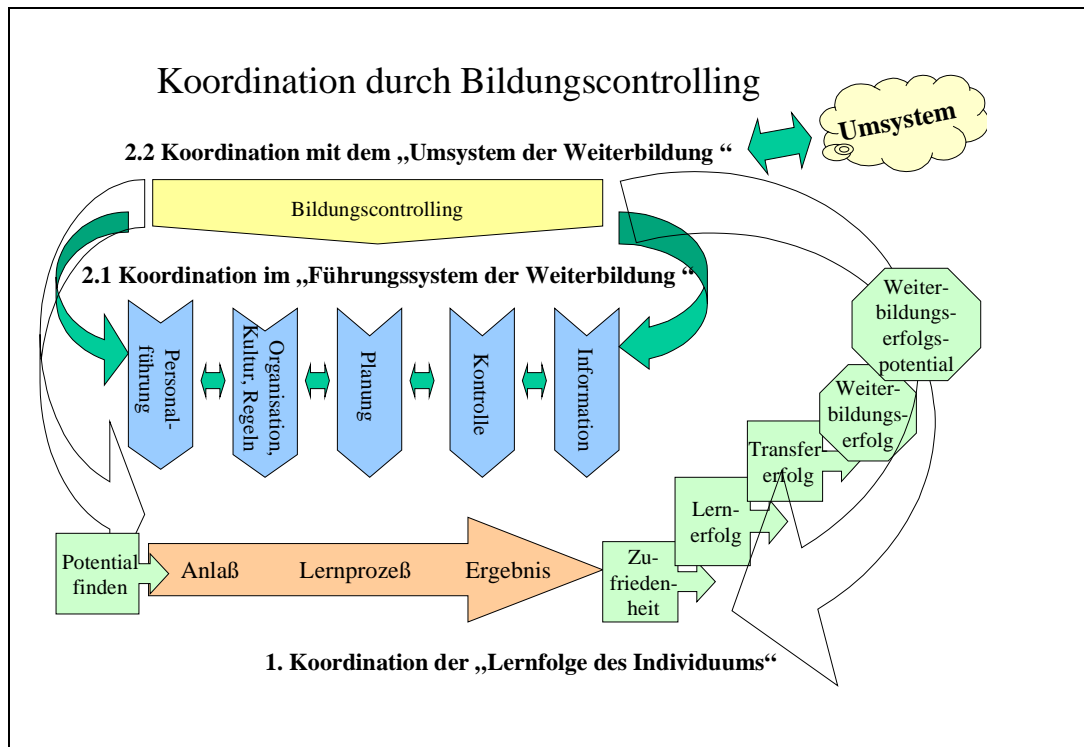
Das Weiterbildungssystem der beiden Tennisspieler ist nicht voll ausgebildet und die vorhandenen Elemente (Tenniscamps, Oberligaspieler, Wettkampftraining) sind nicht so miteinander verbunden, daß sie individuelles Lernen bis zum Erfolg begleiten können. Die Wettkampfsituation ist sehr variabel und unstrukturiert, insbesondere muß mit der Hartnäckigkeit des Gegners im Wettkampf gerechnet werden, der naturgemäß alles daran setzen wird, den Erfolg der Sportler zu vereiteln. Von diesem Weiterbildungssystem ist wenig Unterstützung zu erwarten. Setzt sich das Management das Ziel, mehr Erfolg im Wettkampf zu erreichen, müssen z.B. erfolgreiche (teure) Spieler, die in besseren Weiterbildungssystemen gelernt haben oder Spieler mit hohen Selbststeuerungsfähigkeiten, wie B, eingekauft werden.

Die Selbstbewertung im Modell kann auf die Lernfolge eines einzelnen Individuums, auf mehrere Individuen und Maßnahmen des Systems oder auf das Gesamtsystems bezogen werden.

Befähiger	Ergebnisse
1. Lernfolge des Individuums und Unterstützende Weiterbildungsprozesse	3. Zufriedenheit
	4. Lernerfolg
2. Koordination im Führungssystem (interne Harmonisation) und Koordination mit dem Umsystem	5. Transfererfolg
	6. Weiterbildungserfolg
	7. Weiterbildungserfolgspotential

(externe Harmonisation)	
Gesamtergebnis = derzeitiger Entwicklungsstand des Weiterbildungssystem⁸²	

Abb. 3-10: Kriterien des Selbstbewertungsmodells für das Weiterbildungssystem

Abb. 3-11: Koordination durch Bildungscontrolling⁸³

Die Bewertung der einzelnen Befähiger wird jeweils anhand der zwei Kriterien

- Excellence der Vorgehensweise und
- Umsetzung

vorgenommen.⁸⁴ Die Fragen werden auf einer Skala mit 4 Werten (0-25%; 50%; 75%; 100%) beantwortet.

⁸² Erfolgreiche Weiterbildung erhöht die Bereitschaft für weitere Verhaltensänderung. Vgl. Dubs, R. (Lernprozesse, 1990), S. 158.

⁸³ Dieses Schaubild wird hier aus Gründen der Übersichtlichkeit in leicht erweiterter Fassung wiederholt.

⁸⁴ Das Kriterium „Bewertung und Überprüfung“ kann nicht mehr berücksichtigt werden, da der empirische Teil vor Anpassung des EFQM-Modells 1999 abgeschlossen wurde.

in Prozent	wird mit Antworten belegt wie ...				
0-25%	Gering	Kaum vorhanden	kaum	kaum Umsetzung	wenig förderlich
50%	Mittel	teils erreicht	teils	teils Umsetzung	teils förderlich
75%	eher hoch	Weitgehend erreicht	überwiegend	weitgehende Umsetzung	eher förderlich
100%	sehr hoch	voll erreicht	voll	volle Umsetzung	sehr förderlich

Abb. 3-12: Bewertungsmatrix der Befähiger

Ein Beispiel zur Bedarfsanalyse (Befähiger-Kriterium 1 b) soll die Bewertung verdeutlichen.

Im Unternehmen A erhielt jeder Mitarbeiter vor zwei Jahren ein Rundschreiben mit der Empfehlung, jedes Jahr mit seinem direkten Vorgesetzten ein Mitarbeitergespräch zu führen. Dabei sollen die Mitarbeiter u.a. Vorschläge einbringen bezüglich möglicher Weiterbildungsmaßnahmen. Gleichzeitig wurde das Budget für Weiterbildungsmaßnahmen drastisch reduziert.

Vorgehensweise:

Die Empfehlung ist nicht verbindlich. Ob es ein Mitarbeitergespräch geben wird und ob und wie Vorschläge Akzeptanz finden werden, hängt stark vom Gutdünken des Vorgesetzten ab. Für die Vorgesetzten ist dieses Rundschreiben nicht verbindlich. Es fehlt die Anleitung zur gewünschten Vorgehensweise der Vorgesetzten. Dieses Verhalten führt also in der Praxis nur in wenigen Fällen zu Aktionen. Es läßt die Ernsthaftigkeit vermissen.

Bewertungsvorschlag: wenig förderlich

0 – 25 %

Umsetzung:

Werden doch Lernvorhaben gefunden, haben diese wegen des stark reduzierten Budgets kaum Chancen auf Ausführung. Die meisten Mitarbeiter unterlassen es deshalb, Vorschläge zu machen.

Bewertungsvorschlag: kaum Umsetzung
 0 – 25 %

1. Befähiger-Kriterium:

Lernfolge des Individuums und unterstützende Prozesse

Wie werden die Teilprozesse entlang der Lernfolge des Individuums durchgeführt und welches sind dabei die wichtigsten Erfolgsfaktoren bzw. Befähiger?

Zunächst soll eine Übersicht die wichtigsten Teilprozesse zeigen. Innerhalb der Teilprozesse wird dann durch Aufzählung von Ansatzpunkten auf die im ersten und zweiten Kapitel genannten Erfolgsfaktoren für deren zielgerechte Durchführung, die nach dem EFQM-Modell als Befähiger bezeichnet werden, hingewiesen. Zählen diese Befähiger zu den wirklich entscheidenden Einflußgrößen, müßten bei Defiziten die Weiterbildungserfolge gefährdet sein. Andernfalls sind die genannten Befähiger – bei besseren Erkenntnissen - durch wirkungsvollere zu ersetzen.

1. Befähiger-Kriterium:	Lernfolge des Individuums
	Befähiger bei den Teilprozessen...
	a) Weiterbildungserfolgspotential finden und einbeziehen
	b) Bedarfsanalyse durchführen
	c) Weiterbildungsziele vereinbaren
	d) Motivation fördern
	e) Lernfeldmaßnahmen entwickeln und durchführen
	f) Lernfeldmaßnahmen nachbereiten
	g) Transferziele vereinbaren
	h) Transfer unterstützen
	i) Weiterbildungserfolg feststellen/Weiterbildungserfolgspotential verbessern
j) durch Bildungscontrolling Lernfolge unterstützen	

Abb. 3-13: Teilkriterien des Befähiger-Kriteriums „Lernfolge des Individuums“

Teilkriterien im Einzelnen sind:

a) Wie wird das Weiterbildungserfolgspotential gefunden und einbezogen?

Ansatzpunkte:

z.B.wie festgestellt wird, über welche Weiterbildungserfolgspotentiale die Mitarbeiter verfügen (Frage: Was können Mitarbeiter lernen, das strategisch **neue** Chancen und operativ zusätzlichen Erfolg bringt?)
wird die Potentialanalyse ausreichend häufig durchgeführt,
wie die Ergebnisse der Analyse des Weiterbildungserfolgspotentials mit der Strategie harmonisiert werden,
wie das Potential für „spontanes Lernen“ ermittelt wird,
wie die Selbststeuerungsfähigkeit der Mitarbeiter berücksichtigt wird.

b) Wie wird die Bedarfsanalyse durchgeführt?

Ansatzpunkte:

z.B.wie die Lernenden in die Analyse einbezogen werden,
 wie das Umfeld und die Arbeitssituation in der Problemdefinition
 berücksichtigt werden,
 wie die Fähigkeiten⁸⁵, Fertigkeiten, Erfahrungen und die Motivation der
 Lernenden berücksichtigt werden,
 wie der Bedarf für „spontanes Lernen“ ermittelt wird,
 wie die Bedarfsanalyse ausreichend häufig durchgeführt,
 wie der Bedarf an Unterstützungsprozessen ermittelt wird.

c) Wie kommen die Lernenden zur Vereinbarung von Weiterbildungszielen?

Ansatzpunkte:

z.B.wie die Wünsche der Lernenden mit den betrieblichen Erfordernissen in
 der Zielvereinbarung verbunden werden (Kooperation),
 wie die Kollegen der Lernenden in die Zielvereinbarung einbezogen
 werden,
 wie handlungs- und erfolgsorientiert die Zielvereinbarung formuliert wird,
 wie die Strukturiertheit und Variabilität der Arbeitssituation in der
 Zielvereinbarung berücksichtigt wird.

**d) Wie wird die Motivation der Lernenden während ihres Lernprozesses
 gefördert?**

Ansatzpunkte:

⁸⁵ Mit Ausnahme der Selbststeuerungsfähigkeit, siehe 1 b).

z.B.wie Vorbilder entstehen,
 wie sich die Mitarbeiter auf eine Weiterbildungsmaßnahme vorbereiten,
 wie vor einem Lernprojekt geschäftlicher Weiterbildungserfolg geplant wird,
 wie vor einem Lernprojekt persönlicher Weiterbildungserfolg geplant wird,
 wie Übungs- und Anwendungssituationen positiv beeinflusst werden,
 wie Barrieren im Funktionsfeld (bei Kollegen usw.) abgebaut werden,
 wie die Abstimmung bezüglich des Neuen mit der Organisation erfolgt,
 wie organisationell nötige Veränderungen berücksichtigt werden (etwa bei Doppelschleifen-Lernen).

e) Wie entwickelt die Lernfeldorganisation Weiterbildungsmaßnahmen unter Berücksichtigung von Qualität,⁸⁶ Kosten und Zeit und wie führt sie diese durch?

Ansatzpunkte:

z.B. wie Seminarziele formuliert werden,
 wie Seminarziele mit den Zielen der Teilnehmer harmonisiert werden,
 wie der Seminarentwicklungsprozeß unterstützt und gesteuert wird,
 wie die Selbststeuerung der Teilnehmer gefördert wird,
 wie die Kosten eingehalten werden,
 wie die Entwicklungszeit eingehalten wird,
 wie die Praxisnähe/Authentizität und Anwendbarkeit des Wissens berücksichtigt wird,
 wie die Flexibilität und Übertragbarkeit des Wissens auf verschiedene Anwendungssituationen berücksichtigt wird,
 wie der Transfer des Wissens während der Maßnahmen vorbereitet wird.

⁸⁶ Siehe Instrumente Abschnitt 3.3.2.2.2.

f) Wie verfolgen die Lernenden ihre Nachbereitung der Lernfeldmaßnahme?

Ansatzpunkte:

z.B.wie die Lernenden die Übungsphase planen,
wie die Lernenden Übungszeit beanspruchen,
wie die Lernenden ihre Transferziele mit Kollegen koordinieren.

g) Wie werden die Ziele nach der Weiterbildungsmaßnahme definiert und vereinbart (Zielvereinbarung II)?

Ansatzpunkte:

z.B. wie das Zielvereinbarungsgespräch II abläuft,
wie Vereinbarungen getroffen werden (Kooperation),
wie handlungsorientiert die Zielvereinbarung II formuliert wird.

h) Wie wird der Transferprozeß der Mitarbeiter nach der Teilnahme an einer Lernfeldmaßnahme im Funktionsfeld unterstützt?

Ansatzpunkte:

z.B. wie der Transferprozeß definiert wird,
wie Üben unterstützt wird (Zeit, Ausstattung mit Material,
Literaturzugang, Computer usw.),
wie Maßnahmen für das Erreichen von Zwischen- und Abschlußzielen
geplant werden,
wie die Vorgesetzten in den Prozeß intervenieren,

wie die Funktionsfeldorganisation (Vorgesetzte, Kollegen) die neu erworbenen Verhaltensweisen der Mitarbeiter würdigt.

i) Wie wird im Funktionsfeld die Zielerreichung definiert und festgestellt und wie wird dies mit der Verbesserung und weiteren Nutzung des Weiterbildungserfolgspotentials verbunden?

Ansatzpunkte:

z.B. wie klar Termine, Inhalte und Ausmaß der Zwischen- und Abschlußzielerreichung bestimmt werden,
 wie Variabilität und Strukturiertheit der Arbeitssituationen in der Zielerreichung berücksichtigt werden,
 wie die Zielerreichung gewürdigt wird,
 wie das Ergebnis zur Erhöhung der Lernmotivation eingesetzt wird,
 wie das Ergebnis als Ausgangspunkt neuer Lernprojekte eingesetzt wird.

j) Wie unterstützt Bildungscontrolling die Koordination der Lernfolge des Individuums?

Ansatzpunkte:

z.B. wie Bildungscontrolling durch Hilfsmittel unterstützt,
 wie Bildungscontrolling die Informationsversorgung der Lernenden unterstützt,
 wie Bildungscontrolling die Entwicklung und Gestaltung der Lernfolge unterstützt,
 wie Bildungscontrolling die Rückkopplung und Steuerung innerhalb der Lernfolge unterstützt,
 wie Bildungscontrolling die frühzeitige Anpassung unterstützt.

2. Befähiger-Kriterium:

Koordination im Führungssystem und mit dem Umsystem

Wie stimmen sich die Führungsteilsysteme untereinander ab, wie leisten sie die (primäre) Koordination entlang der Lernfolge des Individuums und wie stimmt sich das Weiterbildungssystem mit dem Umsystem ab? Welches sind dabei die wichtigsten Erfolgsfaktoren bzw. Befähiger?

Zunächst soll eine Übersicht die wichtigsten Aktionen bezüglich der Führungsteilsysteme und der Abstimmung mit dem Umsystem der Weiterbildung zeigen. Innerhalb der Teilsysteme und der Beziehung zum Umsystem wird dann durch Aufzählung von Ansatzpunkten auf die im ersten und zweiten Kapitel genannten Erfolgsfaktoren für deren zielgerechte Abstimmung hingewiesen.

2. Befähiger-Kriterium:	Führungssystem koordiniert im Weiterbildungssystem und mit Umsystem Befähiger ...
	a) im Personalführungssystem
	b) im Organisationssystem
	c) im Planungssystem
	d) im Kontrollsystem
	e) im Informationssystem
	f) in der Koordination der Führungsteilsysteme untereinander
	g) im Bildungscontrolling

Abb. 3-14: Teilkriterien des Befähiger-Kriteriums „Führungssystem“

Teilkriterien im Einzelnen sind:

a) Wie erfolgt die Koordination im Personalführungssystem?

Ansatzpunkte:

z.B.wie die Vorgesetzten die Lernenden unterstützen,

wie die Führungskräfte Einfühlsamkeit für Lernen zeigen (z.B. Kenntnis des „Systems Mitarbeiter“ und seiner Autonomie, Kenntnis der Reaktion auf Interventionen, Wirksamkeit der Kommunikation

gegenüber einem geschlossenen „System Mitarbeiter“, Planung des persönlichen Nutzens der Mitarbeiter⁸⁷),
 wie die Selbststeuerungsfähigkeit der Lernenden im Verlauf des Lernprozesses von den Vorgesetzten berücksichtigt wird,
 wie die Führungskräfte Abläufe des Lernfelds einbeziehen,
 wie Regeln aufgestellt, bekanntgemacht und verfolgt werden,
 wie förderlich die Lernkultur wirkt,
 wie spontanes Lernen gefördert wird,
 wie die unterstützenden Prozesse (Trainer, Dienstleistung der Weiterbildung) auf den Weiterbildungsprozeß und -erfolg der Lernenden ausgerichtet werden,
 wie Vertraulichkeit gewahrt wird.

b) Wie erfolgt die Koordination im Organisationssystem?

Ansatzpunkte:

z.B.wie das Weiterbildungssystem von der Leitung gefördert wird,
 wie Bildungscontrolling institutionalisiert und mit Macht ausgestattet wird,
 wie Weiterbildungsaufgaben in der Beurteilung der Führungskräfte berücksichtigt wird,
 wie die Prozesse zu einer gemeinsamen Wertschöpfung des Lernens gekoppelt werden.

c) Wie erfolgt die Koordination im Planungssystem?

⁸⁷ Gomez und Rüegg-Stürm fragen in diesem Zusammenhang, wie kontext- und zeitabhängig soziale Führungsdynamik beachtet wird. Vgl. Gomez, P./Rüegg-Stürm, J. (Teamfähigkeit, 1997), S. 146.

Ansatzpunkte:

z.B.wie der Bedarf der strategischen Planung an neuen Verhaltensweisen berücksichtigt wird,
 wie der Bedarf der operativen Planung an neuen Verhaltensweisen berücksichtigt wird,
 wie die individuelle Planung zwischen Führungskraft und Lernenden unterstützt wird.

d) Wie erfolgt die Koordination im Kontrollsystem?

Ansatzpunkte:

z.B.wie die Ergebnisse auf den Ergebnisstufen der Lernprojekte festgestellt werden,
 wie die Ergebnisse „spontanen Lernens“ festgestellt werden,
 wie die Ergebnisse der unterstützenden Prozesse festgestellt werden,
 wie Abweichungen von der Planung festgestellt werden,
 wie bei Abweichungen (z.B. Verbesserung oder Abbruch der Maßnahmen und Lernprojekte) verfahren wird,
 wie Ergebnisse für die Planung (z.B. Kosten-Nutzen-Rechnungen) eingesetzt werden,
 wie die Gültigkeit der Strategieprämissen kontrolliert wird.

e) Wie erfolgt die Koordination im Informationssystem?

Ansatzpunkte:

z.B.wie der Informationsbedarf des Weiterbildungssystems festgestellt wird,
 wie Bedarfsträger individuellen Informationsbedarf decken können,
 wie Erfahrungen nutzbar gemacht werden,
 wie Erfolge durch spontanes Lernen bekanntgemacht werden.

f) Wie erfolgt die Koordination zwischen den Führungsteilsystemen?

Ansatzpunkte:

- z.B.wie das Informationssystem die übrigen Führungsteilsysteme unterstützt,
 wie die Handlungen der Führungsteilsysteme aufeinander abgestimmt werden,
 wie die Handlungen der Führungsteilsysteme auf den Weiterbildungserfolg und die Verbesserung des Weiterbildungserfolgspotentials abgestimmt werden,
 wie die Führungsteilsysteme auf die kontinuierliche Verbesserung der Weiterbildungsprozesse hin abgestimmt werden,
 wie die Führungsteilsysteme auf die Antizipation und Adaption von Anforderungen aus dem Umsystem eingestellt werden.

g) Wie unterstützt Bildungscontrolling die Koordination im Führungssystem und mit dem Umsystem?

Ansatzpunkte:

- z.B. wie Bildungscontrolling Beratung leistet,
 wie Bildungscontrolling die Entwicklung und Gestaltung der Führungsteilsysteme unterstützt,
 wie Bildungscontrolling die Steuerung der Führungsteilsysteme und die Rückkopplung bezüglich der Abstimmung im Führungssystem unterstützt,
 wie Bildungscontrolling die Abstimmung mit dem Umsystem unterstützt.

Bewertung der Ergebnisse 3 – 7:

Die Bewertung der einzelnen Ergebnis-Kriterien wird jeweils anhand der zwei Kriterien

- Ergebnisse und
- Umfang (bezogen auf die untersuchte Einheit)

vorgenommen. Die Fragen werden auf einer Skala mit 4 Werten (0-25%; 50%; 75%; 100%) beantwortet.

In Prozent	wird mit Antworten belegt wie ...						
0-25%	Kaum vorhanden	Kaum	Kaum Umsetzung	kaum förderlich	wenig zufrieden	gering	hinderlich
50%	Teils erreicht	Teils	Teils Umsetzung	teils förderlich	teils zufrieden	mittel	egal
75%	Weitgehend erreicht	Überwiegend	Weitgehende Umsetzung	eher förderlich	eher zufrieden	gut	förderlich
100%	voll erreicht	Voll	Volle Umsetzung	sehr förderlich	sehr zufrieden	sehr gut	sehr förderlich

Abb. 3-15: Bewertungsmatrix der Ergebnisse

3. Ergebnis-Kriterium:⁸⁸

Zufriedenheit der Teilnehmer und Auftraggeber mit Anregungen zum individuellen Lernen

Ansatzpunkte können sich aus Befragungen der Teilnehmer am Ende der Weiterbildungsmaßnahme (z.B. Seminar, Workshop) und aus Befragungen der Teilnehmer und Auftraggeber bei der späteren Beurteilung des Geschäftserfolgs (z.B. nach 6 Monaten oder nach dem Eintritt des Weiterbildungserfolgs) z.B. bezüglich folgender Aspekte ergeben:

Qualität des Vorbereitungsmaterials,
Umfang der Informationen während der Maßnahmen,

⁸⁸ Eine Trennung der Ergebniskriterien nach "Excellence der Ergebnisse" und "Umfang der Ergebnisse" erfolgt hier nicht.

Verständlichkeit des Inhalts,
 Integration authentischer Problemsituationen aus der Praxis,
 Leistungsniveauunterschiede der Teilnehmer,
 Teilnehmeranzahl,
 Einsatz unterschiedlicher Medien,
 Einsatz pädagogischer Methoden und Mittel,
 Motivationsfähigkeit der(s) Trainer(s),
 Pädagogische Fähigkeiten der(s) Trainer(s),
 Einschätzung des beruflichen Nutzens für den Teilnehmer
 (Informationswert),
 Einschätzung des persönlichen Nutzens für den Teilnehmer,
 Möglichkeiten der aktiven Mitarbeit,
 Know-how der(s) Trainer(s),
 Unterrichtsmaterial,
 Hilfsmittel (z.B. Lerntagebuch, Computer),
 Transfervorbereitung,
 Infrastruktur,
 Unterstützung in der Transferphase,
 Service des Lernfeldes,
 Unterstützung in den Anwendungssituationen des Funktionsfeldes,
 Unterstützung der Zielerreichung im Funktionsfeld.

4. Ergebnis-Kriterium:

Lernerfolg der Teilnehmer im Lernfeld

Ansatzpunkte:

z.B. Testergebnisse bei Lernerfolgskontrollen,
 Möglichkeiten der Wiederholung des Lernstoffes,
 Möglichkeiten der ersten Vertiefung des Lernstoffes,
 Lernkultur,

Weiterführende Informationsmaterialien,
Erfahrungsaustausch mit anderen Mitarbeitern.

5. Ergebnis-Kriterium:

Transfererfolg der Teilnehmer im Funktionsfeld

Ansatzpunkte:

z.B.Ergebnisse aus Zielvereinbarung II (Vorgesetzte(r) - Mitarbeiter),
Anwendung der infolge der Weiterbildungsmaßnahme erworbenen und im
Anschluß vertieften Kompetenz im Funktionsfeld,
Aufrechterhaltung der neuen Verhaltensweisen,
erneute Befragungen in einer angemessenen Zeit nach der
Weiterbildungsmaßnahme, z.B. nach 4 Monaten mit:
Selbstbeurteilung der Kompetenzen der Teilnehmer
Beurteilung der Kompetenzen durch Führungskräfte, Kollegen,...

6. Ergebnis-Kriterium:

Geschäftlicher und persönlicher Weiterbildungserfolg

Ansatzpunkte entsprechen denen des allgemeinen EFQM-Modells (Kriterium 9
Geschäftsergebnisse).⁸⁹ So vielfältig die Arbeitssituationen der Teilnehmer von
Weiterbildungsmaßnahmen sind, so vielfältig können auch die Meßgrößen für die
Geschäftsergebnisse sein. Zusätzlich besteht im allgemeinen ein
Zurechnungsproblem zwischen einer erfolgten Weiterbildungsmaßnahme (als
Ursache) und späteren Geschäftsergebnissen (als Wirkung). Geschäftsergebnisse
haben wie in Abschnitt 2.3.2 beschrieben in der Regel viele Einflußgrößen.

⁸⁹ Im folgenden vgl. European Foundation for Quality Management (Öffentlicher Sektor, 1997),
S.42f.

Unterschieden wird zwischen (a) finanziellen und (b) zusätzlichen Meßgrößen. Können finanzielle Meßgrößen nicht beobachtet werden, können auch die zusätzlichen Meßgrößen alleine Kriterium 6 vertreten.

a) Finanzielle Meßgrößen für den geschäftlichen Weiterbildungserfolg der Teilnehmer im Funktionsfeld

Ansatzpunkte:

z.B.Umsätze,

Einnahmen und Ausgaben,

Rabatte und Zahlungsbedingungen mit Lieferanten.

b) Zusätzliche Meßgrößen (Ersatzindikatoren) für den geschäftlichen Weiterbildungserfolg der Teilnehmer im Funktionsfeld

Ansatzpunkte:

z.B.meßbare Steigerung der Produktivität,

Fehler pro Tätigkeitseinheit oder erbrachte Dienstleistung,

Bearbeitungszeit von Beschwerden,

Reaktionszeit auf Anfragen,

Reduzierung der Transaktionskosten,

Reduzierung von Fehlzeiten der Mitarbeiter, die an der

Weiterbildungsmaßnahme teilgenommen haben

Erneute Befragungen, eine gewisse Zeit nach der

Weiterbildungsmaßnahme, z.B. nach 4 Monate zu:

Einschätzung des beruflichen Nutzens für den Teilnehmer.

c) Meßgrößen für den persönlichen Weiterbildungserfolg der Teilnehmer im Funktionsfeld

Ansatzpunkte:

z.B.Verbesserung des Einkommens,

persönlich vorteilhafte Unterstützung bei der Erreichung der vereinbarten

Arbeitsziele,

persönliche Einschätzung des Nutzens durch den Teilnehmers.

7. Ergebnis-Kriterium:

Weiterbildungserfolgspotential

Meßgrößen für das Weiterbildungserfolgspotentials der Mitarbeiter

Ansatzpunkte:

z.B. wie die Bereitschaft der Mitarbeiter entwickelt ist, ständig Neues

dazuzulernen,

wie motiviert Mitarbeiter nach den geschäftlichen Erfahrungen mit

vorangegangenen Lernprojekte sind, weitere Lernprojekte zu

vereinbaren,

wie Mitarbeiter die Unterstützung weiterer Lernprojekte durch das

Lernfeld einschätzen,

wie Mitarbeiter die Unterstützung weiterer Lernprojekte durch das

Funktionsfeld einschätzen,

wie sich die Fähigkeit der Lernenden zur erfolgreichen Selbststeuerung

entwickelt hat,

wie Mitarbeiter den persönlichen Nutzen weiteren Lernens einschätzen.

Das Selbstbewertungsmodell zeigt auf, wo ein Weiterbildungssystem bereits funktioniert und wo noch Entwicklungs- und Gestaltungsbedarf besteht. In Kapitel

4 wird zur Veranschaulichung des Selbstbewertungsmodells ein Weiterbildungssystem bewertet.

Die nun folgenden Bildungscontrollinginstrumente leisten dabei Unterstützung, die etwa aufgrund der Selbstbewertung vorgefundenen Defizite der Befähiger eines Weiterbildungssystems zu beseitigen und dessen Ziele zu erreichen. Entsprechend der Reihenfolge des Selbstbewertungsmodells werden zunächst „Instrumente zur Unterstützung der Lernfolge des Individuums“ beschrieben, und soweit Bildungscontrollinginstrumente nicht bereits in diesem Rahmen beschrieben wurden, werden sie anschließend bei den „Instrumenten zur Koordination im Führungssystem und mit dem Umsystem der Weiterbildung“ beschrieben.

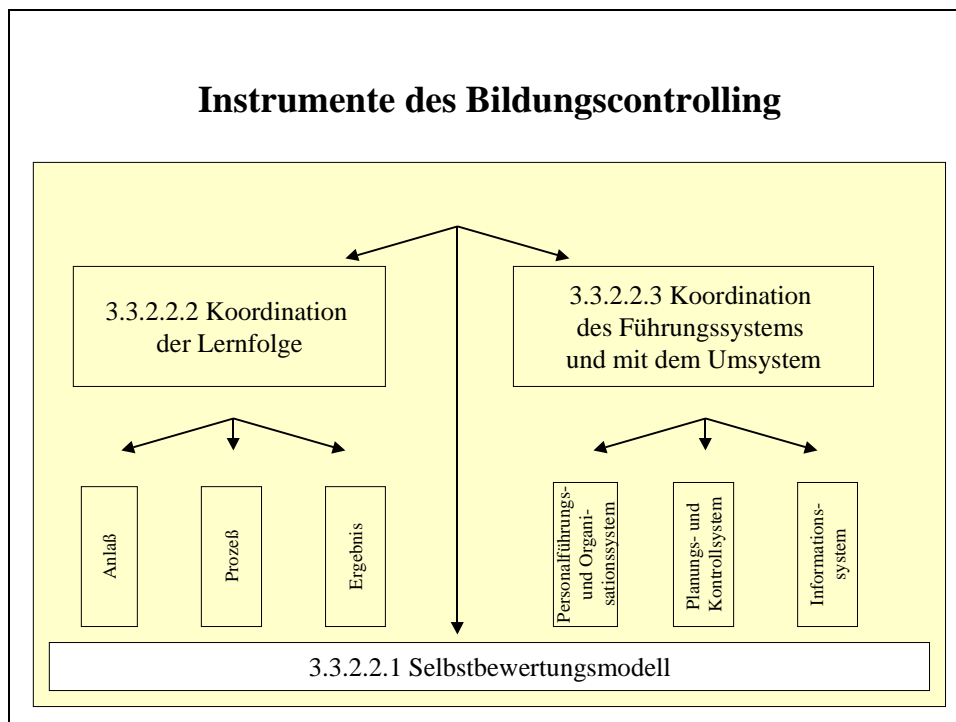


Abb. 3-16: Übersicht über die Instrumente des Bildungscontrolling

3.3.2.2 Instrumente zur Koordination der Lernfolge des Individuums

Im wesentlichen kann eine qualitativ hochwertige Lernfolge und eine gesteigerte Wahrscheinlichkeit für den Eintritt von Weiterbildungserfolg dann angenommen werden, wenn die nötigen Prozessschritte entlang der Lernfolge des Individuums mit hoher Qualität durchlaufen werden.

Die einzelnen Instrumente werden deshalb entlang dieser Lernfolge angeordnet und kurz beschrieben.

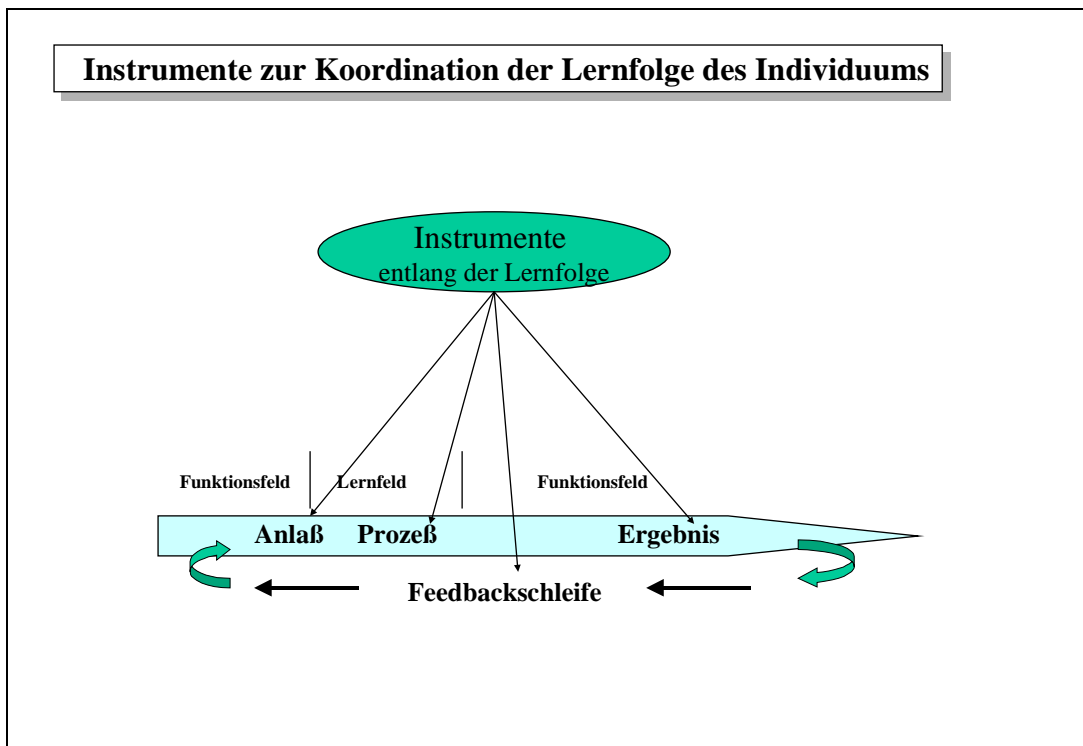


Abb. 3-17: Schaubild zu Instrumenten zur Koordination der Lernfolge des Individuums

Lernfolge des Individuums	Instrument
Anlaß	Mitarbeitergespräch
	Termine, Leitfaden, Checkliste, Formulare und Berichtsdaten des Mitarbeitergesprächs bezüglich Weiterbildung
	Anregende Beispiele für Weiterbildungserfolg
	Beurteilungsschecklisten für den Weiterbildungserfolg von Lernprojekten
	Typisierung der Lernenden bezüglich ihrer Selbststeuerungsfähigkeit
	Trainingsprogramme zur Lern- und Transfertechnik
	Selbstentwicklungsinstrumente zur Zielfindung und Entwicklungsplanung
	Bedarfsermittlung und -abfrage
	Weiterbildungspotentialanalyse
	Systemische Analyse des Problems unter Berücksichtigung von Person, Organisation und Situation
	Kosten-Nutzen-Analyse
	Zielvereinbarung I zwischen Lernenden und Führungskraft
	Zielvereinbarung mit „kooperativer Verhaltensmodifikation (KVM)“
	Lerntagebuch mit Selbstkontrakt/“Zielvereinbarung mit sich selbst“
	Weiterbildungspaß kombiniert mit Lernprojektbuch
Lernprozeß Lernfeld	Zielvereinbarung mit Lernfeld
	Selbsteinschätzung/Test vor Seminarbeginn (z.B. Klebetafel)
	Selbsteinschätzung/Test im Trainingsverlauf und zum Trainingsende/Blitzlicht
	Transfervorbereitung, Selbstmanagementstrategien und -techniken
	Workshop 2 Monate nach Seminarende
Lernprozeß Funktionsfeld	Vorgabe von Terminen und Formularen mit Leitfaden für Transfertgespräche
	Zielvereinbarung II (Aktualisierung der Zielvereinbarung I)
Ergebnis	Beobachtung der Verhaltensänderung und/oder Erfolgsmessung bzw. -beurteilung
Feedback	Abschlußgespräch zum Lernprojekt, Würdigung der Ergebnisse und Vorbereiten weiterer Lernprojekte
	Beitrag der Führungskraft zum Erfolg bewerten

Abb. 3-18: Bildungscontrolling-Instrumente zur Koordination der Lernfolge des Individuums

Die Lernfolge des Individuums erstreckt sich, wie oben erläutert, von der Suche nach Weiterbildungserfolgspotential über den Lernprozeß bis zum Weiterbildungserfolg. Unterstützt wird sie durch permanente Rückkopplung über den augenblicklichen Stand der Zielerreichung.

Zur Kurzcharakterisierung der einzelnen Instrumente wird folgendes Schema eingesetzt.

a) Bildungscontrolling-Instrument			
Typisierung der Lernenden bezüglich ihrer Selbststeuerungsfähigkeit			
b) Lernfolge/ Führungssystem	c) Funktionstiefe	d) verantwortlich	e) Bildungscontrolling-Aufgabe
Anlaß des Lernens: Weiterbildungs- erfolgspotential feststellen	Hilfe zur Selbststeuerung	Lernender	Information, Beratung

Abb. 3-19: Klassifikationsschema zur Kurzcharakterisierung der BC-Instrumente

a) Wie wird das Instrument bezeichnet oder wie könnte es bezeichnet werden.
b) An welcher Stelle in der Lernfolge oder im Führungssystem kann das Instrument eingesetzt werden.
c) Soll es (1) zur Ausgestaltung des Rahmens bzw. als indirekter Eingriff, (2) als direkter Eingriff oder (3) als Hilfe zur Selbststeuerung eingesetzt werden.
d) Wer ist verantwortlich für den Einsatz des Instruments.
e) Welche Aufgabe(n) soll das Instrument erfüllen.

Abb. 3-20: Legende zum Klassifikationsschema

(1) Zum Anlaß des Lernens

Bildungscontrolling-Instrument			
- Mitarbeitergespräch - Wiederkehrende, verbindliche Termine, Leitfaden, Checkliste, Formulare und Berichtsdaten für das Mitarbeitergesprächs bezüglich Weiterbildung			
Lernfolge/Führungssystem	Funktionstiefe	verantwortlich	Bildungscontrolling-Aufgabe
Anlaß des Lernens: Bedarfsanalyse durchführen	direkter Eingriff	Lernender, Führungskraft. Personal- abteilung	Information, Beratung. Entwicklung der Lernfolge

Zur Anregung der Bedarfsanalyse sollte mindestens einmal im Jahr ein formalisiertes Mitarbeitergespräch erfolgen.⁹⁰ Reiter empfiehlt im Hinblick auf die Praxis, Mitarbeitergespräche mit Checklisten und Formblättern zu unterstützen. Somit kann man Rechenschaft⁹¹ über ehemals geplante Maßnahmen ablegen, gleichzeitig üben sich Führungskraft und Mitarbeiter in der Analyse und Verbesserung ihres Vorgehens.

Das Termingerüst für das Mitarbeitergespräch, kombiniert mit Formularen und Hinweisen zum Ausfüllen ist, sofern verbindlich vorgegeben, eine wichtige Gestaltungsleistung des Bildungscontrolling. Der weiterbildungsbezogene Teil des

⁹⁰ Vgl. Reiter, K. (Lernen, 1997), S. 25f.

⁹¹ Vgl. Reiter, K. (Lernen, 1997), S. 26.

Mitarbeitergesprächs sollte den Rahmen bieten, Bedarf an Verhaltensänderungen zu identifizieren oder bereits erkannten Bedarf in Maßnahmen umzusetzen.

Anschließend kann mit geringem Aufwand von verschiedenen Seiten festgestellt werden, ob vereinbarte Lernprozesse angelaufen sind. Spätestens beim Folgetermin kann darüber reflektiert werden, wie das Ergebnis ausgefallen ist. Je nach Grad der Selbststeuerungsfähigkeit der Mitarbeiter muß jedoch häufiger oder ständig von der Führungskraft Unterstützung geleistet werden.

Entsprechend der Leitidee der Selbststeuerung sollte der Gesprächsstil eines Mitarbeitergesprächs situativ so angepaßt sein, daß die Motivation des Lernenden verbessert wird. Dafür wird die nondirektive, mitarbeiterorientierte Gesprächsführung empfohlen.⁹² Die Rolle der Führung im Sinne einer zielbezogenen Einflußnahme⁹³ besteht darin, auf die Zielbezogenheit des Lernens hin zu wirken.

Bildungscontrolling-Instrument			
Anregende Beispiele/veröffentlichte erfolgreiche Modelle für Weiterbildungserfolg			
Lernfolge oder Führungssystem	Funktionstiefe	verantwortlich	Bildungscontrolling-Aufgabe
Anlaß des Lernens	Hilfe zur Selbststeuerung	Lernender, Führungskraft, Personalabteilung	Beratung, Information

Die Aufbereitung und Wiedergabe von Informationen über Weiterbildungserfolg von Lernenden, z.B. in firmeneigenen Zeitschriften oder im Firmenkanal usw. ist besonders zur Anregung spontanen Lernens sehr wichtig.

Bildungscontrolling-Instrument			
Beurteilungsscheckliste für den Weiterbildungserfolg von Lernprojekten			
Lernfolge oder Führungssystem	Funktionstiefe	verantwortlich	Bildungscontrolling-Aufgabe
Gesamte Lernfolge	Hilfe zur Selbststeuerung	Lernender	Information, Gestaltung, Selbststeuerung
Personalführung	Direkter Eingriff	Führungskraft	Information, Steuerung

⁹² Vgl. Neumann, P. (Mitarbeitergespräch, 1993), S. 216ff.

⁹³ Vgl. Von Rosenstiel, L. (Grundlagen, 1995), S. 4.

In einer Checkliste können vereinbarte Kriterien für die geplante Verbesserung dargelegt werden. Im Lernprozeß dient diese zur Selbstbeurteilung oder zur Fremdbeurteilung durch die Führungskraft.

Bildungscontrolling-Instrument			
Typisierung der Lernenden bezüglich ihrer Selbststeuerungsfähigkeit			
Lernfolge/Führungssystem	Funktionstiefe	verantwortlich	Bildungscontrolling-Aufgabe
Anlaß des Lernens: Weiterbildungserfolgs- potential feststellen	Hilfe zur Selbststeuerung	Lernender	Information, Beratung
Anlaß des Lernens: Weiterbildungserfolgs- potential feststellen	Direkter Eingriff	Führungskraft	Information, Beratung

Vor Beginn jeglicher Lernprojekte ist es notwendig, festzustellen, inwieweit Lernende Lernprozeß und Zielannäherung erfolgreich steuern können:

Typisierung der Selbststeuerungsfähigkeit im Lernprozeß			
Typen	1. sehr erfolgreiche Selbststeuerung des Lernenden	2. weitgehend erfolgreiche Selbststeuerung mit gelegentlicher Intervention	3. wenig erfolgreiche Selbststeuerung mit häufiger Intervention
Mitarbeiter	z.B. als Subunternehmer Bsp.: Tennisspieler B ⁹⁴	z.B. mit Teilprozeß- verantwortung betraut oder betraubar Bsp. : Tennisspieler K	z.B. als Gehilfe bzw. in einem Meister-Lehrling- Verhältnis
<i>Operationalisierbar durch z.B. Mitarbeiter</i>	<i>... kann selbständig Ziele setzen, organisieren, Problem analysieren, sich informieren, entscheiden, erfolgreich durchführen, kontrollieren⁹⁵</i>	<i>s. links, ... braucht jedoch Anstöße und gelegentlich Unterstützung</i>	<i>... braucht in allen Phasen verstärkt Steuerungsimpulse</i>
<i>Charakteristische Weiterbildungs- handlungen sind:</i>		<i>Zusätzlich zu 1:</i>	<i>Zusätzlich zu 2:</i>
	Selbständige Analyse des Weiterbildungserfolgs- potential	Gemeinsame Suche nach Weiterbildungs- erfolgspotential	Führungskraft kümmert sich um Weiterbildungs- möglichkeiten
	Budget für Lernprojekte wird selbst verwaltet	Budget für Lernprojekte wird nach Absprache durch Führungskraft freigegeben	Führungskraft genehmigt Maßnahme und bezahlt
	Selbstkontrakt über Lernprojekt und Ergebnis	Lernprojekt mit Zielvereinbarung	Zielvorgabe; Zielvereinbarung dann, wenn sie nicht überfordert
		Transfer- und Geschäftszielbesprechung nach Lernfeldmaßnahmen	Üben unter Anleitung
	Zielerreichung wird gemeinsam festgestellt		
	Gehaltssteigerung usw. wird ausgehandelt		

Abb. 3-21: Typisierung der Selbststeuerungsfähigkeit im Lernprozeß

⁹⁴ Siehe Lerngeschichte Abschnitt 1.1.1.

⁹⁵ Vgl. Malik, F. (Führen, 2000), S. 171ff.

Bildungscontrolling-Instrument			
Trainingsprogramme zur Lern- und Transfertechnik			
Lernfolge oder Führungssystem	Funktionstiefe	Verantwortlich	Aufgabe
Lernfolge allgemein verbessern	Hilfe zur Selbststeuerung	Lernender	Information, Gestaltung, Selbststeuerung

Trainingsprogramme zur Lern- und Transfertechnik der Lernenden sollten nicht nur auf die Verbesserung der Merkfähigkeit angelegt sein⁹⁶, sondern sich insbesondere auch damit beschäftigen, wie man ein Lernprojekt selbst steuert, d.h. vorbereitet, durchführt, erfolgreich zum Abschluß bringt und die Ergebnisse feststellt und niederlegt.

Bildungscontrolling-Instrument			
Selbstenwicklungsinstrumente wie Workshops zur Zielfindung bzw. zur persönlichen Entwicklungsplanung			
Lernfolge oder Führungssystem	Funktionstiefe	Verantwortlich	Aufgabe
Lernfolge allgemein verbessern	Hilfe zur Selbsthilfe	Lernender, Führungskraft	Information, Selbststeuerung

Zielfindung und Planung der persönlichen Entwicklung unterstützt bei der Suche nach Weiterbildungserfolgspotential. Ist ein geeignetes Projekt gefunden, dürfte dies auch zu einer ernsthaften Planung und einem verbesserten Durchhaltevermögen im Lernprozeß führen. Entsprechende Unterstützung können auch Trainingsprogramme zur Lern- und Transfertechnik leisten.

Bildungscontrolling-Instrument			
Bedarfsermittlung und –abfrage als Instrument (von herausragender Wichtigkeit) der Suche nach Weiterbildungserfolgspotential			
Lernfolge oder Führungssystem	Funktionstiefe	Verantwortlich	Aufgabe
Anlaß des Lernens: Weiterbildungserfolgspotential feststellen und Bedarfsanalyse durchführen	direkter Eingriff	Führungskraft, Lernender, Personalabteilung	Information, Abstimmung der Planung

Die **Bedarfsanalyse** stellt einen der entscheidenden Prozeßschritte dar,⁹⁷ da mit ihr im Idealfall einer klar definier- und planbaren Verhaltensänderung⁹⁸ bereits

⁹⁶ Nachzulesen zum Beispiel bei Birkenbihl, V. F. (Stroh, 1993).

⁹⁷ Vgl. Nork, M.E. (Training, 1989), S.52ff.

⁹⁸ Solche Planungen sind zumindest für strukturierte und stabile Arbeitssituationen meist gut durchführbar.

viele wesentliche und erkennbare Einflußfaktoren des Weiterbildungserfolgs vorgedacht werden können. In diesen Fällen kann meist auch der Nutzen quantifiziert werden kann.⁹⁹ Thesenhaft kann folgendes behauptet werden: Je besser die Bildungsbedarfsanalyse funktioniert, um so mehr Weiterbildungserfolg kann erwarten werden.

Die Diagnose von Weiterbildungserfolgspotentialen erfordert viel Kreativität. Sie sollte auf die Struktur des Lernenden und seine Situation so ausgelegt sein, daß die aufgezeigten Verhaltensänderungen auch realisiert werden. Argyris warnt nachgerade vor den Spezialisten, die oft eine defensive Haltung gegen Lernen einnehmen¹⁰⁰, und gibt Empfehlungen zur Abhilfe gegen solche Lernblockaden:

- eigene Denkmuster erkennen,
- Widersprüche zwischen vermeintlichen und tatsächlichen Ansichten vom eigenen Handeln aufdecken,
- Abwehrmechanismen erkennen,
- offen (nachvollziehbar und angreifbar) argumentieren,
- gleiches Verhalten bei Top Management als „Modell“ bzw. Vorbild sicherstellen.

Bei einer Befragung von weltweit 6000 Personen stellt Argyris weithin defensives Verhalten bezüglich Verhaltensänderungen fest. Gleichzeitig findet er auch organisatorische Abwehrrouitinen. "Diese bestehen in all jenen Maßnahmen, Praktiken und Vorgehensweisen, die Menschen davor bewahren sollen, bloßgestellt oder bedroht zu werden, sie aber gleichzeitig auch davon abhalten, sich mit dem Wesen und den Ursachen solcher Bloßstellungen oder Bedrohungen zu befassen."¹⁰¹

⁹⁹ Der Verfasser geht davon aus, daß die Einflußfaktoren des Weiterbildungserfolgs bei gut bis mittel strukturierten und stabilen bis mittel variablen Situationen in einem sehr viel größeren Maße aufgedeckt werden könnten, als dies heute üblich ist.

¹⁰⁰ Vgl. Argyris, C. (Experten, 1991), S. 99ff.

¹⁰¹ Argyris, C. (Motivieren, 1995), S. 12.

Wird Weiterbildung als Behebung eines Mangels durch die Verhaltensänderung, also als Abweichung des Ist vom (gewünschten) Soll gewertet,¹⁰² hört sich Lernen eher wie die Bewahrung vor Strafe an, was durchaus eine erfolgreiche Motivationsstrategie sein kann.

Aus dem Konzept der Lead-User-Marktforschung können wichtige Ideen für das Auffinden innovativer Verhaltensweisen und damit unterstützender Weiterbildungsmaßnahmen übernommen werden. Lead-User haben früher als andere einen neuen Bedarf, weil sie besonders innovativ sind oder zuerst unter einem Problemdruck stehen und Verhaltensweisen benötigen, für die es noch keine unterstützenden Maßnahmen gibt. Lead-User profitieren besonders stark von den neuen Verhaltensweisen und können zum einen aktiv in die Entwicklung eingebunden werden¹⁰³. Zum anderen dienen sie auch als **erfolgreiche „Modelle** „für die nachfolgenden, ”normalen” Lernenden.

Ein weiterer Erfolgsfaktor besteht darin, die Verhaltensänderung fest zu vereinbaren und ihr Erreichen zu sichern. Dazu sollten abstrakte Verhaltensziele in konkrete Verhaltensbeispiele heruntergebrochen werden, damit sich der Teilnehmer an Exempeln vorstellen kann, wie das Zielverhalten aussehen könnte. Darüber hinaus ist es günstig, wenn eine handlungsleitende Vision bzw. eine bildhafte Vorstellung vom Zielverhalten besteht. Diese sollte Fehlertoleranzen beim Erlernen, Einüben und Erproben der Verhaltensänderung zulassen.

Wenn jedoch bei steigender Komplexität der Situation die Informationsdisbalance zwischen Mitarbeiter (agent) und Führungskraft (principal) immer größer wird, sind Lernvorgänge immer schwerer von der Führungskraft erkenn-, plan- und bewertbar. Ein besserer Ausgangspunkt ist dann, geeignete Rahmenbedingungen zu entwickeln, die experimentelles Lernen begünstigen. Zu Beginn nicht voraussehbare Verhaltensänderung sind dann abzuwarten und nach ihrem Erfolg für den Lernenden zu beurteilen. Allerdings muß dem Lernenden die

¹⁰² Vgl. Gassner, M. (Bedarfsermittlung, 1980), S. 250.

¹⁰³ Vgl. Homburg, C./Gruner, K. (kundenbezogen, 1997), S. 4f.

Verbindlichkeit seines einmal gestarteten Lernprojekts verdeutlicht werden, zumal ja Investitionen getätigt wurden. Zum Beispiel kann die Einhaltung von Regeln auf Seiten des Lernenden gefordert werden. Denn nur allzu schnell könnten zusätzlich benötigte persönliche Lernaufwendungen dem Druck der Tagesarbeit zum Opfer fallen.

Je unstrukturierter und variabler die Anwendungssituation ist, um so ungewisser wird auch der Erfolg eines neuen Verhaltens. Neues Verhalten könnte situativ auch erfolglos sein oder nachteilig werden¹⁰⁴ und ist dann eben nur eine Handlungsoption für den situativ günstigen Einsatz. Hingegen kann auch ein anderes Verhalten ein weiterer oder gar besserer Schlüssel¹⁰⁵ zum Erfolg sein. Wird die Bedarfsanalyse nur auf Defizite des Individuums bezogen, führt sie unter Umständen zu nutzlosen Aufwendungen. Neuberger gibt in systemischer Tradition zu bedenken, daß für komplexe soziale Probleme (in schlecht strukturierten und variablen Arbeitssituationen) die wahre Ursache kaum auffindbar ist. In komplexen Situationen handelt es sich meist nicht nur um personale, sondern um interpersonale und/oder apersonale Probleme.¹⁰⁶ Demnach sollte zumindest die Ursachenfestlegung wie die Formulierung einer Sollvorstellung objektiviert werden,¹⁰⁷ etwa mit dem Bildungscontrolling-Instrument der systemischen Analyse.¹⁰⁸

Die Bildungsbedarfsermittlung liefert Informationen darüber, welche Lernziele bzw. Weiterbildungsmaßnahmen für wen von Nutzen sind. Diese Informationen

¹⁰⁴ Z.B. kann im Fußball die sonst so erfolgreiche Kopfballstärke eines Stürmers gegen eine großgewachsene Verteidigung wirkungslos werden.

¹⁰⁵ Vgl. Nork, M.E. (Training, 1989), S. 8.

¹⁰⁶ Vgl. Neuberger, O. (Personalentwicklung, 1991), S. 163ff.

¹⁰⁷ Vgl. Neuberger, O. (Personalentwicklung, 1991), S. 163f.; Praktiker sollten an dieser Stelle fragen: Wo sind mit hohem Lernpotential und hoher Lernmotivation ausgestattete Weiterbildungserfolgspotentiale? Sind die Weiterbildungserfolgspotentiale werthaltig? Sind sie auch zu nutzen? Ist der Mitarbeiter auch veränderungsfähig? Stellt die Sollvorstellung bezüglich des Verhaltens tatsächlich eine Verbesserung der Situation dar?

¹⁰⁸ Siehe weiter unten.

sind zum einen für betriebliche Erfordernisse und zum anderen für die Entwicklung der Mitarbeiter nützlich.

Die Bedarfsanalyse stellt einen direkten Eingriff in die Arbeitssituation dar. Ihr Vorausplanungscharakter koppelt die weiteren Schritte der Lernfolge koordinierend zusammen.

Bildungscontrolling-Instrument			
„Weiterbildungspotentialanalyse“ ¹⁰⁹			
1. Frage: Wie anspruchsvoll ist eine Verhaltensänderung bzw. wie tief greift sie in die Struktur des Individuums ein?			
2. Frage: Welche Voraussetzungen bringt das Individuum für eine Verhaltensänderung, bedingt durch seine innere Struktur, bereits mit?			
Lernfolge oder Führungssystem	Funktionstiefe	Verantwortlich	Bildungscontrolling-Aufgabe
Anlaß des Lernens: Weiterbildungserfolgs- potential feststellen	Hilfe zur Selbststeuerung	Lernender	Information
Personalführung	direkter Eingriff	Führungskraft, Personal- abteilung	Information

Das Instrument dient zur Formulierung von Weiterbildungszielen und zur Entscheidung über den Ausschluß von Lernprojekten, wenn diese auf unrealistischen Erwartungen bezüglich Verhaltensveränderungen der Mitarbeiter aufbauen.¹¹⁰ Die Prognose fällt umso ungünstiger aus, je tiefer in der Struktur des Mitarbeiters eine Verhaltensänderung ansetzen müßte und je weiter seine Persönlichkeitsmerkmale von den gewünschten Merkmalen entfernt sind. Das Instrument kann vom Lernenden allein oder zusammen mit der Führungskraft bzw. Personalabteilung eingesetzt werden.

Wenn ein Weiterbildungserfolgspotential vermutet wird, sollte zur Vermeidung eines späteren, teuren Transfermißerfolgs geklärt werden, ob das Lernprojekt eine hohe Erfolgchance hat. Die Weiterbildungserfolgsprognose kann z.B. durch eine verhaltenswissenschaftliche und systemische Analyse abgesichert werden.

Bildungscontrolling-Instrument

¹⁰⁹ Siehe Abschnitt 1.3.1

¹¹⁰ Anwendungsbeispiel siehe Abschnitt 1.3.1.

Systemische Analyse des Problems unter Berücksichtigung von Person, Organisation und Situation			
Lernfolge oder Führungssystem	Funktionstiefe	Verantwortlich	Bildungscontrolling-Aufgabe
Anlaß des Lernens: Weiterbildungserfolgs- potential feststellen und Bedarfsanalyse durchführen	Hilfe zur Selbststeuerung	Lernender	Information, Systemanalyse
Personalführung	direkter Eingriff	Führungskraft, Personal- abteilung	Information, Systemanalyse

König und Volmer¹¹¹ postulieren problemerzeugende Faktoren auf 6 Ebenen sozialer Systeme und zeigen 6 zentrale Ansatzpunkte für eine Lösung von Problemen aus systemischer Sicht:

Problemerzeugende Faktoren auf den 6 Ebenen sozialer Systeme	6 zentrale Ansatzpunkte für eine Lösung von Problemen
in der Person des sozialen Systems	Veränderung in Bezug auf die Personen des sozialen Systems
in den subjektiven Deutungen der Person	Veränderung der subjektiven Deutungen
in gemeinsamen Verhaltensregeln und darauf basierenden gemeinsamen Deutungen	Veränderungen von Regeln und Deutungen
in Interaktionsstrukturen	Veränderungen von Interaktionsstrukturen
in der Systemumwelt	Veränderungen der Systemumwelt
in der bisherigen Evolution des sozialen Systems	Veränderungen hinsichtlich der zukünftigen Entwicklungsrichtung oder Entwicklungsgeschwindigkeit

Abb. 3-22: Problemerzeugende Faktoren und Ansatzpunkte zur Lösung¹¹²

Einerseits liefert diese systemische Problemanalyse Anhaltspunkte dafür, ob Weiterbildung die geeignete Lösung ist, andererseits zeigt sie bei gleichzeitigen

¹¹¹ Vgl. König, E.; Volmer, G. (Organisationsberatung, 1994), S. 39.

¹¹² Vgl. König, E./ Volmer, G. (Organisationsberatung, 1994), S. 39ff.

Problemen außerhalb der Person Ansatzpunkte auf, wie das Funktionsfeld weiterentwickelt werden sollte, damit der Transfer aus dem Lernfeld begünstigt wird.

Bildungscontrolling-Instrument			
Kosten-Nutzen-Analyse ¹¹³			
Lernfolge oder Führungssystem	Funktionstiefe	verantwortlich	Bildungscontrolling-Aufgabe
Anlaß des Lernens: Bedarfsanalyse	Hilfe zur Selbststeuerung	Lernender	Information
Planungs- und Kontrollsystem	direkter Eingriff	Führungskraft, Lernender, Bildungscontroller	Information, Abstimmung mit der Finanz- und Erfolgsplanung

Eine Kosten-Nutzen-Analyse kann besonders für gut strukturierte und stabile Situationen aussagekräftig sein. Sie gibt eine Antwort auf die Frage: Was bringt eine Weiterbildungsmaßnahme? Die Antwort bietet eine wichtige Entscheidungshilfe u.a. für den Mitarbeiter, die budgetverantwortliche Führungskraft und die Geschäftsleitung, die anlässlich der Finanz- und Erfolgsplanung ein Lernprojekt zur Genehmigung erhält. Der **Nutzen** von Maßnahmen richtet sich zunächst danach, wie brauchbar die erzeugten Verhaltensänderungen für die gegenwärtige oder zukünftige Aufgabe sind und wie oft sie ihren Einsatz finden, letztlich aber danach, ob Lernende mit dem Verhalten Weiterbildungserfolg erzeugen können.¹¹⁴

Je nach Entscheidungssituation ist der Anspruch an die Genauigkeit der Aussage recht unterschiedlich. Der Verfasser stieß im Rahmen der Fallstudien¹¹⁵ mit der Frage nach dem Nutzen einer Maßnahme bei einem Teil der Lernenden auf heftigen Widerstand. Ein Grund dafür ist, daß man gewohnt ist, exakte Zahlen vorzulegen, was im Fall einer Erfolgsprognose der Weiterbildung oft weder leicht noch erforderlich ist. Unscharfe Aussagen wie "hoher Nutzen" oder "niedriger

¹¹³ Siehe Abschnitt 2.3.2.

¹¹⁴ Vgl. Schulte, B. (Controlling, 1991), S. 247: S. 247: Baldin nennt ein Beispiel für berechenbaren Weiterbildungserfolg: Besseres Zeitmanagement und sorgfältigere Routenplanung für Vertriebsingenieure erhöht die aktive Verkaufszeit beim Kunden um 10%. Den Kosten von 800.000 DM für Schulung, inkl. entgangene Arbeitszeit und Projektplanung im Bildungswesen stehen anschließend erwirtschaftete Erträgen der Teilnehmer von 600.000 DM p.a. gegenüber.

¹¹⁵ Zu den Fallstudien siehe Kapitel 4 bzw. Anhang.

Nutzen“ sind besser als keine Aussagen. Geht es darum, ob eine Maßnahme überhaupt durchgeführt werden soll, reicht die Aussage, daß das Ergebnis positiv ausfällt. Konkurrieren Maßnahmen gegeneinander, genügt es, wenn dargelegt werden kann, welche Maßnahme das beste positive Ergebnis erwarten läßt.

Die Kosten-Nutzen-Prognose wird umso unsicherer wird, je unstrukturierter und variabler die Anwendungssituationen sind. Bei zunehmender Unstrukturiertheit und Variabilität der Arbeitssituation sind zwar noch die Kosten, der quantitative Nutzen eines Lernprojekts hingegen meist nicht ermittel- und prognostizierbar. Trotzdem sollte der geplante Nutzen immer formuliert werden, auch wenn dieser bei den Lernenden in Abhängigkeit von der jeweiligen Anwendungssituationen unterschiedlich ausfällt. Denn der Nutzen kann in vielfältiger Hinsicht für die Bewertung, Kontrolle und Steuerung des Lernens dienen.

Durch eine intensive Analyse wird bereits die Grundlage gelegt für eine Festlegung des Lernprojekts in Form der Zielvereinbarung.

Bildungscontrolling-Instrument			
Zielvereinbarung I ¹¹⁶ zwischen Lernenden und Führungskraft			
Lernfolge/Führungssystem	Funktionstiefe	verantwortlich	Bildungscontrolling-Aufgabe
Anlaß des Lernens: Ziele formulieren, vereinbaren und verfolgen	direkter Eingriff und Hilfe zur Selbststeuerung	Lernender, Führungskraft	Information, Entwicklung und Kopplung des Lernprozesses

Die Zielvereinbarung kann im Lernprozeß mehrere Funktionen übernehmen: Informationserzeugung, Planung der Verhaltensänderung, Grundlage der Abweichungsanalyse zur Steuerung des Lernprozesses und zur Bewertung der Zielerreichung. Mittels Zielvereinbarung können die Handlungen von Lernenden, Führungskräften, Weiterbildungsträgern und Trainern (siehe unten) gekoppelt und somit koordiniert werden.

¹¹⁶ Die Zielvereinbarung wird mit der Nr. 1 versehen, um bewußt zu machen, daß Mitarbeiter nach Lernfeldmaßnahmen ein erheblich besseres Informationsniveau über die Realisierungsmöglichkeiten ihres Lernprojekts gewonnen haben und deshalb eine Zielvereinbarung II bzw. ein Transfervorbereitungsgespräch nötig wird, um die Vereinbarungen nochmal überprüfen zu können.

Wird die Zielvereinbarung konsequent durchgeführt und verfolgt, stellt sie einen sehr wirksamen direkten Eingriff dar, der weite Teile des gesamten Leistungs- und Führungssystem koordiniert.

Für gut bis mittel strukturierte und stabile bis mittel variable Situationen empfiehlt sich eine fixe Zielvereinbarung. Denn in diesen Situationen ist eine gute Prognose des Weiterbildungserfolgs möglich. Treten doch Abweichungen in der Situation auf, können diese zur Erklärung von Zielabweichungen herangezogen werden. Sind Arbeitssituationen hingegen schlecht strukturiert und hoch variabel, ist das Ergebnis des Lernens oft noch nicht absehbar. Die Zielvereinbarung sollte dann flexibel gestaltet oder durch eine situationsorientierte Zielentwicklung ersetzt werden. Häufigere Fortschrittsgespräche zwischen Führungskraft und Lernenden können helfen, den Lernprozeß zu strukturieren. Eine Fixierung des Zieles kommt erst dann in Betracht, wenn die Situation strukturierter und stabiler wird. Für spontanes Lernen sind jedoch Zielvereinbarungen nicht nötig.

Bildungscontrolling-Instrument			
Zielvereinbarung mit „kooperativer Verhaltensmodifikation (KVM)“ ¹¹⁷			
Lernfolge/Führungssystem	Funktionstiefe	verantwortlich	Bildungscontrolling-Aufgabe
Anlaß des Lernens: „Ziele vereinbaren“ bis „Ziel erreichen“	direkter Eingriff	Lernender, Führungskraft	Gemeinsame Steuerung des Lernens
Anlaß des Lernens: „Ziele vereinbaren“ bis „Ziel erreichen“	Hilfe zur Selbststeuerung	Lernender	Steuerung der Lernfolge ausschließlich durch den Lernenden selbst

Die kooperative Verhaltensmodifikation kann als stark verhaltensstrukturierende Variante der Zielvereinbarung bezeichnet werden. Sie hält sowohl Teilnehmer als auch Führungskräfte zu einem verbindlichen Verhalten in Lernprojekten an. Schreibt ein Weiterbildungssystem, veranlaßt durch Bildungscontrolling die Prozesse der kooperativen Verhaltensmodifikation für die Lernfolge vor, ist dies zugleich ein schwergewichtiger direkter Eingriff in die Lernfolge und gleichzeitig eine Hilfe zur Selbststeuerung der Lernenden. Die kooperative

¹¹⁷ Die KVM wurde in Abschnitt 1.3.1.3 ausführlicher beschrieben.

Verhaltensmodifikation enthält 4 Elemente: Zielformulierung, Selbstbewertung, Kooperation und eine Handlungsstrategie mit Verstärkern für die Zielannäherung.¹¹⁸

Einerseits kann die kooperative Verhaltensmodifikation in knapper oder ausführlicher und damit stärker anleitender Form eingesetzt werden, wenn das Individuum die Fähigkeit zur Selbststeuerung nur schwach ausgeprägt besitzt. Andererseits kann sie auch für anspruchsvolle Lernprojekte bei abnehmender Strukturiertheit und zunehmender Variabilität der Anwendungssituation in der erfolgreichen Selbststeuerung geübten Mitarbeitern als Hilfe angeboten werden, um den Weiterbildungserfolg wahrscheinlicher zu machen. Die kooperative Verhaltensmodifikation (KVM) kann für alle Phasen des Weiterbildungsprozesses Verwendung finden.

Bildungscontrolling-Instrument			
Lerntagebuch mit Selbstkontrakt/“Zielvereinbarung mit sich selbst“			
Lernfolge/Führungssystem	Funktionstiefe	verantwortlich	Bildungscontrolling-Aufgabe
Anlaß des Lernens: Ziele formulieren, vereinbaren und verfolgen	Hilfe zur Selbststeuerung	Lernender	Information, Entwicklung und Steuerung des Transferprozesses

Lerntagebuch und Selbstkontrakt stehen stellvertretend für Maßnahmen der Selbstreflexion bzw. Selbststeuerung im Transferprozeß (Selbstmanagement). Zunächst regt ein Lerntagebuch den Lernenden an, Informationen über sein Lernen für sich selbst transparent zu machen. Darüber hinaus wird der Lernende dabei unterstützt, sich an seine Vorsätze zu erinnern und ein Feedback einzuholen, ob er angestrebte Zwischenziele erreicht hat. Damit bekommt er Impulse, um seinen Transferprozeß selbst zu steuern. Jedoch ist zu befürchten, daß nur im selbständigen Lernen geübte und hoch motivierte Mitarbeiter in der Lage sind, mit Lerntagebuch und Selbstkontrakt ihren Lernprozeß erfolgreich zu steuern und abzusichern.

¹¹⁸ Vgl. Liebel, H.J./Oechsler, W.A. (Handbuch, 1994), S. 189ff.

Empfehlenswert ist daher ein vorausgehendes Training in der Benutzung solcher Instrumente in Verbindung mit einem Training zur verbesserten Selbsterkennung, Selbstbewertung sowie Zielformulierung und -verfolgung. Besonders für schlecht strukturierte und hoch variable Arbeitssituationen stellen diese Instrumente oft die einzige Möglichkeit dar, ein Lernprojekt zu sichern. Die Empfehlung, ein angebotenes Lerntagebuch zu führen und eine Zielvereinbarung mit sich selbst einzugehen, ist jedoch nicht verbindlich. Ohne Setzen weiterer Rahmenbedingungen, ohne eine funktionierende Lernkultur und ohne weitere direkte Eingriffe wird dieses Instrument, wie oben bereits erwähnt, nur für hochmotivierte Lernende als günstig eingeschätzt.¹¹⁹

Bildungscontrolling-Instrument			
Weiterbildungspaß kombiniert mit Lerntagebuch			
Lernfolge/Führungssystem	Funktionstiefe	verantwortlich	Bildungscontrolling-Aufgabe
Anlaß des Lernens	Hilfe zur Selbststeuerung	Lernender	Information, Entwicklung und Kopplung des Lernprozesses

Ein Weiterbildungspaß¹²⁰ listet die besuchten Weiterbildungsmaßnahmen auf und erzeugt damit Informationen. Unter Umständen fördert er jedoch die Annahme der Mitarbeiter, sie könnten z.B. in Form einer Beförderung eine Belohnung erlangen, wenn sie nur genügend Teilnahmebestätigungen sammeln. Um dieser Tendenz vorzubeugen und trotzdem aus einem einmal eingeführten Weiterbildungspaß Nutzen zu ziehen, sollte dieser mit einem Lerntagebuch kombiniert werden. Damit enthält er die Ziele eines Weiterbildungsprojekts, sowie weitere motivierende Eintragungen zum Lernverlauf und -ergebnis. Das fördert die eigenverantwortliche Führung der Lernprojekte. Zusätzlich kann es als Grundlage der Verknüpfung zwischen Arbeitssituation und Lernfeld dienen und als Gesprächsbasis für das jährliche Weiterbildungs-Review fungieren.

¹¹⁹ Siehe Ergebnisse der Fallstudie im Abschnitt 4.3.4

¹²⁰ Ein Weiterbildungs-Paß enthält i.d.R. Daten über absolvierte Seminare wie Datum der Teilnahme, Titel des besuchten Seminars und Dauer.

(2) Der Lernprozeß im Lernfeld

Bildungscontrolling-Instrument			
Zielvereinbarung I als Vorgabe für Trainingsmaßnahmen im Lernfeld und als Leitlinie zur Unterstützung des Lernenden			
Lernfolge oder Führungssystem	Funktionstiefe	verantwortlich	Bildungscontrolling-Aufgabe
Lernfeldmaßnahmen entwickeln und durchführen	Direkter Eingriff	Lernender, Trainer	Information, Kopplung zwischen Funktions- und Lernfeld

Sinnvoll ist, daß Trainer schon im Vorfeld einer Maßnahme über die Weiterbildungsziele ihrer Schüler informiert werden, damit sie ihre Konzepte entsprechend ausrichten können. Ist das Teilnehmerfeld nicht homogen, scheiden Standardseminare oft aus, und die Maßnahme muß individueller bzw. differenzierter konzipiert werden. In der Regel wird sie damit jedoch auch teurer. Werden Trainer verpflichtet, die individuellen Weiterbildungsziele mit den Lernzielen von Seminaren usw. abzugleichen, wird damit die bisher oft mangelhafte Verbindung zwischen Lern- und Funktionsfeld verbessert. Einerseits erfährt das Lernfeld genau, wie der Bedarf des Funktionsfelds aussieht, andererseits wird abgesichert, daß Trainer von den Weiterbildungszielen ausgehend rückwärts ihre Maßnahmen konzipieren. Die Ziele der Lernenden sollten auch die Grundlage für den Dienstleistungsvertrag zwischen Lern- und Funktionsfeld sein. Als roter Faden kann die Zielvereinbarung im Laufe der Trainingsmaßnahme immer wieder im Gespräch zwischen Trainer und Lernenden eingesetzt werden.

Preissteigerungen wegen individueller Lernfeldmaßnahmen können durch höhere Wahrscheinlichkeit der Zielerreichung und Wegfall nicht zielführender Lernfeldmaßnahmen mindestens teilweise kompensiert werden.

Bildungscontrolling-Instrument			
Selbsteinschätzung/Test vor Seminarbeginn zur vorhandenen Kompetenz bezüglich der Lehrziele und Lehrinhalte des Trainings (z.B. Klebetafel)			
Lernfolge oder Führungssystem	Funktionstiefe	verantwortlich	Bildungscontrolling-Aufgabe
Lernfeldmaßnahmen entwickeln und durchführen	Direkter Eingriff oder Hilfe zur Selbststeuerung	Trainer, Lernender	Information, Kopplung des Lernprozesses

Bildungscontrolling-Instrument

- Selbsteinschätzung/Test im Trainingsverlauf und zum Trainingsende (w.o.) - Blitzlicht nach Lernabschnitten			
Lernfolge oder Führungssystem	Funktionstiefe	verantwortlich	Bildungscontrolling-Aufgabe
Lernfeldmaßnahmen entwickeln und durchführen	Direkter Eingriff oder Hilfe zur Selbststeuerung	Trainer, Lernender	Information, Rückkopplung, Steuerung, Selbststeuerung

Kommt der Lernende mit einer klar definierten Zielvereinbarung für sein Lernprojekt ins Lernfeld, ist damit zu rechnen, daß er einen höheren Anspruch an die Lernmaßnahmen stellt. Und er wird darauf bestehen, daß die Lernfeldorganisation ihr Programm erfüllt und ihr Versprechen hinsichtlich der Weiterbildung einlöst. Die entstehende Transparenz trägt zur Förderung zielgerichteter Maßnahmen bei.

Eine Selbsteinschätzung der Lernenden bzw. ein Test zu Trainingsbeginn hilft Trainern, die bereits vorhandene Kompetenz der Teilnehmer abzuschätzen und sich darauf einzustellen. Im Trainingsverlauf und zum Trainingsende zur Rückkopplung eingesetzte Tests bzw. Selbsteinschätzungen helfen dem Trainer, geeignete Steuerungsimpulse zu geben und die eigenen Maßnahmen zu evaluieren.

Kontrollen im Lernfeld sollen die Steuerung der Ergebnisebenen¹²¹ "Zufriedenheit" und "Lernerfolg" im Maßnahmenverlauf generell unterstützen und gleichzeitig die Kopplung mit dem Funktionsfeld durch Vorkontrolle der Ergebnisebenen "Transfererfolg" und "Geschäftserfolg" unterstützen.

Bildungscontrolling-Instrument			
- Transfervorbereitung z.B. mit der Frage: Wie und bis wann kann das Gelernte auf die Arbeitssituation übertragen werden? - Selbstmanagementstrategien und -techniken			
Lernfolge oder Führungssystem	Funktionstiefe	verantwortlich	Bildungscontrolling-Aufgabe
Lernfeldmaßnahmen entwickeln und durchführen	Hilfe zur Selbststeuerung	Trainer, Lernender	Information, Verbindung von Lern- und Funktionsfeld, Selbststeuerung

Die **Transfervorbereitung** für das Funktionsfeld wird unterstützt durch die bereits zielorientierten Maßnahmen. Unter der Voraussetzung, daß der Trainer den weiteren Lernprozeß nicht begleitet, stellt sie die eigentliche und

¹²¹ Siehe Abschnitt 2.1.4.

wichtigste Verbindung zum Funktionsfeld dar. Schriftlich zusammen mit dem Trainer formuliert, kann sie als objektive Grundlage des Transforgesprächs mit dem Betreuer bzw. der Führungskraft im Funktionsfeld dienen.

Durch diese Bildungscontrollinginstrumente werden die Trainer zu einem zielorientierten Vorgehen verpflichtet. Außerdem werden die Übergänge vom Funktionsfeld zum Lernfeld und vom Lernfeld zurück ins Funktionsfeld erleichtert.¹²²

Bildungscontrolling-Instrument			
Follow-up-Workshop 2-3 Monate nach Seminarende			
Lernfolge oder Führungssystem	Funktionstiefe	verantwortlich	Bildungscontrolling-Aufgabe
Lernprozeß – Transfer vorbereiten und unterstützen	Hilfe zur Selbsthilfe	Trainer, Lernende	Beratung, Information, Entwicklung und Gestaltung, Kopplung Lernfeld/Funktionsfeld, Selbststeuerung

Hilfreich ist, wenn Anwendungsmöglichkeiten, kritische Situationen und Transferhindernisse diskutiert und Strategien und Techniken zur Bewältigung möglicher Umsetzungsprobleme entwickelt werden. Dabei wird der weitere Lernprozeß schon vorgeplant und unterstützt. Methoden, die bereits in den einzelnen Lernabschnitten den Transfer einbeziehen, sind im Allgemeinen solchen vorzuziehen, die stark abstrahieren und kurz vor Seminarende zu reflektieren versuchen, was denn nun wie Verwendung finden könnte.

Bei Workshops, die den Seminaren zeitlich mit einem ausreichenden Abstand folgen, können Lernende über ihre inzwischen erworbenen Fähigkeiten berichten. Sie können dem Lernfeld ein qualifiziertes Feedback geben, inwieweit sich das Gelernte in der Arbeitssituation verwerten ließ. Damit leisten sie einen konkreten Beitrag zur Koordination des Lernfelds. Außerdem steigt die Motivation zum Weiterlernen und das Gelernte gerät nicht in Vergessenheit, wenn der Lernende

¹²² Diese für das Lernfeld vorgestellten Instrumente sind in der Praxis keineswegs häufig anzutreffen und stoßen bei einer im betrieblichen Umfeld mangelhaft ausgebildeten Lernkultur bei vielen Trainern und Lernenden auf Unverständnis und starken Widerstand. Im Einzeltraining oder im Training mit Kleingruppen, wie es im professionellen Sportbereich üblich ist, sind dagegen Trainingspläne, die diese oder ähnliche Instrumente beinhalten, nach der Erfahrung des Verfassers bereits seit langer Zeit üblich.

damit rechnen kann, daß die behandelten Themen bald wieder aufgegriffen werden.

(3) Lernprozeß – Transfer ins Funktionsfeld

Bildungscontrolling-Instrument			
Vorgabe verbindlicher Termine und Formulare mit Leitfaden für Transfergespräche			
Lernfolge oder Führungssystem	Funktionstiefe	Verantwortlich	Bildungscontrolling-Aufgabe
Lernfeldmaßnahmen nachbereiten, Transferziele vereinbaren, Transfer unterstützen	Direkter Eingriff	Führungskraft, Lernender, Personalabteilung	Information, Verbindung von Lern- und Funktionsfeld, Entwicklung des Transferprozesses

Erfahrungsgemäß kommt der Lernprozeß nach dem Übergang ins Funktionsfeld sehr häufig ins Stocken oder versandet gänzlich.¹²³ Deshalb stellt der dem Lernfeld folgende Prozeßschritt - der Transfer in die Arbeitssituation - einen besonders kritischen Befähiger für den späteren Weiterbildungserfolg dar. Dieser Schritt sollte deshalb wieder durch einen direkten Eingriff des Bildungscontrolling abgesichert werden. Die hierzu im Lernfeld erarbeitete Transfervorbereitung stellt eine wichtige Grundlage des Lernenden für das folgende Transfergespräch im Funktionsfeld mit dem Betreuer oder der Führungskraft dar.

Begünstigt wird dieser Prozeßschritt durch Maßnahmen der strukturellen Führung. Als Beispiel hierzu wären zu nennen: ein geeigneter Rahmen in Form einer unterstützenden Lernkultur sowie Regeln¹²⁴ zum Transfer; außerdem indirekte Eingriffe wie Schulung der Trainingskompetenz von Führungskräften und Lernenden.

Bildungscontrolling-Instrument			
Zielvereinbarung II (Aktualisierung der Zielvereinbarung I)			
Lernfolge oder Führungssystem	Funktionstiefe	verantwortlich	Bildungscontrolling-Aufgabe

¹²³ Siehe Ergebnisse der Fallstudie im Abschnitt 4.3.4.

¹²⁴ Siehe nächster Abschnitt.

Lernfeldmaßnahmen nachbereiten, Transferziele vereinbaren, Transfer unterstützen	Direkter Eingriff	Führungskraft, Lernender, Kollegen	Information, Kopplung zwischen Transferprozeß und Weiterbildungserfolg
--	-------------------	------------------------------------	--

Durch eine aktualisierte, verbindliche Zielvereinbarung II zu Beginn des Transferprozesses kann der Lernende nun, basierend auf einem besseren Wissensstand, aus dem Lernfeld realistischer abschätzen, welche Verhaltensänderung er anstreben kann und will und wie man die Zielerreichung – den Weiterbildungserfolg - messen oder bewerten könnte.

(4) Ergebnis des Lernens

Bildungscontrolling-Instrument			
Beobachtung der Verhaltensänderung und/oder Erfolgsmessung bzw. –beurteilung			
Lernfolge oder Führungssystem	Funktionstiefe	verantwortlich	Bildungscontrolling-Aufgabe
Zielerreichung/ Weiterbildungserfolg feststellen	Direkter Eingriff	Führungskraft, Lernender	Information, Kontrolle

Eine Verhaltensänderung bzw. ein neues Verhalten – also ein Transfererfolg - ist im Allgemeinen feststellbar.¹²⁵ Dagegen kommt eine Evaluation des Weiterbildungserfolgs in Form der Kosten-Nutzen-Analyse nur für einen Teil der Lernprojekte zu exakten Ergebnissen. Meist sind dies Lernprojekte für gut strukturierte und stabile Arbeitssituationen. Jedoch kann bei Einsatz der oben beschriebenen Bildungscontrollinginstrumente in fast allen Fällen mindestens eine grobe Bewertung des Nutzens den Kosten gegenübergestellt werden und diese reicht i.d.R. für den Zweck der Evaluation aus.¹²⁶

Die Bewertung des Weiterbildungserfolgs ist nicht nur als Feedback für die Verbesserung des Weiterbildungssystems wichtig, sondern auch für die Lernkultur eines Unternehmens, denn sie stärkt die Position des Lernens und der Weiterbildung im Unternehmen. Führen geschäftliche Weiterbildungserfolge überdies auch zu persönlichen Vorteilen, ist die Signalwirkung bzw. das "Modell"

¹²⁵ Vgl. Liebel, H.J./Oechsler, W.A. (Handbuch, 1994), S. 189.

¹²⁶ Siehe auch Kosten-Nutzen-Analyse weiter oben im gleichen Abschnitt und im Abschnitt 2.3.2.

besonders anregend für andere Lernende und verbessert auch die Ausschöpfung deren Potentials.

Bildungscontrolling-Instrument			
Abschlußgespräch zum Lernprojekt, Würdigung der Ergebnisse und Vorbereiten weiterer Lernprojekte			
Lernfolge oder Führungssystem	Funktionstiefe	verantwortlich	Bildungscontrolling-Aufgabe
Weiterbildungserfolg feststellen/ Weiterbildungserfolgs-potential verbessern	Direkter Eingriff	Führungskraft, Lernender	Information, Kontrolle, Verknüpfung mit Folgeprojekten herstellen

Ist der Beitrag der Verhaltensänderung zum Geschäftserfolg weder exakt berechenbar, noch ungefähr bestimmbar, sollte das Ergebnis zumindest qualitativ gewürdigt werden. In jedem Fall können die Erfahrungen und das Ergebnis des Lernens zur Verständigung über das Potential für weitere Lernerfolge erhöht werden. Die Kundenzufriedenheit sollte erst nach Abschluß eines Lernprojekts abgefragt werden. Jetzt kann auch fundiert beurteilt werden, inwieweit die Lernfeldmaßnahmen den Weiterbildungserfolg unterstützt haben.

Bildungscontrolling-Instrument			
Unterstützung durch Führungskraft bzw. Weiterbildungssystem zum Erfolg der individuellen Lernprojekte qualitativ bewerten und in die Beurteilung einfließen lassen			
Lernfolge oder Führungssystem	Funktionstiefe	verantwortlich	Bildungscontrolling-Aufgabe
Zielerreichung/ Weiterbildungserfolg feststellen/ Weiterbildungserfolgs-potential erhöhen	Direkter Eingriff	Führungskraft, Vorgesetzter der Führungskraft	Information, Kopplung zwischen Führungs- und Leistungssystem, Kontrolle

Führungskräfte werden durch Würdigung ihrer Unterstützung für den Lernerfolg der Mitarbeiter zum generellen Engagement im Weiterbildungssystem angeregt. Nehmen sie wahr, daß der Geschäftsleitung wirklich wichtig ist, wie sie das Lernen ihrer Mitarbeiter begleiten, werden sie dieser Führungsaufgabe Priorität einräumen. Somit kann ihr Engagement für die Lernprojekte ihrer Mitarbeiter in den Prozeß eingebunden werden, was einen **entscheidenden Faktor** zur Verbesserung des **Weiterbildungserfolgspotentials** des Systems darstellt.

3.3.2.2.3 Instrumente zur Koordination im Führungssystem und mit dem Umsystem der Weiterbildung

Durch indirekte und direkte Interventionen in die Lernfolge des Individuums, sowie Hilfen zu deren Selbststeuerung läßt sich zielgerichtetes Lernen sehr weitgehend beeinflussen. Manche Verhaltensweisen des Weiterbildungssystems können auf der Ebene des Individuums jedoch nicht beeinflußt werden, sondern nur auf der übergeordneten Ebene der Sekundärkoordination im Führungssystem. Dort geht es um die Begünstigung der Lernfolge des Individuums und um die Verknüpfung der Weiterbildung mit dem bedarfstragenden Umsystem. Im Folgenden werden nun Controllinginstrumente zur Koordination im Führungssystem und zur Harmonisation des Weiterbildungssystems mit dem Umsystem beschrieben. Auch diese werden an der Lernfolge des Mitarbeiter – also am Leistungssystem - orientiert. Die einzelnen Führungsteilsysteme werden, wie im Selbstbewertungsmodell, nacheinander aufgeführt.

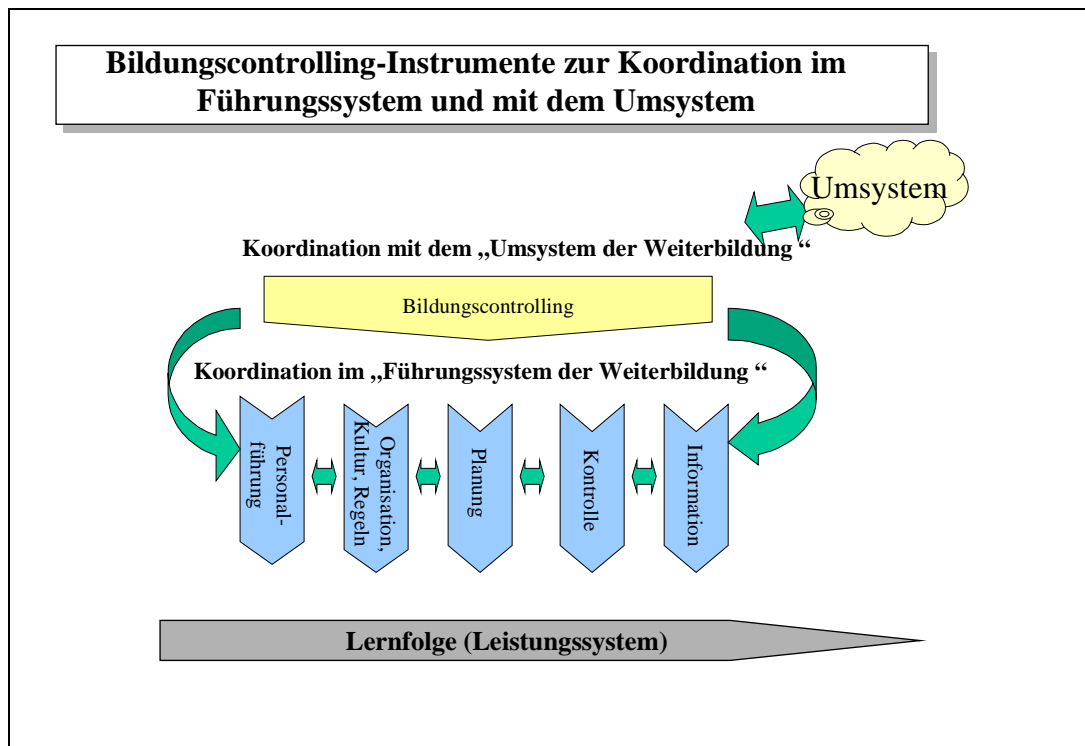


Abb. 3-23: Schaubild zu BC-Instrumenten der Koordination im Führungssystem und mit dem Umsystem

Bildungscontrolling-Instrumente zur Koordination im Führungssystem und mit dem Umsystem	
Personal- führungs- und Organisations- System	Systemanalyse, Systemgestaltung, Projektmanagement, Implementierungsinstrumente
	Lernkultur und (schriftliches) Leitbild des Lernens
	Schriftliche Regeln
	Anreize
	Arbeitskreis Weiterbildungssystem
	Bildungscontroller
	Verantwortliche und Mitwirkende, Ziele und Aufgaben benennen
	Projektteam
	Bildungswerbung
Planungs- und Kontroll- System	Frühwarnindikatoren-/systeme für Weiterbildungsbedarf
	Strategischer und operativer Weiterbildungsplan
	Instrumente zur Optimierung des Kosten-Nutzen-Verhältnisses
	Benchmarking
	Kostenvergleich alternativer Weiterbildungsmaßnahmen ¹²⁷
	ABC-Analysen der durchzuführenden Maßnahmen
	Kosten-Nutzen-Analysen für die Auswahl und Bewertung von zukünftigen Weiterbildungsmaßnahmen
	Kostenplanungsinstrumente
	Evaluierungsplanung
	Geschäftsauftrag, Ziele und Standards für die Weiterbildner
	Zielvereinbarung zwischen Funktionsfeld und Weiterbildungsabteilung
	Priorisierung für Weiterbildungsmaßnahmen
	Make-or-buy-Analyse für Maßnahmen und Dienstleistungen der Weiterbildung
	Target Costing für zu entwickelnde Maßnahmen
	Wirksamkeitskontrolle der Werbung für Weiterbildung nach Innen und Außen
	- Diagnose der Lernkultur
	- Kontrolle der Einhaltung von Regeln
	- Kontrolle der Kostenerfassung und
	- Kosten-/Budgetkontrolle
	Integratives Bewertungsmodell für das Weiterbildungssystem
	- Auditierungsinstrumente
	- Evaluierungsinstrumente
	Beurteilungsverfahren für Unterstützung der Führungskräfte bei der Steuerung
	Nachbereitungs- und Transfergespräche
Kontrolle	Beurteilungsscheckliste für Trainer/Trainer-TÜV
	Maßnahmenportfolio nach Prioritäten (Mußmaßnahmen/Kannmaßnahmen)
	Bewertung der selektierten Maßnahmen
Informations- system	Planungshilfen für die Erhebung aller gewünschten Daten
	Zur Datenerhebung:
	- geeignete Datenrückmelder benennen
	- Berichtsdaten nach Berichtsterminen, Inhalt und Form festlegen

¹²⁷ Vgl. Bronner, R./Schröder, W. (Weiterbildungserfolg, 1983), S. 116.

	Schlüsselungssysteme
	Kostenrechnung
	Berichterstattung - Standardbericht - Sonderberichte - individuell abfragbare Datenbasis
	TQM/EFQM-Diagnose/Selbstbewertung der Weiterbildungsmaßnahmen, Prozesse und Ergebnisse
	Informationsbeschaffungstools - für Anforderungen aus der strategischen Planung - für Anforderungen aus den übrigen Umsystemen
	EDV-System für das Weiterbildungssystem
	Einkaufsinformationen/-konditionen über interne und externe Anbieter
	Standardisierte Beschreibung von Weiterbildungsmaßnahmen

Abb. 3-24: BC-Instrumente zur Koordination im Führungssystem und mit dem Umsystem

(1) Instrumente zur Koordination des Personalführungs- und Organisationssystems

Bildungscontrolling-Instrument			
Systemanalyse ¹²⁸ , Systemgestaltung ¹²⁹ , Projektmanagement ¹³⁰ , Implementierungsinstrumente			
Lernfolge oder Führungssystem	Funktionstiefe	verantwortlich	Bildungscontrolling-Aufgabe
Organisationssystem	alle Steuerungsvarianten	Leitung, Projektteam	Information, Entwicklung und Gestaltung

Zur Entwicklung und Gestaltung eines Weiterbildungssystems erfolgt zunächst, basierend auf der Konzeptidee eine Ist-Aufnahme des Systems. Das oben beschriebene Selbstbewertungsmodell unterstützt mit der Idee der Individuumorientierung diese Ist-Aufnahme des Weiterbildungssystems. Die Bewertung informiert sodann über Störungen in Struktur und Verhalten des Systems und Anknüpfungspunkte für seine Weiterentwicklung und Gestaltung.

¹²⁸ Vgl. Becker, W. (Funktionsprinzipien, 1990), S. 301.

¹²⁹ Vgl. Horvath, P. (Controlling, 1994), S. 205.

¹³⁰ Vgl. Horvath, P. (Controlling, 1994), S. 205.

Die Gestaltung und Umsetzung des Sollprozesses ist eine Kombination aus allen Steuerungsvarianten. Die Gestaltung der Rahmenbedingungen und Regeln, also der Strukturen der Personalführung und Organisation, soll die Handlungen der Individuen des Systems zielorientiert beeinflussen.¹³¹ Durch Benennung von Verantwortlichen und Mitwirkenden wird direkt ins Weiterbildungssystem eingegriffen. Über Implementierungsinstrumente wie z.B. Kick-Off-Veranstaltung, Workshop usw. wird das neue System gestartet. Ein Projektmanagement mit Zeit-, Ressourcen- und Kostenplanung¹³² strukturiert den Entwicklungsprozeß des Weiterbildungssystems.

Die Strukturen zur Entwicklung anzuregen, ist ein wichtiger Erfolgsfaktor nicht nur für die Steuerung der Führungskräfte und der Lernenden im Lernprojekt, sondern für die Organisation generell.

Solchen Strukturen wird eine Lernkultur¹³³ analog zur Unternehmenskultur als "von der Mehrheit der Mitglieder geteilte Werte"¹³⁴ zugeordnet. Man kann dabei unterscheiden zwischen Werten auf sichtbarer, unsichtbarer und kommunikativer Ebene, z.B. explizite und implizite Regeln¹³⁵ und Leitbilder.

Beim Übersteigen einer Komplexitätsbarriere¹³⁶ ist vollkommene Überwachung und Beherrschung der Handlungen im Sinne direkter Eingriffe kaum mehr möglich. Durch indirekte Eingriffe, geeignete Regeln für Lernprozesse jedoch, werden unerwünschte Zustände untersagt und wird die dezentrale Selbstkoordination der Lernprozesse gefestigt. Gelingt dies, verbessert sich die Steuerung des Weiterbildungssystem.

¹³¹ Vgl. Von Rosenstiel, L. (Grundlagen, 1995), S. 4; vgl. Wunderer, R. (Qualitätsmanagement, 1996), S. 39f.

¹³² Vgl. Horvath, P. (Controlling, 1994), S. 205.

¹³³ Döring spricht von einem weiterbildungsspezifischem Organisationsklima und der expliziten Weiterbildungsphilosophie. Vgl. Döring, K.W. (Weiterbildung, 1987), S. 34ff.

¹³⁴ Krüger, W. (Unternehmenskultur, 1991), S. 270.

¹³⁵ Vgl. Krüger, W. (Unternehmenskultur, 1991), S. 271.

¹³⁶ Vgl. Malik, F. (Systeme, 1984), S. 82.

Bildungscontrolling-Instrument			
Lernkultur und (schriftliches) Leitbild des Lernens			
Lernfolge oder Führungssystem	Funktionstiefe	Verantwortlich	Bildungscontrolling-Aufgabe
Organisationssystem	indirekter Eingriff	Leitung, alle Akteure	Entwicklung und Gestaltung, Steuerung

Eine Unternehmenskultur vereint nach Schein gemeinsame geheime Grundansichten bzw. Einstellungen und angestrebte Werte und sie bestimmt die kollektive Wahrnehmung, Gedanken, Gefühle, und teilweise das Verhalten.¹³⁷

Scholz weist ihr verhaltenssteuernde Koordinationswirkung zu, indem sie "Handlungsabläufe festlegt und Handlungsfreiräume definiert (*Koordinationsfunktion*)".¹³⁸

Dieses Verhalten ist das Ergebnis aus inneren Abstimmungsvorgängen zwischen "den übernommenen Werten, den tieferen Einstellungen und den Erfordernissen der jeweiligen Situation."¹³⁹ Die Unternehmenskultur kann bei ausschließlicher Beobachtung von offiziell proklamierten Regeln leicht falsch interpretiert werden, wenn diese in stillschweigender Übereinkunft nicht befolgt werden, etwa, wenn offiziell Zusammenarbeit im Team gefordert wird, aber vom vorhandenen Anreiz- und Kontrollsystem stillschweigend nur Einzelleistungen wahrgenommen werden.¹⁴⁰

Ähnlich einer Unternehmenskultur kann ein Leitbild der Lernkultur Führungsaufgaben übernehmen und die Selbststeuerung positiv beeinflussen.¹⁴¹

¹³⁷ Vgl. Schein, E.H. (Lernen, 1997), S. 63.

¹³⁸ Scholz, C. (Personalentwicklung, 1995), S. 240.

¹³⁹ Schein, E.H. (Lernen, 1997), S. 63f.

¹⁴⁰ Vgl. Schein, E.H. (Lernen, 1997), S. 64.

¹⁴¹ Rüdener fordert vom Bildungscontrolling entsprechende Normen, Kultur und Verhalten der Führungskräfte zu sichern. Vgl. Rüdener, M. (Weiterbildungs-Controlling, 1993), S. 40f.

Die bestehende Unternehmenskultur muß daraufhin untersucht werden, ob und wie diese generell Lernprozesse und einzelne Lernziele fördert oder behindert¹⁴² bzw. ob sie nach Effektivität und Ergebnissen der Lernprojekte fragt.¹⁴³ Sahm spricht sich für ein Bildungsklima zur Aktivierung der Lernprozesse aus.¹⁴⁴ Aden und Rohmann fordern eine neue Bildungskultur mit effektiver Seminararbeit, gezielter Nachbereitung und Anwendungsnähe zur Erhöhung der Akzeptanz von Bildungsmaßnahmen und mit mehr Verantwortung für die eigene berufliche Entwicklung.¹⁴⁵ Heilsame Fragen sind: Kannst du das Seminar ernsthaft weiter empfehlen? Hast du das Gelernte umsetzen können? Was hat es der Firma/dir gebracht? Wurdest du von Kollegen und Chef unterstützt? Dazu sind Leitbildelemente nützlich.

Unterstellt man, daß Scheins Problemdarstellung der 3 widersprüchlichen Unternehmenskulturen von Top-Management, Technikern und Arbeitern¹⁴⁶ und ähnliche Phänomene real sind, ist es für das Bildungscontrolling zugegebenermaßen nicht einfach, ein von allen geteiltes Grundverständnis von Weiterbildung und einen gemeinsamen "Plan" für Einstellungen, Werte und Handlungen des Weiterbildungssystems zu fördern.¹⁴⁷

Das gewünschte Leitbild der Lernkultur sollte schriftlich formuliert sein, damit es transparenter wird und gegen die tatsächliche Praxis abgewogen werden kann.

¹⁴² Vgl. Hillebrecht, S.-W. (Unternehmenskultur, 1996), S. 721.

¹⁴³ Vgl. Malik, F. (Controlling, 1992), S. 223.

¹⁴⁴ Vgl. Sahm, A. (Weiterbildung, 1975), Sp. 2026.

¹⁴⁵ Vgl. Aden, K./Rohmann, H. (Beratersicht, 1992), S. 289ff.

¹⁴⁶ Siehe Abschnitt 1.3.2.

¹⁴⁷ Vgl. Schein, E.H. (Lernen, 1997), S. 6; Übereinstimmung besteht darin, daß eine Unternehmenskultur nur schwer veränderbar ist, weil sie ein Phänomen der Selbstorganisation ist. Vgl. Malik, F. (Controlling, 1992), S. 222.

Zum Leitbild einer individuelles Lernen unterstützenden Lernkultur gehören z.B. folgende Elemente:

1. Lernen bedeutet Erfolg:
- Erfolgreiche Weiterbildung hat einen hohen Stellenwert für Wettbewerbsposition und Erfolg des Unternehmens. ¹⁴⁸
- Lernprojekte sind zwar risikobehaftet , aber sehr rentierliche Investitionen in die Optimierung von Verhaltensweisen.
- Lernprojekte fördern gleichermaßen mit den Geschäftszielen auch die persönliche Entwicklung und den Erfolg der Lernenden. ¹⁴⁹
2. Einfühlsame Behandlung durch Kollegen und Führungskräfte:
- Mitarbeiter erfahren Achtung ihrer Persönlichkeit beim Lernen. ¹⁵⁰ In Lernsituationen herrscht Vertrauen und Diskretion . ¹⁵¹ Kollegen unterstützen sich gegenseitig beim Lernen.
- Führungskräfte vermitteln ein positives , Ängste abbauendes Bild von Lernprozessen. Die Notwendigkeit ständigen Trainings neuer Verhaltensweisen wird allgemein anerkannt .
- Die Unterstützung des Lernens ist eine Hauptaufgabe der Führungskraft.
3. Verhalten der Lernenden:
- Defensives Denken bzw. Abwehr gegen die Suche nach Lernpotentialen ist lernschädlich und schwächt das eigene Weiterbildungserfolgspotential. ¹⁵²
- Weiterbildungsziele werden zwar ohne Druck auf Mitarbeiter vereinbart (Verhandlungskultur) ¹⁵³ , jedoch trotzdem verbindlich angestrebt . ¹⁵⁴
- Mitarbeiter eignen sich effektive Selbststeuerungsmethoden an, um ihre Lernprojekte erfolgreich abschließen zu können. ¹⁵⁵
4. Qualität des Lernens:
- Qualität (z.B. Transparenz, Zielvereinbarung, Verbindlichkeit) in Lernprojekten verbessert die Erfolgchance erheblich.

¹⁴⁸ Vgl. Argyris, C. (Experten, 1991), S. 95; vgl. Malik, F. (Controlling, 1992), S. 223; Thesen zur Weiterbildung vgl. Nagel, K. (Weiterbildung, 1990), S. 15; vgl. Stiefel, R.Th. (Lernen, 1991), S. 38.

¹⁴⁹ Vgl. Bronner, R./Schröder, W. (Weiterbildungserfolg, 1983), S. 294ff.

¹⁵⁰ Z.B. Grundwerte von Hewlett Packard; Vertrauen kann Identifikation mit Zielen und Selbstbewußtsein der Lernenden verbessern. Vgl. Probst, G.J.B./Deussen, A. (Wissensziele, 1997), S. 7. Vgl. Latham, G.P./Locke, E.A. (Zielsetzung, 1995), Sp. 2226; vgl. Malik, F. (Controlling, 1992), S. 224f.

¹⁵¹ Vgl. Bronner, R./Schröder, W. (Weiterbildungserfolg, 1983), S. 292

¹⁵² Vgl. Argyris, C. (Experten, 1991), S. 99ff.

¹⁵³ Vgl. o.Verf. (Mitarbeiter, 1996), S. 9ff.

¹⁵⁴ Verbindlichkeit vereinbarter Ziele erhöht die Anstrengung der Lernenden. Vgl. Latham, G.P./Locke, E.A. (Zielsetzung, 1995), Sp. 2226.

¹⁵⁵ Wakenhut et al. betonen das Selbstmanagement für den Transfer. Vgl. Wakenhut, R./Rank, B./Glaser, W. (Transfersicherung, 1995), S. 59.

- Eigene Weiterbildungsabteilungen unterstützen die Lernenden beim Ausschöpfen ihres Weiterbildungserfolgspotentials. Für externe Weiterbildungsinstitute gelten dieselben Denk- und Handlungskriterien, wenn sie dauerhaft Aufträge erhalten wollen.
- Weiterbildungsveranstaltungen erfüllen einen hohen Qualitätsanspruch bezüglich Akzeptanz durch Lernende, Lernerfolg und Vorbereitung von Transfer- und Weiterbildungserfolg.
- Ständiger Vergleich mit den Besten (Benchmarking) und ständiges Bemühen um Verbesserung (Kontinuierlicher Verbesserungsprozeß) sind ein wichtiges Anliegen aller Akteure des Weiterbildungssystems.

Abb. 3-25: Leitbild der Lernkultur

Bildungscontrolling-Instrument			
Schriftliche Regeln ¹⁵⁶ zur Entscheidungsunterstützung der Handlungen im Weiterbildungssystem			
Lernfolge oder Führungssystem	Funktionstiefe	verantwortlich	Bildungscontrolling-Aufgabe
Organisationssystem	Indirekter Eingriff	Leitung, alle Akteure	Entwicklung und Gestaltung, Steuerung

Bereits die qualifizierte Auseinandersetzung mit den eigenen

Verbesserungspotentialen setzt voraus, daß der Lernende nicht befürchten muß, die Einsichtnahme in sein Innenleben und das Zugeben von Möglichkeiten der Verbesserung eines nahen Tages in einem anderen Zusammenhang gegen sich verwendet zu sehen.

Dies ist einer der Gründe, weshalb es **Regeln** bedarf, die zur Förderung guter Lernleistungen und zur Koordination des Mitarbeiterverhaltens¹⁵⁷ einzuhalten sind.

Die folgenden Regeln¹⁵⁸ für Weiterbildungsprozesse basieren auf den Erkenntnissen aus Kapitel 1 und 2 sowie auf Erfahrungen aus den Fallstudien. Sie sollten nach einem organisatorischen Abstimmungsprozeß schriftlich formuliert und vom zu installierenden Arbeitskreis des Weiterbildungssystems (siehe unten) verabschiedet werden. Anschließend sollten sie solange aufrecht erhalten werden,

¹⁵⁶ Von Hayek bezeichnet Regeln als Aussagen über Regelmäßigkeiten des Verhaltens von Individuen. Vgl. von Hayek, F.A. (Studien, 1969), S. 145.

¹⁵⁷ Vgl. von Hayek, F.A. (Studien, 1969), S. 144f.

¹⁵⁸ Regeln haben u.a. die Bedeutung einer Richtschnur des Verhaltens. Vgl. Bünting, K.-D./Karatas, R. (Wörterbuch, 1996), S. 932.

bis sie auf begründeten Widerspruch stoßen. Der Widerspruch muß jederzeit möglich sein und sollte zur Selektion noch besserer Regeln führen.¹⁵⁹

Beispiele für Regeln für das Weiterbildungssystem

1. Regeln für Lernende und ihre Lernprojekte
Wenn ein Lernender in der Arbeitssituation folgende Kriterien erfüllt, besitzt er ein hohes Weiterbildungserfolgspotential: - erforderliche Fähigkeiten - stabile Motivation - organisatorische Akzeptanz seines Funktionsfeldes - geschäftliche Akzeptanz des gewünschten Verhaltens - Zielvereinbarung durchgeführt - vorhergehende Lernprojekte erfolgreich abgeschlossen
Wenn die Selbststeuerungsfähigkeit und die Arbeitssituation des Lernenden günstig sind, soll die Führungskraft Interventionen weitgehend vermeiden.
Wenn die in dieser Beurteilung erfahrene Führungskraft und der Lernende unabhängig von einander darin übereinstimmen, wird ein Lernprojekt als Weiterbildungserfolg gewertet. Bei Unstimmigkeiten wird ein außenstehender Sachverständiger (z.B. Bildungscontroller) zugezogen.
Wenn der Teilnehmer oder die Führungskraft die Zielvereinbarung aufgibt (Ausnahme: es wird eine neue Zielvereinbarung beschlossen), verliert ein individuelles Lernprojekt seine Priorität.

2. Regeln für die Organisation
Wenn Führungskräfte, Kollegen und Mitarbeiter aus dem Lernprojekt gewonnene Erkenntnisse zum Schaden der Lernenden mißbrauchen, wird dies sanktioniert.
Wenn Ziele und Inhalte eines Lernprojektes bei maßgeblichen Teilen der Funktionsfeldorganisation keine Akzeptanz finden, darf dieses nicht gestartet werden. Weiterbildung ersetzt nicht die Organisationsentwicklung. ¹⁶⁰
Wenn die Qualität der Weiterbildungsprozesse und –ergebnisse, z.B. gemessen an einem geringen Wert im Selbstbewertungsmodell, gering ist, ist der Steuerungsaufwand für Lernprojekte zu erhöhen (z.B. durch eine Prozeßoptimierung).
Wenn sich Weiterbildungserfolgspotential und Weiterbildungserfolg des Lernenden verbessern, ist auch die Unterstützungsleistung der Führungskraft zu honorieren. ¹⁶¹
Nur wenn eine interne Weiterbildungsabteilung primär das Ziel verfolgt, Erfolgspotential und Erfolg der Lernenden zu verbessern, darf sie als Profit Center geführt werden, d.h. gewinnorientierte Preise für ihre Dienstleistung berechnen.

3. Regeln für den Maßnahmenentwicklungsprozeß
Nur wenn Maßnahmen als qualitätsgesichert und geschäftlich erfolgreich beurteilt werden,

¹⁵⁹ Zu Regeln vgl. Leiter, R./Runge, T./Burschik, R./Grausam, G. (Weiterbildungsbedarf, 1982), S. 20ff.; ähnlich den Prämissen der Strategie müssen Regeln der Weiterbildung widerlegbar formuliert sein, damit sie, falls sie sich nicht bewähren, schnellstens beseitigt werden können. Vgl. Malik, F., Controlling, 1992), S. 226f.

¹⁶⁰ Was die Funktionsfeldorganisation nicht akzeptiert, wird im Transferprozeß stark gehemmt. Vgl. Rüdener, M. (Weiterbildungs-Controlling, 1993), S. 40f.

¹⁶¹ Die Vision eines sehr guten Trainers im Leistungssport kann für die Selbststeuerung der Führungskraft hilfreich sein.

dürfen sie mit Priorität entwickelt und durchgeführt werden.
Nur wenn eine Fremdmaßnahme die Zeit- und Qualitätsanforderung nicht erfüllt oder wenn eine Eigenentwicklung signifikante Vorteile bieten kann, erfolgt eine Eigenentwicklung.
Nur wenn Weiterbildungsmaßnahmen auf den gewünschten Weiterbildungserfolg zugeschnitten sind, dürfen sie entwickelt werden. Von diesem werden retrograd Inhalte und Methoden abgeleitet.
Nur wenn für Qualität (Kundenanforderungen), Zeit (Ablaufzeitplan), Kosten (retrograde Kalkulation) ¹⁶² und Teilnehmerpreis eine Zielvereinbarung zwischen Lernfeldorganisation und Funktionsfeldorganisation durchgeführt wurde, dürfen Maßnahmen gestartet werden.

4. Regeln für die Durchführung von Weiterbildungsmaßnahmen
Nur wenn Weiterbildungsmaßnahmen als ”sehr empfehlenswert” bzw. ”empfehlenswert” beurteilt wurden, dürfen sie mit Priorität weitergeführt werden. Dies ist gegeben, wenn sie von den Teilnehmern oder/und Führungskräften nach Rückkehr ins Funktionsfeld entsprechend bewertet werden.
Nur wenn der Arbeitskreis Weiterbildungssystem dies aus wichtigen Gründen ablehnt, werden mindestens ”empfehlenswerte” Maßnahmen nicht durchgeführt. Ansonsten werden sie zügig für alle mit dem nötigen Weiterbildungserfolgspotential ausgestatteten Mitarbeiter durchgeführt.
Wenn eine Maßnahme auch nach einem Redesign nicht mindestens mit ”empfehlenswert” bewertet wird, ist sie abzubrechen. ¹⁶³
Wenn Trainer die definierten Qualitätsnormen nicht erfüllen können, werden sie nicht eingesetzt. ¹⁶⁴

Abb. 3-26: Regeln für das Weiterbildungssystem

Bildungscontrolling-Instrument			
Anreize zur kontinuierlichen Verbesserung			
Lernfolge oder Führungssystem	Funktionstiefe	verantwortlich	Aufgabe
Organisationssystem	Indirekter Eingriff	Bildungscontroller, alle Akteure	Entwicklung und Gestaltung, Steuerung

Alle Akteure erhalten Rahmenbedingungen und Anreize, damit sie die Weiterbildungsprozesse ständig verbessern.

Bildungscontrolling-Instrument			
Arbeitskreis Weiterbildungssystem			
Lernfolge oder Führungssystem	Funktionstiefe	verantwortlich	Bildungscontrolling-Aufgabe
Organisationssystem	Direkter Eingriff	Leitung, Sachverständige, Bildungs-	Antizipation und Adaption, Entwicklung und Gestaltung

¹⁶² Vgl. Renner, A. (Prozeßoptimierung, 1995), S. 39.

¹⁶³ Beispiel: Eine Maßnahme kann den Zielbezug nicht mehr nachweisen.

¹⁶⁴ Vgl. Sauter, E. (Qualitätsmanagement, 1996), S. 3ff.

		controller	
--	--	------------	--

Das Weiterbildungssystem braucht konsequente Förderung durch die Leitung¹⁶⁵ bzw. durch einen zu gründenden Arbeitskreis, der mit Leitungskompetenzen ausgestattet ist. Dieser Arbeitskreis sollte aus einem Mitglied der Geschäftsleitung, Sachverständigen und dem Bildungscontroller bestehen. Es behandelt strategische Themen des Weiterbildungssystems, faßt Beschlüsse ("steering committee") und stellt Forderungen an die Weiterbildung zur Erhöhung ihrer Effizienz und Effektivität¹⁶⁶ durch

- Markt- und Zukunftsorientierung,
- Kundenorientierung,
- Orientierung an den Prozessen und Produkten des Weiterbildungssystems,
- prozeßorientierte Ausweitung der Funktionsbreite und -tiefe des Bildungscontrolling über das gesamte Weiterbildungssystem.¹⁶⁷

Damit trägt der Arbeitskreis zur Erfüllung der Innovationsfunktion (Antizipation und Adaption) und zur Gestaltung des Weiterbildungssystems bei.

Er schafft die Rahmenbedingungen, beschließt Leitlinien und Regeln für das Weiterbildungssystem und greift auch direkt ein, z.B. indem er Ressourcen genehmigt.¹⁶⁸

Bildungscontrolling-Instrument			
Bildungscontroller			
Lernfolge oder Führungssystem	Funktionstiefe	verantwortlich	Bildungscontrolling-Aufgabe
Organisationssystem	Direkter Eingriff	Leitung, Arbeitskreis	Entwicklung und Gestaltung

Neben der Funktionalisierung braucht Bildungscontrolling eine Institutionalisierung. Der Bildungscontroller sollte über Durchsetzungskompetenz verfügen, um zielgerichtetes Verhalten des Weiterbildungssystems einfordern zu

¹⁶⁵ Vgl. Stauss, B./ Friege, C. (TQM, 1996), S. 20.

¹⁶⁶ Vgl. Schimank, C. (Leistungssteigerung, 1995), S. 61.

¹⁶⁷ Vgl. Schimank, C. (Leistungssteigerung, 1995), S. 61ff.

¹⁶⁸ Neumann nennt das "am System arbeiten" Neumann, R.E. (Erfolgsbedingungen, 1996), S. 13.

können. Er kann auch als "Trainer" des Weiterbildungssystems bezeichnet werden. Sinnvoll ist etwa, den Bildungscontroller direkt dem Arbeitskreis Weiterbildungssystem zu unterstellen.¹⁶⁹

Bildungscontrolling-Instrument			
Verantwortliche und Mitwirkende, Ziele und Aufgaben benennen			
Lernfolge oder Führungssystem	Funktionstiefe	verantwortlich	Bildungscontrolling-Aufgabe
Organisationssystem	Direkter Eingriff	Leitung, Arbeitskreis	Entwicklung und Gestaltung

Durch diesen direkten Eingriff in die Entwicklung des Systems wird ein entscheidender Schritt zum Erfolg geleistet. Zum Aufbau der Organisation des Weiterbildungssystems gehört z.B.:

- Information aller Akteure über die angestrebten Ziele und Aufgaben des Weiterbildungssystems,
- Verpflichtung aller Führungskräfte auf die ihnen zugedachten Aufgaben, z.B. die Betreuungsfunktion für Lernprojekte.

Bildungscontrolling-Instrument			
Projektteam			
Lernfolge oder Führungssystem	Funktionstiefe	verantwortlich	Bildungscontrolling-Aufgabe
Organisationssystem	Direkter Eingriff	Leitung, Arbeitskreis	Entwicklung und Gestaltung

Erfordert die Konzeptumsetzung eine grundlegende, komplexe Erneuerung der Weiterbildung, sollte das neue System von einem Projektteam ausgearbeitet werden. Auch in der Umsetzungsphase sollte dieses Team die Mission des Bildungscontrollers noch unterstützen, z.B. indem seine Mitglieder den Arbeitskreis Weiterbildung mit besetzen.

Bildungscontrolling-Instrument			
Bildungswerbung			
Lernfolge oder Führungssystem	Funktionstiefe	verantwortlich	Bildungscontrolling-Aufgabe
Organisationssystem	Direkter Eingriff	Leitung, Arbeitskreis	Information, Innovation, Entwicklung und Gestaltung

¹⁶⁹ Zur Diskussion der Institutionalisierung siehe Abschnitt 3.3.2.3.

Bildungswerbung¹⁷⁰ wird verstanden als ein auf die (internen) Kunden des Weiterbildungssystems gerichtetes Konzept. Sie soll sensibilisieren für die Chancen durch Weiterbildung und Initial- und Transparenzfunktion erfüllen. Sie soll Lernwillige und ihre Helfer informieren und motivieren, Kraft und Zeit für Weiterbildung einzusetzen und z.B. Trainingsprogramme für Lerntechnik¹⁷¹ und Coaching des Lernprozesses zu absolvieren. Argyris beklagt, daß viele Mitarbeiter ihre Lerntechnik bzw. Lernfertigkeiten überschätzen.¹⁷²

Wichtig ist, daß die Unternehmensleitung eine entschlossene und glaubhafte Einstellung zu Lernprojekten beweist und dies in der Bildungswerbung immer wieder zum Ausdruck bringt.¹⁷³ Die Wirksamkeit der Bildungswerbung ist durch das Bildungscontrolling zu hinterfragen und zu unterstützen.¹⁷⁴ Somit übernimmt Bildungswerbung Informations-, Innovations-, sowie Entwicklungs- und Gestaltungsaufgaben des Bildungscontrolling.

(2) Instrumente zur Koordination des Planungs- und Kontrollsystem

Bildungscontrolling-Instrument			
Frühwarnindikatoren-/systeme für Weiterbildungsbedarf			
Lernfolge oder Führungssystem	Funktionstiefe	verantwortlich	Bildungscontrolling-Aufgabe
Planungs- und Kontrollsystem	Indirekter Eingriff	strategische Planung, strategische Personalplanung, Bildungscontroller usw.	Information, Antizipation/Innovation

¹⁷⁰ Vgl. Sahm, A. (Weiterbildung, 1975), Sp. 2022.

¹⁷¹ Vgl. Nagel, K. (Weiterbildung, 1990), S. 213.

¹⁷² Vgl. Argyris, C. (Experten, 1991), S. 95.

¹⁷³ Vgl. Marr, R./Kötting, M. (Implementierung, 1992), Sp. 831.

¹⁷⁴ Vgl. Sahm, A. (Weiterbildung, 1975), Sp. 2022.

Frühwarnindikatoren sichtbar zu machen, ist ein kreativer Prozeß.

Im globalen Sinne können etwa zukunftssträchtige Basisinnovationen, Engpässe im Ausbildungsbereich oder am Arbeitsmarkt, wie auch formulierte Megatrends daraufhin untersucht werden, welche Implikationen sie für den Lernbedarf der Mitarbeiter haben werden.

Im betrieblichen Kontext können langfristig angelegte Zukunftsszenarien und Visionen für das Geschäft daraufhin untersucht werden, welche Kompetenzen die Mitarbeiter brauchen, die diese Geschäfte betreiben sollen.

Eher kurz- bis mittelfristig im Betrieb geforderte Kompetenzen können aus Katalogen für unternehmensübergreifende Themen und aus der (tatsächlich) verfolgten Geschäftsstrategie abgeleitet werden.¹⁷⁵

Alle genannten Medien für die Suche nach Frühindikatoren sind mit starken Unsicherheiten behaftet. Deshalb wird das Weiterbildungssystem, sobald es diese identifiziert hat, permanent die Entwicklung der Indikatoren verfolgen müssen, um bei der Antizipation und Adaption des Weiterbildungserfolgspotential nicht falsche Wege zu gehen.

Allerdings muß vor einer einseitigen Überbewertung der beabsichtigten Strategie (deliberate strategy) gegenüber einer sich entfaltenden Strategie (emergent strategy) gewarnt werden. Denn in der Planung sind die Einzelheiten der zukünftigen Situationen noch nicht bekannt.¹⁷⁶ Ein aus der beabsichtigten Strategie abgeleiteter Bedarf für die Weiterbildung sollte kritisch geprüft werden und im Sinne der "emergent strategy" flexibel angepaßt werden können.¹⁷⁷ Es ist nicht auszuschließen, daß weiterbildungswillige Mitarbeiter sich im Vertrauen auf die beabsichtigte Strategie verspekulieren und einen Bedarf antizipieren, der niemals eintritt.

¹⁷⁵ Reiter betont im Hinblick auf die Praxis, daß Führungskräfte im Gegensatz zu Themen aus ihrem Zuständigkeitsbereich darin unterstützt werden müßten, bei übergreifenden und strategischen Themen die Weiterbildungsrelevanz zu erkennen. Vgl. Reiter, K. (Lernen, 1997), S. 26f.

¹⁷⁶ Vgl. von Hayek, F.A. (Studien, 1969, S. 35.

¹⁷⁷ Vgl. Sattelberger, T. (Organisation, 1996), S. 24ff.

Bildungscontrolling-Instrument			
Strategischer und operativer Weiterbildungsplan			
Lernfolge oder Führungssystem	Funktionstiefe	verantwortlich	Bildungscontrolling-Aufgabe
Planungs- und Kontrollsystem	Direkter Eingriff	Personalabteilung, Personalentwicklung, Bildungscontroller	Information, Abstimmung zwischen Planung und Weiterbildungssystem

Erarbeitung eines strategischen Weiterbildungsplans mit Maßnahmenportfolios für den Bedarf bzw. die Nutzung von "Weiterbildungserfolgspotential", sowie eines operativen Weiterbildungsplans für geschäftlichen und persönlichen "Weiterbildungserfolg".

Bildungscontrolling-Instrument			
Instrumente zur Optimierung des Kosten-Nutzen-Verhältnisses: - Conjoint-Analyse - Quality Function Deployment			
Lernfolge oder Führungssystem	Funktionstiefe	verantwortlich	Bildungscontrolling-Aufgabe
Planungs- und Kontrollsystem; Entwicklung von Maßnahmen	Direkter Eingriff	Maßnahmenentwickler, Trainer, Bildungscontroller	Information, Beratung, Steuerung/Kopplung der Maßnahmenentwicklung

Die **Conjoint-Analyse**¹⁷⁸ unterstützt darin, aus Merkmalen, die den Kunden subjektiv wichtig sind, differenzierte Anforderungen an Produktmerkmale abzuleiten. "Insbesondere wird die Bedeutung einzelner Eigenschaften für das Zustandekommen des Gesamtproduktes ermittelt, um darau abzuleiten, wie sich die Modifikation von einzelnen Produktfunktionen auf den Kosteneinsatz bzw. die Kostensteuerung auswirkt."¹⁷⁹

Diese Idee kann nutzbringend auf die Weiterbildung übertragen werden. Sie dient dann zur Beantwortung der Frage, wie wichtig einzelne Eigenschaften einer Maßnahme, also z.B. Inhalte oder Methoden, für den Weiterbildungserfolg wirklich sind. Fragen sind:¹⁸⁰

¹⁷⁸ Vgl. Seidenschwarz, W. (Target Costing, 1995), S. 199ff.

¹⁷⁹ Stops, M. (Target Costing, 1996), S. 626.

¹⁸⁰ Vgl. Homburg, C./Gruner, K. (kundenbezogen, 1997), S. 5ff.; vgl. Seidenschwarz, W. (Target Costing, 1995), S. 204f.

- Wie kann der Nutzen des Lernenden beschrieben werden?
- Welche Bedeutung haben einzelne Eigenschaften der Maßnahme für den Nutzen bzw. Weiterbildungserfolg des Lernenden und seiner (bezahlenden) Organisation?
- Sind die Eigenschaften durch die Maßnahmenentwickler beeinflussbar?
- Sind die Ausprägungen der Eigenschaften realistisch und untereinander verträglich?
- Ist die Anzahl der Eigenschaften für das Untersuchungsdesign überschaubar gehalten (Richtwert 5 Eigenschaften mit jeweils 3 Ausprägungen)?

Vom Vorgehen her heißt das:

1. Aus einem Problem wird die geschäftsförderliche Verhaltensänderung lt. Kundenwunsch/Kundenbedürfnis definiert.
 2. Aus der Verhaltensänderung leitet man die Maßnahmen zu ihrer Erreichung ab und bewertet diese mit ihrem Beitrag zur Veränderung.
 3. Aus ihrem Anteil an der Veränderung und den erlaubten Kosten folgt die Zielkostenvorgabe für Maßnahmen. Damit ergeben sich für die Maßnahmenentwicklung die Zielgrößen Qualität und Kosten, evtl. auch die Zeitdauer bis zur Durchführung der Maßnahmen.¹⁸¹
- 4a) Setzt man den Nutzen der Verhaltensänderung gleich mit den Kosten der Verhaltensänderung, erhält man einen ressourceneinsatzorientierten Wert für den Nutzen. Dieser spiegelt die Bedeutung wider, die den Maßnahmen vom Auftraggeber beigemessen wird.
- 4b) Leitet man den Nutzen hingegen aus dem Geschäftserfolg der Anwendung ab, erhält man einen ergebnisorientierten Wert. Dann zeigt sich oft, daß der Geschäftserfolg mit geringen zusätzlichen Kosten durch das Instrument Weiterbildung erheblich gesteigert werden kann.

¹⁸¹ Die Kosten der Verhaltensänderung halten sich i.d.R. im Rahmen, falls erforderliche Maßnahmen standardmäßig durchführbar sind.

Der Conjoint-Analyse schließt sich das **Quality Function Deployment** an. Es ist ein Instrument zur Umsetzung von Kundenanforderungen in neue Produkte.¹⁸²

”Der Grundgedanke besteht darin, die Kundenerwartungen und die technischen Produktspezifikationen ganz bewußt auseinanderzuhalten.”¹⁸³

In der Weiterbildung kann man Quality Function Deployment zur Planung von Lernprojekten und Entwicklung von Weiterbildungsmaßnahmen einsetzen.

Zunächst werden Lernziele operationalisiert¹⁸⁴ und dann aus ihnen Weiterbildungsmaßnahmen abgeleitet.

Grundsätze¹⁸⁵ für die Formulierung von eindeutigen Lernzielen lauten:

1. beobachtbares Endverhalten kennzeichnen,
2. Bedingungen nennen, unter denen das Lernziel erreichbar sein soll,
3. Leistungsstandards präzisieren bzw. für kritische Werte quantifizieren. Werden diese Werte - z.B. 120 Anschläge auf der Schreibmaschine - erreicht, dann ist auch das Endverhalten – flüssiges Schreiben am PC - gegeben.

Die Conjoint-Analyse und das Quality Function Deployment helfen, die Maßnahmenentwicklung bezüglich der Erreichung des Weiterbildungserfolgs zu hinterfragen und zu optimieren und damit die Kopplung zwischen Lernfeld und Funktionsfeld herzustellen.

Bildungscontrolling-Instrument			
Benchmarking			
Lernfolge oder Führungssystem	Funktionstiefe	verantwortlich	Bildungscontrolling-Aufgabe
Planungs- und Kontrollsystem	direkter Eingriff	Führungssystem, Bildungscontroller	Information, Beratung, Kopplung mit Umsystem, Steuerung

Dem Weiterbildungsprozeß wächst auch kreatives Optimierungspotential zu, wenn analysiert wird, wer die Weiterbildungsprozesse am besten beherrscht¹⁸⁶,

¹⁸² Vgl. Homburg, C./Gruner, K. (kundenbezogen, 1997), S. 7ff.; vgl. Elter, V.-C. (TQM, 1997), S. 210; vgl. Seidenschwarz, W. (Target Costing, 1995), S. 178ff.

¹⁸³ Elter, V.-C. (TQM, 1997), S. 210.

¹⁸⁴ Vgl. Gassner, M. (Lernprinzipien, 1980), S. 275f.

¹⁸⁵ Vgl. Gassner, M. (Lernprinzipien, 1980), S. 275f.

wie er das macht und auch wie hervorragend Lernende (Modelle) ihre Lernprojekte erfolgreich gestalten. Dieses Instrument trägt dazu bei, die Systemanforderungen aus der Umwelt des Systems zu antizipieren.

Bildungscontrolling-Instrument			
Kostenvergleich alternativer Weiterbildungsmaßnahmen ¹⁸⁷			
Lernfolge oder Führungssystem	Funktionstiefe	verantwortlich	Bildungscontrolling-Aufgabe
Planungs- und Kontrollsystem	direkter Eingriff	Führungssystem, Bildungscontroller	Information, Beratung, Kopplung mit Kundenbedarf, Steuerung

Die Kosten einer Maßnahme können im wesentlichen wie folgt unterschieden werden:

- Einmalkosten für Eigenentwicklung, Lizenzkauf, Trainerausbildung und Werbung
- Laufende Kosten für Trainerhonorar und Infrastrukturverbrauch¹⁸⁸; evtl. kalkulatorische Kosten des Arbeitsausfalls

Ein Kostenvergleich unterstützt die Analyse von Kostensenkungspotentialen.

Bildungscontrolling-Instrument			
ABC-Analysen der durchzuführenden Maßnahmen			
Lernfolge oder Führungssystem	Funktionstiefe	verantwortlich	Bildungscontrolling-Aufgabe
Planungs- und Kontrollsystem	direkter Eingriff	Führungssystem, Bildungscontroller	Information, Beratung, Kopplung mit Kundenbedarf, Steuerung

Die ABC-Analyse dient zur Reduktion der Komplexität durch Selektion weniger, intensiv zu steuernder Maßnahmen. So können z.B. auf der Ebene des Bildungscontrollers bei weitem nicht alle Maßnahmen analysiert werden. Eine Vorstellung von der Komplexität des "Maßnahmenschungels" erhält man, wenn man sich vorstellt, daß in einer Firma mit 50.000 Mitarbeitern nicht selten 1000 verschiedene Maßnahmen zu sichten wären, die von 50 und mehr externen und internen Anbietern durchgeführt werden.

¹⁸⁶ Vgl. Elter, V.-C. (TQM, 1997), S. 210.

¹⁸⁷ Vgl. Bronner, R./Schröder, W. (Weiterbildungserfolg, 1983), S. 116.

¹⁸⁸ Teilnehmergebühren enthalten meist auch zugeschlüsselte Einmalkosten.

Die Kriterien für ABC-Analysen hängen vom Analysezweck ab. Will man entscheiden, welche Maßnahmen intensiver untersucht werden sollten, sind z.B. die Teilnehmertage und das Kostenvolumen je Maßnahme günstige Selektionskriterien für das Volumen der Weiterbildungsmaßnahmen. Die Teilnehmertage lassen auf den Verbreitungsgrad und den Zeitaufwand der trainierten Verhaltensänderungen schließen.

Fiktives Anwendungsbeispiel mit den Kriterien "Teilnehmertage" und "Kosten"				
Maßnahmen- beurteilung nach ABC- Analyse	Kriterien	Bsp.: Anzahl Maßnahmen	Bsp.: Teilnehmer- tage	Bsp.: Summe Kosten * (1500 DM je Teilnehmertag)
A	- hohe Anzahl an Teilnehmertagen - hohe Kosten	30	größer 900 (Ø 1000)	45 Mio. DM
B	- mittlere Anzahl an Teilnehmertagen - mittlere Kosten	70	300 – 900 (Ø 400)	42 Mio.
C	- niedrige Anzahl an Teilnehmertagen - niedrige Kosten	900	kleiner 300 (Ø 6)	8,1 Mio.
Summe		1.000	63.400	95,1 Mio.

* Kostenansatz zu Vollkosten incl. der kalkulatorischen Kosten für Arbeitsausfall von ca. 1500 DM je Tag

Abb. 3-27: ABC-Analyse

Die Kosten je Maßnahme sind allerdings häufig nicht als Kriterium geeignet, um einzelne Maßnahmen zu selektieren, da sie meist nur von der Dauer der Maßnahme für die Lernzielerreichung im Lernfeld abhängig sind. Bei größeren Teilnehmerzahlen wirken sich z.B. unterschiedliche Dozentenhonorare auf die Kosten je Teilnehmer nicht gravierend aus, und auch Infrastrukturkosten sind überwiegend zeitabhängig.

Besonders günstig ist es, die Qualität des Prozesses und der Ergebnisse, insbesondere des Nutzens¹⁸⁹ bzw. Weiterbildungserfolgs einer Maßnahme zu erfahren.¹⁹⁰

Bildungscontrolling-Instrument
Kosten-Nutzen-Analysen für die Auswahl und Bewertung von zukünftigen

¹⁸⁹ Einschränkungen zur Nutzenbewertung: 1. Der Nutzen eines Lernprojekts wird i.d.R. erst im Funktionsfeld erzeugt. 2. Der geschäftliche Nutzen ist i.d.R. nicht allein auf ein neues Verhalten zurückzuführen.

¹⁹⁰ Vgl. Abschnitt 2.3.2 und das dort dargestellte Beispiel.

Weiterbildungsmaßnahmen			
Lernfolge oder Führungssystem	Funktionstiefe	verantwortlich	Bildungscontrolling-Aufgabe
Planungssystem, Informationssystem	indirekter Eingriff	alle Beteiligten	Beratung, Information, Planung

Vor allem bei Weiterbildungsmaßnahmen für relativ stabile und strukturierte Situationen sind Ergebnisdaten von vorangegangenen Veranstaltungen meist darstellbar.

Bildungscontrolling-Instrument			
Kostenplanungsinstrumente - Kostenrechnung/Budgetierung der Weiterbildung - Budgetierung Lernprojekte mit Maßnahmen ¹⁹¹ - Prozeßkostenrechnung der Weiterbildungsprozesse			
Lernfolge oder Führungssystem	Funktionstiefe	verantwortlich	Bildungscontrolling-Aufgabe
Planungs- und Kontrollsystem	direkter Eingriff	Führungskraft, Bildungs- controller, Controlling	Information, Beratung, Kopplung mit Kundenbedarf, Kontrolle, Steuerung

Bildungscontrolling-Instrument			
Evaluierungsplanung ¹⁹²			
Lernfolge oder Führungssystem	Funktionstiefe	verantwortlich	Bildungscontrolling-Aufgabe
Planungs- und Kontrollsystem	direkter Eingriff	Bildungs- controller, Personal- abteilung	Information, Beratung, Kopplung mit Kundenbedarf, Kontrolle, Steuerung

(Siehe Kontrollinstrumente)

Bildungscontrolling-Instrument			
Geschäftsauftrag, Ziele und Standards für die Weiterbildner			
Lernfolge oder Führungssystem	Funktionstiefe	verantwortlich	Bildungscontrolling-Aufgabe
Planungs- und Kontrollsystem	direkter Eingriff	Arbeitskreis, Bildungs- controller,	Beratung, Entwicklung, Gestaltung des Weiterbildungssystems,

¹⁹¹ Vgl. Küpper, H.-U., (Controlling, 1995), S. 294ff.

¹⁹² Siehe Abschnitt 2.3.2; vgl. Bronner, R./Schröder, W. (Weiterbildungserfolg, 1983), S. 158f.

		Management des Lernfelds, Trainer	Steuerung
--	--	---	-----------

Durch Formulierung eines Geschäftsauftrags und einer Zielsetzung für Weiterbildungsabteilungen kann ein interner Anbieter von Trainings konsequent auf die Förderung von Weiterbildungserfolgspotential und Weiterbildungserfolg ausgerichtet werden. Erst wenn er diesen Geschäftsauftrag erfüllt, kann eine Umwandlung zum Profit-Center erfolgen, um ergebnisorientiertes Denken zu fördern.

Standards erleichtern die Planung und die Kontrolle, z.B. für Qualitätsansprüche an die Prozesse der Weiterbildungsanbieter.

Bildungscontrolling-Instrument			
Zielvereinbarung zwischen Funktionsfeld und Weiterbildungsabteilung über die zu erbringenden Leistungen und anzustrebenden Ziele			
Lernfolge oder Führungssystem	Funktionstiefe	verantwortlich	Bildungscontrolling-Aufgabe
Planungs- und Kontrollsystem	direkter Eingriff	Personal- abteilung, Weiterbildungs- abteilung, Bildungs- controller	Beratung, Entwicklung, Gestaltung des Weiterbildungssystems, Kopplung mit Kundenbedarf, Kontrolle, Steuerung

Der Aushandlung¹⁹³ von zu erbringenden Leistungen mit internen wie externen Weiterbildungsanbietern wird bisher häufig wenig Beachtung geschenkt. Im wesentlichen ist dies auf die meist mangelhafte Bedarfsanalyse und Lernprojektplanung des Funktionsfeldes oder auf deren mangelhafte Kopplung mit dem Lernfeld (Prozeßorientierung) zurückzuführen.

Indirekte wie direkte Eingriffe, z.B. eine Zielvereinbarung und Überprüfung der Leistungserbringung, sollten verstärkt werden.

Portfolios verschaffen Überblick und unterstützen darin, Prioritäten sowohl für individuelle Weiterbildungsprojekte als auch für Weiterbildungsmaßnahmen generell abzuleiten. Auch die Kosten der Maßnahmen können als Dimension eines Portfolios berücksichtigt werden.

¹⁹³ Vgl. Timmermann, D./Windschild, T. (Implementierung, 1996), S. 87.

Bildungscontrolling-Instrument			
Priorisierung für Weiterbildungsmaßnahmen ¹⁹⁴ z.B. - Portfolio mit den Kriterien "strategisch bedeutend" und "wirtschaftlich" ¹⁹⁵ - ergänzt um "Chancen zur Realisierung des Erfolgs"			
Lernfolge oder Führungssystem	Funktionstiefe	verantwortlich	Bildungscontrolling-Aufgabe
Planungs- und Kontrollsystem	direkter Eingriff	Bildungscontroller, Management des Lernfelds	Beratung, Information, Kopplung mit Kundenbedarf, Kontrolle, Steuerung

Nagel nennt als Dimensionen zur Priorisierung von Weiterbildungsmaßnahmen:

1. **strategische Bedeutung** (Unterstützung der Erfolgsfaktoren, Verbesserung der zukünftigen Wettbewerbsfähigkeit, Realisierungschance, innovativer Ansatz, strategische Orientierung der Weiterbildung nach innen oder außen),
2. **Wirtschaftlichkeit** (Kosteneinsparung, Produktivitätsverbesserung, Anwendungshäufigkeit, Zeitdauer des Rückflusses/ROI, Bedeutung für weitere Weiterbildungsmaßnahmen),¹⁹⁶
3. **Chancen zur Realisierung des Erfolgs**¹⁹⁷.

Weiterbildungs-Investitionsentscheidungen sollen demnach nicht nur in Hinblick auf den ROI, sondern zuerst unter Beachtung der Unternehmenssicherung priorisiert werden. Zuerst sollten mindestens die Muß-Investitionen erfolgen. Muß-Investitionen sind durch mindestens eines der drei folgenden Kriterien gekennzeichnet:

- Weiterbildungsmaßnahmen sind gesetzlich vorgeschrieben.
- Der Beitrag zur Unterstützung der Erfolgsfaktoren einer Organisation ist hoch.
- Die Realisierungschance des Erfolgs ist hoch.¹⁹⁸

Auch Nagel geht von einer "gewissen Quantifizierung" des Nutzens der Weiterbildung aus. Nach Meinung Nagels sind Weiterbildungsziele wie

¹⁹⁴ Vgl. Nagel, K. (Weiterbildung, 1990), S. 229ff.

¹⁹⁵ Vgl. Nagel, K. (Weiterbildung, 1990), S. 234.

¹⁹⁶ Vgl. Nagel, K. (Weiterbildung, 1990), S. 241ff.

¹⁹⁷ Vgl. Nagel, K. (Weiterbildung, 1990), S. 232ff.

¹⁹⁸ Vgl. Nagel, K. (Weiterbildung, 1990), S. 240f.

Kosteneinsparungen bzw. Produktivitätssteigerungen mit nahezu 100% Wahrscheinlichkeit erreichbar, während die Realisierungschance von strategischen Wettbewerbsvorteilen geringer ist.¹⁹⁹ Nach dem Konzept der Kennzeichnung von Arbeitssituationen durch ihre Strukturiertheit und Variabilität müssen diese Aussagen jedoch relativiert werden. Demnach ist wie folgt zu argumentieren: Werden Weiterbildungsziele auf gut strukturierte und eher stabile Arbeitssituationen bezogen²⁰⁰ und wird gleichzeitig mit effektiven Bildungscontrolling-Instrumenten gearbeitet, ist die Wahrscheinlichkeit für die Erreichung des geplanten Nutzens hoch. Dagegen ist in unstrukturierten und variablen Arbeitssituationen die Wahrscheinlichkeit, daß der geplante Nutzen eintritt, erheblich geringer. Dort kann nur noch mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit für Weiterbildungserfolg gerechnet werden, auch wenn die Koordination der Prozesse von hoher Qualität ist.

Die Selektion von Maßnahmen kann allerdings gefährlich werden, wenn man akute Wissensprobleme grundsätzlich zukünftigen vorzieht²⁰¹ oder wenn Maßnahmen mit geringer Realisierungschance generell abgelehnt werden.

Bildungscontrolling-Instrument			
Make-or-buy-Analyse für Maßnahmen und Dienstleistungen der Weiterbildung			
Lernfolge oder Führungssystem	Funktionstiefe	verantwortlich	Bildungscontrolling-Aufgabe
Planungs- und Kontrollsystem	direkter Eingriff	Bildungscontroller, Personalentwicklung, Führungskraft, Lernende	Beratung, Information, Kontrolle, Steuerung

Make-or-buy-Analysen, verbunden mit Benchmarking von Leistungen und Prozessen, helfen, die Wirtschaftlichkeit des Weiterbildungssystems und damit seine Innovations- und Adaptionfähigkeit zu verbessern.

¹⁹⁹ Vgl. Nagel, K. (Weiterbildung, 1990), S. 243f.

²⁰⁰ Siehe Abschnitt 1.3.2.2.

²⁰¹ Vgl. Dörner, D. (Logik, 1989), S. 78ff.

Bildungscontrolling-Instrument			
Target Costing für zu entwickelnde Maßnahmen nach Kosten, Qualität und Zeit ²⁰²			
Lernfolge oder Führungssystem	Funktionstiefe	verantwortlich	Bildungscontrolling-Aufgabe
Planungs- und Kontrollsystem	direkter Eingriff	Controlling, Bildungscontroller, Weiterbildner	Beratung, Information, Gestaltung, Kopplung mit Kundenanforderungen, Steuerung,

Target Costing bei Entwicklung von Weiterbildungsmaßnahmen beinhaltet Instrumente zur Kopplung des Lernfelds mit den Kundenanforderungen bzw. dem Funktionsfeld und unterstützt ebenfalls die Innovations- und Adaptionfähigkeit.

Instrumente mit Schwerpunkt auf der Kontrolle

Die Kontrolle und die ihr folgende Steuerung (Koppelung) sollen Versäumnisse der Planung ausgleichen. Sie wird um so wichtiger, je geringer die Wahrscheinlichkeit ist, daß prognostizierte Ereignisse eintreten. In extrem instabilen Geschäftssituationen mit hoher Dynamik und Diskontinuität müssen die Planungsinstrumente zunehmend durch den Einsatz der Steuerung ergänzt bzw. ersetzt werden. Bei gleichzeitig hoher Komplexität und einer durch Fachspezialistentum gekennzeichneten Geschäftssituation ist die Selbststeuerung, unterstützt durch Regeln und unternehmenskulturbejahendes Verhalten, unverzichtbar und gelegentlich das einzig mögliche Mittel der (strukturellen) Führung im Prozeß. Dann scheidet die Steuerung durch zentrale Instanzen zunehmend aus.

Bildungscontrolling-Instrument			
Wirksamkeitskontrolle der Werbung für Weiterbildung nach Innen und Außen			
Lernfolge oder Führungssystem	Funktionstiefe	verantwortlich	Bildungscontrolling-Aufgabe
Planungs- und Kontrollsystem	direkter Eingriff	Bildungscontroller	Beratung, Information, Kontrolle, Steuerung

Eine Erfolgskontrolle der Bildungswerbung ist nötig, um die zukünftige Werbungstrategie und Werbemaßnahmen effizienter ausrichten zu können.

Bildungscontrolling-Instrument			
- Diagnose der Lernkultur			

²⁰² Vgl. Seidenschwarz, W. (Target Costing, 1995), S. 107ff.

- Kontrolle der Einhaltung von Regeln			
Lernfolge oder Führungssystem	Funktionstiefe	verantwortlich	Bildungscontrolling-Aufgabe
Planungs- und Kontrollsystem	indirekter Eingriff	Bildungscontroller	Beratung, Information, Kontrolle

Eine Diagnose der Lernkultur, also des tatsächlichen Verhaltens gegenüber den Lernkulturelementen und der Einhaltung der Regeln (siehe oben), sollte aus zwei Gründen erfolgen.

Zum einen sensibilisiert die Diagnose und Kontrolle, wenn sie wahrgenommen wird, dafür, daß Lernkultur und regelgerechtes Verhalten der Unternehmensleitung wichtig sind. Wird ungünstiges Verhalten einfach hingegenommen und Regelverstoß nicht sanktioniert, sind die Regeln nahezu wertlos.

Zum anderen zeigt die Diagnose und Kontrolle dem Bildungscontrolling Verbesserungspotentiale des Weiterbildungssystems auf.

Bildungscontrolling-Instrument			
- Kontrolle der Kostenerfassung (Hauptbuchkonto, Buchungsregeln usw.) und - Kosten-/Budgetkontrolle			
Lernfolge oder Führungssystem	Funktionstiefe	verantwortlich	Bildungscontrolling-Aufgabe
Planungs- und Kontrollsystem	direkter Eingriff	Controller, Bildungscontroller	Beratung, Information, Kontrolle, Steuerung

Bildungscontrolling-Instrument			
Integratives Bewertungsmodell für das Weiterbildungssystem ²⁰³			
Lernfolge oder Führungssystem	Funktionstiefe	verantwortlich	Bildungscontrolling-Aufgabe
Planungs- und Kontrollsystem	direkter Eingriff	Bildungscontroller	Beratung, Information, Kontrolle, Steuerung

Werden die Ergebnisse der Prozesse entsprechend einem aktionsforschungsorientierten Evaluationsverfahren bewertet, können sie als Informationsbörse bzw. als Erfolgskontrolle und Lernquelle genutzt werden, um den firmenspezifischen Veränderungsprozeß langfristig zu steuern.²⁰⁴

²⁰³ Ein Selbstbewertungsmodell wurde in Abschnitt 3.3.2.2.1 aufgestellt und näher erläutert.

²⁰⁴ Vgl. Zeitz, A./Briegel, K. (Prozeßcontrolling, 1996), S. 36.

Wenn Bildungscontrolling eine Maßnahmenübersicht zur Verbesserung des Weiterbildungssystems erstellt und pflegt, kann deren Wirkung über ein integratives Bewertungsmodell geprüft werden.

Bildungscontrolling-Instrument			
- Auditierungsinstrumente - Festlegung einheitlicher und effizienter Evaluierungsinstrumente und Messvariablen/Controls ²⁰⁵ der Kontrolle			
Lernfolge oder Führungssystem	Funktionstiefe	verantwortlich	Bildungscontrolling-Aufgabe
Planungs- und Kontrollsystem	direkter Eingriff	Bildungscontroller	Beratung, Information, Kontrolle, Steuerung

Standardisierte Auditierungsinstrumente wie Fragebogen (z.B. für die Prozeß- und Ergebnisbeurteilung der internen Weiterbildungsabteilung) erleichtern die Durchführung einer Evaluation und führen zu einer besseren Vergleichbarkeit der Befragungsergebnisse im Zeitablauf.

Bildungscontrolling-Instrument			
Beurteilungsverfahren z.B. mit Checklisten für die Unterstützung der Führungskräfte in Lernprojekten			
Lernfolge oder Führungssystem	Funktionstiefe	verantwortlich	Bildungscontrolling-Aufgabe
Planungs- und Kontrollsystem	direkter Eingriff	Führungskraft, Lernender	Beratung, Information, Kontrolle, Steuerung

Zur Beurteilung und Verbesserung der Unterstützung durch die Führungskraft im Lernprojekt sollte aufgrund eines vorher besprochenen Anforderungsprofils ebenfalls eine Beurteilung erfolgen.

Bildungscontrolling-Instrument			
Nachbereitungs- und Transfergespräche ²⁰⁶			
Lernfolge oder Führungssystem	Funktionstiefe	verantwortlich	Bildungscontrolling-Aufgabe
Planungs- und Kontrollsystem	direkter Eingriff	Führungskraft, Lernender, Personalabteilung, Trainer	Beratung, Information, Entwicklung und Gestaltung, Kontrolle, Steuerung

²⁰⁵ Vgl. Bronner, R./Schröder, W. (Weiterbildungserfolg, 1983), S. 55ff.

²⁰⁶ Vgl. Schulte, B. (Controlling, 1991), S. 246f.

Papmehl beschreibt einen modellierten Trainingsprozeß mit dem Schwerpunkt Nachbereitungs- und Transfergespräche für eine DASA-Nachwuchsgruppe:

- Zielformulierung für jeden Jungmanager, die mit den Zielen des Unternehmens in Einklang gebracht wird,
- danach Auswahl von Trainingsprogrammen,
- Nachbereitungsgespräch unmittelbar nach jedem Seminar über Inhalt und Realisierung des angestrebten Bildungszieles,
- anschließend formulieren Teilnehmer, Führungskraft und Personalabteilung actions, die in den folgenden 2-3 Monaten in die Praxis umgesetzt werden sollen,
- nach dieser Praxisphase ein halbstündiges Follow-up in der Personalabteilung mit den Fragen: Welche action wurde wie realisiert, welche nicht, warum nicht?
- mit Führungskraft und Personalabteilung Nachbesserungs- oder Veränderungschancen besprechen.

Bildungscontrolling-Instrument			
Beurteilungsscheckliste für Trainer/Trainer-TÜV			
Lernfolge oder Führungssystem	Funktionstiefe	verantwortlich	Bildungscontrolling-Aufgabe
Planungs- und Kontrollsystem	direkter Eingriff	Personalabteilung, Bildungscontroller	Beratung, Information, Kontrolle, Steuerung

Eine Beurteilung, die auf die Ergebnisebenen ausgerichtet ist, dient Trainern für die Ausrichtung ihres Lehrverhaltens. Sie können Verhalten und Maßnahmen dann besser auf das abstimmen, was für die Lernprojekte der Mitarbeiter wirklich nützlich ist. Eine an den Ergebnisebenen orientierte Beurteilung unterstützt die Koordinierung der Trainer mit dem Funktionsfeld. Die Zufriedenheits- und Lernerfolgsebene wird dabei durch die gewichtigen Folgebenebenen Transfererfolg, Weiterbildungserfolg und Verbesserung des Potentials der Mitarbeiter relativiert.²⁰⁷

²⁰⁷ Selbstverständlich soll damit nicht gesagt werden, daß es nachteilig ist, wenn ein Trainer hohe Zufriedenheit bei den Teilnehmern erreicht.

Bildungscontrolling-Instrument			
Maßnahmenportfolio nach Prioritäten (Muß- und Kannmaßnahmen; Kannmaßnahmen segmentiert nach Kriterien z.B. Weiterbildungserfolgspotential, Weiterbildungserfolg			
Lernfolge oder Führungssystem	Funktionstiefe	verantwortlich	Bildungscontrolling-Aufgabe
Planungs- und Kontrollsystem	direkter Eingriff	Bildungscontroller, Management des Lernfelds	Beratung, Information, Steuerung

Bildungscontrolling-Instrument			
Bewertung der selektierten Maßnahmen z.B. nach TQM/EFQM-Modell, Nettonutzenwert und Nettonutzen (siehe oben)			
Lernfolge oder Führungssystem	Funktionstiefe	verantwortlich	Bildungscontrolling-Aufgabe
Planungs- und Kontrollsystem	direkter Eingriff	Bildungscontroller, Management des Lernfelds	Beratung, Information, Kontrolle, Steuerung

1. TQM/EFQM-Wert	100-80%	80-60%	unter 60%
	besonders empfehlenswert	empfehlenswert	Wenig empfehlenswert
Maßnahmenanzahl	25	35	40
2. Nettonutzen in DM	100.000-10.000	10.000-0	kleiner 0
Maßnahmenanzahl	40	35	25
3. Nettonutzen	positiv	-	Negativ
Maßnahmenanzahl	75	-	25

Abb. 3-28: Beispiel des Verfassers für ein Portfolio evaluierter Maßnahmen

Zu beachten ist, daß die Evaluation vor allem dann sehr wichtig ist, wenn Maßnahmen über längere Zeit und mit vielen Teilnehmern durchgeführt werden. Allerdings muß das Evaluationsdesign für die Praxis handlungsorientiert, einfach und kosten/zeitoptimiert sein. Bei der Erstellung von Fragebögen etwa ist vorher festzulegen, welche Erwartungen man an die Befragungsergebnisse hat und welche Konsequenzen man bei welchen Ergebnissen der Befragung ziehen wird. Da Fragebogen solche Anforderungen häufig nicht erfüllen, werden sie nicht ausgewertet, oder aus dem zeitaufwendig erarbeiteten Ergebnis kann keine Verbesserung abgeleitet werden.

3 Instrumente zur Koordination des Informationssystem²⁰⁸

Der Informationsbedarf orientiert sich an den Aufgaben. Dabei ist nach dem Motto "jedem die passende Information" darauf zu achten, daß nur die nötigen Informationen gegeben werden oder besser, daß eine Datenbasis geschaffen wird, die etwa nach dem Data Warehouse-Konzept²⁰⁹ als "eine themenorientierte, integrierte, zeitbezogene und dauerhafte Sammlung von Informationen"²¹⁰ ausgelegt ist und je nach Bedarf individuell abgefragt werden kann.

Hentze mißt der Informationsaufgabe im Personalcontrolling zentrale Bedeutung zu und teilt Instrumente nach den einzelnen Informationsprozeßphasen ein.

Phasen des Informationsprozesses sind:

- Informationsbedarfsermittlung,
- Informationsbeschaffung,
- Informationsaufbereitung,
- Informationsübermittlung durch Personalberichterstattung.²¹¹

Quantitative Daten wie Weiterbildungstage, Teilnehmeranzahl oder Seminaranzahl werden häufig als ein Alibi für mangelnde Darstellbarkeit der entscheidenden Leistung, nämlich der Zielerreichungsqualität, verwendet. Bronner und Schröder²¹² befürchten zu Recht die Gefahr einer Massenfertigung bei quantitativ ausgerichteter Berichterstattung. Sie empfehlen eine intensive Bedarfsanalyse, um Auftragsfertigung von Bildungsmaßnahmen als spezifische Problemlösung zu erzeugen.

²⁰⁸ Instrumente die mehr der Erfassung und Aufbereitung von Informationen für Planung dienen, werden nicht bei Planung, sondern beim Informationssystem eingeordnet. Vgl. Horvath, P. (Controlling, 1994), S. 203.

²⁰⁹ Kern des Data Warehouse-Konzepts ist eine unternehmensweite Datenbasis. Der Zugriff auf die gesamte Datenbasis oder auch auf funktionspezifische Ausschnitte, sog. Data Marts, sollte interaktiv möglich sein. Vgl. Behme, W. (Data Warehouse, 1998), S. 148f.

²¹⁰ Vgl. Schinzer, H.D. (Data Warehouse, 1998), S. 468.

²¹¹ Vgl. Hentze, J./Kammel, A. (Personalcontrolling, 1993), S. 67f.

²¹² Vgl. Bronner, R./Schröder, W. (Weiterbildungserfolg, 1983), S. 94.

In diesem Sinne ist die Verwendung der Informationsinstrumente immer abzuwägen.

Bildungscontrolling-Instrument			
Planungshilfen für die Erhebung aller gewünschten Daten z.B. Befragung über Informationsbedarf			
Lernfolge oder Führungssystem	Funktionstiefe	verantwortlich	Bildungscontrolling-Aufgabe
Informationssystem	indirekter Eingriff	Bildungs- controller	Information

Vor der Bereitstellung von Informationen muß festgestellt werden, wo und inwiefern ein von zentraler Seite zu erfüllender Informationsbedarf besteht. Daten von individuellen Lernprojekten brauchen nicht zentral erfaßt zu werden, da die Steuerung im Lern- und Funktionsfeld zwischen Lernendem und Führungskraft usw. erfolgt.

Bildungscontrolling-Instrument			
Zur Datenerhebung: - geeignete Datenrückmelder benennen - Berichtsdaten nach Berichtsterminen, Inhalt und Form festlegen			
Lernfolge oder Führungssystem	Funktionstiefe	verantwortlich	Bildungscontrolling-Aufgabe
Informationssystem	direkter Eingriff	Bildungs- controller, alle Akteure	Beratung, Information

Die Datenrückmelder und abgefragten Daten sollten so ausgesucht sein, daß Eigeninteresse und Manipulation bezüglich des Weiterbildungssystems weitgehend ausgeschlossen werden kann.

Bildungscontrolling-Instrument			
Schlüsselungssysteme			
Lernfolge oder Führungssystem	Funktionstiefe	verantwortlich	Bildungscontrolling-Aufgabe
Informationssystem	direkter Eingriff	Bildungs- controller	Information

Durch Zuordnung von Schlüsselnummern für die Datenerhebung können nach diversen Kriterien wie Anzahl der Kurstage, Kosten je Maßnahme usw. Weiterbildungsberichte erstellt werden. Allerdings ist ein erheblicher Aufwand damit verbunden, alle Nutzer des Weiterbildungssystems zur (richtigen) Verwendung solcher Nummern zu veranlassen. Die Vergabe einer

Schlüsselnummer für eine Maßnahme kann an die Erfüllung der Qualitätsanforderungen, also eine Art Zertifizierung, geknüpft werden.

Bildungscontrolling-Instrument			
Kostenrechnung			
Lernfolge oder Führungssystem	Funktionstiefe	verantwortlich	Bildungscontrolling-Aufgabe
Informationssystem	indirekter Eingriff	Controlling, Buchhaltung	Beratung, Information, Kontrolle, Steuerung

Durch Aufbereitung der Kostenrechnungsdaten erhält man Auskunft bezüglich des Budgetverbrauchs für Lernprojekte und für die Kostensteuerung eigener Weiterbildungsabteilungen.

Bildungscontrolling-Instrument			
Berichterstattung - Standardbericht - Sonderberichte - individuell abfragbare Datenbasis (z.B. nach dem Data Warehouse-Konzept ²¹³)			
Lernfolge oder Führungssystem	Funktionstiefe	verantwortlich	Bildungscontrolling-Aufgabe
Informationssystem	indirekter Eingriff	Bildungscontroller, alle Akteure	Beratung, Information, Kontrolle, Steuerung

Die Informationen sollten so aufbereitet sein, daß die Zielsetzungen der Weiterbildung, Verbesserung des Weiterbildungserfolgs und des Weiterbildungserfolgspotentials, verfolgt werden können. Standardberichte stellen für einige Zwecke eine sinnvolle Form des Informationsangebots dar. Mit Standardberichten ist eine Themenausrichtung möglich und damit kann die Koordination der Führungsteilsysteme unterstützt werden. Individuellen Informationsbedarf können Standardberichte jedoch nicht abdecken. Deshalb sollte auch die Möglichkeit bestehen, als Nutzer selbst Daten abzufragen.

Bildungscontrolling-Instrument			
TQM/EFQM-Diagnose/Selbstbewertung der Weiterbildungsmaßnahmen, Prozesse und Ergebnisse ²¹⁴			
Lernfolge oder Führungssystem	Funktionstiefe	verantwortlich	Bildungscontrolling-Aufgabe
Informationssystem	indirekter Eingriff	Bildungscontroller	Beratung, Information, Kontrolle, Steuerung

²¹³ Siehe oben; vgl. Behme, W. (Data Warehouse, 1998), S. 148f.

²¹⁴ Siehe Abschnitt 3.3.2.2.1.

Eine Bewertungsübersicht der wichtigsten Bereiche und Indikatoren des Weiterbildungssystems gibt ähnlich der Balanced Scorecard²¹⁵ eine Übersicht aus mehreren Perspektiven über den Stand von Erfolgsfaktoren und Ergebnissen des Weiterbildungssystems.

Bildungscontrolling-Instrument			
Informationsbeschaffungstools - für Anforderungen aus der strategischen Planung - für Anforderungen aus den Umsystemen des Weiterbildungssystems (ohne strategische Planung), z.B. Übersicht über benötigte Schlüsselqualifikationen, Skillplaner ²¹⁶			
Lernfolge oder Führungssystem	Funktionstiefe	verantwortlich	Bildungscontrolling-Aufgabe
Informationssystem	indirekter Eingriff	Bildungscontroller, Umsysteme	Beratung, Information

Bildungscontrolling-Instrument			
EDV-System für das Weiterbildungssystem			
Lernfolge oder Führungssystem	Funktionstiefe	verantwortlich	Bildungscontrolling-Aufgabe
Informationssystem	direkter Eingriff	Bildungscontroller	Beratung, Information

Anforderungen an ein EDV-System für das Weiterbildungssystem ergeben sich aus den Phasen des Informationsprozesses und den Informationsinhalten. Außerdem ist die Option einer kundenfreundlichen Selbstabfragemöglichkeit vorzusehen.

Bildungscontrolling-Instrument			
Einkaufsinformationen/-konditionen über interne und externe Anbieter von			

²¹⁵ Horvath und Kaufmann sprechen der Balanced Scorecard Eigenschaften wie ausgewogen, strategieorientiert, umsetzungsorientiert, steuerungsgeeignet zu. Balance bedeutet Gleichgewicht und Scorecard Anzeigetafel (für die 4 Perspektiven Kunden, Finanzwirtschaft, Geschäftsprozesse und Mitarbeiter/Lernen). Vgl. Horvath, P./Kaufmann, L. (Scorecard, 1998), S. 40ff.; vgl. Karlowitsch, M. (Balanced Scorecard, 1997), S. 1131.

²¹⁶ Vgl. Ischebeck, W. (Skillmanagement, 1994), S. 199f.

Weiterbildungsmaßnahmen			
Lernfolge oder Führungssystem	Funktionstiefe	verantwortlich	Bildungscontrolling-Aufgabe
Informationssystem	indirekter Eingriff	alle Akteure, Bildungscontroller, Lernfeldmanagement	Beratung, Information

Bildungscontrolling-Instrument			
Qualitätsstandards für die Beschreibung eines Seminarprogramms			
Lernfolge oder Führungssystem	Funktionstiefe	verantwortlich	Bildungscontrolling-Aufgabe
Planungs- und Kontrollsystem, Informationssystem	direkter Eingriff	Bildungscontroller, Personalabteilung	Beratung, Information, Entwicklung und Gestaltung

Die Vorgabe enthält ein Raster für Mindestinformationen über Weiterbildungsmaßnahmen, z.B. Beschreibung von Zielen, Inhalten, Methoden, Trainerkompetenzen und Transfervorbereitung.

Die Instrumente richtig einzusetzen heißt, "die gesamte Kunst des Bildungscontrolling" anzubieten, um die Ausführungs- und Führungshandlungen von Lernenden, Führungskräften und den Maßnahmenträgern des Lernfelds mit vertretbarem Bildungscontrollingaufwand zur gewünschten Ordnung anzuregen bzw. zu koordinieren. Davon kann eine erhebliche Steigerung der Effizienz und Effektivität des Weiterbildungssystems erwartet werden. Hier können auch Kosten eingespart werden, aber vor allem wird hier mitentschieden über den Weiterbildungserfolg oder das Versanden der vorher getätigten Investition.

3.3.2.3 Institution Bildungscontrolling

Unterschiedliche Situationen erfordern unterschiedliche Organisationsstrukturen, d.h. es gibt keine allgemeingültige Lösung des Gestaltungsproblems,²¹⁷ wie das Bildungscontrolling institutionalisiert werden sollte.

Die Gestaltung ist auch besonders deshalb schwierig, weil nach dem Controllingverständnis Controlling im wesentlichen vom Linienmanager, jedoch mit Unterstützung des Controllers betrieben werden sollte (der Controller wirkt dabei sozusagen als Berater des Linienmanagers).²¹⁸

Bildungscontrolling wird also nicht nur durch den Controller bewirkt, sondern ist eine Funktion und Denkhaltung des gesamten Führungssystems und - nach dem Verständnis der vorliegenden Arbeit - insbesondere des lernenden Individuums selbst. Der Bildungscontroller in Person ringt als Dienstleister, Partner, Lotse, Navigator und Innovator um Akzeptanz²¹⁹ für ein Konzept, das vom gesamten Unternehmen gelebt werden muß.

Zur Frage der Institutionalisierung werden deshalb anstatt einer Lösung vier Dimensionen diskutiert, nämlich fachliche Fähigkeit, Machtbefugnis, Unabhängigkeit und Dezentralisierung für eine Bildungscontrollerstelle:

Fachliche Fähigkeit: Welche Erfahrungen und Kenntnisse muß ein Bildungscontroller haben, um seine Aufgabe erfüllen zu können?

Der Unternehmenscontroller ist als Bildungscontroller fachlich zu weit entfernt vom Weiterbildungssystem, denn er ist auf die finanzwirtschaftliche Sphäre

²¹⁷ Vgl. Kieser, A./Kubicek, H. (Organisation, 1992), S. 212ff.; Horvath beschreibt die Organisationsform als abhängig von der jeweiligen Organisationssituation, den Kontextfaktoren des Systems, also Einflußfaktoren, die im Rahmen der Systemstrukturierung nicht verändert werden könnten und lehnt deshalb eine allgemeingültige Lösung ab. Vgl. Horvath, P. (Controlling, 1994), S. 96.

²¹⁸ Vgl. Antoni, M./Weber, J. (Einführung, 1990), S. 969.

²¹⁹ Vgl. Antoni, M./Weber, J. (Einführung, 1990), S. 971.

konzentriert.²²⁰ Lernen so zu erkennen, wie es wirklich vor sich geht,²²¹ muß jedoch zuerst vom Bildungscontroller verlangt werden können. Dazu wird psychologisches und pädagogisch-didaktisches Wissen benötigt.²²²

Der Bildungscontroller ist es, der akzeptierende und um Akzeptanz ringende Arbeit für ein wirksames Weiterbildungssystem leisten muß, da andere, deren Aufgabe dies wäre, es meist nicht vermögen. Selbstverständlich muß der Bildungscontroller auch (betriebswirtschaftliche) Controllingkenntnisse besitzen.²²³

Machtbefugnis: Auf welcher hierarchischen Ebene sollte der Bildungscontroller angesiedelt sein bzw. mit welcher Machtbefugnis sollte er ausgestattet sein? Einstweilen kann i.d.R. nicht davon ausgegangen werden, daß die Führungsteilsysteme der Weiterbildung soweit entwickelt sind, daß sie zielorientiert ihre Aufgaben im Weiterbildungssystem erfüllen.²²⁴ Nach dem Verständnis von Antoni und Weber handelt es sich dabei nicht um ein Problem der Organisationsgestaltung, sondern um klassische Organisationsentwicklung, die eine Veränderung der Unternehmenskultur mit Einstellungs-, Verhaltens- und Führungsproblemen nach sich zieht.²²⁵

Ein Bildungscontroller kann allein aufgrund seiner fachlichen Überlegenheit nicht genügend Wirkung erzeugen, um das Weiterbildungssystem zu einem zielorientierten Verhalten anzuregen. Eschenbach gibt zu bedenken, daß Controlling nur wirkungsvoll ist, wenn der Leiter des Controlling "mit dem zur

²²⁰ Vgl. Wunderer, R./Sailer, M. (Personal-Controlling, 1987), S. 226ff.

²²¹ Vgl. Schein, E.H. (Lernen, 1997), S. 72.

²²² Vgl. Küpper, H.-U./Hartmann Y.E. (Forschungsprojekte, 1997), S. 340; vgl. Rüdener, M. (Weiterbildungs-Controlling, 1993), S. 40f.

²²³ Vgl. Küpper, H.-U./Hartmann Y.E. (Forschungsprojekte, 1997), S. 340.

²²⁴ Siehe Abschnitt 4.3.4 Fallstudie.

²²⁵ Vgl. Antoni, M./Weber, J. (Einführung, 1990), S. 969.

Durchsetzung des Controllingprozesses erforderlichen hierarchischen Potential ausgestattet²²⁶ ist.

Will der Bildungscontroller also direkte Eingriffe in das Weiterbildungssystem vornehmen, braucht er die Macht der Unternehmensleitung hinter sich, z.B. verkörpert in einem Arbeitskreis Weiterbildungssystem,²²⁷ der die Motivation und den Willen hat, ein effizientes Weiterbildungssystem zu implementieren.²²⁸

Unabhängigkeit: Wem kann der Bildungscontroller organisatorisch unterstellt werden, damit er bei der Ausübung seiner Funktionen vom Weiterbildungssystem und der Finanzsphäre nicht beeinflusst wird?

Controller sind i.a. nicht unabhängig von ihrem Geschäft wie etwa Revisoren. Der Bildungscontroller sollte jedoch unabhängig sein. Will er seine Unabhängigkeit wahren, darf er weder im Einflußbereich des Weiterbildungssystems noch im Controlling angesiedelt sein.²²⁹

Dezentralisierung: Was muß zentral von einem Bildungscontroller getan werden und was kann bzw. muß dezentral oder vor Ort im Weiterbildungssystem getan werden?

Bezüglich der Dezentralisierung besteht kein Unterschied zur generellen Problematik dieses Themas.²³⁰ Ist die Bildungscontrollerstelle eine Stabsstelle, ist der Zugang zu Daten des Weiterbildungssystems schwierig und es besteht die

²²⁶ Eschenbach, R. (Ausblick, 1995), S. 665

²²⁷ Siehe Abschnitt 3.3.2.2.2.

²²⁸ Vgl. Marr, R./Kötting, M. (Implementierung, 1992), Sp. 830.

²²⁹ Vgl. Bronner, R./Schröder, W. (Weiterbildungserfolg, 1983), S. 292.

²³⁰ Was in komplexen Systemen dezentral gut funktioniert, sollte nicht zentralisiert werden. Vgl. Schneider, U. (Mitarbeitertrainings, 1994), S. 104.

Gefahr, daß der Bildungscontroller nicht mit Vorgängen im Weiterbildungssystem vertraut ist.²³¹

Für eine zentrale Stelle außerhalb des Weiterbildungssystems spricht hingegen die dann objektivere Einstellung gegenüber dem gesamten Weiterbildungssystem.²³²

Aus dem Blickwinkel des systemischen Steuerungsverständnis sorgt der Bildungscontroller für die Rahmenbedingungen des Weiterbildungssystems und nimmt selbst meist nur indirekte Eingriffe vor. Zur Steuerung braucht er nicht vor Ort zu sein.

Am gewichtigsten erscheint dem Autor, daß der Bildungscontroller nicht in die Machtsphäre der Weiterbildungsabteilung gerät. Im Gegenteil sollte er mit dem Blick für das gesamte Weiterbildungssystem und seiner strengen Zielausrichtung an einer Stelle mit Überblick angesiedelt sein. Er braucht die Macht der Firmenleitung hinter sich, wenn er – wo immer er auftritt – die volle Unterstützung zum Umbau gewachsener Weiterbildungsabteilungen in moderne Weiterbildungssysteme nach dem hier vorgestellten Zuschnitt bewirken will.

²³¹ Vgl. Diebel et al. (Qualitätskostenrechnung, 1990), S. 152f.

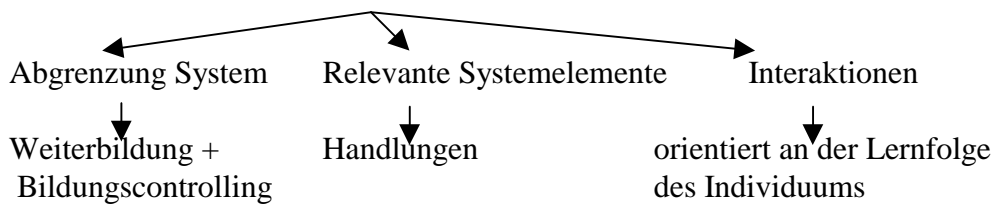
²³² Vgl. Bronner, R./Schröder, W. (Weiterbildungserfolg, 1983), S. 292.

Gedankenflussplan zu Kapitel 3

3 Bildungscontrollingkonzept und –system

3.1 Ableitung von Konzept und System des Bildungscontrolling (= BC)

- BC-Konzept (Leitidee, Bedarf, Ziele, Funktionen):
Leitidee Orientierung am individuellen Lernen; Individuum ist nicht determinierbar
Übertragung des koordinationsorientierten Controllingansatzes auf Weiterbildung
- Unterscheidung:
Leistungssystem (Lernen der Mitarbeiter) und
Führungssystem: Personalführung, Organisation, Planung, Kontrolle, Information
- Controlling koordiniert im Führungssystem und mit dem Umsystem
- Führungssystem koordiniert Leistungssystem (Lernfolge)
- BC-System (Aufgaben, Instrumente, Institutionalisierung)
3 Probleme des BC-Systems sind zu lösen:



3.2 Kontextfaktoren aus dem Umsystem von Weiterbildungs- und Bildungscontrollingsystem

- Anforderungen an BC sind abhängig von Kontextfaktoren der Situation
- Unternehmensexterne und interne Kontextfaktoren des BC

3.3 Konzeption Bildungscontrolling

3.3.1 Ziele und Funktionen des individuumorientierten Bildungscontrolling

- Ziele des Weiterbildungssystems
- Zielbezogene Defizite der Weiterbildung
- Abgeleitete Ziele und die Funktionen des Bildungscontrolling
 - 1 Informationsversorgungsziele des Bildungscontrolling +
Funktion: Transparenz, Beratung, Informationsversorgung
 - 2 Entwicklungs- und Gestaltungsziele des Bildungscontrolling +
Funktion: Systembildende Koordination und Innovation
 - 3 Steuerungsziele des Bildungscontrolling
Systemkoppelnde Koordination/Integration und Steuerung
→ Zielorientierten Bewertung, Entwicklung, Gestaltung und Steuerung

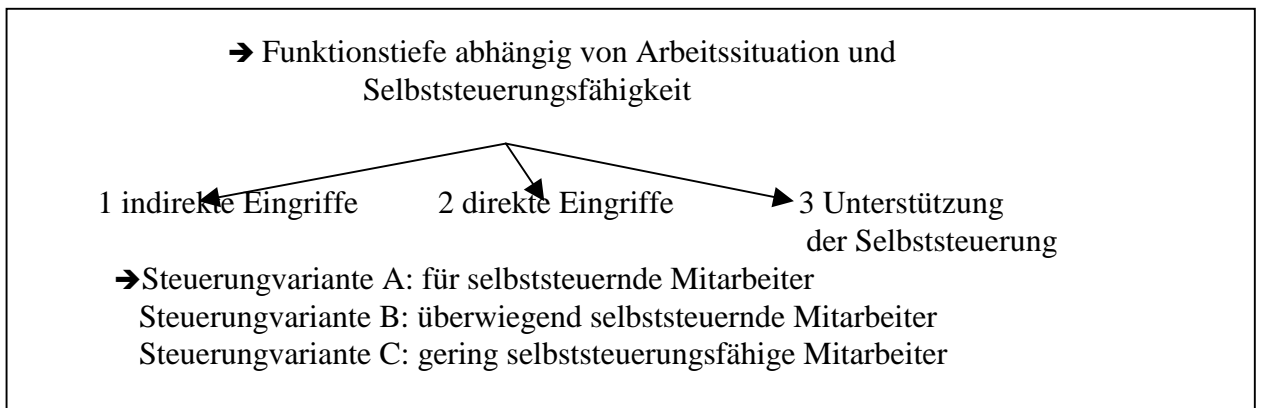
3.3.2 Das Bildungscontrollingsystem

3.3.2.1 Aufgaben des Bildungscontrolling



- Orientierungsrahmen für die Aufgabenbildung
- Die Führungsteilsysteme als Koordinationsgegenstand des Weiterbildungssystems
- Aufgaben des BC
 - 1 bezüglich der Informationsziele
 - 2 bezüglich der Entwicklungs- und Gestaltungsziele
 - 3 bezüglich der Steuerung

3.3.2.2 Instrumente des Bildungscontrolling



3.3.2.2.1 Instrument der Selbstbewertung des Weiterbildungssystems

3.3.2.2.2 Instrumente zur Koordination der Lernfolge des Individuums für Anlaß, Prozeß, Ergebnis und Feedback des Lernens

3.3.2.2.3 Instrumente zur Koordination im Führungssystem und mit dem

Umsystem für:
 Personalführungs- und Organisationssystem, Planungs- und
 Kontrollsystem, Informationssystem

3.3.2.3 Institution Bildungscontrolling (BC)

Diskussion von 4 Dimensionen zur Institutionalisierung des BC:
 Fachliche Fähigkeit, Machtbefugnis, Unabhängigkeit, Dezentralisierung

4 Bewertung des Weiterbildungs- und Bildungscontrollingsystems

4.1 Entwicklungsstufen von Weiterbildungssystemen

Wird ein Bewertungsmodell für den Entwicklungsstand des Weiterbildungssystems aufgestellt, orientiert sich dieses immer an einer bestimmten Leitidee. Der Architekt eines Bewertungsmodells geht davon aus, daß das System gut arbeitet und die Ziele erreicht, wenn es seine Vorstellungen erfüllt. Diese Vorstellungen, etwa von der Weiterbildung, unterliegen einem Wandel bzw. einer Entwicklung.

Stiefel et al. haben 4 Entwicklungsstufen der Weiterbildung gefunden, die auf die literaturhistorische Abfolge von Leitideen der Weiterbildung abstellen. Demnach lauten die Stufen 1 bis 4: Lehr-, Lern-, Transfer- und Problemorientierung. Nagel ergänzte als 5. Stufe die "strategieorientierte Weiterbildung".¹ Dem wird als (weitere) 6. Stufe das hier beschriebene Konzept der "Individuumorientierten Weiterbildung" hinzugefügt.

¹ Vgl. Stiefel, R.Th Management-Andragogik, 1985), S. 3f.; Vgl. Nagel, K. (Weiterbildung, 1990), S. 157.

Entwicklungsstufe	1. Zufälligkeit der Weiterbildung bis Lehorientierung	2. Lernorientierung	3. Transferorientierung
	Nach Stiefel	nach Stiefel	nach Stiefel
Literaturhistorischer Zeitraum	50er Jahre	60er Jahre	bis Mitte/Ende der 70er Jahre
Schwergewicht zusätzlich auf:	- Seminar-zufriedenheit - richtige Inhalte	- richtige Methoden - Lernerfolg im Seminar	- Anwendbarkeit im Funktionsfeld bzw. Transfererfolg - Unterstützung bei der Anwendung

Entwicklungsstufe	4. Problemorientierung	5. Strategieorientierung ²	6. Individuumorientierung
	Nach Stiefel	nach Nagel	Ergänzung durch Verfasser
Literaturhistorischer Zeitraum	Seit Ende der 70er Jahre	90er Jahre	
Schwergewicht zusätzlich auf:	- geschäftlicher Weiterbildungserfolg	- Unterstützung der Strategie bzw. der Erfolgsfaktoren	ergänzend zu 1 – 5: - das Individuum steuert sein Lernen situationsorientiert und wird nach Bedarf unterstützt. Ziele: a) Verbesserung seines Weiterbildungserfolgs-potentials b) geschäftlicher und persönlicher Weiterbildungserfolg

Abb. 4-1: Entwicklungsstufen von Weiterbildungssystemen³

Die Weiterbildung hat in der Praxis, wie Nagel zu Recht thesenhaft kritisiert, die höheren Entwicklungsstufen (Stufe 4 und 5) in der Breite nie erreicht.

Übereinstimmend mit dem Verfasser schätzt er den Stand der Praxis so ein:

Häufig wird noch um die Lernorientierung (2. Stufe) gerungen.⁴

Die Forschungsarbeit von Wakenhut et al. zur Transfersicherung⁵ ist leider auch ein Indiz für die Richtigkeit dieser These und dafür, daß die Transferorientierung (3. Stufe) noch eine hohe Hürde für die Praxis darstellt.

² Gülpen spricht in diesem Sinne von zukunftsorientierter Weiterbildung. Vgl. Gülpen, G. (Evaluation, 1996), S. 6.

³ Vgl. Stiefel, R.Th. (Management-Andragogik, 1985), S. 3f.; vgl. Nagel, K. (Weiterbildung, 1990), S. 157; Entwicklungsstufen ergänzt durch eine weitere Entwicklungsstufe des Verfassers.

⁴ Vgl. Nagel, K. (Weiterbildung, 1990), S. 154.

⁵ Vgl. Wakenhut, R./Rank, B./Glaser, W. (Transfersicherung, 1995).

Die Entwicklungsstufen sind zur Diagnose der Weiterbildung von Unternehmen hilfreich. Sie sind jedoch nicht so zu verstehen, daß sie bei einer gezielten Entwicklung des Weiterbildungssystems zwangsläufig zu durchlaufen sind. Diese Arbeit geht davon aus, daß das Weiterbildungssystem in der Breite transfer- bis strategieorientiert funktionieren kann, wenn die Weiterbildung - wie oben beschrieben - über ein geeignetes Bildungscontrolling am Individuum und an den Arbeitssituationen ausgerichtet wird. Daher strebt der Verfasser die bezeichnete 6. Entwicklungsstufe des Weiterbildungssystems an. Diese integriert die Entwicklungsstufen 3 bis 5, indem sie sich im Weiterbildungsprozeß konsequent am Ergebnis (Umsetzen des Gelernten, Problem lösen, Strategie unterstützen usw.) orientiert, aber die Ausrichtung am Individuum, seiner Situation und seinem Lernprozeß im System als Vorbedingung des Ergebnisses betrachtet.

4.2 Entwicklungsstufen von Bildungscontrollingsystemen

In einem Weiterbildungssystem ist auch immer ein Bildungscontrollingsystem vorhanden, egal ob dies explizit benannt wird oder nicht. Das Bildungscontrollingsystem ist eng mit dem Weiterbildungssystem verbunden. Daher ist nicht anzunehmen, daß die Entwicklungsstufe des Bildungscontrolling sich von der des Weiterbildungssystems deutlich positiv abhebt. Es ist plausibel, daß ein gering entwickeltes Weiterbildungssystem mit einem wenig effizienten, auf niedriger Entwicklungsstufe verharrenden Bildungscontrolling einhergeht. Wird das Bildungscontrolling jedoch weiterentwickelt, so die These des Verfassers, dann zieht das eine Verbesserung des Weiterbildungssystems nach sich, die darin besteht, daß sich Weiterbildungserfolgspotential und Weiterbildungserfolg des Weiterbildungssystems ständig verbessern. Wird das Bildungscontrollingsystem weiterentwickelt, ist zu beachten, daß die Entwicklung von der externen wie der internen Situation⁶ gehemmt oder begünstigt werden kann. Eine an den Vorschlag von Marr⁷ angelehnte Typenbildung für den Entwicklungsprozeß unterscheidet die 3 Stufen "Information", "Kontrolle" und

⁶ Siehe Abschnitt 3.2

”Planung” in der Entwicklung. Dieser Vorschlag wird hier als Leitidee aufgegriffen, um die Entwicklungsstufen von Bildungscontrollingsystemen zu bestimmen und anzusteuern. Den Einwand von Marr berücksichtigend, daß beim gegenwärtigen Stand der Theoriebildung die Stufe 3 nicht erreichbar sei, wird die 3. Stufe der Planung durch die Stufen (3) ”Planung von Teilsystemen” und (4) ”Koordination des Gesamtsystems” ersetzt. Der Anspruch an die Koordination des Gesamtsystems ist, daß es sich auf Interventionen hin in die gewünschte Richtung bewegt.

Somit ergeben sich folgende Entwicklungsstufen:

Entwicklungsstufe 1 ”Information” beginnt i. d. R. mit einem wenig systematischen Überblick über quantitative Größen der Weiterbildung, also Anzahl und Titel der Kurse, Klassifizierung nach Themengruppen, Teilnehmer, Teilnehmerstunden, Flächen der Schulungsräume, Kosten usw. Diese geringe Entwicklungsstufe des Bildungscontrolling kann in den meisten Weiterbildungssystemen als „mindestens erreicht“ vorausgesetzt werden. Über diese Informationen bekommt man allerdings nur einen ersten Eindruck von den Aktivitäten im Weiterbildungssystem.

Ein ideales konzeptbasiertes Informationssystem erfüllt dagegen den Informationsbedarf aller Akteure im Weiterbildungssystem.

Das Selbstbewertungsmodell, wie es in Kapitel 3 dargestellt wird, ist ein wichtiger Baustein eines derartigen Informationssystems. Es gibt den Stand der Indikatoren für die wichtigsten Einflußfaktoren und den Erreichungsgrad der Ziele des Weiterbildungssystems wieder. Somit kann vor der Entscheidung über Maßnahmen zur Verbesserung ein guter Überblick über den Ist-Zustand des Systems eingeholt werden.

Entwicklungsstufe 2 ”Kontrolle” beginnt i. d. R. damit, die Kosten der Weiterbildung zu kontrollieren, mit dem Ziel, die Wirtschaftlichkeit der Weiterbildungsprozesse zu verbessern. Allerdings dürfen Weiterbildungsprozesse

⁷ Vgl. Marr, R. (Personalcontrolling, 1989), S. 700ff.

nicht allein über die Beurteilung der Kosten nach ihrer Tauglichkeit zur Zielerreichung beurteilt werden.

Häufig wird auch die Zufriedenheit, manchmal der Lernerfolg im Lernfeld festgestellt. Anspruchsvolle Evaluationsdesigns ermitteln in Einzelfällen auch den Transfer-, selten jedoch auch den Geschäftserfolg von einzelnen Maßnahmen. Der Idealfall von Stufe 2 ist eine Kontrolle derjenigen Einflußfaktoren, die maßgeblich den Erfolg des Weiterbildungssystems bestimmen, verbunden mit einer Kontrolle der Zielerreichung.

Das Selbstbewertungsmodell in Kapitel 3 ist auch für die Aufgabe der Kontrolle ein wichtiger Baustein. Werden Maßnahmen zur Verbesserung des Systems ergriffen, ergibt sich über das Verhalten der Indikatoren im Zeitverlauf eine Rückkopplung bezüglich des Erfolgs von Interventionen.

Entwicklungsstufe 3 "Planung von Teilsystemen" ist die Suche nach wirksamen Sollvorgaben und folgend nach Steuerungsgrößen und Instrumenten. Sollwerte für Elemente, Beziehungen, Prozesse, Erfolgsfaktoren und Ziele des Systems werden aufgestellt. Deren Erreichen soll alsdann mit dem Erfolg des Systems gleichgesetzt werden. Instrumente werden zur Intervention eingesetzt, um mit deren Hilfe Soll-Ist-Abweichungen aufzulösen. Das Kontrollsystem gibt Auskunft über die Annäherung des Ist an das Soll.⁸

Die Planung von Teilsystemen überführt die Erfahrungen aus der Kontrolle zunächst segmenthaft in Sollvorgaben für einzelne Teilsysteme. Z.B. weist die Zielvereinbarung vor einem Lernprojekt verbunden mit der Formulierung von Lernzielen zusammen mit dem Lernfeld in die Richtung der Koordination des Systems, bezieht sich jedoch zunächst einmal auf einen Teil der Lernfolge der Mitarbeiter.

Hier wird auch sichtbar, wenn Interventionen keine Wirkung zeigen, z.B. wenn ein den Lernenden angebotenes, freiwillig zu führendes Lerntagebuch nicht genutzt wird. Teilerfolge in einzelnen Bereichen können sich sogar für das Gesamtsystem als kontraproduktiv erweisen, z.B. wenn Verrechnungspreise interner Weiterbildungsabteilungen dort zu Gewinnen führen, jedoch sinnvolle

⁸ Vgl. Becker, W. (Funktionsprinzipien, 1990), S. 302ff.

Weiterbildung verhindern. So stützt ein Qualitätshandbuch nach DIN ISO 9000:1994 etwa die Prozeßqualität, vernachlässigt dabei jedoch die Ergebnisqualität. Es kann das Ergebnis sogar verschlechtern, indem sinnvolle Anpassungen behindert werden.

Im Verlauf des Systemtests können die Erfahrungen mit der Wirkung aus einzelnen Interventionen in Pilotbereichen auf das Gesamtsystem übertragen werden.

Im Idealfall zeigt das Kontrollsystem dann, daß die Lernfolge der Mitarbeiter immer besser unterstützt wird, Regeln sich verfestigen und von vielen geteilte Auffassungen zu einer förderlichen Lernkultur wachsen.

Die hier angestrebte **Entwicklungsstufe 4 "Koordination im Gesamtsystem und mit dem Umsystem"** basiert auf dem Erfolg der Entwicklungsstufen 1 bis 3 und auf der Systemorientierung. D.h. erst wenn das System auf Interventionen spürbar positiv reagiert, kann von Koordination im Gesamtsystem gesprochen werden. Die These, daß in einem hochkomplexen Weiterbildungssystem völlige Durchdringung und Planung aller Teilsysteme weder möglich noch nötig ist,⁹ steht jedoch immer im Hintergrund des Koordinationsansatzes dieser Stufe.

Die Koordination erfolgt in 4 Schritten:

Über ein geeignetes Informationssystem wird Bedarf zur Steuerung für einige **wesentliche** Einflußfaktoren¹⁰ signalisiert. Die Folge beinhaltet *Analyse*, *Bewertung*, dann *Intervention* und danach wieder *Bewertung*. Ziel ist, die Wirksamkeit des gesamten Systems zu verbessern und seine Flexibilität bezüglich der Antizipation und Adaption von und Reaktion auf Umweltveränderungen zu verbessern.

Wenige direkte Eingriffe in einige maßgebliche Teile des Systems, verbunden mit der Umsetzungskontrolle, sollen dort unter allen Umständen ein gewünschtes Verhalten sichern. Als **die** maßgeblichen Teilsysteme wurden die Lernfolge des

⁹ Siehe Abschnitt 1.2.1.

¹⁰ Vgl. Malik, F. (Controlling, 1992), S. 201ff.

Individuums und die Führungsteilsysteme identifiziert. Die Stufe 4 soll vorrangig geeignet sein, diese Lernfolge und das Führungssystem in ihrer zielkoordinierenden Steuerung zu unterstützen.

Gleichzeitig wird der Rahmen durch indirekte Eingriffe, z.B. durch Regeln für Lernen¹¹ angepasst. Das meiste wird jedoch der Selbststeuerung der Teilsysteme anvertraut werden, weshalb viele Instrumente die zielorientierte Selbststeuerung der Akteure stärken sollen.

Die Koordination setzt ein tiefgehendes Verständnis des Systems und seines Verhaltens voraus, wie es etwa bei Vester und Dörner beschrieben wird.¹²

Kapitel 3 beschreibt ein geeignetes Konzept und System zur Steuerung des Weiterbildungssystems.

¹¹ Siehe Abschnitt 3.3.2.2.3.

¹² Vgl. Vester, F. (System, 1987); vgl. Vester, F. (Denken, 1988); vgl. Dörner, D. (Logik, 1989).

Entwicklungsstufen	1	2	3	4
	Start mit Information	Kontrolle	Planung und Steuerung von Teilsystemen	Individuumorientierte Koordination des Gesamtsystems
Konzept Bildungscontrolling/ Leitidee	Informationsorientiert: von einer unsystematischen Anhäufung von Meßzahlen zur Erfüllung des Informationsbedarfs der Akteure	Kontrollorientiert: von Kosteninformationen und Kursbeurteilung zum Soll-Ist-Vergleich bei wesentlichen Erfolgsfaktoren und Zielen	Planungsorientiert: von der testweisen Planung einzelner Teilsysteme zur Planung wesentlicher Teile	Orientiert an der Koordination der Lernfolge des Individuums und der Führungsteilsysteme des Weiterbildungssystems
Ziele des Bildungscontrolling	Informationsbedarf der Akteure decken	Rückkopplung über Systemzustand	Erprobung von Instrumenten für Teilsysteme der Weiterbildung	Erhöhung des Weiterbildungserfolgs und Weiterbildungserfolgspotentials
Instrumente des Bildungscontrolling	z.B. Fragebogen, Statistiken, Datenverarbeitungssystem der Informationsversorgung, Benummerungssysteme	<i>Zusätzlich</i> Geschlossenes Bewertungsmodell	<i>zusätzlich</i> Steuerungsinstrumente erproben für indirekte, direkte Eingriffe und Selbststeuerung von Teilsystemen	<i>zusätzlich</i> Instrumente zur Koordination des Gesamtsystems einsetzen

Abb. 4-2: Entwicklungsstufen von Bildungscontrollingsystemen¹³

¹³ Die Entwicklungsstufen sind angelehnt an ein von Marr vorgeschlagenes Implementierungsmodell für Personalcontrolling. Vgl. Marr, R. (Personalcontrolling, 1989), S. 700ff. Ergänzung um den Ansatz.

4.3 Selbstbewertung eines Weiterbildungssystems

4.3.1 Die Ausgangssituation des untersuchten Weiterbildungssystems und das Vorgehen¹⁴

Die vorliegenden Erhebungen wurden in einem international tätigen deutschen Industrieunternehmen durchgeführt.

Rahmensituation und Entwicklungstendenzen der Untersuchungseinheit:

- Im Stab des Unternehmens gibt es eine Stelle für Grundsatzfragen zur Weiterbildung, die auch Bildungscontrolling zu ihren Aufgaben zählt. Eine zentrale Weiterbildungsabteilung in Form eines Profit Centers bietet hausinterne Seminare an.
- Die Weiterbildung hatte seit längerem einen nicht überschaubaren Umfang angenommen und wird deshalb auditiert. Gleichzeitig wird sie reorganisiert.
- Die Zentralisierung auf einen Inhouse-Anbieter mit Profit-Center-Ausrichtung wird beschlossen und eingeführt.
- Ein Qualitätssiegel für Weiterbildungsmaßnahmen wird von zentraler Seite vorbereitet und eingeführt.
- Eine Bildungsrevision wird installiert. Diese wirkt vorläufig nur punktuell.
- Von Stabsseite wurden im Jahre 1991 Richtlinien formuliert, wie Lernerfolge im Lernfeld unter Berücksichtigung des Teilnehmerverhaltens an den Arbeitsplatz übertragen werden könnten. Allerdings waren diese den Trainern bis zum Jahr 1997 nur teilweise, der Funktionsfeldorganisation nahezu gar nicht bekannt. Die Einhaltung dieser Richtlinien wird nicht ernsthaft überprüft.
- Seit 1995 gibt es neue Qualitätsanforderungen für die Weiterbildung, die besser in die Lernfeldorganisation diffundieren. Dem größeren Teil der relevanten Funktionsfeldorganisation dürften diese immer noch unbekannt sein.

¹⁴ Die Angaben resultieren aus den Kenntnissen des Verfassers und aus einer Zusammenfassung von teilstrukturierten Experteninterviews des untersuchten Unternehmens.

4.3.2 Die Fallstudien im Weiterbildungssystem

Im Rahmen von zwei Fallstudien wurde je ein Seminar entwickelt und mehrfach durchgeführt. Die Maßnahmen schufen einen günstigen Anlaß, um die Teilnehmer per Fragebogen über ihre individuelle *Lernfolge* zu befragen. Ergänzend wurden Experten die Fragen aus Befähiger-Kriterium 1 und 2 und aus Ergebnis-Kriterium 7 des vorgestellten Selbstbewertungsmodells zur allgemeinen Bewertung des Weiterbildungssystems vorgelegt.

Nahezu alle beteiligten Lernenden und die Weiterbildungsexperten arbeiten unter deutschen Rahmenbedingungen.¹⁵

Der Vorstoß zur konzeptorientierten Bewertung und Maßnahmengestaltung kam bei Fallstudie I aus dem Lernfeld.¹⁶

Fallstudie II wurde aufgrund einer strategisch orientierten Nachfrage nach neuen Verhaltensweisen aus dem Funktionsfeld aufgesetzt. Das Funktionsfeld wurde also aktiv.

Gestützt auf die Befragung der Seminarteilnehmer und auf Interviews mit Experten wurde das Weiterbildungssystem über das in Abschnitt 3.3.2.2.1 aufgestellte Selbstbewertungsmodell bewertet.

Beide Maßnahmen unterstützen betriebswirtschaftliche Lernziele der Mitarbeiter. In Fallstudie I geht es um grundlegende betriebswirtschaftliche Themen für Nichtkaufleute, Fallstudie II befaßt sich mit einem betriebswirtschaftlichen Spezialthema für Nichtkaufleute und Kaufleute.

Fallstudie II beinhaltet gegenüber Fallstudie I ein erweitertes Interventionsset, wie der folgenden Beschreibung entnommen werden kann. Interessant ist, zu sehen, welchen Einfluß diese unterschiedlichen Vorgehensweisen im gleichen Weiterbildungssystem auf Befähiger und Ergebnisse des Systems haben.

Vorgehen bei der Diagnose des Weiterbildungssystems: Induktives Vorgehen bei deduktiver
--

¹⁵ Obwohl internationale Ansätze in die Vorüberlegungen eingegangen sind, wird hier der These von Drumm gefolgt, daß Personalmanagement national ausgerichtet sein sollte. Vgl. Drumm, H. J. (Grundlagen, 1996), S. 14.

¹⁶ Das Lernfeld ist i.d.R. nur bei Vorliegen zwingender Gründe bereit, seine überwiegende Umsatzorientierung aufzugeben.

Zielvorstellung zur geplanten Evolution ¹⁷ von Weiterbildungssystemen
<p>Fallstudie I (Seminar SI):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Betonung der Lernziele durch das Lernfeld, - Fragebogen nach Seminarende und 6 Monate später. <p>Frage: Wie ist der Stand wichtiger Befähiger und Ergebnisse des Selbstbewertungsmodells für das Weiterbildungssystem vor dem Hintergrund des Seminars SI?¹⁸</p>
<p>Fallstudie II (Seminar SZ):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bedarf aus der Strategie abgeleitet, - Vorgabe von Lernzielen durch das Funktionsfeld, - kooperatives Element: Anstoß zur Zielvereinbarung I und II, - Anstoß zur Transfer- und Weiterbildungserfolgsorientierung, - Fragebogen nach Seminarende und 6 Monate später. <p>Frage: Welche Werte zeigen die Indikatoren des Selbstbewertungsmodells bei einem geänderten Vorgehen im Weiterbildungssystem auf der Basis des Seminars SZ?</p>

Abb. 4-3: Beschreibung der Fallstudien

¹⁷ Marr formt aus der Idee der geplanten Evolution von Kirsch ein Entwicklungskonzept für Personalcontrolling. Vgl. Marr, R. (Personalcontrolling, 1989), S. 696ff.

¹⁸ Primäres Ziel ist es, die Weiterbildungssituation des Unternehmens aus den Fallstudien heraus zu diagnostizieren. Vgl. Heeg, F.-J./Jäger, C. (Einführung, 1992), S. 271.

Die wesentlichen Informationen über die Struktur der Maßnahmen können den beiden folgenden Tabellen entnommen werden.

Teilnehmer	Mitarbeiter und Führungskräfte ohne kaufmännische Ausbildung
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> ↳ betriebswirtschaftliche Grundbegriffe kennen ↳ betriebswirtschaftliche Zusammenhänge erkennen ↳ Zusammenarbeit zwischen Kaufleuten und Nichtkaufleuten stärken ↳ kaufmännisch und vor allem unternehmerisch denken lernen ↳ zielorientiert, ergebnisorientiert handeln und Produktivität steigern
Funktionsfeld-organisation	<ul style="list-style-type: none"> - Entsender: Personalabteilung, Personalentwicklung, Führungskräfte; Teilnehmer stammen aus allen Bereiche des Unternehmens - Voraussetzung: Genehmigung durch Führungskraft - Teilnahme wird im Bildungspaß festgehalten
Lernfeld-organisation	<ul style="list-style-type: none"> - Inhouse-Standardseminaranbieter wird unterstützt von einer Stabsstelle bei Bedarfsanalyse und Konzept - Profit Center: Umsatz- und Ergebnisorientierung - der Trainer wird nicht gewechselt
Maßnahme	<p>Inhalte: Strategische Planung, Marketing, Rechnungswesen, Controlling</p> <p>Vorbereitung: CBT (Computer-Based-Training)-Programm wird 4 Wochen vor Seminar an die Teilnehmer verschickt</p> <p>Ablauf: 3-Tages-Seminar, zugeschnitten auf firmenspezifische betriebswirtschaftliche Themen</p> <p>Infrastruktur: Hotel oder eigene Seminarräume auf dem Firmengelände</p> <p>Kosten: Schulungsgebühr, Opportunitätskosten der Ausfallzeit</p>

Abb. 4-4: Fallstudie I: (Seminar SI): BWL für Nichtkaufleute

Teilnehmer:	Mitarbeiter und Führungskräfte ohne kaufmännische Ausbildung des Vertriebs (Vertriebsingenieure) und ihre Vertriebskaufleute
Lernziele	<ul style="list-style-type: none"> ↳ systematisch Risiken erkennen ↳ Besonderheiten der Finanzierung des Exportgeschäfts verstehen ↳ risikobewußt verhalten ↳ Finanzierung als zusätzliches Akquisitionsinstrument einsetzen ↳ Optimierung der Zusammenarbeit zwischen Kunden, Vertrieb und Finanzierungsabteilung
Funktionsfeld-organisation	Entsender sind Vertriebsabteilungen
Lernfeld-organisation	<ul style="list-style-type: none"> - Konzept und Training: Kooperation von Finanzierungsabteilung und Inhouse-Weiterbildungsabteilung - Cost Center: Kostendeckung angestrebt - unterschiedliche Trainer kommen zum Einsatz
Maßnahme	<p>Inhalte: Risikoanalyse, klassische Instrumente der Zahlungssicherung, moderne Finanzierungsinstrumente</p> <p>Vorbereitung: Fallbeispiel zur Auftragsfinanzierung wird 2 Wochen vor Seminarbeginn an die Teilnehmer verschickt</p> <p>Ablauf: 2-Tages-Seminar, zugeschnitten auf vertriebsabteilungsspezifische Finanzierungsprobleme</p> <p>Infrastruktur: Hotel oder eigene Seminarräume auf dem Firmengelände</p> <p>Nachbereitung: Lerntagebuch</p> <p>Kosten: Schulungsgebühr, Opportunitätskosten der Ausfallzeit</p>

Abb. 4-5: Fallstudie II: (Seminar SZ): Auftragsfinanzierung

4.3.3 Die Befragung der Teilnehmer zu ihrer Lernfolge anhand von Fragebogen

(1) Design der Fragebögen

In unstrukturierten und variablen Anwendungssituationen ist die Grundfrage einer Evaluation, was als überzeugender Indikator für Trainingserfolg akzeptiert wird.¹⁹ Sowohl am Ende eines Seminars als auch nach 6 Monaten erfolgte eine standardisierte, schriftliche Befragung zur Lernfolge und zu Lern-, Zufriedenheits-, Transfer- und Geschäftserfolg.

Die Fragebögen sind so konzipiert, daß sie sowohl eine Querschnitts- als auch eine Längsschnittuntersuchung der beiden Fallstudien ermöglichen. Die Querschnittuntersuchung betrifft den Vergleich der beiden Fallstudien untereinander, d.h. zu gleichen Zeitpunkten am Ende des Seminars bzw. nach 6 Monaten. Mit Hilfe der Längsschnittuntersuchung lassen sich, für jede Fallstudie getrennt, die Aussagen der Seminarteilnehmer am Seminarende und nach 6 Monaten miteinander vergleichen.

Die Methode der standardisierten, schriftlichen Befragung hat den Nachteil einer oft geringen Rücklaufquote und eines relativ hohen Anteils fehlender Daten. Aus wirtschaftlichen Gesichtspunkten konnte jedoch nur diese kostengünstige Methode zur schriftlichen Befragung der Lernenden gewählt werden. Eine Standardisierung erfolgte wegen der besseren statistischen Auswertungsmöglichkeiten.

Den Lernmaßnahmen liegt ein Bildungscontrollingsystem zugrunde, das Informationsaufgaben (z.B. Betonung der Lernziele), Systementwicklungsaufgaben und Steuerungsaufgaben (Fragebogen, Kontrolle, Hilfe zur Selbststeuerung) ausübt. Es kann jedoch bestenfalls als Bildungscontrollingsystem zwischen den Entwicklungsstufen 2 und 3 eingestuft werden.

Fallstudie II basiert auf folgenden zusätzlichen Interventionen gegenüber Fallstudie I:

- Das Funktionsfeld führt eine strategiebasierte Bedarfsanalyse durch.
- Die Weiterbildungsabteilung leitet aus den vom Funktionsfeld (Kunde) gewünschten Verhaltensweisen Lernziele ab und entwickelt daraus die Lehrinhalte.

¹⁹ Vgl. Beywl, W./Geiter, C. (Evaluation, 1996), S. 37.

- die Lernfeldorganisation gibt, in Abstimmung mit dem Funktionsfeld, mittels interner Bildungswerbung (Intranet, Prospekt) und durch ein Lerntagebuch einen Anstoß zur Zielvereinbarung und zur Unterstützung des Transferprozesses.
- Das Funktionsfeld (Führungskräfte) wird von der Weiterbildungsabteilung informiert und zur Zielvereinbarung mit den Lernenden aufgefordert.

Die Mehrzahl der in den Fragebögen verwendeten Skalen sind ordinal. Es wird aber angenommen, daß die Differenzen zwischen den Merkmalsausprägungen gleich sind. Deshalb sind den verbal beschriebenen Merkmalsausprägungen auch stets Zahlen zugeordnet. Dadurch lassen sich neben dem Median auch der Mittelwert und die Standardabweichung als Verteilungsparameter in Betracht ziehen.

Die Rohform des Fragebogens wurde aufgrund von Expertenurteilen überarbeitet und einer Anzahl von Teilnehmern (Fragebogenpilotgruppe) als Pretest auf Verständlichkeit hin vorgelegt.²⁰

Zwar billigen Beywl und Geiter informierten Führungskräften das beste Urteil über den Trainingserfolg ihrer Mitarbeiter zu,²¹ aber in diesen Fallstudien wurden die Führungskräfte der Lernenden nicht befragt, weil sie – was aus der Experteneinschätzung abgeleitet werden konnte - wenig Anteil an der Weiterbildung ihrer Mitarbeiter nahmen. Somit wurden direkt zu den zwei Lernmaßnahmen nur die Mitarbeiter befragt.

Erhebungsinstrumente	Anzahl	Fallstudie I Seminar I	Fallstudie II Seminar Z
Fragebogen I Zum Seminarende			
Ausgabe	156	95	61
Rücklauf	95	45	50

²⁰ Vgl. Wunderer, R./Fröhlich, W. (Personalentwicklungs-Controlling, 1994), S.96

²¹ Vgl. Beywl, W./Geiter, C. (Evaluation, 1996), S. 37.

Fragebogen II 6 Monate später			
Ausgabe	95	45	50
Rücklauf	88	43	45

Abb. 4-6: Befragungsübersicht

(2) Die Ergebnisse aus der Befragung der Teilnehmer

Die Ergebnisse der Befragung zur Lernfolge der Teilnehmer wurden mit SPSS ausgewertet. Die Fähigkeiten der Teilnehmer, sowie ihre Fertigkeiten und Erfahrungen sind gemäß Beobachtung des Verfassers in der Phase der Bedarfsanalyse weitgehend berücksichtigt worden. Alle Teilnehmer erfüllen aufgrund ihrer zumeist akademischen Ausbildung und Berufserfahrung die intellektuellen Voraussetzungen für die Teilnahme an Seminar I (SI) bzw. Seminar Z (SZ), und, im Prinzip, auch für die Umsetzung des Gelernten in die Praxis. Beim **Seminar SZ** ist der Weiterbildungsbedarf im Rahmen einer vorausgehenden Analyse des strategischen Potentials der Geschäftseinheit erfolgt. Die Teilnehmer erhielten Vorbereitungsmaterial zu den Seminaren SI und SZ. Dieses wurde gemäß Beobachtung des Verfassers von nahezu allen Teilnehmern in ausreichendem Maße bearbeitet.

Zum Ende der Lernfeldmaßnahmen SI und SZ (Zeitpunkt t) wurden Fragebögen mit standardisierten Fragen verteilt. Aus den Antworten der Teilnehmer lassen sich folgende Schlüsse zur Lernfolge ziehen:

- Es wurden Seminarziele während der Weiterbildungsmaßnahmen formuliert. Die Teilnehmer wurden im Hinblick auf das Erreichen dieser Ziele nach ihren Kompetenzen und dem Geschäftsnutzen, den sie sich dabei versprechen, befragt. Die Teilnehmer der Weiterbildungsmaßnahme von SZ beurteilten ihre Kompetenzen bei drei von fünf Zielen vor und am Ende der Weiterbildungsmaßnahme als signifikant besser als die Teilnehmer von SI. Dies erschwert den Vergleich der beiden Fallstudien untereinander. Der Geschäftsnutzen wird zum Zeitpunkt t sowohl bei SI als auch bei SZ im Durchschnitt als gut beurteilt.

6 Monate später (Zeitpunkt t') wurden allen Teilnehmern von SI und SZ, die zum Zeitpunkt t den Fragebogen ausgefüllt hatten, d. h. bei SI 45 Teilnehmer und bei SZ 50

Teilnehmer, nochmals Fragebögen mit standardisierten Fragen zugeschickt. Die Rücklaufquote lag bei 96% für SI und bei 90% für SZ²². Aus den Antworten ergab sich:

- Die Initiative zur Teilnahme an den Seminaren war einseitig. Bei SI kam die Entscheidung zumeist nur von den Teilnehmern, wobei zumindest 7 Teilnehmer die Entscheidung in Kooperation mit ihrem Vorgesetzten getroffen haben. Bei SZ ging die Entscheidung nur in einem Fall von Teilnehmer und Chef gemeinsam aus, ansonsten wurde sie entweder vom Teilnehmer oder vom Chef alleine getroffen.
- Die Beurteilung der eigenen Kompetenzen fällt nach 6 Monaten bei SI im Durchschnitt ein wenig besser aus, bei SZ im Durchschnitt ein wenig schlechter, d. h. bei SI $\bar{x} = 2,7$ in t, $\bar{x} = 2,9$ in t'; bei SZ $\bar{x} = 3,1$ in t und $\bar{x} = 2,8$ in t'.²³
- Der Geschäftsnutzen hinsichtlich der Seminarziele wurde hingegen bei SI und SZ in t' schlechter eingeschätzt als in t. Bei SI von $\bar{x} = 3,0$ in t auf $\bar{x} = 2,7$ in t'; bei SZ von $\bar{x} = 3,2$ auf sogar nur $\bar{x} = 2,6$. Auf die Frage nach dem Verhältnis Aufwand und Nutzen des Seminars gab die Mehrheit an, daß der Nutzen für sie höher als der Aufwand sei. Die Mehrheit aller Teilnehmer hat sowohl bei SI als auch bei SZ keine Nachbereitungsgespräche geführt, obwohl die Initiative zur Teilnahme an SZ öfter nur vom Chef oder den Kollegen ausging (26 von 45) als bei SI (10 von 43).
- Bei der geringen Zahl von Nachbereitungsgesprächen kam es bei SI zu keinen verbindlichen Zielvereinbarungen II, bei SZ gaben gerade 2 Teilnehmer an, Zielvereinbarungen getroffen zu haben. Die meisten Teilnehmer erklärten, sich statt dessen eigene Ziele gesetzt zu haben. Bei SI sprachen hingegen die meisten von einer teilweisen, bei SZ von einer weitgehenden Zielerreichung. Bezüglich der Formulierung der eigenen Ziele (Zielerreichungszeitraum, -inhalt, -ausmaß) gaben bei SI die meisten den schlechtesten Wert "kaum konkret" an, bei SZ sprachen die meisten von "teilweise konkret"²⁴
- Nach den Seminaren verwendeten 75% der Teilnehmer keine Hilfsmittel (z.B. Protokolle über Lernfortschritt, Lernpartnerschaft mit Kollegen) zur Unterstützung des

²² Neben dem Problem der geringeren Rücklaufquote nach 6 Monaten gibt es bei einigen Fragen einen relativ hohen Wert fehlender Angaben (missing data) siehe oben

²³ Die Bewertungsskala lautete hier: 1 = gering; 2 = mittel; 3 = gut; 4 = sehr gut.

²⁴ Die Bewertungsskala lautete hier: kaum konkret = 1; teilweise konkret = 2; weitgehend konkret = 3; sehr konkret = 4

Lernprozesses, obwohl bei SZ ein Lerntagebuch als Hilfsmittel vorgeschlagen, ausgegeben und auch gezeigt wurde, wie damit umzugehen ist.

- Bei 54% der Teilnehmer von SI und bei 47% der Teilnehmer von SZ erfolgte nur in geringem Umfang eine weitere Vertiefung der Seminarinhalte im Funktionsfeld. Nur jeweils 1 Teilnehmer bei SI und SZ meinte, zu einer sehr guten Vertiefung gelangt zu sein.
- Für den Lernprozeß stehen den Teilnehmern auch im Funktionsfeld ausreichend Informationsmaterialien sowie ein eigener Computer zur Verfügung.
- 64% der Teilnehmer bei SI und 63% der Teilnehmer bei SZ meinen, sie hätten das neue Wissen in Entscheidungen und Handlungen umgesetzt. Die Einschätzungen bezüglich einer gezielten Umsetzungsvorbereitung des Gelernten in die Praxis seitens der Lernfeldorganisation erfuhren eine leichte Veränderung von Zeitpunkt t zu t' . Bei SI schätzten die Befragten die Umsetzungsvorbereitung tendenziell schlechter ein in t' als in t , bei SZ umgekehrt.²⁵

- Auf die Frage zum Zeitpunkt t' , auf welche Weise das Umfeld auf die erfolgten Umsetzungen bzw. Umsetzungsversuche reagiert hat, wurde bei SI und SZ wie folgt geantwortet:

Die Mehrheit der Teilnehmer gab an, daß der Chef, die Kollegen und/oder²⁶ die Kunden 'förderlich'²⁷, während die Lieferanten und die Organisation 'egal' reagierten.

Die Frage wurde ebenso zum Zeitpunkt t gestellt. 80% aller Befragten gingen zu der Zeit noch davon aus, der Chef würde 'förderlich' oder 'sehr förderlich' reagieren.

Offensichtlich wird die Unterstützung am Ende eines Seminars optimistischer eingeschätzt, als nach der Rückkehr ins Funktionsfeld.

Zusammenfassung der Ergebnisse:

An den Ergebnissen aus den Fragebogen bezüglich der Lernfolge der Teilnehmer erkennt man bereits die relativ geringe Entwicklungsstufe dieses Weiterbildungs- und Bildungscontrollingsystems. Zwar wurde bei SZ den Teilnehmern vor der Anmeldung und zu Beginn des Seminars mit Nachdruck nahegelegt, sich eigene Weiterbildungsziele zu

²⁵ Diese Aussage muß aber berücksichtigen, daß fast zwei Drittel der Befragten von SZ in t diese Frage nicht beantworteten.

²⁶ Bei dieser Frage waren Mehrfachantworten erwünscht.

²⁷ Die Bewertungsskala lautete hier: hinderlich = 1; eher hinderlich = 2; egal = 3; förderlich = 4; sehr förderlich = 5

setzen und es wurde ein Lerntagebuch zur Unterstützung des Weiterbildungsprozesses erläutert und mitgegeben. Die Ergebnisse zeigen aber keine eindeutig positive Veränderung des Lern- und Transferverhaltens von SI zu SZ. Dabei spielen natürlich auch die Kompetenzunterschiede der Teilnehmer zu Beginn von SI und SZ eine Rolle. Einzelne Phasen des vorliegenden Weiterbildungsprozesses sind höchstens rudimentär ausgebildet:

1. Die Bedarfsanalyse enthielt keine nachweislich kooperativen Elemente, außer der Genehmigung der Teilnahme durch den Chef. Die Initiative zur Teilnahme an SI oder SZ erfolgte in der Regel einseitig seitens der Chefs oder der Teilnehmer. Die Bedarfsanalyse bleibt unvollständig:

Seminar	Wie wurden die Voraussetzungen der Lernenden berücksichtigt?				
	Personal		Organisationell		Situativ
	Können	Wollen	Dürfen	Sollen	Strategisches Potential
SI	+	-	-	-	+
SZ	+	-	+	+ ²⁸	+

(-) ist nicht berücksichtigt (+) ist berücksichtigt (++) ist in besonderem Maße berücksichtigt worden
Abb. 4-7: Voraussetzungen der Lernenden

2. Eine Zielvereinbarung I zwischen Chef und Teilnehmer erfolgte weder vor SI noch vor SZ.
3. Bei der Entwicklung und Durchführung von SI und SZ sind die Kosten und die Zeit eingehalten worden.
4. Zufriedenheit der Teilnehmer: Von der Mehrheit der Teilnehmer wurde in *t* der Nutzen der Seminare höher als der Aufwand bewertet.²⁹
5. Lernerfolg: Die Teilnehmer schätzten ihre Kompetenzen bezüglich der Seminarziele am Ende von SI und SZ durchschnittlich besser ein als vor SI und SZ. Dies läßt auf einen Lernerfolg durch die Seminare schließen. Über die Höhe des Lernerfolges kann man dadurch natürlich nur vage Hinweise erhalten. Dazu bräuchte man im Grunde genommen einen Lerntest zu Anfang und am Ende von SI und SZ. Dies war in dem Unternehmen jedoch nicht üblich und unerwünscht. Eine Vertiefung der Seminarinhalte erfolgte darüber hinaus nur in geringem Maße.

²⁸ Es gibt innerhalb der Organisation keine Überschneidungen des Verantwortungsbereiches und das neue Verhalten wird ausdrücklich gewünscht.

²⁹ Bei dieser Aussage muß berücksichtigt werden, daß es bei SZ bei dieser Frage viele "fehlende Antworten" gibt.

6. Zielvereinbarungen II zwischen den Teilnehmern und ihren Vorgesetzten bzw. Kollegen nach den Seminaren im Funktionsfeld bezüglich Transfer- oder gar Weiterbildungserfolg erfolgten nicht.³⁰
7. Ein Transferprozeß wurde bei SZ definiert. Die Mehrheit der Teilnehmer von beiden Seminaren hat sich eigene Ziele gesetzt und war der Ansicht, das Gelernte in der Praxis in Handlungen umgesetzt zu haben.
8. Transfererfolg: Die meisten Teilnehmer von SI und SZ gaben an, ihre Ziele teilweise/weitgehend erreicht zu haben.
9. Weiterbildungserfolg: Auch in t´ stufte die Mehrheit der Teilnehmer den Nutzen der Seminare höher ein als den Aufwand. Jedoch wurde der Geschäftsnutzen der Seminare, geschätzt am Geschäftsnutzen der Seminarzielerreichung, 6 Monate nach den Seminaren im Durchschnitt als geringer eingestuft als direkt nach den Seminaren.³¹ Es wurde auch die Frage nach der absoluten Höhe des Geschäftsnutzens der Seminare in DM, und damit nach der Höhe des Geschäftserfolges der Seminare gestellt, aber zu wenige beantworteten die Frage, um diese sinnvoll auswerten zu können. Es müßte eine andere Form der Leistungsmessung³² erfolgen. Die Teilnehmer selbst den Geschäftserfolg der Seminare schätzen zu lassen, ist wenig ergiebig, weil die wenigsten eine Antwort darauf geben können bzw. wollen.³³

4.3.4 Die Diagnose des Weiterbildungssystems anhand des Selbstbewertungsmodells

Das Selbstbewertungsmodell wird nun als Bildungscontrolling-Instrument zur umfassenden Diagnose (Information und Kontrolle) des Weiterbildungssystems eingesetzt. Es greift weit über den Blickwinkel einer Seminarbeurteilung hinaus. Das Selbstbewertungsmodell unterstützt darin, die Qualität der Prozesse und Ergebnisse des Weiterbildungssystems vor dem Hintergrund der individuumorientierten Weiterbildungskonzeption (Entwicklungsstufe 6) sichtbar zu machen.

³⁰ Nur 2 Teilnehmer gaben an, eine Zielvereinbarung mit ihren Chefs getroffen zu haben.

³¹ Eine der Ursachen liegt nach Ansicht des Verfassers im zeitlichen Abstand zu den Seminaren und in einer ersten Euphorie direkt nach den Seminaren, die nach 6 Monaten abgeklungen ist und damit nicht die Seminare SI und SZ selbst betrifft.

³² Siehe hierzu auch Abschnitt 2.3.2.

³³ Ob es nur eine Form des 'Nichtwollens' oder auch des 'Nichtkönnens' ist, kann an dieser Stelle nicht beantwortet werden.

Ergänzend zur Befragung der Teilnehmer über die Fragebogenaktion wurden hierzu die Fragen des Selbstbewertungsmodells vier Experten des Unternehmens zur Bewertung vorgelegt. Diese bewerteten die Befähiger des Weiterbildungssystems und sein Weiterbildungserfolgspotential (Ergebnis-Kriterium 7).

Fragebogenergebnisse (Schwerpunkt Ergebniskriterien 3 bis 6) und Expertenurteile werden zusammen in das Selbstbewertungsmodell übertragen.³⁴

Berechnung des Selbstbewertungsmodells

Angaben zur Berechnung:

Jedes Befähiger-Kriterium kann in den Kategorien „Vorgehen“ und „Umsetzung“ maximal 100 Prozent erreichen.

Jedes Ergebnis-Kriterium kann in den Kategorien „Ergebnisse“ und „Umfang“ ebenfalls mit maximal 100 Prozent bewertet werden.

Dieses Prinzip wurde bei allen Teilkriterien und den einzelnen Fragen zu den Teilkriterien durchgehalten.³⁵

Der Wert je Befähiger- und je Ergebnis-Kriterium wird aus dem Durchschnitt der Bewertungen für die Unterkriterien errechnet.

Der Gesamtwert für das Weiterbildungssystem ergibt sich als Durchschnitt der Werte aller Befähiger- und Ergebnis-Kriterien.

Die folgende Übersicht zeigt die Errechnung des Gesamtwertes für das Weiterbildungssystem aus den Einzelwerten der Befähiger- und Ergebnis-Kriterien. Da Seminar SI und SZ wiederum Subsysteme des Weiterbildungssystems sind, werden zuerst Werte für die einzelnen Fallstudien errechnet und dann zu einem Wert für das Gesamtsystem zusammengefaßt.

Die Detaildarstellungen finden sich in Anhang C und D.

³⁴ Siehe Anhang D.

³⁵ Siehe Anhang D.

Befähiger	Ø %SI		Ø %SZ
1. Befähiger-Kriterium: Lernfolge des Individuums			
a) Weiterbildungserfolgspotential feststellen	12,5		12,5
b) Bedarfsanalyse durchführen	52		54
c) Weiterbildungsziele vereinbaren	25		25
d) Motivation fördern	26		54
e) Lernfeldmaßnahmen entwickeln und durchführen	50		75
f) Lernfeldmaßnahmen nachbereiten	31		31
g) Transferziele vereinbaren	0		6
h) Transfer unterstützen	37,5		37,5
i) Weiterbildungserfolg feststellen/ -potential verbessern	44		44
j) durch Bildungscontrolling Lernfolge unterstützen	25		45
Summe Kriterium 1	30,3		38,4
2. Befähiger-Kriterium: Koordination im Führungssystem und mit dem Umsystem			
a) im Personalführungssystem	22		26
b) im Organisationssystem	31		44
c) im Planungssystem	33		58
d) im Kontrollsystem	17		17
e) im Informationssystem	19		19
f) Koordination der Führungsteilsysteme untereinander	25		35
g) im Bildungscontrolling	31		37,5
Summe Kriterium 2	25,4		33,8
Ergebnisse	Ø %SI		Ø %SZ
3. Ergebnis-Kriterium: Zufriedenheit der Teilnehmer und Auftraggeber	75		75
4. Ergebnis-Kriterium: Lernerfolg der Teilnehmer im Lernfeld	70		74
5. Ergebnis-Kriterium: Transfererfolg der Teilnehmer im Funktionsfeld	64		63
6. Ergebnis-Kriterium: Geschäftlicher und persönlicher Weiterbildungserfolg	62		63,5
7. Ergebnis-Kriterium: Weiterbildungserfolgspotential der Mitarbeiter	42		42
Bewertung des Weiterbildungssystems mit SI	52,6		
Bewertung des Weiterbildungssystems mit SZ			55,6
Bewertung des Weiterbildungssystems insgesamt	54		

Abb. 4-8: Bewertungsübersicht des Selbstbewertungsmodells für Seminar SI, SZ und für das Weiterbildungssystem insgesamt

Für jede Maßnahme ergeben sich eigene Werte als Ausdruck des jeweiligen Subsystems. Der Rahmen und das Führungssystem des Weiterbildungssystems wirken für beide Maßnahmen teilweise ähnlich, teilweise, aufgrund unterschiedlicher Sparten und Funktionen der Teilnehmer, unterschiedlich. Durch Bildung des Durchschnitts aus den beiden Maßnahmen ergibt sich eine Kennziffer für den derzeitigen Entwicklungsstand des gesamten Weiterbildungssystems.

Das Selbstbewertungsmodell kann also mit unterschiedlichem Fokus eingesetzt werden:

- Befähiger und Ergebnisse des individuellen Lernprojekts,
- Befähiger und Ergebnisse der einzelnen Seminarmaßnahme,
- Befähiger und Ergebnisse des gesamten Weiterbildungssystems.

Die Befähiger-Kriterien erreichen bei Seminar SZ geringfügig bessere Werte, jedoch schlägt dies noch nicht auf die Ergebnisse durch. Die Interventionen bei SZ wurden offensichtlich im Funktionsfeld nicht ausreichend wirksam. Das verwundert nicht, denn dort kann ein großer Bruch zu Beginn des Transferprozesses identifiziert werden. Der leitet sich aus dem Fehlen von einschlägigen Verhaltensregeln für die Führungskräfte und aus einer wenig förderlichen Lernkultur ab.

In diesem Punkt lagen die Beurteilungen der Experten und der Teilnehmer auseinander.

Die Experten beurteilten die Unterstützung des Transferprozesses durch die Führung positiver als die Teilnehmer in der Befragung 6 Monate nach den Seminaren.

Die Einzelbewertungen in der ausführlichen Fassung des Selbstbewertungsmodells zeigen in vielfältiger Weise auf, wo dieses Weiterbildungssystem noch entwickelt werden muß.³⁶

Sie sprechen für sich und brauchen nach der Darstellung in den vorangegangenen Kapiteln nicht mehr kommentiert werden.

Im Verhältnis zu den Befähigern zeigen die **Ergebnisse** höhere Bewertungen. Dahinter steckt möglicherweise zwei Bewertungsfehler der Teilnehmer:

Zum einen wurde die Zufriedenheit zum Ende des Seminars abgefragt. Zu diesem Zeitpunkt sind Teilnehmer in der Regel in gehobener Stimmung. Würden sie dagegen ihre Zufriedenheit mit dem Weiterbildungssystem, wie Tennisspieler K aus der Lerngeschichte, zum Ende der Lernfolge beurteilen, müßte ein Mißerfolg die Zufriedenheit drücken.

³⁶ Siehe Anhang D.

Zum anderen reagierten nicht wenige Lernende auf die Frage nach Weiterbildungserfolg (Ergebnis-Kriterium 6) – insbesondere bezüglich einer monetären Bewertung des Nutzens – ungehalten. Dies könnte zur Weigerung, den Nutzen zu beziffern oder zur Übertreibung geführt haben.

Das Weiterbildungssystem erreicht insgesamt kaum mehr als die Hälfte der möglichen Bewertungspunkte. Der Gesamtwert wird zusätzlich verzerrt, weil hier zwei Befähiger fünf Ergebnis-Kriterien gegenüberstehen. Gewichtet man Befähiger und Ergebnisse gleichwertig, erreicht das Weiterbildungssystem sogar nur 47,5 %. Vergegenwärtigt man sich die Einschätzungen, die zu dieser Bewertung geführt haben, so lautet die generelle Einschätzung: Das Weiterbildungssystem kann und muß seine Befähiger und seine Ergebnisse erheblich verbessern. Das Problem ist, daß hier ausdrücklich nicht von der Seminarbeurteilung einer Weiterbildungsabteilung die Rede ist, die man leicht durch eine andere ersetzen könnte.

Hier sind - wie im Konzept ausführlich erläutert und im Selbstbewertungsmodell abgefragt - die Handlungen aller Beteiligten des Unternehmens und die Rahmenbedingungen kritisch zu hinterfragen.

4.3.5 **Schlußfolgerungen aus der Selbstbewertung des Weiterbildungssystems**

Den Fallstudien gingen folgende Fragen voraus:

- Wie ist der Entwicklungsstand des Weiterbildungssystems?
- Wie wirken sich Interventionen zur Verbesserung des Weiterbildungssystems aus?

Zur umfassenden Beantwortung dieser Fragen wurden die Seminarmaßnahmen über das Selbstbewertungsmodell in den größeren Kontext des gesamten Weiterbildungssystems eingeordnet. So wurde der Bewertungsraum auf alle relevanten Weiterbildungsfelder ausgeweitet.

Die Bewertung zeigt, daß das Weiterbildungssystem durch die Interventionen noch keine spürbare Verbesserung erfahren hat. Nach Ansicht des Verfassers sind folgende Gründe ausschlaggebend für den geringen Erfolg der Interventionen:

- Der Rahmen des Weiterbildungssystems kann nur durch abgestimmtes Verhalten in den Führungsteilsystemen weiter entwickelt werden. Das Funktionsfeld war aber nicht ausreichend mit dem Lernfeld verbunden.
- Durch Eingriffe im Lernfeld können die Transferprozesse der Lernenden nicht ausreichend koordiniert werden, solange das Funktionsfeld seinen Beitrag nicht leistet. Denn erst im Funktionsfeld wird über den Erfolg von Weiterbildungsprozessen entschieden.
- Die Folge ist, daß vom Lernfeld formulierte Regeln (indirekte Eingriffe) im Transferprozeß kaum greifen, solange diese für das Funktionsfeld nicht verbindlich sind.
- Direkte Eingriffe aus dem Lernfeld (z.B. durch den Trainer) in das Funktionsfeld sind ohne Durchsetzungsmacht dort wenig wirkungsvoll. Das bedeutet, wenn die Führungskraft nicht konsequent die Lernfolge der Mitarbeiter verfolgt, versandet der Lernprozeß, wenn die Motivation der Lernenden zur Selbststeuerung nachläßt. Die überreiche Literatur über die Qualität von Weiterbildungseinrichtungen enttäuscht fast immer, weil sie selten erwähnt, daß diese Unternehmen, mit zunehmender Komplexität der Arbeitssituation, ohne Funktionsfeldunterstützung wenig auszurichten vermögen. Die Verantwortung darf in einem Weiterbildungssystem nicht einseitig auf eine Teileinheit abgewälzt werden, die das Prozeßergebnis nicht wesentlich steuern kann.

Ein Erfolg der Interventionen wäre für den Verfasser befriedigender gewesen. Allerdings hätte dieser Erfolg den Überlegungen aus Kapitel 3 und 4 widersprochen, wonach die Koordination des Weiterbildungssystems ausschlaggebend für seinen Erfolg ist.

Die Theorie wird erst gebildet, wenn die folgende Frage beantwortet wird: Welches sind die „Big Points“ – die entscheidenden Beiträge des Bildungscontrolling zum Erfolg des Weiterbildungssystems?

Das Konzept behauptet:

Entscheidend ist eine an die individuellen (personellen und situativen) Voraussetzungen des Lernenden angepaßte Steuerung seiner Lernfolge. Folgende Punkte sind nicht verzichtbar:

(1) Befähigung zur Selbststeuerung

Will und kann der Lernende selbständig Weiterbildungsziele erreichen, sollte das Bildungscontrolling sichern, daß eine auf die Zielvereinbarung und die Würdigung der Zielerreichung beschränkte Steuerung erfolgt. Wenn ein Weiterbildungssystem eine hohe Anzahl solcher Mitarbeiter aufweist, ist der Koordinationsbedarf eher gering. Der wichtigste Punkt für die Zukunft ist demnach, Lernende zur Selbststeuerung zu befähigen.

(2) Koordination der Führung

Kann der Lernende wegen persönlicher, organisationaler oder arbeitssituativer Gründe seine Ziele nicht selbständig erreichen, ist zu sichern, daß er durch indirekte und direkte Führung im Lernprozeß, durch geeignete Hilfsmittel zur Selbststeuerung und in der Befähigung zur Selbststeuerung gebührend unterstützt wird. Da sich hinter dieser Aufgabe das gesamte Spektrum der Bildungscontrolling-Funktionen und –instrumente verbirgt, ist nun weiter zu differenzieren.

(2a) Erfüllt die Führung diese Aufgabe, ist der Koordinationsbedarf wiederum gering.

(2b) Erfüllt die Führung diese Aufgabe nicht, ist zu sichern, daß sie in einem Top-Down-Prozeß dazu befähigt wird. Das erfordert einen hohen Instrumenteneinsatz des Bildungscontrolling.

Gedankenflussplan zu Kapitel 4

4. Bewertung des Weiterbildungs- und Bildungscontrollingsystems

4.1 Entwicklungsstufen von Weiterbildungssystemen

- 5 Literaturhistorische Entwicklungsstufen: Lehrorientierung, Lernorientierung, Transferorientierung, Problemorientierung, Strategieorientierung
- Individuumorientierung des Verfassers als 6. Stufe: Situationsorientierte Selbststeuerung, bei Bedarf Unterstützung; geschäftliches und persönlicher Weiterbildungserfolg, Verbesserung Weiterbildungserfolgspotential

4.2 Entwicklungsstufen von Bildungscontrollingsystemen (BCS)

- 4 Entwicklungsstufen von BCS
- | | |
|----------------------------|----------------------------------|
| 1 Information | 2 Kontrolle |
| 3 Planung von Teilsystemen | 4 Koordination des Gesamtsystems |

4.3 Selbstbewertung eines Weiterbildungssystems

Ziel: Diagnose des Entwicklungsstandes eines Weiterbildungssystems

4.3.1 Die Ausgangssituation des untersuchten Weiterbildungssystems und das Vorgehen

4.3.2 Die Fallstudien im Weiterbildungssystem

2 Seminare SI und SZ werden mehrmals durchgeführt

4.3.3 Die Befragung der Teilnehmer zu ihrer Lernfolge anhand von Fragebogen

- Design der Fragebögen; Fragebogen I zu Seminarende, II sechs Monate später
- Die Ergebnisse aus der Befragung der Teilnehmer
- Zusammenfassung der Ergebnisse:
 - kaum kooperative Elemente, kaum Transferunterstützung, Ziele teils erreicht

4.3.4 Die Diagnose des Weiterbildungssystems anhand des Selbstbewertungsmodells

- Zusätzliche Interviews basierend auf den Fragen des Selbstbewertungsmodells
- Berechnung des Selbstbewertungsmodells: es erreicht 54% des möglichen Wertes

4.3.5 Schlußfolgerungen aus der Selbstbewertung des Weiterbildungssystems

- an Verbindung zwischen Lernfeld und Funktionsfeld
 - Unterstützung des Funktionsfeldes mangelhaft
 - Regeln kaum wirksam
 - das Lernfeld kann ohne Durchsetzungsmacht kaum ins Funktionsfeld eingreifen
- Big Points: **Befähigung** zur Selbststeuerung, Koordination der Führung

5 Fazit und Handlungsempfehlungen

Aus dem Konzept Bildungscontrolling und den Erfahrungen im Rahmen der Fallstudien werden abschließend ein Fazit und Handlungsempfehlungen zur Verbesserung von Weiterbildungssystemen durch Bildungscontrolling abgeleitet.

Fazit

Ausgangspunkt war, daß Praxis wie Theorie über den Stand der Weiterbildung ihre Unzufriedenheit äußern. Die Systemanalyse der Prozesse und Ergebnisse individuellen Lernens im Unternehmen führte in der vorliegenden Arbeit zu einer Erweiterung dessen, was nach gängigem Verständnis unter Weiterbildung¹ verstanden wird. Anstatt „der Weiterbildung“ wurde ein Weiterbildungssystem definiert, das die nötigen Prozesse zur Unterstützung der lernenden Mitarbeiter im Unternehmen umfaßt und ausgerichtet auf den Weiterbildungserfolg verbindet. Die Leitfrage lautete: Wie muß ein Weiterbildungssystem ausgestaltet und gesteuert werden, daß Mitarbeiter der Unternehmen nicht wie Tennisspieler K im Eingangsbeispiel, sondern wie Tennisspieler B (mit Erfolg) lernen?

Das vorliegende Konzept stellt konsequent in den Mittelpunkt, wie das Individuum selbst unterstützt durch das Führungssystem sein Weiterbildungserfolgspotential verbessern und seinen Weiterbildungserfolg steuern kann und was Bildungscontrolling dazu beiträgt.

Nach diesem Konzept beginnt Bildungscontrolling damit, eine systematische Analyse der Erfolgsfaktoren und Ergebnisse dessen, was unter einem Weiterbildungssystem verstanden wird, durchzuführen. Dabei schneidet i.d.R. nicht etwa die konventionelle Weiterbildung am schlechtesten ab, sondern im gesamten Unternehmen werden die Brüche in der Lernfolge sichtbar. Der kritische Punkt ist, ob die Leitung sich selbst und die Führungskräfte zur konsequenten Unterstützung der Lernenden verpflichtet. Tut sie das, wird die Führung des Lernens aktiviert. Die Führung in Form der Selbststeuerung liegt zuerst – und das klingt ungewöhnlich - beim Individuum. Sie wird jedoch

¹ Der Begriff Weiterbildung wurde weitgehend vermieden, weil er beim Leser sofort Assoziationen mit internen Weiterbildungsabteilungen bzw. externen Weiterbildungsinstituten weckt und damit je nach Situation einen mehr oder weniger großen Teil individuellen Lernens ausblendet.

unterstützt durch das Führungssystem des Unternehmens und die Koordination des Bildungscontrolling. Je zielorientierter die Mitarbeiter ihren Lernprozeß unterstützt durch Interventionen steuern können, desto mehr Erfolge produziert das System. Wird dabei auf die Individualität der Mitarbeiter und die Komplexität der Arbeitssituation Wert gelegt, sind die wesentlichen unter den genannten Erfolgsfaktoren berücksichtigt. Zwar werden mehrere notwendige Zieletappen des Lernens definiert, letztlich soll mit Weiterbildung aber geschäftlicher und persönlicher Weiterbildungserfolg erreicht und das Potential für weiteren Erfolg durch Weiterbildung verbessert werden.

Diese Ansprüche erfüllt ein komplexes Weiterbildungssystem um so mehr, je besser die identifizierten Teilsysteme in Hinblick auf das Lernen und den Weiterbildungserfolg verbunden werden. Bildungscontrolling unterstützt die Führungsteilsysteme incl. der Kommunikation im System, damit die Lernenden ausreichend Unterstützung erfahren. Als Diagnoseinstrument für den Stand des Weiterbildungssystems und seine aufgrund der Steuerungsinterventionen kontinuierliche Entwicklung wird ein Selbstbewertungsmodell empfohlen, das die wichtigsten Befähiger und die Ergebnisse des Systems aufzeigt.

Kritisch ist anzumerken, daß Lernen im Einzelfall auch mit Bildungscontrolling weiterhin scheitern kann. Die Befähiger des betrieblichen Lernens, ihre Interdependenzen und auch ihre Gewichtung sind noch nicht restlos aufgeklärt. Diese aufzudecken, ist eine Aufgabe vieler Fachdisziplinen. Zu sichern, daß diese Erkenntnisse zielorientiert umgesetzt werden, ist hingegen Aufgabe des Bildungscontrolling. Geschieht dies, erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, daß Erfolgspotential und Erfolg der Weiterbildung steigen.

Das Fazit des Verfassers lautet daher: Organisationen werden davon profitieren, wenn sie ein Bildungscontrollingsystem, wie es hier aus dem vorgenannten Konzept entwickelt wurde, implementieren.

Die Artikelflut zu den eingangs geschilderten Problemen der Weiterbildung wird dann abnehmen. Bisher ungelöste Probleme, wie die Qualität der Weiterbildungsabteilung (Lernfeld), die Amortisation der Aufwendungen oder der Nutzen der Weiterbildung werden gelöst werden. Sogar das Problem der lernenden Organisation wird dann einen Teil seiner Bedeutung verlieren.

Handlungsempfehlungen

Im Verlauf der Literaturanalyse, bei der Entwicklung des Bildungscontrollingkonzepts und aus den Erfahrungen der Fallstudie ergaben sich viele bedeutende Erkenntnisse. Die wichtigsten werden hier als Handlungsempfehlungen zusammengefaßt:

- Das Weiterbildungssystem braucht dauerhafte Förderung durch die Leitung² bzw. durch einen Arbeitskreis, der mit Leitungsmacht ausgestattet ist. Wird von der Leitung nicht konsequent eingefordert und gewürdigt, daß die Führungskräfte das Lernen der Mitarbeiter unterstützen, werden diese der Aufgabe wie bisher meist geringe Priorität einräumen.
- Die eigentliche „neue“ Aufgabe an die Weiterbildung und die Führungskräfte beginnt erst dort, wo sie heute meist endet, nämlich ab dem Transfer in die Arbeitssituationen der Lernenden.
- Weiterbildungsabteilungen wie externe Institute sollten danach beurteilt werden, ob sie wirksam das Ziel „Geschäftserfolg des Lernenden“ unterstützen. Ihr Einsatz sollte im Regelfall bis zum definierten Ende der Lernprojekte reichen. Der Wert ihrer Leistungen bestimmt sich nach dem Profit der Lernenden bzw. dem Profit des Unternehmens, nicht nach den eigenen Kosten bzw. Seminargebühren.
- Lernende brauchen persönlichen Erfolg durch Weiterbildung. Nehmen sie Vorteile durch geschäftlichen Weiterbildungserfolg wahr, erhöht das ihr Potential für weiteres Lernen. (Lernen muss sich lohnen)
- Spontane Lernerfolge in einfachen Arbeitssituationen wurden bisher von der Weiterbildung kaum unterstützt. Komplexeres Lernen für einfache (strukturierte und stabile) Arbeitssituationen³ wurde häufig nur zögerlich initiiert. Beide Formen enthalten jedoch ein hohes geschäftliches Erfolgspotential. Sie sollten in Zukunft einen Schwerpunkt des Weiterbildungssystems bilden, denn sie können **hochwahrscheinlich und sofort** ausgeschöpft werden.

Daher wird empfohlen, **alle** Lernprojekte, die hochwahrscheinlich einen Überschuß des Nutzens über die Kosten ergeben, – sofern finanzierbar – möglichst rasch durchzuführen. Sie werden den Geschäftserfolg des Unternehmens unmittelbar steigern.

² Vgl. Stauss, B./ Friege, C. (TQM, 1996), S. 20f.

³ Dies wurde in Abschnitt 2.1 als Lehr-Lern-Kurzschluß bezeichnet.

■ In komplexe Verhaltensänderungen für komplexe (schlecht strukturierte und hoch variable) Arbeitssituationen sollten Unternehmen nur investieren, wenn Mitarbeiter konsequent die Ziele verfolgen können. Komplexe Verhaltensänderungen sollen **wie ein Projekt** (ein Lernprojekt) behandelt werden. D.h. der Prozeß startet mit einer systematischen Bedarfsanalyse und endet mit dem Weiterbildungserfolg, gelegentlich jedoch auch mit dem klar begründeten Abbruch des Lernprojekts.

Der Geschäftserfolg der Lernprojekte für komplexe Situationen ist zwar weniger sicher als derjenige für einfache Arbeitssituationen. Aber einerseits vermindert Bildungscontrolling das Risiko solcher Investitionen erheblich, und andererseits ist der Hebel für den möglichen Geschäftserfolg – wie bei steigendem Risiko zu erwarten - erheblich größer.

■ Die Lernprozesse der Mitarbeiter sollten mit Einfühlungsvermögen behandelt werden. Manches läßt sich erzwingen – wenig Erzwungenes jedoch wird von Dauer sein.

Die Lerngeschichte mit Bildungscontrolling

In einer Fortführung der einführenden Lerngeschichte setzt der Oberligaspieler das vorliegende Konzept Bildungscontrolling in seinem Tennisverein um. Wie wirkt sich dies aus?

Er beginnt damit, das Weiterbildungssystem des Clubs systematisch zu analysieren, indem er das Selbstbewertungsmodell einsetzt und schafft Klarheit darüber, welche Befähiger und Ergebnisse nicht zufriedenstellen.

Anschließend setzt er – mit voller Rückendeckung des Vorstands und sogar der Mitgliederversammlung des Vereins - Bildungscontrolling-Instrumente ein, um Schwächen zu beseitigen. Der nächste Check eröffnet ihm, inwieweit sein Weiterbildungssystem Fortschritte gemacht hat. Dabei stellt er etwa folgendes fest: Tennisspieler K hat eine individuelle, für ihn selbst erfolgreiche Schlagvariante erlernt. Er erzielt damit bessere Wettkampfergebnisse.

Andere Spieler des Vereins, die bisher nur eben spielen wollten, analysieren ihre Verbesserungsmöglichkeiten, lernen dazu und haben viel Spaß am Erfolg. Der Verein produziert in der Folge einige bemerkenswerte „Talente“ und macht durch überragende Erfolge eigener Spieler und Mannschaften von sich reden. Der Besucher des Vereins

beobachtet überall eine gewisse Zielstrebigkeit. Bereits die „Bambinis“ imitieren das Übungsverhalten der „Grossen“ usw.

Zum Schluß: Ungewöhnliche Handlungsempfehlungen für Unternehmer

Was können Sie tun, damit Ihre Mitarbeiter lernen wie Tennisspieler B?

1. Lassen Sie Ihr Weiterbildungssystem mit dem Selbstbewertungsmodell des Bildungscontrolling checken. Wenn Ihnen das Ergebnis mißfällt, entwickeln Sie Ihr Weiterbildungssystem für sich selbst weiter, jedoch orientiert an den Kriterien des Selbstbewertungsmodells.
D.h., passen Sie folgende Ratschläge an ihre Situation an und setzen sie diese um:
2. Erzählen Sie Ihren Mitarbeitern und deren Führungskräften von den Tennisspielern K und B.⁴
3. Fragen Sie mindestens einmal im Jahr ihre Mitarbeiter und Führungskräfte, wer wie Tennisspieler B Weiterbildungserfolg erzielen konnte und dies noch kann.
4. Bitten Sie ihre Führungskräfte, diese Mitarbeiter (nur) nach Bedarf zu unterstützen und Ihnen jeden Weiterbildungserfolg schriftlich mitzuteilen.⁵
5. Bitten Sie das Bildungscontrolling, Ihnen nach dem vorliegenden Konzept zu helfen, daß das Weiterbildungssystem immer besser wird!

Ich meine: Der Erfolg – Ihr Erfolg! – wird nicht lange auf sich warten lassen.

⁴ Wenn Sie andere Sportarten bevorzugen, ist das kein Problem. Wichtig ist, daß der Lernende B in Ihrer Geschichte Weiterbildungserfolg erzielt.

⁵ Diese Aufforderung macht den Führungskräften klar, daß das Thema Lernen höchste Priorität genießt.

A Literaturverzeichnis

- Aden, K./ Rohmann, H., (Beratersicht, 1992), Aus Beratersicht: Einführung eines Bildungscontrollingsystems, in: Bildungs-Controlling, hrsg. v. G. Von Landsberg/ R. Weiss, Stuttgart 1992, S. 283-296.
- Amshoff, B., (Realtypen, 1993), Controlling in deutschen Unternehmungen: Realtypen, Kontext u Effizienz, 1993.
- Antoni, M./ Weber, J., (Einführung, 1990), Strategien zur Einführung und Weiterentwicklung des Controlling in Unternehmen, in: Handbuch Controlling, hrsg. v. E. Mayer/ J. Weber, Stuttgart 1990, S. 967 - 982.
- Argyris, C., (Individual, 1964), Integrating the Individual and the Organization, New York, London, Sydney 1964.
- Argyris, C., (Psychology, 1976), Problems and New Directions for Industrial Psychology, in: Handbook of Industriell and Organizational Psychology, hrsg. v. M. D. Dunnette, Chicago 1976, S. 151 -184.
- Argyris, C., (Experten, 1991), Wenn Experten wieder lernen müssen, in: Harvard Manager, 1991, Heft 4, S. 95 - 107.
- Argyris, C., (Motivieren, 1995), Richtig Motivieren können wenige Chefs, in: Harvard Business Manager, 1995, Heft 1, S. 9 - 18.
- Argyris, C., (Führung, 1995), Intervention und Führungseffizienz, in: Handwörterbuch der Führung, hrsg. v. A. Kieser, 2. Aufl., Stuttgart 1995, Sp. 1253-1272.
- Arnold, R., (Bildung, 1995), Bildung und oder Qualifikation? Differenzen und Konvergenzen in der betrieblichen Weiterbildung - Eröffnung und Einführung in die Thematik, in: Betriebliche Weiterbildung zwischen Bildung und Qualifizierung, hrsg. v. R. Arnold, Frankfurt 1995, S. 1 - 26.
- Arnold, R./ Lehmann, B., (Qualität, 1995), Qualität in der Weiterbildung, in: Jahrbuch Weiterbildung: Managementweiterbildung, Weiterbildungsmanagement, hrsg. v. K. Schwuchow/ J. Gutmann/ H.-P. Scherer, Düsseldorf 1995, S. 34-38.
- Arnold, R./Siebert, H., (Erwachsenenbildung, 1999), Konstruktivistische Erwachsenenbildung, 3. Aufl., Hohengehren 1999.

- Ausschuß Qualitätssicherung und angewandte Statistik (AQS) im DIN Deutsches Institut für Normung e.V., (ISO 9001, 1990), Qualitätssicherungssysteme: DIN ISO 9001, Berlin 1990.
- Ausschuß Qualitätssicherung und angewandte Statistik (AQS) im DIN Deutsches Institut für Normung e.V., (ISO 9004 Teil 2, 1992), Qualitätsmanagement und Elemente eines Qualitätssicherungssystem: DIN ISO 9004 Teil 2, Berlin 1992.
- Backes-Gellner, U., (Personalwirtschaftslehre, 1996), Personalwirtschaftslehre – eine ökonomische Disziplin, in: Grundlagen der Personalwirtschaft, hrsg. v. W. Weber, Wiesbaden 1996, S. 297 - 315.
- Bartscher, T., (Performance, 1999), Improving Performance: Weiterbildungserfolg messen. in: Personal, 51. Jg., 1999, Heft 7, S. 362-365
- Bateson, G., (Geist, 1983), Ökologie des Geistes, Frankfurt/M. 1983.
- Baumgartner, B., (Konzeption, 1980), Die Controller-Konzeption: Theoretische Darstellung und praktische Anwendung, Stuttgart 1980.
- Baumstümmler, D., (Weiterbildungsberatung, 1996), Der Prozeß der „Reflexiven Weiterbildungsberatung“, Aachen 1996.
- Becker, P., (Qualitätsmanagement, 2002), Prozessorientiertes Qualitätsmanagement: nach der Ausgabe Dezember 2000 der Normenfamilie DIN EN ISO 9000 – Zertifizierung und andere Managementsysteme, 2. Aufl., Renningen-Malmsheim 2002.
- Becker, W., (Funktionsprinzipien, 1990), Funktionsprinzipien des Controlling, in: Zeitschrift für Betriebswirtschaft, 1990, Heft 3, S. 295 - 318.
- Behme, W., (Data Warehouse, 1998), Das Data Warehouse-Konzept, in: WISU, 27. Jg., 1998, Heft 2, S. 148 -150.
- Benesch, H., (Psychologie 1, 1994), dtv-Atlas zur Psychologie, München 1994.
- Bernatzeder, P./ Bergmann, G., (Qualität, 1997), Qualität in der Weiterbildung sichern - aber wie?: Fortschrittliche Konzepte zur Qualitätssicherung leisten jetzt mehr für eine strikte Erfolgskontrolle, in: Harvard Business Manager, 1997, Heft 2, S. 107 - 117.
- Berthel, J., (Personalmanagement, 1995), Personalmanagement: Grundzüge für Konzeptionen betrieblichen Personalarbeit, Stuttgart 1995.
- Beywl, W./ Geiter, C., (Evaluation, 1996), Evaluation - Controlling - Qualitätsmanagement in der betrieblichen Weiterbildung, Bielefeld 1996.

- Birkenbihl, V. F., (Stroh, 1993), Stroh im Kopf? Gebrauchsanleitung fürs Gehirn, 17. Auflage, München 1993.
- Bleicher, K., (Managementpotentiale, 1977), Managementpotentiale als kritische Ressource virtueller Organisationen, in: Personal als Strategie, hrsg. v. R. Klimecki/A. Remer, Neuwied, Krißel, Berlin 1997, S. 435 – 457.
- Bortz, J./Döring, N., (Forschungsmethoden, 1995), Forschungsmethoden und Evaluation, 2. Auflage, Berlin u.a. 1995.
- Bredenhoef, G., (Action Learning, 1996), Mit Action Learning sollen Veränderungsprozesse in Unternehmen beschleunigt werden. Kluft zwischen Lernen und Anwenden wird überbrückt, in: Internet-Auszug aus Handelsblatt Karriere, 15.3.1996.
- Brodgen, H.E. (testing, 1949), When testing pays off, in: Personnel Psychology, 1949, Heft 2, S. 171-183
- Bronner, R./ Hirsche, V., (Evaluationsinstrumentarium, 1992), Zur Entwicklung eines Evaluationsinstrumentarium, in: Bildungs-Controlling, hrsg. v. G. Von Landsberg/ R. Weiss, Stuttgart 1992, S. 51-63.
- Bronner, R./ Schröder, W., (Weiterbildungserfolg, 1983), Weiterbildungserfolg Modelle und Beispiele systematischer Erfolgssteuerung, in: Handbuch der Weiterbildung für die Praxis in Wirtschaft und Verwaltung, hrsg. v. W. Jeserich, München und Wien 1983, Bd. 6.
- Browa, H./ Loebbert, M., (Kooperation, 1994), Weiterbildung: Kooperation gefragt, in: Personalwirtschaft, 1994, Heft 4, S. 10-12.
- Bünting, K.-D./ Karatas, R., (Wörterbuch, 1996), Deutsches Wörterbuch, Chur 1996.
- Burgheim, W., (Lernpfade, 1996), Acht Lernpfade für das lernende Unternehmen: Wie Organisationen ihr Wissen und Können vermehren - auf die richtige Weise, in: Harvard Business Manager, 18. Jhg., 1996, Heft 3, S. 53 - 61.
- Campbell, J.P./ Pritchard, R.D., (Motivation, 1976), Motivation Theory in Industrial and Organizational Psychology, in: Handbook of Industriell and Organizational Psychology, hrsg. v. M.D. Dunnette, Chicago 1976, S. 63 - 130.
- Chmielewicz, K., (Forschungskonzeptionen, 1994), Forschungskonzeptionen der Wirtschaftswissenschaft, Stuttgart 1994.
- Correl, W., (Pädagogische Psychologie, 1969), Einführung in die pädagogische Psychologie, Donauwörth 1969.

- Corrie, C., (Iso, 2001), Document: ISO/TC 176/SC 2/N 544R, Secretariat of ISO/TC 176/SC 2, London 2001.
- Corsten, H., (Prozeßmanagement, 1996), Grundlagen des Prozeßmanagements, in: WISU, 25. Jg., 1996, Heft 12, S. 1089-1095.
- Deyhle, A., (Controller´s view, 1992), Weiterbildungs-Controlling: Controller´s view, in: Bildungs-Controlling, hrsg. v. G. Von Landsberg/ R. Weiss, Stuttgart 1992, S. 5-8.
- Diebel, A./ Niemand, S./ Renner, A./ Ruthsatz, O., (Qualitätskostenrechnung, 1990), Baustein des operativen Qualitätscontrolling: in: Qualitätskostenrechnung, Qualitätscontrolling, hrsg. v. P. Horvath/ G. Urban, Stuttgart 1990, S. 115 - 171.
- Döring, K.W., (Weiterbildung, 1987), System Weiterbildung, Weinheim und Basel 1987.
- Dörner, D., (Logik, 1989), Die Logik des Mißlingens: Strategisches Denken in komplexen Situationen, Reinbeck 1989.
- Drumm, H. J., (Grundlagen, 1996), Theoretische und verantwortungsethische Grundlagen des Personalmanagements, in: Grundlagen der Personalwirtschaft, hrsg. v. W. Weber, Wiesbaden 1996.
- Dubs, R., (Lernprozesse, 1990), Lernprozesse in Unternehmungen beschleunigen, in: Die Unternehmung, 44. Jg., 1990, Heft 3, S. 154-163.
- Dubs, R., (Paradigmawechsel, 1997), Drängt sich für die betriebliche Ausbildung ein Paradigmawechsel auf?, in: Personal als Strategie, hrsg. v. R. Klimecki/A. Remer, Neuwied, Kriftel, Berlin 1997, S. 69 - 84.
- Duhm, E., (Fallstudie, 1971), Fallstudie, in: Lexikon der Pädagogik, hrsg. v. Willmann Institut München-Wien, 2. A., Freiburg, Basel, Wien 1971
- Eberhard, K., (Wissenschaftstheorie, 1999), Einführung in die Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie, 2. Aufl., Stuttgart Berlin Köln 1999
- Ederer, F., (Komplexität, 1994), Komplexität managen durch vernetztes Denken, in: Jahrbuch Weiterbildung: Managementweiterbildung, Weiterbildungsmanagement, hrsg. K. Schwuchow/ J. Gutmann/ H.-P. Scherer, Düsseldorf 1994, S. 148-151.
- Ehlers, W./ Legewie, H., (Psychologie, 1978), Knaurs moderne Psychologie, München und Zürich 1978.
- Eichenberger, P.C., (Evaluierung, 1990), Millionen für Bildung Pfennige für Evaluierung, in: Personalwirtschaft, 1990, Heft 3, S. 35-43.

- Einsiedler, H.E. u.a., (Personalentwicklung, 1999), Organisation der Personalentwicklung, Neuwied und Kriftel 1999.
- Elter, V.-C., (TQM, 1997), Total Quality Management (TQM), in: WISU, 26 Jg., 1997, Heft 3, S. 207 -210.
- Eschenbach, R., (Ausblick, 1995), Ausblick, in: Controlling, hrsg. v. R. Eschenbach, Stuttgart 1995, S. 663 - 672.
- Eschenbach, R./Niedermayr, R., (Konzeption, 1995), Die Konzeption des Controlling, in: Controlling, hrsg. v. R. Eschenbach, Stuttgart 1995, S. 49 - 95.
- Esser, B./ Wilde, C., (Montessori, 1991), Montessori-Schulen: Zu Grundlagen und pädagogischer Praxis, Reinbek 1991.
- European Foundation for Quality Management, (Bildungswesen, 1996), Selbstbewertung 1996: Richtlinien für den öffentlichen Sektor: Erziehungs- und Bildungswesen, Brüssel 1996.
- European Foundation for Quality Management, (Selbstbewertung, 1996), Selbstbewertung 1996: Richtlinien für Unternehmen, Brüssel 1996.
- European Foundation for Quality Management, (Öffentlicher Sektor, 1997), Selbstbewertung 1997: Richtlinien für den öffentlichen Sektor, Brüssel 1997.
- European Foundation for Quality Management, (Anleitung, 1999), Eine praktische Anleitung zur Selbstbewertung, Brüssel 1999.
- European Foundation for Quality Management, (Excellence, 1999), Excellence einführen, Brüssel 1999.
- European Foundation for Quality Management, (Excellence, 2000), Das EFQM-Modell für Excellence, Brüssel 2000.
- Feige, W., (Bildungscontrolling, 1993), Bildungscontrolling - Anspruch u Wirklichkeit, in: Personal, 45. Jg., 1993, Heft 11, S. 515-519.
- Fellenstein, D., (Personalentwicklungs-Controlling, 1996), Personalentwicklungs-Controlling in Banken, Bern u.a. 1996.
- Festag, W., (Profitcenter, 1991), Das Bildungszentrum als Profitcenter, in: Personalführung, 24. Jg., 1991, Heft 5, S. 314-317.
- Fisch, R./ Fiala, S., (Führungstraining, 1984), Wie erfolgreich ist Führungstraining - Eine Bilanz neuester Literatur, in: Die Betriebswirtschaft, 44. Jg. 1984, Heft 2, S. 193-203.

- Franke, J./ Kühlmann, T., (Psychologie, 1990), Psychologie für Wirtschaftswissenschaftler, Landsberg/Lech 1990.
- Frey, D., (Verhalten, 1996), Gute Vorsätze im Visier: Wie man den Willen, ein bestimmtes Verhalten zu ändern, in die Tat umsetzen kann, in: Die Kluft zwischen Wissen und Handeln, Teil 10, Süddeutsche Zeitung 4./5.10.1996, Nr. 230, S. V1/1,.
- Friedrich, J., (Sozialforschung, 1990), Methoden empirischer Sozialforschung, Opladen 1990.
- Gassner, M., (Bedarfsermittlung, 1980), Bedarfsermittlung: Grundsätze und Methoden, in: Handbuch der angewandten Psychologie, hrsg. v. R. Neubauer/ L. Von Rosenstiel, München 1980, S. 250 - 262.
- Gassner, M., (Lernprinzipien, 1980), Lernprinzipien und Lernmethoden, in: Handbuch der angewandten Psychologie, hrsg. v. R. Neubauer/ L. Von Rosenstiel, München 1980, S. 274 - 286
- Geißler, H., (Bildungsmarketing, 1993), Neue Wettbewerbsfaktoren in der Weiterbildung, in: Bildungsmarketing, hrsg. v. N. Kailer/ H. Regner, Wien 1993 S. 85- 100.
- Geißler, H., (Qualifizierungsprozesse, 1995), Betriebliche Qualifizierungs- und Bildungsprozesse im Spannungsfeld zwischen Individual- und Kollektivsubjekt, in: Betriebliche Weiterbildung zwischen Bildung und Qualifizierung, hrsg. v. R. Arnold, Frankfurt 1995, S. 71 - 115.
- Geißler, H., (Lernen, 1996), Vom Lernen in der Organisation zum Lernen der Organisation, in: Die lernende Organisation. Konzepte für eine neue Qualität der Unternehmensentwicklung, hrsg. v. T. Sattelberger, Wiesbaden 1996, S. 79 - 96.
- Von Glasersfeld, E., (Konstruktivismus, 1985), Einführung in den radikalen Konstruktivismus, in: Beiträge zum Konstruktivismus, hrsg. v. P. Watzlawick, München 1985, S. 16 - 38.
- Göbel, E., (Prozeßmanagement, 1996), Bedeutung des Prozeßmanagement für das organisationale Lernen, in: WIST, 25. Jg., 1996, Heft 11, S. 554-558.
- Gomez, P./Rüegg-Stürm, J., (Teamfähigkeit, 1997), Teamfähigkeit aus systemischer Sicht – zur Bedeutung und den organisatorischen Herausforderungen von Teamarbeit, in: Personal als Strategie, hrsg. v. R. Klimecki/A. Remer, Neuwied, Kriftel, Berlin 1997, S. 136 - 157.
- Gülpen, B., (Evaluation, 1996), Evaluation betrieblichen Verhaltenstrainings unter besonderer Berücksichtigung des Nutzens, München und Mering 1996.

- Hahn, D., (State of the Art, 1997), Controlling in Deutschland - State of the Art, in: Die Kunst des Controlling, hrsg. v. R. Gleich/ W. Seidenschwarz, München 1997, S. 13 - 46.
- Handy, C., (Abschied, 1996), Abschied vom Maschinendenken: Plädoyer für ein neues Vokabular der Unternehmensführung, in: Gablers Magazin, 1996, Heft 2, S. 32 - 34.
- Von Hayek, F.A., (Studien, 1969), Freiburger Studien, Tübingen 1969.
- Heeg, F.-J./Jäger, C., (Einführung, 1992), Konzeption und Einführung einer Bildungscontrolling-Systematik, in: Bildungs-Controlling, hrsg. v. G. Von Landsberg/ R. Weiss, Stuttgart 1992, S. 263-280.
- Heidack, C. (Hrsg.), (Lernen, 1989), Lernen in der Zukunft: Kooperative Selbstqualifikation - die effektivste Form der Aus-und Weiterbildung im Betrieb, München 1989.
- Heinen, E., (Industriebetriebslehre, 1991), Entscheidungen im Industriebetrieb, Wiesbaden 1991
- Henkel, R., (Geld, 1991), Viel Geld für nichts, in: Manager Magazin, 1991, Heft 5, S. 226-239.
- Hentze, J., (Bildungsplanung, 1975), Betriebliche Bildungsplanung, in: Handwörterbuch des Personalwesens, hrsg. v. Gaugler, E., Stuttgart 1975, S. 738-745.
- Hentze, J./ Kammel, A., (Personalcontrolling, 1993), Personalcontrolling: Eine Einführung in Grundlagen, Aufgabenstellungen, Instrumente u Organisation des Controlling in der Personalwirtschaft, Bern u.a. 1993.
- Herwig-Lempp, J., (Selbstbestimmung, 1994), Von der Sucht zur Selbstbestimmung: Drogenkonsumenten als Subjekte, Dortmund 1994.
- Hilgenberg, H., (Bildungs-Controller, 1977), Bildungs-Controller an die Front, in: Personalführung, 10. Jg., 1977, S. 205-206.
- Hillebrecht, S.-W., (Unternehmenskultur, 1996), Begriffe, die man kennen muß: Unternehmenskultur, in: WISU, 25. Jg., 1996, Heft 8-9, S. 721.
- Hofer, M./Pekrun, R./Zielinski, W., (Psychologie, 1993), Die Psychologie des Lerner, Pädagogische Psychologie, S. 219 - 275, Weidemann, B. u.a. (Hrsg.), Weinheim, Basel 1993.
- Hofmann, L., (Qualität, 1995), Qualität in der Weiterbildung am Beispiel der Open Training Association e.V. (OTA), in: Personalführung, 28. Jg, 1995, Heft 3, S. 204-207
- Horvath, P., (Controlling, 1994), Controlling, 5. A., München 1994.

- Horvath, P./ Kaufmann, L., (Scorecard, 1998), Balanced Scorecard - ein Werkzeug zur Umsetzung von Strategien, in: Harvard Business Manager, 20.Jhg. 1998, Heft 5, S. 39 - 48.
- Huber, S., (Personalcontrolling, 1998), Strategisches Personalcontrolling als Unterstützungsfunktion des strategischen Personalmanagements, München und Mering 1998.
- Huczynski, A. A./ Lewis, J. W., (transfer, 1980), An empirical study into the learning transfer process in management training, in: The Journal of Management Studies, 17. Jg., 1980, S. 227-240.
- Ischebeck, W., (Skillmanagement, 1994), Skillmanagement als Schlüssel zur Kosteneffizienz, in: Jahrbuch Weiterbildung: Managementweiterbildung, Weiterbildungsmanagement, hrsg. v. K. Schwuchow/ J. Gutmann/ H.-P. Scherer, Düsseldorf 1994, S. 194-196.
- Jakobs, S./ Thiess, M./ Söhnholz, D., (HR-Portfolio, 1987), Human-Ressourcen-Portfolio. Instrument der strategischen Personalplanung, in: Die Unternehmung, 1987, Heft 3, S. 205 - 218.
- Jeek, W., (Business Unit, 1991), Business Unit als kostendeckende Einheit, in: Personalführung, 24. Jg., 1991, Heft 5, S. 318 - 325.
- Kailer, N., (Steuerung, 1991), Steuerung betrieblicher Weiterbildung, Institut f. Bildungsforschung der Wirtschaft, Schriftenreihe Nr. 83, hrsg. v. N. Kailer, Wien 1991
- Kappler, E., (Menschenbilder, 1992), Menschenbilder, in: Handwörterbuch des Personalwesens, 2.A., hrsg. v. E. Gaugler/ W. Weber, Stuttgart 1992, Sp. 1324-1342.
- Karlowitsch, M., (Balanced Scorecard, 1997), Balanced Scorecard, in: WISU, 26. Jg., 1997, Heft 12, S. 1131.
- Kastner, M., (Personalmanagement, 1990), Personalmanagement heute, Landsberg/Lech 1990.
- Kastner, M., (Lernen, 1995), Organisatorisches Lernen als Herausforderung, in: Strategisches Personalmanagement: Konzeptionen u Realisationen, hrsg.v. C. Scholz/ M. Djarrahzadeh, Stuttgart 1995, S. 280 - 300.
- Kastner, M., (Organisationsentwicklung, 1995), 14 Schritte zur systemverträglichen Organisationsentwicklung: Wie wir Veränderungen meistern können, in: Gabler's Magazin, 1995, Heft 9, S. 17-22.

- Katzmarzyk, J., (Einkaufscontrolling, 1990), Einkaufscontrolling in der Industrie, 2. A., München 1990.
- Kick, T./ Scherm, E., (Individualisierung, 1993), Individualisierung in der Personalentwicklung (PE), in: Zeitschrift für Personalforschung, 7. Jg., 1993, Heft 1, S. 35 - 49.
- Kieser, A./ Kubicek, H., (Organisation, 1992), Organisation, 2. A., Berlin und New York 1992.
- Kirkpatrick, D. L., (Evaluating, 1975), Techniques For Evaluating Training Programs, in: Evaluating Training Programs, hrsg. v. D. L. Kirkpatrick, Madison 1975, S. 1-17.
- Kirsch, W., (Systeme, 1974), Betriebswirtschaftslehre: Systeme, Entscheidungen, Methoden, Wiesbaden 1974.
- Kirsch, W., (Unternehmenspolitik, 1990), Unternehmenspolitik und strategische Unternehmensführung, München 1990.
- Klein, U., (Lernerfolg, 1989), Determinanten des Lern- und Anwendungserfolgs in der betrieblichen Weiterbildung, München und Mering 1989.
- Klimecki, R./Gmür, M., (Personalmanagement, 1998), Personalmanagement, Stuttgart 1998.
- König, E./ Volmer, G., (Organisationsberatung, 1994), Systemische Organisationsberatung: Grundlagen und Methoden, System und Organisation, Weinheim 1994.
- Königswieser, R./ Lutz, C., (Management, 1992), Das systemisch-evolutionäre Management: Der neue Horizont für Unternehmer, Wien 1992.
- Krieg, H.J./ Drebes, J., (Ziele, 1996), Führen durch Ziele. Besondere Umsetzungsaspekte der Leistungsvereinbarungen, in: Personalführung, 29. Jg., 1996, Heft 1, S. 54 - 60.
- Krieger, D. J., (Systemtheorie, 1998), Einführung in die allgemeine Systemtheorie, 2. Aufl., München 1998.
- Krüger, W., (Unternehmenskultur, 1991), Unternehmenskultur - ein strategischer Erfolgsfaktor?, in: Innovative Personalentwicklung, hrsg. v. T. Sattelberger, Wiesbaden 1991.
- Vgl. Küpper, H.-U./Hartmann Y.E., (Forschungsprojekte, 1997), Bedeutung verhaltenswissenschaftlicher Erkenntnisse für das Personal-Controlling von Forschungsprojekten, in: Personal als Strategie, hrsg. v. R. Klimecki/A. Remer, Neuwied, Kriftel, Berlin 1997, S. 338 - 366.
- Küpper, H.-U./ Weber, J./ Zünd, A., (Selbstverständnis, 1990), Zum Verständnis und Selbstverständnis des Controlling, in: ZfB, 60 Jg., 1990, S. 281- 293

- Küpper, H.-U., (Controlling, 1995), Controlling: Konzeption, Aufgaben u Instrumente, Stuttgart 1995.
- Küppers, B., (Weiterbildung, 1981), Betriebliche Aus- und Weiterbildung, München 1981.
- Küting, K./ Lorson, P., (Geschäftsprozesse, 1996), Benchmarking von Geschäftsprozessen als Instrument der Geschäftsprozessanalyse, in: Kostenorientiertes Geschäftsprozessmanagement, hrsg. v. C. Berkau/ P. Hirschmann, München 1996, S. 121-140.
- Von Landsberg, G./ Weiss, R., (Bildungscontrolling, 1994), Bildungscontrolling - auf dem Weg zum Wertschöpfungsdenken, in: Jahrbuch Weiterbildung: Managementweiterbildung, Weiterbildungsmanagement, hrsg.v. K. Schwuchow/ J. Gutmann/ H.-P. Scherer, Düsseldorf 1994, S. 194-196.
- Von Landsberg, G./ Weiss, R. (Hrsg.), (Bildungs-Controlling, 1992), Bildungs-Controlling, Stuttgart 1992.
- Von Landsberg, G./ Weiss, R., (Vorwort, 1992), Was uns bewegte!, in: Bildungs-Controlling, hrsg. v. G. Von Landsberg/ R. Weiss, Stuttgart 1992, S. 3-4.
- Von Landsberg, G., (Bildungs-Controlling, 1992), Bildungs-Controlling: "What is likely to go wrong?", in: Bildungs-Controlling, hrsg. v. G. Von Landsberg/ R. Weiss, Stuttgart 1992, S. 11-33.
- Landy, F.J. /Farr, J.L., (measurement, 1983), The measurement of work performance, New York 1983.
- Latham, G.P./ Locke, E.A., (Zielsetzung, 1995), Zielsetzung als Führungsaufgabe, in: Handwörterbuch der Führung, 2. Auflage, hrsg.v. A. Kieser, Stuttgart 1995, Sp. 2222-2233.
- Lay, R., (Stören, 1994), Bitte nicht stören, in: ManagerMagazin 1994, Heft 1, S. 128.
- Leiter, R./ Runge, T./ Burschik, R./ Grausam, G., (Weiterbildungsbedarf, 1982), Der Weiterbildungsbedarf im Unternehmen. Methoden der Ermittlung, in: Handbuch der Weiterbildung für die Praxis in Wirtschaft und Verwaltung, hrsg. v. W. Jeserich, Bd. 2, München und Wien 1982.
- Liebel H.J./ Oechsler, W.A., (Handbuch, 1994), Handbuch Human-Resource-Management, Wiesbaden 1994.

- Mag, W., (Planung, 1993), Planung, in: Vahlens Kompendium der Betriebswirtschaftslehre, Band 2, Hrsg. v. M. Bitz/ K. Dellmann/ M. Domsch/ H. Egner, 3. A., München 1993.
- Malik, F., (Systeme, 1984), Strategie des Managements komplexer Systeme, Bern und Stuttgart 1984.
- Malik, F., (Controlling, 1992), Controlling und vernetztes Denken, strategische Früherkennung, in: Controlling-State of the Art und Entwicklungstendenzen, hrsg. v. J. Risak/ A. Deyhle, Wiesbaden 1992, S. 195-230.
- Malik, F., (Management, 1993), Systemisches Management, Evolution, Selbstorganisation: Grundprobleme, Funktionsmechanismen und Lösungsansätze für komplexe Systeme, Bern, Stuttgart, Wien 1993.
- Malik, F., (Führen, 2000), Führen, Leisten, Leben, 5. Aufl., Stuttgart und München 2000.
- Malik, F./ Probst, G., (Management, 1981), Evolutionäres Management, in: Die Unternehmung, Jg. 35, 1981, S. 121 - 140.
- Mandl, H./ Beitinger, G., (Lernen, 1993), Selbstgesteuertes Lernen, in: Jahrbuch Weiterbildung: Managementweiterbildung, Weiterbildungsmanagement, hrsg.v. K. Schwuchow/ J. Gutmann/ H.-P. Scherer, 3. Jg., Düsseldorf 1993, S. 218 – 220.
- Marr, R./Göhre, O., (Qualitätskonzept, 1997), Die Entwicklung eines Qualitätskonzeptes für das Personalmanagement. Ein erster empirischer Ansatz, in: Personal als Strategie, hrsg. v. R. Klimecki/A. Remer, Neuwied, Kriftel, Berlin 1997, S. 367 - 395.
- Marr, R./Schuh, S., (Systemtheorie, 1984), Systemtheorie, in: Management-Enzyklopädie, Band 8, 2. Aufl., München 1984, S. 982 - 988
- Marr, R./ Stitzel, M., (Personalwirtschaft, 1979), Personalwirtschaft: Ein konfliktorientierter Ansatz, München 1979.
- Marr, R.,(Personalcontrolling, 1989), Personalcontrolling - Argumente zur konzeptionellen Entwicklung eines neuen Ansatzes personalwirtschaftlicher Steuerung und Kontrolle, in: Personalführung, 22. Jg., 1989, Heft 7, S. 694 - 702.
- Marr, R., (Differenzielle Personalwirtschaft, 1989), Überlegungen zu einem Konzept einer "differenziellen Personalwirtschaft", in: Individualisierung der Personalwirtschaft - Grundlagen, Lösungsansätze und Grenzen, hrsg. v. H. J. Drumm, Bern und Stuttgart 1989, S. 37 - 67.

- Marr, R., (Kooperationsmanagement, 1992), Kooperationsmanagement, in: Handwörterbuch des Personalwesens, 2.A., E. Gaugler/ W. Weber, Stuttgart 1992, Sp. 1154-1164
- Marr, R./ Kötting, M., (Implementierung, 1992), Implementierung, organisatorische, in: Handwörterbuch der Organisation, hrsg. v. E. Frese, 1992, Sp. 827-841
- Marr, R., (Personalmanagement, 1994), Anforderungen an das strategische Personalmanagement, in: Jahrbuch Weiterbildung: Managementweiterbildung, Weiterbildungsmanagement, hrsg.v. K. Schwuchow/ J. Gutmann/ H.-P. Scherer, 4. Jg., Düsseldorf 1994, S. 30-34.
- Marr, R., (Neue Unverbindlichkeit, 2000), „Neue Unverbindlichkeit“ – die Geister, die wir riefen...(10. November 2000), in: Rainer Marr: Personal als Passion. Vorträge zu den Münchner Personalforen, hrsg.v. M. Elbe/ H. Morick, Neubiberg 2000, S. 243-265.
- Maturana, H.R./ Varela, F.J., (Erkenntnis, 1987), Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens, Bern und München 1987.
- Mayrhofer W., (Systemtheorie, 1996), Systemtheorie und Personalwirtschaft, in: Grundlagen der Personalwirtschaft, hrsg. v. W. Weber, Wiesbaden 1996, S. 89-114
- Moser, K./ Donat, M./ Schuler, H./ Funke, U./ Roloff, K. , (Selbstbeurteilung, 1994), Validität der Selbstbeurteilung beruflicher Leistung: Eine Untersuchung im Bereich industrieller Forschung und Entwicklung, in: Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie, Band XLI, Heft 3, Göttingen 1994, S. 473 - 499.
- Nagel, K., (Weiterbildung, 1990), Weiterbildung als strategischer Erfolgsfaktor, Landsberg/Lech 1990.
- Neuberger, O., (Führen, 1990), Führen und geführt werden, 3 A., Stuttgart 1990.
- Neuberger, O., (Personalentwicklung, 1991), Personalentwicklung, Stuttgart 1991.
- Neumann. P., (Mitarbeitergespräch, 1993), Das Mitarbeitergespräch, in: Führung von Mitarbeitern, hrsg. v. L. Von Rosenstiel/ E. Regnet/ M. Domsch, Stuttgart 1993, S. 215 - 230.
- Neumann, R.E., (Erfolgsbedingungen, 1996), Erfolgsbedingungen organisatorischer Veränderungsvorhaben: Wie läßt sich "cultural change" praktisch umsetzen?, in: Gablers Magazin 1996, Heft 8, S. 12-16.
- Niedermayr, R., (Entwicklungsstand, 1994), Entwicklungsstand des Controlling: System, Kontext und Effizienz, Diss., Wiesbaden 1994.

Niemand, S./ Renner, A./ Ruthsatz, O., (Einleitung, 1990), Einleitung, in: Qualitätscontrolling, hrsg. v. P. Horvath/ G. Urban, Stuttgart 1990.

Nork, M.E., (Training, 1989), Management Training: Evaluation, Probleme, Lösungsansätze, in: Hochschulschriften zum Personalwesen, hrsg.v. T. R. Hummel/ D. Wagner/ E. Zander, München und Mering 1989.

Normenausschuss Qualitätsmanagement, Statistik und Zertifizierungsgrundlagen (NQSZ) im DIN Deutschen Institut für Normung e.V., (ISO 9001:2000), Qualitätsmanagementsysteme Anforderungen (ISO 9001:2000), Berlin 2000.

Ornstein, Robert, (Multimind, 1992), Multimind, Paderborn 1992.

o.Verf., (Arbeitsgesetze, 1973), Arbeitsgesetze, München 1973.

o.Verf., (Fremdwörter, 1974), Duden Bd. 5: Das Fremdwörterbuch, 3. Aufl., Mannheim 1974.

o.Verf., (Mitarbeiter, 1996), Der verwöhnte Mitarbeiter: Wie Sie ihre Mitarbeiter zur Verantwortungslosigkeit erziehen, in: Personal Potential, 1996, Heft 1, S. 8 - 11.

o.Verf., (Jukebox-Effekt, 1996), Der Jukebox-Effekt: Mitarbeiter kann man nicht motivieren, in: Personal Potential, 1996, Heft 3, S. 9 - 10.

Packebusch, L., (Teilnehmerorientierung, 1987), Teilnehmerorientierung in der betrieblichen Weiterbildung, Frankfurt u.a. 1987

Papmehl,A./ Baldin,K., (Bildungsnutzen, 1989), Kann man Bildungsnutzen messen, in: Personalführung, 22. Jg., 1989, Heft 8, S. 811-815.

Papmehl,A./ Baldin,K., (Bildungs-Controlling, 1989), Bildungs-Controlling - Instrumente, Methoden, Beispiele, in: Personalführung, 22. Jg., 1989, Heft 9, S. 870-877.

Pautzke, G., (Wissensbasis, 1989), Die Evolution der organisatorischen Wissensbasis: Bausteine zu einer Theorie des organisatorischen Lernens, München 1989.

Pfitzinger, E., (Projekt ISO, 2001), Projekt DIN EN ISO 9001:2000. Vorgehensbeschreibung zur Einführung eines Qualitätsmanagementsystems, Berlin u.a. 2001.

Picot, A., (Theorien, 1991), Ökonomische Theorien der Organisation, in: Betriebswirtschaftslehre und ökonomische Theorie , hrsg. v. D. Ordelheide/ B. Rudolph/ E. Büsselmann, Stuttgart 1991, S. 143 - 170.

Picot, A./ Frank, E., (Planung, 1988), Die Planung der Unternehmensressource Information (I), in: WISU, 17. Jg., 1988, Heft 10, S. 544 - 549

- Picot, A./ Dietl, H./ Franck, E., (Organisation, 1997), Organisation: eine ökonomische Perspektive, Stuttgart 1997.
- Popper, R. K., (Suche, 1995), Auf der Suche nach einer besseren Welt, 8. Aufl., München Zürich 1995.
- Preisner, K., (Management, 1992), Management Grundwissen von A – Z, München 1992.
- Probst, G.J.B./ Deussen, A., (Wissensziele, 1997), Eckpunkte für erfolgreiches Wissensmanagement: Wissensziele als neue Managementinstrumente, in: Gabler's Magazin, 11. Jg., 1997, Heft 8, S. 6 - 8.
- Rank, B., (Seminar, 1996), Was ist ein wirklich gutes Seminar?" Bildungscontrolling als Transfersicherung am Beispiel des genossenschaftlichen Führungsseminars, in: Bildungscontrolling - Erfolg in der Führungskräfteentwicklung. Expertentagung April 1996, hrsg. v. B. Rank/ R. Wakenhut, München und Mering 1996, S. 89 - 109.
- Reiter, K., (Lernen, 1997), Fortbildungsbedarfserhebung: "Lernen" gestalten und begleiten, in: Gabler's Magazin, 11. Jg., 1997, Heft 8, S. 25 - 27.
- Renner, A., (Prozeßoptimierung, 1995), Prozeßoptimierung in Rechnungswesen u Controlling - Projekterfahrungen und Gestaltungsvorschläge, in: Controllingprozesse optimieren, hrsg. v. P. Horvath, Stuttgart 1995, S. 107-131.
- Reuter, W., (Führungsaufgabe, 1996), Führungsaufgabe Qualifikation. Neues Denken erforderlich, in: Gablers Magazin 10. Jg., 1996, Heft 2, S. 6-7.
- Ridder, H.-G., (Personalwirtschaftslehre, 1996), Personalwirtschaftslehre als ökonomische Theorie, in: Grundlagen der Personalwirtschaft, hrsg. v. W. Weber, Wiesbaden 1996, S. 317 – 339.
- Von Rosenstiel, L., (Führungstraining, 1984), Endlich: Anmerkungen zum Aufsatz von Fisch und Fiala "Wie erfolgreich ist Führungstraining", in: Die Betriebswirtschaft, 44. Jg., 1984, Heft 3, S. 505 - 506.
- Von Rosenstiel, L./ Gebert, D., (Organisationspsychologie, 1989), Organisationspsychologie: Person und Organisation, Stuttgart Berlin 1989.
- Von Rosenstiel, L., (Grundlagen, 1995), Grundlagen der Führung, Führung von Mitarbeitern. in: Handbuch für erfolgreiches Personalmanagement, hrsg. v. L. Von Rosenstiel/ E. Regnet/ M. Domsch, Stuttgart 1995, S. 3 - 24.

- Von Rosenstiel, L., (Motivation, 1995), Motivation von Mitarbeitern, Führung von Mitarbeitern.
in: Handbuch für erfolgreiches Personalmanagement, hrsg. v. L. Von Rosenstiel/ E.
Regnet/ M. Domsch, Stuttgart 1995, S. 161 - 180.
- Von Rosenstiel, L., (Training, 1995), Entwicklung und Training von Führungskräften, in:
Handbuch für erfolgreiches Personalmanagement, hrsg. v. L. Von Rosenstiel/ E. Regnet/
M. Domsch, Stuttgart 1995, S. 55 - 70.
- Rüdenauer, M., (Weiterbildungs-Controlling, 1993), Weiterbildungs-Controlling: Den
Wirkungsgrad betrieblicher Weiterbildung steigern, in: Lernfeld Betrieb, 1993, Heft 3-4,
S. 40-41.
- Rüdenauer, M., (Nutzen, 1996), Voraussetzungen für effiziente Weiterbildung: Der Nutzen der
Qualifikation, in: Gablers Magazin, 10. Jg., 1996, Heft 6-7, S. 16-19.
- Sahm, A., (Weiterbildung, 1975), Betriebliche Weiterbildung, in: Handwörterbuch des
Personalwesens, hrsg. v. E. Gaugler, Stuttgart 1975, S. 2015-2027.
- Sattelberger, T., (Organisation, 1996), Die lernende Organisation im Spannungsfeld von Strategie,
Struktur und Kultur, in: Die lernende Organisation. Konzepte für eine neue Qualität der
Unternehmensentwicklung, hrsg. v. T. Sattelberger, Wiesbaden 1996, S. 11 - 55.
- Sauter, E., (Vorwort, 1996), Vorwort, in: Evaluation - Controlling - Qualitätsmanagement in der
betrieblichen Weiterbildung, Hrsg. v. Bundesinstitut für Berufsbildung, Der
Generalsekretär, Bielefeld 1996.
- Sauter, E., (Qualitätsmanagement, 1996), Qualitätsmanagement - Diskussionsforum: Was können
Qualitätsstandards in der Weiterbildung leisten?, Internet-Veröffentlichung des
Bundesinstituts für Berufsbildung, 1996.
- Schanz, G., (Methodologie, 1988), Methodologie der BWL, 2. Aufl., Stuttgart 1988.
- Scheer, A.-W., (Geschäftsprozeßmanagement, 1996), Modellunterstützung für das
kostenorientierte Geschäftsprozeßmanagement, in: Kostenorientiertes
Geschäftsprozeßmanagement, hrsg. v. C. Berkau/ P. Hirschmann, München 1996, S. 3-25.
- Schein, E.H., (Lernen, 1997), Wenn das Lernen im Unternehmen gelingen soll, in: Harvard
Business Manager, 19. Jg., 1997, Heft 3, S. 61 - 72.
- Schimank, C., (Leistungssteigerung, 1995), Leistungssteigerung des Controlling - Ergebnisse
eines neuorientierten Controllingdesigns, in: Controllingprozesse optimieren, hrsg. v. P.
Horvath, Stuttgart 1995, S. 59-77.

- Schinzer, H.D., (Data Warehouse, 1998), Data Warehouse, in: WIST, 25. Jg., 1996, Heft 9, S. 468 - 472.
- Schmidt, A., (Controlling, 1986), Das Controlling als Instrument zur Koordination der Unternehmensführung, Frankfurt, Bern und New York 1986.
- Schmidt, F.L./ Hunter J.E./ Mc Kenzie, R.C./ Muldow, T.W. (productivity, 1979), Impact of valid selection procedures on work-force productivity, in: Journal of Applied Psychology, 1979; S. 609-626.
- Schneider, U., (Mitarbeitertrainings, 1994), Mitarbeitertrainings unter der Lupe: Zum Sinn und Unsinn betrieblicher Weiterbildung, Wien 1994.
- Scholz, C., (Konzept, 1995), Strategisches Personalmanagement als Konzept zwischen Fata Morgana und aufkommender Morgenröte (Überblick), in: USW-Schriften für Führungskräfte, hrsg. v. C. Scholz/ M. Djarrahzadeh, Bd. 28, Stuttgart 1995, S. 3-18.
- Scholz, C., (Personalentwicklung, 1995), Strategische Personalentwicklung (Überblick), in: USW-Schriften für Führungskräfte, hrsg. v. C. Scholz/ M. Djarrahzadeh, Bd. 28, Stuttgart 1995, S. 231-245
- Scholz, C./ Djarrahzadeh, M. (Hrsg.), (Personalmanagement, 1995), Strategisches Personalmanagement: Konzeptionen u Realisationen, in: USW-Schriften für Führungskräfte, Bd. 28, Stuttgart 1995.
- Schulte, B., (Controlling, 1991), Controlling ist besser: Wie Pionierunternehmen ein neues Instrument einsetzen, in: Manager Magazin, 1991, Heft 5, S. 241 - 247.
- Schwuchow, K., (Weiterbildungsmanagement, 1992), Weiterbildungsmanagement, Diss., Stuttgart 1992.
- Seidenschwarz, W., (Target Costing, 1995), Target Costing und die Rolle des Controlling darin, in: Controllingprozesse optimieren, hrsg. v. P. Horvath, Stuttgart 1995, S. 107-131.
- Seiffert, H., (Wissenschaftstheorie 1, 1992), Einführung in die Wissenschaftstheorie 1, 2. Aufl., München 1992.
- Vgl. Seiffert, H., (Wissenschaftstheorie 3, 1992), Einführung in die Wissenschaftstheorie 3, 2. Aufl., München 1992.
- Senge, P.M., (Disziplin, 1993), Die fünfte Disziplin - die lernfähige Organisation, in: Organisationsentwicklung für die Zukunft: Ein Handbuch, hrsg. v. G. Fatzer, Köln 1993.

- Senge, P.M., (Organisation, 1996), Die fünfte Disziplin: Kunst und Praxis der lernenden Organisation, Stuttgart 1996.
- Simon, F.B., (Kunst, 1997), Die Kunst, nicht zu lernen. Und andere Paradoxien in Psychotherapie, Management, Politik..., Heidelberg 1997.
- Staehele, W. H., (Management, 1991), Management - Eine verhaltenswissenschaftliche Perspektive, München 1991.
- Stahl, T., (NLP, 1993), Neurolinguistisches Programmieren (NLP): Was es kann, wie es wirkt und wem es hilft., Mannheim 1993.
- Stauss, B./ Friege, C., (TQM, 1996), Zehn Lektionen in TQM, in: Harvard Business Manager, 18. Jg., 1996, Heft 2, S. 20 - 32.
- Steiner, G., (Lerntheorien, 1992), Lerntheorien, in: Handwörterbuch des Personalwesens, 2.A., hrsg. v. E. Gaugler/ W. Weber, Stuttgart 1992, Sp. 1264-1274.
- Steiner, G., (Lernen, 1988), Lernen: 20 Szenarien aus dem Alltag, Bern, Stuttgart, Toronto 1988.
- Steinmann, H./Hennemann, C., (Personalmanagementlehre, 1996), Personalmanagementlehre zwischen Managementpraxis und mikro-ökonomischer Theorie – Versuch einer wissenschaftstheoretischen Standortbestimmung, in: Grundlagen der Personalwirtschaft, hrsg. v. W. Weber, Wiesbaden 1996, S. 223 - 277
- Stiefel, R.Th., (Management-Andragogik, 1985), Management-Andragogik als Organisationsentwicklung, Heft 1985
- Stiefel, R.Th., (Lernen, 1991), Strategieumsetzendes Lernen, in: Innovative Personalentwicklung, 2. A., S. 38 – 41, Sattelberger, T., Wiesbaden, 1991
- Stiefel, R.Th., (Chefetage, 1996), Lektionen für die Chefetage. Personalentwicklung und Management Development, Stuttgart 1996.
- Streich, R.K., (Persönlichkeitsentwicklung, 1995), Persönlichkeitsentwicklung, in: Strategisches Personalmanagement: Konzeptionen und Realisationen, hrsg. v. C. Scholz/ M. Djarrahzadeh, Stuttgart 1995.
- Stops, M., (Target Costing, 1996), Target Costing als Controlling-Instrument, in: WISU, 25. Jg., 1996, Heft 7, S. 625-628.
- Tapscott, D., (Revolution, 1996), Die digitale Revolution, in: Capital, 1996, Heft 11, S. 256.
- Thom, N./Blunck, T., Strategisch, 1992, Strategisches Weiterbildungs-Controlling, in: Bildungs-Controlling, hrsg. v. G. Von Landsberg/ R. Weiss, Stuttgart 1992, S. 35-49

- Thomae, H. (Hrsg.), (Einführung, 1970), Einführung, in: Die Motivation menschlichen Handelns, 1970, S. 13-31.
- Timmermann, D./Windschild, T., (Implementierung, 1996), Implementierung von Qualitätsgrundsätzen und -maßstäben in der betrieblichen Bildung, in: Qualitätsmanagement in der betrieblichen Bildung, hrsg. v. D. Timmermann/ U. Witthaus/ W. Wittwer, Bielefeld 1996, S. 79 - 90.
- Ulrich, H., (System, 1970), Die Unternehmung als produktives soziales System, 2. A., Bern und Stuttgart 1970.
- Ulrich, H., (Führungsphilosophie, 1995), Führungsphilosophie und Leitbilder, in: Handwörterbuch der Führung, 2. A., hrsg. v. A. Kieser, Stuttgart 1995, Sp. 1253-1272.
- Ulrich, H., (Unternehmenspolitik, 1987), Unternehmenspolitik, Bern und Stuttgart 1987.
- Vester, F., (System, 1987), Unsere Welt - ein vernetztes System, 4. A., München 1987.
- Vester, F., (Denken, 1988), Leitmotiv vernetztes Denken. Für einen besseren Umgang mit der Umwelt, München 1988.
- Volk, H., (NLP, 1996), Neurolinguistische Programmierung (NLP): Vorsicht vor Denkschablonen, in: Gablers Magazin, 10. Jg., 1996, Heft 2, S. 8 - 9.
- Wagner, K.W. (Hrsg.), (PQM, 2001), PQM – Prozessorientiertes Qualitätsmanagement. Leitfaden zur Umsetzung der ISO 9001:2000, Wien 2001.
- Wagner, P., (Lernprojekt, 1997), Neue Wege in die Weiterbildung: Auf Lernprojekte statt auf Seminare setzen, in: Gablers Magazin, 11. Jg., 1997, Heft 4, S. 27 - 29.
- Wakenhut, R./ Rank, B./ Glaser, W., (Transfersicherung, 1995), Transfersicherung - am Beispiel des Führungsseminars des Genossenschaftsverbandes Bayern, Eichstätter Berichte zur Wirtschaftspsychologie, Nr. 9, hrsg. v. R. Wakenhut, Eichstätt 1995.
- Watzlawick, P. (Hrsg.), (Wirklichkeit, 1985), Die erfundene Wirklichkeit. Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben?, 3. A., München 1985
- Weber, J., (Begriff, 1990), Ursprünge, Begriff u Ausprägungen des Controlling, in: Handbuch Controlling, hrsg. v. E. Mayer/ J. Weber, Stuttgart 1990, S. 5 - 32.
- Weber, J., (Controlling, 1998), Einführung in das Controlling, Stuttgart 1998.
- Weber, W., (Weiterbildung, 1985), Betriebliche Weiterbildung. Empirische Analyse betrieblicher und individueller Entscheidungen über Weiterbildung, Stuttgart 1985.

- Weber, W., (Theorien, 1996), Fundierung der Personalwirtschaftslehre durch Theorien menschlichen Verhaltens, in: Grundlagen der Personalwirtschaft, hrsg. v. W. Weber, Wiesbaden 1996, S. 279-296.
- Weibler, J., (Vertrauen, 1997), Vertrauen und Führung, in: Personal als Strategie, hrsg. v. R. Klimecki/A. Remer, Neuwied, Kriftel, Berlin 1997, S. 185 - 214.
- Weineck, J., (Training, 1997), Optimales Training, 10. A., Erlangen 1997
- Weiß, R., (Qualitätsmanagement, 1996), Qualitätsmanagement als Wettbewerbsfaktor, in: Qualitätsmanagement in der betrieblichen Bildung, hrsg. v. D. Timmermann/ U. Witthaus/ W. Wittwer, Bielefeld 1996, S. 13 - 24.
- Weißkopf, R., (Lernen, 1994), Motivation u Lernen in Organisation, in: Jahrbuch Weiterbildung: Managementweiterbildung, Weiterbildungsmanagement, hrsg. v. K. Schwuchow/ J. Gutmann/ H.-P. Scherer, Düsseldorf 1994, S. 214-216.
- Wicher, H., (Qualitätsmanagement, 1988), Qualitätsmanagement, in: WISU, 17. Jg., 1988, Heft 1, S. 35-40.
- Wicher, H., (Qualitätsaudit, 1997), Qualitätsaudit, in: WISU, 26. Jg., 1997, Heft 2, S. 135-140.
- Wild, J., (Unternehmensplanung, 1982), Grundlagen der Unternehmensplanung, 4. A., Opladen 1982
- Wildemann, H., (Fabrik, 1990), Die Fabrik als Labor, in: ZfB, 60. Jg., 1990, Heft 7, S. 611-630.
- Willke, H., (Systemtheorie, 1987), Systemtheorie, Stuttgart und New York 1987.
- Willke, H., (Systemtheorie, 1993), Systemtheorie, 4. Aufl., Stuttgart und Jena 1993.
- Willke, H., (Systemtheorie, 2000), Systemtheorie I: Grundlagen, 6. Aufl., Stuttgart 2000.
- Willke, H., (Interventionstheorie, 1994), Systemtheorie II: Interventionstheorie, Stuttgart, Jena 1994.
- Willke, H., (Steuerungstheorie, 1995), Systemtheorie III: Steuerungstheorie, Stuttgart, Jena 1995.
- Wilkening, O.S., (Bildungs-Controlling, 1992), Bildungs-Controlling - Instrumente zur Erfolgssteuerung der Personalentwicklung, in: Strategien der Personalentwicklung, hrsg. v. H.-C. Riekhof, Wiesbaden 1992, S. 423 - 451
- Wilkening, O.S., (Weiterbildungserfolg, 1986), Bildungscontrolling. Überprüfung und Begründung von Weiterbildungserfolgen in: Personalwirtschaft, 13. Jg., 1986, Heft 11, S. 453-459.

- Winderl, A., (Servicequalität, 1994), Servicequalität durch Schulung, in: Jahrbuch Weiterbildung: Managementweiterbildung, Weiterbildungsmanagement, hrsg. v. K. Schwuchow/ J. Gutmann/ H.-P. Scherer, Düsseldorf 1994, S. 144-147.
- Witte, A., (TQM, 1993), Integrierte Qualitätssteigerung im Total Quality Management, Münster u.a. 1993.
- Wittwer, W., (Weiterbildung, 1982), Weiterbildung im Betrieb. Darstellung und Analyse, München, Wien und Baltimore 1982.
- Wottawa, H./ Gluminski, I., (Psychologische Theorien, 1995), Psychologische Theorien für Unternehmen, Göttingen 1995.
- Wottawa, H./ Thierau, H., (Evaluation, 1990), Lehrbuch Evaluation, Bern, Stuttgart und Toronto 1990.
- Wunderer, R., (Führung, 1997), Führung und Zusammenarbeit, 2. Aufl., Stuttgart 1997.
- Wunderer, R., (Qualitätsmanagement, 1996), Führung und Qualitätsmanagement, in: Personalwirtschaft 23. Jg., 1996, Heft 3, S. 39 - 45.
- Wunderer, R./Fröhlich, W., (Personalentwicklungs-Controlling, 1994), Personalentwicklungs-Controlling mit Schwerpunkt Führungskräfte: Konzeption, Durchführung, Ergebnisse, in: Personalführung 27. Jg, 1994, Heft 2, S. 92-102.
- Wunderer, R./Sailer, M., (Aufgabe, 1987), Personal-Controlling - eine vernachlässigte Aufgabe des Unternehmenscontrolling, in: Personalwirtschaft, 14. Jg., 1987, Heft 8, S. 321-327.
- Wunderer, R./Sailer, M., (Personal-Controlling, 1988), Personal-Controlling in der Praxis - Entwicklungsstand, Erwartungen, Aufgaben, in: Personalwirtschaft, 15. Jg., 1988, Heft 4, S. 177-182.
- Wunderer, R./Sailer, M., (Personal-Controlling, 1987), Personal-Controlling - eine vernachlässigte Aufgabe des Unternehmenscontrolling, in: Controller Magazin, 12. Jg., 1987, Heft 5, S. 223- 228.
- Zeitz, A./Briegel, K., (Prozeßcontrolling, 1996), Mitarbeiterbefragung als Einstieg in das Prozeßcontrolling, in: Personal, 48. Jg., 1996, Heft 1, S. 36-40.
- Zimbardo, P. G., (Psychologie, 1995), Psychologie, Berlin, Heidelberg und New York, 1995
- Zink, K. J. (Hrsg.), (Qualität, 1992), Qualität als Managementaufgabe: TQM, 2. Aufl. 1992, Landsberg/Lech, S. 44.

Zink, K.J./ Brandstät, T., (Qualitätsmanagement, 1996), Gestaltung von Geschäftsprozessen im Rahmen umfassender Qualitätsmanagement-Konzepte, in: WISU, 25. Jg., 1996, Heft 8-9, S. 743 - 748.

B Abbildungsverzeichnis

- Abb. 1-1 Der Verlauf der Arbeit
- Abb. 1-2 Die Fallstudien
- Abb. 1-3 Determinanten des Lernerfolgs
- Abb. 1-4 Kosten- und Nutzenverlauf
- Abb. 1-5 Lernfolge und Lernergebnis
- Abb. 1-6 Verknüpfung der Dimensionen Differenzierung und Steuerung
- Abb. 1-7 Lerndefinitionen im Überblick
- Abb. 1-8 Personale Faktoren des Lernerfolgs
- Abb. 1-9 Systemzustände und Systemeigenschaften des Individuums
- Abb. 1-10 3 Hypothesen zum Zwiebelschalenmodell.
- Abb. 1-11 Erfolgsfaktoren von Lerntheorien
- Abb. 1-12 Störung und Verhaltensänderung
- Abb. 1-13 Prozeßfolge der Zielvereinbarung
- Abb. 1-14 Vier Bausteine der kooperativen Verhaltensmodifikation
- Abb. 1-15 Situative Faktoren des Lernerfolgs
- Abb. 1-16 Portfolio des situativen Koordinationsbedarfs
-
- Abb. 2-1 Entwicklungsstufen der Weiterbildung
- Abb. 2-2 Kontinuum von „spontanem Lernen“ bis zum „individuellen Lernprojekt“
- Abb. 2-3 Umkehrung der Denkrichtung
- Abb. 2-4 Bedarf an Weiterbildung aus dem Umsystem
- Abb. 2-5 Ziele des Weiterbildungssystems
- Abb. 2-6 Steuerungsfelder im Weiterbildungssystem
- Abb. 2-7 Das integrative Bedingungsmodell des Transfers
- Abb. 2-8 Problemlösungspotentiale
- Abb. 2-9 Bildungsbedarf und Bildungsbedürfnis
- Abb. 2-10 Phasenmodell Weiterbildungsprozesse
- Abb. 2-11 Weiterbildungsprozesse im Lern- und Funktionsfeld
- Abb. 2-12 Zuordnung von Betriebsabteilungen zu Weiterbildungsbereichen
- Abb. 2-13 Weiterbildungsprozesse und Zuordnung von Verantwortlichen und Beteiligten
- Abb. 2-14 Entwicklungsstufen von Bildungszentren
- Abb. 2-15 Transferbedingungen
- Abb. 2-16 Prozeßschritte und Unterstützung durch Produkte und Dienstleistungen
- Abb. 2-17 Beurteilungskriterien
- Abb. 2-18 Legende zur Formel der Kosten-Nutzen-Analyse
- Abb. 2-19 Weiterbildungsnutzen
- Abb. 2-20 Ansätze zur Qualitätssicherung
- Abb. 2-21 Die Einzelnormen zur DIN EN ISO 9000:2000 im Überblick
- Abb. 2-22 Modell des prozeßorientierten Qualitätsmanagementsystems der ISO 9001:2000
- Abb. 2-23 EFQM-Modell für Excellence
- Abb. 2-24 Das RADAR-Bewertungskonzept im EFQM Excellence Model
- Abb. 2-25 Bewertung der EFQM-Kriterien
- Abb. 2-26 Bewertungsschema des EFQM-Modells

- Abb. 3-1 Bildungscontrolling im System Weiterbildung
Abb. 3-2 Dimensionen der externen und internen Situation
Abb. 3-3 Zusammenhang der folgenden Abschnitte
Abb. 3-4 Ziele des Weiterbildungssystems
Abb. 3-5 Informationsversorgungsziele des Bildungscontrolling
Abb. 3-6 Entwicklungs- und Gestaltungsziele des Bildungscontrolling
Abb. 3-7 Steuerungsziele des Bildungscontrolling
Abb. 3-8 Weiterbildungssystem mit Bildungscontrolling
Abb. 3-9 Fremdsteuerungsbedarf in Abhängigkeit von Situation und Selbststeuerungsfähigkeit

Abb. 3-10 Kriterien des Selbstbewertungsmodells für das Weiterbildungssystem
Abb. 3-11 Koordination durch Bildungscontrolling
Abb. 3-12 Skala zur Bewertung der Befähiger
Abb. 3-13 Teilkriterien des Befähiger-Kriteriums „Lernfolge des Individuums“
Abb. 3-14 Teilkriterien des Befähiger-Kriteriums „Führungssystem“
Abb. 3-15 Bewertungsmatrix der Ergebnisse
Abb. 3-16 Übersicht über die Instrumente des Bildungscontrolling
Abb. 3-17 Schaubild zu Instrumenten zur Koordination der Lernfolge des Individuums
Abb. 3-18 Bildungscontrollinginstrumente zur Koordination der Lernfolge des Individuums

Abb. 3-19 Klassifikationsschema zur Kurzcharakterisierung der BC-Instrumente
Abb. 3-20 Legende zum Klassifikationsschema
Abb. 3-21 Typisierung der Selbststeuerungsfähigkeit im Lernprozeß
Abb. 3-22 Problemerzeugende Faktoren und Ansatzpunkte zur Lösung
Abb. 3-23 Schaubild zu BC-Instrumenten der Koordination im Führungssystem und mit dem Umsystem

Abb. 3-24 BC-Instrumente zur Koordination im Führungssystem und mit dem Umsystem
Abb. 3-25 Leitbild der Lernkultur
Abb. 3-26 Regeln für das Weiterbildungssystem
Abb. 3-27 ABC-Analyse
Abb. 3-28 Beispiel des Verfassers für ein Portfolio evaluierter Maßnahmen

Abb. 4-1 Entwicklungsstufen von Weiterbildungssystemen
Abb. 4-2 Entwicklungsstufen von Bildungscontrollingsystemen
Abb. 4-3 Beschreibung der Fallstudien
Abb. 4-4 Fallstudie I: (Seminar SI): BWL für Nichtkaufleute
Abb. 4-5 Fallstudie II: (Seminar SZ): Auftragsfinanzierung
Abb. 4-6 Befragungsübersicht
Abb. 4-7 Voraussetzungen der Lernenden
Abb. 4-8 Bewertungsübersicht des Selbstbewertungsmodells für Seminar SI, SZ und für das Weiterbildungssystem insgesamt

C Tabellen der empirischen Untersuchung

A Zur Auswertung des Fragebogens I zum Zeitpunkt t zu den Seminaren SI und SZ

t = Zeitpunkt der Ausgabe des Fragebogens am Ende der Seminare

T= Teilnehmer

1 Frage nach der Kompetenz und dem Geschäftsnutzen der Seminarziele zum Zeitpunkt t :¹

Die Seminarziele lauten:

Bei SI

- a) betriebswirtschaftliche Grundbegriffe kennen
- b) betriebswirtschaftliche Zusammenhänge erkennen
- c) Zusammenarbeit zwischen Kaufleuten und Nichtkaufleuten stärken
- d) Kaufmännisch und vor allem unternehmerisch denken lernen
- e) Zielorientiert und vor allem ergebnisorientiert handeln

Bei SZ

- a) Systematisch Risiken erkennen
- b) risikobewußt verhalten
- c) Besonderheiten der Finanzierung des Exportgeschäfts verstehen
- d) Finanzierung als zusätzliches Akquisitionsinstrument einsetzen
- e) Optimierung der Zusammenarbeit zwischen Kunden, Vertrieb und Finanzabteilung

Bewertungsskala: sehr gut = 4; gut = 3; mittel = 2; gering = 1

¹ Im folgenden werden die Fragen der Fragebögen nur dann in ungekürzter Form wiedergegeben, sofern dies zum Verständnis der Fragestellung notwendig ist.

1 – 1 Einschätzung Kompetenz vor dem Seminar SI bzw. SZ und im Anschluß an das Seminar SI bzw. SZ zum Zeitpunkt t

	Kompetenz vor dem Seminar		Kompetenz nach dem Seminar zu t	
	Korrelation	Korrelation	Kompetenz	Korrelation
Seminarziel a)	SI Ø 1,4	Ø 2,3	Ø 2,6	
	SZ	Signifikant besser auf dem Niveau 0,01	Ø 3,2	Signifikant besser auf dem Niveau 0,01
Seminarziel b)	SI Ø 1,5		Ø 2,6	
	SZ	Signifikant besser auf dem Niveau 0,01	Ø 3,3	Signifikant besser auf dem Niveau 0,01
Seminarziel c)	SI Ø 1,8		Ø 2,7	
	SZ	Signifikant besser auf dem Niveau 0,05	Ø 3,2	Signifikant besser auf dem Niveau 0,01
Seminarziel d)	SI Ø 1,8		Ø 2,8	
	SZ	Ø 1,9	Ø 2,8	
Seminarziel e)	SI Ø 2,1		Ø 3,0	
	SZ	Ø 2,4	Ø 3,0	
Gesamt	SI Ø 1,7		Ø 2,7	
	SZ	Ø 2,4	Ø 3,1	

95 Teilnehmer insgesamt, davon über 80% gültige Antworten

Ø steht für arithmetisches Mittel

1 – 2 Einschätzung Geschäftsnutzen nach dem Seminar SI bzw. SZ zum Zeitpunkt t

Geschäftsnutzen nach dem Seminar zu t

Seminarziel a)	SI	Ø 3,0		
	SZ	Ø 3,2		
Seminarziel b)	SI	Ø 3,0		
	SZ	Ø 3,3		
Seminarziel c)	SI	Ø 2,9		
	SZ	Ø 3,2		
Seminarziel d)	SI	Ø 3,1		
	SZ	Ø 3,0		
Seminarziel e)	SI	Ø 3,2	Gesamt: SI	Ø 3,0
	SZ	Ø 3,1	SZ	Ø 3,2

95 Teilnehmer insgesamt, davon über 93% gültige Antworten

B Zur Auswertung des Fragebogens II zum Zeitpunkt t' zu den Seminaren SI und SZ

t' = Zeitpunkt ca. 6 Monate nach dem Stattfinden der Seminare

- 1 *Von wem kam der Anstoß zur Teilnahme an diesem Seminar?
Mehrfachnennungen sind möglich.*

	Alleine	Chef	Kollegen	Personal	Sonstiges	
Nicht Alleine	-	24	15	2	2	36
Alleine	52	8	1	1	0	52
	52	32	16	3	2	88

88 Teilnehmer insgesamt

Fragebogen SI

	Alleine	Chef	Kollegen	Personal	Sonstiges	
Nicht Alleine	-	9	1	2	0	10
Alleine	33	7	1	1	0	33
	33	16	2	3	0	43

Fragebogen SZ

	Alleine	Chef	Kollegen	Personal	Sonstiges	
Nicht Alleine	0	15	14	0	2	26
Alleine	19	1	0	0	0	19
	19	16	14	0	2	45

2 Frage nach der Kompetenz und dem Geschäftsnutzen bezüglich der Seminarziele zum Zeitpunkt t' :

Bewertungsskala: sehr gut = 4; gut = 3; mittel = 2; gering = 1

2 – 1 Einschätzung Kompetenz zum Zeitpunkt t'

Kompetenzen zu t'

Seminarziel a)	SI	Ø 2,8	
	SZ	Ø 2,9	
Seminarziel b)	SI	Ø 2,8	
	SZ	Ø 3,0	
Seminarziel c)	SI	Ø 3,0	
	SZ	Ø 2,8	
Seminarziel d)	SI	Ø 2,9	
	SZ	Ø 2,8	
Seminarziel e)	SI	Ø 2,8	Gesamt: SI Ø 2,9
	SZ	Ø 2,7	SZ Ø 2,8

88 Teilnehmer insgesamt, mindestens 95% gültige Antworten

2 – 2 Einschätzung Geschäftsnutzen zum Zeitpunkt t' **Geschäftsnutzen zu t'**

Seminarziel a)	SI	Ø 2,5	Gesamt: SI Ø 2,7	
	SZ	Ø 2,6		
Seminarziel b)	SI	Ø 2,7		
	SZ	Ø 2,8		
Seminarziel c)	SI	Ø 2,8		
	SZ	Ø 2,5		
Seminarziel d)	SI	Ø 2,9		
	SZ	Ø 2,6		
Seminarziel e)	SI	Ø 2,7		SZ Ø 2,6
	SZ	Ø 2,5		

88 Teilnehmer insgesamt, mindestens 95% gültige Antworten

3 *Wenn Sie an Ihren Aufwand*

- *eigene Vorbereitung/ Nachbereitung*
- *3 Tage Seminar*
- *Kosten des Seminars*

denken:

Wie schätzen Sie den Nutzen dieses Seminars heute ein?

Mein Geschäftsnutzen ist heute

- *geringer als mein Aufwand und die Kosten*
- *gleich*
- *höher*

Aufwand und Nutzen des Seminars

	geringer	gleich Aufwand	höher	
Seminar SI	7 - 17,1%	11 - 26,8%	23 - 56,1%	41
Seminar SZ	3 - 6,7%	14 - 31,1%	28 - 62,2%	45
Gesamt	10 - 11,6%	25 - 29,1%	51 - 59,3%	86

88 Teilnehmer insgesamt

4 Qualität der Nachbereitungsgespräche

4 – 1 *Wieviele Nachbereitungsgespräche haben Sie zu diesem Seminar geführt?***Anzahl der Nachbereitungsgespräche**

	keines	eines	mehr als eines	
Seminar SI	22 - 51,2%	11 - 25,6%	10 - 23,2%	43
Seminar SZ	30 - 66,7%	2 - 4,4%	13 - 28,9%	45
Gesamt	52 - 59,1%	13 - 14,8%	23 - 26,1%	88

88 Teilnehmer insgesamt

4 – 2 *Wenn Sie Nachbereitungsgespräche geführt haben, was haben diese ergeben?***Art der Nachbereitungsgespräche**

	Inhaltsdiskussion	Zielbesprechung	Zielvereinbarung	
Seminar SI	11 - 64,7%	6 - 35,3%	0 - 0%	17
Seminar SZ	10 - 66,7%	3 - 20,0%	2 - 13,3%	15
Gesamt	21 - 65,6%	9 - 28,1%	2 - 6,3%	32

88 Teilnehmer insgesamt

5 Eigene Ziele der Teilnehmer

5 - 1 *Wenn Sie keine Nachbereitungsgespräche geführt haben, haben Sie selbst Ziele vereinbart für die Umsetzung des Seminars in Ihre Arbeitsprozesse?*

Haben Sie infolgedessen einen Fortschritt in der Erreichung dieser Ziele bei sich wahrgenommen. Wie weit haben Sie die Ziele inzwischen erreicht?

Vereinbarung und Erreichen eigener Ziele

	Keine Ziele	Kaum	teilweise	Weitgehend	Voll erreicht	
Seminar SI	2 - 5,3%	5 - 18,5%	6 - 42,1%	13 - 34,2%	2 - 5,3%	28
Seminar SZ	1 - 2,5%	2 - 7,5 %	16 - 40,0%	20 - 50,0%	1 - 2,5%	40
Gesamt	3 - 3,9%	7 - 12,8 %	22 - 41,0%	33 - 42,3%	3 - 3,8%	68

88 Teilnehmer insgesamt

5 – 2 *Wie konkret waren die eigenen Ziele vereinbart?*

- *Zielerreichungszeitraum (Bis wann?)*
- *Zielinhalt (wie genau?)*
- *Zielausmaß (Wieviel?)*

Vereinbarung eigener Ziele

	Kaum	teilweise	Weitgehend	Sehr konkret	
Seminar SI	14T - 40,0%	12T - 34,3%	8T - 22,9%	1T - 2,9%	35
Seminar SZ	11T - 28,9 %	17T - 44,7%	10T - 26,3%	0T - 0,0%	38
Gesamt	25T - 34,2 %	29T - 39,7%	18T - 24,7%	1T - 1,4%	73

88 Teilnehmer insgesamt

6 Nachbereitung im Funktionsfeld

6 – 1 *Welche Hilfsmittel haben Sie zur Unterstützung Ihres Lernprozesses verwendet?*

(z.B. Protokoll über Lernfortschritt, Lernpartnerschaft mit Kollegen, Lerntagebuch, usw.)

	Keine Hilfsmittel	Hilfsmittel
Seminar SI	30T - 75%	10T - 25%
Seminar SZ	33T - 75%	11T - 25%
Gesamt	63T - 75%	21T - 25%

88 Teilnehmer insgesamt

6 – 2 *Inwieweit haben Sie die Inhalte des Seminars weiter vertieft (z.B. Literatur gelesen)?*

	Gering	Mittel	Gut	Sehr gut
Seminar SI	22T - 53,7%	12T - 29,3%	6T - 14,6%	1T - 2,4%
Seminar SZ	21T - 46,7%	16T - 35,6%	7T - 15,6%	1T - 2,2%
Gesamt	43T - 50,0%	28T - 32,6%	13T - 15,1%	2T - 2,3%

88 Teilnehmer insgesamt

7 Umsetzungsvorbereitung und Umsetzung

7 – 1

Zum Zeitpunkt t – Fragebogen 1:

Wie wird Ihr Umfeld reagieren, wenn Sie neues Wissen in Entscheidungen und Handlungen umsetzen werden?

Zum Zeitpunkt t' - Fragebogen 2:

Wenn Sie neues Wissen in Entscheidungen und Handlungen umgesetzt haben, wie hat Ihr Umfeld reagiert?

7 – 1a

ich habe nichts umgesetzt (gefragt zum Zeitpunkt t')

	Keine Umsetzung	Umsetzung
Seminar SI	15T - 35,7%	27T - 64,3%
Seminar SZ	16T - 37,2%	27T - 62,8%
Gesamt	31T - 36,6%	54T - 63,5%
	88 Teilnehmer insgesamt	

7 – 1b

	Hinderlich	Eher hinderlich	Egal	Förderlich	Sehr förderlich	Gesamt
Chef						
Seminar SI (t)	1T - 2,2%	2T - 4,4%	7T - 15,6%	17T - 37,8%	18T - 40,0%	45T
Seminar SI (t')		1T - 3,4%	4T - 16,0%	17T - 68,0%	3T - 12,0%	25T
Seminar SZ (t)			3T - 15,0%	6T - 30,0%	11T - 55,0%	20T
Seminar SZ (t')			6T - 24,0%	17T - 68,0%	2T - 8,0%	25T
Kollegen						
Seminar SI (t)		6T - 13,6%	13T - 29,5%	20T - 45,5%	6T - 33,3%	44T
Seminar SI (t')			10T - 40,0%	15T - 60,0%		25T
Seminar SZ (t)			4T - 22,2%	8T - 44,4%	6T - 33,3%	18T
Seminar SZ (t')			9T - 36,0%	15T - 60,0%	1T - 4,0%	25T
Kunden						
Seminar SI (t)			13T - 34,2%	13T - 34,2%	12T - 31,6%	38T
Seminar SI (t')		2T - 12,5%	3T - 18,8%	9T - 56,3%	2T - 12,5%	16T
Seminar SZ (t)			1T - 6,3%	13T - 81,3%	2T - 12,5%	16T
Seminar SZ (t')		3T - 9,1%	8T - 24,2%	19T - 57,6%	3T - 9,1%	33T
Organisation						
Seminar SI (t)	1T - 2,5%	5T - 12,5%	19T - 47,5%	11T - 27,5%	4T - 10,0%	40T
Seminar SI (t')	1T - 5,3%	1T - 5,3%	11T - 57,9%	6T - 31,6%		19T
Seminar SZ (t)			5T - 41,7%	6T - 50,0%	1T - 8,3%	12T
Seminar SZ (t')		1T - 5,6%	9T - 50,0%	8T - 44,4%		18T
Lieferanten						
Seminar SI (t)	1T - 2,9%	3T - 8,6%	20T - 57,1%	9T - 25,7%	2T - 5,7%	35T
Seminar SI (t')		2T - 22,2%	4T - 44,4%	2T - 22,2%	1T - 11,1%	9T
Seminar SZ (t)	1T - 11,1%		3T - 33,3%	4T - 44,4%	1T - 11,1%	9T
Seminar SZ (t')			5T - 71,4%	2T - 28,6%		7T

Für t: 95 Teilnehmer insgesamt; für t': 88 Teilnehmer insgesamt

7 – 2 Wurde die Umsetzung des Gelernten in die Praxis gezielt vorbereitet?

	nein	Eher gering	Teils	Gut	Sehr gut	
Seminar SI (t)	1T - 3,4%	4T - 13,8%	8T - 27,6%	15T - 51,7%	1T - 3,4%	29T
Seminar SI (t')	1T - 2,5%	6T - 15,0%	19T - 47,5%	13T - 32,5%	1T - 2,5%	40T
Seminar SZ (t)		1T - 5,6%	10T - 55,6%	5T - 27,8%	2T - 11,1%	18T
Seminar SZ (t')	1T - 2,2%	4T - 8,9%	17T - 37,8%	23T - 51,1%		45T

Für t: 95 Teilnehmer insgesamt, für t': 88 Teilnehmer insgesamt

D Einzelbewertungen des Selbstbewertungsmodells aus den Experteninterviews und den Fragebögen

Die Fragen des Selbstbewertungsmodells wurden vier Experten des Weiterbildungssystems vorgelegt. Aus den individuellen Bewertungen wurde je Frage eine gemeinsame Bewertung abgeleitet.

Konnten Fragen nicht beantwortet werden, wurden diese aus der Bewertung herausgenommen.

Die Ergebnisse der Fragebögen wurden ebenfalls an den geeigneten Stellen in das Selbstbewertungsmodell eingefügt.

Je Frage, je Unterkriterium und je Kriterium konnten immer 100 % erreicht werden. D.h. bei der Verdichtung der Einzelwerte bis zum Gesamtwert wurde auf jeder Verdichtungsstufe der Durchschnitt aus den einzelnen Bewertungen errechnet.

1. Befähiger-Kriterium: Lernfolge des Individuums	Vorgehen bei SI und SZ:	%	Umsetzung bei SI und SZ:	%	SI Ø%	SZ Ø%
a) Weiterbildungserfolgspotential finden und einbeziehen						
1. Wie festgestellt wird, über welche Weiterbildungserfolgspotentiale die Mitarbeiter verfügen.	Potential wird i.d.R. nur adaptiv oder reaktiv, d.h. bedarfsorientiert berücksichtigt, nicht antizipativ; Expertenbewertung: kaum vorhanden	25	Umsetzung erfolgt nur, wenn das Mitarbeitergespräch durchgeführt wird und wenn in dessen Rahmen darüber gesprochen wird. Standardmäßig ist das jedoch nicht vorgesehen; Expertenbewertung: kaum Umsetzung	25	25	25
2. Wird die Potentialanalyse ausreichend häufig durchgeführt?	wird zufällig oder einmal jährlich im Mitarbeitergespräch angesprochen; Expertenbewertung: kaum	25	Expertenbewertung: nicht vorhanden	0	12,5	12,5
3. Wie die Ergebnisse der Analyse des Weiterbildungserfolgspotentials mit der Strategie harmonisiert werden.	Strategieharmonisierung erfolgt kaum; Expertenbewertung: kaum	25	Expertenbewertung: nicht vorhanden	0	12,5	12,5
4. Wie das Potential für „spontanes Lernen“ ermittelt wird.	wird nicht ermittelt; Expertenbewertung: nicht vorhanden	0	Expertenbewertung: nicht vorhanden	0	0	0
5. Wie die Selbststeuerungsfähigkeit der Mitarbeiter berücksichtigt wird.	Beurteilung der Selbststeuerungsfähigkeit ist nicht standardisiert und erfolgt eher intuitiv; Expertenbewertung: kaum vorhanden	25	Expertenbewertung: nicht vorhanden	0	12,5	12,5
			Ø% des Unterkriteriums a)		62,5 :5= 12,5	62,5 :5= 12,5

	Vorgehen bei SI und SZ:	%	Umsetzung bei SI und SZ:	%	SI Ø%	SZ Ø%
b) Bedarfsanalyse durchführen						
1. Wie die Lernenden in die Analyse einbezogen werden.	im Mitarbeitergespräch ist ein kooperativer Gesprächsprozess vorgesehen; Einbeziehung des Mitarbeiters hängt von der Führungskraft ab; Expertenbewertung: weitgehend erreicht	75	Fragebogen Frage B,1 SI: überwiegend entscheiden TN ¹ alleine Bewertung: kaum SZ: mehr als die Hälfte der TN entscheidet kooperativ Bewertung: teils	25 50	50	62,5
2. Wie das Umfeld und die Arbeitssituation in der Problemdefinition berücksichtigt werden.	Führungskraft und besonders Mitarbeiter kennen Umfeld und Situation weitgehend, deren Einbeziehung hängt jedoch von der Analysefähigkeit der Gesprächspartner ab; Expertenbewertung: teils einbezogen	50	Expertenbewertung: teils	50	50	50
3. Wie die Fähigkeiten, Fertigkeiten, Erfahrungen und die Motivation der Lernenden berücksichtigt werden.	Berücksichtigung von Können und Motivation hängt von Führungskraft und Mitarbeiter ab; Expertenbewertung: weitgehend einbezogen	75	Expertenbewertung: weitgehend	75	75	75
4. Wie der Bedarf für „spontanes Lernen“ ermittelt wird.	für spontanes Lernen ist keine Analyse definiert; Führungskräfte achten darauf wenig; Expertenbewertung: kaum vorhanden	25	Expertenbewertung: kaum	25	25	25
5. Wird die Bedarfsanalyse ausreichend häufig durchgeführt?	Bedarfsanalyse soll einmal im Jahr stattfinden; bei Problemen wird auch situativ gehandelt; Expertenbewertung: weitgehend	75	Durchführung ist nur für Mitarbeiter mit Potential verpflichtend Expertenbewertung: teils	50	62,5	62,5
6. Wie der Bedarf an Unterstützungs-	Schulungsmaßnahmen können dem hauseigenen Schulungsangebot entnommen	75	Expertenbewertung: weitgehend	75	75	75

¹ TN=Teilnehmer

prozessen ermittelt wird.	werden, seltener auch dem externen Angebot; Expertenbewertung: weitgehend einbezogen					
			Ø% des Unterkriteriums b)		312,5:6 = 52	325:6 = 54

	Vorgehen bei SI und SZ:	%	Umsetzung bei SI und SZ:	%	SI Ø%	SZ Ø%
c) Weiterbildungsziele vereinbaren						
1. Wie die Kollegen der Lernenden in die Zielvereinbarung einbezogen werden.	Kollegen werden kaum einbezogen; Expertenbewertung: kaum einbezogen	25	Expertenbewertung: kaum	25	25	25
2. Wie die Strukturiertheit und Variabilität der Arbeitssituation in der Zielvereinbarung berücksichtigt wird.	wird nicht bewußt einbezogen; Expertenbewertung: kaum einbezogen	25	Expertenbewertung: kaum	25	25	25
			Ø% des Unterkriteriums c)		50: 2= 25	50: 2= 25

	Vorgehen bei SI und SZ:	%	Umsetzung bei SI und SZ:	%	SI Ø%	SZ Ø%
d) Motivation fördern						
1. Wie Vorbilder entstehen und bestehen.	SI: Vorbilder werden in Einzelfällen genannt; Expertenbewertung: kaum einbezogen SZ: Im Seminar SZ dienen die Dozenten als Vorbilder; Expertenbewertung: weitgehend einbezogen	25 75	SI: Expertenbewertung: kaum SZ: Expertenbewertung: weitgehend	25 75	25	75
2. Wie vor einem Lernprojekt geschäftlicher Weiterbildungserfolg geplant wird.	SI: Planung wird nur in Einzelfällen durchgeführt; Expertenbewertung: kaum geplant SZ: Planung geschäftlichen Erfolgs wird durch die Lernziele unterstützt; Expertenbewertung: weitgehend einbezogen	25 75	SI: Expertenbewertung: kaum SZ: Expertenbewertung: weitgehend	25 75	25	75
3. Wie vor einem Lernprojekt persönlicher Weiterbildungserfolg geplant wird.	Planung wird nur in Einzelfällen durchgeführt; Expertenbewertung: kaum geplant	25	Expertenbewertung: kaum	25	25	25
4. Wie Übungs- und Anwendungssituationen positiv beeinflusst werden.	ein Übungsprozeß ist nicht definiert; Führungskräfte kümmern sich selten um den Transfer des Gelernten; Expertenbewertung: kaum	25	Fragebogen: Frage B,4-1 SI: 50% der TN führen kein Nachbereitungsgespräch; Frage B,7-1b SI: Chef und Kollegen reagieren förderlich; Bewertung: teils bis weitgehend Frage B,4-1 SZ: 2/3 der TN führt kein Nachbereitungsgespräch; Frage B,7-1b SZ: Chef, Kollegen und Kunden reagiert förderlich; Bewertung: teils	62,5 50	44	37,5

5. Wie Barrieren im Funktionsfeld (bei Kollegen usw.) abgebaut werden.	Führungskräfte mischen sich oft nicht ins Team ein; handelt es sich jedoch um einen Prozeß von übergeordnetem Interesse, werden die Barrieren von der Führungskraft mitbeseitigt; Expertenbewertung: teils	50	Expertenbewertung: kaum	25	37,5	37,5
6. Wie die Abstimmung bezüglich des Neuen mit der Organisation erfolgt.	SI: Kaufleute reagieren uneinheitlich. Abstimmung ist jedoch nicht gegeben. Expertenbewertung: nicht vorhanden SZ: Kompetenz wird aktiv gefordert und soll in Zukunft vom Spezialisten mit dem Lernenden geteilt werden. Expertenbewertung: weitgehend vorhanden	0 75	SI: Expertenbewertung: kaum SZ: Expertenbewertung: weitgehend	0 75	0	75
			Ø% des Unterkriteriums d)		156, 5:6 = 26	325 :6 = 54

	Vorgehen bei SI und SZ:	%	Umsetzung bei SI und SZ:	%	SI Ø%	SZ Ø%
e) Lernfeldmaßnahmen entwickeln und durchführen						
1. Wie Seminarziele formuliert werden.	SI: wenig konkret und nicht überschneidungsfrei Expertenbewertung: wenig förderlich SZ: handlungsorientiert Expertenbewertung: eher förderlich	25 75	*		25	75
2. Wie der Seminarentwicklungsprozeß unterstützt und gesteuert wird.	SI: Terminvorgabe und Kostenplanung erfolgt, Qualität wird durch allgemeine Richtlinien bestimmt Expertenbewertung: teils förderlich SZ: Qualität wird geprüft Expertenbewertung: eher förderlich	50 75	*		50	75
3. Wie die Selbststeuerung der Teilnehmer gefördert wird.	Expertenbewertung: wenig gefördert	25	*		25	25
4. Wie die Kosten eingehalten werden.	Expertenbewertung: voll eingehalten	100	*		100	100
5. Wie die Entwicklungszeit eingehalten wird.	Expertenbewertung: voll eingehalten	100	*		100	100
6. Wie die Praxisnähe/Authentizität und Anwendbarkeit des Wissens berücksichtigt wird.	SI: Beispiele aus der Praxis werden verwendet; das Seminar ist eher allgemein gehalten; Expertenbewertung: wenig berücksichtigt SZ: Das Seminar ist sehr anwendungsnah. Expertenbewertung: eher gefördert	25 75	*		25	75
7. Wie der Transfer des Wissens während der Maßnahmen vorbereitet wird.	SI: nicht definiert Expertenbewertung: wenig berücksichtigt SZ: Umsetzung wird ausdrücklich diskutiert und durch ein Lerntagebuch unterstützt. Expertenbewertung: eher berücksichtigt	25 75	*		25	75
			Ø% des Unterkriteriums e)		350 :7= 50	525 :7= 75

	Vorgehen bei SI und SZ:	%	Umsetzung bei SI und SZ:	%	SI Ø%	SZ Ø%
f) Lernfeldmaßnahmen nachbereiten						
	Nachbereitung ist wenig unterstützt und nicht definiert; Expertenbeurteilung: kaum definiert	25	Fragebogen: Frage 6-2: ca. 50 % haben die Seminarinhalte nur gering vertieft; Bewertung: gering bis mittel	37,5	31	31
			Ø% des Unterkriteriums f)		31	31
g) Transferziele vereinbaren						
	Transferzielvereinbarung ist nicht definiert; Expertenbeurteilung: kaum definiert	0	Fragebogen: Frage 4-2 SI: Bewertung: nein Frage 4-2 SZ: Bewertung: nicht nennenswert	0 12,5	0	6
			Ø% des Unterkriteriums g)		0	6

	Vorgehen bei SI und SZ:	%	Umsetzung bei SI und SZ:	%	SI Ø%	SZ Ø%
h) Transfer unterstützen						
1. Wie der Transferprozeß definiert wird.	Transferprozeß wird selten definiert; Expertenbewertung: kaum definiert	25	Expertenbewertung: kaum	25	25	25
2. Wie Üben unterstützt wird.	Unterstützung hängt von der Führungskraft ab; durch den Zeitdruck wird üben vernachlässigt; Expertenbewertung: teils	50	Expertenbewertung: teils	50	50	50
3. Wie Maßnahmen für das Erreichen von Zwischen- und Abschlußzielen geplant werden.	Maßnahmen werden nur im Einzelfall geplant; das hängt von der Führungskraft ab; Expertenbewertung: teils	50	Expertenbewertung: kaum	25	37,5	37,5
4. Wie die Vorgesetzten den Prozeß mit steuern.	Vorgesetzte kümmern sich wenig um den Prozeß; Expertenbewertung: kaum definiert	25	Expertenbewertung: kaum	25	25	25
5. Wie die Funktionsfeldorganisation die neu erworbenen Verhaltensweisen der Mitarbeiter würdigt.	Neue Verhaltensweisen können beim nächsten Mitarbeitergespräch im Rahmen der Zielerreichungsdurchsprache angesprochen werden. Expertenbewertung: teils	75	Das Mitarbeitergespräch wird nur mit einem Teil der Mitarbeiter durchgeführt Expertenbewertung: teils	25	50	50
			Ø% des Unterkriteriums h)		187, 5:5 = 37,5	187, 5:5 = 37,5

	Vorgehen bei SI und SZ:	%	Umsetzung bei SI und SZ:	%	SI Ø%	SZ Ø%
i) Weiterbildungserfolg feststellen/ Weiterbildungserfolgspotential verbessern						
1. Wie Variabilität und Strukturiertheit der Arbeitssituationen in der Zielerreichung berücksichtigt werden.	Wird nur im Einzelfall berücksichtigt. Expertenbewertung: kaum definiert	25	Expertenbewertung: kaum	25	25	25
2. Wie die Zielerreichung gewürdigt wird.	Zielerreichung hat ein hohes Gewicht, besonders wenn Ziele im Mitarbeitergespräch definiert wurden Expertenbewertung: weitgehend gewürdigt	75	Das Mitarbeitergespräch wird nur mit einem Teil der Mitarbeiter durchgeführt Expertenbewertung: teils	50	62,5	62,5
			Ø% des Unterkriteriums i)		87,5 :2= 44	87,5 :2= 44

	Vorgehen bei SI und SZ:	%	Umsetzung bei SI und SZ:	%	SI Ø%	SZ Ø%
j) durch Bildungscontrolling Lernfolge unterstützen						
1. Wie Bildungscontrolling durch Hilfsmittel unterstützt.	SI: Transparentmachung der Ziele und Fragebogen regt die Lernenden an Expertenbewertung: kaum	25	*		25	50
	SZ: Lerntagebuch regt die Lernenden zusätzlich an Expertenbewertung: teils	50				
2. Wie Bildungscontrolling die Informationsversorgung der Lernenden unterstützt.	SI: Expertenbewertung: kaum	25	*		25	25
	SZ: Bildungscontrolling regt Bildungsmarketing an. Expertenbewertung: kaum	25				
3. Wie	SI: Expertenbewertung: kaum	25	*		25	

Bildungscontrolling die Entwicklung und Gestaltung der Lernfolge unterstützt.	SZ: Lerntagebuch; Mobilisierung der Organisation zur Zielvereinbarung Expertenbewertung: teils	50				50
4. Wie Bildungscontrolling die Rückkopplung und Steuerung innerhalb der Lernfolge unterstützt.	SI: Bewußtmachung der Lernziele, sowie Fragebogen zum Seminarende und nach 6 Monaten unterstützt die Selbststeuerung Expertenbewertung: teils SZ: Lerntagebuch ist ein weiteres Hilfsmittel zur Rückkopplung Expertenbewertung: teils	50	*			50
5. Wie Bildungscontrolling die frühzeitige Anpassung unterstützt.	SI: Expertenbewertung: nicht SZ: Stellt Verbindung zwischen strategischem Bedarf und Weiterbildungssystem her Expertenbewertung: teils	0 50	*			0 50
			Ø% des Unterkriteriums j)			125 :5= 25
			Ø% des Kriteriums			225 :5= 45
						303 :10 = 30,3
						384 :10 = 38,4

* Bewertung ist nicht sinnvoll

2. Befähiger-Kriterium: Koordination im Führungssystem und mit dem Umsystem	Vorgehen bei SI und SZ:	%	Umsetzung bei SI und SZ:	%	SI Ø%	SZ Ø%
a) im Personalführungssystem						
1. Wie die Vorgesetzten die Lernenden unterstützen.	Führungskräfte kümmern sich wenig um die Lernfolge der Mitarbeiter Expertenbewertung: kaum	25	Expertenbewertung: kaum	25	25	25
2. Wie die Führungskräfte Einfühlbarkeit zeigen.	Sie zeigen meist geringe Einfühlbarkeit für Lernen Expertenbewertung: kaum	25	Expertenbewertung: kaum	25	25	25
3. Wie die Selbststeuerungsfähigkeit der Lernenden im Verlauf des Lernprozesses von den Vorgesetzten berücksichtigt wird.	Dies ist nicht definiert. Berücksichtigung liegt im Ermessen der einzelnen Führungskraft. Expertenbewertung: kaum	25	Expertenbewertung: kaum	25	25	25
4. Wie die Führungskräfte Abläufe des Lernfelds einbeziehen.	SI: Kaum Kenntnis der Abläufe. Expertenbewertung: keine Einbeziehung SZ: Kenntnis wird durch Kurzinformation des Lernfeldes vermittelt. Expertenbewertung: teils	0 50	SI: Expertenbewertung: kaum SZ: Möglichkeit wird kaum genutzt. Expertenbewertung: kaum	0 25	0	37,5
5. Wie Regeln aufgestellt, bekanntgemacht und verfolgt werden.	Bezüglich der Weiterbildung werden kaum Regeln aufgestellt. Expertenbewertung: erfolgt nicht	0	Expertenbewertung: erfolgt nicht	0	0	0
6. Wie förderlich die Lernkultur wirkt.	Lernen wird kaum beachtet. Expertenbewertung: nicht förderlich	0	Expertenbewertung: nicht vorhanden	0	0	0
7. Wie spontanes Lernen gefördert wird.	Dies ist nicht definiert. Expertenbewertung: kaum Förderung	0	Expertenbewertung: keine	0	0	0

	Vorgehen bei SI und SZ:	%	Umsetzung bei SI und SZ:	%	SI Ø%	SZ Ø%
8. Wie die unterstützenden Prozesse auf den Weiterbildungsprozeß und -erfolg der Lernenden ausgerichtet werden.	Dies ist nicht definiert und liegt in der Hand der Weiterbildungsabteilung. Meist nur bei Wahl der Maßnahme erfolgt eine gewisse Abstimmung. Expertenbewertung: kaum Ausrichtung	25	Expertenbewertung: kaum	25	25	25
9. Wie Vertraulichkeit gewahrt wird.	Vertraulichkeit wird allgemein gewahrt Expertenbewertung: ist gewährleistet	100	Expertenbewertung: voll	100	100	100
			Ø% des Unterkriteriums a)		200 :9= 22	237, 5:9 = 26

	Vorgehen bei SI und SZ:	%	Umsetzung bei SI und SZ:	%	SI Ø%	SZ Ø%
b) im Organisationssystem						
1. Wie das Weiterbildungssystem von der Leitung gefördert wird.	Budget wird gesteuert. Ansonsten erfolgt nur geringe Einmischung. Expertenbewertung: teils förderlich	50	*		50	50
2. Wie Bildungscontrolling institutionalisiert und mit Macht ausgestattet wird.	SI: Bildungscontrolling ist auf eine Stabsstelle reduziert und hat kaum Bedeutung. Expertenbewertung: geringer Einfluß SZ: Bildungscontrolling gewinnt an Einfluß. Expertenbewertung: teils Einfluß	25 50	*		25	50
3. Wie die Weiterbildungsaufgabe in der Beurteilung der Führungskräfte berücksichtigt wird.	Sie werden nicht explizit danach beurteilt, ob ihre Mitarbeiter lernen. Die Zielerreichung ihrer Mitarbeiter ist jedoch auch ihr Erfolg. Expertenbewertung: geringe Berücksichtigung	25	Bewertung: gering	25	25	25
4. Wie die Prozesse zu einer gemeinsamen Wertschöpfung des Lernens gekoppelt werden.	SI: Nur im Einzelfall sind Lern- und Funktionsfeld gekoppelt. Expertenbewertung: kaum Kopplung SZ: Kopplung teilweise durchgeführt Expertenbewertung: teils Kopplung	25 50	*		25	50
			Ø% des Unterkriteriums b)		125 :4= 31	175 :4= 44

	Vorgehen bei SI und SZ:	%	Umsetzung bei SI und SZ:	%	SI Ø%	SZ Ø%
c) im Planungssystem						
1. Wie der Bedarf der strategischen Planung an neuen Verhaltensweisen berücksichtigt wird.	SI: Wird nur im Einzelfall berücksichtigt. Expertenbewertung: kaum	25	*		25	100
	SZ: War der Anlaß für die Maßnahme. Expertenbewertung: voll	100				
2. Wie der Bedarf der operativen Planung an neuen Verhaltensweisen berücksichtigt wird.	Wird im Mitarbeitergespräch teilweise berücksichtigt. Expertenbewertung: teils berücksichtigt	50	Nur bei einem Teil der Mitarbeiter berücksichtigt. Expertenbewertung: teils	50	50	50
3. Wie die individuelle Planung zwischen Führungskraft und Lernenden unterstützt wird.	Nur durch das Mitarbeitergespräch und das Angebot der Weiterbildungsabteilung. Expertenbewertung: kaum unterstützt	25	Expertenbewertung: kaum	25	25	25
			Ø% des Unterkriteriums c)		100 :3= 33	175 :3= 58

	Vorgehen bei SI und SZ:	%	Umsetzung bei SI und SZ:	%	SI Ø%	SZ Ø%
d) im Kontrollsystem						
1. Wie die Ergebnisse auf den Ergebnisstufen der Lernprojekte festgestellt werden.	Für beide Seminare wird ein entsprechender Fragebogen eingesetzt. Expertenbewertung: voll festgestellt	100	*		100	100
2. Wie die Ergebnisse „spontanen Lernens“ festgestellt werden.	Ergebnisse werden nicht systematisch festgestellt. Expertenbewertung: nicht	0	Expertenbewertung: nein	0	0	0
3. Wie die Ergebnisse der unterstützenden Prozesse festgestellt werden.	Ergebnisse werden nicht systematisch festgestellt. Bewertung: nicht	0	Bewertung: nein	0	0	0
4. Wie Abweichungen von der Planung festgestellt werden.	Diese werden nur in Einzelfällen festgestellt. Expertenbewertung: nicht	0	Expertenbewertung: nein	0	0	0
5. Wie Ergebnisse für die Planung eingesetzt werden.	Diese werden nur in Einzelfällen eingesetzt. Sie werden nicht bekanntgemacht. Expertenbewertung: nicht	0	Expertenbewertung: nein	0	0	0
6. Wie die Gültigkeit der Strategieprämissen kontrolliert wird.	Diese wird nicht kontrolliert.. Expertenbewertung: nicht	0	Expertenbewertung: nein	0	0	0
			Ø% des Unterkriteriums d)		100 :6= 17	100 :6= 17

	Vorgehen bei SI und SZ:	%	Umsetzung bei SI und SZ:	%	SI Ø%	SZ Ø%
e) im Informationssystem						
1. Wie der Informationsbedarf des Weiterbildungssystems festgestellt wird.	Bedarf wird nicht systematisch festgestellt. Expertenbewertung: nicht	0	Expertenbewertung: nein	0	0	0
2. Wie Bedarfsträger individuellen Informationsbedarf decken können.	Angebot an Seminaren ist als Katalog und im Intranet verfügbar. Beratungshotline ist verfügbar. Expertenbewertung: teils	50	Expertenbewertung: nicht	50	50	50
3. Wie Erfahrungen nutzbar gemacht werden.	Seminarleiter erhalten Feedback über Fragebogen zurück. Ansonsten erfolgt kaum Erfahrungsaustausch. Expertenbewertung: kaum	25	Expertenbewertung: kaum	25	25	25
4. Wie Erfolge durch spontanes Lernen bekanntgemacht werden.	Expertenbewertung: nicht	0	Expertenbewertung: nein	0	0	0
			Ø% des Unterkriteriums e)		75: 4= 19	75: 4= 19

	Vorgehen bei SI und SZ:	%	Umsetzung bei SI und SZ:	%	SI Ø%	SZ Ø%
f) in der Koordination der Führungsteilsysteme untereinander						
1. Wie das Informationssystem die übrigen Führungsteilsysteme unterstützt.	Seminarinformation und Feedback der Fragebogen an die Seminarleiter. Expertenbewertung: kaum	25	Expertenbewertung: kaum	25	25	25
2. Wie die Handlungen der Führungsteilsysteme aufeinander abgestimmt werden.	Expertenbewertung: kaum	25	Expertenbewertung: kaum	25	25	25
3. Wie die Handlungen der Führungsteilsysteme auf den Weiterbildungserfolg und die Verbesserung des Weiterbildungserfolgspotentials abgestimmt werden.	Expertenbewertung: kaum	25	Expertenbewertung: kaum	25	25	25
4. Wie die Führungsteilsysteme auf die kontinuierliche Verbesserung der Weiterbildungsprozesse hin abgestimmt werden.	Expertenbewertung: kaum	25	Expertenbewertung: kaum	25	25	25

	Vorgehen bei SI und SZ:	%	Umsetzung bei SI und SZ:	%	SI Ø%	SZ Ø%
5. Wie die Führungsteilsysteme auf die Antizipation und Adaption von Anforderungen aus dem Umsystem eingestellt werden.	SI: Expertenbewertung: kaum	25	*		25	
	SZ: Expertenbewertung: weitgehend	75				75
			Ø% des Unterkriteriums f)		125 :5= 25	175 :5= 35

	Vorgehen bei SI und SZ:	%	Umsetzung bei SI und SZ:	%	SI Ø%	SZ Ø%
g) im Bildungscontrolling						
1. Wie Bildungscontrolling Beratung leistet.	SI: Beratung der Weiterbildungsabteilung.	50	*		50	75
	Expertenbewertung: teils SZ: Beratung auch des Funktionsfelds Expertenbewertung: weitgehend	75				
2. Wie Bildungscontrolling die Entwicklung und Gestaltung der Führungsteilsysteme unterstützt.	Expertenbewertung: kaum	25	*		25	25
3. Wie Bildungscontrolling die Steuerung der Führungsteilsysteme und die Rückkopplung bezüglich der Abstimmung im Führungssystem unterstützt.	Expertenbewertung: kaum	25	*		25	25
4. Wie Bildungscontrolling die Abstimmung mit dem Umsystem unterstützt.	Expertenbewertung: kaum	25	*		25	25
			Ø% des Unterkriteriums h)		125 :4= 31	150 :4= 37,5
			Ø% des Kriteriums		178 :7 = 25,4	236, 5: 7= 33,8

* Bewertung ist nicht sinnvoll

3. Ergebnis-Kriterium: Zufriedenheit der Teilnehmer und Auftraggeber	Ergebnisse bei SI und SZ:	%	Umfang bei SI und SZ:	%	SI Ø%	SZ Ø%
	*		Expertenbeurteilung: weitgehend Lernerfolg		75	75
			Ø% des Kriteriums		75	75

4. Ergebnis-Kriterium: Lernerfolg der Teilnehmer im Lernfeld	Ergebnisse bei SI und SZ:	%	Umfang bei SI und SZ:	%	SI Ø%	SZ Ø%
	*		Fragebogen: Frage A,1-1 SI: Kompetenz nach Seminar 2,7 Bewertung: teils bis überwiegend Frage 1-1 SZ: Kompetenz nach Seminar 3,1 Bewertung: überwiegend	67,5 77,5	67,5	77,5
	*		Fragebogen: Frage B,2-1 SI: Kompetenz nach Seminar 2,9 Bewertung: überwiegend Frage B,2-1 SZ: Kompetenz nach Seminar 2,8 Bewertung: teils bis überwiegend	72,5 70	72,5	70
			Ø% des Kriteriums		70	74

6. Ergebnis-Kriterium: Geschäftlicher und persönlicher Weiterbildungserfolg	Ergebnisse bei SI und SZ:	%	Umfang bei SI und SZ:	%	SI Ø%	SZ Ø%
Geschäftlicher Erfolg	*		Fragebogen: Frage B,2-2 SI: TN geben ihren Geschäftsnutzen mit 2,7 an; Bewertung: 67,5% Frage B,2-2 SZ: TN geben ihren Geschäftsnutzen mit 2,6 an; Bewertung: 65%	67,5 65	67,5	65
	*		Fragebogen: Frage B,3 SI: bei 56,1 % der TN überwiegt der Nutzen den Aufwand des Seminars; Bewertung: 56% Frage B,3 SZ: bei 62,2 % der TN überwiegt der Nutzen den Aufwand des Seminars; Bewertung: 62%	56 62	56	62
Persönlicher Weiterbildungserfolg	keine Einschätzung		keine Einschätzung			
			Ø% des Kriteriums		62	63,5

7. Ergebnis-Kriterium: Weiterbildungserfolgspotential	Ergebnisse bei SI und SZ:	%	Umfang bei SI und SZ:	%	SI Ø%	SZ Ø%
Weiterbildungserfolgspotential der Mitarbeiter						
1. Wie die Bereitschaft der Mitarbeiter entwickelt ist, ständig Neues dazuzulernen.	Bewertung: teils vorhanden	50	*		50	50
2. Wie Mitarbeiter die Unterstützung weiterer Lernprojekte durch das Lernfeld einschätzen.	Bewertung: teils geeignet	50	*		50	50
3. Wie Mitarbeiter die Unterstützung weiterer Lernprojekte durch das Funktionsfeld einschätzen.	Bewertung: gering	25	*		25	25
			Ø% des Kriteriums		125 :3= 42	125 :3= 42