

Karin Häring

Evaluation der Weiterbildung von Führungskräften

Anspruch und Realität des
Effektivitätscontrolling in deutschen
Unternehmen

Karin Häring

Evaluation der Weiterbildung von Führungskräften

WIRTSCHAFTSWISSENSCHAFT

Karin Häring

Evaluation der Weiterbildung von Führungskräften

Anspruch und Realität des Effektivitätscontrolling
in deutschen Unternehmen

Mit einem Geleitwort von Prof. Dr. Martin Stengel

Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH

Bibliografische Information Der Deutschen Bibliothek
Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie;
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <<http://dnb.ddb.de>> abrufbar.

Dissertation Universität Augsburg, 2003

1. Auflage Mai 2003

Alle Rechte vorbehalten

© Springer Fachmedien Wiesbaden 2003

Ursprünglich erschienen bei Deutscher Universitäts Verlag/GWV Fachverlage GmbH,
Wiesbaden 2003.

Lektorat: Ute Wrasmann / Anita Wilke

www.duv.de



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Umschlaggestaltung: Regine Zimmer, Dipl.-Designerin, Frankfurt/Main

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

ISBN 978-3-8244-0704-0

ISBN 978-3-322-89622-3 (eBook)

DOI 10.1007/978-3-322-89622-3

Geleitwort

In der vorliegenden Arbeit hat Frau Häring zwei große Themenkomplexe zusammengeführt. Zum einen steht die aktuell mehr als jemals zuvor erkannte Notwendigkeit der Weiterbildung von Führungskräften der Wirtschaft im Blickpunkt. Zum anderen richtet sich der Fokus auf die Evaluation der Weiterbildungsaktivitäten für diesen Personenkreis, um sie einem rationalen Kalkül zu unterwerfen und ihre Effektivität möglichst objektiv zu bewerten.

Den besonderen Wert dieses Buches macht aus, dass Frau Häring sich nicht mit einer theoretischen Abhandlung des Themas begnügt, sondern sich in das „Auge des Hurrikans“ vorwagt und untersucht, wie es in der Praxis vor allem der Großunternehmen um die allseits geforderte Evaluation bestellt ist. Welches Instrumentarium wird eingesetzt? Falls nicht oder ungenügend evaluiert wird: Welche Gründe lassen sich herausfinden?

Die Verfasserin hat sich an ein extrem heikles Thema herangewagt, über das es im deutschen Sprachraum keine vergleichbaren Veröffentlichungen gibt: die Legitimation der betrieblichen Weiterbildung vor dem Hintergrund ihres Beitrags zur Wertschöpfung des Unternehmens. Bewundernswert ist in diesem Zusammenhang die Tatsache, dass Frau Häring in großer Anzahl Weiterbildungsverantwortliche mobilisieren konnte, die bereitwillig über dieses auch für ihre eigene Position im Unternehmen kritische Thema offen Auskunft geben. Ganz besonders spannend wird es, wenn Frau Häring an geeigneten Stellen auf den Originalton ihrer Gesprächspartner zurückgreift, um auch die teilweise resignierenden Nebentöne äußerst authentisch deutlich zu machen.

Frau Häring begnügt sich nicht mit der Erfassung des eventuell unbefriedigenden Status quo, sondern sie vergleicht die theoretisch abgeleiteten Evaluationsmodelle mit dem Vorgehen in der Praxis. Das Ergebnis ihrer empirischen Untersuchung belegt eine Kluft zwischen den wissenschaftlich begründeten Ansprüchen an die Evaluation und der Umsetzung in den Unternehmen. Angesichts der erheblichen Investitionen in die Weiterbildung offenbart sie somit ein großes Defizit, wenn Qualifizierungsmaßnahmen neben einem kritischen Kostencontrolling auch einem Effizienz- oder gar Effektivitätscontrolling standhalten sollen.

Auf Basis der Empirie und der theoretischen Empfehlungen erarbeitet die Autorin wertvolle Entscheidungshilfen zur Evaluationspraxis. Hier kann Frau Häring die aus ihrer Untersuchung gewonnenen und interpretierten Daten durch ihre weit reichende berufliche Erfahrung in der Management-Weiterbildung sinnvoll ergänzen.

Ich wünsche Frau Häring eine weite Verbreitung ihrer Arbeit in der betriebswirtschaftlichen Forschung und in der unternehmerischen Praxis.

Prof. Dr. Martin Stengel

Vorwort

Ein Lehrer streut täglich neue Samen unter seine Schüler und hofft, dass die Samen eines Tages Früchte tragen werden. Doch wie und wann lässt sich belegen, ob sein Vorgehen auch die erzielte Wirkung zeigt? Diese Frage stellt sich wohl jeder, der eine Tätigkeit im Bildungsbereich ausübt. Mit meiner Dissertation möchte ich einen Beitrag dazu leisten, eine Antwort auf diese Frage zu finden.

Die Motivation mich über mehrere Jahre sowohl theoretisch als auch empirisch mit dieser Fragestellung zu beschäftigen, entstand während meiner Tätigkeit als wissenschaftliche Mitarbeiterin, Dozentin und Leiterin Firmenprogramme am USW, Schloss Gracht, in Erftstadt bei Köln. Sie wurde im Sommer 2002 abgeschlossen und im Januar 2003 von der Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät der Universität Augsburg als Dissertation angenommen.

In meinem Umfeld gab es zahlreiche Personen, die mich in meiner Absicht bestärkt haben, diesen langen Weg zu beschreiten, trotz aller Höhen und Tiefen, die wohl jede Anfertigung einer Dissertation mit sich bringt. Ihnen allen bin ich zu großem Dank verpflichtet.

An erster Stelle möchte ich aber meinem Doktorvater, Herrn Professor Dr. Martin Stengel herzlich danken, der mir die Möglichkeit zur externen Promotion eröffnete und mir stets mit Ratschlägen und Anregungen zur Seite stand. Mein besonderer Dank gilt auch meinem Zweitgutachter, Herrn Professor Dr. Dr. h. c. mult. Adolf G. Coenenberg. Herrn Professor Dr. Fritz Böhle gebührt mein Dank für die spontane Bereitschaft, den Vorsitz der mündlichen Prüfung zu übernehmen.

Bei der Anfertigung der Arbeit konnte ich auf die vielseitige Unterstützung meiner Kollegen am USW zurückgreifen, die mir insbesondere bei der Gewinnung der Interviewpartner zur Seite standen, da sie all ihre Kontakte nutzten, um die Experteninterviews zu ermöglichen. Andererseits geht mein herzlicher Dank auch an die Interviewpartner, die mir großzügig ihre Erfahrungen und Kenntnisse zuteil werden ließen, und ohne deren Unterstützung diese Arbeit nicht möglich gewesen wäre.

An dieser Stelle möchte ich schließlich auch die Gelegenheit ergreifen, mich bei meinen Eltern, die niemals an der Fertigstellung dieser Arbeit zweifelten, für die Unterstützung und den Rückhalt während der gesamten Studien- und Promotionszeit herzlich zu bedanken.

Besonderer Dank gilt letztendlich vor allem dem Engagement meines Partners Hans-Jörg, der den gesamten Weg mit aufmunternden Worten begleitete, unermüdlich Korrektur las und sich vor allem in der Endphase der Dissertation um unsere kleine Tochter Sarah Lisa kümmerte, um mir den Rücken frei zu halten. Ohne ihn hätte ich diese Arbeit sicherlich nicht so bewältigen können. Beiden sei diese Arbeit gewidmet.

Karin Häring

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	IX
Abbildungsverzeichnis	XIII
Tabellenverzeichnis	XV
Abkürzungsverzeichnis	XVII

1. Einführung	1
1.1. Problemstellung	1
1.2. Zielsetzung der Arbeit	4
1.3. Vorgehensweise und Aufbau der Arbeit	6
1.4. Abgrenzung des Untersuchungsgegenstandes	8
1.4.1. Führungskräfteweiterbildung	9
1.4.2. Evaluation	10
1.4.3. Evaluation versus Bildungscontrolling	12
2. Theoretische Grundlagen der Evaluation	17
2.1. Zielsetzungen der Evaluation	17
2.1.1. Die Bewertungsfunktion	18
2.1.2. Die Optimierungsfunktion	19
2.1.3. Der Lernmotivationsanreiz	20
2.1.4. Die Kontrollfunktion	21
2.1.5. Die Entscheidungsfunktion	21
2.1.6. Die Imagefunktion	22
2.1.7. Die Dokumentationsfunktion	22
2.1.8. Fazit	22
2.2. Evaluationsbereiche und -kriterien	24
2.2.1. Die Bedarfsanalyse	25
2.2.2. Die Planung	27
2.2.3. Die Durchführung	28
2.2.4. Die Zufriedenheit	29
2.2.5. Der Lernerfolg	31
2.2.6. Der Transfererfolg	34
2.2.7. Der Organisationserfolg	41
2.2.8. Zusammenfassung	44

2.3. Empirisch gestützte Evaluationsmodelle und -ansätze	46
2.3.1. Pädagogische Modelle	48
2.3.2. Ökonomische Modelle	51
2.4. Empirische Arbeiten	64
2.4.1. Empirische Untersuchungen von Weiterbildungsmaßnahmen	65
2.4.2. Statistische Erhebungen zur Evaluationspraxis	72
2.5. Evaluationsinstrumente	76
2.5.1. Schriftliche Befragung	77
2.5.2. Mündliche Befragung	82
2.5.3. Tests	83
2.5.4. Beobachtung	84
2.5.5. Rückkehrgespräch	87
2.5.6. Maßnahmenkatalog/Aktionsplan	88
2.5.7. Projektarbeit	89
2.5.8. Follow-up Veranstaltung	92
2.5.9. Statistiken und Kennzahlen	92
2.5.10. Zusammenfassung	94
2.6. Kritik und Probleme der Evaluation	97
2.6.1. Methodenprobleme	97
2.6.2. Widerstände gegen die Evaluation	103
3. Kritische Würdigung und Implikationen für die eigene Untersuchung	107
3.1. Kritische Würdigung der theoretischen Grundlagen	107
3.2. Implikationen für die eigene empirische Untersuchung	112
4. Eigenes empirisches Vorgehen	117
4.1. Auswahl der Methode und der Stichprobe	117
4.1.1. Vorüberlegungen	117
4.1.2. Zweistufiges Vorgehen	118
4.1.3. Erstellung des Fragebogens	121
4.1.4. Auswahl der Befragten	124
4.2. Ablauf der Untersuchung	130
4.2.1. Durchführung der Interviews	131
4.2.2. Besonderheiten der Interviewsituation	133
4.3. Aufbereitung und Analyse der Daten	134
4.3.1. Transkription und Bereinigung der Daten	134
4.3.2. Qualitative Inhaltsanalyse	136

5. Auswertung und Interpretation der Daten	139
5.1. Die Positionierung der Evaluation im Unternehmen	141
5.1.1. Die Forderung nach Evaluation	141
5.1.2. Organisationale Eingliederung	146
5.1.3. Budget	149
5.1.4. Kostenerfassung	150
5.2. Die Zielsetzung der Evaluation	155
5.2.1. Die Qualitätssicherung als zentrale Zielsetzung der Evaluation	156
5.2.2. Weitere Zielsetzungen	162
5.2.3. Zusammenfassung	164
5.3. Die Evaluationsbereiche	165
5.3.1. Die Bedarfsanalyse und die Transferphase als zentrale Evaluationsbereiche	166
5.3.2. Die weiteren Evaluationsbereiche	169
5.3.3. Fazit	171
5.4. Die Zufriedenheitsevaluation	172
5.4.1. Der Teilnehmerfragebogen als zentrales Erhebungsinstrument	174
5.4.2. Weitere Erhebungsinstrumente	179
5.4.3. Schlussfolgerung	182
5.5. Die Lernerfolgsevaluation	184
5.5.1. Befragungen zur Lernerfolgsevaluation	186
5.5.2. Didaktische Lernerfolgsinstrumente	191
5.5.3. Schlussfolgerung	192
5.6. Die Transfererfolgsevaluation	193
5.6.1. Die zentrale Rolle der Vorgesetzten im Transferprozess	197
5.6.2. Transferorientierte Gestaltung der Entwicklungsmaßnahmen	205
5.6.3. Weitere Erhebungsinstrumente	215
5.6.4. Fazit	220
5.7. Die Organisationserfolgsevaluation	225
5.7.1. Quantitative Nutzenbewertungen	228
5.7.2. Qualitative Ausrichtung der Organisationserfolgsevaluation	235
5.7.3. Die Balanced Scorecard als integratives Steuerungsinstrument	237
5.7.4. Schlussfolgerungen	239
5.8. Widerstände und Probleme der Evaluation	241
5.8.1. Methodische Probleme	243
5.8.2. Ressourcenprobleme	247
5.8.3. Personenspezifische Widerstände	250
5.8.4. Fazit	252

5.9. Zusammenfassung der empirischen Ergebnisse	254
6. Handlungsempfehlungen für die Praxis und Ausblick	267
6.1. Handlungsempfehlungen für die Praxis	267
6.2. Ausblick	280
Literaturverzeichnis	285
Anhang	309

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Aufbau der Arbeit	8
Abb. 2: Zielsetzungen der Evaluation	18
Abb. 3: Die Vernetzung der Zielsetzungen	23
Abb. 4: Ermittlungsmethoden des Qualifikationsbedarfs	26
Abb. 5: Kriterien für die Zufriedenheitserhebung	30
Abb. 6: Bestimmungsfaktoren des Lernerfolgs	32
Abb. 7: Das Transferprozessmodell	35
Abb. 8: Zusammenhang zwischen Transferförderung und Weiterbildungserfolg	38
Abb. 9: Transferwiderstände beim Übergang vom Lern- in das Funktionsfeld	39
Abb. 10: Der Weiterbildungsprozess und die entsprechenden Evaluationsbereiche	45
Abb. 11: Phasen der Evaluation in der zeitlichen Abfolge	49
Abb. 12: Alternativmodell zu KIRKPATRICKS vier Ebenen	52
Abb. 13: Das sechsstufige Modell von BRINKERHOFF als Kreislauf	54
Abb. 14: Kennzahlensystem nach SCHULTE	60
Abb. 15: Die Balanced Scorecard	62
Abb. 16: Beispiel für eine Balanced Scorecard im Weiterbildungsbereich	64
Abb. 17: Ergebnisse der eingesetzten Evaluationsinstrumente in Prozent	74
Abb. 18: Personengruppen der 360°-Befragung und ihre jeweiligen inhaltlichen Schwerpunkte	80
Abb. 19: Bezugsrahmen	115
Abb. 20: Das Untersuchungsdesign	120
Abb. 21: Stichprobe der Untersuchung nach Betriebsgrößenkategorien	125
Abb. 22: Branchenverteilung der befragten Unternehmen	125
Abb. 23: Ablaufmodell des problemzentrierten Interviews	132
Abb. 24: Das Ablaufmodell der qualitativen Inhaltsanalyse	137
Abb. 25: Das Kategorienschema	139
Abb. 26: Forderung nach Evaluation	141
Abb. 27: Die zentralen Bestandteile eines modernen Bildungscontrolling	151
Abb. 28: Kostenerfassung in der Praxis	151
Abb. 29: Bildungscontrollingumfrage des BIBB	152
Abb. 30: Das EFQM-Modell	159
Abb. 31: Ziele des Bildungscontrolling	161
Abb. 32: Bedeutung der Evaluationsbereiche	165
Abb. 33: Elemente eines ganzheitlichen Qualifizierungsprozesses	170
Abb. 34: Bedeutung der Zufriedenheitsevaluation	172

Abb. 35: Instrumente der Zufriedenheitsevaluation	173
Abb. 36: Anzahl der Unternehmen, die eine Lernerfolgsevaluation durchführen	184
Abb. 37: Bedeutung der Lernerfolgsevaluation	185
Abb. 38: Instrumente der Lernerfolgsevaluation	186
Abb. 39: Bedeutung der Transfererfolgsevaluation	194
Abb. 40: Anzahl der Unternehmen, die eine Transfererfolgsevaluation durchführen	195
Abb. 41: Instrumente der Transfererfolgsevaluation	196
Abb. 42: Das transferorientierte Trainings-Evaluationskonzept	204
Abb. 43: Modular aufgebautes Entwicklungsprogramm mit Transferphasen	206
Abb. 44: Transferstandards, die <i>vor</i> einer Maßnahme zu berücksichtigen sind	223
Abb. 45: Transferstandards, die <i>während</i> einer Entwicklungsmaßnahme berücksichtigt werden sollen	224
Abb. 46: Transferstandards, die <i>nach</i> einer Entwicklungsmaßnahme berücksichtigt werden sollen	225
Abb. 47: Die Bedeutung der Organisationserfolgsevaluation	226
Abb. 48: Praxis der Organisationserfolgsevaluation	227
Abb. 49: Instrumente der Organisationserfolgsevaluation	229
Abb. 50: Gründe und Widerstände, die gegen eine Evaluierung des Transfererfolgs sprechen	242
Abb. 51: Gründe und Widerstände, die gegen eine Evaluierung des Organisationserfolgs sprechen	243
Abb. 52: Gründe und Widerstände, die gegen eine Evaluation sprechen	253
Abb. 53: Praxis der Evaluation pro Stufe	257
Abb. 54: Übersicht der eingesetzten Evaluationsinstrumente je Stufe	264
Abb. 55: Die drei Ebenen des Controlling	269
Abb. 56: Empfohlene Instrumente zur Evaluation auf den vier Ebenen	279

Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Wesentliche Merkmale von Evaluation und Controlling	14
Tab. 2: Transfer als ein „multi-level multi-stage“ Prozess	37
Tab. 3: Strategien zur Vermeidung von Transferlücken	40
Tab. 4: Beispiele für qualitative Kriterien	43
Tab. 5: Beispiele für quantitative Kriterien	44
Tab. 6: Evaluationsebenen	54
Tab. 7: Kostenartenrahmen für Weiterbildungskosten	57
Tab. 8: Darstellung ausgewählter empirischer Untersuchungen	66
Tab. 9: Praktizierte Instrumente zur Erfolgsermittlung	73
Tab. 10: Zusammenfassende Darstellung der beschriebenen Evaluationsinstrumente	95
Tab. 11: Evaluationsbereiche und geeignete Erhebungsinstrumente	96
Tab. 12: Evaluationsdesigns	98
Tab. 13: Widerstände beim Lern- und Evaluationsprozess	104
Tab. 14: Übersicht der Branchenzugehörigkeit und Mitarbeiterzahl der befragten Unternehmen	127
Tab. 15: Charakterisierung der Experten	129
Tab. 16: Zielsetzungen der Evaluation	157
Tab. 17: „Alter“ und „neuer“ Qualitätsbegriff	158
Tab. 18: Checkliste für den Ablauf einer Entwicklungsmaßnahme	271

Abkürzungsverzeichnis

Abb.	Abbildung	KODE	Kompetenzdiagnose und Entwicklung
ASTD	American Society for Training and Development	LBDQ	Leader Behavior Description Questionnaire
betriebl.	betriebliche	Mrd.	Milliarden
BC	Bildungscontrolling	Nr.	Nummer
BIBB	Bundesinstitut für Berufsbildung	OE	Organisationsentwicklung
bspw.	beispielsweise	o. V.	ohne Verfasser
BSC	Balanced Scorecard	PC	Personal Computer
bzw.	beziehungsweise	PE	Personalentwicklung
ca.	circa	Progr.	Programm
CBT	Computer based Training	ROI	Return on Investment
DAX	Deutscher Aktienindex	S.	Seite
d.h.	das heisst	sog.	sogenannte
DM	Deutsche Mark	Sp.	Spalte
Dr. phil.	Doktor der Philosophie	Tab.	Tabelle
EFMD	European Foundation of Management Development	TN	Teilnehmer
EFQM	European Foundation of Quality Management	UK	United Kingdom
et al.	und andere	USA	United States of America
f.	folgende	USW	Universitätsseminar der Wirtschaft
ff.	fortfolgende	usw.	und so weiter
GdWZ	Grundlagen der Weiterbildungszeitschrift	Verf.	Verfasser bzw. Verfasserin
ggf.	gegebenenfalls	vgl.	vergleiche
GL	Geschäftsleitung	v.a.	vor allem
GmbH	Gesellschaft mit beschränkter Haftung	Vol.	Volume
GuV	Gewinn und Verlustrechnung	WB	Weiterbildung
HR	Human Resources	WBT	Web based Training
HRD	Human Resource Development	WiSt	Wirtschaftswissenschaftliches Studium
Hrsg.	Herausgeber	WISU	Das Wirtschaftsstudium
Jg.	Jahrgang	z.B.	zum Beispiel
k. A.	keine Angaben	ZB	Zentralbereich

1. Einführung¹

Eine Investition in Wissen bringt immer noch die besten Zinsen.

BENJAMIN FRANKLIN

1.1. Problemstellung

An Dynamik gewinnende Entwicklungen im Bereich der Informations- und Kommunikationstechnologie, die Globalisierung von Märkten, die Privatisierung zuvor staatlich regulierter Unternehmen und eine dramatische Verkürzung der Innovationszeiten für neue Produkte und Dienstleistungen prägen die gegenwärtige Situation der deutschen wie auch der internationalen Wirtschaft. Durch die zunehmende Vielfalt fundamentaler Neuerungen und Umbrüche in Unternehmen und Umfeld erhöht sich in nahezu allen Branchen der Konkurrenzdruck. Um sich langfristig im globalen Wettbewerb zu positionieren, sind daher seitens der Unternehmen kontinuierliche, proaktive Anpassungsprozesse aller betrieblichen Abläufe erforderlich. Insbesondere der Faktor Zeit rückt in diesem Kontext in den Vordergrund, da das Zusammenwachsen der Welt zu einem „globalen Dorf“ kaum die Möglichkeit zulässt, sich auf den Erfolgen der Vergangenheit auszuruhen.

Da fast alle Wettbewerber durch die Informations- und Kommunikationstechnologie, aber auch durch die immer weiter fortschreitende Automatisierung sämtlicher betrieblicher Prozesse rein technologisch zunehmend in der Lage sind, Innovationsschritte innerhalb kürzester Zeit nachzuvollziehen, nimmt der Faktor Mensch in rasch wachsendem Maße die Rolle des zentralen, strategischen Erfolgsfaktors ein (vgl. BÖHM 1999, S. 17).

Durch die eingangs genannten Veränderungen erhöhen sich gleichzeitig die Ansprüche an die Qualifikationen des Managements. Es werden immer weniger „klassisch“, d.h. in erster Linie fachlich ausgebildete Führungskräfte benötigt, sondern vielmehr Mitarbeiter, die sich schnell und flexibel auf Veränderungen im Arbeitsumfeld einstellen können. Zuvor als Schlüsselqualifikationen anerkannte Fähigkeiten, wie Fach- und Methodenkompetenz, werden immer mehr zum State of the Art, der dem Unternehmen aber bei weitem noch keine Garantie verspricht, im Wettbewerb eine singuläre Markstellung zu erobern. Vielmehr treten die sozialen und persönlichkeitsorientierten Fähigkeiten in den Vordergrund, um den neuen und permanent steigenden Herausforderungen gewachsen zu sein. Fachliche Qualifikationen

¹ In der vorliegenden Arbeit wird aus Gründen der Schreib- und Lesefreundlichkeit auf die gesonderte Aufführung der jeweils weiblichen Form verzichtet.

sind demnach notwendige, aber nicht mehr hinreichende Voraussetzung, um ein Unternehmen in dynamischen Wettbewerbsmärkten auf Dauer erfolgreich zu führen.

Die Führungskraft der Zukunft zeichnet sich insbesondere durch Motivationsfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Teamfähigkeit, Menschenkenntnis, Lernfähigkeit, Organisationstalent und Konfliktfähigkeit aus (vgl. HOFMANN 2000, S. 274 f.). Das Know-how und das Führungspotenzial der Mitarbeiter sind die maßgeblichen, strategischen Erfolgsfaktoren eines wettbewerbsfähigen Unternehmens – oder, um LITTLE (1988, S. 99) zu zitieren: „Die Stärken und Schwächen bei den wettbewerbskritischen Erfolgsfaktoren lassen sich weitgehend auf Stärken und Schwächen bei den Human-Ressourcen des Unternehmens zurückführen.“. Die große Chance, die sich denjenigen Unternehmen bietet, die diese Herausforderung annehmen und in Humankapital zielgerichtet investieren, liegt darin begründet, dass derartige im Unternehmen entwickelte Kompetenzen kurzfristig von den Konkurrenten schwer oder gar nicht kopiert werden können. Insbesondere dem für die Existenz eines Wettbewerbsvorteils zu erfüllenden Kriterium der dauerhaften Überlegenheit in einer dem Kunden wichtigen Leistungsdimension erscheint auf diese Weise besser Rechnung getragen zu sein als durch die alleinige Erfüllung rein technologischer Standards (vgl. BAUM ET AL. 1999, S. 235 f.).

Mit den gestiegenen Herausforderungen an die Führungskräfte haben sich auch die Anforderungen an die betriebliche Bildungsarbeit markant verändert. Weiterbildungsmaßnahmen sind an die neuen Bedürfnisse und Herausforderungen anzupassen und müssen sich in erster Linie an den strategischen Unternehmenszielen orientieren. Die Integration der Weiterbildung in einen umfassenden Personal- und Organisationsentwicklungsprozess ist Voraussetzung für die Generierung eines Zusatznutzens für das Unternehmen. Individuelle Lernziele treten in diesem Kontext zunehmend in den Hintergrund, da sich die Entwicklungsprozesse auf das Lernen der gesamten Organisation fokussieren. Der Begriff der „Lernenden Organisation“ wurde in diesem Zusammenhang zum viel diskutierten Schlagwort der 90er Jahre (vgl. WEST 1994, S. 15 ff.). Als eine aktuelle Konsequenz der Lernenden Organisation kann auch die zunehmende Gründungswelle von unternehmeseigenen, sog. Corporate Universities erachtet werden. Die Gründer versprechen sich eine stärkere Fokussierung der Lehrinhalte auf die Bedürfnisse des Unternehmensalltags, vor allem aber die Einbindung der strategischen Unternehmensziele in die Lehrpläne (vgl. SVOBODA/HOSTER 2000, S. 186).

In nahezu allen Unternehmen führten Maßnahmen zur Effizienzsteigerung zu einer Erhöhung des Anforderungs- und Tätigkeitsspektrums der Mitarbeiter und in Konsequenz zu einer Steigerung des Qualifikationsbedarfs. Auch die Weiterbildungsverantwortlichen können sich dieser Verschiebung der Prioritäten nicht verschließen und stehen oftmals vor einem

Dilemma: Einerseits beobachten sie einen steigenden Qualifizierungsbedarf und andererseits steht ihnen lediglich ein konstantes Weiterbildungsbudget zur Verfügung (vgl. WEIB 1994c, S. 18). Sie sind daher gefordert, Weiterbildungsmaßnahmen an ökonomischen Prinzipien auszurichten, d.h. zu überprüfen, wie mit einem bestimmten Geldbetrag ein größtmöglicher Nutzen erzielt werden kann. Dieses Postulat erfordert in vielen Fällen ein Umdenken, gilt es doch nun, Weiterbildungsausgaben nicht mehr, wie jahrelang üblich, als reine Aufwandsposition bzw. als Incentive für qualifizierte Mitarbeiter, sondern als strategische Investitionen in das Humankapital des Unternehmens zu betrachten.

Dieser Paradigmawechsel hat zur Folge, dass Weiterbildungsinvestitionen, genau wie Investitionen in das Sachvermögen, hinsichtlich ihrer Effizienz und Effektivität zu überprüfen sind. Nur wenn eine Weiterbildungsmaßnahme einen ihre Kosten übersteigenden Wert für das Unternehmen zur Folge hat, lässt sie sich rechtfertigen – denn nur dann ergibt sie, unter Anlegung ökonomischer Kriterien, einen positiven Return on Investment.

Über die Bewertungsproblematik von Weiterbildungsmaßnahmen wird bereits seit den 60er Jahren in der Literatur diskutiert (vgl. dazu GÖTZ 1998a, S. 30 ff.). Demnach gilt es bis heute als schwierig, Weiterbildungsausgaben hinsichtlich ihres wirtschaftlichen Nutzens quantitativ zu beurteilen. Die Kritiker einer praktischen Umsetzung von Evaluationsmodellen geben zu bedenken, dass eine quantitative Bewertung von Weiterbildungsinvestitionen, anlässlich der Fülle unterschiedlichster Einflussfaktoren, die den Lern- und Transferprozess beeinflussen können, generell schwierig sei.

Unabhängig von den geäußerten Zweifeln beschäftigte sich die Wissenschaft mit der Entwicklung von Modellen und Instrumenten zur Evaluierung von Weiterbildungsmaßnahmen. Gerade in den letzten Jahren wurden auch vermehrt Untersuchungen veröffentlicht, die die empirische Überprüfbarkeit von Qualifizierungsmaßnahmen zum Ziel hatten. Die Autoren dieser Studien kommen zu dem Ergebnis, dass es entgegen weitverbreiteter Auffassung durchaus möglich ist, Weiterbildungsmaßnahmen hinsichtlich ihres Nutzens quantitativ zu bewerten (vgl. bspw. THIERAU 1991, GÜLPEN 1996 oder MERZENICH-HIEKER 1996). Kritisch bleibt aber immer noch anzumerken, dass die Ergebnisse dieser Untersuchungen hinsichtlich des Wertschöpfungsbeitrags einer Weiterbildungsmaßnahme zumeist auf subjektiven Einschätzungen seitens der Teilnehmer beruhen.

Gleichzeitig ist festzustellen, dass die entwickelten Modelle in der Praxis bislang kaum zum Einsatz gelangten (vgl. PAWLOWSKY/BÄUMER 1996, S. 179 ff.). Oft sprechen zeitliche oder personelle Ressourcen gegen die Umsetzung, oder das Evaluationsdesign ist so aufwendig zu gestalten, dass es für den praktischen Einsatz kaum geeignet ist (zu den Hindernissen bei der Implementierung vgl. ausführlich Abschnitt 2.4.1.). Andererseits sind sich Wissenschaft und Praxis aber einig, dass die Evaluation den Lernprozess fördern und auch für die Transferphase ein hilfreiches Instrument darstellen kann und daher Bestandteil der Weiterbildungskette sein sollte.

Andere Autoren wiederum zweifeln den Sinn einer quantitativen Evaluierung generell an (vgl. GÖTZ 2000, S. 327 ff.). Worin besteht der Informationsgehalt, wenn eine Untersuchung ergibt, dass eine bestimmte Qualifizierungsmaßnahme einen ROI in Höhe von 300 % zur Folge hat? Welche Normwerte lassen sich als Vergleichsmaßstab heranziehen? Viele dieser Fragen können zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch nicht beantwortet werden. Aber wie in jeder wissenschaftlichen Richtung, die sich in einem noch relativ frühen Forschungsstadium befindet, gilt es auch in diesem Bereich, noch weiterführende Informationen zu sammeln, bevor die Optionen der Evaluierung von Qualifizierungsmaßnahmen in der Unternehmenspraxis abschließend beurteilt werden können.

1.2. Zielsetzung der Arbeit

Ausgangspunkt der Arbeit ist, angesichts der beschriebenen Problemstellung, die erstaunliche Diskrepanz zwischen dem Investitionsvolumen in betriebliche Weiterbildung – 34,3 Mrd. DM in 1998 (vgl. O. V. 2000b, S. 2) – und der bisher nicht bzw. in nur unzureichendem Maße vorgenommenen Kontrolle und Steuerung von Entwicklungsmaßnahmen.

Die Durchsicht von Sekundärquellen legt offen, dass zahlreiche empirische Untersuchungen zum Gegenstandsbereich der Evaluation vorliegen, die zum Erkenntnisgewinn in diesem Feld genutzt werden können. So lassen sich inzwischen empirisch gestützte Aussagen treffen, dass die Kontrolle der Weiterbildung noch erhebliche Defizite aufweist (vgl. SCHWUCHOW 2000, S. 72). Falls eine Überprüfung stattfindet, dann handelt es sich meistens um die Erhebung der Zufriedenheit der Teilnehmer am Ende einer Weiterbildungsmaßnahme. In diesem Fall ist jedoch die Frage berechtigt, wie sich aus dem Grad der Zufriedenheit der Teilnehmer eine in konkreten Zahlen fassbare Wertschöpfung für das Unternehmen ableiten lässt. Eine Kontrolle des Lern- oder Transfererfolgs ist bislang in nur einigen wenigen Fällen belegt (vgl. FRÖHLICH/WUNDERER 1991, S. 18), obwohl nur diese Form der Evaluie-

rung geeignet sein dürfte, die für die Feststellung der generierten Wertschöpfung notwendigen Informationen zu liefern.

Aufgabe der Realwissenschaften ist es, die Wirklichkeit zu beschreiben, zu erklären, ihre Entwicklung zu prognostizieren und Vorschläge für ihre zielgerichtete Gestaltung zu entwickeln (vgl. DIEDRICH 1988, S. 17). Betrachtet man existierende Evaluationsmodelle, so stellt man allerdings fest, dass sie auf der Basis von Laboruntersuchungen oder laborähnlichen Felduntersuchungen entwickelt wurden, ohne vorab die Realität näher geprüft zu haben. Andere Modelle wiederum sind so allgemein gehalten, dass sie keine große Hilfestellung für ihre Umsetzung im Unternehmensalltag leisten. Erst die empirische Erfassung der Evaluationspraxis und ihrer Defizite und Probleme stellt jedoch die Voraussetzung dar, um empirische Gesetzmäßigkeiten zu formulieren und hieraus Hypothesen ableiten zu können. Die Überprüfung dieser abgeleiteten Hypothesen kann zu neuen Erkenntnissen und schließlich zu neuen Theorien führen, die eine wertvolle Basis für innovative Gestaltungsmöglichkeiten der Evaluation für die Praxis darstellen. BRAMLEY/KITSON (1994, S. 11) sehen dieses Problem und fordern daher eine „body of case studies from which generalizations can be drawn and thus hypotheses formed“.

In Situationen, in denen der Kenntnisstand über den Forschungsgegenstand noch vergleichsweise gering ist, oder bei relativ neuartigen Problemstellungen ist die explorative Ergründung von Zuständen und Prozessen ein geeigneter Weg, um grundlegende Einsichten in die interessierenden Wirkungszusammenhänge zu gewinnen. Wie die bisherigen Ausführungen belegen, bietet sich diese Herangehensweise auch für die Untersuchung der Evaluationspraxis an. Betrachtet man die Literatur zum Thema Evaluation, so ist feststellbar, dass eine derart notwendige Beschreibung der Realität bisher nur rudimentär vorgenommen wurde. WOTTAWA (1996, S. 4) vermutet, daß Unternehmen ihr Vorgehen nicht publizieren, da sie sich „einen strategischen Vorteil gegenüber Mitbewerbern versprechen, dessen Aufrechterhaltung ihnen wichtiger erscheinen mag als die weite Verbreitung ihrer Erfahrungen.“. Erst wenn die gegenwärtige Situation in deutschen Unternehmen beschrieben werden kann, lassen sich jedoch hinreichend fundierte, deduktive Hypothesen ableiten.

Primäre Zielsetzung der vorliegenden Arbeit ist es demgemäß, den Umgang mit dem Konstrukt „Evaluation“ in deutschen Unternehmen näher zu untersuchen. Das Hauptaugenmerk ist dabei auf die Beschreibung der in der Praxis eingesetzten Evaluierungsinstrumente gerichtet. Außerdem sollen die Gründe näher beleuchtet werden, die bei vielen Unternehmen für die Vernachlässigung der Evaluation verantwortlich sind.

Zusammenfassend lassen sich die Zielsetzungen der Arbeit durch folgende Leitfragen konkretisieren:

- Welche Bedeutung wird der Evaluation in deutschen Unternehmen zugeschrieben?
- Welche Evaluationspraktiken existieren in deutschen Unternehmen?
- Welche Gründe gibt es aus Sicht der Unternehmen, die eine umfassende Evaluation beeinträchtigen?

Aus den gewonnenen Erkenntnissen soll dann in einem zweiten Schritt überprüft werden, ob die theoriegeleiteten Evaluationsmethoden in Einklang mit den real beobachteten Evaluationsvorgehen der Unternehmen gebracht werden können. Finalziel der Arbeit ist die Ableitung von theoretisch fundierten Entscheidungshilfen zur effizienten Kontrolle und Steuerung von Weiterbildungsmaßnahmen auf Basis der explorativen Beobachtungen.

Es soll bereits an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass die Vielschichtigkeit der Unternehmenspraxis sowie die Komplexität des Untersuchungsgegenstandes keine allgemeingültigen Lösungen zur Gestaltung der betrieblichen Evaluation von Weiterbildungsmaßnahmen zulassen. Zwischen den theoriegeleiteten Empfehlungen und der praktischen Anwendbarkeit der Gestaltungsmöglichkeiten muss ein Transformationsprozess stehen, der die jeweiligen Spezifika verschiedener Unternehmen berücksichtigt (vgl. DIEDRICH 1988, S. 20).

1.3. Vorgehensweise und Aufbau der Arbeit

Die im Abschnitt 1.1. skizzierte Problemstellung und die damit verbundene Zielsetzung der vorliegenden Arbeit erfordern zunächst eine detaillierte Betrachtung des Untersuchungsgegenstands der Evaluation und der Führungskräfteweiterbildung sowie eine Abgrenzung der Evaluation zum Bildungscontrolling.

Die anschließende Annäherung des im empirischen Teils verwendeten, gedanklichen Bezugsrahmens erfolgt zweistufig. Zunächst wird im zweiten Kapitel die theoretische Aufarbeitung des Objektbereichs „Evaluation“ vorgenommen. Neben den Zielrichtungen, werden auch die Evaluationsbereiche und -kriterien vorgestellt. Daran anschließend werden verschiedene Evaluationsmodelle und das der Befragung zugrundeliegende, ebenenorientierte Evaluationsmodell von KIRKPATRICK beschrieben. Einen weiteren Ausgangspunkt für die spätere Untersuchung beinhaltet die Analyse der bereits vorhandenen empirischen Studien zur Evaluationspraxis. Da der Fokus der hier vorliegenden Arbeit auf den Evaluationsin-

strumenten liegt, werden diese im 2. Kapitel ebenfalls intensiv diskutiert und ihre Eignung für die Praxis dargestellt. Der Abschluss des zweiten Kapitels widmet sich schließlich den bereits genannten methodischen Problemen, die mit jeder Evaluation verbunden sind, und den Widerständen seitens der am Entwicklungsprozess beteiligten Personen.

Aus den theoretischen Grundlagen und den empirischen Modellen werden im dritten Abschnitt der Arbeit die relevanten Untersuchungsvariablen abgeleitet, die in den Aufbau und den Inhalt des Fragebogens eingehen und auch als Grundlage der anschließenden Expertenbefragung dienen. Daneben wird die Auswahl für das zugrundeliegende Modell der Untersuchung begründet.

Das vierte Kapitel beschreibt anschließend das eigene empirische Vorgehen, indem zunächst die Begründung für die Auswahl der Methode und der Stichprobe erfolgt. Anschließend werden der Ablauf der Untersuchung und die darauf folgende Aufbereitung und Analyse der Daten erläutert.

Kapitel fünf umfasst den Hauptbestandteil der vorliegenden Arbeit, die Auswertung und die Interpretation der im Rahmen der empirischen Untersuchung erhobenen Daten.

Zum Abschluss der Arbeit (Kapitel 6) wird eine Checkliste entwickelt, die sowohl unter theoretisch-methodischen als auch pragmatischen Gesichtspunkten eine geeignete Vorgehensweise bei der Kontrolle und Steuerung betrieblicher Weiterbildungsmaßnahmen vorstellt. Dieses Instrumentarium soll Praktikern als Entscheidungshilfe dienen, die allgemein formulierten Gestaltungsmöglichkeiten nach einer Anpassung an die eigene Unternehmenssituation umzusetzen. Zum vollständigen Aufbau der vorliegenden Arbeit vergleiche Abbildung 1.

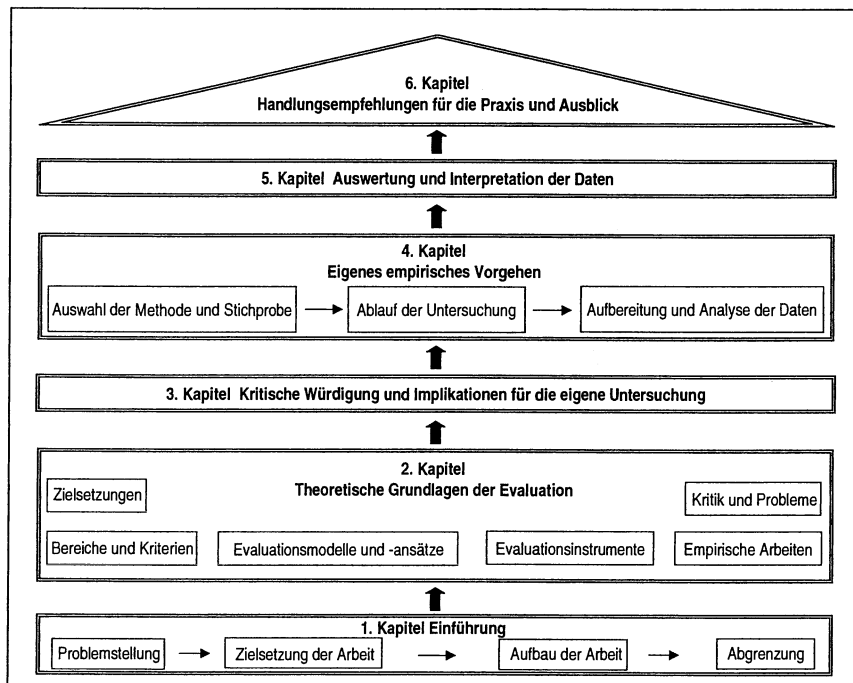


Abb. 1: Aufbau der Arbeit

1.4. Abgrenzung des Untersuchungsgegenstandes

Ausgangspunkt der weiteren Überlegungen ist die nähere Betrachtung der im Mittelpunkt der Arbeit stehenden Forschungsbereiche Führungskräfteweiterbildung und Evaluation. Ziel ist es, trotz des in der Literatur und in der Praxis oftmals unpräzisen Gebrauchs beider Begriffe, eine klare Abgrenzung als Basis für die weiteren Ausführungen festzulegen.

1.4.1. Führungskräfteweiterbildung

Zur Begriffsdefinition von Weiterbildung wird häufig die Erklärung des DEUTSCHEN BILDUNGSRAATES (1970, S. 197) herangezogen, der unter Weiterbildung „... die Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase“ versteht.

Kritisch anzumerken ist an dieser Definition, dass sie sich zu stark auf organisiertes Lernen bezieht (zur Kritik vgl. KEMP 1976, S. 2 ff.). In der heutigen Zeit erscheint diese Eingrenzung zu eng, da durch den zunehmenden Einsatz von PC-gestützten Lehrmethoden wie Computer Based Training oder Web Based Training das selbstgesteuerte Lernen, häufig direkt am Arbeitsplatz (on the job), in den Vordergrund rückt (vgl. HEYSE 1999, S. 560 ff.).

Treffender ist daher die Beschreibung von Weiterbildung gemäß dem Arbeitsförderungs-gesetz (zitiert nach HUMMEL 1999, S. 12): „Maßnahmen, die das Ziel haben, berufliche Kenntnisse und Fertigkeiten festzustellen, zu erhalten, zu erweitern oder der technischen Entwicklung anzupassen oder eine abgeschlossene Berufsausbildung oder eine angemessene Berufserfahrung voraussetzen.“.

Aus dieser Definition lassen sich folgende konstitutive Merkmale von beruflicher Weiterbildung ableiten:

- Bildungsvorgang *nach einer ersten Ausbildungsphase*,
- Maßnahmen zur *Erhaltung, Erweiterung und Anpassung* von Kenntnissen und Fertigkeiten und
- Bezug auf die *berufliche Qualifikation* (vgl. dazu auch DIEDRICH 1988, S. 27).

Oft wird auch anstelle der beruflichen Weiterbildung von der betrieblichen Weiterbildung gesprochen. Mit dem Adjektiv „betrieblich“ wird der Träger der Weiterbildung, in diesem Falle also der Arbeitgeber, identifiziert.

In der vorliegenden Arbeit werden die Weiterbildungsaktivitäten eines Unternehmens auf die Zielgruppe der Führungskräfte weiter eingegrenzt. WITTE ET AL. (1981, S. 2) stellen nach Sichtung der Literatur fest, dass eine allgemein gültige Definition des Begriffs Führungskraft nicht existiert. Im Rahmen dieser Arbeit wird eine pragmatische, in der Unternehmenspraxis übliche Identifikation von Führungskräften gewählt. Als Bestimmungsfaktor für die Einstufung eines Mitarbeiters als Führungskraft wird die Position in der Unternehmenshierarchie herangezogen (vgl. FABBENDER 1975, Sp. 880). Führungskräfte sind demgemäß diejenigen

Mitarbeiter, die Weisungsbefugnisse gegenüber anderen Unternehmensangehörigen besitzen. Zu den Führungskräften werden ebenso qualifizierte Fachkräfte aufgrund ihrer Zugehörigkeit zu einer hohen Stufe der Unternehmenshierarchie gerechnet, die aber keine Personalverantwortung tragen. Ebenso werden dieser Gruppe Führungsnachwuchskräfte zugerechnet, die auf Führungspositionen vorbereitet werden, aber aktuell noch keines der geforderten Merkmale erfüllen.

Die Einschränkung auf Führungskräfte erscheint notwendig, da ansonsten wie in der Praxis fachliche Qualifizierungsmaßnahmen wie z.B. EDV-Schulungen mit dem Begriff Weiterbildung assoziiert würden, die jedoch nicht im Fokus dieser Arbeit stehen. In dieser Untersuchung sollen also – gemäß der vorgenommenen Abgrenzung von Weiterbildung – fachliche und persönlichkeitsorientierte Entwicklungsmaßnahmen betrachtet werden, die speziell für die Zielgruppe der Führungskräfte konzipiert sind.

1.4.2. Evaluation

Der Versuch, aus der Literatur eine allgemeingültige Definition für den Begriff der Evaluation abzuleiten, stößt auf große Schwierigkeiten. THIERAU (1991, S. 6) weist auf den Facettenreichtum des Begriffs und seine vielseitigen Verwendungen im Zusammenhang mit Beurteilungsvorgängen hin. Je nach Forschungsrichtung wird der Begriff unterschiedlich aufgefasst und interpretiert. Bezieht man die Evaluation auf den Bereich der im Mittelpunkt des Interesses dieser Arbeit stehenden betrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen, so rücken die pädagogischen und ökonomischen Definitionsansätze in den Vordergrund.

In den Sozialwissenschaften wird zwischen Evaluation, also der Bewertung an sich, und der Evaluationsforschung, d.h. der Anwendung wissenschaftlicher Methoden zur Durchführung einer Evaluation, unterschieden. Der Begriff Evaluation bezeichnet den „Prozess der Beurteilung des Wertes eines Produktes, Prozesses oder eines Programmes, was nicht notwendigerweise systematische Verfahren oder datengestützte Beweise zur Untermauerung einer Beurteilung erfordert“ (WOTTAWA/THIERAU 1998, S. 13). Unter dem Begriff Evaluationsforschung wird dagegen „die systematische Anwendung empirischer Forschungsmethoden zur Bewertung des Konzeptes, des Untersuchungsplanes, der Implementierung und der Wirksamkeit sozialer Interventionsprogramme“ (BORTZ/DÖRING 1995, S. 96) verstanden.

Der Kern dieser Definitionsansätze zielt nicht auf die isolierte Bewertung der Ergebniskomponente eines wie auch immer zu definierenden Vorgangs ab. Hiermit wäre der Verzicht auf die weiterreichende Beurteilung auch der für das Zustandekommen des Ergebnisses rele-

vanten Wirkungszusammenhänge und Handlungen verbunden. Das hieraus resultierende Manko einer expliziten Kontrolle und zielorientierten Beeinflussung der für die Qualität des Outputs verantwortlichen Ursachen kann insbesondere dann nachteilig sein, wenn es sich um vielschichtige Prozesse und Ergebnisse handelt, deren zugrundeliegende Systeme nicht ohne weiteres komplett ausgetauscht werden können. Gerade die frühzeitige Kontrolle der ersten Stufen eines Prozesses eröffnet weitaus differenzierteres Gestaltungspotenzial, falls das gewünschte Ergebnis nicht zustande kommt: Entweder können Prozesse noch rechtzeitig optimiert werden, oder die nachträgliche Analyse deckt die zugrundeliegenden Wirkungsketten auf.

In beiden Richtungen des Untersuchungsinteresses geht es damit auch im Bereich der Führungskräfteweiterbildung um die zielorientierte Bewertung von Prozessen. Dabei steht also nicht die Bewertung der Durchführung der Maßnahmen im Vordergrund, sondern der gesamte Weiterbildungsprozess, beginnend mit der Bedarfsanalyse, über die Organisations-, Ergebnis-, Transfer- bis zur Kosten-Nutzen-Evaluation. BERNATZEDER/BERGMANN (1997, S. 115) vertreten demzufolge eine durchaus berechnete These: „nicht die Evaluation der Ergebnisse liefert aufschlussreiche Einsichten, sondern die Evaluation des Prozesses“.

HAMBLIN (1974, S. 8) definiert Evaluation entsprechend als „... the assessment of the total value of a training system, training course or programme in social as well as financial terms“. Die Evaluation bewertet also die Lernzielerreichung und den Transfer des Gelernten vom Lern- in das Funktionsfeld nicht nur qualitativ, sondern auch quantitativ. Dies ist die Grundlage für eine möglichst hohe Effektivität und Effizienz der betrieblichen Weiterbildung. In der Praxis werden die Begriffe Effizienz und Effektivität jedoch vielfach vermischt verwendet, obwohl sie natürlich sehr unterschiedliche Perspektiven repräsentieren (vgl. WATTENHOFER 1996, S. 97). Die Effizienz einer Maßnahme bestimmt das Verhältnis von Input zu Output. Durch diese Relation lässt sich eine Aussage treffen, ob ein bestimmtes Ziel durch einen wirtschaftlichen Einsatz der vorgegebenen Ressourcen erreicht wurde. Die Effektivität trifft dagegen eine Aussage über die Beziehung zwischen dem Output, d.h. der tatsächlichen Auswirkung, und der zuvor festgelegten Zielrichtung. Die Effektivität überprüft also die Zielerreichung und die Effizienz den Ressourceneinsatz einer Weiterbildungsmaßnahme.

Ein weiterer Differenzierungsansatz führt zur Unterscheidung zwischen der formativen und der summativen Evaluation. Die formative Evaluation dient dazu, bereits während der Planung und Durchführung einer Maßnahme Probleme zu klären, steuernd einzugreifen und zu optimieren. Dagegen bewertet die summative Evaluation eine Maßnahme nach ihrer Beendigung (vgl. SCRIVEN 1972, S. 61 f.). Wenn es die Zielsetzung der Evaluation sein soll, im

Sinne der Optimierung einer Weiterbildungsaktivität noch besser die Lerninhalte an die Bedürfnisse der Teilnehmer und des Unternehmens anzupassen, erscheint es sinnvoll, im Sinne einer formativen Evaluation so früh wie möglich in den Prozess einzugreifen. Auf der anderen Seite verändert die Evaluation während des Prozesses den Handlungsablauf. Ist eine Beeinflussung während des Geschehens nicht beabsichtigt, so bietet sich die summative Evaluation an.

In den wissenschaftlichen Abhandlungen zum Thema finden sich neben dem Begriff Evaluation die alternativen Bezeichnungen Erfolgskontrolle, Evaluierung, Erfolgsermittlung, Effizienzmessung, Kosten-Nutzen-Analyse oder Qualitätskontrolle (vgl. auch WILL ET AL. 1987, S. 14). In neuer Zeit wird der anglikanische Begriff der Evaluation häufiger verwendet, da mit dem Begriff der Erfolgskontrolle im deutschsprachigen Raum negative Assoziationen verbunden sind. Im Folgenden soll diese Problematik jedoch ausgeklammert werden, und die Begriffe Evaluation und Erfolgskontrolle werden synonym verwendet.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Vielschichtigkeit der Begriffsbestimmungen und der Wortwahl vorrangig aus der Zielsetzung des Untersuchungsinteresses ableitbar ist. So kann zwischen einer heuristischen Überprüfung des Nutzens einer Weiterbildungsmaßnahme und der exakten empirischen Analyse unterschieden werden. Auf einer tieferen Ebene der Begriffshierarchie lassen sich dann verschiedenste Begriffspaare differenzieren, die entweder aus dem unterschiedlichen Eingriffsspektrum (formativ versus summativ) oder der beabsichtigten Funktion (pädagogisch versus ökonomisch) resultieren. Sprachliche Nuancen, die aus dem eher kulturell geprägten Kontext resultieren (Evaluation versus Kontrolle) sollen im weiteren Verlauf der Ausführungen dagegen nicht problematisiert werden.

In dieser Arbeit wird demgemäß die folgende Definition zugrunde gelegt:

Unter Evaluation wird die systematische Sammlung von Informationen verstanden, die dazu dient, eine Weiterbildungsmaßnahme hinsichtlich ihrer Auswirkungen, sowohl auf die Teilnehmer als auch auf das Unternehmen, in Abgleich mit vorher festgelegten Zielen qualitativ und quantitativ zu bewerten.

1.4.3. Evaluation versus Bildungscontrolling

Auch die Begriffsabgrenzung zwischen Evaluation und Bildungscontrolling ist in der Literatur noch nicht zufriedenstellend gelöst. Um eine klare Abgrenzung des im Rahmen dieser

Arbeit interessierenden Forschungsgegenstandes vorzunehmen, ist es notwendig, auch diesen Problembereich näher zu beleuchten.

Der Evaluationsbegriff taucht in Deutschland bereits in den 60er Jahren in Zusammenhang mit der Verbesserung von Lehrplänen in Schulen auf (vgl. WULF 1972, S. 15 ff. und CRONBACH 1972, S. 38 ff.). Dagegen wird der Begriff des Bildungscontrolling erst Ende der 80er Jahre geprägt und findet seither durch zahlreiche Veröffentlichungen zunehmende Verbreitung (vgl. BALDIN/ PAPMEHL 1989b, S. 870 ff. oder BECKER 1995, S. 58). Bei der Analyse der englischsprachigen Literatur zum Thema ist festzustellen, dass der Begriff der Evaluation seit Beginn der 50er Jahre verwendet wird und auch heute noch auf internationalen Kongressen (vgl. ASTD Konferenz 2000 in den USA) und in Veröffentlichungen unangefochten in Gebrauch ist.

Eher kritische Stimmen monieren, dass sich unter dem wachsenden Kostendruck und der steigenden Bedeutung des Controlling in den Unternehmen auch Evaluationsthemen in Deutschland besser unter dem Mantel des Bildungscontrolling verkaufen lassen. ARNOLD (1996b, S. 254) stuft den Begriff des Bildungscontrolling daher zwar als neu ein, sieht aber inhaltlich keinen großen Unterschied zur Evaluation.

VON LANDSBERG/WEISS (1992, S. 3) differenzieren dagegen zwischen beiden Begriffen: „Evaluation ist Bestandteil von Controlling, nicht umgekehrt. Controlling und Controller bemühen sich um die Einpassung von Teilfunktionen und Teilbereichen in den Gesamtprozess des unternehmerischen Geschehens, um Koordination also. Das ist ein Unterschied zur Evaluation. Ein weiterer Unterschied liegt in der Dimensionierung: Evaluation ist meist eindimensional, nur pädagogisch oder nur psychologisch. Controlling ist dagegen offen, bezüglich der Bildung wenigstens zweidimensional, z.B.: pädagogisch und ökonomisch.“. Sie verdeutlichen damit, dass Evaluation einen Teilbereich des Controlling darstellt. Außerdem ordnen sie der Evaluation eher pädagogische Ziele zu. Das Bildungscontrolling sehen sie dagegen zweidimensional, also sowohl pädagogisch als auch ökonomisch orientiert. Betrachtet man allerdings die Zielsetzungen der Evaluation und die Evaluationsmodelle (vgl. Abschnitt 2.1. und 3.1.), so lassen sich auch bei der Evaluation sowohl pädagogische als auch ökonomische Zielsetzungen und Modelle unterscheiden (vgl. dazu auch BRONNER/ SCHRÖDER 1983, S. 45 ff.).

Auch GERLICH (1999, S. 15) vertritt die Meinung, dass Evaluation und Bildungscontrolling nicht gleichzusetzen sind und listet die wesentlichen Unterscheidungsmerkmale wie folgt auf (vgl. Tab. 1).

Merkmale	Evaluation	Controlling
Aufgaben/ Funktionen	Handlungsoptimierung, Entscheidungshilfe, Legitimation, Integration, Prognose, Erkenntnis- und Weiterbildungsfunktion	Planung, Steuerung, Koordination, Information, Soll-/ Istvergleich, Prognose, Alternativensuche, Vorbereitung von Entscheidungen
Vorgehen	getrennt oder gesamt in best. Evaluationsfeldern	meist in ineinandergreifenden Zyklen
Instrumente	Befragung jeglicher Form, Beobachtung, Analyseverfahren, kommunikative Verfahren, Tests, Expertenratings, physikalische Messungen etc.; nicht zwingend EDV-unterstützt, außer bei der Auswertung u. evtl. bei der Erfassung der Daten	Kostenanalyse, Deckungsbeitragsrechnung, Kennzahlen, Betriebs- und Konzernrechnungen, Budgetierung, Planungssysteme etc.; zwingend EDV-unterstützt
Messung	gemessen werden hauptsächlich qualitative Kriterien auf Rang- oder Intervallskalenniveau	gemessen werden hauptsächlich monetäre oder quantitative Größen auf Kardinalskalenniveau
Einbindung Beteiligter	Häufig starker Einbezug Beteiligter oder Betroffener	mittlere Einbindung Beteiligter oder Betroffener
organisatorische Einbettung	meist externe Evaluatoren	zentral oder dezentral, in Stab oder Linie im Unternehmen
Perspektive	kurz- bis mittelfristig; Anfang und Ende definiert	kurz-, mittel- und langfristig; kontinuierliche Institution
Steuer-/Messgrößen	konsensual festgelegte Kriterien	objektive Controls

Tab. 1: Wesentliche Merkmale von Evaluation und Controlling (Gerlich 1999, S. 15)

Auch in diesem Katalog von Unterscheidungsmerkmalen ist die Messung von qualitativen Kriterien bei der Evaluation im Gegensatz zur Messung von monetären oder quantitativen Kriterien beim Controlling ein Differenzierungsmerkmal, dem bereits durch die in dieser Arbeit zugrundegelegten Definition des Begriffs „Evaluation“ widersprochen wurde (vgl. Abschnitt 1.4.2.).

Die in den bislang aufgeführten Quellen unternommenen, unbefriedigenden Abgrenzungsversuche lenken den Blick auf diejenigen Autoren, die die Evaluation in einem weiter gefassten Controllingsystem ansiedeln. So verdeutlicht WAKENHUT (1996, S. 8 f.), dass Evaluation und Bildungscontrolling eng miteinander verbunden sind, der Begriff des Bildungscontrolling jedoch einen weiter gefassten Anspruch repräsentiert, der in enger Verbindung

zum Qualitätsmanagement steht. Auch dieser Sichtweise kann allerdings vorgehalten werden, dass die Evaluation eine Qualitätsverbesserung zum Ziel hat und damit ebenso eng mit dem Qualitätsmanagement verzahnt ist.

Eine klare Differenzierung zwischen Evaluation und Bildungscontrolling nehmen HEEG/JÄGER (1995, S. 343) vor. Sie definieren Bildungscontrolling als „... ein umfassendes Planungs-, Bewertungs- und Informationssystem zur Koordination und Steuerung der betrieblichen Bildungsprozesse in enger Abstimmung mit den Unternehmenszielsetzungen zur Erfassung und Darstellung der Effizienz und der Effektivität sowie der Kosten von Bildungsprozessen“. Im Gegensatz zur Evaluation heben die beiden Autoren im Rahmen des Bildungscontrolling die Erfassung und Darstellung der Kosten hervor. Als weiteren, neuen Ansatz des Bildungscontrolling sehen sie auch die Verknüpfung mit den strategischen Zielen des Unternehmens. Diese beiden Aspekte können als Differenzierungskriterien herangezogen werden, um den herkömmlichen Begriff der Evaluation von dem des Bildungscontrolling zu unterscheiden.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass einerseits Inhalte und Ziele der Evaluation dem Bildungscontrolling entsprechen und andererseits Evaluation als Teilbereich des Bildungscontrolling betrachtet werden kann. Evaluation ist definitionsgemäß mit der Bewertung des Nutzens verbunden (vgl. dazu Abschnitt 1.4.2.). Allerdings ist damit nicht nur die Lern- oder Transfererfolgskontrolle im pädagogischen Sinne gemeint wie bei FRÖHLICH/WUNDERER (1991, S. 15) oder RANK (1996, S. 89), sondern auch die Bewertung ökonomischer Ziele. Evaluation im Sinne einer allein qualitativen Beurteilung von Weiterbildungsmaßnahmen gehört sicherlich der Vergangenheit an. Das gegenwärtige Verständnis von Evaluation umfasst stets auch eine quantitative Bewertung von Weiterbildungsinvestitionen (vgl. PHILLIPS 2000, S. 10 f.). Somit ist eine Abgrenzung auf der Basis von quantitativen und qualitativen Kriterien wenig sinnvoll. Es ist daher eher HEEG/JÄGER (1995, S. 343) beizupflichten, die in der Kostenerfassung und der strategischen Dimensionierung Differenzierungsmerkmale sehen.

Die Evaluation ist also ein essenzieller Bestandteil des Bildungscontrolling, die den qualitativen und quantitativen Nutzen einer Entwicklungsmaßnahme bewertet. Allerdings legt die Evaluation im Gegensatz zum Bildungscontrolling den Schwerpunkt weniger auf die systematische Erfassung aller relevanten Kosten und ist bislang noch nicht mit den strategischen Unternehmenszielen verknüpft.

2. Theoretische Grundlagen der Evaluation

Die unzureichende Abgrenzung der Begriffe „Evaluation“ und „Bildungscontrolling“ impliziert bereits, dass in dieser wissenschaftlichen Richtung auch unterschiedliche Auffassungen und Ausprägungen der Evaluationsziele, -bereiche, -modelle und -instrumente existieren.

Ziel dieses Kapitels ist es, die Teilbereiche der Evaluation vorzustellen und die für die spätere empirische Untersuchung relevanten Aspekte abzuleiten. Entsprechend der zwingend einzuhaltenden Arbeitsschritte eines jeden Evaluationsprozesses wird zunächst geklärt, welche Zielsetzungen die Evaluierung verfolgen kann.

Anschließend werden in Abschnitt 2.2. die Gegenstandsbereiche der Evaluation, die einzelne Phasen oder den gesamten Weiterbildungsprozess beinhalten können, beschrieben. Sind die Zielsetzung und die zu bewertenden Bereiche des Weiterbildungsprozesses festgelegt, werden Evaluationskriterien bestimmt, anhand derer überprüft wird, ob eine Veränderung feststellbar ist. Da die Kriterien immer in Abhängigkeit von den unterschiedlichen Phasen des Prozesses zu bewerten sind, erfolgt in Abschnitt 2.2. eine Zusammenführung dieser unterschiedlichen Teilaspekte der Evaluation.

Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass zahlreiche Modelle zur Evaluation existieren. Diese werden in Kapitel 2.3. zusammen mit bedeutenden, empirischen Untersuchungen und Umfragen zur Evaluationspraxis (Abschnitt 2.4.) vorgestellt.

Zentrales Element der vorliegenden Arbeit ist die Beschreibung der Instrumente, die bei der Evaluation zum Einsatz gelangen können. In Abschnitt 2.5. werden daher die wichtigsten Evaluationsinstrumente vorgestellt und deren Praktikabilität untersucht.

An die Ausführungen der Evaluationsinstrumente schließt sich eine Darstellung der in der wissenschaftlichen Diskussion bemängelten Kritikpunkte und Probleme der Evaluation an. Hierbei wird zwischen den Methodenproblemen und den Widerständen, die bei der Umsetzung auftreten können, unterschieden.

2.1. Zielsetzungen der Evaluation

In der Regel verursacht jeder Evaluationsprozess zusätzliche Kosten, die nur dann eine Berechtigung besitzen, wenn die Evaluation klare, im Vorfeld definierte Ziele verfolgt. Bevor

näher auf den Untersuchungsgegenstand, die unterschiedlichen Instrumente der Evaluation, eingegangen wird, erfolgt daher die Vorstellung der verschiedenen Funktionen und Zielsetzungen von Evaluationsmaßnahmen.

Nach eingehender Analyse der Literatur lassen sich insgesamt sieben wesentliche Zielsetzungen der Evaluation identifizieren (vgl. Abb. 2).

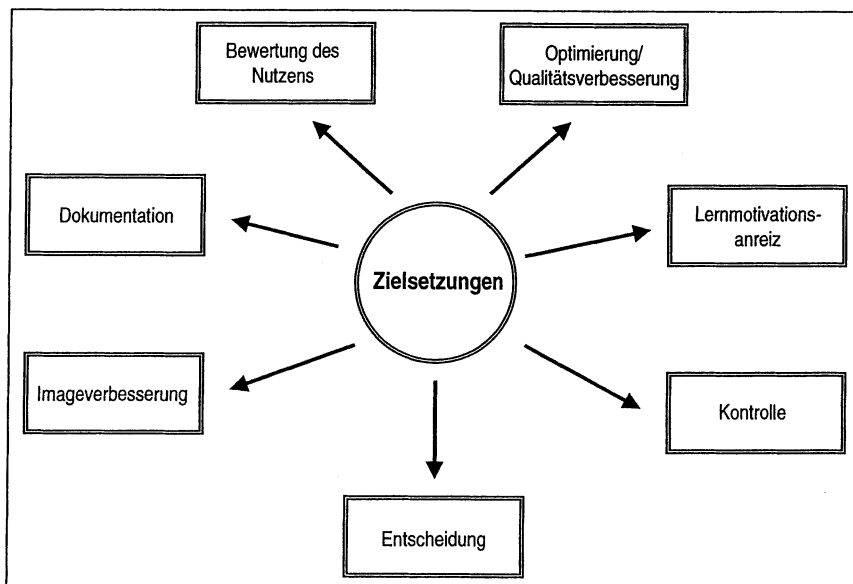


Abb. 2: Zielsetzungen der Evaluation

2.1.1. Die Bewertungsfunktion

Die Bewertungsfunktion lässt sich bereits aus der Definition des Evaluationsbegriffs ableiten: Der Nutzen einer Weiterbildungsmaßnahme soll bewertet werden. Die Evaluation hat damit die Zielsetzung, den Nachweis zu erbringen, dass durch die Investition des Kapitals in eine Entwicklungsmaßnahme ein Mehrwert erzielt wurde.

Da diese Bewertungsfunktion der Personalabteilung die zur Rechtfertigung ihres Budgets notwendigen Argumente liefert, bezeichnet NORK (1991, S. 39) diese Zielsetzung auch als Legitimationsfunktion. Auch BRONNER/SCHRÖDER (1983, S. 45) nennen die Ressourcenge-

winnung und -bemessung, die Rechenschaftslegung und den Effizienznachweis als ökonomische Funktionen der Evaluation. Sie sehen damit eine Zielsetzung der Evaluation in der Rechenschaftslegung, also dem Bestreben nachzuweisen, dass die gesetzten Bildungsziele erreicht wurden, um die zukünftige Ressourcengewinnung und -bemessung zu erleichtern.

Der Vorgang der Bewertung des Nutzens ist allerdings zunächst einmal rein vergangenheitsorientiert, da nur im Nachhinein festgestellt werden kann, welcher Nutzen tatsächlich erzielt wurde (vgl. BANK 1997, S. 175). Für den frühzeitigen Eingriff zur Optimierung von Weiterbildungsmaßnahmen und zur Gegensteuerung im Falle von Fehlentwicklungen reicht ein derart formulierter, isolierter Anspruch an die Evaluation jedoch nicht aus.

2.1.2. Die Optimierungsfunktion

„Ein wesentliches Ziel der Evaluierung sind die Optimierung und die Qualitätsverbesserung der Bildungsarbeit.“ (GÖTZ 1998a, S. 65). Eine Evaluierung in diesem Sinne dient also hauptsächlich dazu, eine Maßnahme zu verbessern.

Im Rahmen des Evaluationsprozesses kann einerseits bereits *während* der Durchführung steuernd eingegriffen werden, um die Maßnahme zu optimieren. Im Gegensatz zur summativen Evaluation nach Beendigung einer Maßnahme kann der Weiterbildungsprozess durch die formative Evaluation noch in der Phase der Durchführung positiv, im Sinne der Zielerreichung beeinflusst werden. Andererseits können auch zukünftige Folgeveranstaltungen, falls diese geplant sind, mit Hilfe der Evaluationsergebnisse optimiert werden. Die Grenzen zwischen formativer und summativer Evaluation sind damit fließend, vor allem, sobald die Weiterbildung nicht aus einer einzelnen Maßnahme, sondern aus mehreren Weiterbildungsbausteinen besteht.

ARNOLD (1994, S. 6) hebt ebenfalls die Zielsetzung der Qualitätssicherung hervor. Er unterteilt den Qualitätsbegriff in Input-, Throughput- und Output-Qualität. Unter Input-Qualität versteht er die Überprüfung der Konzeption, der Planung und des Angebots. Die Throughput-Qualität bezieht er auf die Infrastruktur (die Atmosphäre der Lernumgebung), die Professionalität der Trainer und die Didaktik. Unter Output-Qualität fasst er schließlich den Abschluss (Zielerreichung, Anerkennung), die Zufriedenheit der Teilnehmer und die Persönlichkeitsentfaltung zusammen. Bisher wurde seiner Meinung nach der Schwerpunkt allerdings auf die Input- und die Throughput-Qualität gelegt, da die Ermittlung der Output-Qualität auf die bereits angesprochenen Schwierigkeiten stößt. Um die Qualität der Bildungsarbeit im Sinne eines Total Quality Managements zu sichern, fordert er daher prozess-

begleitende bzw. entwicklungsorientierte Formen der Evaluierung (vgl. auch ARNOLD/KRÄMER-STÜRZL 1995a, S. 134). Schließlich plädiert ARNOLD (1996a, S. 243) sehr weitgehend für eine selbstorganisierte Evaluierung seitens der Teilnehmer. Dabei soll der Lernende selbst die Verantwortung für seinen Lernprozess und seine Lernfortschritte übernehmen, um eine Optimierung der Weiterbildungsprozesse zu Gewähr leisten.

2.1.3. Der Lernmotivationsanreiz

Eine weitere Zielsetzung der Evaluation ist der Lernmotivationsanreiz. EASTERBY-SMITH (1994, S. 18) bekräftigt, dass Evaluation nicht als abschließendes Element einer Weiterbildungsmaßnahme zu sehen ist, sondern als integraler Bestandteil des gesamten Lernprozesses. Deshalb wird diese Zielsetzung im englischen Sprachraum auch häufig mit „Learning“ bezeichnet. Im deutschen Sprachgebrauch hat sich dagegen auch der Begriff „Integrationsfunktion“ etabliert, der ebenfalls die Evaluation als Teil des Entwicklungsprozesses verdeutlicht.

HAMBLIN (1974, S. 69) gibt dabei zu bedenken: „... evaluation changes the thing which is being evaluated“ – ein Phänomen, das in der Literatur als Hawthorne-Effekt² bezeichnet wird. Dieser Effekt lässt sich auch auf Trainingsmaßnahmen übertragen. Einerseits kann daher gegen die Durchführung der Evaluation eingewandt werden, dass der Untersuchungsgegenstand beeinflusst wird, andererseits kann dieser Einfluss auch positiv ausgelegt werden. BRONNER/SCHRÖDER (1983, S. 46) vertreten die These, dass infolge des Hawthorne-Effekts durch die Erfolgsermittlung die Lernmotivation und damit letztendlich der Lernerfolg verstärkt werden.

BRAMLEY (1996, S. 7) schreibt ebenfalls in diesem Zusammenhang: „The evaluation will almost inevitably affect the way in which the programme is viewed and can be used to redefine the sharing of responsibility for the learning between the trainers, trainees and employing managers.“. BRAMLEY betrachtet somit die Beeinflussung der Prozesse durch die Evaluation ebenfalls positiv. Für ihn resultieren daraus Anreize und eine größere Verantwortung nicht nur für den Lernenden, sondern auch für die Trainer und Vorgesetzten.

² Der Hawthorne-Effekt basiert auf amerikanischen Studien in den dreißiger Jahren in dem Hawthorne Werk der Western Electric Company. Dabei wurde der Einfluss der Arbeitsbedingungen auf die Arbeitsleistung untersucht. Es wurde festgestellt, dass nicht nur die Leistung der Versuchsgruppe durch verbesserte Arbeitsplatzbedingungen wie bessere Lichtverhältnisse gesteigert wurde, sondern auch die Leistung der restlichen Arbeiter positiv beeinflusst wurde (vgl. NORK 1991, S. 106 f.).

2.1.4. Die Kontrollfunktion

HAMBLIN (1974, S. 11) ergänzt eine weitere Zielsetzungen der Evaluation: „... the purpose of evaluation is control“. Damit zielt er auf einen Prozess der Informationssammlung, der -analyse und -bewertung ab, der dazu dient, die Informationsgrundlage für Entscheidungen zu schaffen und Handlungen einzuleiten. Evaluation ist somit Voraussetzung oder Grundlage für ein Kontrollsystem, um Weiterbildungsmaßnahmen effizienter zu steuern. Kontrolle versteht er damit nicht im negativen Sinne, sondern als Controllinginstrument oder als Trainingshilfe, wie sie auch im Rahmen des Bildungscontrolling aktuell diskutiert wird (vgl. HAMBLIN 1974, S. 12).

Auch EASTERBY-SMITH (1994, S. 19) fügt den erstgenannten drei Zielen in einer Veröffentlichung im Jahr 1994 den Controllingaspekt hinzu. Unter dem zunehmenden Druck, unter dem die Bildungsabteilungen stehen, tritt der Controllingaspekt verstärkt in den Vordergrund. Damit soll die Qualität der Trainer überprüft und gegebenenfalls angepasst werden. Im Gegensatz dazu sehen WILL ET AL. (1987, S. 22 f.) die Kontrolle eher als Disziplinierungsfunktion, mit der überprüft werden soll, ob und inwieweit Trainer und Teilnehmer einer Maßnahme die im vorab festgelegten Ziele erreicht haben. Dieses Vorgehen steht allerdings im krassen Gegensatz zu aktuellen Forderungen nach Selbstevaluation, wie sie z.B. von ARNOLD (1996a, S. 243) vertreten werden.

2.1.5. Die Entscheidungsfunktion

NORK (1991, S. 41 f.) nennt eine weitere Zielsetzung: die Entscheidungsfunktion. Evaluation dient dazu, Entscheidungen vorzubereiten und die hierzu erforderlichen Informationen zur Verfügung zu stellen. NORK (1991, S. 41) geht davon aus, dass Evaluation nur sinnvoll ist, wenn sie in Entscheidungsprozesse einbezogen wird und diese beeinflussen kann. Dem widersprechen WOTTAWA/THIERAU (1998, S. 30), die die Entscheidungsfunktion eher skeptisch betrachten: „Meist wird man sich schon freuen müssen, wenn die Ergebnisse von Evaluationsstudien wenigstens indirekt, in diffuser, vielfach vermittelter und kaum nachvollziehbarer Weise in die tatsächliche Entscheidung mit eingehen.“. Auch WILL ET AL. (1987, S. 24) weisen darauf hin, dass die Entscheidungsträger oft mit der Evaluation nichts zu tun haben. Daher werden die Ergebnisse einer Evaluation meist lediglich als Begründung für Personalmanagement-Entscheidungen herangezogen und nicht aus den Evaluationsergebnissen abgeleitet.

2.1.6. Die Imagefunktion

Als eine weitere Zielsetzung nennt EICHENBERGER (1992, S. 27), die Image- oder die Akquisitionsfunktion. Die Evaluation zielt demnach ebenfalls darauf ab, eine Aufwertung des Unternehmensimage und damit auch eine Imageverbesserung der Personalentwicklungsarbeit zu erreichen, um hierdurch Vorteile bei der Akquisition von neuem Personal zu realisieren. Es spricht einiges dafür, dass diese Funktion zukünftig an Bedeutung gewinnen wird, da qualifiziertes Personal inzwischen in vielen Branchen (aktuell sicherlich vor allem in den Zukunftsbranchen Informations- und Kommunikationstechnologie) zum Engpassfaktor geworden ist, so dass alle Unternehmen zunehmend um den Produktionsfaktor Mensch konkurrieren werden.

Im Rahmen von Personalmarketingstrategien werben daher bereits viele Unternehmen mit umfangreichen Trainee- oder qualifizierten Weiterbildungsprogrammen um die Gunst der Hochschulabgänger (zum Teil werden derartige Maßnahmen bereits im Rahmen des Studiums angeboten und durchgeführt).

2.1.7. Die Dokumentationsfunktion

BANK (1997, S. 178) nennt die Dokumentation als weitere Zielsetzung der Evaluation. Die Dokumentation der Ergebnisse der Bildungsarbeit dient dazu, eine Basis für zukünftige Entscheidungen zu schaffen. Es geht um eine sorgfältige und systematische Sammlung, Verarbeitung und Verwahrung der Ergebnisse. Die Dokumentation bildet dementsprechend die Grundvoraussetzung für ein funktionierendes Bildungscontrolling. Auch WILL ET AL. (1987, S. 24) betonen diesen Aspekt, der sich durch finanzielle und personelle Forderungen begründen lässt.

2.1.8. Fazit

Aus diesen Ausführungen wird deutlich, dass die Zielsetzungen der Evaluation nicht getrennt voneinander zu betrachten sind, sondern vielmehr ineinander greifen und sich gegenseitig bedingen. Die Bewertung einer Maßnahme ist die Grundlage der Optimierung, und sie dient damit auch der Intensivierung des Lernens. Die Nutzenbewertung und die Optimierung liefern wiederum die Entscheidungsgrundlage für weitere Entwicklungsmaßnahmen. Wäh-

rend die Dokumentationsfunktion die Voraussetzung für die Legitimation und das Controlling darstellt, ist die Bewertung des Nutzens bereits ein Teil des Controlling.

Auch EASTERBY-SMITH (1994, S. 15) sieht die einzelnen Zielsetzungen der Evaluation nicht getrennt voneinander. Er stellt die Verzahnung von vier unterschiedlichen Hauptzielsetzungen wie folgt grafisch dar (vgl. Abb. 3).

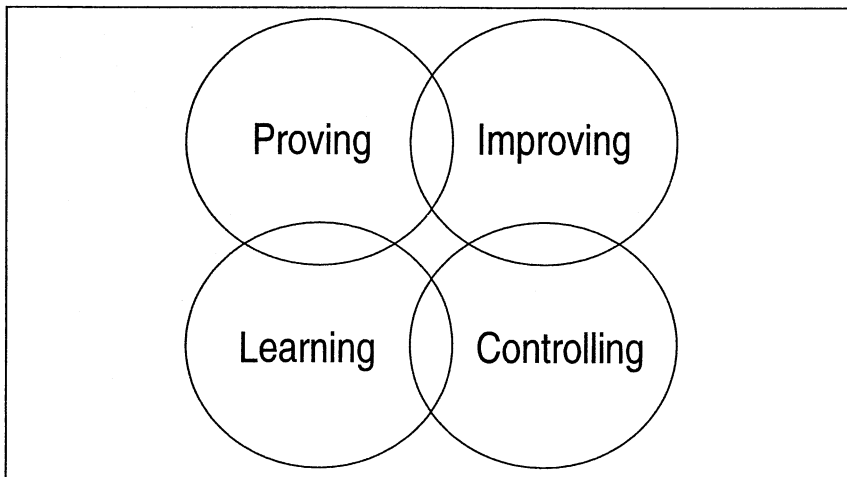


Abb. 3: Die Vernetzung der Zielsetzungen (EASTERBY-SMITH 1994, S. 15)

Dabei bezeichnet er „Proving“ als Nutzenbewertung, wogegen sich „Improving“ auf die Optimierungsfunktion bezieht. Als weitere in engem Zusammenhang mit den eben genannten Zielsetzungen stehende Funktionen kennzeichnet er das „Learning“, das sich auf den Lernmotivationsanreiz bezieht, und das „Controlling“, die Kontrollfunktion.

Im Rahmen der hier vorliegenden Untersuchung werden daher diese vier Hauptzielsetzungen der Evaluation berücksichtigt (vgl. Abb. 3). Trotz der widersprüchlichen Auffassungen und Interpretationen der Autoren wird auch zusätzlich die Entscheidung als eine mögliche Zielsetzung der Evaluation im empirischen Teil erhoben, da Evaluation, so wie sie im Rahmen dieser Arbeit verstanden wird, nicht als Selbstzweck zu betrachten ist. Vielmehr soll das Evaluationsergebnis als Entscheidungsgrundlage dienen, um Entwicklungsmaßnahmen effizienter und effektiver zu gestalten. Als weitere Zielsetzung wird auch die Imagefunktion betrachtet, da anzunehmen ist, dass der Engpass qualifizierter Nachwuchskräfte zukünftig noch größere Bedeutung erlangt. Da durch das Angebot qualitativ hochwertiger Entwick-

lungsmaßnahmen sog. High Potentials leichter akquiriert werden können, findet die Imagefunktion im empirischen Teil dieser Arbeit ebenfalls Berücksichtigung. Eine weitere Zielsetzung stellt die Dokumentationsfunktion dar, die im Hinblick auf das Bildungscontrolling zunehmende Bedeutung erlangt und daher ebenfalls im empirischen Teil mit einbezogen wird.

Im Gegensatz zu den in Abschnitt 2.1.1. bis 2.1.7. zitierten Autoren unterteilen WOTTAWA/THIERAU (1998, S. 57) die verschiedenen Funktionen nach den entsprechenden Stakeholdern der Evaluation. Personengruppen, die am Evaluationsprozess üblicherweise beteiligt oder interessiert sein können, sind die Unternehmensleitung, die Personalentwicklung, die Teilnehmer einer Maßnahme, deren Vorgesetzte oder die Trainer (vgl. dazu auch STIEFEL 1976, S. 106). So divergierend die Interessenlagen dieser Personengruppen sein können, so verschieden können auch die Ziele sein, die mit der Durchführung der Evaluation verfolgt werden. Vor der Erfolgsermittlung ist also stets festzulegen, wessen Interessen und Bedürfnisse bei einer Evaluation berücksichtigt werden sollen.

EASTERBY-SMITH (1986, S. 17) weist außerdem darauf hin, dass es nicht realistisch sei, mehr als eine der aufgeführten Hauptzielsetzungen der Evaluation zu verfolgen. Daher ist vor einer Evaluation stets explizit festzulegen, welche Stakeholder berücksichtigt werden und welche Funktion der Evaluation damit im Mittelpunkt steht.

Da im Rahmen der vorliegenden Erhebung nicht feststand, welche Stakeholder bei der Evaluation in den untersuchten Unternehmen dominieren, wurde bei der Befragung generell die Zielsetzung erhoben, die die Personalentwicklungsabteilung mit der Evaluation verfolgt. Hiermit wurde bewusst in Kauf genommen, dass neben den hier ausgewählten sieben Zielsetzungen für einige Stakeholder noch weitere Funktionen von Bedeutung sein können, aber in der Befragung nicht berücksichtigt werden. Auf der anderen Seite bietet diese Auswahl den Vorteil, die Ergebnisse miteinander vergleichen zu können, da ausschließlich Personalexperten befragt wurden.

2.2. Evaluationsbereiche und -kriterien

Wie bereits eingangs erläutert, bewertet die Evaluation die Wirksamkeit einer Bildungsmaßnahme. Im folgenden Abschnitt wird nun näher diskutiert, welche Gegenstände oder Objekte die Evaluation überprüft. Als Evaluationsgegenstand fungiert nicht nur die Personalentwicklungsmaßnahme an sich, sondern der gesamte Bildungsprozess von der Bedarfsanalyse, der Planung und Organisation, bis zur Durchführung und zur Transferphase.

Die Evaluation verläuft daher prozessbegleitend und kann alle oder ausgewählte Bereiche der Weiterbildungskette bewerten.

So wie der Weiterbildungsprozess verschiedene Phasen beinhaltet, so lässt sich auch die Evaluation in mehrere Evaluationsphasen, -bereiche oder -ebenen unterteilen. In den Abschnitten 2.2.1. bis 2.2.7. werden die Evaluationsbereiche näher betrachtet und Kriterien genannt, anhand derer eine bereichsspezifische Überprüfung stattfinden könnte.

Allerdings soll bereits an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass der Erfolg einer Entwicklungsmaßnahme nicht an einem einzigen, generalisierbaren Indikator zu messen ist und die Festlegung der Messkriterien bislang noch nicht zufriedenstellend gelöst ist (vgl. dazu den Abschnitt 2.6.1.). Potenzielle Messkriterien hängen neben dem situativen Kontext der Untersuchung auch sehr stark von der Form der Entwicklungsmaßnahme ab, je nachdem, ob es sich um eine Präsenzveranstaltung aus einem oder mehreren Bausteinen, ein individuelles Coaching am Arbeitsplatz oder um ein selbstgesteuertes Lernprogramm am PC handelt. In den folgenden Abschnitten wird der Versuch unternommen, mögliche Messkriterien aufzustellen, die jedoch allein in Hinblick auf Präsenzveranstaltungen ausgewählt wurden, die auch in der empirischen Untersuchung als Bezugsrahmen dienen.

2.2.1. Die Bedarfsanalyse

Die Bedarfsanalyse wie auch die sich anschließende Planung einer Weiterbildungsmaßnahme sind essenzielle Bestandteile des Weiterbildungsprozesses, die über Erfolg oder Misserfolg einer Intervention entscheiden (vgl. OSTROFF/FORD, 1989, S. 25 ff.). Daher sollte zu einer umfassenden Evaluation vor allem die Bewertung der Analysephase, die auch als Kontextevaluation bezeichnet wird, gehören.

Ein Qualifikationsbedarf kann aus mehreren Gründen entstehen. Entweder haben externe Einflussfaktoren, wie veränderte Wettbewerbsbedingungen oder neue rechtliche Bestimmungen, eine direkte Wirkung auf die Organisation und damit auf die Anforderungen an die Mitarbeiter. Andererseits können auch interne Prozesse optimiert werden, die in einem veränderten Anforderungsprofil des betroffenen Personals münden. Oder der Bedarf liegt in der einzelnen Person selbst, deren Know-how für die Erfüllung ihrer Aufgaben nicht ausreicht oder deren Aufgabenbereich und Qualifikation erweitert werden müssen (vgl. HUMMEL 1999, S. 51).

Folglich sind mehrere Schritte in der Analysephase zu durchlaufen, um zu einer adäquaten Problemlösung zu gelangen. Zunächst ist ein Bedarf wahrzunehmen und zu artikulieren. Danach sind Ursachen und Konsequenzen im Hinblick auf die Rahmenbedingungen und auf die aktuelle Situation des Unternehmens hin näher zu analysieren und mögliche Lösungsstrategien zu entwickeln. Letztendlich ist dann die Auswahl zu treffen, welche der erarbeiteten Lösungsmöglichkeiten angestrebt werden soll (vgl. BRONNER /SCHRÖDER 1983, S. 91).

HUMMEL (1999, S. 62) unterstreicht in einer neueren Veröffentlichung ebenfalls die Bedeutung der Bedarfsanalyse. Er fasst die Vorgehensweise zur Erhebung des derzeitigen und zukünftigen Qualifikationsbedarfs systematisch zusammen (vgl. Abb. 4).

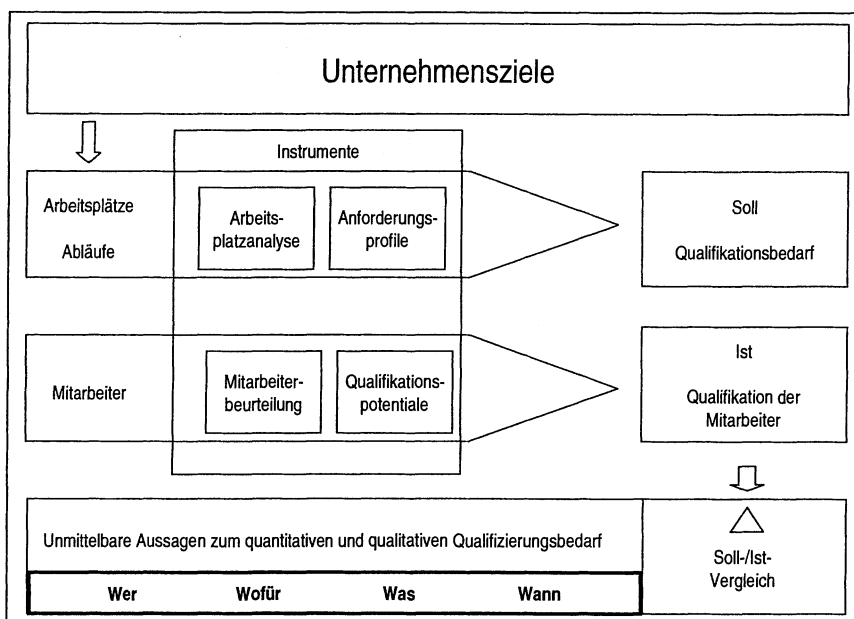


Abb. 4: Ermittlungsmethoden des Qualifikationsbedarfs (HUMMEL 1999, S. 62)

Abbildung 4 verdeutlicht, dass das Vorgehen zur Ermittlung des Qualifikationsbedarfs strategischen Charakter besitzt. Der Qualifikationsbedarf ist im hohen Maße von den Unternehmenszielen und den daraus resultierenden Arbeitsplatzanforderungen abhängig. Dementsprechend lassen sich auch nur bedingt allgemein gültige Kriterien aufstellen, anhand derer eine Bedarfsanalyse evaluiert werden kann.

BRINKERHOFF (1987, S. 15) empfiehlt daher zur Unterstützung in diesem Zusammenhang die Beantwortung folgender Fragen:

- Gibt es ein wichtiges Problem, das gelöst werden muss?
- Ist das Problem so groß, dass es wert ist, gelöst zu werden?
- Welchen Nutzen kann die Maßnahme für die Organisation erbringen?
- Kann eine Entwicklungsmaßnahme helfen?
- Ist eine Personalentwicklungsmaßnahme die beste Lösung?
- Wer sollte ein Entwicklungsprogramm durchlaufen?
- Welches Wissen, Verhalten oder welche Einstellungen werden benötigt?

Es soll an dieser Stelle nochmals ausdrücklich verdeutlicht werden, dass eine Entwicklungsmaßnahme nicht unbedingt das richtige Instrument darstellen muss, um ein Qualifikationsdefizit nach einem Soll-/Ist Abgleich zu beheben. So können auch andere Maßnahmen (z.B. Job Rotation oder Neueinstellungen) ergriffen werden, um die aufgedeckten Defizite auszugleichen.

2.2.2. Die Planung

Hat die Analysephase ergeben, dass eine Entwicklungsmaßnahme die geeignete Vorgehensweise darstellt, um ein Qualifikationsdefizit auszugleichen, so muss im Rahmen der Planungsphase eine umfassende Vorbereitung der Maßnahme stattfinden. Dabei werden zunächst die Ziele, die erreicht werden sollen, und die Zielgruppe exakt definiert. Im nächsten Schritt werden dann konkrete Methoden ausgewählt, mittels derer die Lernziele vermittelt werden sollen, und entsprechende Referenten ausgewählt und abgestimmt. Neben organisatorischen und didaktischen Vorbereitungen muss auch hier die Transferplanung einen zentralen Platz einnehmen, worauf in Abschnitt 2.2.6. noch näher eingegangen wird.

Für diese Phase entwickelt BLIESENER (1997, S. 164) verschiedenen Fragestellungen, die als Kriterien zur Überprüfung der Planung herangezogen werden können.

- Welche Lernziele werden durch die Maßnahme definiert?
- Sind die Elemente der Maßnahme und ihre Techniken theoretisch oder empirisch hinreichend fundiert?
- Werden begründete Aussagen über Dauer und Transfer des Lernerfolgs gemacht?
- Decken sich die Lernziele mit dem festgestellten Bedarf?

- Decken sich die Voraussetzungen der Maßnahmen mit dem faktischer Kenntnisstand der Teilnehmer?
- Werden durch die Maßnahme tatsächlich die Mitarbeiter erreicht, die einer Weiterbildung in dieser Form bedürfen?
- Entspricht die durchgeführte Maßnahme dem Planungskonzept bzw. dem Angebot?
- Werden die vorgesehenen Mittel und Dienste während der Durchführung auch tatsächlich bereitgestellt?

Eine Evaluation in der Planungsphase, die als Inputevaluation bezeichnet wird, überprüft also, ob die didaktischen, personellen und finanziellen Voraussetzungen für eine erfolgreiche Weiterbildungsmaßnahme gegeben sind.

2.2.3. Die Durchführung

Als nächste Phase des Weiterbildungsprozesses schließt sich die unmittelbare Durchführung einer Maßnahme an. Im Rahmen des entsprechenden Evaluationsbereichs, der als Prozess-evaluation bezeichnet wird, kann im Sinne einer formativen Evaluation steuernd in den Prozess eingegriffen werden. Während der Durchführung überprüft die Evaluation entsprechend, ob die beabsichtigten Lernziele vermittelt werden und die Lerninhalte den Bedürfnissen der Teilnehmer entsprechen. In dieser Phase werden die Reaktionen der Teilnehmer *während* der Maßnahme erhoben, die Aufschluss über die erfolgreiche Durchführung einer Intervention liefern können.

Im Rahmen eines Seminars kann auf dieser Evaluationsstufe die Zufriedenheit der Teilnehmer während einer Maßnahme, am Ende eines jeden Tages, in Form sogenannter Feedback-Sessions oder in informeller Weise, z.B. bei Gesprächen in Seminarpausen oder am Abend festgestellt werden. Die Referenten und Trainer können dementsprechend reagieren und den Prozess verändern, indem sie z.B. die Lehrinhalte den Bedürfnissen der Teilnehmer anpassen.

Kriterien zur Beurteilung dieses Evaluationsbereichs lassen sich nach ARNOLD (1999, S. 91) wie folgt zusammenfassen:

- Zustimmung,
- Akzeptanz,
- Wohlfühlbekundungen,
- Gruppendynamik,

- Unzufriedenheit mit der eigenen Leistung und
- Projektionen.

Anhand der oben erwähnten Kriterien wird bereits deutlich, dass es sich hier um die Erhebung subjektiver Empfindungen von Seiten der Teilnehmer handelt, die einen Vergleich verschiedener Maßnahmen nur schwer ermöglichen. Negative Reaktionen, die zu Unstimmigkeiten in der Gruppe führen, können der Erfahrung der Autorin nach beispielsweise auch durch äußere Einflüsse, wie ein schlecht ausgewähltes Seminarhotel oder unzureichende Lernmaterialien, hervorgerufen werden. Dies kann auch durch eine noch so sorgfältige Planung und Organisation nicht immer vermieden werden und liegt meist nicht im Einflussbereich der Referenten und der Organisatoren. Dennoch können diese externen Störungen sich in erheblichen Maße negativ auf die Zufriedenheit der Teilnehmer, auf den Lernerfolg und damit auf den gesamten Erfolg einer Maßnahme auswirken.

Anzumerken bleibt auch, dass bei Kurzveranstaltungen (bspw. bei Tagesveranstaltungen) die Evaluation der Durchführung, so wie sie im Sinne einer formativen Evaluation eigentlich beabsichtigt ist, kaum mehr möglich ist, sondern meist am Ende des Tages durchgeführt wird und somit mit der Zufriedenheitsevaluation identisch ist.

2.2.4. Die Zufriedenheit

Die Erhebung der Zufriedenheit der Teilnehmer findet *nach* Beendigung einer Maßnahme im Sinne einer summativen Evaluation statt. Sie wird deshalb, wie auch die nachfolgend noch zu beschreibenden Bereiche, als Outputevaluation bezeichnet.

Die Kriterien für den Zufriedenheitserfolg können bei Präsenzveranstaltungen beispielsweise die Rahmenbedingungen wie die Qualität der Unterkunft und Verpflegung, die Ausstattung des Seminarraums, aber auch die Qualität der Referenten und der Seminarunterlagen umfassen (vgl. Abb. 5).

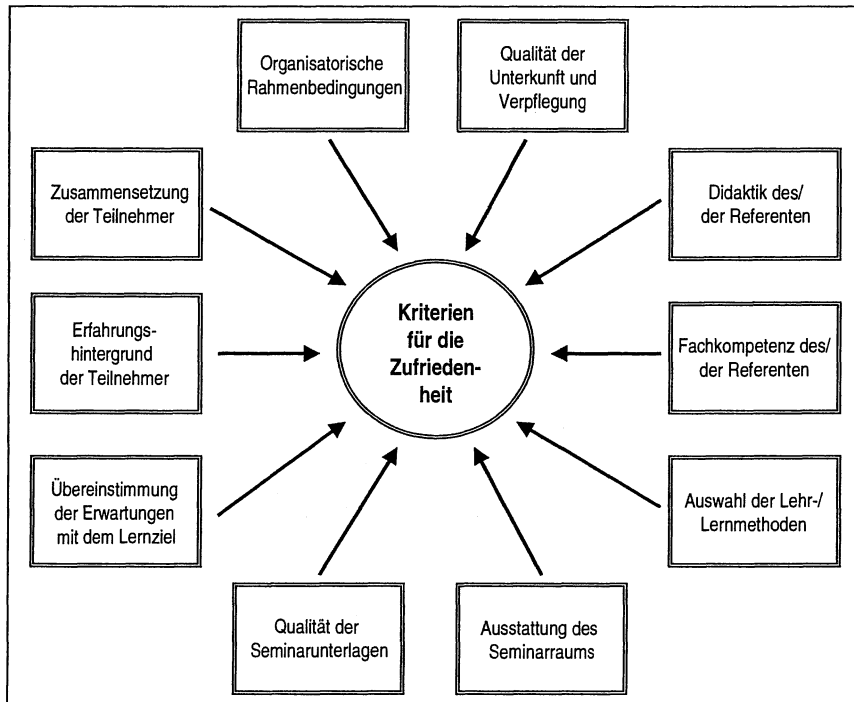


Abb. 5: Kriterien für die Zufriedenheitserhebung

Bei der Evaluation der Zufriedenheit wird auch sichtbar, ob in der Analyse- und Planungsphase sorgfältig gearbeitet wurde. Eine unzureichende Analyse kann leicht zu einer heterogenen Zusammensetzung des Teilnehmerkreises führen, was sich auch z.B. in einem sehr unterschiedlichen Erfahrungshintergrund widerspiegeln kann. Folglich kann eine Maßnahme gut vorbereitet und durchgeführt werden, aber die Teilnehmer entsprechen nicht der Zielgruppe und erweisen sich daher als unzufrieden. Andererseits können Defizite in der Vorbereitung auch deutlich werden, wenn die Auswahl der Lehr-Lernmethoden oder der Referenten zur Unzufriedenheit der Teilnehmer führt.

Die Erhebung der Zufriedenheit spielt insofern eine bedeutende Rolle, da einige Autoren der Meinung sind, dass sich ein Lernerfolg nur dann einstelle, wenn der Teilnehmer mit der Maßnahme zufrieden sei (vgl. KIRKPATRICK 1976, Kapitel 18, S. 9). Auf der anderen Seite ist empirisch nicht belegt, dass die Zufriedenheit ein Garant für den Lernerfolg darstellt (vgl. ALLIGER/JANAK 1989, S. 337). Dennoch ist die Evaluation der Zufriedenheit eine einfache

und pragmatische Form der Erfolgskontrolle, die auch in zahlreichen Modellen zu finden ist (zur Diskussion der Evaluationsmodelle vgl. Abschnitt 2.3.).

2.2.5. Der Lernerfolg

Unter der Evaluation des Lernerfolgs ist die Überprüfung der Erreichung der vorher festgelegten Lernziele zu verstehen. Hieraus wird bereits deutlich, dass vor Beginn einer Evaluation klar definiert sein muss, welche Lernziele angestrebt werden und an welchen Kriterien überprüft werden soll, ob diese erreicht wurden.

Die Lernerfolgevaluation hat ihren Ursprung im schulischen Bereich. Dort wird das erlangte faktische Wissen mit Hilfe von Leistungstests überprüft. In Managementtrainings haben diese Tests allerdings einen zweifelhaften Ruf. Einerseits können sie die Lernmotivation erhöhen, auf der anderen Seite verursachen sie aber auch negative Reaktionen (vgl. NORK 1991, S. 82). Oft ist die Angst der Teilnehmer hoch, bei übersteigerten Anforderungen in den Tests zu versagen und damit auch ihre Karriere im Unternehmen zu beenden. Diese Prüfungsangst kann sich zuweilen äußerst negativ auf die Stimmung und die Lernatmosphäre in einem Programm auswirken und hat dadurch kontraproduktive Wirkung. Auch MANSTETTEN (1995, S. 285) betont die Problematik der Lernerfolgskontrolle: „Die Frage, wie Lernerfolg angemessen und systematisch kontrolliert werden kann, ist vor allem deshalb schwierig zu beantworten, weil nicht nur gesellschaftliche, sondern auch subjektive und situative Faktoren bei der Lernerfolgskontrolle eine derart wichtige Rolle spielen können, dass nicht nur die Art und Weise der Kontrolle fragwürdig werden kann, sondern dass auch strittig ist, ob überhaupt das kontrolliert wird, was kontrolliert werden soll.“. Daher fordert er, dass jede Evaluation des Lernerfolgs den drei Kriterien Objektivität, Reliabilität und Validität genügen muss. Einschränkend gibt er allerdings zu, dass sich seine Ausführungen auf die Überprüfung des Lernens im kognitiven Bereich beschränken (vgl. MANSTETTEN 1995, S. 295).

In der Führungskräfteentwicklung geht es jedoch zumeist nicht um die Erlangung allein kognitiven Wissens, sondern vielmehr um Verhaltensänderungen: „Das Lernergebnis einer Weiterbildungsmaßnahme kann somit in der Erarbeitung und Erreichung der in den Lernzielen beschriebenen kognitiven, affektiven und psychomotorischen Verhaltensänderungen sowie in der Bereitschaft gesehen werden, die so erweiterten Kompetenzbereiche in der jeweiligen Situation in angemessene Entscheidungen und Handlungen umzusetzen.“ (MÜNCH/MÜLLER 1988, S. 27).

Soll der Lernerfolg überprüft werden, der zu veränderten und erweiterten Führungsverhalten und -fähigkeiten führen kann, so müssen auch die Änderungen persönlicher Einstellungen, die das Führungsverhalten beeinflussen, erhoben werden (vgl. NORK 1991, S. 83). NORK weist darauf hin, dass sich Einstellungen über langjährige Lernprozesse herausbilden und daher auch nur durch langfristige Prozesse verändert werden können. Bei der Führungskräfteentwicklung wird dagegen in relativ kurzer Zeit versucht, die Teilnehmer zu einem veränderten Führungsverhalten zu bewegen. Die Lernevaluation erfolgt meist direkt nach Beendigung eines Programms oder zeitversetzt in einem Abstand von einigen Tagen oder Wochen. Daher ist es möglich, dass die erwünschte Einstellungsänderung längere Zeit in Anspruch nimmt und in der Lernevaluation nicht erfasst wird. Auf der anderen Seite verfälschen lange Zeitintervalle zwischen Intervention und Messzeitpunkt das Ergebnis der Lernevaluation. Wie in Kapitel 2.6. näher erläutert wird, ist dann nicht eindeutig zurechenbar, ob der zu beobachtende Lernerfolg auf die Intervention zurückzuführen ist oder von anderen Einflüssen verursacht wurde. Die vielschichtigen und unterschiedlichen Bestimmungsfaktoren, die den Lernerfolg beeinflussen, werden von BRONNER/SCHRÖDER grafisch verdeutlicht (vgl. Abb. 6).

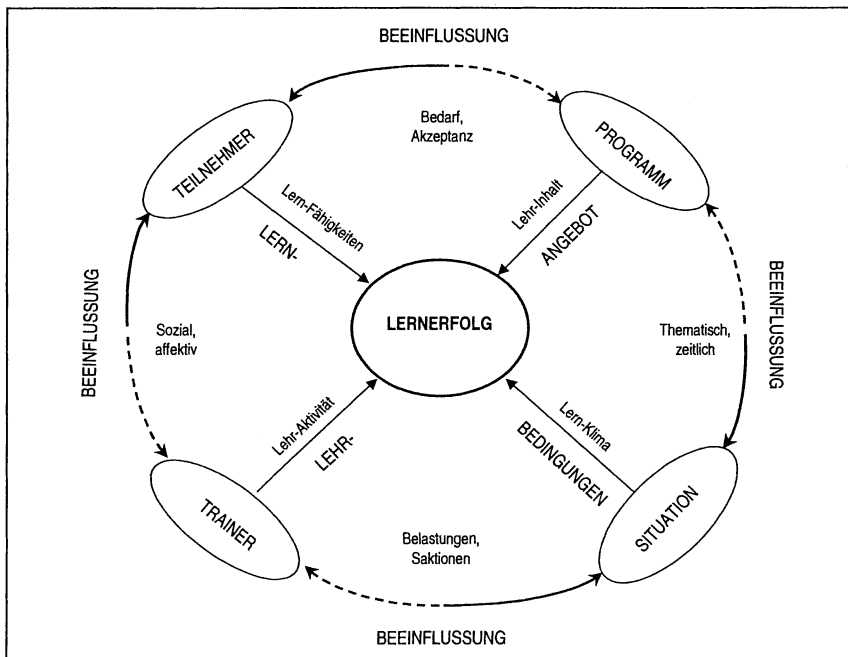


Abb. 6: Bestimmungsfaktoren des Lernerfolgs (BRONNER/SCHRÖDER 1983, S. 181)

Aus dieser Abbildung wird ersichtlich, dass vier Hauptelemente den Lernerfolg beeinflussen: der Teilnehmer, die Programminhalte, die Situation und der Trainer. Jeder dieser vier Einflussfaktoren wirkt, für sich genommen, direkt auf den Lernerfolg. Zusätzlich beeinflussen sich die Faktoren aber auch gegenseitig, so dass eine hoch komplexe Situation entsteht. Deswegen geben BRONNER/SCHRÖDER (1983, S. 182) zu bedenken, dass sich Evaluierungsergebnisse nicht auf andere, weitestgehend deckungsgleich gestaltete Programme übertragen und noch weniger mit anderen vergleichen lassen.

Entsprechend den Zielsetzungen, die ein Entwicklungsprogramm verfolgt, lassen sich Kriterien zur Messung des Lernerfolgs bestimmen. MÜNCH/MÜLLER (1988, S. 34) nennen einige Kriterien, anhand derer ein Lernerfolg von Managementtrainings überprüft werden kann:

- Zuwachs an Problemlösungsfähigkeit,
- Sensibilisierung für neue Probleme,
- Identifikationszuwachs mit dem Unternehmen,
- Motivationsschub,
- Zuwachs an Lernfähigkeit, usw.

Daraus wird deutlich, dass es bei der Lernerfolgsevaluation von Führungskräfteweiterbildung in der Regel nicht darum geht, bestimmtes kognitives Wissen zu erlangen, das anschließend mit Tests überprüft werden kann. Vielmehr sollen die Teilnehmer durch eine Maßnahme zu einem zielgerichteteren und leistungsorientierteren Handeln im Arbeitsumfeld befähigt werden.

Ein Lernerfolg, der nach einem Seminar festgestellt wird, bringt allerdings nicht zwangsläufig einen Transfererfolg mit sich. Dies wurde durch eine Untersuchung von CAMPION/CAMPION (1987, S. 675 ff.) belegt, die das Verhalten von Teilnehmern eines Interviewtrainings untersuchten. Obwohl die Erhebung ergab, dass die Teilnehmer mit dem Training zufrieden waren und ein Lernerfolg beobachtet wurde, konnte im Vergleich zu einer Kontrollgruppe kein verändertes Verhalten am Arbeitsplatz festgestellt werden. Die potenziellen Ursachen dafür werden im nachfolgenden Abschnitt dargelegt.

Gleichzeitig wird anhand der oben genannten Kriterien aber auch offensichtlich, dass ein Zuwachs an Problemlösungsfähigkeit, ein Motivationsschub oder ein Zuwachs an Lernfähigkeit nur schwer messbar ist und sich auch nicht direkt in quantitativen Ergebnissen niederschlagen muss.

2.2.6. Der Transfererfolg

Ein erzielter Lernerfolg ist also noch nicht ausschlaggebend für den Nutzen einer Weiterbildungsmaßnahme. Vielmehr muss das Gelernte auch am Arbeitsplatz zur Anwendung gelangen. Der Transfererfolg ist demnach das zentrale Element einer Intervention. Daher gewinnt dieser Bereich in Wissenschaft und Praxis auch zunehmend an Bedeutung.

Für LEMKE (1995, S. 7) ist Lerntransfer ein „psychosozialer Prozess, der zum einen die Aufnahme und Übertragung von in einer Seminar- oder (allgemeiner) Lernsituation Gelerntem auf eine Anwendungssituation umfasst, wobei diese nicht notwendigerweise mit der Lernsituation identisch sein muss (Generalisierung), zum anderen umfasst er alle Interventionen vor, während und nach der Weiterbildungsmaßnahme, die zur Einübung von Veränderungen und zur wirksamen innerbetrieblichen Umsetzung notwendig sind.“

Der Transferprozess lässt sich dabei in lateralen und vertikalen Transfer unterteilen. Unter lateralem Transfer ist die Übertragung des Gelernten auf neue Inhalte ähnlicher Komplexität zu verstehen. Der vertikale Transfer dagegen ist die Anwendung erlangten Wissens oder gelernter Verhaltensmuster zur Lösung von Problemen höherer Komplexität (vgl. RUSCHEL 1995, S. 301).

Die Lerntransferevaluation überprüft also, wie das während einer Intervention Gelernte in das Funktionsfeld übertragen wird und sich in einem veränderten Arbeitsverhalten bzw. in einem verbesserten Arbeitsergebnis ausdrückt. Dabei ist es für den Transfererfolg ausschlaggebend, dass bereits vor und während der Intervention Maßnahmen ergriffen werden, Transferhemmnisse im Unternehmen auszuräumen, und dass während sowie nach der Maßnahme geeignete Transfersicherungsinstrumente zum Einsatz gelangen (vgl. RANK/WAKENHUT 1998, S. 12). ULBRICH (1999, S. 43) geht soweit zu behaupten, dass die Gründe für einen Weiterbildungsmisserfolg weniger in den Inhalten einer Maßnahme, sondern an Transferhemmnissen oder vernachlässigten Transfersicherungsmaßnahmen liegen. Daher wird dieser Evaluationsbereich im Folgenden näher betrachtet.

BALDWIN/FORD (1988, S. 65) geben in einer häufig zitierten Veröffentlichung einen Überblick zur bestehenden Forschung und analysieren diese kritisch. Sie stellen dazu ein Transfermodell auf, dass die drei Elemente „Trainee Characteristics“, „Training Design“ und „Work Environment“ als Haupteinflussgrößen auf den Lerntransferprozess betrachtet (vgl. Abb. 7).

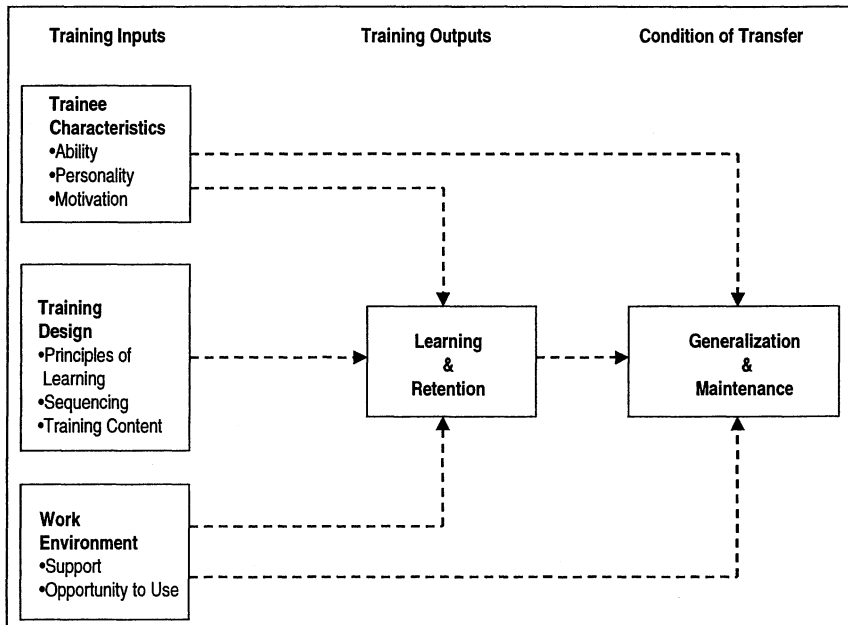


Abb. 7: Das Transferprozessmodell (BALDWIN/FORD 1988, S. 65)

- Die **Teilnehmermerkmale** haben wie die Arbeitsumgebung einen direkten Einfluss, sowohl auf das Lernen und das Behalten des Gelernten als auch auf die Generalisierung und das Aufrechterhalten des Gelernten. Sie umfassen die Elemente Fähigkeit, Persönlichkeit und Motivation. BALDWIN/FORD (1988, S. 82) weisen darauf hin, dass bisher ein unbefriedigender theoretischer Rahmen existiert, um die Erforschung des Einflusses der Teilnehmermerkmale auf den Transfer zu stützen. Daher plädieren sie für die Entwicklung eines derartigen, theoretischen Modells. Ein weiterer Kritikpunkt sind die unzureichenden Kriterien, mit denen beurteilt werden kann, welchen Effekt beispielsweise die Persönlichkeit eines Teilnehmers auf den Transfererfolg hat. Meist beurteilen die Teilnehmer selbst, inwieweit sie das Gelernte in das Funktionsfeld umsetzen wollen. Auf diese Weise wird eher die Transfermotivation als der Transfererfolg erhoben.
- Das **Trainingsdesign**, das in diesem Modell einen direkten Einfluss auf das Lernen und das Behalten besitzt, welches wiederum direkt die Generalisierung und das Aufrechterhalten des Lernens bewirken, findet in der empirischen Forschung die umfassendste Berücksichtigung. Studien untersuchen pädagogisch-psychologische Lernprinzipien wie die

Theorie der identischen Elemente, das regelbestimmte Verhalten, das konzeptive Lernen, die Vermittlung allgemeiner Prinzipien oder die Auswirkung von Stimulus-Variabilität auf den Transfererfolg (vgl. dazu auch RANK/WAKENHUT 1998, S. 12 f.). BALDWIN/FORD (1988, S. 70) kritisieren allerdings bei diesen Studien, dass als Kriterium das Lernen und nicht der Transfer herangezogen wurde und der Schwerpunkt der Untersuchung auf dem kurzzeitigen Behalten des Gelernten lag. Außerdem beschränken sich die Studien auf die Einübung motorischer Fähigkeiten oder auf Gedächtnisübungen, die in keiner Weise vergleichbar sind mit den Zielsetzungen eines Managementtrainings.

- Bei der **Arbeitsumgebung** fällt BALDWIN/FORD auf, dass sie als statisch betrachtet wird, was in den heutigen Zeiten der permanenten Veränderung nicht repräsentativ ist. Außerdem fehlen Kriterien für die Messung des Einflusses der Arbeitsumgebung auf den Transfererfolg. Bei der kritischen Durchsicht vorhandener Studien stellen sie zudem fest, dass meist nur zu einem Zeitpunkt, der kurz nach Beendigung der Maßnahme liegt, eine Evaluation vorgenommen wird (vgl. BALDWIN/FORD 1988, S. 85).

Zusammenfassend kommen BALDWIN/FORD (1988, S. 98 ff.) daher zu folgenden Schlussfolgerungen:

1. Die zukünftige Forschung sollte nicht nur die bisherigen lernpsychologischen Aspekte berücksichtigen, sondern auch die Bereiche der Beratung und der Psychotherapie beinhalten.
2. Neben der Untersuchung einzelner Einflussfaktoren auf den Transfererfolg ist eine ganzheitliche Forschung zu betreiben, die gleichzeitig die Interaktionen mehrerer Einflussfaktoren auf den Transfererfolg untersucht.
3. Zukünftige Studien sollen zunächst die Relevanz der Programminhalte auf das Funktionsfeld überprüfen.
4. Die Erforschung relevanter Kriterien zur Messung des Transfererfolgs, d.h. zur Messung der Generalisierung und des Behaltens eines erlangten Wissenszuwachs soll vorrangige Priorität besitzen.

Anknüpfend an BALDWIN/FORD untersuchte KAVANAGH (1998, S. 303) die empirischen Studien der letzten Jahre, um die Weiterentwicklung seit 1988 zu dokumentieren und den Einfluss des Individuums, des Vorgesetzten, des Kollegenteams und der Organisation auf den Transferprozess zu ergründen.

Im Gegensatz zu BALDWIN/FORD, die den Transfer im Weiterbildungsprozess als von den Teilnehmermerkmalen, dem Trainingsdesign und der Arbeitsumgebung abhängig erachten,

stellt KAVANAGH den Transfer als einen „multi-level multi-stage“ Prozess dar, der zusätzlich die Vorgesetzten und das Kollegenteam als Einflussgrößen beinhaltet und das Arbeitsumfeld weiter in „Organization“ und „Job Design“ unterteilt (vgl. Tab. 2).

TRAINING	TRAINING STAGE		
TARGETS	Pre-training	Training	Post-training
Trainee	Ability, Skills, Gender, Age, Locus of control, Self efficiency, Expectancy, Valence, Instrumentality choice	Behavior modeling, Self management training, Goal setting training	Comprehension, Retention, Generalization, Practice, Feedback, Behavioral self management, Goal setting
Supervisor	Expectancy of success, Communication of importance*, Stated intent to follow-up*	Awareness of training objectives*	Feedback, Support, Recognition
Workgroup	Teamwork*, Dependence on other members	Group-based exercises*	Continuous learning culture, Positive transfer climate
Organization	Current & valid job analysis*, encouraging employee learning*, Valid selection of trainees	On the job training	Provide opportunity to use, Rewards, Fair performance appraisal, Institutionalization
Job Design	Difficulty, Aptitude requirements, Assessment of cognitive & motor criteria	Matching training and job requirements	Feedback, Challenge, Job similarity
Training Design	Needs analysis, Objectives, Evaluation strategy	Identical elements, Stimulus variability, Practice, Teaching principles	Evaluation, Relapse prevention

Tab. 2: Transfer als ein „multi-level multi-stage“ Prozess (KAVANAGH 1998, S. 308)

Die Tabelle verdeutlicht die zahlreichen Einflussfaktoren, die sich positiv oder negativ auf den Transfererfolg auswirken können. Die mit einem Sternchen versehenen Faktoren wurden bis 1998 noch nicht empirisch untersucht. KAVANAGH fordert daher, dass auch diese Einflussgrößen in zukünftige empirische Studien einbezogen werden müssen. Wie BALDWIN/FORD spricht auch er sich für einen ganzheitlichen Ansatz der Transferforschung aus (vgl. KAVANAGH 1998, S. 317). Außerdem weist er auf die spärlichen Studien hin, die sich mit der Ebene der „Workgroup“ und der Organisation beschäftigen. In Anbetracht der zunehmenden Teamarbeit in Unternehmen und des geflügelten Worts der Lernenden Organisation

sollte der Fokus der weiteren Evaluationsforschung auf dem Lernen und dem Transfer des Teams und nicht allein auf den Einzelnen gerichtet sein.

Von zentraler Bedeutung ist ebenfalls, dass die verschiedenen Einflussfaktoren, die den Transfererfolg bestimmen, auch für Transferhemmnisse verantwortlich sein können. WILKENING (1997, S. 259 f.) stellt ein Modell auf, das den Zusammenhang zwischen intendiertem Lernerfolg und oftmals zu beobachtender, betrieblicher Realität im Zeitablauf darstellt (vgl. Abb. 8).

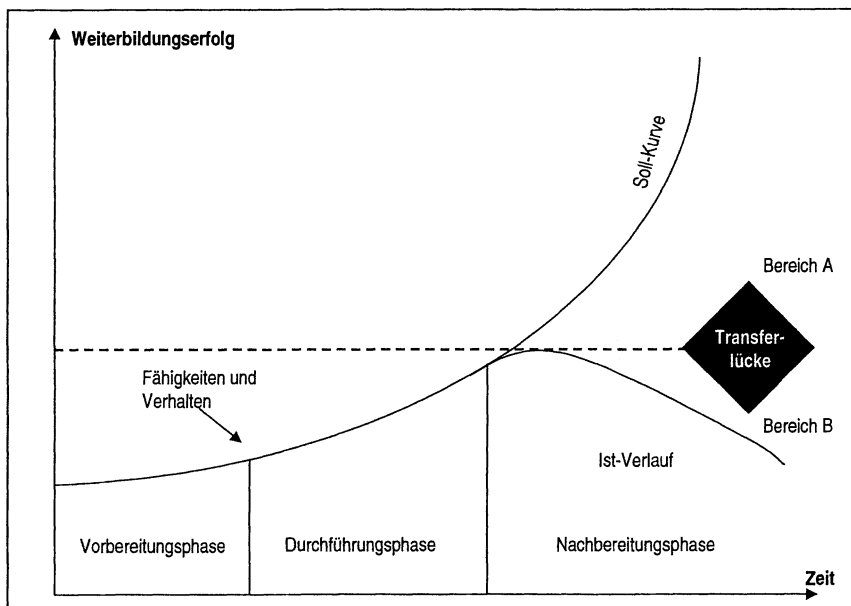


Abb. 8: Zusammenhang zwischen Transferförderung und Weiterbildungserfolg (WILKENING 1997, S. 259)

Die Ist-Kurve verdeutlicht einen im Zeitablauf typischen Lernerfolg. Er beginnt auf einem niedrigen Ausgangsniveau in der Vorbereitungsphase und erreicht am Ende der Maßnahme sein Maximum. Die Kurve fällt danach allerdings in relativ kurzer Zeit rapide ab, was unter anderem durch Transferhemmnisse erklärbar ist. Das Unternehmen ist allerdings daran interessiert, den Lernerfolg möglichst optimal in das Funktionsfeld zu übertragen – dies stellt die Soll-Kurve dar. Die Diskrepanz zwischen Ist- und Soll-Kurve bezeichnet WILKENING als Transferlücke.

Die potenziellen Transferwiderstände, die gemäß OCHSNER für eine Transferlücke verantwortlich sein können, konkretisiert die Abbildung 9.

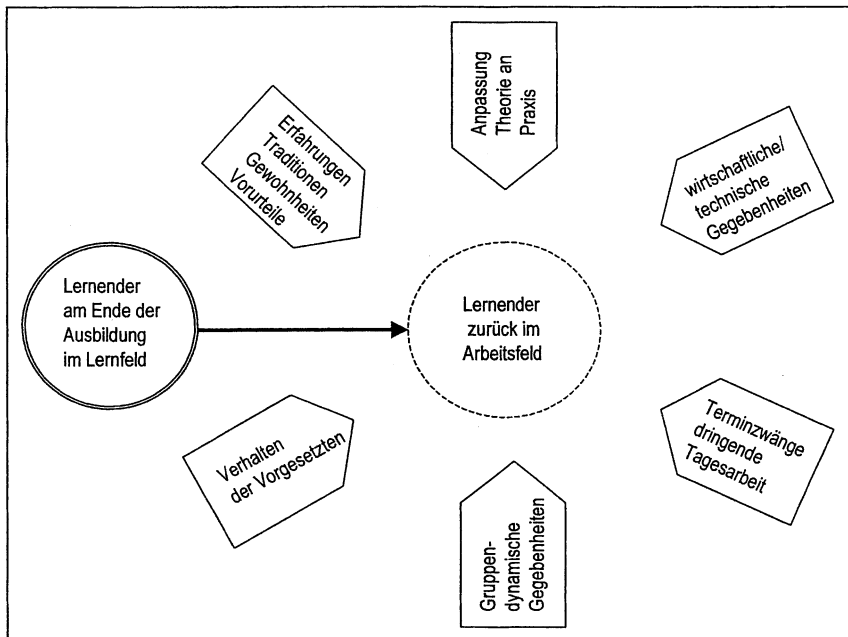


Abb. 9: Transferwiderstände beim Übergang vom Lern- in das Funktionsfeld (OCHSNER 1975, S. 137)

Die Grafik verdeutlicht die vielfältigen Einflussgrößen, die vom Verhalten der Vorgesetzten über gruppenspezifische Gegebenheiten, Terminzwänge etc. bis zur Person des Lernenden reichen können. Je nach Ausprägung der Transferwiderstände wird eine mehr oder weniger große Transferlücke entstehen.

Soll ein maximaler Transfererfolg erzielt werden, so sind daher bereits in der Vorbereitungs- und Durchführungsphase potenzielle Transferhindernisse zu analysieren und entsprechende Vorgehensweisen zu ergreifen. RUSCHEL (1995, S. 304) stellt Maßnahmen vor, die zur Vermeidung einer Transferlücke dienen können (vgl. Tab. 3).

1. Orientierung an Teilnehmerproblemen, z.B. an Lernangst
2. Ausrichtung an bisherigen Erfahrungen der Teilnehmer, z.B. durch gezielte Auswahl
3. Berücksichtigung der Erwartungen der Teilnehmer, z.B. durch vorherige Befragung
4. Mitsteuerung durch die Trainingsteilnehmer, z.B. durch Kärtchenabfrage zwischen-
durch
5. Förderung der Lernmotivation, z.B. durch Hinweise auf die Anwendbarkeit der Lern-
inhalte
6. Generalisierbarkeit der Lerninhalte, z.B. Nutzenanteil für den Privatbereich
7. Ähnlichkeit zwischen Lern- und Funktionsfeld, z.B. durch simulierende Lehrmethoden
8. Analyse der persönlichen Möglichkeiten, z.B. durch Strategiegespräche
9. Planung der Transferinhalte, z.B. durch Absprechen der Inhalte mit den Entsendern der
Teilnehmer
10. Realisierungstaktik, z.B. durch Selbstkontrakte
11. Unterstützung der Transferpartner, z.B. durch Follow-up-Veranstaltungen

Tab. 3: Strategien zur Vermeidung von Transferlücken (RUSCHEL 1995, S. 304)

Sind demgemäß bereits bei der Planung einer Entwicklungsmaßnahme Transfersicherungsinstrumente in den Ablauf integriert und potenzielle Transferhemmnisse berücksichtigt worden, so ist ebenfalls festzulegen, anhand welcher Kriterien ein Transfererfolg gemessen werden soll. Die Ausführungen von BALDWIN/FORD haben bereits verdeutlicht, dass die Ermittlung und die Festlegung der Kriterien für die Messung des Transfererfolgs problematisch und noch nicht zufriedenstellend gelöst sind. Auch MÜNCH/MÜLLER (1988, S. 33 ff.) erkennen diese Problematik und schlagen folgende Kriterien vor, die für den Transfererfolg – je nach Zielsetzung der Maßnahme und je nach Auftraggeber der Evaluation – herangezogen werden können:

- Schnelligkeit, mit der es den Teilnehmern gelingt, neu gelernte Fähigkeiten auf die Bedingungen ihrer Arbeitssituation zu übertragen,
- Effizienz, mit der die Teilnehmer in ihrem Aufgabenfeld Probleme bewältigen,
- Motivation, mit der die Teilnehmer die Aufgaben und Probleme am Arbeitsplatz nach Abschluss der Weiterbildungsmaßnahme angehen und lösen,
- Grad der Kooperation, mit der die Teilnehmer ihre Aufgaben am Arbeitsplatz angehen,
- Qualität der Kommunikation, mit der die Teilnehmer ihre Tätigkeiten am Arbeitsplatz wieder aufnehmen,
- Qualität der Lösungen, welche die Teilnehmer am Arbeitsplatz erarbeiten,

- Akzeptanz der Tätigkeit und der Arbeitsergebnisse der Teilnehmer bei ihren Vorgesetzten, Kollegen und Mitarbeitern am Arbeitsplatz,
- Handlungsfähigkeit der Teilnehmer am Arbeitsplatz,
- Entscheidungsfähigkeit der Teilnehmer am Arbeitsplatz.

Die Ausführungen lassen bereits den Schluss zu, dass die bisherigen Studien zur Transferevaluation noch viele Fragen offen lassen, und dass noch weitere Forschungsarbeit erforderlich ist, um den Prozess des Lerntransfers tiefer zu durchdringen. Es kann daher auch noch nicht abschließend bewertet werden, welche Faktoren auf den Transfererfolg in welcher Weise wirken. Es ist jedoch sicher, dass ein ganzheitlicher Transferansatz verfolgt werden sollte, um die zahlreichen Einflüsse vor, während und nach einer Intervention auf den Transferprozess zu untersuchen. Angesichts der geschilderten Problematik sollte jedoch nicht vorschnell geschlossen werden, dass eine Kontrolle des Transfererfolgs kaum möglich oder gar nicht durchführbar ist. Vielmehr sollte ein Schwerpunkt der Weiterbildungsplanung darin bestehen, geeignete Transfersicherungsmaßnahmen zu ergreifen, um Transferhemmnisse aus dem Weg zu räumen und die Teilnehmer im Transferprozess zu unterstützen.

2.2.7. Der Organisationserfolg

Investitionen in Weiterbildungsmaßnahmen werden nur effizient eingesetzt, wenn sie durch die Übertragung des Gelernten in das Funktionsfeld auch einen Nutzen für die Organisation erbringen. Schließlich ist es das Ziel des Unternehmens, durch die Qualifikation seiner Mitarbeiter wettbewerbsfähiger zu sein und somit erfolgreicher am Markt agieren zu können. Auch WEXLEY/LATHAM (1991, S. 119) bestätigen dies: „The objectives of many training programs can be stated in terms of cost-related results or behavioral outcomes rather than the behaviors themselves, for example, a reduction in turnover, an increase in attendance, an increase in quantity and quality units produced, an increase in sales, and a reduction in accidents.“. Die Evaluierung auf der Organisationsebene hat also nicht die Zielsetzung, zu messen, wieviel die Teilnehmer erlernt oder an ihrem Arbeitsplatz transferiert haben, sondern in welcher Weise die Organisation durch die Intervention profitiert.

Wie bereits in den vorherigen Abschnitten erläutert, stellt der Lern- und der Transfererfolg eine notwendige Voraussetzung für eine Veränderung auf der Organisationsebene dar. Allerdings muss ein Transfererfolg nicht zwingend einen Unternehmenserfolg nach sich ziehen. WEIB (1997, S. 104) gibt zu bedenken, dass neben den organisatorischen Rahmenbedingungen und der Führungskultur im Unternehmen auch externe Faktoren, wie z.B. veränderte

Marktbedingungen, einen Nutzen für die Organisation im positiven wie im negativen Sinne beeinflussen können.

Damit wird ebenfalls ein weiteres Problem der Messung eines Unternehmenserfolgs deutlich: die Zurechenbarkeit der Ergebnisse. Es lässt sich kein eindeutiger, kausaler Zusammenhang zwischen Intervention und Unternehmenserfolg nachweisen (vgl. bspw. WILKENING 1992, S. 434). Dadurch können monetäre Erfolge nur abgeschätzt werden oder auf im Unternehmen vorhandene Kennzahlen wie z.B. Absatzmengen zurückgegriffen werden. Oft beschränken sich Evaluationsvorgehen daher auf die Erhebung qualitativer Faktoren, um einen Unternehmenserfolg nachzuweisen.

GÖTZ (1998a, S. 103) nennt einige Kriterien, an denen eine Veränderung auf Organisationsentwicklungsebene feststellbar sei:

- Erkennen, Beurteilen und Ingangsetzen organisatorischer Wandlungsprozesse,
- Erweiterung der Beurteilungs- und Handlungskompetenz der Elemente des Systems,
- Verbesserung der Rentabilität (Kosten- und Erlösrechnung),
- Entwicklung und Verbesserung bestehender sozialer Strukturen,
- Vermittlung gemeinsamer und übergreifender Prioritäten, Ziele und Werte,
- Erkennen von sinngebenden Kategorien betrieblichen Handelns und
- Vermittlung von Werten (Unternehmenskultur).

Angesichts dieser Kriterien wird bereits deutlich, wie schwierig eine Evaluation auf dieser Ebene ist und wie unspezifisch dargelegt wird, wie nun derartige Kriterien gemessen und in einen quantitativen Erfolg überführt werden können. PHILLIPS (1997, S. 116 f.) liefert konkretere Kriterien sowohl für den qualitativen als auch den quantitativen Bereich (vgl. Tab. 4 und 5).

WORK HABITS	NEW SKILLS
Absenteeism	Decisions Made
Tardiness	Problems solved
Visits to the Dispensary	Conflicts Avoided
First Aid Treatments	Grievances Resolved
Violations of Safety Rules	Counseling Success
Number of Communication Breakdowns	Listening
Excessive Breaks	Reading Speed
Follow-up	Intention to Use New Skills
	Frequency of Use of New Skills
WORK CLIMATE	DEVELOPMENT / ADVANCEMENT
Number of Grievances	Number of Promotions
Number of Discrimination Charges	Number of Pay Increases
Employee Complaints	Number of Training Programs Attended
Job Satisfaction	Requests for Transfer
Employee Turnover	Performance Appraisal Ratings
Litigation	Increases in Job Effectiveness
ATTITUDES	INITIATIVE
Favorable Reactions	Implementation of New Ideas
Attitude Changes	Successful Completion of Projects
Perceptions of Job Responsibilities	Number of Suggestions Implemented
Perceived Changes in Performance	Setting Goals and Objectives
Employee Loyalty	
Increased Confidence	

Tab. 4: Beispiele für qualitative Kriterien (PHILLIPS 1997, S. 117)

Einschränkend muss allerdings auch hier darauf hingewiesen werden, dass v.a. die nachfolgenden, quantitativen Kriterien nicht generell für die Beurteilung eines Managementtrainings geeignet sind, weil sie z.B. eine Steigerung des Umsatzes, wie es Verkaufstrainings zumeist zur Zielsetzung haben, als Maßstab angeben. Auf der anderen Seite beschäftigen sich gerade in den letzten Jahren in Deutschland vermehrt Autoren (z.B. HUMMEL 1999, VON BARDELEBEN/HERGET 1999, VON LANDSBERG/WEISS 1995) unter dem Thema des Bildungscontrolling mit der Effizienz und Effektivität von Weiterbildungsmaßnahmen, und sie versuchen, die Weiterbildungsausgaben als Investition zu betrachten, die eine Rendite erzielen muss.

OUTPUT	TIME
Units Produced	Equipment Downtime
Tons Manufactures	Overtime
Items Asembled	On Time Shipments
Items Sold	Time to Project Completion
Forms Processed	Processing Time
Loans Approved	Supervisory Time
Inventory Turnover	Training Time
Patients Visited	Meeting Schedule
Applications Processed	Repair Time
Students Graduated	Efficiency
Productivity	Work Stoppages
Work Backlog	Order Response
Shipments	Late Reporting
New Accounts Opened	Lost Time Days
COSTS	QUALITY
Budget Variances	Scrap
Unit Costs	Waste
Cost by Account	Rejects
Variable Costs	Error Rates
Fixed Costs	Rework
Overhead Costs	Shortages
Operating Costs	Product Defects
Number of Cost Reductions	Deviation From Standard
Project Cost Savings	Product Failures
Accident Costs	Inventory Adjustments
Program Costs	Time Card Corrections
Sales Expense	Percent of Tasks Completed Properly
	Number of Accidents

Tab. 5: Beispiele für quantitative Kriterien (PHILLIPS 1997, S. 116)

2.2.8. Zusammenfassung

Abschließend bleibt festzustellen, dass die Weiterbildung als Prozess betrachtet werden muss, der sich in unterschiedliche Phasen unterteilen lässt. Entsprechend den Phasen muss auch die Evaluierung für jeden Bereich der Weiterbildung durchgeführt und deshalb ebenfalls als Prozess angesehen werden. Sowohl die Weiterbildung als auch die Evaluation sind nicht getrennt voneinander zu betrachten. Vielmehr ist die Evaluation ein Teil des Lern- und Transferprozesses und sie läuft daher auch prozessbegleitend ab. Ein umfassendes Evaluationskonzept muss dementsprechend alle Bereiche beinhalten. Abbildung 10 fasst die verschiedenen Phasen des Weiterbildungsprozesses und die entsprechenden Evaluationsbereiche zusammen.

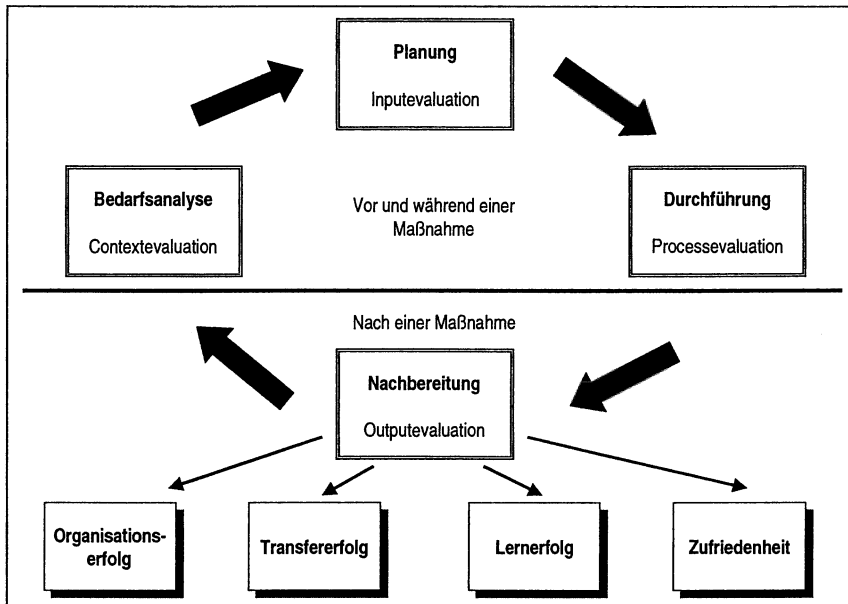


Abb. 10: Der Weiterbildungsprozess und die entsprechenden Evaluationsbereiche

Im Gegensatz zu der früher vorherrschenden Meinung steht nicht mehr der Lernerfolg im Mittelpunkt des Interesses, sondern ein am Arbeitsplatz zu beobachtender Transfererfolg. Allerdings ist hier anzumerken, dass auch in der Wissenschaft noch erheblicher Nachholbedarf besteht, um diesen Bereich noch tiefer zu durchdringen und das Zusammenspiel von Einflussfaktoren und Transfererfolg besser zu verstehen. Daher lassen sich für diesen Bereich auch nur bedingt Kriterien festlegen. Vielmehr liegt der Schwerpunkt auf Maßnahmen zur Transferunterstützung und -sicherung. Einen weiteren Evaluationsbereich, der bisher noch nicht zufriedenstellend bearbeitet werden kann, stellt die Organisationsebene dar. Zurechenbarkeit, Quantifizierung und Kriterienauswahl erschweren hier eine konkrete Überprüfung des Erfolgs.

2.3. Empirisch gestützte Evaluationsmodelle und -ansätze

Zielsetzung dieses Abschnittes ist es, die in der Literatur diskutierten Evaluationsmodelle in Kürze vorzustellen, um eine Auswahl für das in der vorliegenden Arbeit zugrundelegte Modell zu treffen.

Genauso wenig, wie sich der Begriff Evaluation exakt definieren lässt, gibt es eine eindeutige Klassifizierung der Modelle und Ansätze zum Evaluationsvorgehen. WOTTAWA/THIERAU (1998, S. 62) gehen davon aus, dass bisher weit mehr als zwanzig Evaluationsmodelle entwickelt wurden. Je nach Zielsetzung, Zeitpunkt der Durchführung oder Bearbeitungsform lassen sich unterschiedliche Ansätze finden, die gemäß dieser Oberbegriffe unterschiedlich klassifiziert werden können.

EASTERBY-SMITH (1986, S. 23) nimmt eine Einteilung in wissenschaftliche und naturalistische Verfahren vor. Unter wissenschaftlichen Modellen subsumiert er alle quantitativen Ansätze, die konkrete Messkriterien vorgeben und diese statistisch analysieren. Als naturalistische Verfahren bezeichnet er dagegen alle Evaluationsansätze, die qualitative Methoden verwenden. Die Erhebungsmethoden zeichnen sich entsprechend durch ein beobachtendes und beschreibendes Vorgehen aus, welches er als pragmatischen Stil bezeichnet. Aus dieser Unterteilung wird deutlich, dass EASTERBY-SMITH die qualitativen Verfahren der Evaluationsforschung als nicht wissenschaftlich betrachtet, da sich die Datensammlung auf ein Minimum beschränke, praktischen Überlegungen unterworfen sei und den Prozess beeinflussen könne (vgl. EASTERBY-SMITH 1986, S. 24). Hieraus lässt sich die Schlussfolgerung ziehen, dass EASTERBY-SMITH ein Verfechter der quantitativen Forschung ist und qualitative Verfahren eher skeptisch einschätzt.

Qualitative Forschung ist anderen Grundsätzen unterworfen, da sie die Gegenstandsangemessenheit von Methoden und Theorien, die Berücksichtigung und Analyse unterschiedlicher Perspektiven sowie die Reflexion des Forschers als Teil der Erkenntnis beinhaltet (vgl. FLICK 2000, S. 13). Es ist MAYRING (1990, S. 1) beizupflichten, der festgestellt hat, dass eine „qualitative Wende“ zu beobachten sei, die in den letzten Jahren qualitative Erhebungsmethoden dem quantitativen Vorgehen gleichstellt und damit die Einwendungen von EASTERBY-SMITH relativiert.

Eine ähnliche Einteilung wie EASTERBY-SMITH unternimmt FEIGE (1993, S. 516). Er differenziert zwischen qualitativen und quantitativen Evaluationsmodellen. Im Gegensatz zu EASTERBY-SMITH versteht er unter qualitativen Verfahren Ansätze, die psychologisch-pädagogisch geprägt sind, also Veränderungen bei der Durchführung und im Lern- und

Funktionsfeld bewerten. Unter quantitativen Ansätze sind nach seinem Verständnis dagegen ökonomische oder kennzahlenorientierte Vorgehensweisen zu verstehen. Diese Klassifizierung nimmt auch THIERAU³ (1991, S. 61 ff.) vor. In Analogie unterteilt DIETERLE (1983, S. 87) Evaluationsmodelle in nicht-monetäre und monetäre Ansätze.

Aus dieser Differenzierung wird deutlich, dass sich die Evaluationsmodelle entsprechend den wissenschaftlichen Disziplinen in psychologisch-pädagogische und ökonomische Ansätze unterteilen lassen. Einerseits stehen bei einigen Modellen das Lernen und der nachfolgende Transferprozess im Mittelpunkt des Interesses. Daher lassen sich derartige Modelle den pädagogischen Ansätzen zurechnen. Andererseits existieren zahlreiche Modelle, die eher outputorientiert und somit ökonomischen Kriterien unterworfen sind. Diese Modelle legen den Schwerpunkt darauf, einen Nutzen für das Unternehmen nachzuweisen. Das bedeutet aber nicht, dass nicht auch pädagogische Zielrichtungen verfolgt werden. Vielmehr sehen die Verfasser dieser Modelle den Lern- und Transfererfolg als Voraussetzung dafür, einen ökonomischen Organisationserfolg zu erzielen.

Eine eindeutige Einteilung der in der Literatur diskutierten Modelle in diese beiden Kategorien erweist sich allerdings als äußerst schwierig und eröffnet zum Teil erhebliche Ermessensspielräume. So ordnet beispielsweise THIERAU das später vorgestellte Modell von KIRKPATRICK den ebenenorientierten Ansätzen und damit den psychologisch-pädagogischen Evaluationsmodellen zu. KIRKPATRICKS Modell setzt allerdings erst nach Beendigung einer Maßnahme in Sinne einer summativen Evaluation an. Er greift daher nicht steuernd in den Lernprozess ein, sondern beschäftigt sich mit dem Output einer Intervention. Da seine Zielsetzung ursprünglich lediglich darin bestand, Personalentwicklern ein Instrument an die Hand zu geben, um Trainingsmaßnahmen zu evaluieren, kann sein Ansatz ebenso den ökonomischen Modellen zugerechnet werden, da er vorrangig outputorientiert ist (vgl. KIRKPATRICK 1996, S. 54).

Im Rahmen der hier vorliegenden Arbeit wird trotz der genannten Bedenken einer Untergliederung in pädagogischen und ökonomischen Modellen zugestimmt. Die Kategorisierung der Modelle erfolgt in erster Linie nach deren primärer Ausrichtung. Dies soll aber nicht bedeuten, dass die hier vorgenommene Aufteilung absoluten Ansprüchen genügt. Vielmehr ergeben sich zahlreiche Interpretationsspielräume, da einige Modelle so allgemein gehalten sind, dass sie je nach Forschungsinteresse in beide Kategorien einzugliedern wären.

³ Sie unterteilt dabei die psychologisch-pädagogischen Evaluationsmodelle in ergebnisorientierte, prozessorientierte, ebenenorientierte und handlungsorientierte Ansätze. Dagegen subsumiert sie unter den ökonomischen Modellen die kostenanalytischen, investitionstheoretischen und kennzahlenorientierten Ansätze.

2.3.1. Pädagogische Modelle

Eines der bekanntesten und häufig zitierten Evaluationsmodelle ist der Ansatz von STUFFLEBEAM (1972, S. 123 ff.). Bereits zu Beginn der 60er Jahre fanden in den USA Diskussionen statt, wie sich die Schulbildung optimieren ließe und welche Faktoren die Lehrinhalte bestimmen sollten. In diesem Zusammenhang entwickelte STUFFLEBEAM das sog. CIPP-Modell, das die Phasen

- Context,
- Input,
- Process und
- Product

unterscheidet (vgl. STUFFLEBEAM 1972, S. 132). Dabei werden den Bereichen Analyse (Context), Programmentwicklung (Input), Durchführung (Process) und Modifikation (Product) vier Evaluationsschritte gegenübergestellt.

Im Zuge der Kontextevaluation wird eine konzeptionelle Analyse durchgeführt, um den Untersuchungsbereich mit seinen wichtigsten Teilschritten zu identifizieren und zu begrenzen (vgl. STUFFLEBEAM 1972, S. 132). Bei der Inputevaluation werden dagegen Daten gesammelt, um Lernziele zu spezifizieren und Lehrmethoden und Lehrmaterialien zu bewerten. Ziel der Inputevaluation ist die Entwicklung von Alternativen hinsichtlich möglicher Kosten und Gewinne. Die Modellbereiche des Context und des Input zielen also auf eine Evaluation der Bedarfsanalyse und der Vorbereitung einer Maßnahme ab. Dabei bewertet die Kontextevaluation die Rahmenbedingungen und die Ziele einer Maßnahme, wogegen die Inputevaluation den Einsatz von Ressourcen zur Zielerreichung überprüft. Laut STUFFLEBEAM bewertet die Prozessevaluation anschließend den Verlauf einer Maßnahme im Sinne einer formativen Evaluation, um steuernd in den Prozess einzugreifen. Die Product-Evaluation setzt schließlich nach Beendigung einer Maßnahme an und dient dazu, die Wirksamkeit einer Maßnahme festzustellen und nötige Veränderungen vorzunehmen.

Im deutschsprachigen Raum nennt KLUSEN (1975, S. 113 ff.) folgende Phasen der Evaluation: Input-, Prozess- und Ergebnis (Output)-Evaluation. Im Gegensatz zu STUFFLEBEAM setzt sein Evaluationsvorgehen bei der Inputevaluation an. Zunächst überprüft er, ob Lehrziele und -inhalte mit den Unternehmenszielen übereinstimmen. Anschließend vergleicht er die didaktischen Methoden sowie die Qualifikation der Referenten und Teilnehmer mit den entsprechenden Anforderungsprofilen. Im Rahmen der Prozessevaluation werden die Lernfortschritte der Teilnehmer im Sinne einer formativen Evaluation anhand kontinuierlicher Feed-

backprozesse während der Durchführung kontrolliert. Die Outputevaluation beinhaltet letztendlich eine Erfolgskontrolle der Lern- und Transferleistung der Teilnehmer, die schließlich zu einem Ergebnis auf Unternehmensebene führen kann.

Analog zu STUFFLEBEAM und KLUSEN stellt SCHINDLER (1979, S. 12 ff.) wenig später sein Modell vor, das folgende prozessbegleitende Evaluationsbereiche umfasst:

- Kontext,
- Input,
- Prozess,
- Output und
- Transfer.

SCHINDLER nennt explizit die Transferphase als Evaluationsbereich und verdeutlicht die zeitliche Abfolge der verschiedenen Evaluationsphasen (vgl. Abb. 11).

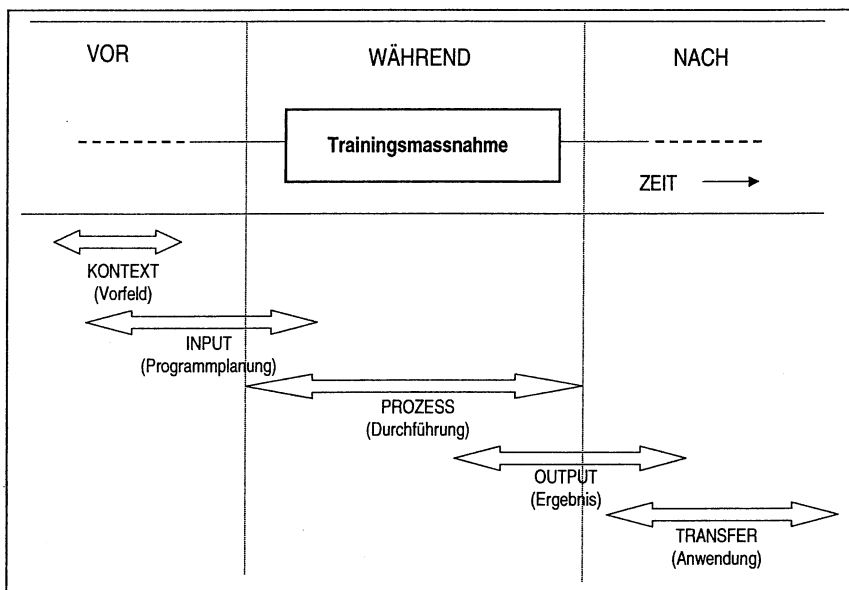


Abb. 11: Phasen der Evaluation in der zeitlichen Abfolge (SCHINDLER 1979, S. 13)

SCHINDLER betont, dass die Evaluationsmaßnahmen nicht isoliert zu sehen sind, sondern bereits vor dem Training beginnen und erst einige Zeit nach der Trainingsmaßnahme mit dem Transfer enden (vgl. Abb. 11).

Auch BRONNER/SCHRÖDER (1983, S. 89 ff.), die ihr Modell auf Basis der Überlegungen von SCHINDLER entwickelten, berücksichtigen den gesamten Weiterbildungsprozess einschließlich des Transfers. Ihr Modell unterscheidet zwischen der Evaluation der Analyse, der Gestaltung, der Durchführung des Trainings und der Phase des Transfers. Die Analysephase unterteilen sie dabei in folgende Schritte:

1. Wahrnehmung des Problems (Ursache, Ausmaß, Wirkung),
2. Analyse der Situation,
3. Ermittlung möglicher Problemlösungsstrategien und
4. Auswahl bestmöglicher Strategien.

Nach der Bedarfserhebung schließt sich die Gestaltungs- oder Planungsphase an, die nach BRONNER/SCHRÖDER (1983, S. 89) folgende Elemente umfasst:

1. Lernzielbestimmung,
2. Programmentwicklung,
3. teilnehmerbezogene Vorbereitung und
4. veranstaltungsbezogene Vorbereitung.

Die Überprüfung eines Lern- bzw. Transfererfolgs findet dann schließlich durch eine prozessbezogene bzw. ergebnisbezogene Erfolgssteuerung mit unterschiedlichen Evaluationsinstrumenten unmittelbar im und nach dem Training statt (vgl. dazu ausführlich BRONNER/SCHRÖDER 1983, S. 179 ff.).

Zusammenfassend kann konstatiert werden, dass sich die phasenorientierten Evaluationsansätze lediglich in der Anzahl und der Bezeichnung der zu berücksichtigenden Bereiche des Weiterbildungsprozesses unterscheiden. All diesen Ansätzen liegt die Annahme zugrunde, dass idealerweise jede Phase des Weiterbildungsprozesses evaluiert werden muss. Das bedeutet, dass bereits vor, während und auch nach Beendigung einer Maßnahme Evaluationen stattfinden müssen. Die Evaluation erfolgt somit dynamisch und prozessbegleitend und ist als Bestandteil der Weiterbildungskette zu betrachten.

Wie gerade bei diesen pädagogischen Evaluationsansätzen deutlich wird, stehen eher die Lernzielerreichung und der Transfer des Gelernten in das Funktionsfeld im Fokus der Evaluation. Die Unternehmensleitung ist aber gleichzeitig an der Effektivität ihrer Ausgaben für

Weiterbildungsaktivitäten interessiert. Somit rückten in der letzten Zeit vermehrt ökonomische Evaluationsmodelle in den Mittelpunkt des Interesses, die auch im Rahmen des Bildungscontrolling diskutiert und erweitert wurden.

2.3.2. Ökonomische Modelle

Eines der frühesten und bekanntesten Modelle, das dem ökonomischen Ansatz zuzurechnen ist, ist das Vier-Ebenen-Modell von KIRKPATRICK. Im Gegensatz zu den phasenorientierten Evaluationsmodellen setzt KIRKPATRICKS Modell erst *nach* der Durchführung einer Maßnahme an. THERIAU (1991, S. 69) bezeichnet dieses Modell als ebenenorientierten Ansatz, da nicht an den einzelnen Phasen des Handlungsablaufs, in diesem Falle der Weiterbildung, sondern an der Handlungssteuerung angesetzt wird. Somit bewerten die ebenenorientierten Modelle die Trainingswirkung auf den unterschiedlichen Reaktionsebenen einer Maßnahme. KIRKPATRICK nennt in seinem Modell folgende vier Ebenen der Evaluation (1959, S. 3 ff.):

1. Reaction,
2. Learning,
3. Behaviour und
4. Results.

Unter „Reaction“ versteht er die Zufriedenheit der Teilnehmer nach der Durchführung einer Maßnahme. Dabei wird die affektive Einstellung der Teilnehmer zu einer Intervention nach deren Beendigung erhoben. „Learning“ bezeichnet dagegen die Lernerfolgskontrolle und „Behaviour“ die Transferkontrolle, d.h. die Übertragung des Erlernten vom Lernfeld in das Funktionsfeld. Mit „Results“ ist schließlich eine Veränderung auf Organisationsebene zu verstehen, die sich beispielsweise in Form einer Steigerung der Produktivität der Organisationseinheit durch die Verhaltensänderung ausdrückt.

Obwohl KIRKPATRICKS Modell bis heute große Anerkennung findet, gibt es auch Kritikpunkte. So trifft er keine Aussagen zu den Abhängigkeiten zwischen den Ebenen und er macht keine näheren Angaben zu den verschiedenen Stufen selbst. Dies führte dazu, dass einige Autoren wie NEWSTORM (1978, S. 22), HAMBLIN (1974, S. 15) oder später NOE/SCHMITT (1986, S. 497) implizit unterstellten, dass KIRKPATRICKS Ebenen einer hierarchischen Ordnung unterworfen sind.

ALLIGER/JANAK (1989, S. 331) testeten daher folgende drei Prämissen, die oft im Zusammenhang mit KIRKPATRICKS Modell unterstellt werden, auf ihre Gültigkeit:

- Jede höhere Stufe beinhaltet mehr Informationen als die jeweils niedrigere.
- Die Stufen stehen in einem kausalen Zusammenhang.
- Die Stufen korrelieren positiv miteinander.

ALLIGER/JANAK (1989, S. 335 f.) führten dazu eine Metaanalyse durch, bei der sie Veröffentlichungen aus mehreren Zeitschriften aus den Jahren 1959 bis 1988 untersuchten, die KIRKPATRICKS Modell verwendeten und über Korrelationen zwischen den verschiedenen Stufen berichteten. Ihre Analyse lieferte schließlich zwölf Aufsätze, die sie ihrer Untersuchung zugrunde legten. Bei der Betrachtung der mit den Testpersonen gewichteten Korrelationen berechneten sie einen Korrelationskoeffizienten von 0,07 für die Korrelation zwischen Zufriedenheit und Lernerfolg (vgl. ALLIGER/JANAK 1989, S. 337). Das bedeutet, dass Teilnehmer, die mit einer Maßnahme zufrieden waren, nicht zwingend einen Lernerfolg zeigen müssen. Entsprechend gering korrelierte der Zufriedenheitserfolg auch mit dem Transfererfolg (0,05) und dem Unternehmenserfolg (0,48⁴). Ähnlich sah das Ergebnis bei den anderen Stufen aus: Der Korrelationskoeffizient zwischen Lernerfolg und Transfererfolg lag bei nur 0,13. Dies zeigte auch, dass ein positives Lernergebnis nicht unbedingt zu einem veränderten Verhalten am Arbeitsplatz führen muss. Die Gründe dafür können zahlreich sein und müssen nicht zwingend in der Person des Teilnehmers liegen, wie bereits in Abschnitt 2.2.6. erläutert wurde. Überraschend hoch fiel dagegen die Korrelation zwischen Lernerfolg und Organisationserfolg aus, die 0,40 betrug (allerdings bestand die Datenbasis hier aus nur zwei Veröffentlichungen). Die Korrelation zwischen Transfer- und Organisationserfolg lag dagegen nur bei 0,19. Aufgrund dieser Ergebnisse kamen ALLIGER/JANAK (1989, S. 340) zu dem Ergebnis, dass es keine empirischen Belege für ein hierarchisches Modell gibt. Alternativ dazu stellten sie daher ein kausales Beziehungsgefüge zwischen den vier Ebenen wie folgt dar (vgl. Abb. 12).

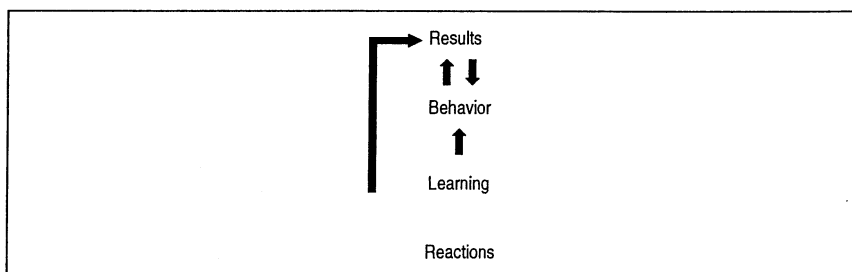


Abb. 12: Alternativmodell zu KIRKPATRICKS vier Ebenen (vgl. ALLIGER/JANAK 1989, S. 335)

⁴ Dieses Ergebnis beruht auf nur einer Veröffentlichung.

Sie sahen folglich keinen kausalen Zusammenhang zwischen der Stufe 1 (Reaction) und den übrigen drei Ebenen. Sie unterstellen lediglich einen gewissen Einfluss des Lernerfolgs auf die Übertragung des Erlernten ins Funktionsfeld und auf das Unternehmensergebnis. Die Stufen 3 und 4 (Behavior und Results) sind positiv korreliert; der Transfererfolg wirkt sich dementsprechend positiv auf den Unternehmenserfolg aus, ebenso hat ein Organisationserfolg positive Auswirkungen auf den Transfererfolg, was durch geringere Widerstände im Unternehmen erklärbar sein könnte (vgl. ALLIGER/JANAK 1989, S. 334).

WARR ET AL. (1970, S. 15 ff.) entwickelten ein weiteres Modell, das zwischen verschiedenen Stufen der Evaluation differenziert. Sie unterscheiden folgende Evaluationsebenen:

- Context,
- Input,
- Reaction und
- Outcome.

Die letzte Stufe unterteilen sie in „immediate“, „intermediate“ und „ultimate Outcome“, was einer Lern-, Transfer- und Organisationserfolgevaluation entspricht.

Im Gegensatz zu KIRKPATRICK und dem nachfolgend noch dargestellten Ansatz von HAMBLIN setzt ihr Modell bereits vor der Durchführung einer Intervention mit der Überprüfung der Bedarfserhebung an. Ausgangspunkt ihres Modells sind eine Unternehmensumfeldanalyse und eine individuelle Bedarfsanalyse zur genauen Festlegung der Zielsetzung einer Intervention. Die Kontextevaluation bezeichnet entsprechend die Evaluierung der Analysephase, in der sie überprüft, ob das Weiterbildungsproblem richtig erkannt wurde und mit der Zielsetzung der Maßnahme übereinstimmt. Die Inputevaluation überprüft schließlich die Methodenauswahl unter Berücksichtigung der zur Verfügung stehenden personellen und finanziellen Ressourcen des Unternehmens. Die Stufen Reaction und immediate, intermediate, ultimate Outcome entsprechen den vier Stufen bei KIRKPATRICK.

Ein ähnlich aufgebautes Evaluationsmodell stammt von HAMBLIN (1974, S. 14). Im Gegensatz zu KIRKPATRICK und WARR ET AL. unterteilt er die Ergebnisebene (4. Stufe) in „Organization“ und „Ultimate level“ (vgl. Tab. 6). Unter „Organization“ versteht er übereinstimmend mit KIRKPATRICK die Veränderung der Organisation. Der „Ultimate level“ kann – muss aber nicht – mit der Organisationsveränderung identisch sein. Der „Ultimate level“ stellt eine Kosten-/Nutzen-Analyse dar, wobei er einschränkt, dass nicht unbedingt ein monetärer Nutzen aus einer Maßnahme resultieren muss. Der Nutzen für die Teilnehmer kann sich auch in qualitativen Aspekten wie z.B. besseren Arbeitschancen oder einem höheren

Selbstwertgefühl niederschlagen. HAMBLIN (1974, S. 15) stellt die fünf Stufen in einen kausalen Zusammenhang, die aufeinander aufbauen und sich gegenseitig bedingen, was durch die beschriebene Untersuchung von ALLIGER/JANAK, allerdings empirisch nicht belegt werden konnte.

	Hamblin 1974	Kirkpatrick 1959	Warr et al. 1970
1. Stufe	Reactions	Reactions	Reactions
2. Stufe	Learning	Learning	Immediate
3. Stufe	Job Behaviour	Job Behaviour	Intermediate
4. Stufe	Organization	Results	Ultimate
5. Stufe	Ultimate Value		Outcome

Tab. 6: Evaluationsebenen (vgl. HAMBLIN 1974, S. 14)

BRINKERHOFF (1987, S. Xiii) kritisiert die lediglich monetäre Ausrichtung vieler Modelle. Er stellt daher ein sechsstufiges Modell auf, das er als Hybridmodell bezeichnet, da es qualitative und quantitative Elemente verknüpft (vgl. Abb. 13). Sein Modell setzt bei der Bedarfserhebung (Stage I) und der Planung (Stage II) an und umfasst zusätzlich die Stufe sechs, die einen monetären Wert einer Maßnahme ermittelt und ihn mit den Kosten vergleicht.

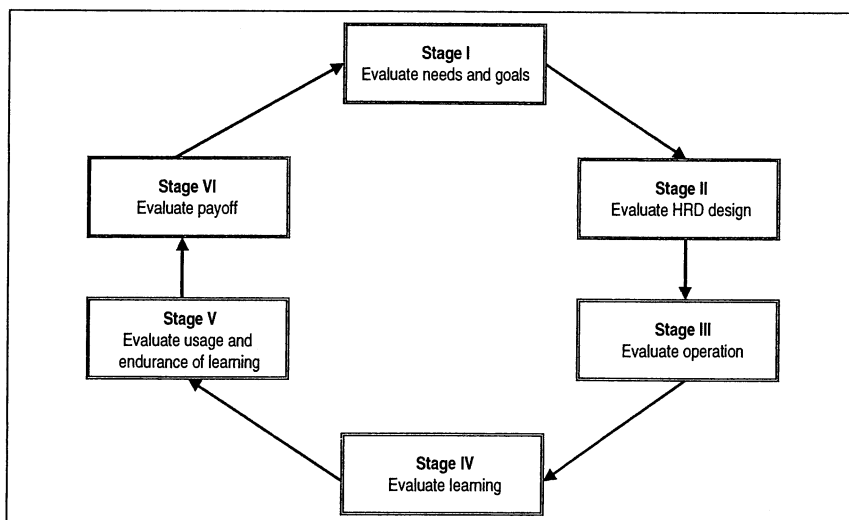


Abb. 13: Das sechsstufige Modell von BRINKERHOFF als Kreislauf (BRINKERHOFF 1987, S. 27)

Kritisch beurteilt entspricht sein Modell allerdings den Evaluationsebenen von WARR ET AL. Er betont lediglich seine beidseitige Ausrichtung, und betrachtet, wie die pädagogischen Modelle, die Evaluation prozessbegleitend und zyklisch. Diese doppelte Zielrichtung kann aber auch WARR ET AL. unterstellt werden, da ihr Modell bereits vor einer Maßnahme mit der Kontext- und Inputevaluation ansetzt und neben Lern- und Transfererfolg auch die Organisationsebene beinhaltet.

Auf eine Darstellung weiterer Modelle wird an dieser Stelle bewusst verzichtet, da später veröffentlichte Modelle, wie z.B. das ROI-Modell von PHILLIPS (1997, S. 9 f.), in aller Regel auf dem Basismodell von KIRKPATRICK aufbauen.

Im Gegensatz zu den vorangehenden Autoren befassten sich allerdings PHILLIPS und BRINKERHOFF explizit mit den Kosten einer Maßnahme und der Kalkulation einer Rentabilitätskennzahl. Entsprechend lässt sich der ökonomische Evaluationsansatz weiter in kostenanalytische, investitionsorientierte und kennzahlenorientierte Evaluationsmodelle untergliedern, je nachdem, ob die Weiterbildungsausgaben als unmittelbare Kosten oder als Investitionen betrachtet werden und ob letztendlich eine Kennzahl ermittelt werden soll.

Der kostenanalytische Ansatz

Der kostenanalytische Ansatz zeichnet sich durch eine kostenerfassende, -verteilende, -zurechnende und -kontrollierende Vorgehensweise bei der Betrachtung der mit einer Weiterbildungsmaßnahme verbundenen Kosten aus (vgl. GERLICH 1999, S. 52). Ziel der kostenanalytischen Evaluation ist also gemäß den Zielsetzungen der betriebswirtschaftlichen Kostenrechnung,

1. durch Ermittlung der voraussichtlich anfallenden Kosten eine Grundlage für betriebliche Dispositionen zu schaffen (entscheidungsorientierte Zukunftsrechnung), und
2. durch Vergleich der tatsächlich angefallenen Kosten mit den zuvor geplanten Kosten Planabweichungen festzustellen und somit die Möglichkeiten zu schaffen, die Ursachen von Fehlleistungen, die sowohl im Planungs- als auch im Produktionsbereich liegen können, aufzudecken (kontrollierende Vergangenheitsrechnung) (vgl. WÖHE 1986, S. 1137).

Ein nicht zu unterschätzendes Problem liegt im Weiterbildungsbereich in der Erfassung der mit einer Intervention verbundenen Kosten (vgl. PETERSEN 2000, S. 1477). Die Erfassung der direkt mit einer Maßnahme verbundenen Kosten erweist sich noch als relativ einfach. Dagegen stellt sich häufig die Frage, wie und welche sog. Opportunitätskosten erfasst werden sollen. Als Opportunitätskosten werden diejenigen Kosten bezeichnet, die den entgangenen

Nutzen der Teilnehmer im Arbeitsprozess dokumentieren, während diese eine Maßnahme besuchen.

Ebenso stellt WEIß (1996, S. 140) fest, dass keine klare Systematik und Abgrenzung der Weiterbildungskosten in der Literatur zu finden sind. VON BARDELEBEN ET AL. (1986, S. 38 ff.) schlagen beispielsweise eine Differenzierung der Kostenarten in unmittelbare und mittelbare Kosten vor. Unmittelbare Kosten beinhalten demgemäß Personal- und Sachkosten, die direkt einer Maßnahme zugerechnet werden können und nur dann anfallen, wenn eine Maßnahme besucht wird. Mittelbare Kosten dagegen sind kalkulatorische Kosten, wie z.B. Lohnfortzahlung oder Abschreibungen von Räumen und Geräten.

BANK (1997, S. 227) stellt außerdem fest, dass Großunternehmen Weiterbildungskosten in einer selbständigen Kostenrechnung für Aus- und Weiterbildung erfassen, kleine Betriebe dagegen die Kosten ohne eine weitere Aufteilung den Personalkosten hinzurechnen. Zudem kommt er zum Ergebnis, dass die Kosten in der Praxis nicht exakt erfasst und zugerechnet werden, sondern dass häufig auf Schätzungen zurückgegriffen wird. Er stellt daher einen Kontenrahmen vor, der eine systematische Erfassung der Kostenarten ermöglicht (vgl. Tab. 7).

1. Personalkosten	2. Anlagenkosten	3. Verbrauch	4. Fremdleistungen	5. Sonstige
10 Innerbetriebliche Dozenten a) Hauptamtliche • Lohn/Gehalt • Sozialleistungen • Urlaubsgeld • Gratifikationen • Unfallversicherung • Berufs- und Schutzkleidung • Freiwillige Sozialleistungen b) Nebenamtliche (Aufgliederung wie unter 10 a)	20 Rauminvestitionen a) Lehrräume • Abschreibungen • Zinsen • Verwaltungskostenanteil • Reinigung • Instandsetzung b) Verwaltungsräume der Weiterbildungsabteilung (Aufgliederung wie unter 20 a)	30 Demonstrations- und Übungsmaterial • Kursesgebühren • Honorare für Fremdreferenten • Reisekosten • Unterbringung • Spesen	40 externe Weiterbildung • Kursesgebühren • Honorare für Fremdreferenten • Reisekosten • Unterbringung • Spesen	50 Steuern • anteilige Steuern auf Räume, Maschinen und Geräte
11 Innerbetriebliche Prüfer a) Hauptamtliche (Aufgliederung wie unter 10 a) b) nebenamtliche (Aufgliederung wie unter 10 a)	21 Raumausstattung a) Lehrräume • Abschreibungen • Zinsen • Verwaltungskostenanteil • Reinigung • Instandsetzung b) Verwaltungsräume der Weiterbildungsabteilung (Aufgliederung jeweils wie unter 20 a)	31 Hilfsmittel des Lernens und Lehrens • Kreide • Overheadfolien • Folien • Stifte • Arbeitsblätter etc.	41 Prüfungsgebühren • Kursesgebühren • Honorare für Fremdreferenten • Reisekosten • Unterbringung • Spesen	51 Gebühren • anteilige Verwaltungsgebühren • Mitgliedsbeiträge in Weiterbildungsverbänden
12 Weiterbildungsteilnehmer (Aufgliederung anteilig wie unter 10 a)	22 Maschinen und Geräte • Lehrmedien • Lernmedien • Demonstrations- und Übungsgeräte (Aufgliederung jeweils wie unter 20 a)	32 Betriebsmittel • Strom • Treibstoffe	42 Mieten • Leasing von (unter 2 aufgeführten) Anlagegütern • Mieten für Materialien wie Lehrfilme u.ä.	52 Versicherungen • anteilige Versicherungen für Räume, Maschinen und Geräte
13 Weiterbildungsabteilung (Aufgliederung wie unter 10 a)	23 Außerordentliche Abschreibungen auf 20, 21, 22 (Schadenskosten) • Schäden an Lehr- und Lerngeräten • Schäden an Geräten und Maschinen, die für den gewöhnlichen Produktionsprozess ausfallen	33 Büromaterial	43 Porto und Telefon	53 Spenden und Bestechungsgelder

Tab. 7: Kostenartenrahmen für Weiterbildungskosten (vgl. BANK 1997, S. 228)

Nach einer kompletten Erfassung der Kosten kann anschließend mit Hilfe des Betriebsabrechnungsbogens eine Verrechnung auf die verschiedenen Kostenträger erfolgen. Ein Kostenträger kann ein einzelnes Weiterbildungsprogramm, eine Gesamtentwicklungsmaßnahme, eine einzelne Unterrichtsstunde, der einzelne Teilnehmer oder die Teilnehmerstunde sein (vgl. BANK 1997, S. 255).

Die daraus gewonnenen Daten dienen einerseits zur Bestimmung der Kosten einer Maßnahme, der sog. Stückkosten in der Kostenrechnung und andererseits zum Soll-Ist Vergleich. Die Ergebnisse bieten Personalentwicklern eine Argumentationshilfe bei den Budgetverhandlungen für das Folgejahr und liefern Informationen, welche Kosten zukünftig besser gesteuert werden müssen.

Der investitionstheoretische Ansatz

Im Gegensatz zu dem kostenanalytischen Ansatz werden bei investitionstheoretischen Evaluationsmodellen die mit der Weiterbildung verbundenen Auszahlungen als Investitionen in das Humankapital betrachtet.

Zunächst ist einmal zu klären, ob Weiterbildung generell als Investition betrachtet werden kann. WITTE (1962, S. 237) definiert immaterielle Investitionen durch folgende drei Merkmale:

- Investitionen sind Auszahlungen, von denen man erwartet, dass sie zukünftige Einzahlungen auslösen oder zukünftige Auszahlungen vermeiden oder senken werden.
- Investitionsentscheidungen setzen eine Erfolgserwartung voraus.
- Es muss ein Investitionsobjekt vorhanden sein.

Alle drei Merkmale treffen auf Personalentwicklungsmaßnahmen zu. Die Investitionsrechnung bewertet also, ob die Summe der Barwerte der zukünftig erwarteten Einzahlungen, in diesem Falle die Steigerung des Wertes eines Mitarbeiters und seiner zukünftig zu erwartenden Leistungen durch eine Maßnahme, über den mit der Investition verbundenen Auszahlungen liegt.

Folgende investitionstheoretischen Ansätze lassen sich in der Literatur unterscheiden (vgl. THIERAU 1991, S. 87 f. und EICHENBERGER 1992, S. 131 ff.):

- Rentabilitätsrechnungen,
- Kostenvergleichsrechnungen,
- Nutzenbewertungen,

- Kosten-Nutzen Analyse,
- Humankapitalorientierte Ansätze und
- Human Resource Accounting.

Nähere Darstellungen dieser Verfahren finden sich in EICHENBERGER (1992), BOUDREAU (1983), CASCIO (1991), DIETERLE (1983), DIEDRICH (1988), THIERAU (1991) und GERLICH (1999). Auf eine eingehendere Beschreibung der oben erwähnten investitionstheoretischen Ansätze wird an dieser Stelle aus Platzgründen verzichtet.

Allerdings soll darauf hingewiesen werden, dass sich bei der Anwendung investitionstheoretischer Verfahren einige Probleme ergeben: Zunächst stellt sich, wie auch bei den anderen Evaluationsverfahren, die Schwierigkeit, dass es keine eindeutige kausale Beziehung zwischen Weiterbildung und der jeweiligen betriebswirtschaftlichen Größe, hier der zu erwartenden Cash Flows gibt (vgl. PETERSEN 2000, S. 1477). Ein weiteres Problem stellt die Abschätzung der zukünftig erwarteten Einzahlungen an sich dar, setzt dies doch voraus, dass sich die Wertsteigerung der Mitarbeiter quantitativ erfassen lässt. DIETERLE (1983, S. 91) weist ergänzend auf die unzureichende Berücksichtigung der Nutzungsdauer der Investition hin. Die Festlegung des Zeithorizontes hat einen maßgeblichen Einfluss auf den Kapitalwert einer Investition. Allerdings ist schwer bestimmbar, in welchem zeitlichen Horizont eine Wertsteigerung des Humankapitals sichtbar wird. Häufig treten positive Effekte, die zu einer Wertsteigerung führen, erst später auf, die bei der Festlegung eines zu kurzen Planungshorizonts in der Investitionsrechnung unberücksichtigt bleiben.

Abschließend sei noch angemerkt, dass die Betrachtung der Weiterbildung als Investition bis vor kurzem in vielen Unternehmen noch wenig verbreitet war, da Weiterbildungsausgaben direkt als Aufwand in die Gewinn- und Verlustrechnung eingehen und nicht wie Investitionen in das Sachvermögen aktiviert und zeitanteilig abgeschrieben werden (vgl. DIEDRICH 1988, S. 135). In den letzten Jahren fand jedoch ein Umdenken statt, da die Rolle und der Wert der Mitarbeiter im Produktionsprozess zum zentralen Erfolgsfaktor erklärt wurden. NÖLTING (2000, S. 156) spricht sogar von einem Paradigmenwechsel und fordert die Ablösung kapitalorientierter Größen wie den Cash Value Added oder den Cash Flow Return on Investment durch eine neu entwickelte Kennzahl, den Value Added per Person, der die Produktivität des Humankapitals angibt. Aus dieser Forderung wird deutlich, dass die Notwendigkeit, Mitarbeiter gut zu qualifizieren, erkannt ist und entsprechende Aufwendungen zukünftig als Investitionen betrachtet werden sollten.

Der kennzahlenorientierte Ansatz

Als Ergänzung oder Zusammenführung des kostenanalytischen und investitionstheoretischen Ansatzes kann der kennzahlenorientierte Evaluationsansatz betrachtet werden. Anhand bildungsrelevanter Kennzahlen können Informationen quantifiziert, systematisiert und ihr Zusammenhang analysiert werden (vgl. SCHULTE 1995, S. 266). Mit Hilfe der ermittelten Kennzahlen kann dann die Planung, Steuerung und das Controlling der Weiterbildung im Zeitvergleich oder auch als Soll-Ist-Vergleich erfolgen. SCHULTE (1995, S. 270) stellt folgende, in fünf Bereiche gegliederten Kennzahlen vor (vgl. Abb. 14).

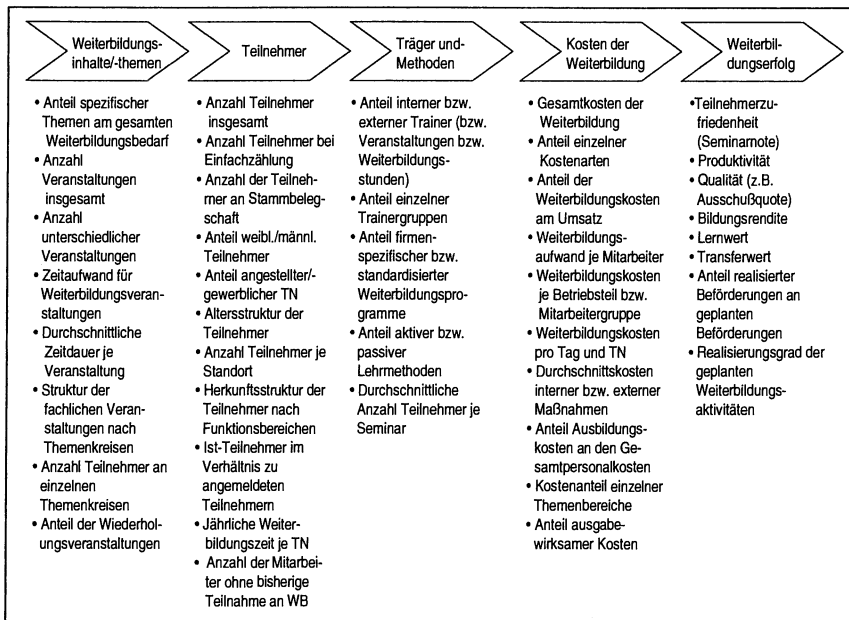


Abb. 14: Kennzahlensystem nach SCHULTE (1995, S. 270)

Im Folgenden sollen hier die Kennzahlen, die den Weiterbildungserfolg betreffen, näher betrachtet werden. SCHULTE (1995, S. 276) schränkt allerdings direkt ein, dass aus der Quantifizierung des Weiterbildungserfolgs die größten Messprobleme resultieren.

Als eine Kennzahl legt er den Zufriedenheitserfolg fest, der mit der 1. Ebene von KIRKPATRICK übereinstimmt. Kritisch anzumerken ist hier, dass eine Seminarnote, die die Zufriedenheit der Teilnehmer widerspiegelt, nicht als Kennzahl für den Weiterbildungserfolg betrachtet werden kann, wie bereits an anderer Stelle erörtert wurde. Weitere Kennzahlen,

die ebenfalls mit KIRKPATRICKS Ebenen korrespondieren, sind der Lern- und der Transferwert und die Produktivität. Den Lernwert ermittelt SCHULTE durch die monetäre Bewertung des maximalen Lernnutzens einzelner Weiterbildungsziele, die er mit dem Erreichungsgrad multipliziert. Der Transferwert wird ähnlich durch die Quantifizierung einzelner Transferziele erhoben. Die Summe aller Lern- und Transferwerte aller Teilnehmer abzüglich der Weiterbildungskosten ergibt dann den Erfolg einer Maßnahme (vgl. SCHULTE 1995, S. 276).

Hieraus wird ersichtlich, dass zwar der Versuch unternommen wurde, geeignete Kennzahlen zu konstruieren, deren Praktikabilität und Aussagekraft aber nicht näher hinterfragt wurden. Zunächst ist in Frage zu stellen, wie ein maximaler Lern- bzw. Transferwert festgelegt und dann anschließend dessen Erreichungsgrad zuverlässig und allgemein gültig bestimmt werden kann. Wie bereits diskutiert, stellt sich außerdem auch das Problem der Ursachen-Wirkungsbeziehung, die nicht eindeutig gelöst werden kann (auch bei der Berechnung der Kennzahlen Qualität, Produktivität und Anteil realisierter Beförderungen an geplanten Beförderungen). Es ist daher nicht verwunderlich, wenn SCHULTE konstatiert, dass der Einsatz von Kennzahlen in der Weiterbildung noch relativ wenig verbreitet ist. Gründe dafür sieht er unter anderem in der „qualitativen Natur“ vieler Größen, die bei Personalentwicklungsmaßnahmen von Bedeutung sind (vgl. SCHULTE 1995, S. 266). Auch COENENBERG (1995, S. 2083) kommt zu dem Ergebnis, dass die Kontrolle von Weiterbildung, die er als „strategische Kosten“ bezeichnet, durch eine finanzielle Ergebnisrechnung begrenzt ist. Er weist deshalb darauf hin, dass zur Überprüfung sowohl finanzielle als auch qualitative Kontrollindikatoren herangezogen werden müssen.

Eine Möglichkeit, sowohl qualitative als auch quantitative Größen in ein Zielsystem zu integrieren, stellt die Balanced Scorecard dar, die auch Einzug in viele Personalabteilungen gefunden hat. Aus diesem Grunde wird im Folgenden das Konzept der Balanced Scorecard und ihre Einsatzmöglichkeiten im Personalbereich kurz dargestellt.

Exkurs: Die Balanced Scorecard im Personalbereich

Die Balanced Scorecard (BSC) stellt einen neuen Managementansatz dar, der auf dem Konzept des Performance Measurements zurückgeht (vgl. WERNER 2000, S. 455). Die Balanced Scorecard ist ein Informationssystem, das die Ausgewogenheit (Balance) von vier Dimensionen anstrebt: die finanzielle Perspektive, die Kundenperspektive, die interne Prozessperspektive sowie die Lern- und Entwicklungsperspektive (vgl. Abb. 15).

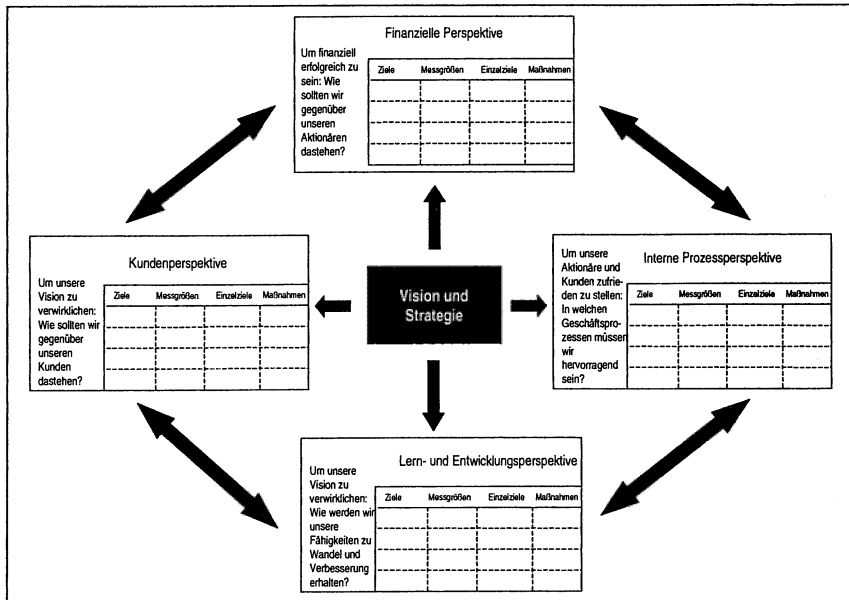


Abb. 15: Die Balanced Scorecard (vgl. KAPLAN/NORTON 1996, S. 76)

Die Basis der Balanced Scorecard stellt also die Übersetzung der aus der Unternehmensvision abgeleiteten Strategie in operativ messbare Ziele, Kennzahlen und Maßnahmen dar, die die Lücke zwischen Strategiefindung und Strategieimplementierung schließen soll (vgl. BISCHOF/SPECKBACHER 2001, S. 3). Dabei liefert die Balanced Scorecard nicht nur vergangenheitsbezogene Daten, sondern legt ebenfalls fest, was zukünftig erreicht werden soll und mit welchen Maßnahmen diese Ziele realisiert werden sollen.

Bei einer Befragung im Jahr 2000 gaben 40 % der DAX-Unternehmen an, die Balanced Scorecard einzusetzen oder gerade an ihrer Einführung zu arbeiten (vgl. BISCHOF/SPECKBACHER 2001, S. 7). Daher ist es nicht verwunderlich, dass auch viele Personalabteilungen die Balanced Scorecard für sich entdeckt haben. Für den Einsatz der BSC in einzelnen Organisationseinheiten müssen allerdings folgende Voraussetzungen erfüllt sein:

- Eine eigenständige Strategie muss vorhanden sein,
- die Wertkette muss vollständig abgedeckt werden und
- Kennzahlen die in der BSC gefordert werden, müssen vorhanden oder entwickelbar sein (vgl. KAPLAN/NORTON 1997, S. 290 f.).

ACKERMANN (2000, S. 60 f.) stellt in diesem Zusammenhang fest, dass es drei Arten von Personalabteilungen gibt: das Profit Center Personal, das „Als ob-Profit Center“ Personal und die Personalverwaltung. Er kommt zu dem Ergebnis, dass sich nur diejenigen Personalabteilungen für den Einsatz der BSC eignen, die als Profit Center oder Cost Center (von ihm mit „Als ob-Profit Center“ bezeichnet) organisiert sind. Personalabteilungen müssen sich demnach als kundenorientierte Dienstleister sehen, die ihre eigene Strategie aus der Unternehmensstrategie ableiten und ihre innovativen Produkte serviceorientiert entwickeln und vermarkten, um ihr Dienstleistungsangebot mit Hilfe der BSC abbilden und steuern zu können.

Werden diese Voraussetzungen erfüllt, so bietet die Nutzung der BSC im Personalbereich zahlreiche Vorteile (vgl. DAHMEN ET AL. 2000, S. 21):

- Sie gewährleistet auf Individualebene einen hohen Informations- und Kommunikationsgrad bezüglich der Unternehmens- und Bereichsziele.
- Sie ermöglicht eine Vereinheitlichung der Zielableitungs- und Zielvereinbarungsprozesse über das gesamte Unternehmen hinweg und führt zu einer Aufwertung der HR-Mitarbeiter.
- Sie steigert die Motivation der HR-Mitarbeiter durch deren Einbindung.
- Sie fördert das ganzheitliche Denken im Unternehmen.
- Sie stellt ein transparentes Zielvereinbarungssystem dar.
- Sie ist Ausgangspunkt für Veränderungs- und Lernprozesse im gesamten Unternehmen.

Die nachfolgende Abbildung verdeutlicht, wie eine Balanced Scorecard für den Personalbereich beispielsweise aussehen kann.

	Strategische Ziele	Messgrößen	Maßnahmen
Finanzen	Kosten für Administration deutlich niedriger als bei Wettbewerbern Kosten für externe Seminare reduzieren	Administrationskosten weniger als 30 % der Gesamtförderungskosten mehr als 5 % Einsparungen zum Vorjahr bei gleichen Leistungen	Automatisches Einbuchungssystem Kooperationen aufbauen und Mengenvorteile nutzen
Kunden	Stärkere Referentenbindung Kundenservice erhöhen	Echte Fluktuation von Referenten weniger als 10 % Kundenzufriedenheitsindex mehr als 2,0	Referententag durchführen, regelmäßige Information Hotline einrichten, Kundenbefragung
Interne Geschäftsprozesse	Anteil interner Referenten erhöhen Fortbildungsprozesse effizienter gestalten	Anteil interner Referenten mehr als 40 % 10 % weniger Fortbildungsausgaben	Anreizsystem entwickeln Train-the-Trainer Prozessanalyse und -optimierung
Lernen und Entwicklung	Beratungs-/ Verhandlungskompetenz der Mitarbeiter im Bereich Fortbildung erhöhen Höherqualifizierung der Mitarbeiter fördern	Mehr als 80 % der Mitarbeiter sind entsprechend geschult mehr als 5 der Mitarbeiter nehmen höher qualifizierte Aufgaben wahr	Beratungs- und Verhandlungstraining durchführen Integration in Zielvereinbarungssystem Fortbildung bereitstellen

Abb. 16: Beispiel für eine Balanced Scorecard im Weiterbildungsbereich (vgl. KOSUB 2000, S. 27)

Zahlreiche Unternehmen wie Bosch Rexroth, die Heidelberg Gruppe, die Deutsche Bahn, Vaillant oder BASF berichten bereits über den erfolgreichen Einsatz ihrer Balanced Scorecard im Personalbereich (vgl. GRÖTZINGER/UEPPING 2001).

2.4. Empirische Arbeiten

An die Darstellung der Evaluationsmodelle anknüpfend, dienen die nachfolgenden Unterkapitel dazu, anhand der vorliegenden empirischen Untersuchungen festzustellen, auf welchen Ebenen eine Evaluation durchgeführt wird. Andererseits wird auch in Abschnitt 2.4. überprüft, ob die wissenschaftlichen Modelle für den praktischen Einsatz geeignet sind.

Daran anschließend werden Ergebnisse von Studien vorgestellt, die Auskunft zu der aktuellen Evaluationspraxis in Deutschland, in den USA und im UK geben. Die angeführten Studien werden in Hinblick auf zwei Aspekte näher betrachtet:

1. Auf welchen Ebenen findet eine Evaluierung in der Praxis statt?
2. Welche der Instrumente, die in Kapitel 2.5. vorgestellt werden, kommen auf den jeweiligen Ebenen zum Einsatz?

2.4.1. Empirische Untersuchungen von Weiterbildungsmaßnahmen

Zunächst ist zu klären, ob empirische Untersuchungen vorliegen, die Weiterbildungsmaßnahmen auf mehreren Ebenen evaluieren. In einem zweiten Schritt ist anschließend zu prüfen, ob die angewandten Instrumente und das Untersuchungsdesign sowohl theoretischen Ansprüchen genügen als auch für den praktischen Einsatz geeignet sind.

In der nachfolgenden Tabelle 12 sind exemplarisch einige ausgewählte empirische Untersuchungen in chronologischer Reihenfolge zusammengestellt. Dabei werden die Zielgruppe, die Art der Maßnahme, der Evaluationsbereich, die eingesetzten Evaluierungsinstrumente, das Untersuchungsdesign und die Messzeitpunkte dargestellt.

Autoren ⁵	Zielgruppe	Maßnahme	Evaluationsbereich	Erhebungsmethode	Untersuchungsdesign	Zeitpunkt
BERTHOLD ET AL. 1980	Führungskräfte	Kommunikationstraining	Transfererfolg	Interview	Post-Design mit einer Kontrollgruppe	3 und 9 Monate nach der Maßnahme
DECKER 1982	Führungskräfte	Führungstraining	Zufriedenheit, Lernerfolg	Fragebogen, Beobachtung	Post-Design mit einer Kontrollgruppe	7 Tage nach der Maßnahme
MEYER/RAICH 1983	Vertriebsmitarbeiter	Verkaufstraining	Organisationserfolg	Kennzahlen	Pre-Post-Design mit einer Kontrollgruppe	6 Monate vor und 6 Monate nach der Maßnahme
RUSSEL ET AL. 1984	Führungskräfte	Verhaltenstraining	Zufriedenheit, Lernerfolg, Transfererfolg, Organisationserfolg	Fragebogen, Test	Pre-Post-Design mit einer Kontrollgruppe	vor, nach jedem Modul, am Ende der kompletten Maßnahme, zwölf, sechzehn und zwanzig Wochen später
ALLIGER/HOROWITZ 1989	Führungsnachwuchskräfte	keine Angabe	Zufriedenheit, Lernerfolg	Test	Pre-Post-Design ohne Kontrollgruppe	vor und einige Tage nach der Maßnahme
THIERAU 1991	Führungskräfte	Personalbeurteilungstraining	Bedarfsanalyse, Zufriedenheit, Lernerfolg, Transfererfolg	Fragebogen, Test, Entscheidungslabyrinth, Beobachtung	Pre-Post-Design mit zwei Kontrollgruppen	vor, während, direkt nach und 3 Monate nach der Maßnahme
ÜLLRICH 1995	Führungskräfte	Führungstraining	Zufriedenheit, Transfererfolg, Organisationserfolg	Selbstwahrnehmungsinventar SWI ⁶ , Fragebogen, Follow-up Veranstaltung, Kennzahlen	Pre-Post-Design mit zwei Kontrollgruppen	vor, am Ende, 3 und 6 Monate nach der Maßnahme

⁵ Die Reihenfolge der Auflistung der Autoren richtet sich nach dem Jahr der Veröffentlichung und nicht dem tatsächlichen Zeitpunkt der Untersuchung.

⁶ Vgl. dazu NOWACK (1985, S. 361 ff.) und NOWACK/KAMMER (1987, S. 61 ff.).

GÜLPEN 1996	Vertriebsmitarbeiter	Verkaufstraining	Zufriedenheit, Lernerfolg, Transfererfolg, Organisationserfolg	Fragebogen, Interview	Pre-Post-Design mit einer Kontrollgruppe	vor, während und 3 Monate nach der Maßnahme
ILG 1996	Nachwuchsführungskräfte	Führungstraining	Lernerfolg, Transfererfolg	Fragebogen, Abschlusstest, Transferfragebogen	Pre-Post-Design ohne Kontrollgruppe	4 Wochen vorher, direkt nach und 8 Wochen nach der Maßnahme
MANN/ROBERTSON 1996	Berufseinsteiger	Computertaining	Zufriedenheit, Lernerfolg, Transfererfolg, Organisationserfolg	Fragebogen	Pre-Post-Design ohne Kontrollgruppe	vor, am Ende und einen Monat nach der Maßnahme
MERZENICH-HIEKER 1996	Nachwuchsführungskräfte und Nicht-Führungskräfte	Train-the-Trainer, Führungskräfteentwicklung, Verkaufsseminar, Kommunikations- und Kooperationsseminar	Lernerfolg, Transfererfolg	Interview, Fragebogen	Pre-Post-Design mit einer und mehreren Kontrollgruppen	vor, am Ende, 3, 6 und 9 Monate später und 1 bis 2 Jahre später (Längsschnittstudie)
FEIGL/GLASER 1998	Führungskräfte	Führungstraining	Lernerfolg, Transfererfolg	Interview, Fragebogen	Pre-Post-Design mit einer Kontrollgruppe	4 Wochen vor, am Ende und 8 Wochen nach der Maßnahme
GÖTZ 1998b	keine Angaben	Fachseminar, Datenverarbeitungsseminar	Transfererfolg	Fragebogen	Post-Design ohne Kontrollgruppe	am Ende und 4 bis 6 Monate nach der Maßnahme

Tab. 8. Darstellung ausgewählter empirischer Untersuchungen

Zunächst ist zu konstatieren, dass alle hier angeführten Untersuchungen Entwicklungsmaßnahmen im Sinne einer summativen Evaluation erst nach deren Beendigung überprüfen. Die einzige Ausnahme stellt die empirische Untersuchung von THIERAU dar, die bereits die Bedarfsanalyse evaluiert. Außerdem scheint eine Evaluierung des Transfererfolgs erst seit den 90er Jahren zunehmende Beachtung zu finden. Während in den Untersuchungen der 80er Jahre bis auf wenige Ausnahmen die Evaluation lediglich die Zufriedenheit und den Lernerfolg umfasst, beinhalten die Evaluierungen in den letzten zehn Jahren immer auch den Transfererfolg. Die Zunahme der Evaluation des Transfererfolgs korrespondiert mit der steigenden Anzahl von Veröffentlichungen zur Bedeutung des Transfers des Erlernten vom Lern- in das Funktionsfeld und zu den Instrumenten zur Transfersicherung.

Auf der anderen Seite beschäftigen sich dagegen nur wenige Untersuchungen mit dem Nachweis eines Nutzens von Weiterbildungsmaßnahmen auf Unternehmensebene. Nur die Untersuchungen von MEYER/RAICH, RUSSEL ET AL., ULLRICH, GÜLPEN und MANN/ROBERTSON berücksichtigen die Organisationsebene. Bei MEYER/RAICH, GÜLPEN und MANN/ROBERTSON handelt es sich zudem um Verkaufstrainings bzw. ein Computertraining. Wie bereits an anderer Stelle erörtert wurde, ist es bei diesen Maßnahmen leichter, einen monetären Nutzen auf Organisationsebene nachzuweisen, als dies bei einem Verhaltenstraining der Fall wäre.

Ein umfassendes Evaluationsvorgehen, das prozessbegleitend mehrere oder sogar alle Evaluationsbereiche umfasst, ist allerdings nicht zu finden. Die Untersuchungen von RUSSEL ET AL., THIERAU, ULLRICH, GÜLPEN und MANN/ROBERTSON umfassen jeweils mehrere Evaluationsstufen. Grundlage dieser Untersuchungen bildete jeweils das Vier-Ebenen-Modell von KIRKPATRICK, wobei nur RUSSEL ET AL., GÜLPEN und MANN/ROBERTSON alle vier Stufen evaluierten.

Betrachtet man nun die Erhebungsmethoden, so stehen eindeutig schriftliche Instrumente in Form von Fragebögen im Mittelpunkt. Neben Fragebögen werden auch häufig Interviews genutzt. Weitere Evaluationsinstrumente stellen Beobachtungen, Tests, Kennzahlen und Follow-up Veranstaltungen dar, die noch im Abschnitt 2.5. näher beschrieben werden.

Bei den Untersuchungsdesigns wurde bereits festgestellt, dass einerseits mindestens eine Kontrollgruppe in die Untersuchung mit einbezogen werden muss, um die Validität zu Gewähr leisten. Auf der anderen Seite sollten die Versuchspersonen der Kontrollgruppe und der Untersuchungsgruppe durch Zufallsauswahl zugeordnet werden. Es ist jedoch festzustellen, dass einige Untersuchungen ohne Kontrollgruppen durchgeführt wurden und daher den theoretischen Ansprüchen nicht gerecht werden. In den meisten Untersuchungen wird zwar an-

gegeben, dass mit einer Kontrollgruppe gearbeitet wurde, aber nicht explizit erwähnt, dass es sich um eine zufällige Zuordnung der Versuchspersonen zu der Kontrollgruppe und der Untersuchungsgruppe handelte. Daher ist eher anzunehmen, dass keine Zufallsauswahl stattgefunden hat. Dies ist allerdings in der Praxis auch mit erheblichen Schwierigkeiten verbunden, wie noch in Abschnitt 2.6.1. erläutert wird. Es soll daher auch ein quasi-experimentelles Untersuchungsdesign als methodisch geeignetes Verfahren für die Praxis als zulässig erachtet werden.

Weiterhin umfasst ein optimales Vorgehen Evaluationsschritte vor und nach der Maßnahme, das als Pre-Post-Design bezeichnet wird. Der Kenntnisstand der Versuchspersonen bzw. die Vorkenntnisse sind folglich vor der Maßnahme zu erheben und mit den Resultaten nach der Intervention zu vergleichen. Betrachtet man die hier vorliegenden empirischen Untersuchungen, so ist zu beobachten, dass BERTHOLD ET AL., DECKER und GÖTZ lediglich ein Post-Untersuchungsdesign gewählt haben. Allerdings ist dieses Design wenig geeignet, um einen Lernerfolg, wie bei der Untersuchung von DECKER nachzuweisen, da mit dieser Methode nicht eindeutig feststellbar ist, ob die Lernziele durch die Intervention erreicht wurden, oder ob die Teilnehmer nicht bereits vor der Intervention über die angestrebten Fähigkeiten verfügten.

Bei den Evaluationszeitpunkten sollten mehrere Messzeitpunkte berücksichtigt werden, um Veränderungen festzustellen. Bei den hier angeführten Untersuchungen finden Erhebungen zum Transfererfolg drei, sechs oder in einem Fall neun Monate nach der Intervention statt. Wie bereits erwähnt ist noch nicht belegt, welcher Zeitpunkt idealerweise für die Überprüfung eines Transfererfolg herangezogen werden sollte. Fraglich ist daher, ob eine Erhebung drei Monate nach einer Intervention den gewünschten Transfererfolg belegt, oder ob eine längere Transferphase gewährt werden sollte. Auf der anderen Seite überlagern andere Einflüsse die Messungen, die einen längeren Zeitrahmen umspannen. Hier ist also aufgrund unzureichender empirischer Befunde nicht abschließend zu beurteilen, ob die Messzeitpunkte hinsichtlich des Transfererfolgs ausreichende Zeitspannen umfassen. Daher sind noch weitere Untersuchungen zu empfehlen, die auch einen längeren Zeitrahmen beinhalten. Der Verfasserin ist nur eine Untersuchung bekannt, die als Längsschnittuntersuchung bezeichnet werden kann. MERZENICH-HIEKER überprüfte den Lern- und Transfererfolg nach einen bzw. zwei Jahren nach einer Maßnahme. Andere Autoren wie z.B. FEIGL/GLASER bezeichnen ihre Untersuchung zwar als Längsschnittstudie, obwohl ihre Messungen nur wenige Wochen nach Beendigung der Intervention enden.

Zusammenfassend kann an dieser Stelle festgehalten werden, dass eine Evaluation, die theoretisch-methodischen Ansprüchen gerecht werden will und gleichzeitig in der Praxis realisierbar ist, folgende Merkmale aufweisen sollte:

- Mehrere Evaluationsbereiche sollten berücksichtigt werden,
- mindestens eine Kontrollgruppe sollte vorhanden sein,
- es sollte sich um ein Pre-Post Untersuchungsdesign handeln und
- die Evaluation sollte einen längeren Zeitrahmen umfassen.

Bei der in Tabelle 8 zusammengestellten Untersuchungen erfüllen nur RUSSEL ET AL., THIERAU, ULLRICH und GÜLPEN diese Ansprüche. Wie bereits erwähnt, evaluierte GÜLPEN zudem ein Verkaufstraining, dem in dieser Arbeit nur sekundäre Aufmerksamkeit zukommt. Aus Platzgründen wird im Folgenden lediglich die empirische Untersuchung von RUSSEL ET AL. exemplarisch näher betrachtet und hinsichtlich ihrer Einsatzmöglichkeit in der Praxis beurteilt.

RUSSELL ET AL. überprüften in einer Studie im Jahre 1984 die Effektivität von Modellernen im Rahmen eines Verhaltenstrainings. Grundlage ihrer Evaluationsstudie war der ebenenorientierte Ansatz von KIRKPATRICK. Dabei wurde ein Verhaltenstraining, das aus sechs Einzelmodulen bestand, näher untersucht. Jedes Training fand zweimal, mit jeweils zwölf bzw. 13 Führungskräften, statt. Bei dem ersten Training wurden die Lernziele anhand eines Kurzfilms zum Modellernen vermittelt, bei dem zweiten Training kam dagegen kein Film zum Einsatz. Die Führungskräfte wurden bei der Studie zufallsbedingt einer der drei Gruppen: Teilnehmer 1. Training, Teilnehmer 2. Training oder Kontrollgruppe zugeordnet. Die Messungen auf den verschiedenen Ebenen fanden zu mehreren Zeitpunkten statt. Es handelte sich somit um ein experimentelles Pre-Post-Untersuchungsdesign mit einer Kontrollgruppe.

Die Zufriedenheit der Teilnehmer wurde zu drei Zeitpunkten erhoben: nach jedem Modul, nach dem gesamten Training und sechzehn Wochen später. Dabei wurden Fragebögen als Erhebungsinstrument verwendet. Der Lernerfolg wurde zwölf Wochen nach dem Training erhoben und mit einer Messung vor dem Training verglichen. Die Lernerfolgeevaluation erfolgte mit einem Test, der aus Führungsproblemen bestand, die die Teilnehmer zu lösen hatten. Der Transfererfolg wurde mit Hilfe einer Selbst-/Fremdbeobachtung zwanzig Wochen nach dem Training erhoben. Dazu kam eine Verhaltensskala zum Einsatz, die aus zwei bis vier Aussagen je Lernziel bestand und von den Teilnehmern und ihren Vorgesetzten auf einer Fünferskala je nach Verhaltensänderung bewertet werden musste. Eine Veränderung auf Organisationsebene wurde schließlich durch mehrere Personengruppen erhoben, die eine Qualitäts-, Quantitäts- und Effizienzveränderung der Arbeitsleistung der Teilnehmer vier bis

sechs Monate nach dem Training einschätzen sollten. Als Kriterien dienten dabei die Produktivität der Mitarbeiter, die Organisation der Abteilung und die Arbeitsleistung bei Standard- und Qualitätsprodukten.

Die Ergebnisse der Untersuchung zeigten, dass alle Teilnehmer aus beiden Trainings mit der Maßnahme zufrieden waren und einen Lernerfolg zeigten. Allerdings konnte kein Transfer des Erlernten ins Arbeitsfeld und damit auch keine Leistungsveränderung festgestellt werden. Den mangelhaften Transfer führten die Autoren nicht auf einen unzulänglichen Einsatz ihrer Erhebungsinstrumente oder die Ineffektivität der Verhaltensmodellierung zurück, sondern darauf, dass die Teilnehmer zu wenig Gelegenheit hatten, das neue Verhalten zu üben, und sich daher auch nicht damit identifizieren konnten. Ein weiterer Grund für den Transfermisserfolg sahen sie in der fehlenden Zielsteuerung der Vorgesetzten und in Transferhemmnissen im Unternehmen.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass in dieser Untersuchung die theoretisch-methodische Ansprüche weitestgehend erfüllt wurden. Allerdings ist bereits aufgrund der Beschreibung deutlich geworden, dass dieses Evaluationsvorgehen erhebliche finanzielle, zeitliche und personelle Kapazitäten beansprucht. Wie RUSSEL ET AL. darstellten, wurde diese Untersuchung durchgeführt, um die Effizienz von Modellernen zu zeigen und nicht, um Praktikern ein Instrument zu liefern, um ihre Entwicklungsmaßnahmen zu evaluieren. Ebenso ist kritisch anzumerken, dass diese Untersuchung nur eine kleine Untersuchungsgruppe von zwölf bzw. 13 Personen umfasste. Sollen im Rahmen von Evaluierungsvorgehen mehrere Maßnahmen überprüft werden, ist diese Art der Untersuchung sicherlich wenig geeignet. Sie könnte höchstens eine Möglichkeit darstellen, eine neue Entwicklungsmaßnahme, die hohe finanzielle Ressourcen bindet, im Zuge ihrer erstmaligen Durchführung hinsichtlich Effizienz und Effektivität zu überprüfen.

Betrachtet man die beiden Untersuchungen von THIERAU und ULLRICH so ist ebenfalls festzustellen, dass der Erhebungsaufwand für die Praxis beträchtlich ist und daher nur bei größeren finanziellen und personellen Kapazitäten der Unternehmen realisierbar erscheint. Hier zeigt sich bereits, dass die theoretisch-methodischen Ansprüche eine Transferierung der Evaluationsmodelle in die Praxis erschweren. In Abschnitt 2.4.2. soll daher nun betrachtet werden, welche empirisch gestützten Ergebnisse über den Einsatz von Evaluationsmethoden in der Praxis vorliegen.

2.4.2. Statistische Erhebungen zur Evaluationspraxis

Eine Ende der 60er Jahre von ARNDT/FABBENDER (1971, S. 105) durchgeführte Feldstudie zur Evaluation kam zu dem Ergebnis, dass die meisten Unternehmen weder für externe noch für interne Weiterbildungsveranstaltungen eine Erfolgskontrolle durchführten oder diese für durchführbar hielten. Dieses Resultat erscheint nicht überraschend, beschäftigt sich doch die Literatur in Deutschland erst seit Beginn der 70er Jahre ausführlicher mit den Problembereichen und Konzepten zur Erfolgsermittlung betrieblicher Weiterbildung. In der Zwischenzeit liegen allerdings zahlreiche Ansätze und Instrumente für ein effizientes Evaluationsvorgehen vor, die eine Erfolgsermittlung in der Praxis ermöglichen. Es stellt sich nun allerdings die Frage, ob die erarbeiteten, theoretischen Konzepte auch Einzug in die betriebliche Praxis hielten und zur Anwendung gelangen.

GÜLPEN (1996, S. 87 f.) befragte Ende 1993/Anfang 1994 Personalexperten in Unternehmen zu deren Evaluationsvorgehen. In 76,7 % der Unternehmen wurden Zufriedenheitskontrollen immer durchgeführt, in weiteren 17,8 % der Unternehmen zumindest häufig. Der Lernerfolg wurde dagegen nur bei 37 % der Unternehmen standardmäßig erhoben, jeweils ein weiteres Viertel der Befragten gab an, nie oder nur in seltenen Fällen eine Lernerfolgsevaluation zu praktizieren. Eine Kontrolle des Transfererfolgs war bei 45,5 % der Unternehmen implementiert, allerdings schränkten die Befragten ein, dass dies nur teilweise geschah. Den Unternehmenserfolg maßen dagegen 27,9 % der Befragten lediglich in einzelnen Fällen und 57 % überhaupt nicht.

Betrachtet man nun die eingesetzten Instrumente, so fand eine Erhebung der Zufriedenheit in 95,5%⁷ der Fälle per Fragebogen statt (vgl. GÜLPEN 1996, S. 90). 23,9 % setzten Vorgesetztengespräche als Evaluationsinstrument für die Messung des Zufriedenheitserfolg ein. Auch bei der Bewertung des Lernerfolgs spielten Fragebögen mit 52,2 % eine zentrale Rolle. Als weitere Evaluationsinstrumente gelangten Vorgesetztengespräche (44,1 %) und Rollenspiele (34,3 %) bei der Lernerfolgskontrolle zum Einsatz. Auch bei der Transfererfolgsevaluation wurden Fragebögen eingesetzt, allerdings bei nur 27,3 % der befragten Unternehmen. Die meisten Unternehmen (83,1 %) überprüften den Transfererfolg durch Vorgesetztengespräche und 24,7 % maßen den Transfererfolg durch eine Bewertung von Untergebenen. Die Vorgesetztengespräche dienten ebenfalls der Erhebung des Unternehmenserfolgs (44,4 %). 77,2 % der Unternehmen, die eine Unternehmenserfolgskontrolle praktizierten, berechneten auch

⁷ Bei den angegebenen Prozentzahlen ist zu beachten, dass sie keine absoluten Größen darstellen, sondern die Anwendungshäufigkeiten der Unternehmen angeben, die eine Kontrolle auf der entsprechenden Evaluations-ebene durchführten.

Kennzahlen zur Überprüfung des Outputs auf Organisationsebene (vgl. GÜLPEN 1996, S. 90).

Auch PAWLOWSKY/BÄUMER (1997, S. 58) erheben in einer empirischen Untersuchung die Instrumente, die in der Praxis zur Überprüfung des Weiterbildungserfolgs angewandt werden. Die nachfolgende Darstellung verdeutlicht die eingesetzten Instrumente und deren Häufigkeiten (vgl. Tab. 9).

Evaluationsinstrumente	regelmäßige Anwendung	nicht regelmäßige Anwendung
Kosten-Nutzen-Analyse	6 %	94 %
Absentismusraten	7 %	93 %
Fehler-/Ausschussquoten	8 % ⁸	92 %
Themenauswahl	22 %	78 %
Teilnehmerbefragung	87 %	13 %
Feedback der Vorgesetzten zum Lernerfolg	38 %	62 %
Tests	13 %	87 %
Beurteilung des Trainers durch Teilnehmer/Experten	49 %	51 %
Beobachtung der Teilnehmer am Arbeitsplatz	30 % ⁹	70 %
Innovationsrate	0 %	100 %
Produktivität	7 %	93 %
Ausfallzeiten	8 %	92 %

Tab. 9: Praktizierte Instrumente zur Erfolgsermittlung (PAWLOWSKY/BÄUMER 1997, S. 58)

Auch bei dieser Studie wird deutlich, dass überwiegend Instrumente zur Evaluation eines Zufriedenheits- oder eines Lernerfolgs eingesetzt wurden. Ökonomische Instrumente zur Messung eines Unternehmenserfolgs, wie Kosten-Nutzen-Analysen, Absentismusraten, Innovationsraten, Produktivitätssteigerungen oder Ausfallzeiten wurden dagegen nur in einzelnen Ausnahmefällen als Beurteilungskriterium herangezogen. Ebenfalls ist festzustellen, dass Vorgesetztengespräche und Beobachtungen am Arbeitsplatz als Evaluationsinstrumente zum Einsatz gelangen.

⁸ Hierbei wurden Rundungsfehler korrigiert, so dass sich eine Gesamtprozentzahl von 100 ergibt.

⁹ Siehe Fußnote 8.

Eine aktuelle, internationale Befragung von insgesamt 1.645 Unternehmen liefert allerdings ein negativeres Bild (vgl. ORAM 1999, S. 17 ff.) 65,5 % der befragten Unternehmen gaben an, nur informelle Rückmeldungen von Teilnehmern einzuholen, um einen Weiterbildungserfolg zu messen. Der Einsatz weiterer Evaluationsinstrumente wie Fragebögen oder Beobachtungen während der Maßnahme wurde ebenfalls, im Vergleich zu den bereits erwähnten Studien, weniger häufig praktiziert (vgl. Abb. 17).

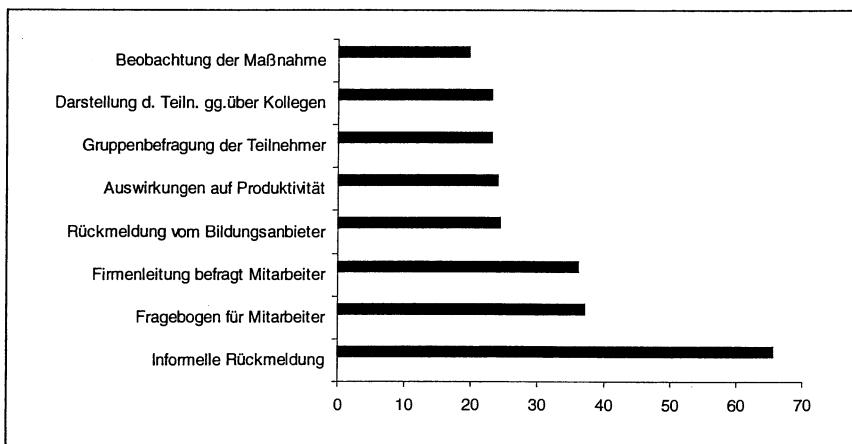


Abb. 17: Ergebnisse der eingesetzten Evaluationsinstrumente in Prozent (vgl. ORAM 1999, S. 32)

Da in dieser Untersuchung 65 % der teilnehmenden Unternehmen aus England, Irland und Nordirland stammen, könnte sich die geringere Anwendung der Evaluationsinstrumente aufgrund der Überrepräsentativität der anglikanischen Unternehmen erklären lassen. Folglich stellt sich die Frage, ob die Evaluationspraxis in deutschen Unternehmen doch, entgegen weit verbreiteter Meinung, fortschrittlicher ist, und ob Evaluationsinstrumente entsprechend häufiger angewandt werden als in der Literatur bemängelt, oder ob andere Faktoren für dieses Ergebnis verantwortlich zu machen sind. Bedauerlicherweise vergleicht ORAM ihre Ergebnisse nicht mit anderen Studien. Sie bemängelt lediglich die geringe Rücklaufquote deutscher Unternehmen, die sie durch divergierende Auffassungen bezüglich des Begriffs „betriebliche Weiterbildung“ in England im Vergleich zu Deutschland zu erklären versucht (vgl. ORAM 1999, S. 26 f.).

Betrachtet man englische Studien wie „Training in Britain“, so bestätigen diese ebenfalls den mangelnden Einsatz von Evaluationsmethoden in der Praxis. In 1986/87 gaben 90 % der

befragten Unternehmen an, Zufriedenheitsmessungen durchzuführen. Dagegen führten nur 3 % der Unternehmen Kosten-Nutzen-Analysen ihrer Trainings durch. Diese Ergebnisse werden auch von PLANT/RYAN (1994, S. 28 f.) in einer neueren Untersuchung bekräftigt. Sie befragten 72 Unternehmen mit mehr als 500 Mitarbeitern zu ihrer Evaluationspraxis. Erstaunlicherweise gaben die Mehrzahl der Unternehmen an, eine umfassende Erfolgsermittlung auf den von KIRKPATRICK vorgeschlagenen Stufen 1, 2, und 3 durchzuführen. Eine genauere Betrachtung der eingesetzten Instrumente verdeutlichte allerdings, dass dies nicht der Fall ist (vgl. PLANT/RYAN 1994, S. 30). Bei den Erhebungsinstrumenten dominierten Zufriedenheitserhebungen und zeitaufwendige, subjektiv geprägte Erhebungsmethoden wie Feedbackgespräche mit Teilnehmern, Vorgesetzten und Trainern. Diese Feedbackgespräche stellen zwar ein gutes Erhebungsinstrument dar, ermöglichen isoliert betrachtet aber keine umfassende Evaluation. Erstaunlicherweise überschätzten sich also die befragten Unternehmen bezüglich ihrer Evaluierungspraxis oder beschönigten zumindest ihr unzureichendes Vorgehen.

Amerikanische Studien berichten über ähnliche Umfrageergebnisse. SAARI ET AL. (1988, S. 731 ff.) befragten 611 zufällig ausgewählte US-amerikanische Unternehmen zu verschiedenen Aspekten von Managementtrainings, wie Bedarfsanalyse, Programmauswahl, Teilnehmerprofile, Teilnehmerauswahl und Evaluationsvorgehen. 42 % der Firmen, die angaben kostenintensive MBA-Programme durchzuführen, schränkten ein, keine Evaluationsmaßnahmen durchzuführen. Immerhin noch 8 % der befragten Unternehmen räumten ein, dass nicht einmal ihre firmenspezifischen Programme überprüft wurden. Die restlichen 92 % gaben an, eine „Art“ der Erfolgskontrolle durchzuführen. Das dominierende Instrument sind auch in dieser Studie Teilnehmerfragebögen und Feedback durch Gespräche mit Teilnehmern und/oder Vorgesetzten (vgl. SAARI ET AL. 1988, S. 739). Auch SAARI ET AL. (1988, S. 742) zeigen sich erstaunt über die Nachlässigkeit der Unternehmen bei der Überprüfung ihrer Entwicklungsprogramme und fordern daher, zukünftig einen stärkeren Fokus auf eine systematische Bedarfserhebung und Evaluation von Managementtrainings zu legen. Offen bleibt allerdings, weshalb die Firmen keine Schritte unternahmen, die Effizienz und Effektivität ihrer Weiterbildungsprogramme zu überprüfen.

GÜLPEN (1996, S. 91) erhoob in ihrer Untersuchung die Gründe für die Vernachlässigung einer Unternehmenserfolgevaluation. Als Hauptursachen wurden fehlendes Know-how (59,6 %) und zu hohe Kosten (58,3 %) genannt. Daneben wurden auch interne Widerstände (50 %) und technische Probleme (40,8 %) für den mangelnden Einsatz verantwortlich gemacht.

Die Resultate der erwähnten Studien zeigen, dass sich trotz erheblicher Fortschritte im wissenschaftlichen Bereich nur bedingt ein vermehrter Einsatz von Evaluierungsinstrumenten in der Praxis beobachten lässt. Die bei GÜLPENS Untersuchung angegebenen Gründe für die Vernachlässigung von Evaluationsmaßnahmen legen die Vermutung nahe, dass die theoretischen Konzepte keinen Eingang in die Unternehmenspraxis gefunden haben und daher immer noch ein Mangel an Know-how und geeigneten Methoden beklagt werden muss. Sicherlich spielen auch die mit der Evaluation verbundenen, zusätzlichen Kosten eine Rolle. Allerdings sollte, auch angesichts des Investitionsvolumens der Unternehmen in die betriebliche Weiterbildung, ein Budget für Evaluationsmaßnahmen vorhanden sein. Immerhin hat inzwischen auch die Bundesregierung erkannt, dass hier eine Diskrepanz vorliegt. So will Bundesbildungsministerin EDELGARD BULMAHN Weiterbildungsangeboten durch eine Art „Stiftung Warentest“ ein Gütesiegel verleihen, um die Effizienz der angebotenen Maßnahmen zu Gewähr leisten. Die stellvertretende CDU-Vorsitzende ANNETTE SCHAVAN hält die Einrichtung einer Stiftung Bildungstest für finanziell zumutbar, denn „wenn viele Milliarden in die Bildung fließen, darf die Erfolgskontrolle nicht an einigen Millionen scheitern“ (LEFFERS 2000, S. 49).

2.5. Evaluationsinstrumente

Als Evaluierungsinstrumente werden die Methoden bezeichnet, mit denen sich Daten über die Wirkungsweise von Weiterbildungsmaßnahmen sammeln und anschließend bewerten lassen. In der Literatur wird eine Fülle von unterschiedlichen Instrumenten und Einsatzmöglichkeiten vorgeschlagen. Häufig werden diese nach den verschiedenen Evaluationsbereichen, in denen sie zur Anwendung kommen, kategorisiert. Allerdings ist eine eindeutige Zuordnung nicht immer möglich, da viele Instrumente in mehreren Phasen der Evaluation zum Einsatz gelangen (vgl. RIEDEL 1992, S. 38). NORK (1991, S. 69) folgt der Klassifizierung von MCGEHEE/THAYER (1961, S. 261 ff.) und sieht folgende Zuordnungsmöglichkeiten:

- objektiv versus subjektiv,
- direkt versus indirekt,
- zwischenzeitlich versus abschließend oder
- spezifisch versus summarisch.

Auch hier sind die Übergänge allerdings fließend, und es lässt sich daher keine eindeutige Zuordnung vornehmen. Außerdem weist auch STIEFEL (1974, S. 68) darauf hin, dass die Evaluationsmethoden nicht getrennt voneinander zu betrachten sind, sondern dass es ver-

schiedene Kombinationsmöglichkeiten gibt, die eine Klassifizierung nicht sinnvoll erscheinen lassen. Aus diesen Gründen wurde im Folgenden auf eine generelle Kategorisierung der Evaluationsinstrumente nach den Weiterbildungsphasen verzichtet.

Nach Sichtung der Literatur (vgl. bspw. BRONNER/SCHRÖDER 1983, S. 189 ff., KLUSEN 1985, S. 259 ff., EASTERBY-SMITH 1986, S. 81 ff., NORK 1991, S. 72 ff., RIEDEL 1992, S. 39 ff., GÖTZ 1998a, S. 121 ff. etc.) wurden die am häufigsten angeführten Evaluationsmethoden ausgewählt, die in den Abschnitten 2.5.1. bis 2.5.9. näher vorgestellt und deren Einsatzmöglichkeiten in den verschiedenen Evaluationsbereichen erläutert werden. In Abschnitt 2.5.10. wird abschließend bewertet, welche Instrumente sich am besten in der jeweiligen Evaluationsphase eignen.

2.5.1. Schriftliche Befragung

Ein weit verbreitetes Evaluationsinstrument ist die schriftliche Befragung, die in der Regel mit Fragebögen gleichgesetzt wird. Sie gelangt am häufigsten bei der Erhebung der Zufriedenheit der Teilnehmer mit einer Veranstaltung zum Einsatz. Dabei werden zumeist standardisierte Fragebögen am Seminarende verteilt, von den Teilnehmern ausgefüllt und direkt wieder eingesammelt. Eine Studie der ASTD (American Society for Training and Development) aus dem Jahre 1999, bei der 1.200 internationale Unternehmen zu ihrer Weiterbildungspraxis und zum Bildungscontrolling befragt wurden, ergab, dass 77 % aller Unternehmen zum Ende einer Maßnahme Beurteilungsbögen einsetzen (vgl. SCHWUCHOW 2000, S. 72).

Will man nützliche Informationen aus den Fragebögen ziehen, müssen allerdings einige Grundregeln beachtet werden: Der Fragebogen sollte gut strukturiert sein, klar formulierte Fragen enthalten und ansprechend gestaltet werden, um einerseits eine hohe Rücklaufquote zu erzielen und andererseits die Auswertung zu erleichtern. Ein weiterer Vorteil von Fragebögen ist die Möglichkeit, die Datenerhebung anonym durchzuführen, um wahrheitsgemäße Angaben zu erhalten, die nicht durch Erwartungs- oder Leistungsdruck verfälscht sind (vgl. GOLDSTEIN 1986, S. 124).

Die Fragebögen können Multiple-Choice und/oder offene Fragen enthalten. Multiple-Choice Fragen erleichtern das Ausfüllen, da sie nur eine kurze Beantwortungszeit erfordern. Auf der anderen Seite gehen durch die angegebenen Antwortkategorien wichtige, zusätzliche Informationen verloren. Multiple-Choice Fragen werden allerdings in der Praxis bevorzugt, da sie

den Vorteil einer raschen, kostengünstigen Auswertung bieten und durch die standardisierten Fragen leichter vergleichbar sind (vgl. GÖTZ 1998a, S. 121).

Ebenso ist zu überlegen, zu welchen Zeitpunkt der Fragebogen eingesetzt wird. DAWSON (1995, S. 3) weist auf ein häufiges Problem hin: „The course is within minutes of finishing, everyone is shuffling their feet, ready to go, when the trainers hand out an evaluation sheet. The sheet is filled out in minutes and a few handed in; the trainer takes them away, looks through them to see if there are any serious complaints, files and forgets them.“. Eine Verteilung der Fragebögen am Ende des Seminars kann also dazu führen, dass die Teilnehmer den Fragebogen schnell und unüberlegt ausfüllen, nur um ihrer Pflicht gegenüber dem Trainer nach zu kommen. Bittet man dagegen die Teilnehmer, den Fragebogen ein bis zwei Wochen später ausgefüllt zurückzusenden, führt dies zu einer geringen Rücklaufquote (vgl. DAWSON 1995, S. 6). Um dieses Dilemma zu entschärfen, ist es daher der Erfahrung der Autorin nach von Vorteil, den Fragebogen zu Beginn des Seminars zu verteilen, ihn als Evaluierungsinstrument vorzustellen und die Teilnehmer anzuregen, den Fragebogen am Ende eines jeden Seminartages prozessbegleitend auszufüllen und ihn am Ende der Veranstaltung oder bei längeren Veranstaltungen auch bereits zwischenzeitlich einzusammeln.

Bei der Fragebogenerhebung direkt nach dem Seminar ist zu beachten, dass nur die subjektiven Einschätzungen der Teilnehmer erhoben werden, die zudem stark durch die Seminaratmosphäre geprägt sein können. KIRKPATRICK (1979, S. 78) schränkt diesbezüglich auch ein, dass die Erhebung der Zufriedenheit lediglich bedeutet, die Gefühle der Teilnehmer zu messen.

Will man den Fragebogen auch als Evaluierungsinstrument für den Lernerfolg nutzen, ist daher eine Messung zu verschiedenen Zeitpunkten erforderlich. Zunächst wird vor Beginn der Maßnahme der aktuelle Wissenstand erhoben (Eingangsüberprüfung und Bedarfsanalyse). Nach der Maßnahme ist dann festzustellen, ob ein Lernerfolg eingetreten ist. Einige Zeit später lässt sich dann die Nachhaltigkeit des Lernerfolgs ermitteln. MANN/ROBERTSON (1996, S. 17) erhoben entsprechend in einer Studie zu drei Messzeitpunkten den Kenntnisstand von Teilnehmern, die an einem Computertaining teilnahmen. Fragebögen wurden vor dem Training, direkt danach und einen Monat später eingesetzt. Sie stellten direkt nach dem Training einen starken Wissenszuwachs fest, der allerdings nach einem Monat leicht abnahm, aber auf einem höheren Niveau als vor dem Training lag. Sie schlossen daraus, dass der Lernerfolg durch das Training eintrat, dass aber nach einem Monat bereits ein Teil wieder in Vergessenheit geraten war.

Im verhaltensorientierten Bereich kann beispielsweise der sog. Leader Behavior Description Questionnaire (LBDQ) zur schriftlichen Befragung eingesetzt werden. GEBERT/VON ROSENSTIEL (1981, S. 205) regen den Einsatz des LBDQ-Fragebogens an, um den Lernerfolg in Bezug auf das Führungsverhalten zu messen. Allerdings ist auch hier zu berücksichtigen, dass dieses Instrument der Subjektivität der Auskunftsperson unterworfen ist. So wurde beobachtet, dass eine Führungskraft durch verschiedene Mitarbeiter unterschiedlich beurteilt wurde. Aus den Erhebungsergebnissen ließ sich ableiten, dass die Bewertung eher auf den Charakteristika der beurteilten Person als auf ihrem tatsächlichen Führungsverhalten beruhte. Hieraus wird deutlich, dass einerseits die beurteilende Person geschult und über den Sinn der Evaluation aufgeklärt werden muss, und dass andererseits möglichst objektive Beobachter auszuwählen sind. Daher sind alle Erhebungsergebnisse einer kritischen Überprüfung zu unterziehen und entsprechende Anpassungen vorzunehmen.

Durch derartige, schriftliche Befragungen lässt sich allerdings noch nicht feststellen, ob der Wissenszuwachs oder eine Verhaltensänderung direkt dem Training zurechenbar sind. Um mögliche Einflussfaktoren soweit wie möglich auszugrenzen und einen direkten Bezug zu einer Maßnahme herzustellen, ist der Einsatz von ein oder mehreren Kontrollgruppen erforderlich (vgl. NEWBY 1992b, S. 101 ff. und Abschnitt 2.6.1.). Dies gilt ebenfalls für alle weiteren Instrumente, die in den folgenden Abschnitten vorgestellt werden.

Schriftliche Befragungen eignen sich auch, um Daten zum Transfer- und zum Unternehmenserfolg zu sammeln. Dabei spielen die Art und vor allem der Inhalt der Fragen eine bedeutende Rolle. PHILLIPS (1997, S. 48 ff.) zählt einige Punkte auf, die im Rahmen der Fragebogenerhebung zur Evaluation des Lern-, Transfer- und Unternehmenserfolgs Berücksichtigung finden sollten:

- Erreichung der Lernziele,
- Umsetzung konkret beabsichtigter Maßnahmen,
- Relevanz des Programms,
- Nutzen des im Seminars erhaltenen Materials,
- Wissens- und Verhaltensänderungen,
- Anwendungserfolg,
- Veränderungen und Verbesserungen im Arbeitsalltag, die direkt auf das Programm zurückzuführen sind,
- Schätzung der monetären Auswirkungen und deren Verlässlichkeit,
- Schätzungen des Investitionsergebnisses des Programms,
- Transferhindernisse bzw. Transfererleichterungen und
- Unterstützung des Managements.

Zur detaillierteren Gestaltung und zum Aufbau von Fragebögen sei an dieser Stelle aus Platzgründen auf die Veröffentlichungen von FODDY (1993) und FINK (1995 a bis d) hingewiesen.

Neben den Teilnehmern können auch andere Personengruppen wie die Referenten, die Vorgesetzten oder die Kollegen der Teilnehmer befragt werden (vgl. KLUSEN 1985, S. 261).

Eine spezielle Form der schriftlichen Befragung stellt das 360°-Feedback dar, das im Folgenden näher beschrieben wird, da es sich vor allem als Evaluationsinstrument für den Transfer- und Unternehmenserfolg eignet. Im Gegensatz zur Teilnehmergeburt liefert die Befragung der direkten Vorgesetzten, der Mitarbeiter, Kollegen und unternehmensexterner Personengruppen wie Kunden oder Lieferanten der Teilnehmer weitaus objektivere Informationen. Setzt man jede Personengruppe mit einer 90°-Perspektive gleich, so ergibt sich ein 360°-Feedback (vgl. Abb. 18).

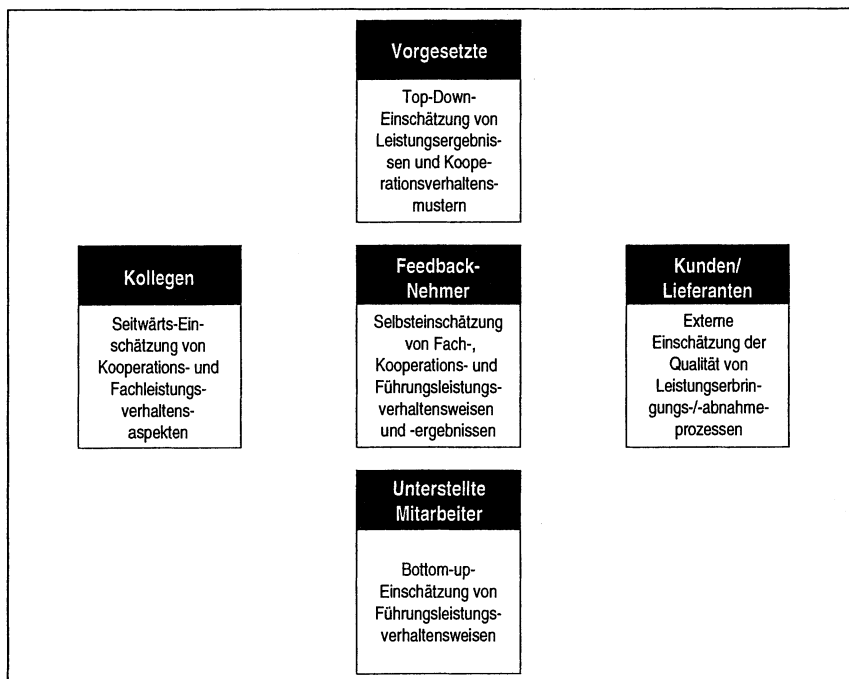


Abb. 18: Personengruppen der 360°-Befragung und ihre jeweiligen inhaltlichen Schwerpunkte (vgl. GERPOTT 2000, S. 355)

Das 360°-Feedback lässt sich also nicht nur als Personalbeurteilungsinstrument, sondern auch zur Unterstützung und Überprüfung der Personalentwicklungsarbeit heranziehen. GERPOTT (2000, S. 356) konnte allerdings empirisch nicht belegen, dass durch 360°-Feedbackbefragungen generell Leistungsverbesserungen erzielt werden. Er stellte jedoch fest, dass die Art der Rückmeldung für die Akzeptanz dieses Instruments ausschlaggebend ist. Bei der Gestaltung des Feedbackprozesses ist daher besonders auf folgende Punkte zu achten (vgl. GERPOTT 2000, S. 356):

- auf die Feedbackinhalte,
- auf die wahrgenommene Glaubwürdigkeit des Feedbackgebers für den Feedbacknehmer,
- auf die Persönlichkeits- sowie die Berufserfahrungsmerkmale des Feedbacknehmers und
- auf die Formulierung der Leistungsziele für den Feedbacknehmer.

Während in Deutschland erst seit den 90er Jahren vermehrt das Thema 360°-Feedback diskutiert wird, wird dieses Verfahren im angloamerikanischen Sprachraum bereits zum Teil seit den 50er Jahren angewandt. Es ist BEDINGHAM (1997, S. 88 ff.) beizupflichten, der den Einsatz dieses Instruments zur Überprüfung eines Transfererfolgs empfiehlt. Im Gegensatz zu GERPOTT stellte er fest, dass ein 360°-Feedbackprozess, sechs bis acht Monate nach der Maßnahme, kombiniert mit einem informellen Maßnahmenkatalog, der Veränderungsziele festhält, für 60 bzw. 70 % der Teilnehmer Veränderungen offenbarte. BEDINGHAM und seine Kollegen setzen dieses Verfahren branchenübergreifend bereits seit mehr als 20 Jahren zur Transfererfolgevaluation ein. Von Vorteil ist bei der 360°-Befragung nicht nur die neutrale Beurteilung, sondern eine Einstellungsänderung aller Beteiligten. Der gesamte Evaluationsprozess führt somit zu einer erhöhten Motivation der Befragten, Veränderungen in der Organisation zu initiieren und zu akzeptieren, wodurch sich leichter ein Transfererfolg einstellen kann.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die schriftliche Befragung in Form von Fragebögen trotz der angeführten Problembereiche in der Praxis häufig zum Einsatz gelangt. Die Gründe liegen in der schnellen und damit auch kostengünstigen Informationsgewinnung. Von Nachteil ist allerdings die standardisierte Form des Fragebogens, da die gewonnenen Daten nur stark eingegrenzte Informationen zur Qualität einer Maßnahme liefern. Werden die Fragebögen nur von den Teilnehmern ausgefüllt, sind sie zudem der Subjektivität der Auskunftsperson unterworfen. Dennoch lassen sich zumindest Tendenzen zur Zufriedenheit der Teilnehmer und dem Lern- und dem Transfererfolg herauslesen und – wenn auch eingeschränkt – gewisse Vergleiche unterschiedlicher Maßnahmen anstellen. Umfangreichere und validere Informationen über einen Lern- oder Transfererfolg können dagegen mit dem Instrument des 360°-Feedbacks gewonnen werden.

Zusätzlich ist bei dem Einsatz von Fragebögen zu beachten, dass ein Messzeitpunkt alleine nicht ausreicht. Es wird daher empfohlen, zu drei Zeitpunkten zu messen: vor, direkt am Ende und einige Zeit nach der Veranstaltung. Falls möglich, ist auch eine Kontrollgruppe zu befragen, um die Veränderungen direkt der Maßnahme zurechnen zu können. Große Sorgfalt ist außerdem auf die Gestaltung und den Aufbau des Fragebogens zu richten, der sowohl den Nutzen für die Teilnehmer als auch für das Unternehmen beinhalten muss. Letztendlich sollten die Ergebnisse in eine Datenbank eingegeben werden, um Vergleiche über längere Zeiträume oder mit anderen Maßnahmen ziehen zu können (vgl. DAWSON 1995, S. 6 f.).

2.5.2. Mündliche Befragung

Neben Fragebögen dienen auch Interviews der Messung der Zufriedenheit der Teilnehmer mit einer Maßnahme. In der Regel findet am Ende einer Veranstaltung im Teilnehmerkreis eine Gruppenabschlussdiskussion statt, die strukturiert oder unstrukturiert das Meinungsbild erhebt (vgl. PHILLIPS 1997, S. 60).

Findet eine strukturierte Befragung statt, so ist sie der Fragebogenerhebung sehr ähnlich. Ein bedeutender Vorteil von mündlichen Befragungen im Gegensatz zur schriftlichen Erhebung liegt in der direkten Kommunikation zwischen Evaluator und Teilnehmer. Fragen können direkt geklärt werden, offene Punkte oder unvollständige Antworten können hinterfragt und intensiv beleuchtet werden. Zudem werden Gestiken, Gesichtsausdrücke und Stimmungen deutlich, die ebenfalls Aufschluss über die Zufriedenheit liefern können (vgl. BRINKERHOFF 1987, S. 110). Unstrukturierte Interviews ergeben dagegen ein umfangreicheres und ausführlicheres Meinungsbild, haben aber den Nachteil, zu einer Fülle von Informationen zu führen, die nur bedingt gesammelt und systematisch aufgearbeitet werden können. Kritisch ist ebenfalls anzumerken, dass bei Gruppenbefragungen die Einstellungen der Einzelpersonen dem Stimmungsbild der Gruppe unterworfen oder zumindest angepasst sein können, was zu Verzerrungen der Ergebnisse führen mag (vgl. KLUSEN 1985, S. 267).

Werden Daten für die Bedarfsanalyse, den Lern-, den Transfer- oder noch weitergehend für den Organisationserfolg gesammelt, so sind Einzelinterviews zu bevorzugen (vgl. PHILLIPS 1996, S. 47). Diese Interviews können über persönlichen oder unmittelbaren Kontakt über das Telefon erfolgen. Empfehlenswert ist es, eine bestimmte Zeit bis zu diesen Interviews verstreichen zu lassen, um den Teilnehmern ausreichend Gelegenheit zu bieten, ihre neuen Fähigkeiten auch im Funktionsfeld einzusetzen. Ebenso kann hier nicht nur eine Befragung der Teilnehmer, sondern auch weiterer Personengruppen wie Referenten, Mitarbeiter oder

Vorgesetzte erfolgen. Zu einer ausführlichen Diskussion der Vor- und Nachteilen der verschiedenen Vorgehensweisen wird auf NEWBY (1992a, S. 79 f.) verwiesen.

Das Feedback kann von den Trainern, den Weiterbildungsverantwortlichen oder von einer dritten Person erhoben werden. Die Ergebnisse der Befragung hängen stark von der Objektivität und den Erfahrungen des Interviewers ab. Daher sind eine gute Vorbereitung und eine Schulung der Interviewer unerlässlich. Ebenfalls ist es ratsam, die Interviews durch erfahrene und unabhängige Dritte durchführen zu lassen, um möglichst objektive und zuverlässige Daten zu erhalten, oder, um ATTESLANDER (1991, S. 198) zu zitieren: „Die wissenschaftliche Qualität einer Befragung hängt weitgehend von der Qualität der Befrager ab.“. Wird die Befragung von Mitarbeitern der Weiterbildungsabteilung durchgeführt, sind die Teilnehmer oft gehemmt, realistische Auskünfte zu liefern, da sie bei negativen Reaktionen oder nicht erreichten Lernzielen negative Konsequenzen für die eigene berufliche Zukunft befürchten müssten.

Zusammenfassend ist zu konstatieren, dass mündliche Befragungen, unter Voraussetzung ihrer professionellen Durchführung, detailliertere und umfangreichere Informationen liefern als schriftliche Fragebogenerhebungen. Da sie allerdings sehr hohe personelle Ressourcen erfordern, sind sie zeit- und kostenintensiv und werden daher in der Praxis auch weniger häufig angewandt. Eine BIBB-Befragung aus dem Jahre 1997 ergab, dass bei Betrieben mit 500 und mehr Beschäftigten nur 34 % der Unternehmen die Teilnehmer nach Beendigung einer Maßnahme mündlich befragen (vgl. BEICHT/KREKEL 1999, S. 49).

2.5.3. Tests

Betrachtet man Instrumente, die zur Messung des Lernerfolgs herangezogen werden können, so lassen sich kognitive Sachverhalte zeit- und kostengünstig durch Papier-und-Bleistift-Tests überprüfen. Dabei können Multiple-Choice Fragen, offene Fragen, Lückentexte oder narrative Berichte, bei denen die Teilnehmer frei von ihren Lernerfahrungen berichten, herangezogen werden (vgl. KIRKPATRICK 1978, S. 7).

Da durch Testaufgaben gemessen werden soll, ob bestimmte Lernziele erreicht wurden, ist bei der Konstruktion eines Tests auf die Gütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität zu achten (vgl. MANSTETTEN 1995, S. 286 ff.). Die Objektivität gewährleistet, dass die Ergebnisse des Tests unabhängig vom Untersucher sind. Die Reliabilität bezeichnet dagegen den Grad der Genauigkeit, mit der ein bestimmtes Merkmal gemessen wird. Die Validität schließlich gibt den Grad der Genauigkeit an, mit dem der Test ein bestimmtes Merkmal, das

gemessen werden soll, auch tatsächlich misst (vgl. zu den Gütekriterien ausführlich LIENERT 1969).

MANSTETTEN (1995, S. 290 ff.) differenziert zudem zwischen norm- und kriterienorientierten Tests. Bei normorientierten Tests werden die Ergebnisse eines Einzelnen im Verhältnis zur Lerngruppe gemessen. Dabei spielt also weniger die individuell erzielte Lernleistung eine Rolle als die Leistung in Relation zu einer bestimmten Gruppe. In der betrieblichen Weiterbildung dominiert allerdings die Zielsetzung, bestimmte, vorgegebene Lernziele zu erreichen, die anschließend mit Hilfe der Evaluation auch bewertet werden sollen. Daher gelangen vorrangig kriterienorientierte Tests zum Einsatz, die feststellen, wie gut ein bestimmtes Lernziel erreicht wurde. Bei der Aufgabenstellung ist auf den Schwierigkeitsgrad, die Trennschärfe und die Aufgabenunabhängigkeit zu achten (vgl. MANSTETTEN 1995, S. 292 f.). Weitere Faktoren, die bei der Erstellung von Tests zu beachten sind, werden ausführlich bei NEWBY (1992a, S. 168 ff.) beschrieben.

Aus diesen kurz gehaltenen Ausführungen wird bereits ersichtlich, wie schwierig und zeitaufwendig sich letztendlich die Planung und Gestaltung eines Tests erweist, der den oben geforderten Kriterien genügt. Im Andragogikbereich ist bei dem Einsatz von Tests zusätzlich zu berücksichtigen, dass sowohl negative als auch positive Reaktionen auftreten können. Leistungstests zielen auf eine Auslese hin, die sich negativ auf die weitere Karriere der Teilnehmer auswirken kann. Dadurch wird Angst erzeugt, die sich negativ auf die Lernatmosphäre und damit den Lernerfolg auswirken kann. Auf der anderen Seite kann ein angekündigter Test durchaus den Ansporn der Teilnehmer wecken und dadurch einen höheren Lernerfolg bewirken. Essenziell ist in diesem Zusammenhang, auf eine Benotung zu verzichten und die individuell erzielten Ergebnisse nicht öffentlich bekannt zu geben, um die Befürchtungen einer Negativauslese zu reduzieren (vgl. dazu BRONNER/SCHRÖDER 1983, S. 208).

Aufgrund der oben erwähnten Problematik wird im Rahmen der Führungskräfteentwicklung in der Praxis auf eine Erfolgsermittlung mit Tests weitestgehend verzichtet. Eine Studie von PAWLOWSKY/BÄUMER (1997, S. 58) zeigt, dass nur 13 % der befragten Unternehmen Tests einsetzen. Eine weitere Eingrenzung der Befragung auf die Führungskräfteweiterbildung legt die Vermutung nahe, dass sich ein noch geringerer Prozentsatz ergeben würde.

2.5.4. Beobachtung

Ein weiteres, bedeutendes Evaluationsinstrument zur Ermittlung des Lern- und Transfererfolgs stellen die Beobachtung des Teilnehmers während der Maßnahme respektive am Ar-

beitsplatz und das Überprüfen von Veränderungen in seinen Arbeitsweisen oder in seinem Verhalten dar.

Die Formen der Beobachtung lassen sich generell unterteilen in:

- teilnehmende oder nicht-teilnehmende Beobachtung,
- offene oder verdeckte Beobachtung,
- reaktive oder nonreaktive Beobachtung,
- Einzel- oder Gruppenbeobachtung,
- direkte oder indirekte Beobachtung,
- Selbst- oder Fremdbeobachtung (vgl. ausführlich dazu BORTZ/DÖRING 1995, S. 244 ff.).

In der Evaluationsforschung wird in der Regel nach der beobachtenden Person differenziert. Entsprechend kann eine Veränderung mittels Selbst- oder Fremdbeobachtung festgestellt werden. Die Beobachtungen können folglich durch den Teilnehmer selbst, die Trainer, die Weiterbildungsverantwortlichen, die Mitarbeiter und/oder den Vorgesetzten erfolgen (vgl. KLUSEN 1985, S. 266). Allerdings weisen SALINGER/DEMING (1982, S. 20) darauf hin, dass eine Bewertung infolge des sog. Halo-Effekts problematisch ist, da die Beurteilungen der Subjektivität der bewertenden Personen unterworfen sind. Vorgesetzte entsenden z.B. begabte Mitarbeiter, die ihnen bereits positiv aufgefallen sind, zu bestimmten Förderprogrammen. Daher sind sie eher geneigt, deren Lernerfolg positiv zu bewerten. Ebenso werden Trainer dazu neigen, einen Lernerfolg zu beobachten, da sonst ihr eigenes Training wirkungslos wäre. Überlässt man die Beurteilung den Teilnehmern selbst, so liegt die Subjektivität der Ergebnisse auf der Hand. Empfehlenswert ist daher eine Beobachtung und damit eine Erhebung des Lernerfolgs durch unabhängige Dritte oder eine Beobachtung durch mehrere Personen.

PHILLIPS (1997, S. 64 ff.) empfiehlt folgende Vorgehensmöglichkeiten im Rahmen einer Beobachtung zu Evaluationszwecken:

- Verhaltenskriterienliste,
- Verzögerte Berichtsmethode,
- Videoaufzeichnung,
- Tonbandaufnahme und
- Computerprotokolle.

Bei der Verhaltenskriterienliste werden Ausprägungsgrad und zeitliches Auftreten bestimmter Verhaltensweisen aufgezeichnet. Dabei liefert diese Art der direkten Beobachtung keine

Informationen über die Qualität, die Intensität, die Dauer und die Begleitumstände der Verhaltensweise. Sie stellt damit eine relativ einfache, aber auch wenig aussagekräftige Datensammlung dar. Sollen umfangreichere Daten generiert werden, so bietet sich die sog. verzögerte Berichtsmethode als Alternative an. Im Rahmen dieser Variante der Beobachtung werden keine Aufzeichnungen gemacht. Vielmehr hält der Beobachter erst später, aus seiner Erinnerung, seine Beobachtungen schriftlich fest. Der Vorteil dieser Methode liegt in der Unauffälligkeit der Beobachtung und der Möglichkeit der Integration im Arbeitsumfeld. Auf der anderen Seite sind die Informationen weniger verlässlich und präzise, da sie erst zeitverzögert festgehalten werden. Eine alternative Anwendungsmöglichkeit dieser Beobachtungsform resultiert dann in einem 360°-Feedback, das im Abschnitt 2.5.1. bereits näher erläutert wurde.

Im Gegensatz zu den beiden erwähnten Beobachtungsformen bietet die indirekte Beobachtung durch Videoaufzeichnung den Vorteil einer detaillierteren Evaluation, die allerdings den Teilnehmer bei vorheriger Ankündigung eher nervös machen und in seinem Verhalten stärker beeinflussen kann (auf den sog. Hawthorne-Effekt wurde bereits an anderer Stelle hingewiesen). Die Beobachtung mittels Videoaufzeichnung kommt während des Trainings häufig zum Einsatz, da dort im vorab mit den Teilnehmern der Einsatz besprochen und mögliche Einwände oder Befürchtungen vermieden werden können. Als Beobachtung im Funktionsfeld wird die Videoaufzeichnung dagegen eher selten eingesetzt, da sie die Privatsphäre der Teilnehmer verletzt und als Überwachungsapparat gesehen wird (vgl. PHILLIPS 1997, S. 65). Aus diesen Gründen stellt sich in Deutschland dieser Art der Beobachtung in der Regel der Betriebsrat in den Weg.

Eine weitere Form der indirekten Beobachtung ist die Tonbandaufnahme. Sie stellt eine unauffällige Beobachtungsmethode sowohl im Lern- als auch im Funktionsfeld dar, die häufig bei der Transferkontrolle von Telefonverkaufs- oder Beratungsgesprächen herangezogen wird. Auch hier ist im vorab mit den Teilnehmern der Einsatz zu besprechen und deren Zustimmung einzuholen.

Gerade in den letzten Jahren rückt die Computerbeobachtung, verbunden mit der Zunahme von E-Learning Elementen, in der Weiterbildung vermehrt in den Mittelpunkt. Sie kann eingesetzt werden, um das Verhalten von Teilnehmern zu beobachten, die beispielsweise Computerfertigkeiten erlernen oder Lernprogramme bearbeiten (vgl. TERGAN 2001, S. 50 ff.). Dabei werden der Zeitbedarf, die Reihenfolge der Schritte und weitere Aktivitäten elektronisch protokolliert. Allerdings ist diese Art der Beobachtung noch sehr umstritten, da sie vom Teilnehmer unbemerkt erfolgen und daher ebenfalls als Überwachungsinstrument gese-

hen werden kann. Aus Datenschutzgründen wird diese Art der Beobachtung sehr kritisch betrachtet und häufig vom Betriebsrat als nicht zulässig eingestuft.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Beobachtung ein gutes Evaluationsinstrument zur Beurteilung insbesondere von Verhaltensänderungen darstellt. Die Beobachtung zum Zwecke der Erhebung des Lernerfolgs kann während der Maßnahme bei Rollenspielen, bei Projektarbeiten, bei der Bearbeitung von Fallstudien oder während eines Planspiels (Computersimulation) erfolgen (vgl. OVANDO 1994, S. 20).

Soll eine Beobachtung am Arbeitsplatz als Transfererfolgskontrolle eingesetzt werden, so ist zu empfehlen, im vorab mit den Teilnehmern über die Vorgehensweise zu diskutieren und Aufklärungsarbeit zu leisten, wie die erhobenen Daten verwendet werden. Von zentraler Bedeutung ist dabei, die Beobachtung von neutralen, unabhängigen Personen durchführen zu lassen, um ein unbefangenes und offenes Verhalten zu Gewähr leisten. Der Beobachter sollte dabei möglichst behutsam und unauffällig agieren, um „realitätsnahe“ Daten zu erhalten. Allerdings erfordert die Beobachtung, zumal sie häufig direkt erfolgt, hohe personelle und damit auch zeitliche Ressourcen. Sie ist somit eines der kostenintensivsten Evaluationsinstrumente. Eine flächendeckende Beobachtung aller Teilnehmer im Funktionsfeld erfolgt daher nur äußerst selten.

2.5.5. Rückkehrgespräch

Im Transferprozess kommt dem Vorgesetzten des Teilnehmers die zentrale Rolle zu, da er als Integrator zwischen den unternehmerischen Zielvorgaben, seinen eigenen Zielsetzungen und den Zielvorstellungen seiner Mitarbeiter fungiert (vgl. FRANK 1996b, S. 946). Voraussetzung dafür ist, dass der Vorgesetzte Weiterbildung als seine Führungsaufgabe betrachtet und seine Mitarbeiter dementsprechend unterstützt.

Soll ein möglichst hoher Transfererfolg erzielt werden, ist daher bereits in der Phase *vor* der Maßnahme ein Gespräch für den Transfererfolg ausschlaggebend. Der Vorgesetzte kann den Teilnehmer in diesem Vorbereitungsgespräch zu einer aktiven Teilnahme an der Veranstaltung motivieren und dadurch seine Lernmotivation fördern. Weiterhin sind konkrete Lernziele festzulegen und bereits vor der Maßnahme erkennbare Transferhemmnisse zu diskutieren und potenzielle Lösungsmöglichkeiten zu suchen (vgl. FEIGE 2000, S. 38 f.). Der Vorgesetzte hat im Rahmen dieses Vorbereitungsgesprächs die Gelegenheit, den Weiterbildungsbedarf zu erläutern und auf mitarbeiterbezogene Herausforderungen oder auf eine anstehende organisatorische oder aufgabenrelevante Veränderung aufmerksam zu machen. Dem Mit-

arbeiter dagegen bietet dieser Dialog die Chance, seine individuellen Erwartungen einzubringen (vgl. MEIER/SCHINDLER 1995, S. 957). Dadurch können die Erwartungen und Ziele beider Interessengruppen abgeglichen werden, um spätere Differenzen zu vermeiden.

Die nach diesem ersten Gespräch festgelegten und schriftlich fixierten Lernziele dienen dann nach Abschluss der Maßnahme als Grundlage für das Rückkehrgespräch, das als Evaluationsinstrument dienen kann. Zunächst ist zu klären, ob die angestrebten Lernziele im Seminar vermittelt und vom Teilnehmer erlernt wurden, und wie diese nun konkret in das Funktionsfeld transferiert werden können. Der Vorgesetzte kann anschließend Umsetzungsprioritäten nennen und den Mitarbeiter bei der Umsetzung unterstützen bzw. vorhandene Transferhemmnisse soweit wie möglich beseitigen.

Obwohl den Bildungsverantwortlichen in der Regel die Rolle der Vorgesetzten im Transferprozess bekannt ist, fehlt es in der Praxis an der konkreten Umsetzung. MEIER/SCHINDLER (1995, S. 956) stellen in ihrer Untersuchung fest, dass Transfergespräche nach einer Maßnahme bei rund 38 % der Unternehmen durchgeführt werden. Weiterreichende Untersuchungen ergeben, dass drei bis sechs Monate nach der Intervention lediglich 16 % der Vorgesetzten mit ihren Mitarbeitern über den Lerntransfer sprechen. WAGNER (1996, S. 33) behauptet: „Noch immer gilt es in der Praxis als ziemlich revolutionär, wenn ein Rückkehrgespräch zwischen Teilnehmer und Vorgesetztem gefordert wird.“. Ein Grund für die Vernachlässigung dieses Evaluationsinstruments kann in der mangelhaften Qualifizierung der Vorgesetzten liegen, von denen ein hohes Maß an Sozial- und Methodenkompetenz erwartet wird. Sie müssen zur Führung von Gruppen befähigt sein, für Gruppenprozesse sensibilisiert sein, Konflikte konstruktiv bewältigen können und Problemlösungsstrategien bzw. -techniken anwenden können, um ihrer Führungsaufgabe gerecht zu werden (vgl. ARNOLD/KRÄMER-STÜRZL 1995b, S. 19). Den Personalentwicklern kommt im Rahmen ihres neuen, beratenden Selbstverständnisses in diesem Zusammenhang die Aufgabe zu, die Vorgesetzten für die Bedeutung der Transfergespräche und den damit verbundenen Nutzen für die Organisation zu sensibilisieren, sie für ihre Aufgaben zu qualifizieren und mit Instrumenten wie Checklisten oder Leitfäden zu unterstützen.

2.5.6. Maßnahmenkatalog/Aktionsplan

Weitere Transfersicherungsinstrumente, die auch zu Evaluationszwecken genutzt werden können, stellen Maßnahmenkataloge, häufig auch Aktionspläne genannt, oder sog. „Verträge mit sich selbst“ dar. Im Rahmen eines Maßnahmenkatalogs werden Tätigkeiten definiert, die von einzelnen oder mehreren Teilnehmern bis zu einem bestimmten Zeitpunkt erfüllt und

kommuniziert sein müssen. Die möglichen Inhalte eines Lernvertrages oder Maßnahmenkatalogs fasst DEITERING (1995, S. 110 f.) wie folgt zusammen:

- Was will ich erreichen (Ziele und Teilziele)?
- Mit welchen Aktivitäten will/kann ich dies erreichen (Schritte und Teilschritte)?
- Mit wem will ich zusammenarbeiten?
- Was für Mittel brauche ich?
- Welche Kontakte können mir hilfreich sein?
- Wann will ich einen Berater aufsuchen?
- Wie will ich meine Ergebnisse beurteilen?

Handelt es sich um eine Weiterbildungsveranstaltung mit Teilnehmern aus verschiedenen Bereichen oder Unternehmen, so tritt an die Stelle des Maßnahmenkatalogs der Verhaltenskatalog. Im ersten Schritt werden alle wichtigen Verhaltensweisen, die im Training angesprochen werden, gesammelt und festgehalten. Die Gruppe bewertet im zweiten Schritt diesen Katalog, beispielsweise mit Selbstklebepunkten, nach Umsetzungsprioritäten. Im letzten Schritt werden die drei wichtigsten Verhaltensziele der Gruppe erfasst, und jeder Teilnehmer hält individuell fest, welche Verhaltensziele er selbst in nächster Zeit realisieren möchte.

Ein anderes Transferinstrument stellt der „Vertrag mit sich selbst“ dar. Die Teilnehmer definieren möglichst exakte Verhaltensweisen, die sie modifizieren möchten, und sie beschreiben, wie diese Veränderungen aussehen sollen. Dieser „Vertrag“ wird dem Trainer in einem verschlossenen Umschlag übergeben, verbunden mit der Anweisung, diesen nach einem gewissen Zeitraum an den Teilnehmer zu senden. Durch den Empfang des Briefes werden die Teilnehmer einerseits an die Umsetzungsziele erinnert und sie können andererseits selbst kritisch hinterfragen, inwieweit die angestrebten Ziele bereits erreicht wurden.

Diese Instrumente stellen also eine einfache und kostenneutrale Möglichkeit dar, da sie eher als Transfersicherungsinstrument und anschließend der Selbsteinschätzung und Selbstevaluation der Teilnehmer dienen. Sie können aber auch als Erinnerung oder Ansatzpunkt genutzt werden, um eine standardisierte Fragebogenbefragung oder Vorgesetztengespräche zum Transfererfolg durchzuführen.

2.5.7. Projektarbeit

Die Bearbeitung von Projekten stellt eine Form des handlungsorientierten Lernens dar. Sie wird daher in der angloamerikanischen Literatur auch als „action learning“ bezeichnet (vgl.

beispielsweise REVANS 1980). Da gerade in letzter Zeit das on-the-job Lernen im Unternehmen vermehrt praktiziert wird (vgl. O. V. 1998a, S. 4), sind auch Projektarbeiten wieder häufiger in Personalentwicklungsmaßnahmen integriert. Das Lernen anhand konkreter Projekte bietet mehrere Vorteile, da es sich durch folgende Merkmale auszeichnet:

- Ganzheitlichkeit: Neben der Erlangung theoretischen Wissens sind auch soziale Handlungskompetenzen gefragt, um die Projekte zufriedenstellend zu bearbeiten,
- Arbeitsweltnähe: Problemstellungen des Unternehmens oder einzelner Bereiche dienen als Grundlage der Projekte,
- Flexibilität im Handeln und Lernen: Die Erarbeitung von Lösungen erfordert hohe Flexibilität bei der Beschaffung der Daten und der Zusammenarbeit im Team, die jeweils situationsbezogen angepasst werden muss (vgl. FRANK 1996a, S. 378 f.).

Da in Projekten Lösungen für konkrete Probleme aus dem Arbeitsalltag gesucht werden, beinhaltet das Lernen auch direkt den Transfer in das Funktionsfeld der Teilnehmer. Ausschlaggebend für den Erfolg einer Projektarbeit ist allerdings eine gute Vorbereitung, speziell bezüglich der Projektauswahl, der Zusammensetzung des Projektteams und der Einbindung der Projekte in das Unternehmen.

Bei der Projektauswahl ist zu beachten, dass die Themen sowohl für die Teilnehmer als auch für das Unternehmen von hoher Relevanz sind. Die Unternehmensleitung kann strategisch wichtige Themen vorgeben, deren Bearbeitung dann eine Art Inhouse-Consulting-Ansatz darstellen. In diesem Fall ist es sinnvoll, Personen aus der oberen Führungsebene als Sponsoringpartner oder sog. Mentoren während des Projektes zur Verfügung zu stellen.

Sind keine offiziellen Patenschaften durch die oberen Führungskräfte möglich, bietet es sich an, Projektthemen aus dem direkten Einflussbereich der Teilnehmer auszuwählen. Auch diese Projekte sollten eine Herausforderung darstellen und „politisch geschickt“ ins Unternehmen getragen werden, da sie oft den Anstoß für entscheidende Veränderungsprozesse liefern sollen. Essenziell bei beiden Vorgehensweisen ist allerdings, dass die Projekte im Unternehmen wahrgenommen werden, da sie viel Zeit und Energie beanspruchen, und insbesondere, wenn sie sich über einen längeren Zeitraum erstrecken, im Konflikt mit der täglichen Arbeitsbelastung der Teilnehmer stehen.

Projekte können grundsätzlich sowohl von einzelnen Personen als auch von Gruppen bearbeitet werden. Da allerdings Teamverhalten, Kommunikation, Führungsverhalten und Konfliktmanagement zu den Lernzielen von Projektarbeiten zählen, werden die Projekte meist im Team erarbeitet (vgl. FÖRDERREUTHER 1997, S. 567). Gruppen von vier bis fünf Personen

bieten zudem eine höhere Erfolgswahrscheinlichkeit, da sich Teammitglieder gegenseitig motivieren, Aufgaben auch von Einzelnen bearbeitet und dann zusammengeführt werden und die Projektarbeit bei Krankheit oder Ausscheiden einzelner Personen trotzdem weitergeführt werden kann. Die Gruppenzusammensetzung wird stark durch die Zielsetzung des Projektthemas dominiert. Sollen internationale oder funktionsübergreifende Netzwerke initiiert werden, so ist die Gruppenzusammensetzung hierdurch bereits weitgehend vorgegeben.

Die erfolgreiche Bearbeitung der Projekte setzt folglich ein sorgfältiges Projektmanagement voraus. Die folgenden fünf Schritte sind dabei zu empfehlen (vgl. FRANK 1996a, S. 380 f.):

1. Projektinitiative: Die Themen werden vorgestellt, die Zielsetzungen verdeutlicht und das Projektteam findet sich zusammen.
2. Projektskizze: Das Thema und die Vorgehensweise werden strukturiert und dienen als Grundlage für die Rückkoppelung mit dem Auftraggeber.
3. Projektplan: Ein Projektplan mit den entsprechenden Milestones wird erarbeitet.
4. Projektdurchführung: In dieser Phase, aber auch schon in den vorgelagerten Phasen, kann ein Moderator die Gruppensitzungen moderieren, die Einhaltung des Projektplans verfolgen und gegebenenfalls das Team zur Weiterarbeit motivieren und Konflikte schlichten.
5. Projektpäsentation: Die Präsentation der Ergebnisse sollte vor der Geschäftsleitung oder zumindest vor den Vorgesetzten und den zuständigen Personalentwicklern erfolgen, wobei die Ergebnisse und der Schlussbericht vorgelegt werden. Die Präsentation und der Schlussbericht können dann als Grundlage für die Bewertung des Transfererfolgs oder gar der Bemessung eines Unternehmenserfolgs dienen.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass Projektarbeiten ein zunehmend geschätztes Evaluationsinstrument zur Erhebung des Lern-, Transfer- und Organisationserfolg darstellen. Sie bieten den Vorteil, dass die Lösung des Projektes häufig direkt zu Einsparpotenzialen oder Umsatzsteigerungen führt, die sich dann mit der Maßnahme in Zusammenhang bringen lassen. Dadurch lässt sich relativ pragmatisch ein monetärer Wert bestimmen und damit ein Nutzen der Entwicklungsmaßnahme quantifizieren. Sicherlich ist auch hier zu beachten, dass die Zurechenbarkeit der Veränderung nicht zwangsläufig direkt gegeben ist und auch externe Einflüsse wie Konjunkturschwankungen zu berücksichtigen sind. Da in Deutschland erst seit einigen Jahren Projektarbeiten als Evaluierungsinstrumente betrachtet werden, liegen auch keine verlässlichen empirischen Daten vor, die Auskunft über den Einsatz von Projektarbeiten in der Praxis zu Evaluationszwecken liefern.

2.5.8. Follow-up Veranstaltung

Ein weiteres Instrument, um den Lerntransfer einerseits zu unterstützen, andererseits aber auch zu überprüfen, sind sog. Follow-up Veranstaltungen. Einige Wochen oder Monate nach einem Training findet eine Folgeveranstaltung statt. In der dazwischenliegenden Transferphase haben die Teilnehmer die Gelegenheit, neu erlangtes Wissen oder neu erworbene Fähigkeiten am Arbeitsplatz einzusetzen. In der Folgeveranstaltung können die Teilnehmer dann über ihre Erfahrungen berichten, offene Frage klären und Transferhemmnisse gemeinsam mit dem Trainer und anderen Teilnehmern diskutieren. Die Transferphase wird oft als Experimentierphase genutzt, um zu testen, ob die neu erlangten Fähigkeiten umsetzbar und die beabsichtigten Umsetzungsziele realisierbar sind. Während der Follow-up Veranstaltung kann dann in einem offenen und vertrauensvollen Klima Bilanz gezogen und bewertet werden, ob im Funktionsfeld tatsächlich eine sichtbare Veränderung stattgefunden hat (vgl. PHILLIPS 1996, S. 47 und 1997, S. 78 f.).

Follow-up Veranstaltungen werden in der betrieblichen Weiterbildung eher als Transfersicherungsinstrument statt als Evaluationsmethode betrachtet. Sie stellen aber eine gute Möglichkeit dar, Lern- und Transferergebnisse zu überprüfen, und sie finden daher auch in der hier vorliegenden Untersuchung Berücksichtigung.

2.5.9. Statistiken und Kennzahlen

Als Kennzahlen werden absolute Größen oder Verhältniszahlen aus dem Rechnungswesen bezeichnet, die Aussagen zu betriebswirtschaftlichen Sachverhalten zulassen (vgl. VON COLBE 1994, S. 362). Ein Vergleich von verschiedenen betrieblichen Kennzahlen oder Statistiken, die vor und nach einer Weiterbildungsmaßnahme gemessen werden, kann daher als Indiz für einen Weiterbildungsbedarf, aber auch zur Erfolgskontrolle dienen. Folgende Kennziffern lassen sich beispielsweise zu Evaluationszwecken heranziehen (vgl. KLUSEN 1985, S. 271 f., vgl. dazu auch Tab. 4 und 5 im Abschnitt 2.2.7.):

- Fluktuation,
- Absentismus,
- Produktivität,
- Verbesserungsvorschläge,
- Beschwerden,
- Betriebsunfälle,
- Arbeitsgerichtsprozesse,

- Betriebsklima,
- Kostenentwicklungen und -strukturen,
- Umsätze,
- Produktionsmenge,
- Fehlerhäufigkeit,
- Ausschussproduktion,
- Disziplinarische Maßnahmen,
- Rentabilität.

EICHENBERGER (1992, S. 101 f.) gibt allerdings zu bedenken, dass einige elementare Voraussetzungen erfüllt sein müssen, damit bestimmte Sachverhalte mittels derartiger Kennzahlen analysiert werden können. Er empfiehlt daher folgende Vorgehensweise:

1. Aufgabenstellung: Welche Sachverhalte sind wirklich Gegenstand der Untersuchung bzw. des Evaluationsprozesses?
2. Rahmenbedingungen: Welche Umfeldgrößen der zu beurteilenden Sachverhalte sollen berücksichtigt werden?
3. Hypothesen: Welche Beziehungen bestehen zwischen dem abzubildenden Sachverhalt und seinen relevanten Umfeldgrößen?
4. Befunde: Welche geeigneten Erhebungsinstrumente liegen vor und welche Personen können diese vornehmen?
5. Interpretation: Nach welchen Kriterien werden welche Messeinheiten welchen Merkmalen zugeordnet?
6. Konsequenzen: Welche Schlussfolgerungen können aus den Merkmalsausprägungen gezogen werden?

Auch hier ist das Problem der Kausalität und der Zurechenbarkeit der Ergebnisse offensichtlich. Daher sind Vergleiche von Kennzahlen oder Statistiken nicht als alleiniges Evaluationsinstrument zu betrachten, sondern sie liefern in Kombination mit weiteren Evaluationsmethoden zusätzliche Informationen. Oft werden im Rahmen von schriftlichen Befragungen Schätzungen oder Prognosen von Teilnehmern und deren Vorgesetzten bezüglich Produktivitätssteigerungen oder Kosteneinsparpotenzialen, die sich nach einer Intervention ergeben können, erhoben, um quantitative Messergebnisse auf Organisationsebene zu generieren. Bei dieser Art der Datenerhebung muss unterstellt werden, dass die Befragten in der Lage sind, abzuschätzen, inwieweit ihr verändertes Verhalten zu diesen Resultaten führte. Diese Schätzungen werden anschließend um ein Konfidenzintervall und um Konjunktureinflüsse bereinigt (zum exakten Vorgehen vgl. ausführlich PHILLIPS 1997, S. 95 ff.).

2.5.10. Zusammenfassung

Die nachfolgende Tabelle 6 fasst die in den Abschnitten 2.5.1. bis 2.5.9. beschriebenen Instrumente nach Zielgruppe der Erhebung, Zeitpunkt der Messung und Evaluationsbereich zusammen.

Wie bereits erwähnt, sind die Evaluationsinstrumente nicht immer nur für einen bestimmten Evaluationsbereich einsetzbar, sondern sie bieten sich zur Messung der Erfolge auf mehreren Ebenen an. Außerdem haben die Ausführungen gezeigt, dass auch eine Kombination verschiedener Instrumente wertvolle Erkenntnisse liefern kann. Die Instrumente unterscheiden sich durch den Zeit- und Ressourceneinsatz, den sie beanspruchen, und den daraus resultierenden Unterschieden in der Qualität der Datengewinnung.

Instrumente	Zielgruppen	Zeitpunkte	Bereiche	Vorgehen
Schriftliche Befragung	meist: Teilnehmer auch: Vorgesetzter, Mitarbeiter, Kolle- gen oder Referenten	vor, direkt nach einer Maßnahme, einige Zeit später	Bedarfsanalyse, Zufriedenheit, Lernerfolg, Transfererfolg, Organisationserfolg	Fragebogenerhebung meistens in Form von standardisierten Multiple-Choice Fragen, zum Teil auch offene Fragestellungen
360°-Befragung	Teilnehmer, Vorgesetzter, Mitarbeiter, Kollegen, Kunden und Liefere- ranten	einige Zeit später	Transfererfolg, Organisationserfolg	standardisierte Fragebogenerhebung
Mündliche Befragung	Teilnehmer, Vorgesetzte, Mitarbeiter, Kollegen, Referenten	vor, direkt nach einer Maßnahme, auch einige Zeit später	Bedarfsanalyse, Zufriedenheit, Lernerfolg, Transfererfolg, Organisationserfolg	persönliche Einzel- oder Gruppeninterviews Gruppenabschlusdiskussion persönliche oder telefonische Einzelinterviews
Tests	Teilnehmer	direkt nach einer Maßnahme	Lernerfolg	Papier- und Bleistifttests im kognitiven Bereich
Beobachtung	Teilnehmer	während der Maß- nahme, einige Zeit später	Lernerfolg	Selbst- und Fremdbeobachtung meist im verhaltensorientierten Bereich
Rückkehrgespräch	Teilnehmer und Vorgesetzter	vor und einige Zeit später	Transfererfolg Lernerfolg, Transfererfolg	strukturiert oder unstrukturierte Gespräche, idealerweise vorbe- reitet durch ein Gespräch vor der Maßnahme
Maßnahmenkatalog/ Aktionsplan/Vertrag mit sich selbst	Teilnehmer	während der Maß- nahme und einige Zeit später	Transfererfolg	strukturiertes Vorgehen
Projektarbeit	Teilnehmer	während, nach oder zwischen zwei Bausteinen	Lernerfolg, Transfererfolg, Organisationserfolg	Projekthemen werden von der Geschäftsleitung vorgegeben oder aus dem Teilnehmerkreis gesammelt und genehmigt
Follow-up Veranstal- tung	Teilnehmer	einige Zeit später	Lernerfolg, Transfererfolg	Maßnahme, die oft keine neuen Themen beinhaltet, sondern Raum für Diskussion und Feedback bietet
Statistiken und Kenn- zahlen	Teilnehmer, Vorgesetzter	einige Zeit später	Bedarfsanalyse, Organisationserfolg	Schätzungen, Prognosen, Vergleich von vorhandenen Statisti- ken

Tab. 10: Zusammenfassende Darstellung der beschriebenen Evaluationsinstrumente

Im Folgenden soll der Versuch unternommen werden, die in Abschnitt 2.2. beschriebenen Evaluationsbereiche und die hier vorgestellten Evaluationsinstrumente entsprechend ihrer Eignung für den jeweiligen Bereich zu verknüpfen. Dabei wird die Qualität der Informationsgewinnung als Entscheidungskriterium für die Abstufung des Eignungsgrades der Evaluationsinstrumente herangezogen (vgl. Tab. 11). Die Zuordnung ist allerdings nur als Empfehlung zu betrachten, die an die jeweiligen Gegebenheiten und vor allem an die finanziellen und personellen Ressourcen des evaluierenden Unternehmens angepasst werden muss.

Evaluationsbereich	Evaluationsinstrumente
Bedarfsanalyse und Planung	Mündliche Befragung Schriftliche Befragung Kennzahlen
Durchführung	Mündliche Befragung
Zufriedenheit	Mündliche Befragung Schriftliche Befragung
Lernerfolg	Beobachtung Tests (im kognitiven Bereich) Mündliche Befragung Schriftliche Befragung
Transfererfolg	Rückkehrgespräch Mündliche Befragung in Kombination mit Maßnahmenkatalog/Aktionsplan/Vertrag mit sich selbst Schriftliche Befragung (360°-Feedback) Projektarbeit
Organisationserfolg	Mündliche Befragung Schriftliche Befragung Kennzahlen

Tab. 11: Evaluationsbereiche und geeignete Erhebungsinstrumente

Beim Einsatz der Evaluationsinstrumente ist die mündliche Befragung der schriftlichen Befragung generell vorzuziehen, da sie die Möglichkeit bietet, umfangreichere Informationen zu sammeln. Nur wenn eine mündliche Befragung nicht durchführbar sein sollte, ist das Instrument der schriftlichen Befragung zu wählen. Bei beiden Instrumenten ist zu empfehlen, dass nicht nur der Teilnehmer, sondern auch weitere Personen befragt werden, um objektivere Ergebnisse zu erhalten. Mit Blick auf die Messung des Transfererfolgs wurden zahlreiche Instrumente entwickelt, die auch zur Transfersicherung und -unterstützung dienen. Gerade in diesem Bereich sollten mehrere Instrumente gleichzeitig kombiniert werden. Tabelle 11 soll auch veranschaulichen, dass es nicht ausreicht, ein Instrument lediglich in einer bestimmten

Phase des Weiterbildungsprozesses einzusetzen, um Rückschlüsse auf den Erfolg der gesamten Maßnahme zu ziehen. Vielmehr sind Messungen in mehreren, idealerweise in allen Weiterbildungsphasen unerlässlich, um zu einer abschließenden Beurteilung einer Intervention zu gelangen.

2.6. Kritik und Probleme der Evaluation

Trotz des in der Literatur aufgezeigten Stellenwerts der Evaluation belegen zahlreiche Studien, dass in der Praxis eine Evaluierung oft nur in Form von Fragebögen am Ende einer Maßnahme stattfindet (vgl. dazu Kapitel 2.4.2.). In diesem Abschnitt soll näher betrachtet werden, welche Gründe aus wissenschaftlich-methodischer und aus praktischer Unternehmenssicht gegen eine Evaluation sprechen.

2.6.1. Methodenprobleme

Wissenschaftlich-methodische Ansprüche an das Evaluationsvorgehen stehen oft im Gegensatz zu einem in der Praxis realisierbaren Vorgehen. Das Labor bietet den Vorteil, nicht beabsichtigte Störfaktoren zu eliminieren und sich auf die zu untersuchenden Variablen zu konzentrieren. Im Vergleich zu Laborversuchen bewegt sich der Teilnehmer einer Weiterbildungsmaßnahme in seinem alltäglichen Umfeld (oder in einem anderen sozialen Umfeld, falls die Maßnahme extern durchgeführt wird), und sein Verhalten ist durch zahlreiche Einflussfaktoren geprägt. KROMREY (1998, S. 197) stellt treffend fest, dass „nicht einmal die Konstanz des Gegenstandes während der Dauer der Evaluationsstudie“ gewährleistet ist. Findet die Evaluation im Feld statt, so müssen Kompromisse bezüglich interner Validität und Reliabilität der Untersuchung eingegangen werden (vgl. MERZENICH-HIEKER 1996, S. 23). Einen Überblick zu den möglichen, unterschiedlichen Designs von Evaluationsuntersuchungen liefert die nachfolgende Tabelle 8.

Design	Zuteilung zur Intervention	Art der Kontrollgruppe	Datenerhebungszeitpunkte	Anwendungsbereich
Experimentelles Design				
1. Echtes Experiment	Randomisierung durch Forscher	Randomisierte Kontrollen	<u>Minimum:</u> Nachher-Messung. <u>Meist:</u> Vorher- und Nachhermessungen während der Intervention	Nur Programme mit partieller Erfassung
Quasi experimentelles Design				
2. Quasi-Experiment	Unkontrollierte Auswahl; nicht-randomisierte Zuteilung	Konstruierte und/oder statistische Kontrollen	<u>Minimum:</u> Nachher-Messung <u>Meist:</u> Vorher- und Nachhermessung mit mehreren Messungen während der Intervention	Nur Programme mit partieller Erfassung
3. Regressions-Dis-kontinuität	Kontrollierte, verzerrte, aber bekannte Auswahl	Statistische Kontrollen; verzerrte Auswahl; Modelle bekannt	<u>Minimum:</u> Vorher- und Nachhermessung	Programme mit partieller Erfassung
4. Querschnittsanalyse	Unkontrollierte Auswahl	Statistische Kontrollen	Nachhermessung	Programme mit partieller Erfassung
5. Zeitreihenanalyse	Unkontrollierte Auswahl	Reflexive Kontrollen	Viele Vorher-Nachher-Messungen	Programme mit vollständiger oder partieller Erfassung
6. Panel-Untersuchung	Unkontrollierte Auswahl	Reflexive Kontrollen	Mehr als zwei Messungen während der Intervention	Programme mit vollständiger oder partieller Erfassung
7. Pretest-Posttest Untersuchung	Unkontrollierte Auswahl	Reflexive Kontrollen	<u>Minimum:</u> Vorher-Nachhermessung	Programme mit vollständiger oder partieller Erfassung
8. Retrospektive Vorher-Nachher Untersuchung	Unkontrollierte Auswahl	Retrospektive reflexive Kontrollen	Nachhermessung mit retrospektiven Messungen der Ausgangssituation	Programme mit vollständiger oder partieller Erfassung
9. Qualitative Analyse	Unkontrollierte Auswahl	Generische und/oder Schattenkontrollen	Nachhermessung	Programme mit vollständiger oder partieller Erfassung

Tab. 12: Evaluationsdesigns (MERZENICH-HIEKER 1996, S. 29)

Stand zu Beginn der Evaluationsforschung das Labor im Mittelpunkt der Untersuchungsdesigns, wurden später zunehmend Felduntersuchungen unter laborähnlichen Bedingungen, sog. quasi experimentelle Designs durchgeführt (vgl. Tab. 12). Das heute übliche Vorgehen

von Felduntersuchungen bringt mehrere Probleme mit sich, die im Folgenden näher betrachtet werden.

Das Kausalitätsproblem

Ein zentraler Kritikpunkt von Felduntersuchungen zur Bewertung des Nutzens eines Managementtrainings ist die problematische Ursachen-Wirkungsbeziehung (vgl. EICHENBERGER 1992, S. 122 f.). Eine Verhaltensänderung – und damit eine positive Wirkung im Funktionsfeld – lässt sich in der Regel nicht konkret einer bestimmten Intervention zurechnen. Kausalitätsprobleme treten auf, da positive Auswirkungen einer Weiterbildung, z.B. motivierende Mitarbeiterführung, durch prozessunabhängige Einflussgrößen wie konjunkturelle Einflüsse ausgeglichen oder überkompensiert werden können (vgl. BANK 1997, S. 54). Um die Konstruktvalidität sicherzustellen, ist der Nachweis zu erbringen, dass die festgestellten Verhaltensänderungen direkt auf die Maßnahme zurückzuführen sind und ohne die Intervention ausbleiben würden. BORTZ/DÖRING (1995, S. 108) stellen in diesem Zusammenhang fest: „Diese Forderungen an die Evaluationsforschung werden in der Praxis leider nur selten erfüllt.“ Um die beobachteten Veränderungen einer bestimmten Intervention zuschreiben zu können, wäre daher ein Kontrollgruppendesign erforderlich.

Die Kontrollgruppenproblematik

Das Kontrollgruppendesign verlangt, dass neben der Experimentalgruppe eine oder mehrere Kontrollgruppen, die keine Weiterbildungsmaßnahme durchlaufen, vor, während und nach dem Training untersucht werden. Verschiedene Personen sind zufallsbedingt der Experimental- und der oder den Kontrollgruppen zuzuweisen. Dabei stellt bereits die zufällige Auswahl der Personen in der Praxis ein Problem dar (vgl. dazu S. 100/101).

Die Gruppen sind dann daraufhin zu analysieren, ob und inwieweit ein verändertes Verhaltensmuster feststellbar ist. Durch die Einführung einer Kontrollgruppe ist der Hawthorne-Effekt¹⁰ noch nicht unterbunden, der deutlich macht, dass auch die Kontrollgruppe durch die Evaluation ein verändertes Verhalten zeigen kann. Um die Veränderungen zu minimieren, die auf den Hawthorne-Effekt zurückzuführen sind, ist die Einführung einer weiteren Kontrollgruppe nötig. Verwendet man mehrere Kontrollgruppen, so werden die Kontrollgruppen unterschiedlichen Stufen „nicht-weiterbildender“ Maßnahmen ausgesetzt, um z.B. Placebo-Effekte zu vermeiden (vgl. EASTERBY-SMITH 1994, S. 27). BRONNER/SCHRÖDER (1985, S. 59) begründen die Einführung einer zweiten Kontrollgruppe mit dem sog. Interaktionseffekt. Hierunter sind Verhaltensänderungen zu verstehen, die nicht in Zusammenhang mit der Intervention stehen, sondern aus Fragen, Anweisungen, Instruktionen und Prüfungen im Rah-

¹⁰ Auf den Hawthorne-Effekt ist bereits hingewiesen worden.

men der Evaluierung resultieren. Stellt man Veränderungen fest, die sowohl in der Experimental- als auch in der zweiten Kontrollgruppe beobachtet werden, so lassen sich die Veränderungen auf die Intervention zurückführen.

WILL/BLICKHAN (1987, S. 43) sehen hierin eher einen Vorteil und empfehlen daher, diese Beeinflussungen nicht als Störungen zu betrachten, sondern sie vielmehr als Hilfsmittel zur gezielten Unterstützung und Förderung der betreffenden Maßnahme und ihres Lernerfolgs einzusetzen. Intervenierende Evaluationen bieten den Vorteil einer stärkeren Einbindung der Dozenten in das Evaluationsgeschehen, die dadurch Ziele, Inhalte, Methoden und Ablauforganisation den Bedürfnissen der Teilnehmergruppe im Sinne einer formativen Evaluation prozessbegleitend anpassen können. Die intervenierende Evaluation unterstützt zudem den Lernprozess der Teilnehmer durch permanentes Feedback und durch Anregungen zur Selbstreflexion, und sie kann die Teilnehmer für Transferprobleme und -möglichkeiten sensibilisieren. Durch den ständigen Kommunikationsprozess werden der Zusammenhalt und die Zusammenarbeit innerhalb der Teilnehmergruppe, aber auch mit dem Dozenten und den Vorgesetzten der Teilnehmer verbessert, was wiederum zu einer wirksamen Transferunterstützung im Unternehmen beitragen kann (vgl. WILL/BLICKHAN 1987, S. 50 f.).

Zusammenfassend ist festzustellen, dass sich durch den Einsatz mehrerer Kontrollgruppen und durch mehrfache Messungen und Messzeitpunkte die Genauigkeit der Daten und damit die Validität der Evaluation erhöhen lassen. Zusätzlich kann der Evaluationsprozess an sich auch den Weiterbildungsprozess im positiven Sinne beeinflussen, und er sollte daher nicht als Begründung herangezogen werden, eine Evaluation abzulehnen, nur weil das Untersuchungsdesign nicht allen wissenschaftliche Ansprüchen genügt.

Das Randomisierungsproblem

Grundsätzlich wird bei der Evaluationsforschung zwischen experimentellen und nicht-experimentellen Designs unterschieden (vgl. Tab. 12). Bei experimentellen Untersuchungen wird die Teilnehmerzuordnung einer Zufallsauswahl (Randomisierung) unterworfen. Bei nicht-experimentellen Designs wird dagegen keine Zufallsauswahl vorgenommen. Dennoch kann auch durch die Einführung von Kontrollgruppen (man spricht dann von quasi-experimentellem Design) bei nicht-experimentellen Designs die Validität sichergestellt werden.

MCGHEE/TULLAR (1978, S. 480) weisen auf einen weiteren Kritikpunkt hin, der sich direkt aus der Randomisierung ergibt. Die „zufällige“ Auswahl von Führungskräften, die ein Training erhalten bzw. nicht erhalten, wirft ethische Probleme auf. Schließlich könnte der Besuch einer Weiterbildungsmaßnahme potenzielle Aufstiegschancen zur Folge haben, die

durch die Zuordnung in die Kontrollgruppe unterbunden werden. EASTERBY-SMITH/ASHTON (1975, S. 15 ff.) stellten bei einer ihrer Untersuchungen fest, dass die Zuordnung – überlässt man sie dem Unternehmen – nicht immer zufallsbedingt geschieht. Sie stellten im Nachhinein fest, dass die Zuordnung durch die Beziehung des Teilnehmers zu seinem Vorgesetzten beeinflusst wurde. Dies bestätigt auch WEISS, die darauf hinweist, dass Praktiker in der Regel die in die Untersuchung einbezogenen Personen aufgrund deren beruflicher Kenntnisse und Erfahrungen entweder der Untersuchungs- oder der Kontrollgruppe zuweisen (vgl. WEISS 1974, S. 91). Im Falle einer bewussten Auswahl spricht man daher auch von einer Vergleichsgruppe statt von einer Kontrollgruppe.

Auch WOTTAWA (1996, S. 6) sieht dieses Problem: „Diese Orientierung an der Grundlagenforschung dürfte auch dazu führen, daß Designs unter Praxisaspekten oft völlig irrealen Forderungen stellen. So ist etwa in den meisten Situationen die zufällige Zuweisung von Personen zu verschiedenen Versuchs- oder gar Kontrollgruppen nicht möglich, was dann gerne als Argument benutzt wird, um auf eine sinnvolle Evaluation insgesamt zu verzichten.“

Die Einflussgrößen

Obwohl experimentelle oder quasi-experimentelle Untersuchungen dazu dienen, die Ursache-Wirkungsbeziehung von Weiterbildungsmaßnahmen verursachungsgerecht aufzuzeigen, ist dieses Vorgehen dennoch nicht geeignet, verschiedene – nicht intendierte – Einflussgrößen zu isolieren. In der Regel haben bei Felduntersuchungen zahlreiche Einflussgrößen – bewusst oder unbewusst – auch unterschiedliche Folgewirkungen. Einerseits kann nun versucht werden, im Feld laborähnliche Bedingungen herzustellen, die oft nicht praktikabel sind, oder der Forscher ist sich der potenziellen Einflussgrößen bewusst und versucht, so viele wie möglich zu eliminieren.

EICHENBERGER (1992, S. 123 f.) schlägt daher folgende Zuordnungskategorien möglicher Einflussfaktoren vor:

- führungs-/kommunikationsbezogene Ursachen, z.B. Mitarbeiter/Vorgesetzten-Beziehung,
- infrastrukturelle-/ablaufprozessbezogene Ursachen, z.B. Ablauforganisation der Maßnahme,
- aufgaben-/personenbezogene Ursachen, z.B. Persönlichkeitsstruktur des Teilnehmers,
- Ursachen aus dem gesellschaftlichen und sozialen Umfeld, z.B. private Situation des Teilnehmers.

Wie in Abschnitt 2.2.6. bereits verdeutlicht wurde, wirken mehrere Einflussfaktoren in der Realität gleichzeitig, deren Wirkung auf den Transfererfolg bislang nur unzureichend unter-

sucht wurde. Zudem sind zahlreiche Einflussgrößen bislang überhaupt noch nicht empirisch überprüft worden und daher deren Wirkung auf den Erfolg einer Führungskräfteweiterbildungs-Maßnahme nicht absehbar und auch nicht eliminierbar (vgl. Tab. 2).

Aufgrund der Fülle unterschiedlichster Einflussgrößen sollen hier beispielhaft nur einige empirisch gestützte Einflussfaktoren kurz erwähnt werden. CLEMENT/ARANDA (1982, S. 39) stellen fest, dass das Verhältnis zwischen Vorgesetztem und Teilnehmer von entscheidender Bedeutung für den Lern- und den Transfererfolg ist. Ermutigt der Vorgesetzte den Lernenden, neues Wissen oder neue Verhaltensweisen im Funktionsfeld anzuwenden und lässt er Fehlermöglichkeiten zu, hat dies positive Effekte auf den Transfererfolg des Trainings. Ebenso spielt die Einstellung der Teilnehmer eine bedeutende Rolle, die den Effekt eines Trainings positiv oder negativ beeinflussen kann. NOE/SCHMITT (1986, S. 497 ff.) stellen bei einer empirischen Untersuchung fest, dass eine positive Einstellung des Teilnehmers zu seiner Arbeit und zu seiner Karriere den Erfolg einer Maßnahme positiv beeinflusst. Ein weiterer wichtiger und nicht beeinflussbarer Faktor liegt nach LEWIS/THORNHILL (1994, S. 25 f.) in der Unternehmenskultur. Jedes Evaluationsvorhaben muss auf die gegenwärtige Situation im Unternehmen abgestimmt sein: „Organizations which are defensive and wary about admitting weaknesses and closed to different perspectives, or which do not value their employees, or which do not evaluate training because that is not the way the organization conducts its affairs, are not likely to be capable of providing a platform for organizational-level training evaluation.“ (LEWIS/THORNHILL 1994, S. 27).

Die Festlegung der Messkriterien

DÖRING (1973, S. 14 f.) nennt einen weiteren, zentralen Kritikpunkt der Evaluation: die Festlegung des Indikators zur Erfolgsmessung. Ausgangspunkt eines Evaluationsvorhabens ist die Festlegung der Zielsetzung einer Maßnahme, um daraus Kriterien abzuleiten, anhand derer der Grad der Zielerreichung feststellbar ist. DÖRING (1973, S. 14 f.) schränkt ein, dass der Erfolg einer Maßnahme „... nicht in einem einzigen generalisierbaren Indikator zu messen“ ist. Oft stellen sich veränderte Verhaltensmuster ein, die aber nicht intendiert waren und deswegen auch keine Aussage über die Zielerreichung zulassen.

Auch DIEDRICH (1988, S. 49) verdeutlicht die Problematik der Festlegung relevanter Kriterien zur Effizienzbeurteilung. Er gibt zu bedenken, dass die Kriterien abhängen von:

- dem theoretisch-konzeptionellen Effizienzansatz der Untersuchung,
- dem Evaluationsobjekt und
- dem situativen Kontext der Untersuchung.

Das bedeutet, wie bereits im Abschnitt 2.2. an vielen Stellen deutlich wurde, dass es kaum möglich ist, allgemein gültige Kriterien für Evaluationsuntersuchungen zu definieren, und dass damit Evaluationsstudien – selbst wenn sie die gleiche Zielsetzung verfolgen – nicht vergleichbar sind. Dieses Manko führt dazu, dass für jede Evaluationsuntersuchung die Ableitung der zugrundeliegenden Kriterien neu vorgenommen und zusätzlich eine eigene theoretische Fundierung nachgewiesen werden muss. Doch selbst eine theoretisch fundierte Ableitung der Evaluationsindikatoren ist nicht völlig wertfrei, sondern unterliegt der Subjektivität des Evaluators.

Die zeitliche Dimension

Ein weiteres, häufig unterschätztes Problem ist die zeitliche Dimension von Evaluationsstudien. Die meisten Untersuchungen finden vor, während und am Ende einer Maßnahme statt. Einige Untersuchungen wiederholen die Befragung in einem zeitlichen Abstand von drei bis sechs Monaten nach Beendigung der Maßnahme. Längsschnittstudien sind dagegen kaum vorhanden. GÖTZ (2000, S. 329) stellt fest: „Die Wirkung kann in nicht kalkulierbarer Stärke vielleicht erst in einer Woche, in einem halben Jahr, in fünf Jahren oder nie auftreten.“. Welcher Messzeitpunkt soll vor diesem Hintergrund herangezogen werden? SALINGER/DEMING (1982, S. 24) geben ebenfalls zu bedenken, dass den Teilnehmern ein angemessener Zeitraum zur Verfügung stehen muss, um Veränderungen auch am Arbeitsplatz zu zeigen.

Um dem Faktor Zeit Rechnung zu tragen, wird häufig eine Follow-up Maßnahme durchgeführt. Allerdings ist der Zeitpunkt einer zweiten Intervention problematisch. Wartet man zu lange (länger als sechs Monate), so können Veränderungen von anderen Einflüssen wie „On the job“-Lernen überdeckt werden, und andererseits kann dem Teilnehmer bereits in Vergessenheit geraten sein, dass die Veränderung seiner Fähigkeiten auf die Maßnahme zurückzuführen ist. Ein weiteres Problem ergibt sich durch den permanenten Wandel im Arbeitsumfeld und dem daraus potenziell resultierenden Arbeitsplatzwechsel zahlreicher Teilnehmer. Studien, die einen längeren Zeitrahmen umfassen, leiden daher darunter, dass ein Teil der Probanden nicht mehr einbezogen werden kann, weil sie das Unternehmen verlassen haben.

2.6.2. Widerstände gegen die Evaluation

Neben den bereits geschilderten Faktoren, die ein methodisch einwandfreies Evaluationsvorgehen in der Praxis erheblich beeinträchtigen, gibt es auch Widerstände, die sich direkt gegen die Evaluation an sich richten. GÜLPEN (1996, S. 91) stellte bei einer Befragung fest, dass 50 % der untersuchten Personen interne Widerstände, neben fehlendem Know-how

(59,6 %) und zu hohen Kosten (58,3 %), als Gründe für die Vernachlässigung von quantitativen Erfolgsmessungen angaben.

ZUSCHLAG (1987, S. 78) nimmt eine Einteilung der Evaluationswiderstände anhand der unmittelbar oder mittelbar am Evaluationsprozess beteiligten Komponenten vor (vgl. Tab. 13).

Quellen von Widerständen	Am Lernprozess aktiv und/oder passiv beteiligte Komponenten	An Evaluationsmaßnahmen aktiv und/oder passiv beteiligte Komponenten
unmittelbar	• Lernender, Lerngruppen • Dozent • Lernstoff • Lehrmethode • Lern-/Lehrsituation	• Evaluierter Person(en) • Evaluator • Evaluations-Inhalt • Evaluations-Methoden • Evaluations-Situation
mittelbar	• Auftraggeber/Arbeitgeber • Lern-/Lehraufträge • Betriebsrat • Konsequenzen des Lernens (Lernergebnis)	• Auftraggeber/Arbeitgeber • Evaluations-Auftrag • Betriebsrat • Konsequenzen der Evaluation

Tab. 13: Widerstände beim Lern- und Evaluationsprozess (ZUSCHLAG 1987, S. 78)

Widerstände können also von folgenden Personengruppen ausgehen: Lernende, Dozenten, Auftraggeber der Evaluation, Evaluatoren und Betriebsrat. ZUSCHLAG sieht demnach in allen am Evaluationsprozess beteiligten Personen potenzielle Störquellen.

Widerstände durch die Lernenden

Die evaluierte Person kann dem Evaluator beispielsweise nicht vertrauen und ist daher der Evaluation gegenüber negativ eingestellt. Auch NORK (1991, S. 42) sieht diese Gefahr, sie spricht von Ängsten aller Beteiligten, also auch der Lernenden. In der Führungskräfteweiterbildung hat der Lernende wahrscheinlich die meisten negativen Auswirkungen zu befürchten. Sind die Ergebnisse der Evaluation, in diesem Falle die Lernergebnisse der evaluierten Person, nicht zufriedenstellend, so hat der Lernende zu befürchten, dass aus den Evaluationsergebnissen Rückschlüsse gezogen werden, die sich direkt auf seine Fähigkeiten oder Leistungen beziehen und ihn beruflich benachteiligen (vgl. ZUSCHLAG 1987, S. 80 f.). Hieraus kann sich bereits im Vorfeld eine negative Einstellung oder Angst bilden, die die evaluierte Person auch mehr oder weniger deutlich zum Ausdruck bringen wird.

Auch FEHLAU (1998, S. 77) sieht eine Ursache für die mangelhafte Evaluation in den Ängsten der Beteiligten, speziell der Führungskräfte und Mitarbeiter. Oft bekommt eine Qualifikationsmaßnahme durch die Evaluation einen Auswahl- oder Auslesecharakter, der Ängste des Versagens hervorruft und im Extremfall den Lernprozess kontraproduktiv beeinflusst. Dies ist häufig auf die Vorurteile, die mit der Evaluation verbunden sind, zurückzuführen. Daher wird oftmals eine Evaluation mit Kontrolle gleichgesetzt und auf diese Weise die Furcht vor Sanktionsmechanismen geweckt.

Widerstände durch die Dozenten

Ähnlich weitreichende Auswirkungen hat der Dozent zu befürchten. Ist er didaktisch oder methodisch nicht erfahren genug, wird er sich vermutlich eher gegen eine Evaluation seines Programmes wehren, da auch er negative Konsequenzen zu befürchten hat.

Auch MÜNCH/MÜLLER (1988, S. 40 f.) sehen diese Problematik. Sie sprechen von dem Problem „curricularer Unbestimmtheit“. Damit verdeutlichen sie, dass die Inhalte einer Weiterbildungsmaßnahme häufig durch die Kompetenz, Erfahrung und Auffassung von Trainern und Dozenten bestimmt und weniger am Bedarf des Teilnehmerkreises orientiert sind.

Widerstände durch den Auftraggeber

Auf Seiten des Auftraggebers, der vielfach mit dem Arbeitgeber identisch ist, können Autoritätsverluste verbunden sein, falls die Evaluationsergebnisse negativ ausfallen (vgl. ZUSCHLAG 1987, S. 81). Schickt ein Vorgesetzter „seine besten Mitarbeiter“ zu einem Führungskräfte- und schneidet diese dabei schlecht ab, so können seine Autorität, aber auch die Qualität seiner Arbeit und seiner Mitarbeiter anschließend in Frage gestellt werden. Andererseits wird häufig befürchtet, dass die Ergebnisse seitens der Vorgesetzten missbraucht werden, und dass sie zu einer negativen Auslese der Mitarbeiter oder sogar zu Entlassungen führen können.

Ist der Auftraggeber die Personalentwicklungsabteilung, so sieht PHILLIPS (1997, S. 13 ff.) ähnliche Probleme. Zudem wirft er den Personalentwicklern eine mangelhafte Bedarfsanalyse vor, die zu Maßnahmen führen kann, die mit Trendthemen besetzt sind oder eher aus Incentivegründen veranstaltet werden.

Widerstände durch den Evaluator

Eine weitere Quelle potenzieller Widerstände kann direkt in der Person des Evaluators liegen. Er kann beispielsweise eine Evaluation nur halbherzig durchführen, da er methodisch nicht qualifiziert genug ist, oder weil die erforderliche Datensammlung und das Erhebungs-

design in der Praxis nicht den hoch gesteckten Anforderungen gerecht werden können (vgl. ZUSCHLAG 1987, S. 81).

Weitere Probleme, die ein effizientes Vorgehen behindern, können aus einer extremen Karriereorientierung und einer wissenschaftlichen Profilierungssucht des Evaluators resultieren (vgl. SONNTAG 1987, S. 68).

Widerstände durch den Betriebsrat

Gerade in Deutschland stellt der Betriebsrat eine nicht zu unterschätzende Ursache von Widerständen bei Evaluationsprojekten dar. Oft werden seitens dieser Instanz aus sachlichen oder taktischen Gründen bestimmte Evaluationsmethoden zum Schutze der Mitarbeiter – gerechtfertigt oder nicht – einfach komplett abgelehnt (vgl. ZUSCHLAG 1987, S. 80). Vielfach werden daher Belange des Datenschutzes oder der Privatsphäre der Mitarbeiter als Begründung herangezogen, um bestimmte Evaluationsmethoden auszuschließen. Zudem können die Betriebsräte befürchten, dass Entlassungen vorbereitet und negative Ergebnisse aus Evaluationsberichten zur Auslese herangezogen werden.

Andererseits können die Evaluationsergebnisse zu Änderungen von Weiterbildungsmaßnahmen führen, die von den Mitarbeitern abgelehnt werden. Falls sie den Betriebsrat letztendlich dafür verantwortlich machen, kann er seine Chancen auf eine Wiederwahl beeinträchtigt sehen (vgl. ZUSCHLAG 1987, S. 82).

Fazit

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass bereits bei der Planung und Vorbereitung von Evaluationsmaßnahmen exakt zu analysieren ist, welche potenziellen Störquellen auftreten können. Entsprechend sollten dann die Ziele, Methoden und das exakte Vorgehen mit den am Evaluationsprozess beteiligten Personen besprochen werden. So lässt sich ein besseres Verständnis schaffen, um möglichst viele Widerstände direkt aus dem Weg zu räumen. Sicherlich ist dabei von zentraler Bedeutung, deutlich zu machen, dass keine der beteiligten Personen negative Konsequenzen wie z.B. die Entlassung zu befürchten hat. Dies trifft vor allem auf Lernende und interne Dozenten zu. Sollte der Auftraggeber allerdings solche Auswirkungen beabsichtigen, ist von einer Durchführung der Evaluation Abstand zu nehmen, da die Ergebnisse aufgrund der geschilderten Widerstände und geringer Authentizität der Verhaltensweisen der Beteiligten nicht mehr valide wären.

3. Kritische Würdigung und Implikationen für die eigene Untersuchung

3.1. Kritische Würdigung der theoretischen Grundlagen

Die Ausführungen in Kapitel 2.3. zeigen, dass gerade in den letzten Jahren erhebliche Fortschritte auf dem Gebiet der Evaluation gemacht wurden und die in der Literatur zu findenden Ansätze sowohl im pädagogischen als auch – wenn auch nur bedingt – im ökonomischen Bereich weiter ausgebaut und erweitert wurden. Allerdings lässt sich auch feststellen, dass Untersuchungen schwerpunktmäßig in den psychologisch-pädagogischen Wissenschaften zu finden sind. Hier führten Studien auf dem Gebiet der Verhaltensänderung, der Lerntheorie und der Entscheidungslehre zu neuen Erkenntnissen und zu einem deutlichen Informationsgewinn (vgl. CAMPBELL 1989, S. 469 f.). Während sich die Psychologie und die Pädagogik vermehrt der Evaluation annehmen, scheint es im ökonomischen Bereich lediglich von nachgelagerter Interesse zu sein, die vorhandenen Evaluationsansätze zu modifizieren und zu optimieren.

Lediglich im Bereich der kostenanalytischen Ansätze sind durch die Arbeiten von BANK (1997), ILG (1996) und WEIß (1995) Fortschritte zu beobachten. So stellt BANK beispielsweise einen Kontenrahmen vor, der die systematische Erfassung aller mit einer Weiterbildungsmaßnahme verbundenen, direkten und indirekten Kosten ermöglicht (vgl. Tab. 7). Allerdings belegen empirische Studien auch, dass in der Praxis die systematische Erfassung der Weiterbildungskosten oder gar die Berücksichtigung der Opportunitätskosten, wie die Gehaltsfortzahlung der Teilnehmer während der Entwicklungsmaßnahme, nur bei einzelnen Unternehmen vorzufinden sind (vgl. KAILER 1996, S. 240).

Betrachtet man die investitionstheoretischen und die kennzahlenorientierten Modelle, so weisen diese noch erhebliches Verbesserungspotenzial auf. EICHENBERGER stellte bereits 1992 fest, dass die vorhandenen investitionstheoretischen Ansätze wie die Nutzenbewertung, die Kosten-Nutzen-Analyse oder das Human Resource Accounting für den praktischen Einsatz nur gering bis mittelmäßig geeignet sind (vgl. EICHENBERGER 1992, S. 208). Obwohl diese geringe Operationalisierbarkeit bekannt ist, beschäftigen sich weitere, überwiegend amerikanische Aufsätze mit zahlreichen Teilaspekten der Nutzenbewertung, ohne die praktische Anwendbarkeit auch nur im geringsten zu berücksichtigen oder zu optimieren (vgl. STIEFEL 1991, S. 58). Hier wäre daher dringend zu empfehlen, dass sich die wissenschaftlichen Arbeiten mit praktischen Problemstellungen auseinandersetzen und entsprechend nach

Lösungsmöglichkeiten suchen, um die Bildungsverantwortlichen in ihren Evaluationsbemühungen unterstützen zu können.

Neben einem umfangreichen Erhebungsaufwand zeigen sich auch die problematische Bestimmung des monetären Nutzens und die bislang schwierige Zurechenbarkeit der Ergebnisse für die als gering eingestufte Praktikabilität der investitions- und kennzahlenorientierten Verfahren in der Praxis verantwortlich (vgl. auch ASCHENDORF 1997, S. 41). Obwohl in den letzten zehn Jahren die Evaluation durch das Bildungscontrolling wieder en vogue wurde, lassen sich keine neueren Ansätze finden, die die geschilderte Problematik der unzureichenden Operationalisierbarkeit gelöst hätten.

Grundlage der investitionstheoretischen Evaluationsansätze stellt die Abschätzung der zukünftig erwarteten Einzahlungen dar. Dies setzt aber gerade im Bereich der Weiterbildung eine kausale Ursache-Wirkungsbeziehung einerseits und eine Quantifizierung des Nutzens andererseits voraus. Beide Annahmen sind jedoch, wie bereits erläutert, problembehaftet bzw. der Subjektivität des Beurteilenden unterworfen. Andererseits treffen diese beiden Kritikpunkte auch auf Investitionsprojekte in das Sach- und Anlagevermögen zu. Auch in der herkömmlichen Investitionsrechnung kann eine zu optimistische oder zu pessimistische Einschätzung der zukünftig zu erwartenden Cash Flows zu Verzerrungen des errechneten Kapitalwertes und damit zu einer Fehleinschätzung der Investition führen. Dennoch stellt z.B. die Kapitalwertmethode eines der bedeutendsten Methoden der dynamischen Investitionsrechnung sowohl in der Theorie als auch in der Praxis dar (vgl. LINNHOFF/PELLENS 2000, S. 173). Es stellt sich daher die Frage, warum gerade auf dem Gebiet der Weiterbildung diese Argumente häufig herangezogen werden, um den Gebrauch der investitionstheoretischen Verfahren in der Praxis generell abzulehnen.

Auch im Bereich der kennzahlenorientierten Modelle kritisieren einige Autoren, dass die Ansätze wenig praxisnah und zudem zeitaufwendig gestaltet sind (vgl. dazu bspw. WUNDERER/SAILER 1987, S. 327). Pragmatischere, amerikanische Ansätze, wie das ROI-Modell von PHILLIPS, werden dagegen in Deutschland bislang skeptisch betrachtet und erst seit kurzem in deutschen Veröffentlichungen diskutiert (vgl. PHILLIPS 2000, S. 10 ff.). Dagegen werden die von SCHULTE (1995, S. 265 ff.) vorgestellten Kennzahlen häufig in Artikeln zum Bildungscontrolling zitiert, so dass der Anschein erweckt wird, es handle sich hier um praxistaugliche und auf jedes Unternehmen übertragbare Kennziffern zur Beurteilung eines Wertschöpfungsbeitrags der Weiterbildung (vgl. bspw. HUMMEL 1999, S. 85 ff.). Bei näherer Betrachtung stellt man allerdings fest, dass zwar der Versuch unternommen wurde, Kennzahlen zu definieren, die einen Weiterbildungserfolg erfassen sollen, dass deren Nutzen

und Anwendbarkeit aber keine weitere Berücksichtigung fand. So nennt SCHULTE beispielsweise einen Lern- und Transferwert als Kennziffern, die einen Weiterbildungserfolg verdeutlichen sollen (vgl. Abschnitt 2.3.2.). Auch diese beiden Kennzahlen erfordern jedoch eine Quantifizierung des Nutzens und zudem eine Abschätzung des Zielerreichungsgrades.

Genau wie den investitionstheoretischen Modellen liegt also auch dem kennzahlenorientierten Evaluationsvorgehen stets die Annahme zugrunde, dass sich ein monetärer Nutzen der Weiterbildung bestimmen lässt. Außerdem wird unterstellt, dass einerseits ein kausaler Zusammenhang zwischen der Auswirkung einer Intervention und der Leistung des Mitarbeiters und andererseits zwischen der Leistung des Mitarbeiters und dem Erfolg des Unternehmens existiert.

Weiter bleibt kritisch anzumerken, dass beide Ansätze qualitative Kriterien, wie eine Motivationssteigerung der Teilnehmer, die sich aber nicht direkt oder nur zeitverzögert in einem quantifizierbaren Erfolg niederschlagen kann, nicht berücksichtigen. Daher sind Evaluationsansätze zu bevorzugen, die sowohl quantitative als auch qualitative Indikatoren zur Beurteilung einer Entwicklungsmaßnahme heranziehen.

Geradezu euphorisch werden daher neue Managementansätze wie die Balanced Scorecard begrüßt und auf den Bereich des Personalmanagement angewandt, obwohl die zugrundeliegenden Defizite der unzureichenden Bestimmung eines Wertbeitrags der Weiterbildung noch immer nicht gelöst sind. Daher bieten auch diese neuen Managementansätze keine eindeutige Hilfestellung, die Ausgangsproblematik der Nutzenbewertung in den Griff zu bekommen. Es ist aber zu konstatieren, dass ein Evaluationsmodell gewählt werden sollte, das sowohl qualitative als auch quantitative Elemente umfasst, um einen Mehrwert von Entwicklungsmaßnahmen zu bestimmen.

Die mangelnde Praktikabilität der in der Literatur zu findenden Evaluationsmodelle liegt meist auch in den hohen Ansprüchen der Theorie begründet, die z.B. ein experimentelles Kontrollgruppendesign mit einer oder mehreren Kontrollgruppen erforderlich macht. Es zeigt sich auch hier deutlich, dass die wissenschaftlich-methodischen Ansprüche einer möglichst objektiven Erkenntnisgewinnung nicht mit den Praxisanforderungen in Einklang zu bringen sind. Treten aber Konflikte auf, so fordert KROMREY (1998, S. 198), dass die wissenschaftlichen Ansprüche zurücktreten und suboptimale Lösungen gefunden werden müssen. Er verdeutlicht dies mit den Forderungen der Praktiker, die eine Evaluation wünschen, die kostengünstig die unmittelbar verwertbaren Ergebnisse liefert und schnell und einfach ablaufen kann, ohne den Prozess zu stören. Diese Anforderungen können jedoch nicht ein-

gelöst werden, sind doch Minimalansprüche nötig, um zu vernünftigen Evaluationsergebnissen zu gelangen.

Betrachtet man die empirischen Untersuchungen zur Überprüfung der vorhandenen Modelle, so zeigt sich, dass selbst diese Studien nicht immer den theoretischen Anforderungen entsprechend gestaltet werden (vgl. Abschnitt 2.4.1.). So weisen einige Untersuchungen ein Untersuchungsdesign ohne Kontrollgruppen auf. Ebenso werden die Messungen nicht zu mehreren Zeitpunkten vorgenommen oder der Betrachtungszeitraum ist zu kurz gewählt. Oft werden Messungen nur wenige Wochen nach Beendigung einer Maßnahme durchgeführt, die Aufschluss über Veränderungen und deren Auswirkungen im Transferfeld zeigen sollen (vgl. Tab. 8). Wie aber hinreichend bekannt sein sollte, stellen sich Verhaltensänderungen erst nach einiger Zeit, wenn überhaupt, ein. Langzeitstudien, die in besonderer Weise dazu geeignet wären, Verhaltensänderungen festzustellen, sind dagegen so gut wie gar nicht in der Literatur zu finden.

Ebenso beschäftigen sich die in Tabelle 8 zusammengefassten Untersuchungen meist mit ausgewählten Bereichen der Evaluation. Wie aber die Ausführungen in Abschnitt 2.2. gezeigt haben, sollte die Evaluation als Prozess betrachtet werden, der die gesamte Weiterbildungskette auf ihre Wirksamkeit hin untersucht. Daher ist ein prozessbegleitendes und ganzheitliches Vorgehen empfehlenswert, um zu einem Ergebnis zu kommen, welchen Wertschöpfungsbeitrag eine Intervention geleistet hat. Nicht einmal diese Anforderung ist in den in Abschnitt 2.4.1. aufgeführten, empirischen Untersuchungen erfüllt. Bei den erwähnten, empirischen Untersuchungen wurden meist nur die Evaluationsbereiche nach der Beendigung einer Intervention überprüft. Die gleichzeitige Untersuchung mehrerer Evaluationsbereiche ist nur bei wenigen Veröffentlichungen feststellbar.

Daher ist es auch nicht erstaunlich, dass die Befragungen zur Evaluationspraxis zeigen, dass lediglich Evaluationsmaßnahmen auf der Ebene der Zufriedenheit und des Lernerfolgs durchgeführt werden (vgl. Abschnitt 2.4.2.). Vereinzelt wird noch der Transfererfolg erfragt, eine Überprüfung des Wertschöpfungsbeitrags einer Qualifizierungsmaßnahme stellt in der Praxis dagegen eher die Ausnahme dar.

Auch die Überprüfung der Bedarfsanalyse wird sowohl in der Theorie als auch in der Praxis vernachlässigt. Daher lassen sich auch keine Verallgemeinerungen zur Überprüfung dieses Evaluationsbereichs treffen, zumal die Bedarfsanalyse äußerst personengebunden und unternehmensspezifisch vorzunehmen ist. Dies könnte auch die Ursache dafür darstellen, dass in zahlreichen empirischen Untersuchungen lediglich die Phasen nach einer Maßnahme Berücksichtigung finden.

An der Beschränkung der Evaluation auf die Zufriedenheitsfeststellung in der Praxis hat sich auch in den letzten Jahren wenig geändert. Lediglich beim Transfer des Gelernten vom Lern- in das Funktionsfeld lassen sich im wissenschaftlichen Bereich Fortschritte beobachten, die auch in der Praxis zu einer Verlagerung des Schwerpunktes auf die Transfersicherung und -unterstützung führten (vgl. dazu auch HOLLING/LIEPMANN 1993, S. 308 f.).

Wie aber der Abschnitt 2.2.6. gezeigt hat, sind selbst im Bereich des Transfers noch viele Fragen ungeklärt. So stellten beispielsweise BALDWIN/FORD (1988, S. 98 ff.) fest, dass die Interaktion mehrerer Einflussfaktoren auf den Transfererfolg bislang noch nicht empirisch belegt ist, und dass daher auch nur bedingt Kriterien aufzustellen sind, wie ein Transfererfolg gemessen werden soll. Zudem hat sich gerade in den letzten Jahren die Arbeitsweise in den Unternehmen erheblich verändert, was zu einem zahlenmäßigen Anstieg der Bildung von Projektteams geführt hat. In diesem Zusammenhang stellt KAVANAGH (1998, S. 304 ff.) allerdings fest, dass kaum empirische Belege zu finden sind, wie sich die Zusammenarbeit im Team und das Verhältnis zu Kollegen auf den Transfererfolg auswirken. Erstaunlich ist auch, dass trotz der zunehmenden Popularität der Transferunterstützung bei Bildungsverantwortlichen selbst kürzlich durchgeführte Befragungen offenlegen, dass die Überprüfung des Transfererfolgs in der Praxis noch immer kaum praktiziert wird. Die Gründe für die mangelhafte Transferevaluation sind bislang noch nicht empirisch untersucht worden.

Obwohl der Kostendruck in den meisten Unternehmen zunahm, ist gleichzeitig noch kein Anstieg der quantitativen Nutzenbewertungen der Weiterbildung festzustellen. Die Ursachen dafür sind bislang ebenfalls noch unklar. Einerseits zeigen die theoretischen Ausführungen, dass eine unzureichende Operationalisierbarkeit der vorhandenen Modelle bemängelt wird. Andererseits werden auch personelle Widerstände erwähnt, die sowohl an Personen, die sowohl mittelbar als auch unmittelbar am Weiterbildungsprozess beteiligt sind, liegen können (vgl. Abschnitt 2.6.2.). Hier stellt sich auch die Frage, wie die Überprüfung eines Weiterbildungserfolgs auf Organisationsebene von den Bildungsverantwortlichen eingestuft wird und worin die Gründe liegen könnten, die eine Überprüfung verhindern.

Wie auch in den Abschnitt 2.2. und 2.6.1. deutlich wurde, ist es nicht möglich, einen einzigen, allgemein gültigen Indikator festzulegen, anhand dessen der Erfolg einer Entwicklungsmaßnahme ablesbar wäre. Die Festlegung der Kriterien ist je nach Entwicklungsmaßnahme, Zielsetzung der Intervention und spezifischem Kontext der Untersuchung und des Unternehmens vorzunehmen. Es muss auch nicht weiter angeführt werden, dass die Festlegung der Indikatoren mit äußerster Sorgfalt und in exakter Abstimmung mit den Zielsetzungen der Maßnahme vorgenommen werden muss. Ansonsten führt die Evaluation zu unspezifischen bzw. verfälschten Ergebnissen. In Abschnitt 2.2. wurde ebenfalls deutlich, dass sich

die Kriterien je nach Evaluationsbereich unterscheiden und jeweils neu definiert werden müssen. Eine Überprüfung mehrerer Evaluationsbereiche führt also zur Notwendigkeit der Festlegung mehrerer Kriterien.

Bislang liegen allerdings kaum empirische Befunde vor, welche Kriterien in welchen Evaluationsbereichen besondere Berücksichtigung finden sollten. Auch in diesem Bereich ist noch weitere Forschungsarbeit erforderlich, um zu konkreteren Empfehlungen zu gelangen. Daher ist es nach derzeitigem Erkenntnisstand äußerst schwierig bzw. unmöglich verallgemeinerbare Indikatoren zu definieren, die herangezogen werden könnten, um eine Kontrolle der Wirksamkeit der einzelnen Evaluationsbereiche vorzunehmen.

Betrachtet man nun noch abschließend den Bereich der Evaluationsinstrumente, der im Mittelpunkt der hier vorliegenden Untersuchung steht, so ist festzustellen, dass sich einige Instrumente, wie bereits erwähnt, zur Evaluation mehrerer Bereiche eignen. Der Einsatz eines einzigen Evaluationsinstruments besitzt wenig Aussagekraft und entsprechend sollten mehrere Evaluationsinstrumente miteinander kombiniert werden. Wie die empirischen Untersuchungen zeigen, dominiert in der Praxis eindeutig die schriftliche Erhebung mit einem Fragebogen (vgl. Abschnitt 2.4.2.). Andere Studien befragen die Unternehmen lediglich nach der Häufigkeit der Überprüfung der Weiterbildung. Dabei fehlen bislang empirisch gestützte Kenntnisse über die zusätzlich zum Fragebogen eingesetzten Instrumente in der Praxis in den jeweiligen Evaluationsbereichen.

3.2. Implikationen für die eigene empirische Untersuchung

Für die nachfolgende eigene empirische Untersuchung sollte also ein Modell herangezogen werden, das möglichst anwendungsfreundlich und für den praktischen Einsatz geeignet ist. Außerdem sollte das Modell sowohl eine qualitative als auch eine quantitative Bewertung von Qualifizierungsmaßnahmen in der Praxis zulassen. Eine weitere Anforderung an das Evaluationsmodell stellte der Einbezug mehrerer, möglichst aller Evaluationsbereiche dar.

Wie die Ausführungen in den Abschnitten 2.3. und 2.4. bereits gezeigt haben, ist das vierstufige Evaluationsmodell von KIRKPATRICK eines der bekanntesten und am häufigsten verwendeten Evaluationsmodelle, das bislang zahlreichen empirischen Untersuchungen sowohl im amerikanischen als auch im deutschen Sprachraum zugrundegelegt wurde. Das Modell diente auch der hier vorliegenden Untersuchung als Basis, da es mehrere Vorteile bietet:

1. Durch seine Einfachheit eignet es sich in besonderer Weise für den praktischen Einsatz.
2. Durch die hohe Praktikabilität genießt das Modell hohe Anerkennung sowohl im wissenschaftlichen als auch im praktischen Bereich.
3. Das Evaluationsmodell, obwohl es eher outputorientiert und damit den ökonomischen Modellen zugerechnet wird, lässt eine Bewertung qualitativer *und* quantitativer Aspekte zu.
4. Das Modell umfasst, wenn auch nur im Sinne einer summativen Evaluation, mehrere Evaluationsbereiche.

Der Kritikpunkt des ausgewählten Evaluationsmodells, der einen angeblichen hierarchischen Aufbau unterstellt, wurde vernachlässigt, da er bisher noch nicht empirisch belegt wurde und daher als nicht gegeben angenommen wird. Andere Kritiker bezeichnen das ausgewählte Evaluationsmodell als zu allgemein gehalten, da KIRKPATRICK keine expliziten Angaben zu den einzelnen Stufen macht. Aber gerade dieser Nachteil des Modells ermöglicht eine einfache Übertragbarkeit in die Praxis und lässt Raum für eigene Ausgestaltung, was zu der erwähnten Praktikabilität des Modells beiträgt.

Im Rahmen der eigenen empirischen Befragung wurden also die Evaluationsbereiche der Zufriedenheit, des Lern-, des Transfer- und des Organisationserfolgs eingehender beleuchtet. Es zeigte sich aber sehr schnell, dass bereits die Erhebung dieser vier Evaluationsbereiche zu einem erheblichen Befragungsaufwand führt. Aus diesem Grund wurde der Schwerpunkt der Interviews auf die Bereiche des Transfer- und Organisationserfolgs gelegt, da für diese zwei Bereiche, wie bereits erläutert, bislang nur wenige und unbefriedigende, empirische Befunde vorliegen. Bei diesen beiden Evaluationsbereichen sollte näher untersucht werden, wie die Bedeutung dieser beiden Bereiche von der Praxis eingestuft wird und welche Evaluationsinstrumente zum Einsatz gelangen, um in der Praxis den Erfolg einer Intervention nachzuweisen.

Da die vorhandenen Studien zeigen, dass in der Praxis bisher gerade diese beiden Bereiche unzureichend evaluiert wurden, sollte die eigene empirische Untersuchung einerseits klären, ob der zunehmende, internationale Konkurrenzkampf und der damit einhergehende Kostendruck in den letzten Jahren auch zu einem modifizierten Evaluationsverhalten geführt haben. Andererseits sollte die Untersuchung ebenso feststellen, worin die Ursachen liegen, die für eine potenzielle Vernachlässigung dieser wie auch der beiden anderen Evaluationsbereiche, verantwortlich zu machen sind. Über die Gründe und Ursachen, die eine Evaluation in der Praxis erschweren oder gar verhindern, liegen ebenfalls kaum empirische Befunde vor.

Kritisch anzumerken bleibt, dass die Evaluationsbereiche der Bedarfsanalyse, der Planung und der Durchführung in der hier vorliegenden Untersuchung nicht berücksichtigt werden. Ein Grund, der gegen den Einbezug dieser weiteren Evaluationsbereiche spricht, ist sicherlich der zeitliche Umfang der Befragung, der eine Beschränkung auf einige ausgewählte Aspekte erforderlich machte. Andererseits zeigen die vorangehenden Ausführungen auch, dass bei einer professionellen Personalentwicklung in den Unternehmen von einer systematischen Organisation, Konzeption und Durchführung einer Weiterbildungsmaßnahme auszugehen ist und daher eine Vernachlässigung dieser Evaluationsbereiche legitim erscheint. Ebenfalls von Interesse wäre sicherlich die nähere Analyse des Evaluationsbereichs der Bedarfsanalyse. Allerdings wurde bereits in Abschnitt 3.1. festgestellt, dass eine Evaluation dieses Bereichs sehr unternehmensspezifisch vorzunehmen ist, was die Formulierung unternehmensübergreifender und verallgemeinerbarer Aussagen verhindern würde.

Zusätzlich sollte im Rahmen der empirischen Untersuchung geklärt werden, ob die Evaluation in deutschen Unternehmen als isoliertes Element oder als Bestandteil des Weiterbildungsprozesses betrachtet wird und damit auch mehrere Evaluationsbereiche umfasst, wie es von der Theorie gefordert wird. Eine systematische Evaluation setzt somit ein ganzheitliches Evaluationsvorgehen voraus, das in Konsequenz eine Evaluation mehrerer, möglichst aller Evaluationsbereiche erfordert. Daher wurde auch erhoben, in welchen Phasen des Weiterbildungsprozesses eine Evaluation als wichtig eingestuft wird, um dadurch Aufschluss zu erhalten, ob ein ganzheitliches Verständnis der Evaluation in der betrieblichen Praxis vorhanden ist.

Von einer Erhebung relevanter Kriterien, die zur Überprüfung der Wirksamkeit einer Weiterbildungsmaßnahme in den verschiedenen Evaluationsbereichen herangezogen werden können, wird aufgrund der theoretischen Ausführungen Abstand genommen, da der Abschnitt 2.2. gezeigt hat, dass die Kriterienauswahl bisher noch nicht zufriedenstellend gelöst wurde, und da auch kaum verallgemeinerbare Kriterien zu benennen sind. Hier bietet es sich zukünftig sicherlich an, weitere empirische Untersuchungen durchzuführen, die zu neuen Erkenntnissen führen, deren Einbindung in die hier vorliegenden Untersuchung aber den zeitlichen und organisatorischen Rahmen gesprengt hätte.

Ein weiterer Aspekt, der sowohl die Kriterienfestlegung als auch die einbezogenen Evaluationsbereiche beeinflusst, ist die verfolgte Zielsetzung der Evaluation. Die Befragung sollte daher auch näher beleuchten, welche Zielsetzungen die Bildungsexperten mit ihren Evaluationsbemühungen verfolgen. Dabei dienten die in Abschnitt 2.1. erläuterten Zielsetzungen der hier vorliegenden Untersuchung als Grundlage.

Die jeweiligen Zielsetzungen der Evaluation hängen wiederum sehr stark von der Positionierung der Weiterbildung in den einzelnen Unternehmen ab. Daher beinhaltet die Untersuchung zunächst die Erhebung des Stellenwerts und der damit verbundenen Positionierung der Evaluation im Unternehmen. Dadurch sollte geklärt werden, inwieweit die Einbettung der Evaluation Einfluss auf den praktischen Einsatz der Evaluationsinstrumente nimmt.

Die nachfolgende Abbildung 19 stellt den Bezugsrahmen der eigenen empirischen Untersuchung zusammenfassend dar.

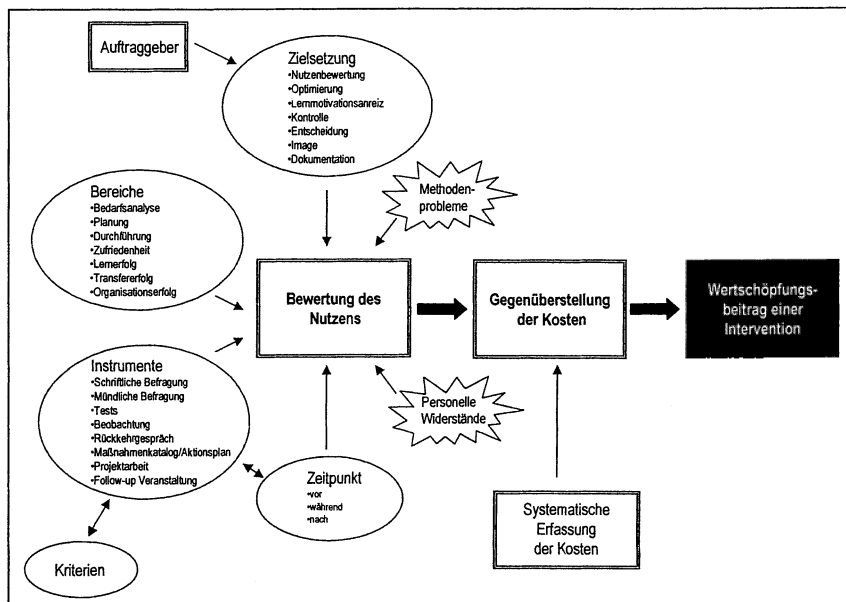


Abb. 19: Bezugsrahmen

4. Eigenes empirisches Vorgehen

4.1. Auswahl der Methode und der Stichprobe

Das Evaluationsvorgehen ist, wie bereits im Kapitel 2.2. beschrieben, Bestandteil des Weiterbildungsprozesses, und daher auch nicht losgelöst von der spezifischen Situation der betreffenden Organisation zu betrachten. Nach KIESER (1993, S. 3) sind Organisationen komplexe soziale Phänomene, die „von handelnden Individuen erzeugt werden und die nur aus der Innenwelt dieser Individuen verstanden werden können“. Daher sind neben der spezifischen Unternehmenssituation auch die Erfassung der Wahrnehmung der beruflichen Realität der Personalentwicklungsexperten und die Ableitung einzelner Faktoren, die ihre Handlungsweisen beeinflussen, bei der Erhebung der Evaluationspraxis in deutschen Unternehmen zu berücksichtigen. Es ist daher ein Forschungsansatz zu wählen, der diesen Besonderheiten Rechnung trägt.

4.1.1. Vorüberlegungen

Ziele der vorliegenden Untersuchung sind die Erhebung des Evaluationsvorgehens in der deutschen Unternehmenspraxis und die Beschreibung der eingesetzten Evaluationsinstrumente. Unter Berücksichtigung des situationsspezifischen Kontextes ist dabei zu rekonstruieren, welche Einflussfaktoren das Evaluationsvorgehen bestimmen und inwieweit hieraus Rückschlüsse auf zukünftige Praktiken gezogen werden können.

Aus diesem Grunde kommen nur Forschungsansätze in Frage, die die Komplexität und die Prozesshaftigkeit des Untersuchungsgegenstandes berücksichtigen. „Diesen Konstitutionsprozess von Wirklichkeit zu dokumentieren, analytisch zu rekonstruieren und schließlich durch das verstehende Nachvollziehen zu erklären, ist *das* zentrale Anliegen einer qualitativen Sozialforschung und der sie begründenden interpretativen Soziologie.“ (LAMNEK 1988, S. 25).

Zusätzlich soll eine methodische Herangehensweise gewählt werden, die dem Untersuchungsfeld der Evaluation gegenüber so lange wie möglich offen für neue Perspektiven und Deutungsmuster bleibt. „Qualitative Sozialforschung versteht sich demnach nicht als hypothesenprüfendes, sondern als *hypothesengenerierendes* Verfahren.“ (LAMNEK 1988, S. 23). Daher wird auf das Verfahren der qualitativ-hermeneutischen Sozialforschung zurückgegriffen, wodurch die das Evaluationsvorgehen beeinflussenden Sicht- und Handlungsweisen im

Forschungsfeld umfassender erhoben werden können (vgl. FLICK 1995, S. 15). Die qualitative Sozialforschung beinhaltet dabei eine Offenheit gegenüber den Untersuchungspersonen, der Untersuchungssituation und den im einzelnen anzuwendenden Methoden (vgl. LAMNEK 1988, S. 22). Das Postulat der Orientierung am Subjekt, den Experten, bedeutet, an konkreten praktischen Problemen des Subjektes anzusetzen, die im Zusammenhang mit dem Evaluationsvorgehen von besonderem Interesse sind (vgl. MAYRING 1990, S. 13).

Der qualitative Forschungsansatz bietet neben der Erfassung der betrieblichen Realität und verschiedenster Perspektiven auch den Zugang zu umfassenderen Informationen in Form von Erläuterungen, Erfahrungen und Einschätzungen. Folglich ist eine adäquate, qualitative Methode zu wählen, die die oben erwähnten Voraussetzungen erfüllt. Das Prinzip der Subjektivität und der Offenheit gegenüber dem Untersuchungsgegenstand unterstreicht bereits die Bedeutung der Befragung in der qualitativen Sozialforschung (vgl. MAYRING 1990, S. 45). Im Rahmen dieser Untersuchung wurde daher das qualitative Interview als methodische Vorgehensweise gewählt. Aus der Bandbreite verschiedener Anwendungen des qualitativen Interviews wurde das häufig verwendete *problemzentrierte* Interview herangezogen. „Dazu gehört neben der kritischen Verarbeitung einschlägiger Theorien und empirischer Untersuchungen zu dem Themenbereich sowie Erkundigungen im Forschungsfeld auch die Einbeziehung der Erfahrungen von Experten. Weiterhin sind die objektiven Rahmenbedingungen zu untersuchen, von denen die betroffenen Individuen abhängig sind, die sie in ihrem Handeln berücksichtigen und für ihre Absichten interpretieren müssen.“ (WITZEL 1985, S. 230). Neben der Problemzentrierung sind die Gegenstands- und die Prozessorientierung zentrale Kriterien, die für die Wahl dieses Erhebungsinstrumentes sprachen.

Kennzeichnend für die Vorgehensweise des problemzentrierten Interviews sind vier Elemente: der dem persönlichen Gespräch vorgelagerte Kurzfragebogen, der Leitfaden, die Tonbandaufzeichnung und das Postskriptum (vgl. WITZEL 1985, S. 236).

4.1.2. Zweistufiges Vorgehen

Zunächst wurden im ausführlichen Literaturstudium und in Gesprächen mit Trainern und Personalentwicklern das Feld der Evaluation und die damit verbundenen Probleme diskutiert, charakterisiert und systematisiert. Dabei trat, wie bereits im Kapitel 1.4.2. beschrieben, zutage, dass unterschiedliche Begriffsdefinitionen und Hintergrundinformationen zum Themenfeld Evaluation verbreitet sind. Daher sollte der dem Interview vorgeschaltete Fragebo-

gen auch dazu dienen, eine einheitliche Begriffsdefinition zugrunde zu legen. Eine weitere Zielsetzung war es, die Auskunftspersonen gegebenenfalls zu einer tieferen Beschäftigung mit dem Thema zu motivieren, Gedächtnisinhalte zu aktivieren und den Interviewten auf das zu untersuchende Problemgebiet zu fokussieren (vgl. WITZEL 1985, S. 236).

Da das Themengebiet der Evaluation sehr komplex und vielschichtig ist, und da zudem eine Beschreibung der Instrumente im Vordergrund der Untersuchung stand, wurde bereits frühzeitig deutlich, dass ein vollständig unstrukturiertes Interview einen erheblichen zeitlichen Aufwand beanspruchen würde. Da die Vorgespräche mit ausgewählten Personalentwicklern jedoch deutlich machten, dass eine Gesprächsdauer von maximal ein bis zwei Stunden akzeptabel sei, diente der Fragebogen ebenfalls zur Vorstrukturierung und damit zur zeitlichen Eingrenzung des anschließenden Interviews.

Der ausgefüllte Fragebogen wurde gleichzeitig als Leitfaden für das Gespräch verwendet. Er diente damit der Strukturierung des Interviews, um eine Vergleichbarkeit der Ergebnisse zu ermöglichen (vgl. WITZEL 1985, S. 236). Schließlich lieferten die Antworten der Experten bereits einen ersten Eindruck zur Evaluationspraxis und boten Anknüpfungspunkte, um das Gespräch auf die nähere Beschreibung der Instrumente bzw. die Gründe für die Vernachlässigung der Evaluation zu lenken.

Der Verlauf der Interviews war dadurch gekennzeichnet, dass der Problembereich der sozialen Wirklichkeit (vgl. LAMNEK 1988, S. 139 f.), in diesem Falle die Evaluationspraxis im entsprechenden Unternehmen, und die jeweilige Einstellung der Geschäftsleitung zum Thema als Einstieg in die Thematik dienten, um den Erzählfluss der Experten anzuregen. Im weiteren Verlauf wurde soweit wie möglich versucht, die Gestaltung und den Verlauf des Gesprächs den Interviewten zu überlassen, die allerdings in vielen Fällen oft den Fragebogen zur Strukturierung ihres eigenen Berichtes nutzten. Auf den Leitfaden bzw. einzelne interessierende Fragen im Fragebogen wurde nur dann seitens der Interviewerin zurückgegriffen, wenn der Erzählfluss ins Stocken geriet, oder um ein Abschweifen des Interviewten zu verhindern.

Bereits nach den ersten Interviews wurde deutlich, dass die Befragten die aktuelle Situation der Evaluationspraxis in ihrem Unternehmen in den Fragebögen weit positiver darstellten als es der Realität entsprach. Im Gespräch wurde auf Nachfragen hin offensichtlich, dass die Antworten in den Fragebogen Einzelfälle darstellten, die nicht mit der allgemeinen Vorgehensweise oder im Unternehmen vorhandenen Standards korrespondierten. Dabei zeigte sich auch, dass die entspannte Gesprächssituation dazu führte, eher offen und vertrauensvoller

über bestimmte Probleme oder Hemmnisse, die die Evaluation beeinflussen, zu sprechen, als dies bei einer reinen Fragebogenerhebung möglich gewesen wäre.

Neben den Interviews und den Fragebögen dienten ergänzend auch unternehmensspezifische Broschüren und Firmenpräsentationen als eine weitere Erhebungs- und Datenquelle, um sich dem Untersuchungsfeld der Evaluation zu nähern.

Die Interviews wurden mit Zustimmung der Befragten mit einem Tonbandgerät aufgezeichnet, was dem Interviewer die Möglichkeit gab, „sich voll auf das Gespräch zu konzentrieren und gleichzeitig situative und nonverbale Elemente beobachten zu können“ (vgl. WITZEL 1985, S. 237). Im Anschluss wurden die aufgezeichneten Gespräche transkribiert und stellten die Basis der Datenauswertung und -analyse dar. Einen Gesamtüberblick über die einzelnen Schritte des Untersuchungsdesigns liefert Abbildung 20.

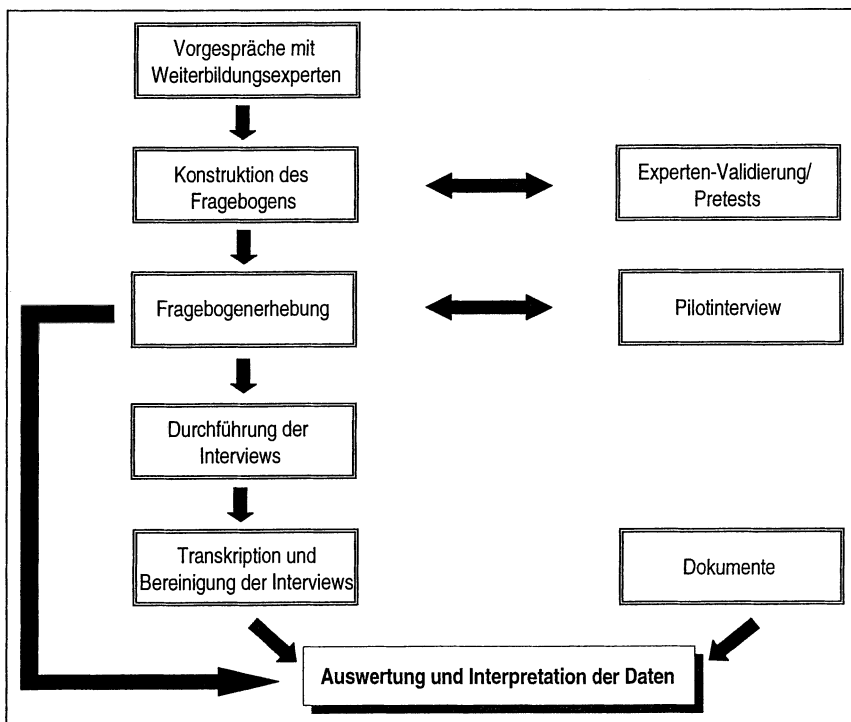


Abb. 20: Das Untersuchungsdesign

4.1.3. Erstellung des Fragebogens

Der dem problemzentrierten Interview vorgelagerte Fragebogen (siehe Anhang) umfasst neun Seiten inklusive Deckblatt sowie einleitender Erklärungen. Für eine vergleichende Bewertung der Daten bezüglich der verschiedenen Stufen der Evaluation ergab sich zunächst die Notwendigkeit, die Ausgangsbasis der Befragten im Hinblick auf die Begriffe „Evaluation“ und „Führungskräfteweiterbildung“ anzugleichen. Daher wurden auf der zweiten Seite des Fragebogens die der Untersuchung zugrundeliegende Definition der Evaluation und die vier Stufen der Erfolgskontrolle nach KIRKPATRICK beschrieben. Die Befragten wurden gebeten, sich bei der Beantwortung der Fragen ausschließlich auf die Führungskräfteweiterbildung zu beschränken, obwohl bei den Unternehmen selbstverständlich auch andere Formen des Trainings implementiert waren.

Das Deckblatt enthielt Erläuterungen zum Hintergrund der Untersuchung, zum zeitlichen Aufwand der Beantwortung der Fragen sowie zur Anonymität der ausgewerteten Daten. Da der Fragebogen die Ausgangsbasis für das Interview darstellte, wurden auf dem Deckblatt einige demographische Daten des Interviewpartners (Abteilung, Funktion, Ausbildung) und des jeweiligen Unternehmens (Branche, Mitarbeiterzahl) erhoben.

Neben drei einleitenden, geschlossenen Fragen im ersten Fragenkomplex wurden die übrigen Daten mit Hilfe von Ratingskalen erhoben. Die Auskunftspersonen wurden aufgefordert, den Grad ihrer Zustimmung oder Ablehnung bzw. die den einzelnen Eigenschaftsausprägungen beigelegten Wichtigkeiten auf einer unipolaren Fünfer-Skala durch Ankreuzen zu kennzeichnen. Obwohl es im Rahmen der sozialwissenschaftlichen Messung oftmals sehr schwierig ist, bipolare Begriffspaare zu formulieren, entsprechen die für die Skalenbezeichnungen benutzten Begriffspaare „trifft überhaupt nicht zu“ / „trifft voll zu“ bzw. „vollkommen unwichtig“ / „sehr wichtig“ dem allgemeinen Gebrauch (vgl. dazu auch NEUMANN 1999, S. 70 f.).

Die Zahl der Abstufungen der Ratingskalen ist ein vieldiskutiertes Thema (BORTZ/DÖRING 1995, S. 167). Bei ungeradzahligen Abstufungen wird die Gefahr gesehen, dass die Befragten zur Mittelkategorie neigen, die Wahl einer geradzahligen Abstufung zwingt dagegen zu einer eindeutigen Meinungsäußerung. Da im Vorfeld keine übermäßige zentrale Tendenz der Befragten zu erwarten war und zusätzlich bei jeder Frage Platzhalter für Erläuterungen vorhanden waren, auf deren Bedeutung bereits auf dem Deckblatt hingewiesen wurde, fiel die Wahl zugunsten einer ungeradzahligen Skala aus. Den Empfehlungen von ROHRMANN (1978, S. 223) folgend, wurde eine Skala mit fünf Abstufungen eingesetzt.

Die insgesamt 22 Fragen gliederten sich in fünf Fragenkomplexe auf:

1. Allgemeine Fragen zur Evaluation,
2. Stufe 1 der Evaluation: Zufriedenheit,
3. Stufe 2 der Evaluation: Lernerfolg,
4. Stufe 3 der Evaluation: Transfererfolg,
5. Stufe 4 der Evaluation: Unternehmenserfolg.

Der erste Fragenkomplex beginnt mit der Frage *„Wird von Ihrer Geschäftsleitung eine Evaluation der Führungskräfteweiterbildung gefordert?“*, die dazu dienen sollte, den Erzählfluss des Interviewten anzuregen, und gleichzeitig erste Informationen über die im Unternehmen herrschenden Rahmenbedingungen zu gewinnen.

Die zweite Frage bezieht sich auf die organisatorische Integration der Evaluation: *„Gibt es in Ihrem Unternehmen einen Teilbereich oder eine Abteilung, die für die Evaluation von Weiterbildungsmaßnahmen zuständig ist, z.B. eine Abteilung „Bildungscontrolling“?“* und *„Falls ja, wieviele Personen sind dort beschäftigt?“*. Damit sollte eingangs geklärt werden, in welcher Weise die Evaluation in dem Weiterbildungsprozess integriert wurde und wieviel personelle Kapazitäten die Unternehmen dafür zur Verfügung stellt.

Die Frage 3 *„Gibt es in Ihrem Unternehmen ein gesondertes Budget für die Evaluation von Führungskräfteweiterbildung? Falls ja, wie hoch ist dieses Budget?“* und die Frage 4 *„Werden in Ihrem Unternehmen die Weiterbildungskosten systematisch erfasst?“* hatten die Gewinnung näherer Informationen zu den finanziellen Ressourcen bzw. über die Art und Weise der Erhebung der Kosten zum Ziel, die als Voraussetzung für ein effektives Controlling erforderlich sind (vgl. WEIB 1994b, S. 37).

Die Vorgespräche hatten verdeutlicht, dass der Kenntnisstand der Personalentwickler hinsichtlich der Thematik sehr heterogen war. Da hiervon die Qualität der Antworten in erheblichen Umfang beeinflusst werden konnte, wurde mit der fünften Frage *„In welcher Form haben Sie sich bislang mit Evaluation beschäftigt?“* ermittelt, wie umfassend der Kenntnisstand des Interviewten hinsichtlich des Untersuchungsfeldes war. Um die Antwortbereitschaft zu erhöhen, wurden ab der Frage 5 Antwortkategorien, die sich aus der theoretischen Auseinandersetzung mit der Thematik ergaben, vorgegeben.

Frage 6 *„Welche Zielsetzungen verfolgt die Evaluation von Weiterbildungsmaßnahmen in Ihrem Hause?“* beschäftigt sich mit den unterschiedlichen Zielen, die ein Unternehmen mit

der Erfolgskontrolle verbinden kann. Daraus lassen sich wiederum Rückschlüsse auf die Positionierung der Evaluation im Unternehmen, aber auch auf die Personalentwicklungsaktivitäten insgesamt ziehen.

Mit der Frage 7 „*In welchen Phasen einer Maßnahme ist für Sie eine Evaluation wichtig?*“ wird die Bedeutung der Erfolgskontrolle im gesamten Weiterbildungsprozess erhoben. Diese Frage sollte zeigen, ob, unabhängig von den erhobenen vier Stufen, bereits vor Durchführung einer Maßnahme – eine formative Evaluation – als bedeutend erachtet wird und ein ganzheitliches Evaluationsverständnis vorhanden ist.

Die weiteren Fragekomplexe, die sich auf die vier verschiedenen Stufen beziehen, haben jeweils einen Umfang von einer Seite und sind optisch identisch aufgebaut. Die vorgegebenen Antwortkategorien variieren entsprechend der Ebene der Erfolgskontrolle. Die Fragen 8 bis 22 umfassen somit die Praxis der Führungskräfteweiterbildung, insbesondere die eingesetzten Instrumente der Erfolgskontrolle bzw. die Gründe für den Nichteinsatz von Evaluationsmaßnahmen. Auch hier wurde jeweils Raum für weitere Erläuterungen hinsichtlich eingesetzter Instrumente bzw. der Gründe für ihre Vernachlässigung eingefügt, die eventuell im Antwortkatalog nicht erfasst waren.

Nach Erstellung des Fragebogens wurde dieser auf Verständnisprobleme und den optischen Aufbau hin überprüft. Dazu wurden vier Probanden, davon zwei Personalexperten – ein Personalentwickler und ein Trainer – und zwei Laien, die mit dem Thema nicht vertraut waren, gebeten, den Fragebogen kritisch durchzusehen und zu beantworten. Aufgrund dieses Feedbacks wurden weitere Änderungen vorgenommen. Hierbei handelte es sich überwiegend um Umstellungen der Reihenfolge der Fragen, Änderungen bezüglich der Formulierungen und eine ansprechendere optische Darstellung. Nach diesen Modifikationen wurde der Fragebogen nochmals einer Personalexpertin vorgelegt und anschließend im Feld eingesetzt.

Da vor Aussendung der Fragebogen bereits schriftlich oder telefonisch geklärt wurde, welche Experten an der Untersuchung teilnehmen (zur Auswahl der Experten vgl. Abschnitt 4.1.4.), war kein Problem mit der Rücklaufquote zu befürchten. Darüber hinaus wurde jedem Befragten zugesichert, dass er einen umfassenden, anonymisierten Bericht mit den Ergebnissen der Befragung und eine Zusammenfassung der Interviews erhält, was die Bereitschaft zur Teilnahme erheblich steigerte.

4.1.4. Auswahl der Befragten

Die Grundgesamtheit der vorliegenden Untersuchung stellt die Summe aller Personalmanager von deutschen Unternehmen dar, die für die Führungskräfteweiterbildung zuständig sind. Da eine Totalerhebung eindeutig an zeitliche und finanzielle Grenzen stößt und auch nicht Anspruch dieser Arbeit war, wurde eine Stichprobe gezogen. Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung wurden die zu befragenden Personen nicht durch einen Zufallsauswahlprozess bestimmt. Daher handelt es sich um eine nicht zufallsgesteuerte, sondern bewusste Auswahl der Befragten im Sinne einer theoretischen Stichprobenbildung (theoretical sample), um „Aspekte der Wirklichkeit“ beschreiben zu können (vgl. HERMANN 1992, S. 116). Dies ist ein in der qualitativen Sozialforschung durchaus zulässiges Vorgehen, wie auch LAMNEK (1989, S. 91) bestätigt: „Da die qualitative Sozialforschung eben nicht im Sinne der quantitativen Methodologie generalisieren möchte, ist die Frage der Stichprobengewinnung und Stichprobenziehung, somit auch die der Repräsentativität, keine entscheidende. Qualitativer Methodologie geht es eben eher um *Typisierungen* und/oder *Typologien*, weshalb die Repräsentativität nicht so bedeutsam erscheint.“.

Das Hauptauswahlkriterium für die Stichprobengewinnung führte zur Ansprache weiterbildungs- und evaluationsaktiver privatwirtschaftlicher Unternehmen mit mindestens einem Standort in Deutschland. Neben diesem Kriterium wurde bei der Stichprobenziehung darauf geachtet, eine möglichst große Branchenstreuung zu erzielen, wobei hinsichtlich der Betriebsgröße eher eine Größe von mehr als 500 Mitarbeiter im Fokus stand. Diese Auswahl des Samples wurde durch bisherige Erkenntnisse der Weiterbildungsforschung über Weiterbildungsaktivitäten von Unternehmen, bezogen auf die Branchen- und Betriebsgrößenzugehörigkeit, vorgenommen. Eine Untersuchung des BIBB im Rahmen des Referenz-Betriebs-Systems im Sommer 1997, das 1.700 Unternehmen unterschiedlicher Größe und Branchen befragte, ergab, dass größere Unternehmen (mehr als 500 Mitarbeiter) ihre Weiterbildungsarbeit eher an Bildungscontrollingkonzepten ausrichten als mittlere oder kleinere Betriebe (vgl. BEICHT/KREKEL 1999, S. 46). Daher wurde bei der Stichprobenauswahl darauf geachtet, möglichst größere Unternehmen zu gewinnen. Kategorisiert man die Belegschaft, so ist festzustellen, dass sechs Unternehmen über mehr als 100.000 Mitarbeiter verfügen, elf Unternehmen eine Belegschaft von bis zu 100.000 Personen haben und schließlich fünf Unternehmen bis zu 10.000 Mitarbeiter zählen (vgl. dazu Abb. 21).

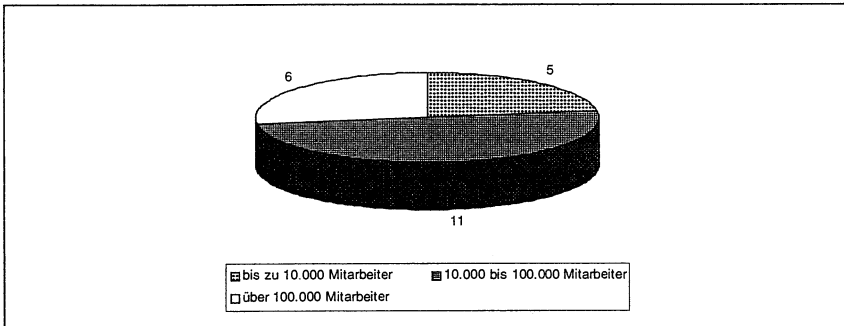


Abb. 21: Stichprobe der Untersuchung nach Betriebsgrößenkategorien

Die FORCE-Untersuchung des Statistischen Bundesamtes aus dem Jahre 1993 liefert branchenspezifische Informationen über die Weiterbildungsaktivitäten deutscher Unternehmen. Daraus geht hervor, dass Banken und Versicherungen sowie Chemieunternehmen besonders weiterbildungsaktiv sind, während im Textilbereich und im Gastgewerbe ein deutlich geringerer Anteil an Weiterbildungsaktivitäten zu beobachten sind (vgl. SCHMIDT/HOGREVE 1994, S. 253). Diese Erkenntnisse wurden genutzt, um eine Branchengewichtung vorzunehmen, die neben der Automobil- und Autozulieferbranche¹¹ insbesondere Banken, Chemie- und Elektrounternehmen stärker in die Stichprobe einbezog. Dies verdeutlicht auch Abbildung 22.

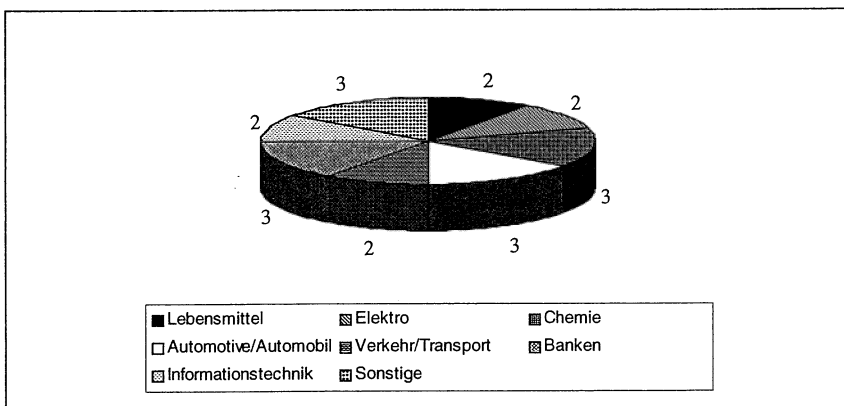


Abb. 22: Branchenverteilung der befragten Unternehmen

¹¹ Die starke Gewichtung der Automobil- und der Automotiveunternehmen ergab sich rein zufällig.

Aufgrund dieser Stichprobenauswahl ist nicht von einer repräsentativen Auswahl der Unternehmen auszugehen. Dennoch lassen sich Tendenzaussagen für mittlere bis große, privatwirtschaftliche, deutsche Unternehmen treffen.

„Der Zugang zu den Befragten, die ersten Kontakte, werden von qualitativ forschenden Wissenschaftlern in der Regel durch andere bereits bestehende Verbindungen zu Organisationen oder Privatpersonen geknüpft.“ (LAMNEK 1995, S. 67). Dieses Vorgehen wurde auch bei der vorliegenden Untersuchung gewählt, wobei der Verfasserin zugute kam, dass durch die Tätigkeit am USW, Schloss Gracht, zahlreiche Kontakte zu Personalentwicklern großer Unternehmen bereits bestanden. Dadurch wurden die Erfolgsaussichten, Experten zu akquirieren, deutlich erhöht. Die Kontaktaufnahme erfolgte zumeist telefonisch oder im persönlichen Gespräch, wobei der Hintergrund der Untersuchung und der Zeitbedarf verdeutlicht wurden. Einige Kontakte wurden auch schriftlich, auf dem Postweg aufgebaut.

Insgesamt wurden 43 Personalentwickler angesprochen, von denen sich 22 bereit erklärten, an der Untersuchung teilzunehmen. Die Erfolgsquote lag somit bei 51 %. Einige Unternehmen, die ablehnten, an der Untersuchung zu partizipieren, gaben folgende Begründungen an:

- Der Zeitbedarf für das Ausfüllen des Fragebogens und das Interview erschien zu hoch bzw. die zeitlichen Ressourcen des Befragten waren nicht ausreichend.
- Das Unternehmen beschäftigte sich noch nicht mit der Thematik und konnte daher keine Auskunft geben.
- Im Unternehmen ließ sich keine Person identifizieren, die sich selbst als Experte auf dem Gebiet der Evaluation sah.
- Das Unternehmen nahm keinen für sich selbst erkennbaren Nutzen aus der Untersuchung wahr.

Die Unternehmen, die schließlich an der Untersuchung teilnahmen wiesen folgende Merkmale auf:

Unternehmen	Branche	Mitarbeiter
A	Lebensmittel	1.700
B	Elektro	440.000
C	Elektro	37.000
D	Versicherung	20.000
E	Chemie	44.000
F	Automotive	10.000
G	Automotive	63.000
H	Nahrung/Genussmittel	3.500
I	Automobil	45.000
J	Verkehr	66.000
K	Banken	95.000
L	Bildung/Banken	30.000
M	Chemie/Pharmazie	120.000
N	Automobil	115.000
O	Handel	22.000
P	Informationstechnik/ Telekommunikation	160.000
Q	Banken	1.200
R	Metall	5.000
S	Engineering/Chemie	40.000
T	Transport	260.000
U	Informationstechnologie	85.000
V	Automobil	über 100.000

Tab. 14: Übersicht der Branchenzugehörigkeit und Mitarbeiterzahl der befragten Unternehmen

Wie bereits in Abschnitt 4.1.1. erwähnt, zeichnet sich der qualitative Forschungsansatz durch einen offenen, d.h. vorher nicht festgelegten Zugang zu der betrieblichen Praxis des Evaluationsvorgehens aus. Charakteristisch für Experteninterviews, als eine Variante der offenen Befragung, ist eine wenig vorstrukturierte Gesprächsführung zur Gewinnung wissenschaftlich verwertbarer Informationen hoher Komplexität und Intransparenz. Eine Schwierigkeit dieser Erhebungsform liegt in der Bestimmung der Experten, die je nach Untersuchungsgegenstand und Forschungsansatz neu zu definieren sind.

Das Sample der hier beschriebenen Befragung besteht aus 22 Experten, wobei sich Experten in einer betrieblichen Organisation durch eine sachverständige Wahrnehmung einer bestimmten Funktion und durch einen höheren Kenntnisstand bezüglich eines bestimmten Sachverhaltes auszeichnen (vgl. KÖHLER 1992, S. 319). Die für die hier vorliegende Untersuchung ausgewählten Experten sollten dementsprechend folgende Kriterien aufweisen:

- Die Experten sollten im Bereich der Führungskräfteweiterbildung tätig sein und über mehrjährige Berufserfahrung verfügen, um Stimmungen oder offizielle und inoffizielle Informationen identifizieren und im organisationellen Kontext bewerten zu können.
- Sie sollten mit dem Untersuchungsfeld der Evaluation vertraut sein.
- Sie sollten gewisse Entscheidungsbefugnisse und Einflussmöglichkeiten besitzen.
- Sie sollten über umfassende Kenntnisse der Prozesse, des Aufbaus und der Organisation des Unternehmens verfügen.
- Sie sollten möglichst in Großunternehmen tätig sein, da diese in der Regel in Bezug auf Weiterbildungsaktivitäten als Trendsetter gelten.

Die ausgewählten Experten lassen sich schließlich wie folgt charakterisieren:

U	Funktion	Abteilung	Ausbildung
A	Referent Personalentwicklung	Personalentwicklung	Kauffrau
B	Leiter Management Training	ZB Management Learning	Mathematiker
C	Leiter Konzeption Corporate University	ZB Qualifizierung	Volkswirt
D	Leiter betriebliches Bildungswesen	Betriebl. Bildungswesen	Pädagogin
E	Leiter Führungskräfteentwicklung	k. A.	k. A.
F	Leiter Human Resources Europe	Human Resources	Ingenieur
G	Leiter Human Resources	Human Resource Development and Training	Philologe
H	Referent Personalentwicklung	Personalentwicklung	Kaufmann
I	Leiter Zentrale Führungskräfte	Zentrales Training und Organisationsentwicklung	Volkswirt/ Wirtschaftspädagoge
J	Bildungspolitik	ZB Bildungspolitik	k. A.
K	Vice President Executive Education	Executive Education	k. A.
L	Leiterin Bildungscontrolling	Controlling	Volkswirt
M	Leiter Führungskräfteentwicklung	ZB Führungskräfteentwicklung	Chemiker

N	Leiter Führungskräfte-Qualifizierung	k. A.	Physiker
O	Leiter Personalentwicklung	Weiterbildung/ Managemententwicklung	k. A.
P	Leiter Training und Support	ZB Personalentwicklung	Ingenieur/ Pädagoge
Q	Teamleiter Personal	Personal	Betriebswirt
R	Leiter Personal	Personal	k. A.
S	Leiter Corporate University	k. A.	k. A.
T	Abteilungsleiter Führungskräfteentwicklung	k. A.	k. A.
U	Trainer und Consultant	Global Learning for Performance	Pädagoge
V	Leiter Management Konzepte	k. A.	Dr. phil.

Tab. 15: Charakterisierung der Experten

Da sich Experten durch ein höheres Informationsniveau kennzeichnen lassen, das aus einer mittelbaren oder unmittelbaren Beschäftigung oder Betroffenheit in Zusammenhang mit dem zu untersuchenden Problembereichs resultiert, wurden im Rahmen des Vorfragebogens auch die Erfahrungen der Auskunftspersonen auf dem Gebiet der Evaluation erhoben¹². Die Auswertung der Antworten ergibt, dass sich die Befragten überwiegend durch die Lektüre von Büchern und Zeitschriften und durch die Diskussion mit Kollegen und Experten über den aktuellen Stand der Evaluation auf dem Laufenden halten. Daneben sind auch Projekte im Unternehmen von Bedeutung, in deren Rahmen die Erstellung eines umfassenden Bildungscontrollingkonzeptes angestrebt wurde und einige der Befragten zu einer intensiveren Auseinandersetzung mit diesem Feld anregte. Ein weiterer Experte gibt sogar zur Auskunft, eine Beratungsgesellschaft engagiert zu haben, um detailliertere Informationen zum Bildungscontrolling zu erhalten. Somit kann davon ausgegangen werden, dass die hier befragten Experten auf dem Gebiet der Evaluation über einen fundierten Hintergrund verfügen.

Nachdem die generelle Bereitschaft der Experten zur Teilnahme an der Untersuchung vorlag, wurde ihnen der Fragebogen mit einem Kurzanschreiben zugesandt, mit der Bitte, ihn so zeitnah wie möglich zurückzusenden. Nach Eingang des Fragebogens wurde direkt eine Terminvereinbarung getroffen, um einen möglichst geringen Zeitraum zwischen dem Ausfüllen des Fragebogens und dem Interview zu Gewähr leisten. Dies ließ sich jedoch nicht in

¹² Die Frage 5 im Fragebogen diente nur zur Einschätzung der Vorkenntnisse der Befragten und wurde im 6. Kapitel nicht weiter ausgewertet.

jedem Fall realisieren. Eine Terminvereinbarung stellte sich aus Zeitgründen bei den meisten Experten als problematisch heraus, so dass bei einigen Befragten auch mehrere Monate zwischen beiden Erhebungen lagen. Um die Erinnerung der Experten aufzufrischen, erhielten sie daher vor dem Gespräch eine Kopie des ausgefüllten Fragebogens.

Der Interviewte J versäumte es, den Fragebogen auszufüllen, so dass nur die Ergebnisse des Interviews in die Auswertung einfließen. Mit dem Experten U konnte trotz mehrmaliger Versuche keine Interviewtermin vereinbart werden, so dass nur die Ergebnisse des Fragebogens Berücksichtigung fanden. Experte V schickte Unterlagen und verwies auf seine Veröffentlichungen zum Thema, die ebenfalls zum Teil bei der Datenanalyse verwertet wurden.

4.2. Ablauf der Untersuchung

Nach fast dreijährigem Literaturstudium wurde im Herbst 1999 ein Leitfaden erarbeitet. Gleichzeitig fanden mehrere Sondierungsgespräche mit Personalentwicklern, Weiterbildungsverantwortlichen und Trainern zum Thema Evaluation von Führungskräfteweiterbildung statt. Durch diese Gespräche wurde deutlich, dass ein vollständiger Fragebogen erforderlich war, den die Experten im vorab zur Fokussierung des Gesprächs bearbeiten sollten. Der Kurzfragebogen, der einen problemzentrierten Interview vorgeschaltet wird, wurde daher zu einem vollständigen Fragebogen erweitert und überarbeitet. Von Februar bis März 2000 fanden verschiedene Pretests bezüglich des Fragebogens statt, und im April 2000 wurden die angeregten Änderungen eingearbeitet.

Von Mai bis Juli 2000 erfolgte die erste Kontaktaufnahme mit potenziellen Interviewpartnern, wobei die meisten der insgesamt 43 Unternehmen persönlich oder telefonisch um Beteiligung gebeten wurden, wobei eine grobe Skizzierung des Forschungsvorhabens sowie der Thematik erfolgte. Die Ansprechpartner waren zumeist der Autorin bereits bekannte Personen aus dem Personal- oder Weiterbildungsbereich, zu denen über das USW Kontakt bestand. Sie wurden gefragt, ob sie sich selbst als geeignet betrachten, an der Befragung teilzunehmen, oder ob ein Kontakt mit den entsprechenden Personen im Unternehmen hergestellt werden konnte. Häufig wurden andere Personen im Unternehmen benannt, mit denen dann wiederum Kontakt aufgenommen werden musste. Dieser Prozess beanspruchte mehrere Monate, bis schließlich 22 Auskunftspersonen gefunden waren.

Das erste Interview, das gleichzeitig auch als Pretest fungierte, fand schließlich Anfang Juli 2000 statt. Die weiteren Interviews erstreckten sich über einen Zeitraum von Mitte Juli bis Anfang November 2000. Der lange Zeitraum erklärt sich vor allem durch sommerferienbedingte Engpässe und die Problematik der Festlegung der Experten und der anschließenden Terminvereinbarung.

4.2.1. Durchführung der Interviews

Bei der Gewinnung der Experten wurde bereits zu Beginn die Zeitproblematik deutlich, die das Interview beanspruchen sollte. Einige Personalexperten hielten eine Gesprächsdauer von maximal einer Stunde für zumutbar und gaben auch zu verstehen, nur diese Zeit zu reservieren. Dies bestätigten auch die Ausführungen von FRIEDRICHS (1990, S. 214): „Ein Interview von 60 Minuten ist möglich; darüber hinaus dürfte es problematisch werden. Wenn man einen Befragten jedoch erst einmal zur Mitarbeit gewinnt, dann ist es zumeist nicht schwierig, ihn auch bis zu 90 Minuten zu befragen – wenngleich diese ein Grenzwert sind. Nach allen Erfahrungen ermüdet übrigens weniger der Befragte als der Interviewer: Während jener gegen Ende aufmerksamer wird, ist es dieser stärker zu Anfang des Interviews.“.

Aus diesem Grunde wurde im Anschreiben eine Interviewdauer von ca. einer Stunde angedeutet, um die Teilnahmebereitschaft der Gesprächspartner zu erhöhen. Die Interviews dauerten schließlich zwischen 45 Minuten und zweieinhalb Stunden, wobei sie in der Mehrzahl eineinhalb bis zwei Stunden beanspruchten. Wie oben geschildert, wuchsen auch bei dieser Studie bei den meisten Experten im Verlauf des Gesprächs das Interesse und die Begeisterung, über die Evaluationsthematik zu sprechen, und damit der eingeräumte Zeitrahmen.

Als ein weiteres, entscheidendes Beteiligungskriterium stellte sich der Ort der Befragung heraus. „Um wirklich gute Gespräche zu bekommen, muß man also in die Lebenswelt dieser betreffenden Menschen gehen und darf sie nicht in Situationen interviewen, die ihnen unangenehm oder fremd sind.“ (GIRTLE 2001, S. 154). Entsprechend dieser Empfehlung wurde allen Befragten angeboten, das Interview bei ihnen vor Ort, im Büro zu führen. Dies war v.a. nötig, da die Experten quer durch Deutschland verteilt beschäftigt waren und teilweise eine Anreise von bis zu sechs Stunden erforderlich war. 14 der interviewten Personen wählten daher auch ihr Büro als Ort der Befragung. Allerdings entschieden sich andererseits sechs Personen dafür, zu der Interviewerin zu kommen, da sie entweder in der Nähe wohnten oder im Rahmen einer anderen Veranstaltung auf Schloss Gracht anwesend waren. Der Vorteil der Durchführung der Gespräche auf Schloss Gracht lag darin, dass während des Interviews keine Störungen durch Telefonate oder sonstige Unterbrechungen auftraten und daher die

volle Konzentration der Interviewten auf die Thematik zu unterstellen war. Die Durchführung der Interviews im Büro der Befragten hatte auf der anderen Seite den Vorteil einer größeren zeitlichen Flexibilität für das Gespräch. Beide Intervieworte hatten damit Vor- und Nachteile, wobei nicht zu beobachten war, dass hierdurch die Qualität und die Verwertung der Ergebnisse in entscheidendem Maße verzerrt worden wären.

Bevor mit der endgültigen Durchführung der Interviews begonnen werden konnte, sollte eine sog. Pilotphase, in der Probeinterviews durchgeführt werden, vorgeschaltet werden (vgl. MAYRING 1990, S. 48). Das in der Dokumentation aufgeführte Interview A wurde als Probeinterview herangezogen. Dabei sollte v.a. getestet werden, ob der veranschlagte Zeitrahmen von einer Stunde eingehalten werden konnte, und ob die Leitfragen klar und verständlich formuliert waren. Zusätzlich diente dieses erste Interview der Interviewerin dazu, erste Erfahrungen zu sammeln und auch selbst mit der Interviewsituation vertraut zu werden. Aufgrund dieses Pilotgesprächs stellte es sich als nicht erforderlich heraus, die Leitfragen, die meist identisch mit dem Fragebogen waren, neu zu formulieren. Anschließend wurde mit der Interviewdurchführung begonnen (vgl. Abb. 23).

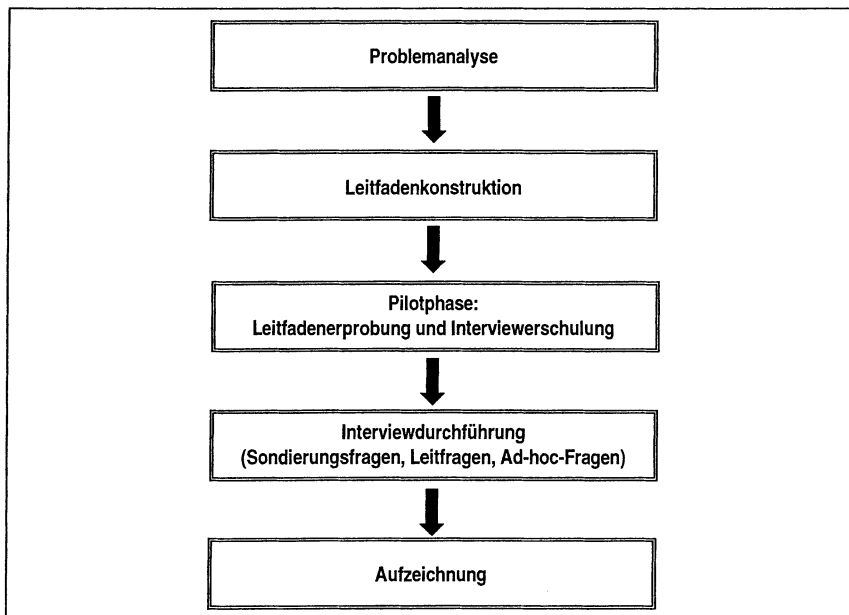


Abb. 23: Ablaufmodell des problemzentrierten Interviews (MAYRING 1990, S. 48)

Die Interviews sollen der Empfehlung nach mit allgemeinen Einstiegsfragen, sog. Sondierungsfragen beginnen. WITZEL (1985, S. 245) stellt heraus, dass gerade die Gestaltung des Gesprächsanfangs ein wichtiges Element des problemzentrierten Interviews darstellt, um eine narrative Gesprächsstruktur aufzubauen. Bei den in der Untersuchung durchgeführten Interviews dienten die ersten zehn Minuten in der Regel dazu, sich näher kennenzulernen und eine angenehme und vertrauensvolle Atmosphäre zu schaffen. Diese allgemeine Phase des „Small Talk“ gestaltete sich sehr unterschiedlich und wurde in der Regel auch nicht aufgezeichnet. Erst danach wurde der Gesprächspartner gebeten, das Interview mit Hilfe eines Tonbandgerätes aufzeichnen zu dürfen, was sich als völlig unproblematisch herausstellte. Alle Interviewten stimmten ohne Bedenken einer Tonbandaufzeichnung zu. Hierfür dürften die Zusicherung der Anonymisierung der Informationen und der Vertraulichkeit des Gesprächs sowie die Bekanntheit des USW als seriöse, unparteiische Institution die ausschlaggebenden Faktoren gewesen sein.

4.2.2. Besonderheiten der Interviewsituation

Eine Besonderheit, die sich sowohl vorteilhaft als auch nachteilig auf die Durchführung der Interviews auswirkte, ist die Tatsache, dass die Verfasserin am USW, Schloss Gracht, und damit an einem Weiterbildungsinstitut tätig ist. Durch diese Beschäftigung bestand der Kontakt zu zahlreichen Großunternehmen, die dem Weiterbildungsinstitut als Mitgliedsfirmen verbunden sind, und zu zahlreichen Personalentwicklern, für die das USW als externer Weiterbildungspartner firmenspezifische Führungskräfteprogramme durchführt.

Wie bereits oben erwähnt, konnten diese Kontakte relativ zielführend genutzt werden, um Interviewpartner aus deutschen Großunternehmen zu finden, die sicherlich durch die bestehenden Verbindungen eine größere Bereitschaft und Interesse zeigten, an der Untersuchung teilzunehmen. Da in fast jedem angesprochenen Unternehmen eine Kontaktperson bekannt war, konnte die mühselige Suche nach potenziellen Ansprechpartnern im Weiterbildungsbereich umgangen werden. Ein weiterer Vorteil bot das bereits bestehende Vertrauensverhältnis, das auch den Gesprächseinstieg und den anschließenden Interviewverlauf positiv beeinflusste. Sicherlich konnte dadurch eine offener Gesprächsatmosphäre geschaffen werden, und unternehmensinterne Informationen wurden leichter preisgegeben.

Nachteilig wirkte sich auf der anderen Seite aus, dass häufig Bezug auf die gemeinsame Zusammenarbeit und spezifische USW-Programme genommen wurde, die wenig relevant für die Untersuchung waren. Daher war bei denjenigen Experten, für die das USW als externer Dienstleister fungierte, ein häufigeres Abschweifen vom Thema festzustellen. Eine Rückfüh-

zung zum Thema erwies sich ebenfalls als schwieriger, da eine Kundenbeziehung zu einigen Experten bestand, die ein bestimmteres Eingreifen der Interviewerin erschwerte.

Zusammenfassend lässt sich unterstellen, dass sich die Qualität und der Umfang der erlangten Informationen durch die Besonderheit der Interviewsituation eher erhöhten als dass sie negativ beeinflusst wurden.

4.3. Aufbereitung und Analyse der Daten

4.3.1. Transkription und Bereinigung der Daten

Bevor mit der Analyse qualitativer Interviewdaten begonnen werden kann, sind eine Reihe von Auswertungsschritten erforderlich. In einer ersten Phase ist es unerlässlich, das mit einem Aufnahmegerät aufgezeichnete Interview zu transkribieren (vgl. LAMNEK 1989, S. 104). Vorteil einer wörtlichen Transkription ist die Möglichkeit, essenzielle Textstellen zu markieren, Randnotizen anzubringen und verschiedene Textpassagen miteinander vergleichen zu können (vgl. dazu MAYRING 1990, S. 64).

Um die Lesbarkeit der Transkripte zu erhöhen, wurde eine Übertragung der Interviews in normales Schriftdeutsch gewählt, was nach MAYRING (1990, S. 65) die gebräuchlichste Protokolltechnik darstellt. Dabei wird bei der Verschriftung darauf geachtet, Dialekte und Satzbaufehler weitestgehend zu bereinigen und den Sprachstil zu glätten. Dieses Vorgehen ist dann anzuwenden, wenn die inhaltlich-thematische Ebene im Vordergrund der Analyse steht.

Bei der Datenaufbereitung des Materials gibt es computergestützte und nicht computergestützte Programme, die eine Aufbereitung und anschließende Analyse des Datenmaterials erleichtern (vgl. bspw. ZÜLL/MOHLER 1992). Unter computerunterstützter Inhaltsanalyse werden alle Verfahren bezeichnet, bei denen der Computer direkt bei der Auswertung von Textdaten eingesetzt wird. Hierbei werden bestimmte Textsequenzen gekennzeichnet und bestimmten Codes zugeordnet, die dann anschließend automatisch sortiert und verwaltet werden können (vgl. HERMANN 1992, S. 115). Die Zuordnung der Kategorien ist durch den Auswertenden vorzunehmen. Der Computer hat somit nur eine unterstützende Funktion bei der Datenauswertung. Um eine automatische Codierung vorzunehmen, lassen sich alternativ sog. Cui-Software-Programme¹³ einsetzen.

¹³ Cui steht für computerunterstützte Inhaltsanalyse, die auch als elektronische oder maschinelle Inhaltsanalyse bezeichnet wird.

Das Programmpaket INTEXT stellt ein Beispiel dieser Cui-Software dar. Bei diesem Programm werden bestimmte definierte Texteinheiten, in der Regel Worten, Codes zugeordnet, die auf vorher definierte Kategorien verweisen. Durch mathematische Algorithmen werden also Textstellen in numerische Daten umgewandelt, die dann statistisch ausgewertet werden können (vgl. GIEGLER 1992, S. 342 f.). Dieses Vorgehen eignet sich besonders bei einer großen Datenmenge, die redundantes Textmaterial enthält und dadurch stark strukturiert werden kann. Da bei der hier vorliegenden Untersuchung das Datenmaterial eine noch überschaubare Größenordnung einnahm, wurde auf eine Auswertung mit Hilfe der Cui-Software verzichtet. Ein weiterer Grund war die Tatsache, dass das Datenmaterial sehr unterschiedlich vorlag und damit eine automatische Codierung eher erschwerte. Auch wiesen die Interviews nur wenige redundante Passagen auf, die den Einsatz des Programmes sinnvoll gemacht hätten.

Ein häufig verwendetes computerunterstütztes, nicht automatisch codierendes Textanalyse-system ist das EDV-Programm WINMAX. Dieses Programm erleichtert das Auffinden von speziellen Textstellen und somit das Vergleichen und Interpretieren der Daten. Der Vorteil dieses Programms zur qualitativen Auswertung von Textmaterial besteht im Gegensatz zur manuellen Auswertung darin, durch Codierung gezielt nach Textstellen suchen zu können, diese zu typisieren und Gemeinsamkeiten der Texte zu einem neuen Dokument zusammenfassen zu können (vgl. KUCKARTZ 1995, S. 23). Da die Verfasserin keinen Zugriff auf ein computerunterstützendes Textanalyse-system hatte, wurde aus finanziellen, zeitlichen sowie den oben genannten Gründen auf den Einsatz auch dieser Software verzichtet.

Bei der Transkription wurde ein selektives Protokoll erstellt, um die Datenmenge einerseits zu reduzieren und andererseits einige Daten bereits zu bereinigen. „Die Auswahlkriterien müssen dabei genau festgelegt und definiert werden.“ (MAYRING 1990, S. 73). Bei der Bereinigung der Daten wurden daher folgende Kriterien angelegt:

- Die allgemeinen Einleitungssätze – soweit sie aufgezeichnet wurden –, die den Gesprächsanfang darstellten und nicht für die Studie relevant waren, wurden nicht verschriftet.
- Alle Personennamen wurden anonymisiert.
- Unternehmensinterne Bezeichnungen, soweit sie Rückschlüsse auf das Unternehmen zuließen, wurden geändert.
- USW-spezifische Äußerungen oder Ausführungen, die nicht für die Studie relevant waren, wurden eliminiert.
- Abschweifungen vom Thema wurden nicht verschriftet.

4.3.2. Qualitative Inhaltsanalyse

Das Datenmaterial, das der Auswertung zugrundeliegt, sind einerseits die ausgefüllten Fragebögen und andererseits die transkribierten Interviews der Experten. Zusätzliches Datenmaterial liegt in Form von unternehmensinternen Schaubildern, Vorträgen und Broschüren vor.

Dieses qualitative Material kann nun mittels quantitativer oder qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet werden (vgl. FLICK 1995, S. 108). Der Vorteil der qualitativen Inhaltsanalyse liegt darin, die „manifesten und latenten Inhalte des Materials in ihrem sozialen Kontext und Bedeutungsfeld zu interpretieren, wobei vor allem die Perspektive der Akteure herausgearbeitet wird.“ (BORTZ/DÖRING 1995, S. 304). Gerade die Interpretation und die Deutung der Handlungen und Äußerungen liefern wertvolle Aufschlüsse über das Forschungsfeld der Evaluation. Daher kam bei der vorliegenden Arbeit als Instrument der Datenauswertung die qualitative Inhaltsanalyse zum Einsatz.

Auch bei den qualitativen Inhaltsanalysen stehen eine Vielzahl von Varianten zur Auswahl (vgl. LEGEWIE 1994 oder GLASER/STRAUSS 1967). Hier wurde die qualitative Inhaltsanalyse nach MAYRING gewählt – der Vorteil dieses Verfahrens: „sie enthält Feinanalysen (Betrachtung kleiner Sinneinheiten) und zielt auf ein elaboriertes Kategorienschema ab, das die Basis einer zusammenfassenden Deutung des Materials bildet.“ (vgl. BORTZ/DÖRING 1995, S. 307).

Das Auswertungskonzept von MAYRING (1990, S. 86) umfasst dabei drei Grundbestandteile:

Die *Zusammenfassung*: Dabei wird der Ausgangstext auf ein überschaubares Maß reduziert, so dass nur noch die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben. Dabei werden Paraphrasierungen verwendet, Generalisierungen vorgenommen und ähnliche Inhalte zusammengefasst.

Die *Explication*: Zu einzelnen Textteilen, die nur bedingt verständlich sind, wird zusätzliches Material herangezogen, das die Textstelle erläutert und erklärt.

Die *Strukturierung*: Unter theoretischen Fragestellungen wird nun das Textmaterial geordnet und gegliedert, um bestimmte Aspekte herauszufiltern. Dazu wird ein Kategorienschema gebildet und diesen Kategorien werden Textbausteine zugeordnet. Bei der Strukturierung sind drei Varianten zu unterscheiden: die inhaltliche (Herausarbeiten und Zusammenfassen bestimmter Themen und Inhalte), die typisierende (Identifikation von markanten Merk-

malsausprägungen) und die skalierende Strukturierung (Merkmalsausprägungen werden nach Dimensionen in Skalenform eingeschätzt) (vgl. LAMNEK 1989, S. 208).

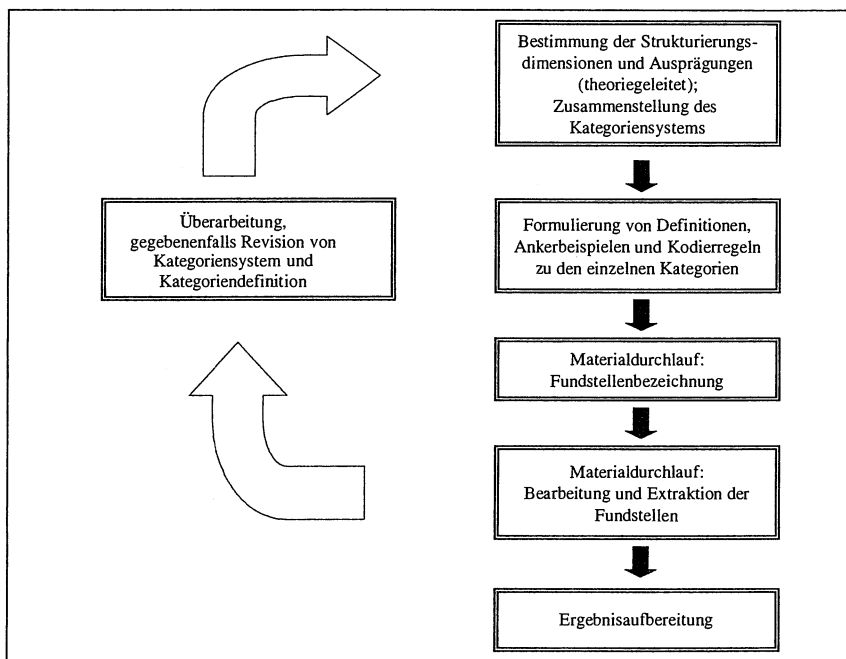


Abb. 24: Das Ablaufmodell der qualitativen Inhaltsanalyse (MAYRING 1990, S. 89)

Der erste Schritt der qualitativen Inhaltsanalyse ist also eine Sichtung des transkribierten Materials, wobei Kategorien festgelegt werden, denen Textbestandteile eindeutig zugeordnet werden können. Als nächstes werden Ankerbeispiele herausgesucht und Kodierregeln formuliert, um Abgrenzungsprobleme zu vermeiden. In der ersten Materialsichtung werden die Kategorien und der Kodierleitfaden erprobt und gegebenenfalls modifiziert. Liegen die Kategorien schließlich fest, werden bestimmte Textstellen den entsprechenden Kategorien zugeordnet und damit strukturiert (vgl. Abb. 24). Dieses Verfahren eignet sich vor allem für die theoriegeleitete Textanalyse, mit der sich auch größeres Datenmaterial bewältigen lässt (vgl. MAYRING 1990, S. 89 f.)

5. Auswertung und Interpretation der Daten

Neben den Fragebögen stellt die Analyse der Interviewprotokolle die grundlegende Basis für die Auswertung und die Interpretation der Daten dar. Zu einzelnen Interviewpassagen wird zusätzliches Material herangezogen, „um diese zu erklären, verständlich zu machen, zu erläutern, zu explizieren.“ (MAYRING 1988, S. 68). Zur Explikation unspezifischer Textstellen wurden, wie bereits erläutert, überwiegend Firmenbroschüren, interne Unternehmenspräsentationen und weitere Dokumente, die die befragten Unternehmen zusätzlich zur Verfügung stellten, herangezogen.

Im Rahmen der Auswertung der transkribierten Interviews wurden zunächst Kategorien gebildet, auf denen anschließend die Inhaltsanalyse aufbaut. Wie bereits im vorhergehenden Abschnitt dargelegt, erfolgt die Kategorienbildung theoriegeleitet. Das bedeutet, dass der theoretische Teil der vorliegenden Arbeit und der daraus abgeleitete Fragebogen als Grundlagen für das Kategorienschema dienen (vgl. KÖNIG 1996, S. 212). Daraus ergeben sich die folgenden acht Kategorien (vgl. Abb. 25).

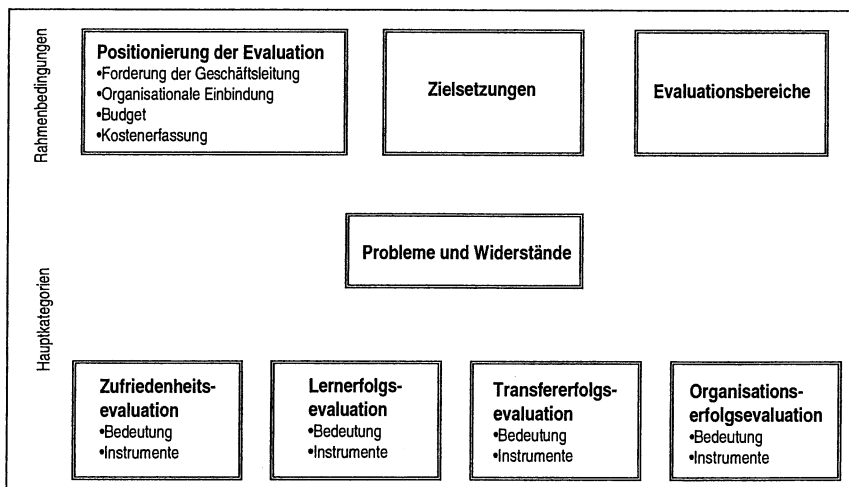


Abb. 25: Das Kategorienschema

Abbildung 25 verdeutlicht, dass sich die Kategorien stark am Aufbau des Fragebogens, der auch als Leitfaden während der Interviews diente, orientieren. Die erste Kategorie, die Positionierung der Evaluation im Unternehmen, umfasst dabei die ersten vier Fragen des Fragebogens. Die Kategorien Zielsetzung und Evaluationsbereiche entsprechen den Abschnitten

2.1. und 2.2. des Theorieteils und korrespondieren mit den Fragen 6 und 7 im Fragebogen. Das zentrale Element der hier vorliegenden Untersuchung, die Analyse der Instrumente, erfolgte entsprechend den vier Stufen des Evaluationsmodells von KIRKPATRICK. Diesem Modell folgend wurden vier weitere Kategorien gebildet, die je nach Evaluationsstufe die Bedeutung und den Einsatz der Instrumente umfassen.

Obwohl im Rahmen des Fragebogens für jede Stufe separat die Widerstände und Probleme, die bei der Evaluation auftreten können, erhoben wurden, zeigte die Analyse der Interviews, dass dafür eine eigene Kategorie gebildet werden musste, da sie nur ebenenübergreifend zusammengefasst werden konnten. Dies verdeutlicht auch die Auswertungsproblematik offener Interviews, die dazu führen kann, dass im Laufe der Auswertung das Kodierschema erweitert oder modifiziert werden muss (vgl. MÜHLFELD ET AL. 1981, S. 341).

Aus der unterschiedlichen Bedeutung der einzelnen Kategorien ergaben sich bei den Interviews und der anschließenden Auswertung entsprechende Schwerpunkte, die sich auch im inhaltlichen Umfang der jeweiligen Kategorie widerspiegeln.

Die nachfolgende Datenaufbereitung umfasst in jeder Kategorie zunächst die Darstellung der Ergebnisse des Fragebogens. Darauf aufbauend erfolgte die Inhaltsanalyse der Interviews. Die angeführten Zitatstellen beziehen sich auf die transkribierten Interviews A bis T, die als separates Skript bzw. Datei vorliegen, und die entsprechende Zeile im Transkript.

Bei der nachfolgenden Auswertung ist zu beachten, dass die Begriffe Bildungscontrolling und Evaluation von den Experten gleichbedeutend verwendet werden. Auf diese Problematik wurde bereits in Abschnitt 1.3.4. hingewiesen. Um diese Vermischung der Begrifflichkeiten zu vermeiden, wurde im Rahmen des Fragebogens der in dieser Untersuchung zugrundegelegte Begriff der Evaluation im vorab definiert. Dennoch verwendeten die Befragten beide Begriffe, ohne dass festgestellt werden konnte, ob dadurch unterschiedliche Dimensionen assoziiert wurden. Es liegt daher die Vermutung nahe, dass der Begriff des Bildungscontrolling, der theoretischen Diskussion folgend, in der Praxis stärker verankert ist als der Begriff der Evaluation, und dass er daher auch vermehrt im Sprachgebrauch zur Anwendung gelangt. Bei der hier vorliegenden Auswertung wird diese Problematik ausgeklammert, und beide Begriffe werden synonym verwendet.

5.1. Die Positionierung der Evaluation im Unternehmen

5.1.1. Die Forderung nach Evaluation

Wie bereits eingangs erläutert wurde, führte der zunehmende internationale Wettbewerb zu einem erhöhten Druck auf die Unternehmen, ihre Ausgaben auf Kosteneinsparungspotenziale hin zu durchforsten und alle durchgeführten Investitionen hinsichtlich Effizienz und Effektivität zu überprüfen. Offen blieb bisher, inwieweit diese neue Ausrichtung auch die Arbeitsweise der Personalentwicklung beeinflusste. Zu erwarten wäre, dass auch die Qualifizierungsmaßnahmen einer eingehenderen Betrachtung unterzogen werden, um diese einerseits effizienter zu organisieren oder andererseits ineffektive Programme aus dem Angebot zu streichen. Der erhöhte Wettbewerbsdruck ist auch dafür verantwortlich, dass nach einem Anstieg der Ausgaben für die betriebliche Weiterbildung von 26 Mrd. DM (1990) auf 36,5 Mrd. DM in 1994 in 1998 ein Rückgang auf 34,3 Mrd. DM zu verzeichnen war (vgl. WEIB 1990, S. 1 und 1994a, S. 177 und O. V. 2000, S. 9). Diese Reduzierung um sieben Prozent ist einerseits auf die gesunkenen Aufwendungen pro Mitarbeiter für Weiterbildung und andererseits auf die Streichung von ca. 900.000 Arbeitsplätzen zurückzuführen (vgl. O. V. 1998a, S. 4). Zunächst sollte daher im Rahmen der vorliegenden Untersuchung geklärt werden, ob die Geschäftsleitung fordert, die betrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen zu evaluieren. Bei einer Befragung im Jahr 1998 prognostizierten 94 % der befragten Unternehmen, dass sie zukünftig Evaluationen und regelmäßige Erfolgsmessungen durchführen müssen, um Kennzahlen vorlegen zu können (vgl. O. V. 1998b, S. 1).

Dies scheint jedoch bisher in der Praxis noch nicht der Fall zu sein, da die Auswertung der Fragebögen ergibt, dass bei lediglich elf der 22 befragten Unternehmen eine Evaluation der Weiterbildungsausgaben von der Geschäftsleitung gefordert wird (vgl. Abb. 26).

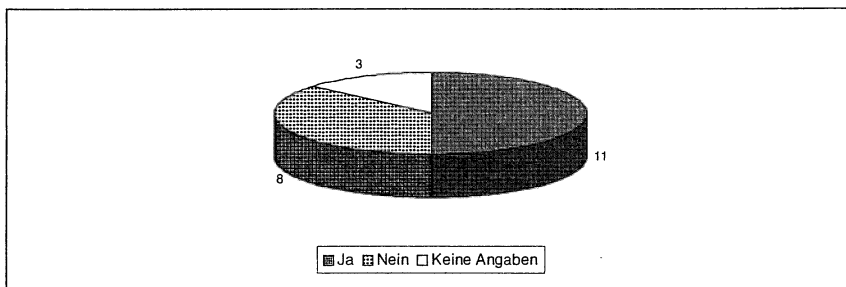


Abb. 26: Forderung nach Evaluation

Während der persönlichen Gespräche bot sich die Gelegenheit, diesbezüglich nähere Informationen zu gewinnen. Bereits nach wenigen Interviews konnte festgestellt werden, dass bei einigen Unternehmen schon die Sammlung von Daten bezüglich Weiterbildungskosten und Trainingskennzahlen, wie z.B. die Anzahl der Teilnehmer pro Maßnahme, als eine Forderung nach Evaluation bezeichnet wird. Hieraus wird ein Vorteil von persönlichen Gesprächen im Vergleich zu einer reinen Fragebogenerhebung deutlich: Es eröffnet sich die Möglichkeit, Sachverhalte gezielter zu klären und differenziertere Auskünfte zu erhalten (vgl. SPÖHRING 1989, S. 154). Die Interviews ergeben, dass sich die Forderung der Geschäftsleitung bei drei der Befragten auf herkömmliche Kennzahlen bezieht, neben der oben genannten Anzahl der Teilnehmer pro Maßnahme z.B. die Anzahl der Trainingstage, die Trainingsstunden pro Mitarbeiter oder die Anzahl der Schulungen pro Unternehmensbereich (vgl. bspw. I 30-34).

In acht der befragten Unternehmen wird nicht explizit gefordert, ein Effizienz- oder Effektivitätscontrolling durchzuführen, wie folgende Aussage verdeutlicht:

„Also, wir haben jetzt nicht direkt die Aufforderung, den Auftrag, da den Nutzen zu quantifizieren. Wir sind natürlich dabei, im Rahmen unserer Geschäftsziele auch die nicht monetären zu bewerten. Also, da gibt es auch so Soft-Faktoren als Ziele. Aber jetzt diesen Link zu schaffen, mit wieviel Prozent trägt jetzt das ganze Thema Weiterbildung, Führungskräftequalifizierung zum Ergebnis bei, haben wir keinen expliziten Auftrag.“ (N 10-14).

Von den Experten der Unternehmen, in denen keine Aufforderung der Geschäftsleitung formuliert wird, Evaluationen durchzuführen, wird dieses Manko eher bedauert: „Das interessiert doch keinen. Das ist doch das Elend.“ (E 941). Die Gründe für diese fehlende Nachweispflicht sind zahlreich. Sie liegen einerseits in der Tatsache begründet, dass offensichtlich auf der Ebene der Geschäftsleitung das Thema Evaluation oder Bildungscontrolling wenig bekannt ist, oder dass nur unzureichende Informationen darüber vorliegen. Dies belegt auch das folgende Zitat:

„Heute morgen saß ich beim Finanzvorstand und der sagt: Wir müssen uns bei solchen teuren Maßnahmen natürlich genau überlegen, welche Zielgruppe das ist und so. Das ist das Niveau. Ich nehme ihm das nicht übel, weil die können sich ja über nichts anderes Gedanken machen. Mir zu sagen, was da für Inhalte reinkommen, ist nicht deren Job. Und der Hinweis darauf, dass wir bei der Zielgruppe sorgfältig sein müssen, ist ein gut gemeinter Ratschlag. Aber das ist es dann an externem Controlling.“ (E 772-777).

Ein weiterer Interviewpartner führt die fehlende Aufforderung, Evaluationen zu betreiben, auf die erfolgreiche Positionierung seines Unternehmens im Wettbewerb zurück. Er bezeichnet die finanzielle Lage seines Unternehmens als exzellent, und daher würde auch kein Kostenmanagement betrieben werden. Er gibt entsprechend zur Auskunft:

„... und ich glaube, dieser fehlende Leidensdruck, der behindert zum Teil Controlling von diesen Maßnahmen. Wenn Sie jetzt in einem unter Kostendruck agierenden Unternehmen im Wettbewerb stehen würden, würden die Bildungsmaßnahmen natürlich unter einem ganz anderen Licht gesehen werden.“ (H 617-619).

Ein weiterer Aspekt, der dafür verantwortlich sein könnte, dass die Geschäftsleitung keine Evaluationen fordert, ist die Tatsache, dass der Nutzen von Weiterbildungsmaßnahmen, ähnlich wie bei Marketingaufwendungen oder bei F&E-Ausgaben, als nicht messbar eingestuft wird, da kein Kausalzusammenhang hergestellt werden könne. Auch aus diesem Grunde würden keine Evaluationsvorgaben ausgesprochen (vgl. O 873-879).

Wie bereits in den vorangehenden Abschnitten erläutert wurde, lassen sich auch qualitative Kriterien zur Beurteilung einer Entwicklungsmaßnahme heranziehen. Allerdings wird dieses Vorgehen von den befragten Personalexperten ebenfalls skeptisch beurteilt. Oft wird befürchtet, dass die Grundlage zur Bewertung aufgrund rein qualitativer Kriterien nicht ausreicht, und dass sich keine greifbaren, quantifizierbaren Daten erheben lassen. Daher antizipiert ein Personalentwickler, dass seine Arbeit eher negativ beurteilt werden könnte. Dies scheint vor allem bei technisch orientierten Unternehmen der Fall zu sein:

„Wenn Sie als Personalabteilung in einem ingenieurdominierten Unternehmen, wo das Produkt sehr technisch, sehr emotional ist, mit irgendwelchen Soft-Faktoren kommen und das zum falschen Zeitpunkt, wirken Sie immer störend (...). Das kann jetzt so eine Nische sein, in der sich Spinner tummeln können und auch da ihre Bestätigung erhalten.“ (N 1121-1122).

Auf der anderen Seite sehen einige Experten den zunehmenden Wettbewerbsdruck sowie die Veränderungen im Umfeld und die damit verbundenen Konsequenzen für ihr eigenes Aufgabengebiet. Sie erwarten daher in naher Zukunft, ihre Effizienz und Effektivität zunehmend unter Beweis stellen zu müssen. Daher werden sie bereits jetzt proaktiv tätig und beginnen, Konzepte zu erarbeiten, um ihre Weiterbildungsmaßnahmen umfassend zu evaluieren. Aber auch diese Personalentwickler erwarten, den Nutzen ihrer Maßnahmen aufgrund von Kosteneinsparungen, d. h. anhand von eher quantitativen Kennzahlen, belegen zu müssen.

„Ja, glaube ich, und insofern fangen wir damit an, bevor der Druck von oben kommt. Weil es gibt einen Grundsatz, das beste Bildungsmarketing, was Sie betreiben können, ist Bildungscontrolling. Und wenn dann von oben mal der Druck kommt, kann ich sagen, kein Problem, wir haben die Dinge im Griff, wir steuern richtig. Dafür haben wir unsere Instrumente, die wir schon eingesetzt haben. Druck ist schon da, was die Führungskräfteentwicklung anbelangt, aber nicht in dieser ausgefeilten Form. Dass allgemein mal gefragt wird, sind eure Dinge überhaupt praxistauglich? Können die Leute was damit anfangen? Insofern ist Druck da, in einer allgemeineren Form. Wir bereiten es schon mal differenzierter vor.“ (S 1145-1153).

Trotz der soeben ausgeführten Punkte, die in einigen Unternehmen dazu führen, dass keine Evaluation gefordert wird, ergibt die Analyse der Gespräche einen zentralen Aspekt, der Evaluationsvorgehen begünstigt: Die Positionierung der Evaluation im Unternehmen und damit der Einsatz von Maßnahmen zur Erfolgssteuerung hängen insbesondere von der Organisationsform der Personalentwicklungsabteilung ab. Wie bereits in Abschnitt 2.3.2. ausgeführt wurde, lassen sich verschiedene Organisationsformen der Personalabteilungen finden, die als Profit Center, als Cost Center oder als Personalverwaltung aufgestellt sein können (vgl. ACKERMANN 2000, S. 60 f.). Entsprechend sind auch die Bildungsbereiche in den Unternehmen strukturiert.

Betrachtet sich die Personalentwicklung eher als Personalverwaltung und existiert ein zentrales Budget für die Weiterbildung, so wird tendenziell keine Rechtfertigung erwartet. Besitzen dagegen die einzelnen Unternehmensbereiche ihr eigenes Weiterbildungsbudget, so erfolgt die Entscheidung in Programme je nach Budgetgröße „... und da wo das Budget da ist, tut man es, da wo kein Budget dafür ist, zeigen Leute uns den Vogel und sagen, soll es machen, wer machen will, von uns kommt hier keiner. Das ist alles, was läuft.“ (K 71-73). Die Personalentwicklung ist also in diesem Fall von der Höhe und der zeitlichen Verteilung der Weiterbildungsbudgets der einzelnen Unternehmensbereiche abhängig. Insbesondere Entwicklungsprogramme, die am Ende des Jahres stattfinden, verzeichnen häufig eine geringe Teilnehmerzahl, da die Budgets ausgeschöpft sind. Da die Personalentwicklung aber nicht kostendeckend oder sogar gewinnbringend arbeiten muss, wird diese Problematik von den Betroffenen zwar als ärgerlich empfunden, sie besitzt aber keine weitere Entscheidungsrelevanz.

Personalentwicklungsabteilungen, die als Cost Center oder sogar als Profit Center organisiert sind, stehen dagegen unter Handlungsdruck. Sind die Budgets der verschiedenen Unternehmensbereiche ausgeschöpft, werden die geplanten Teilnehmerzahlen des Bildungsbereichs nicht erreicht, um die Interventionen kostendeckend anzubieten. Daher wird versucht, die

Angebote so attraktiv wie möglich zu vermarkten und den Nutzen, den die Unternehmensbereiche daraus ziehen, zu betonen. Daher stehen die kostendeckend arbeitenden Bildungsbereiche von sich aus stärker unter dem Druck, ihre Weiterbildungsaktivitäten einem Controlling zu unterwerfen (vgl. K 235-238).

Personalentwicklungsabteilungen, die sich finanziell selbst tragen, werden nach einer Einschätzung von Personalexperten zukünftig das dominierende Organisationsmodell darstellen (vgl. WUNDERER/DICK 2000, S. 36). Ein weiterer Befragter betont diesen Trend und die damit verbundene Notwendigkeit, bereits in Kürze Evaluationsmaßnahmen zu ergreifen.

„Aber das wird sich ändern, weil in Zukunft in dem neuen Unternehmen werden wir eine virtuelle GmbH, d.h. eine Firma in der Firma mit einer Bilanz, einer GuV und ich brauch dann einen Controller. D.h. wir werden schon allein von der neuen Struktur her, deshalb habe ich es mit Ja angekreuzt, Rechenschaft darüber ablegen müssen, was wir tun in Bezug auf was unsere Wertschöpfungskomponente ist für den Konzern. Dann auch, welchen Effekt das hat, was wir machen, dann natürlich auch wie die Kosten-Nutzen-Relation ist, dann auch, ob wir das in einem Rahmen tun, der wirtschaftlichen Handeln entspricht usw. D.h. diese Fragen werden in dieser virtuellen GmbH natürlich noch intensiver gestellt. Ich habe dann keinen Vorgesetzten mehr, sondern einen Beirat wie einen Aufsichtsrat. Dieser Beirat wird dann von mir alle Vierteljahr einen Rechenschaftsbericht haben wollen.“(E 39-49).

Zusammenfassend lässt sich resümieren, dass aufgrund des Wettbewerbsumfelds und des zunehmenden Konkurrenzdrucks der Unternehmen eigentlich zu erwarten gewesen wäre, dass bei den meisten Unternehmen Evaluationsmaßnahmen gefordert werden, zumal es sich bei den Befragten um große, in spürbarem Wettbewerb stehende Unternehmen handelt, die hohe Investitionen in die Weiterbildung tätigen. Daher erstaunt das Ergebnis der Untersuchung, dass nur bei der Hälfte der Firmen eine derartige Forderung besteht. Bei drei der einbezogenen Unternehmen beschränkt sich die Forderung nach Evaluation zudem lediglich auf die Erhebung von Weiterbildungskennzahlen, die keine Aussagen über die Qualität der Maßnahme zulassen. Es ist bei diesen befragten Personen möglicherweise davon auszugehen, dass die Frage falsch interpretiert wurde, denn auch bei den restlichen Unternehmen, die angeben, dass eine Evaluation nicht gefordert wird, werden derartige Weiterbildungskennzahlen erhoben.

Eine wichtige erste Schlussfolgerung, die aus dieser Fragestellung gezogen werden kann: Die Organisationsform der Personalabteilung und die damit verbundene wirtschaftliche Ausrichtung beeinflusst das Evaluationsvorgehen. In einigen der Unternehmen ist die Personalentwicklung als Cost Center, das zukünftig zunehmend auch zum Profit Center werden

könnte, aufgestellt. Die Führungskräfteweiterbildung wird zum Teil als Corporate University bezeichnet, die sich dadurch auszeichnet, dass die Weiterbildung nicht mehr als Kostenstelle, sondern als unternehmerische Einheit betrachtet wird. Ein weiterer neuer Aspekt ist, dass nicht mehr Messgrößen wie Teilnehmertage als Erfolgskriterium herangezogen, sondern dass der Nutzen und der Wert der Bildungsinvestition erhoben werden sollen. GLOGER (2000, S. 99) stellt in diesem Zusammenhang fest: „Im Zielkatalog stehen Aussagen, die noch vor kurzer Zeit kaum von Weiterbildungsverantwortlichen zu hören waren: ‚profitables Wachstum‘ ist ebenso Ziel der Lernaktivitäten wie ‚Steigerung der Effizienz der Wertschöpfungsketten‘. Welcher Vorstand hört das nicht gern?“. Allerdings konstatierten SACKMANN/ELBE (2000, S. 138) im Rahmen einer Metaanalyse: „Personalarbeit wird weiter professionalisiert, nach wie vor aber nicht als wirklicher Erfolgsfaktor für die Unternehmen eingeschätzt (...) sie betrachtet sich selbst als betriebswirtschaftliche Disziplin, nutzt betriebswirtschaftliche Instrumente (des Controlling) aber nur in geringem Umfang und ist in die Betrachtung der Wertschöpfungskette (als Erfolgskriterium) des Unternehmen kaum eingebunden.“. Diese Tatsachen könnten möglicherweise dafür verantwortlich sein, dass in einigen Unternehmen die Geschäftsleitung bislang keine Nachweise verlangt, dass das Weiterbildungsangebot effektiv und effizient gestaltet wird.

Eine weitere Erkenntnis der Befragung setzt direkt auf der Ebene der Geschäftsleitung an. Die Auswertung der Gespräche zeigt, dass die Mitglieder der Geschäftsleitung gewohnt sind, unternehmerische Entscheidungen anhand von Kennzahlen zu treffen, und sie fordern diese daher auch vom Bildungsbereich. Ein Grund für diese rein quantitative Ausrichtung könnte auch in der Tatsache begründet sein, dass funktionale Vorstands- und Geschäftsführungsressorts aus Kosten- und Effizienzgründen zusammengefasst werden. So ist z.B. der Finanzvorstand auch für den Bereich Personal oder der Vertriebschef auch für die Weiterbildung verantwortlich. Daher erstaunt es wenig, dass qualitative Kriterien eher misstrauisch beäugt oder erst gar nicht als relevant erachtet werden. Es sollte allerdings sichergestellt werden, dass ein Vorstand, der auch den Bereich Personal verantwortet, über die fachlichen und ganzheitlichen Anforderungen, die an einen Personalmanager gestellt werden, verfügt (vgl. BÖHM 1999, S. 18).

5.1.2. Organisationale Eingliederung

Aufbauend auf die Frage, ob eine Evaluation im Unternehmen gefordert wird, wurde als weiterer Schritt die organisationale Eingliederung der Evaluation oder weiter gefasst des Bildungscontrolling im Unternehmen erhoben. Prinzipiell gibt es verschiedene Optionen, an welchen Stellen die Funktion des Bildungscontrolling angesiedelt sein kann: beim zentralen

Controller, bei den Verantwortlichen der Personalabteilung oder bei den Verantwortlichen des Bildungsbereichs (vgl. THOM/BLUNCK 1995, S. 44). Weitere Alternativen sind eine eigenständige Abteilung Bildungscontrolling (in diesem Zusammenhang sei auch auf WUNDERER/SCHLAGENHAUFER 1994, S. 93 ff. hingewiesen, die ein Wertschöpfungscenter Personal vorschlagen) oder das Outsourcing durch die Beauftragung eines externen Dienstleisters.

Zu diesem Problembereich wurde im Fragebogen erhoben, ob im Unternehmen eine Abteilung oder zumindest ein Teilbereich „Bildungscontrolling“ etabliert wurde. In fünf der Unternehmen, die auch angeben, dass von ihrer Geschäftsleitung eine Evaluation gefordert wird, existiert auch ein Bereich Bildungscontrolling. Zwei weitere Unternehmen verfügen ebenfalls über einen derartigen Bereich bzw. sind gerade dabei, ihn aufzubauen. Allerdings besitzt keines der befragten Unternehmen eine eigenständige Abteilung, die für das Bildungscontrolling inklusive der Evaluation eine eigenständige Verantwortung trägt. Vielmehr wird das Bildungscontrolling als Teilbereich der Personalentwicklung betrachtet. In der Regel sehen die Experten also die Verantwortung in dem Bildungsbereich, der neben der Analyse, der Planung und der Organisation auch für die Steuerung und die Kontrolle der Entwicklungsmaßnahmen verantwortlich ist. In einigen Fällen werden ein bis maximal zwei Personen überwiegend für Aufgaben rund um das Bildungscontrolling abgestellt, wobei diese Personen in der Regel auch weitere Aufgaben wahrnehmen (vgl. E, L, N, O und P).

Im Laufe der persönlichen Gespräche bestätigen die Experten, dass Bildungscontrolling nicht als eigenständiger Bereich betrachtet wird, sondern dass diese Aufgabe im Zuständigkeitsbereich der Personalentwicklung angesiedelt ist, und dass daher die Errichtung einer Abteilung „Bildungscontrolling“ als nicht erforderlich erachtet wird. Dies verdeutlicht ein Experte wie folgt: „Und in dem Zusammenhang ist natürlich jeder auch zuständig für die Evaluation seines Programmes. D.h. wir haben jetzt also nicht acht Mann in der Evaluation stecken, sondern das ist Teilschritt, den wir mit zu betreuen haben.“ (N 50-53). Dieses Ergebnis steht im Einklang mit den theoretischen Diskussionen zum Thema, die die Evaluation nicht als isoliertes Element neben dem Weiterbildungsprozess betrachten, sondern als integralen Bestandteil, der alle Phasen des Lernprozesses umfasst (vgl. bspw. BECKER 1995, S. 65 f.). Allerdings kann es auch, wie bereits erläutert, zu Verzerrungen der Evaluationsergebnisse und zu Rollenkonflikten führen, wenn der Weiterbildungsverantwortliche und der Evaluator bzw. der Auftraggeber der Evaluation identisch sind (vgl. ZUSCHLAG 1987, S. 75 ff.).

Wie bereits in Abschnitt 2.5.5. erörtert wurde, sind neben den Weiterbildungsverantwortlichen auch die Vorgesetzten der Teilnehmer gefordert, die Teilnehmer vor allem während des

Transferprozesses zu unterstützen und zu begleiten. Ein weiterer Experte sieht daher auch diese Personengruppe letztendlich für die Evaluation verantwortlich: „Für das Umfassende (die Evaluation, Ergänzung der Verf.) müsste das jede Personalabteilung sein, im ganz ausgebauten Zustand jede Führungskraft.“ (C 604-605). Auch KAILER (1996, S. 243) weist darauf hin, dass es das Ziel des Bildungscontrolling sein muss, die Denkhaltung im Unternehmen dahingehend zu verändern, dass Mitarbeiterentwicklung und deren Kontrolle als Aufgabengebiete der Führungskräfte betrachtet werden. Bildungscontrolling ist daher auch nur erfolgreich im Unternehmen zu implementieren, wenn die Einstellung der Belegschaft und des Managements diesbezüglich verändert wird. „Diese Denkhaltung zu erzeugen ist ein Weg aus der Sackgasse der quantitativen Bildungskontrolle und ein gangbarer Pfad in die eigenverantwortlich handelnde lernende Organisation.“ (BECKER 1995, S. 74).

Nur ein Experte, in dessen Unternehmen zur Zeit des Interviews gerade der Bereich Bildungscontrolling aufgebaut wird, sieht die Notwendigkeit, Freiräume für Bildungsverantwortliche zu schaffen, um sich intensiver mit der Evaluation und dem Bildungscontrolling zu beschäftigen und damit den Stellenwert der Personalentwicklung im Unternehmen zu stärken:

„... es bleibt zu wenig übrig. Was ist mit dem Transfer? Wie können wir nachvollziehen oder dafür werben, dass PE wirklich was bringt? Wie können wir dafür werben, das ist bei der PE natürlich schwammig. Nach dem Motto, es bringt was, wir wissen das. Aber wie können wir es belegen? Alle unsere Führungskräfte sind sehr zahlengetrieben, auch zahlenorientiert. Und das Einzige, was bisher nicht in Zahlen richtig belegbar ist, ist die PE. Und wir tun uns daher immer wieder schwer!“ (O 59-65).

Andererseits wurde bereits darauf hingewiesen, dass es von Vorteil sein kann, externe Evaluatoren einzusetzen, da sie im Vergleich zu den Bildungsverantwortlichen objektivere und validere Daten liefern können (vgl. Kapitel 2.5.). Entsprechend schlägt auch eines der befragten Unternehmen diesen Weg ein. Der Befragte U gibt zur Auskunft, dass das Bildungscontrolling ausgelagert wurde, indem eine externe Firma mit dem Bildungscontrolling beauftragt ist. Diesen neuen Trend, einzelne Tätigkeitsbereiche der Personalarbeit outzusourcen, sahen auch die Personalexperten, die im Rahmen einer Erhebung in 1998 zu zukünftigen Entwicklungen im Weiterbildungsbereich befragt wurden. Sie prognostizierten zukünftig eine stärkere Nachfrage nach Evaluationsmaßnahmen, die durch externe Anbieter betreut werden (vgl. VOSS ET AL. 2000, S. 11).

Es ist allerdings bisher noch nicht empirisch belegt, welche organisationale Eingliederung die Evaluation begünstigt. Alle Gestaltungsformen vereinen sowohl Vor- als auch Nachteile,

die je nach den Spezifika der jeweiligen Situation abgewogen werden müssen, bevor eine konkrete Umsetzung erfolgen kann. Eine Ursache für die Zusammenfassung der Aufgabengebiete Personalentwicklung und Überprüfung der Entwicklungsmaßnahmen könnte in den unzureichenden personellen und finanziellen Ressourcen im Unternehmen begründet sein, die nur in seltenen Fällen die Errichtung einer eigenständigen Abteilung Bildungscontrolling oder gar eine Evaluation durch externe Personen ermöglichen. Dies bestätigte auch einer der befragten Personalexperten:

„... Das hängt mit verschiedenen Faktoren zusammen. Einmal die Kostenstrukturen im Personalwesen sind sehr, sehr, sehr restriktiv. Das würde bedeuten, wenn wir so eine Abteilung einrichten sollten, dass wir Stellenminimierung betreiben müssten, und die Chancen dafür sehe ich im Moment überhaupt nicht. Auf der anderen Seite versuchen wir Evaluation und all diese Geschichten durch die Art und Weise, wie wir ohnehin arbeiten, schon zu leisten. Ich glaube a) der Bedarf ist nicht so riesig und b) wenn dem Vorstand klar werden würde, was das bedeutet, würden sie spätestens an der Stelle dicht machen. (...) Aus finanziellen Gründen – aus Kostengründen. Da ist auch leider die Denke hier im Haus, ich kenne das auch von anderen Unternehmen, aber auch hier im Haus, dass man nicht darauf guckt, was für ein Nutzen resultiert in der Zukunft daraus, sondern nur, was kostet uns das jetzt und wenn es jetzt was kostet, dann machen wir es lieber nicht.“ (G 190-204).

Würde man auf der anderen Seite das Bildungscontrolling in das Aufgabengebiet des zentralen Controllers verlagern, würde dies nicht ohne Probleme vonstatten gehen, da das Weiterbildungscontrolling nicht den finanztechnischen Kontrollaufgaben entspricht. THOM/BLUNCK (1995, S. 44) geben daher zu bedenken, dass der Bildungscontroller über ein besonderes „Gespür“ verfügen muss, da die Nutzung qualitativer Erfolgsmaßstäbe, die langfristige Wirkungsdauer von Interventionen und der fragwürdige Kausalzusammenhang eine andere Denkrichtung und eine komplexere Aufgabenlösung erfordern als dies beim herkömmlichen Controlling anderer Unternehmensbereiche der Fall ist. Aus diesem Grunde ist vermutlich auch bei fast allen der hier betrachteten Unternehmen zu beobachten, dass die Aufgaben des Bildungscontrolling von den Personalentwicklungs-Verantwortlichen wahrgenommen werden.

5.1.3. Budget

Die Frage, ob ein separates Budget für Evaluationen vorhanden ist, wird von allen Unternehmen verneint. In der Regel beinhaltet das Weiterbildungsbudget auch die Ausgaben für

den Einsatz der Evaluationsinstrumente. Dies ist nicht unbedingt förderlich, um Evaluationsmaßnahmen durchzuführen, wie einer der Experten weiter ausführt:

„Ich fürchte fast, wenn ich da mal ein bisschen selbstkritisch bin, ich hab das ja zu einem großen Teil verantwortet, ich fürchte fast, ein zu großes Budget verdirbt da auch ein bisschen den Charakter. Man kümmert sich nicht um die Evaluation, sondern hängt noch eine zweite Maßnahme dran, das ist bekloppt. Und das kann es eigentlich auch nicht sein.“ (G 602-606).

Da keine eigenständige Abteilung in den Unternehmen existiert, sondern die Evaluation und das Bildungscontrolling von der Personalentwicklung verantwortet werden, ist es auch aus den in Abschnitt 5.1.2. aufgeführten Gründen nicht überraschend, dass kein eigenständiges Budget existiert. Daher wurde diese Frage auch im Rahmen der Interviews nicht intensiver verfolgt.

5.1.4. Kostenerfassung

Neben dem Effizienz- und Effektivitätscontrolling, das im Rahmen der hier vorliegenden Untersuchung als Evaluation bezeichnet wird, beinhaltet ein umfassendes Bildungscontrolling auch ein systematisches Kostencontrolling (vgl. Abb. 27).

Zentrale Bestandteile eines Kostencontrolling der Weiterbildung beinhalten vor allem die Budgetierung, die Kostenrechnung (Betriebsabrechnung), den Soll-Ist-Vergleich sowie die Entwicklung eines Kennzahlensystems (vgl. WEIB 1996, S. 144). Unabdingbare Voraussetzung für das Kostencontrolling ist zunächst eine vorangehende, systematische Planung, Erfassung, Aufbereitung und Dokumentation aller mit der Weiterbildung verbundenen Kosten. Folglich bestand eine weitere Fragestellung darin, die systematische Erfassung der Weiterbildungskosten in den Unternehmen zu erheben.

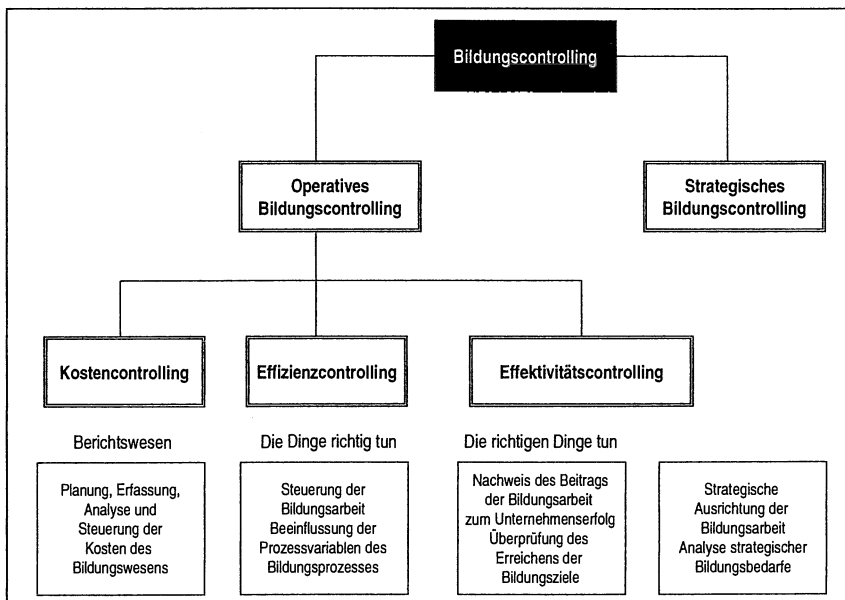


Abb. 27: Die zentralen Bestandteile eines modernen Bildungscontrolling (SAAMAN/ZUNFT 1997, S. 31)

Zehn der befragten Unternehmen geben zur Auskunft, dass eine vollständige und systematisch Kostenerfassung erfolgt („trifft voll zu“). Bei fünf weiteren Unternehmen trifft dies ebenfalls zu, allerdings nicht im vollen Umfang (vgl. Abb. 28).

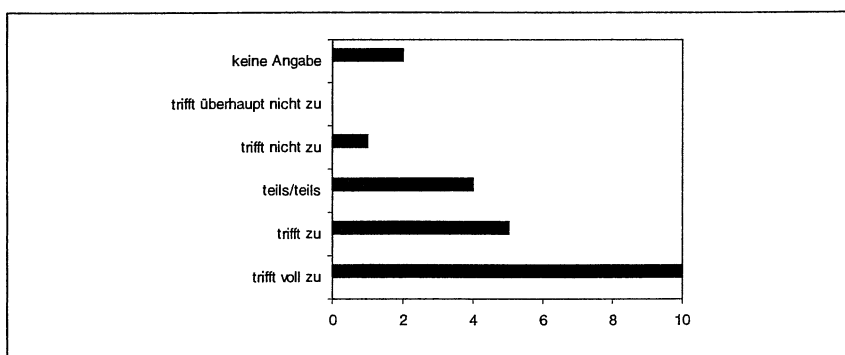


Abb. 28: Kostenerfassung in der Praxis (Anzahl der Nennungen, Grundgesamtheit 22)

Dieses Ergebnis stimmt mit einer Erhebung des Bundesinstituts für Berufsbildung im Jahre 1997 überein, die offenlegte, dass 86 % der größeren Betriebe regelmäßig die mit der Weiterbildung verbundenen Kosten erheben (vgl. Abb. 29).

Bildungscontrolling: Worauf die Unternehmen achten			
So viel Prozent der Unternehmen planen und überprüfen die betriebliche Weiterbildung regelmäßig durch ...			
	1 bis 49 Beschäftigte	50 bis 499 Beschäftigte	500 u. mehr Beschäftigte
Erfassung der Weiterbildungskosten	42	72	86
Ermittlung des Weiterbildungsbedarfs	35	50	67
Aufstellung einer jährlichen Weiterbildungsplanung	18	44	67
Zielabsprache mit den Maßnahmeträgern/Dozenten	15	29	53
Systematische Auswahl externer Weiterbildungsanbieter	18	26	45

Abb. 29: Bildungscontrollingumfrage des BIBB

Die Gespräche wurden anschließend genutzt, um weiterführende Informationen zu erhalten, welche Kostenarten konkret erhoben werden. 20 der befragten Unternehmen begrenzen die Erfassung der Weiterbildungskosten auf die direkten Kosten. Als direkte Kosten gelten beispielsweise die Ausgaben für die Trainerhonorare, die Hotelunterkunft, die Verpflegung, die Lehrmaterialien und die sog. Overheadkosten des Bildungsbereichs wie z.B. Raummiete, Gehälter und PC-Nutzung. Die Reisekosten werden je nach Organisation des Bildungsbereichs entweder von diesem übernommen oder vom entsprechenden Unternehmensbereich getragen und in diesem Falle nicht zentral erfasst.

Fünf der Personalexperten erklären, dass auch bei den direkten Kosten keine systematische Erfassung erfolgt (A, C, G, K und M). Dafür sind verschiedene Gründe verantwortlich. Ein Experte führt aus, dass beispielsweise aus Kostengründen keine unterstützende Software im Unternehmen vorhanden ist, die eine systematische Erfassung und Aufbereitung dieser Daten ermöglicht.

„Ich kann Ihnen sagen, was das angeht, ist das in diesem Haus ein trübes Kapitel, sehr offen gesprochen. Wir haben vor zwei Jahren umgestellt auf SAP. Da ist aus

Kostengründen ein bestimmtes Modul, nämlich das HR-Modul, nicht mitgekauft worden. Ein altes System, was bis dahin lief, was sicherlich kompliziert war, aber immerhin gepflegt wurde und das die Daten hatte, ist nicht mehr weitergeführt worden, und seitdem haben wir da ein großes Loch, es werden viele Sachen nicht mehr erfasst und wir wissen hier über das, was an Personalentwicklung dezentral passiert, gar nichts.“ (G 216-222).

Zwei weitere Befragte machen ebenfalls die weitgehend dezentrale Ausrichtung ihrer Unternehmen für die mangelhafte Erfassung der Weiterbildungskosten verantwortlich. Sie geben zur Auskunft, dass die Dezentralisierung eine systematische Zusammenführung aller Kosten erschwert, und dass daher auch nur mangelhafte Daten vorhanden seien. Zudem wachsen die Unternehmen so schnell, dass die Systeme nicht mehr mit der rasanten Entwicklung Schritt halten können, oder die Dezentralisierung wurde so forciert, dass keine Zeit verbleibt, Konzepte zu erarbeiten, um die Daten an zentraler Stelle zu komprimieren und somit einen Überblick über die Weiterbildungskosten weltweit zu erhalten (vgl. K 148-156 und M 221-223).

Nur eines der befragten Unternehmen gibt zur Auskunft, auch Opportunitätskosten zu erheben, um die tatsächlich mit einer Weiterbildung verbundenen Kosten zu erhalten.

„Wir haben komplett alle Kosten erfasst. D. h. für mich war das immer sehr, sehr wichtig, und das hab ich auch in diesem Bogen selbst – also in diesen Antrag mit reingenommen, Führungsseminarmaßnahme, auch die Weiterbildungszeit eines Mitarbeiters mit zu berücksichtigen. Denn sehr oft kam ein Mitarbeiter zu mir und sagte: Hier, ich möchte an diesem Seminar teilnehmen, sind nur 6 Wochen, kostet auch nur 5.000 DM. Ich sag: 5.000 DM, dann lassen sie uns das mal durchrechnen, dann waren das 15.000 DM, weil da Zeit und Gehalt eine große Rolle spielen. Also das war entscheidend, dass das mit dazugehört.“ (F 8-16).

Bei diesem Unternehmen werden demnach neben den direkten auch die indirekten Kosten als Basis herangezogen, um die Entscheidung zu treffen, einen Teilnehmer in eine Maßnahme zu entsenden. Aus dem oben angeführten Zitat wird deutlich, wie groß die Differenz sein kann, wenn hoch bezahlte Topmanager eine Intervention besuchen, da nicht nur die direkten Kosten ins Gewicht fallen, sondern auch der Arbeitsausfall für das Unternehmen mit erheblichen Opportunitätskosten verbunden ist.

Ein weiterer Personalexperte gibt zur Auskunft, ebenfalls eine Erhebung der Opportunitätskosten angestrebt zu haben, aber aufgrund der Komplexität schließlich darauf verzichtete:

„Und um das mal zu vergleichen, sozusagen wie ist das eigentlich mit den indirekten und direkten Kosten, haben wir das mal angestrebt, haben aber auch gese-

hen, dass das einen dermaßen Aufwand kostet, dann zu sehen, welche Tarifgruppen welchen Ausfall haben, was steht da eigentlich hinter, dass sich die Frage stellte, macht es Sinn, das wirklich zu erfassen?“ (H 66-70).

Sicherlich stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage, ob der zusätzliche Erhebungsaufwand gerechtfertigt ist, zumal die Vakanz vom Arbeitsplatz bei kurzen Präsenzveranstaltungen oder bei einem On-the-job Lernen kaum noch ins Gewicht fällt (vgl. auch J 639-645). Ebenso ist eine Erhebung der Gehälter, die gezahlt werden, obwohl der Arbeitnehmer nicht am Arbeitsprozess beteiligt ist, je nach Tarifzugehörigkeit mit einem erheblichen Aufwand verbunden, falls keine geeigneten Softwareprogramme zur Verfügung stehen, die diese Informationen zeit- und kostengünstig liefern.

Einen weiteren Grund für die Vernachlässigung der Opportunitätskosten führt ein anderes Unternehmen an: „... Also alles was recht ist, das fordert auch keiner von uns ab. Also solange es keiner bezahlt, als reinen Service zu sagen, guckt mal, was wir alles Schönes erhoben haben ...“ (E 225-227). Daraus wird ebenfalls ersichtlich, dass in den meisten Unternehmen die Opportunitätskosten keine oder zumindest nur eine untergeordnete Rolle spielen (vgl. dazu auch WEIB 1996, S. 142).

Ist der Bildungsbereich als Cost oder Profit Center aufgestellt, so sind die Opportunitätskosten für diesen Bereich nicht entscheidungsrelevant. Der Bildungsbereich berechnet alle Einzelkosten einer Intervention und schlägt dann in der Regel einen gewissen Prozentsatz für die Gemeinkosten auf die Maßnahme auf (vgl. EBERT 1995, S. 151). Diese Preise, dividiert durch eine geplante Teilnehmerzahl, ergeben dann schließlich die Kosten, zu denen eine bestimmte Maßnahme im Unternehmen angeboten wird. Das bedeutet, dass die Kosten der Weiterbildung über interne Verrechnungspreise letztendlich von den verschiedenen Geschäftsbereichen, die eine Leistung des Bildungsbereichs in Anspruch nehmen, getragen werden. Die Opportunitätskosten sind daher auch nur für die Unternehmensbereiche relevant, aus denen die Teilnehmer entsandt werden. Für diese Bereiche dienen die Opportunitätskosten als Entscheidungsgrundlage für die Entsendung in eine Präsenzveranstaltung, zu einem On-the-job Training oder zu einem selbstgesteuerten Lernen in der Freizeit (vgl. VON BARDELEBEN ET AL. 1990, S. 157).

Für die als Profit Center organisierte Personalentwicklung ist daher nur von Bedeutung, ob das eigene Bildungsangebot im Vergleich zu extern offerierten Maßnahmen wettbewerbsfähig ist. Das betriebliche Bildungswesen steht somit also im direktem Wettbewerb mit den Angeboten externer Weiterbildungsveranstalter, wobei die Geschäftsbereiche frei entscheiden können, welches Angebot sie nutzen (vgl. KEßLER 1995, S. 158). Ein Personalexperte

gibt auch in diesem Zusammenhang zur Auskunft, dass die errechneten Kostensätze als Benchmark dienen.

„Die Maßnahmen werden im Einzelfall kalkuliert. Jede Maßnahme, die kreiert wird, da liegt ein Kalkulationsschema dahinter und dann werden die Kosten kalkuliert und da werden dann Preiskategorien gemacht. (...) Was wir machen, wir kontrollieren sehr genau, wie entwickelt sich über alles der Kostensatz für die Weiterbildungsmaßnahme. Wir sind gestartet 1995, da haben wir als Kostensatz pro Weiterbildungsmaßnahme einen Satz von ca. 650 DM. Wir liegen heute mit dem Kostensatz so bei 450 DM. Da gibt es hochwertige Trainings. Da wir nur die Kosten verrechnen, ist das kostengünstiger bei Verhaltenstrainings, Kommunikationstrainings als der Markt. (...) Bei anderen Trainings sind wir teurer als der Markt, das machen wir dann nicht mehr selbst. Kaufen wir ein, das ist für uns billiger. Wir benutzen das Kostencontrolling auch unter dem Gesichtspunkt Make or Buy.“ (P 257-271).

Hieraus wird deutlich, dass Maßnahmen, die zu hohe Kosten verursachen, nicht mehr wettbewerbsfähig angeboten werden können, und dass daher die Kostensätze auch als Entscheidungsgrundlage dienen, Maßnahmen nicht intern anzubieten, sondern am externen Markt einzukaufen. Allerdings ist dabei zu beachten, dass die Fixkosten, die im Unternehmen unabhängig von einer Maßnahme anfallen, dann von den restlichen Entwicklungsprogrammen mit getragen werden müssen. Auch WEIß (1995, S. 164 ff.) macht auf die Möglichkeit aufmerksam, Weiterbildungsdaten mit anderen Unternehmen zu vergleichen. Er gibt allerdings zu bedenken, dass dieses Benchmarking nur sinnvolle Ergebnisse liefert, wenn die Daten nach vergleichbaren Kriterien erhoben werden, und wenn es sich um einen Vergleich mit branchengleichen und betriebsgrößenähnlichen Unternehmen handelt.

5.2. Die Zielsetzung der Evaluation

Wie bereits Abschnitt 2.1. erläutert, kann die Evaluation mehrere Funktionen erfüllen. Allerdings ist es von zentraler Bedeutung, vorab festzulegen, welche Hauptzielsetzung mit der Evaluierung verfolgt werden soll. Daher wurde im nächsten Schritt erhoben, welche Ziele die Unternehmen mit der Evaluation verbinden. Der theoretischen Diskussion folgend, wurden im Fragebogen mehrere Zielsetzungen vorgegeben, denen die Experten bestimmte Prioritäten zuordnen sollten. Im Gegensatz zu zahlreichen Veröffentlichungen, in denen die Optimierungsfunktion und die Qualitätssicherung unter einer Zielsetzung subsumiert werden (vgl. Abschnitt 2.1.2.), wurde in diesem Fragebogen die Qualitätssicherung getrennt von der Optimierung einer Maßnahme erhoben. Die Funktion der Qualitätssicherung bezog sich da-

bei auf den gesamten Prozess der Führungskräfteweiterbildung, wohingegen die Optimierung lediglich die Maßnahme an sich betraf.

Als weitere Zielsetzungen wurden die Entscheidung zur Fortsetzung, die Verstärkung des Lerneffekts, die Bewertung des Nutzens, die Dokumentation der Maßnahme, die Kontrolle des Teilnehmers und die Imagestärkung der Personalentwicklung vorgegeben. Im Gegensatz zur Kontrollfunktion (vgl. Abschnitt 2.1.4.), die sich explizit auf das Controlling der Personalentwicklung bezieht, wurde im Fragebogen die Kontrolle der Teilnehmer als eigenständige Zielsetzung erhoben. Dieses Vorgehen diente der Klärung der Frage, ob tatsächlich keine Intention der Personalentwicklung vorliegt, die Teilnehmer im Sinne eines Assessments zu beurteilen.

5.2.1. Die Qualitätssicherung als zentrale Zielsetzung der Evaluation

Die Auswertung der Fragebögen ergibt, dass die Qualitätssicherung und die Optimierung der Maßnahme als wichtigste Ziele angesehen werden (vgl. Tab. 16). Allerdings lassen die Antworten die Vermutung zu, dass die Differenzierung zu unspezifisch ist, da beide Zielsetzungen identische Wertungen erhalten. Im Rahmen der Interviews wurde daher die Gelegenheit genutzt, gezielter zu erfragen, welche Hauptzielsetzung verfolgt wird.

Als weitere bedeutende Ziele werden die Entscheidung zur Fortsetzung, die Verstärkung des Lerneffekts und die Bewertung des Nutzens genannt. Eher untergeordnete Bedeutung wird dagegen den Zielsetzungen der Dokumentation der Maßnahme, der Kontrolle der Teilnehmer und der Imagestärkung der Personalentwicklung beigemessen (vgl. Tab. 16).

Zielsetzungen	trifft voll zu	trifft zu	teils/teils	trifft nicht zu	trifft überhaupt nicht zu
Qualitätssicherung	14	3	2	0	0
Optimierung der Maßnahme	14	3	2 ¹⁴	0	0
Entscheidung zur Fortsetzung ¹⁵	9	5	0	4	0
Verstärkung des Lerneffekts	8	6	5	0	0
Bewertung des Nutzens	9	6	2	1 ¹⁶	1
Dokumentation der Maßnahme	1	6	5	6	1
Kontrolle des Teilnehmers	1 ¹⁷	0	2	8	8
Imagestärkung der Personalentwicklung	1	4	5	7	2

Tab. 16: Zielsetzungen der Evaluation (Anzahl der ausgewerteten Fragebögen 19, drei der Befragten machten zu dieser Frage keine Angaben)

Als zusätzliche Zielsetzungen werden die Sicherstellung des Transfers und die Kontrolle der Ressourcenentwicklung von den Befragten unter der Rubrik „Sonstige“ ergänzt.

Die Interviews bestätigen den Eindruck, dass die Qualitätssicherung und die Optimierung als Synonyme verwendet werden, wobei der Begriff der Qualitätssicherung als zentrale Funktion der Evaluation im Vordergrund steht. Dabei differenzieren die Experten nicht zwischen dem gesamten Prozess oder einzelnen Phasen des Weiterbildungsprozesses.

„Mein Ziel ist es, die Qualität zu erreichen, bzw. zu halten. Und von daher ist es für mich ein Qualitätssicherungsinstrument, es ist ein Instrument, um unsere Daseinsberechtigung zeigen zu können, das ist einfach schwierig in diesem Bereich.“ (D 200-203).

Die Evaluation stellt demnach ein Instrument zur Qualitätssicherung dar. Diese Aussage und die Ergebnisse aus der Auswertung der Fragebögen unterstreichen die Behauptung von

¹⁴ Eine Antwort bezieht sich auf externe Seminare, bei denen diese Zielsetzung zwecklos wäre. (Bemerkung des Befragten)

¹⁵ Ein Experte machte zu dieser Zielsetzung keine Angaben.

¹⁶ Begründung des Experten: da die Evaluation nur bis zur Ebene des Lernerfolgs stattfindet.

¹⁷ Bemerkung des Experten: Im Sinne: Steuerung der Weiterentwicklung.

ARNOLD (1994, S. 6), dass die Etablierung von Qualitätsstandards und die Qualitätssicherung der Weiterbildung seit Beginn der 90er Jahre zum zentralen Thema in der Bildungsdiskussion avancierte. Daher erstaunt es auch nicht, dass diese Zielsetzung vorrangig genannt wird bzw. in der Fragebogenerhebung die höchste Priorität erhält. Auch BRACKMANN (1995, S. 61) sieht diese Entwicklung und spricht von einem „Run auf Zertifikate“, die dazu dienen sollen, zu zeigen, dass Bildungseinrichtungen bestimmte Qualitätsmaßstäbe erfüllen. Das Konzept des Total Quality Management, das bereits erfolgreich im technischen Bereich etabliert ist, wurde demnach in den Human Resources Bereich übertragen. Die Qualität von Weiterbildung soll nicht mehr im Nachhinein überprüft werden, sondern vielmehr sollen Standards gesetzt werden, um ex ante bereits einen bestimmten Qualitätsstandard zu sichern. ARNOLD/KRÄMER-STÜRZL (1995a, S. 134 f.) sprechen in diesem Zusammenhang von der Abkehr von einem „alten“ zu einem „neuen“ Qualitätsbegriff (vgl. Tab. 17):

„Alter“ Qualitätsbegriff „Rückspiegel“-Perspektive	„Neuer“ Qualitätsbegriff „Vorsorge“-Perspektive
• abschließende Erfolgskontrolle • nachträgliche Beseitigung von Qualitätsmängeln • penible Zufriedenheitskontrollen • isolierte Seminare	• Selbstverantwortung, Selbststeuerung • Vermeidung von Qualitätsmängeln im voraus • ganzheitliches Erfolgsbewusstsein • Problemlösung vor Ort • Weiterbildung als ganzheitlicher Prozess

Tab. 17: „Alter“ und „neuer“ Qualitätsbegriff (ARNOLD/KRÄMER-STÜRZL 1995a, S. 135)

Entsprechend qualifizierten sich zahlreiche Bildungseinrichtungen Anfang der 90er Jahre, wie z.B. der Weiterbildungsbereich der IBM, nach der DIN ISO 9000 ff. (vgl. ISCHEBECK 1994, S. 10 ff.). Die Grundlage dieses Qualitätsstandards bildet die Optimierung der Aufbau- und der Ablauforganisation des Bildungsbereichs. Diese Optimierung der Prozesse lässt allerdings noch keine Aussagen zur Qualität der Bildungsmaßnahmen an sich zu. Dies führte dazu, dass sich ein umfassenderes Qualitätskonzept, das bereits in anderen europäischen Ländern etabliert war, auch in Deutschland durchsetzen konnte: das Qualitätsmanagement der European Foundation for Quality Management (EFQM). Immerhin zwei der befragten Unternehmen geben zur Auskunft, dass sie bereits dem EFQM-Modell entsprechend vorgehen (vgl. C 49-53 und N 1188-1189).

Dieses Modell unterstreicht die Bedeutung der Human Ressourcen für alle Leistungen im Unternehmen. Es schreibt im Gegensatz zur DIN ISO 9000 ff. nicht vor, wie Qualität zu

sichern ist, sondern nur, dass die Qualität durch Evaluationen gesichert werden muss (vgl. Abb. 30).

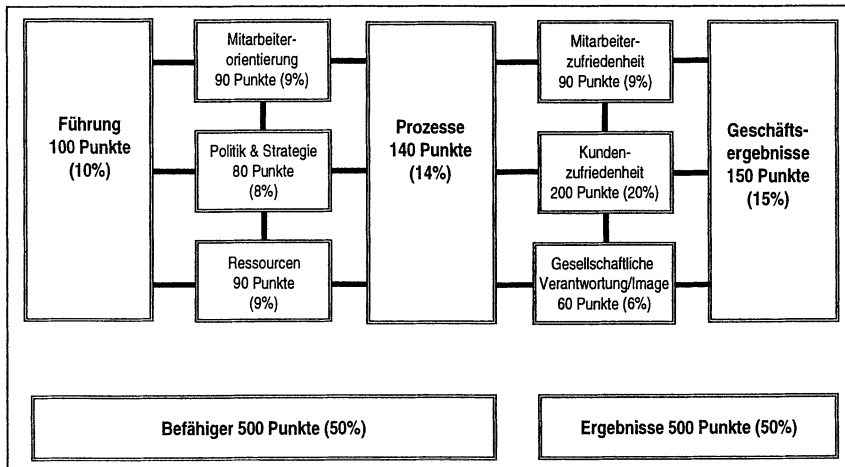


Abb. 30: Das EFQM-Modell (vgl. WUNDERER/JARITZ 1999a, S. 52)

Wichtige Kriterien in diesem Modell sind, neben der Führung, den Prozessen und den Geschäftsergebnissen, die Mitarbeiterorientierung, als auch die Mitarbeiter- und die Kundenzufriedenheit. Das bedeutet, dass regelmäßige Befragungen durchgeführt werden müssen, um die Zufriedenheit der Mitarbeiter und der Kunden zu erheben, und dass Instrumente wie Vorgesetztenbeurteilungen wieder verstärkt zum Einsatz gelangen.

BERGMANN (1996, S. 3 f.) fasst daher auch folgende Schwerpunkte einer Evaluation, die sich aus diesem Qualitätsmanagementkonzept ergeben, zusammen:

- Mitarbeiterbefragung und Betriebsklima-Analysen,
- Vorgesetzten-Einschätzung,
- Effizienz von Team-/Gruppenarbeit,
- Self-Assessment-Methoden (nach dem EFQM-Modell; die Organisationseinheiten bewerten sich selbst, nicht das Individuum),
- Erfassung der internen und externen Kundenorientierung.

In den Abschnitten 5.4. bis 5.7. wird noch diskutiert werden, ob die oben angegebenen Instrumente auch in der Unternehmenspraxis eine Berücksichtigung finden.

In der hier vorliegenden Untersuchung weist auch einer der Experten auf die Bedeutung eines hohen Qualitätsstandards hin, um die Produkte, die der Bildungsbereich anbietet, unternehmensintern verkaufen zu können:

„Also, ich bin einfach irgendwo intern auch ein Serviceprovider und muss mein Produkt verkaufen. Und das kann ich natürlich am besten, wenn ich sage, ich kann dir eine Qualität garantieren in Form von nachweisbaren/nachmessbaren Ergebnissen und Entscheidung zur Fortsetzung bzw. zum Einstieg in ein Projekt.“ (K 235-238).

Aus diesem Zitat wird ersichtlich, dass die Qualität die Voraussetzung darstellt, Teilnehmer zu werben, und damit auch im Unternehmen als vorrangiges Auswahlkriterium betrachtet wird. Dies spielt insbesondere dann eine wichtige Rolle, wenn der Bildungsbereich als Cost oder Profit Center aufgestellt ist. Diesen zukünftigen, immer bedeutender werdenden Trend sahen auch die befragten Unternehmen einer Untersuchung im Jahr 1998, in der 66 % der Befragten der Aussage zustimmten, dass zukünftig nur noch solche Bildungsangebote nachgefragt werden, die einen nachweisbaren Nutzen mit sich bringen (vgl. O. V. 1998b, S. 1).

Die Evaluation dient also dazu, gewisse Qualitätsstandards zu sichern, um den Nutzen der Weiterbildung für die Unternehmensbereiche zu verdeutlichen. Andererseits kann eine Steuerung der Maßnahmen auch dazu führen, den Nutzen des Individuums zu fördern, zu unterstützen und damit zu optimieren. Neben quantitativen Aspekten steht also auch die unterstützende Tätigkeit der Personalentwickler im Vordergrund, die, im Sinne eines Coaching, gemeinsam mit den Lernenden deren Lern- und Transfererfolg steuern:

„Meine Aufgabe sehe ich aber mehr in der Funktion der Steuerung: Coaching, da unterstützen, wo es nötig ist, aber nicht nach einer gewissen Zeit zu kontrollieren, hat es funktioniert oder nicht. Dann ist es meistens schon zu spät. (...) Also nicht dieses von oben nach unten beobachten, sondern miteinander das Ganze steuern.“ (F 377-384).

Die folgende Aussage eines Bildungsexperten bestätigt ebenfalls, dass auf ein umfassendes Bildungscontrollingkonzept und nicht lediglich auf einzelne, isolierte Elemente abgezielt wird:

„Das Controlling hat für mich im Umfassenden, das ist praktisch der ganze Prozess und zwar geht es schon mal los von der marktorientierten Unternehmensführung, über die Strategieorientierung, Vergleiche, auch mal Benchmarks, darum gehe ich auch auf Konferenzen, um zu sehen, wo stehen wir? Fokus Kernkompetenzentwicklung, Skillprofile, an denen arbeiten wir derzeit. Eigentlich

kompetenzorientiert und nicht defizitorientiert Bildung zu betreiben. Das ist für mich auch ein anderer Fokus.“ (C 75-81).

Dabei wird eine weitere Zielsetzung angesprochen, die bereits bei der Kostenerfassung erwähnt wurde: Die Evaluation dient dazu, Benchmarks zu erhalten, um sich mit anderen Unternehmen vergleichen zu können. Diese Funktion nennt auch ein weiterer Personalexperte:

„Wir wollen Zahlen errechnen, damit wir Benchmarks haben und entsprechend steuern können. Und Bildungscontrolling somit als Steuerungsinstrument, um zu sehen, sind wir noch effizient, effektiv, um praktisch ein Barometer zu haben. (...) Die Fragen sind, tun wir die richtigen Dinge und tun wir die Dinge richtig?“ (S 1130-1133).

Dieser zentrale Aspekt der Steuerung von Bildungsdienstleistungen als Funktion eines umfassenden Bildungscontrolling manifestiert sich auch in den verfolgten Zielsetzungen des Unternehmens S (vgl. Abb. 31).

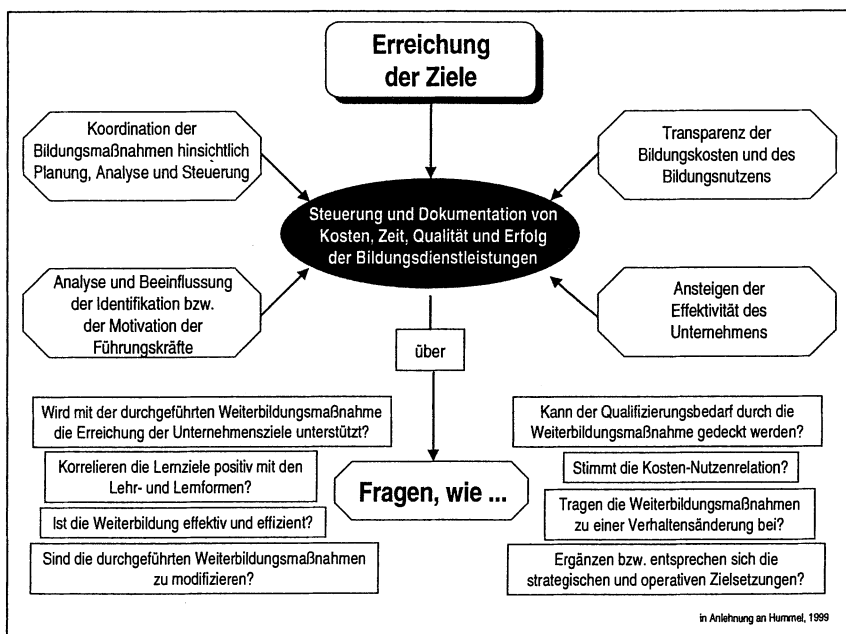


Abb. 31: Ziele des Bildungscontrolling (interne Präsentationsfolie von S)

Die oben angeführten Aussagen und die Abbildung 31 implizieren, dass neben dem Kostencontrolling auch das Effektivitäts- und das Effizienzcontrolling für die Unternehmen von großer Bedeutung sind (vgl. Abb. 27). Dies widerspricht der Aussage von BRACHT (1998, S. 204) der feststellte, dass in der Praxis der Schwerpunkt auf dem Kostencontrolling liegt. An dieser Stelle kann jedoch noch nicht endgültig behauptet werden, dass die Ergebnisse dieser Untersuchung dazu führen, die Behauptung zu widerlegen. Zunächst lässt sich nur die Schlussfolgerung ziehen, dass die Experten, so wie sie die Zielsetzungen der Evaluation benennen, ein umfassendes Bildungscontrolling beabsichtigen. Allerdings muss im Folgenden noch geprüft werden, ob diese Absichten auch tatsächlich zur Umsetzung gelangen.

5.2.2. Weitere Zielsetzungen

Die Qualitätssicherung wird folglich als Hauptzielsetzung gesehen, die den Nutzen einer Maßnahme bewertet und damit auch die Grundlage für die Entscheidung bietet, ob eine Maßnahme fortgesetzt wird oder nicht. Die Dokumentation einer Weiterbildungsmaßnahme gewinnt nur insofern an Bedeutung, als sie Daten liefert, um Benchmarks zu generieren. Neben den Zielsetzungen der Qualitätssicherung und der Steuerung von Maßnahmen wurde aber auch im Laufe der Interviews deutlich, dass als weitere Funktion der Evaluation die Imagestärkung der Personalentwicklung verfolgt wird. Die Sicherung bestimmter Gütekriterien und die Ermittlung relevanter Kennzahlen soll belegen: „... wir sind hier eine sinnvolle Einrichtung, das wird genutzt und unsere Einrichtung stiftet auch einen Nutzen.“ (D 561-562). Ein weiterer Experte gibt, zusätzlich zum Fragebogen, den Hinweis, dass Präsentationen bei Projektarbeiten vor dem Vorstand auch als Marketingveranstaltung für den Bildungsbereich betrachtet werden, denn „... wenn da gute Ergebnisse rauskommen, schadet es uns ja auch nicht.“ (G 255).

Obwohl im Fragebogen die Imagestärkung der Personalentwicklung zunächst nicht als Zielsetzung explizit angegeben wird, zeigen die Interviews, dass diese Zielsetzung, wenn auch unschwellig, bei vielen Unternehmen mit verfolgt wird. Diese Diskrepanz könnte darauf zurückzuführen sein, dass im Laufe der persönlichen Gespräche ein Vertrauensverhältnis aufgebaut wurde, das die Befragten dazu ermunterte, über einige „heikle“ Aspekte offener zu sprechen. Ebenso liegt die Vermutung nahe, dass die Experten nicht den Eindruck hinterlassen wollten, diese Zielsetzung der Imagestärkung der Personalentwicklung „nötig“ zu haben. Ein Experte gibt auch zur Auskunft: „Ich möchte hier nicht in Selbstbelobigung sitzen, oder weil es einfach ein toller Job ist, sondern es soll ja auch Sinn machen.“ (D 562-564). Diese Art des Eigenmarketings wird demnach eher negativ beurteilt und daher auch nicht explizit erwähnt.

Ein Personalexperte sieht auch die Notwendigkeit, qualitativ hochwertige Produkte im Bildungsbereich anzubieten, um die Mitarbeiter weiterzuentwickeln und damit gleichzeitig an das Unternehmen zu binden. Oftmals werden Fachkräfte teuer eingekauft, die dann aber nur kurze Zeit im Unternehmen verbleiben, wenn keine direkten Karrierechancen geboten werden. Daher eröffnet die Führungskräfteentwicklung eine Option, die aktuell attraktiven Mitarbeiter auf bestimmte Positionen hin zu entwickeln und gleichzeitig andere Incentives, neben Aufstiegschancen oder Gehaltssteigerungen, zu offerieren, um sie im Unternehmen zu halten.

„Das zweite ist, wir merken zunehmend, dass uns Leute, die wir hier schon mühsam rekrutiert haben – nicht einfach bei Ingenieuren, dass die uns nach 4-5 Jahren stiften gehen. Gerade dann, wenn man sagen könnte, so jetzt sind sie soweit, jetzt könnten sie richtig sich in die Riemen legen. Dann gehen sie zum Mitbewerber, und verdienen da besser, kriegen da einen neuen Sessel angeboten. Also wir merken schon, dass wir an der Stelle was tun müssen.“ (G 649-654).

Dieser „War for Talents“ wird auch in Zukunft eher an Bedeutung gewinnen, und daher werden Unternehmen weiterhin in die Qualifizierung ihrer Nachwuchskräfte und damit ebenfalls in die Evaluation investieren müssen (vgl. SCHWERTFEGGER 2001, S. 15). Daher könnte auch die Akquisitionsfunktion der Evaluation zukünftig noch größere Bedeutung erlangen.

Auf der anderen Seite bestätigt sich der Eindruck, dass die Kontrolle der Teilnehmer keine eigenständige Zielsetzung der Evaluation darstellt. Ein Experte betont: „Wir betrachten unsere Teilnehmer als unsere Kunden. Und die kontrollieren wir nicht.“ (L 109). Der Begriff der Kontrolle wird eher negativ gesehen, was ein weiterer Experte bestätigt: „Weil ich persönlich ein Problem mit dem Begriff ‚Kontrolle‘ habe. Kontrolle gibt für mich immer so die Richtung oben-unten vor.“ (F 365-366). Ein weiterer Befragter sieht die Zielsetzung der Evaluation vielmehr darin, seine eigene Arbeit zu kontrollieren bzw. die Leistung der Trainer zu überprüfen (vgl. E 975-977). Dieses Ergebnis steht im Einklang mit der Forderung nach mehr Selbstverantwortung für die Teilnehmer und damit auch nach mehr Selbststeuerung (vgl. Tab. 17). Dieser Einbezug der Teilnehmer kann daher durchaus auch als Vorteil zu bewerten sein und Evaluationsmaßnahmen erleichtern, wie ein Personalexperte verdeutlicht:

„Das (die Evaluation nach Kirkpatrick; Ergänzung der Verf.) sind für mich schon gut strukturierte Inhalte, aber das muss meiner Überzeugung nach in den Köpfen der Leute permanent funktionieren, nicht von außen oktroyiert und gesteuert. Dann kriegen Sie einen ganz anderen Drive in den Prozess. Sonst ist es immer für mich fremdgesteuert. Das ist für mich extrinsische Motivation, aber wenn das

intrinsisch funktioniert, dann brauchen Sie das (die Evaluationsinstrumente; Ergänzung der Verf.) gar nicht in epischer Breite.“ (C 512-517).

5.2.3. Zusammenfassung

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Qualitätssicherung als die Hauptzielsetzung der Evaluation betrachtet wird. Dabei wird nicht zwischen der Durchführung einer Maßnahme, die eine Optimierung der Intervention an sich anstreben würde, und des gesamten Weiterbildungsprozesses differenziert. Es liegt daher die Vermutung nahe, dass die Bildungsverantwortlichen beabsichtigen, dass das gesamte Angebot des Weiterbildungsbereichs, von der Bedarfserhebung über die Durchführung bis zur Transferunterstützung, von höchster Qualität ist. Dies erklärt auch die zunehmende Zertifizierungswelle von Instituten und Einrichtungen, die in den letzten Jahren zu beobachten ist. Diese Zertifizierung garantiert leider aber auch nur einen gewissen Qualitätsstandard hinsichtlich bspw. der Qualität der Referenten, der Inhalte und Themen. Die meisten Qualitätsstandards lassen aber keine Aussagen bezüglich der Qualität der intendierten Auswirkungen der Intervention zu. Einige Ausnahmen, wie das EFQM-Modell geben zu neuer Hoffnung Anlass.

Die Bildungsbereiche sehen sich durch den zunehmenden Kosteneinsparungsdruck in den meisten Unternehmen gezwungen, den Nutzen ihrer Weiterbildungsangebote herauszustellen, was durch die Evaluationsmaßnahmen erzielt werden soll. Damit dient die Evaluation auch der Imagestärkung des Bildungsbereichs. Diese Imagestärkung soll dazu führen, dass die Dienstleistungen der Abteilung Personalentwicklung von den verschiedenen Unternehmensbereichen in Anspruch genommen werden. Durch die Weiterbelastung der Bildungskosten an die entsprechenden Unternehmensbereiche, die ihre Budgets möglichst effizient einsetzen möchten, hat die Qualität und die Nutzenbewertung zunehmend an Bedeutung gewonnen.

5.3. Die Evaluationsbereiche

An die bisherigen Erkenntnisse anknüpfend, dient die nächste Frage zur Klärung, welche Bedeutung die befragten Experten der Evaluation in den Bereichen Bedarfsanalyse, Konzeption, Vorbereitung, Durchführung und Transfer beimessen. Wie bereits erläutert, wird die Evaluation nicht als ein isoliertes Element betrachtet, sondern als integraler Bestandteil des Weiterbildungsprozesses. Dieses Postulat spielt eine umso größere Rolle, wenn die Zielsetzung der Qualitätssicherung zum Primat der Evaluation erhoben wird. Die Qualität des Weiterbildungsprozesses kann nur gewährleistet werden, wenn alle Bereiche evaluiert werden. Auch BEYWL (2000, S. 108) sieht daher die Voraussetzung für eine erfolgreiche Evaluation darin, dass sie in allen Phasen des Bildungsprozesses involviert ist und somit zum Bestandteil der Wertschöpfungskette wird.

Die Auswertung der Fragebögen ergibt, dass die Durchführung und der Transfer als die beiden bedeutendsten Evaluationsbereiche betrachtet werden (vgl. Abb. 32).

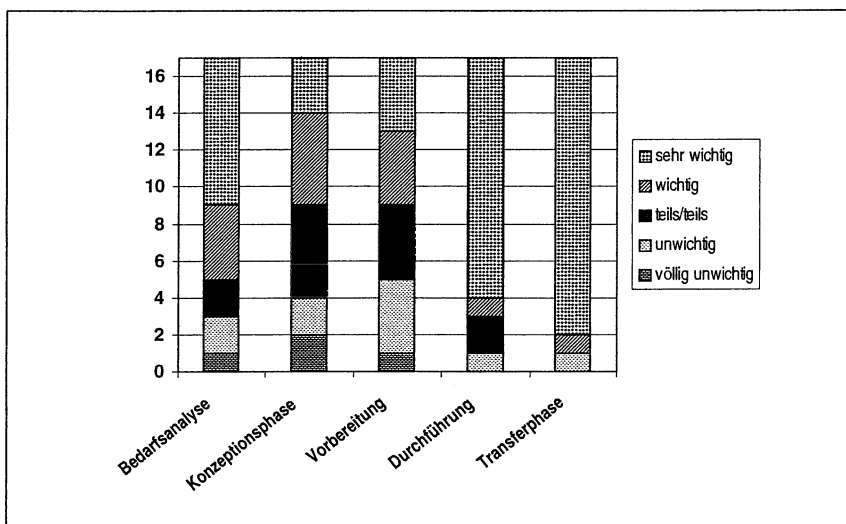


Abb. 32: Bedeutung der Evaluationsbereiche¹⁸ (Ergebnisse der Frage 7)

¹⁸ 17 Unternehmen beantworteten diese Frage im Fragebogen.

Daneben stufen die Befragten auch die Bedarfsanalyse als entscheidenden Evaluationsbereich ein, der maßgeblich für den Erfolg oder Misserfolg einer Maßnahme verantwortlich ist (vgl. Abb. 32). Die Antworten bezüglich der Bedeutung der Konzeptionsphase und der Vorbereitung liefern ein heterogenes Bild, da sich die Antworten relativ homogen von „völlig unwichtig“ bis „sehr wichtig“ verteilen. Diese unterschiedliche Beurteilung der beiden Evaluationsbereiche könnte darauf zurückzuführen sein, dass einige der Unternehmen Führungskräfteweiterbildung durch externe Institute durchführen lassen und dadurch kaum den Einfluss ausüben können, der zur Steuerung dieser beiden Phasen notwendig wäre. Diese These wird durch die Aussage eines Experten gestützt, der bemerkte, dass er diese Bereiche als gering erachte, da er auf die konkrete Gestaltung externer Maßnahmen keinen Einfluss nehmen könne (vgl. K Anmerkung im Fragebogen).

5.3.1. Die Bedarfsanalyse und die Transferphase als zentrale Evaluationsbereiche

Im Rahmen der Interviews wurde weitergehend erfragt, weshalb einige Evaluationsbereiche bedeutender als andere eingestuft werden. Dabei ergibt sich ein leicht differenzierteres Ergebnis: In den persönlichen Gesprächen werden vor allem die Bereiche der Bedarfsanalyse und die Transferphase „als die sensibelsten Messzeitpunkte“ betrachtet (vgl. E, Bemerkung im Fragebogen). Dies wird auch durch einen weiteren Experten bestätigt:

„Also der Erfolg oder Misserfolg einer Maßnahme entscheidet sich nicht zuletzt ganz zu Anfang, wenn man definiert, welchen Bedarf die Leute angeblich haben. (...) Da muss, glaub ich, sehr, sehr sauber gearbeitet werden. Und ich glaube, zum Schluss muss noch mal sauber gearbeitet werden, wenn man sagt: Jetzt müssen wir uns noch mal Gedanken machen, wie das, was du gelernt hast, in die Praxis übertragen werden kann.“ (G 272-280).

Allerdings geben auch einige der Befragten, die ebenfalls der Bedarfserhebung eine große Bedeutung beimessen, zur Auskunft, dass gerade in dieser ersten Analysephase erhebliche Defizite auftreten. Dafür sind mehrere Gründe verantwortlich. Ein Unternehmen gibt einschränkend zu, dass noch nicht für alle Stellen ein Anforderungsprofil existiere und daher auch nicht exakt definiert werden könne, welche Soll-Anforderungen an die Mitarbeiter gestellt werden. Entsprechend mangelt es an den konkreten Zielvorgaben, die die Mitarbeiter durch eine Entwicklungsmaßnahme erreichen sollen:

„Wir haben gemerkt bei unseren Workshops und auch bei dem Projekt, dass wir während der Bildungsmaßnahmen – wozu dann ja auch Fragebogen zählen, die kurz nach der Bildungsmaßnahme ausgegeben werden, dass wir da relativ gut

sind. (...) Aber da unterscheiden wir uns nicht wesentlich von anderen europäischen Firmen, wie ich auf anderen Konferenzen dann auch festgestellt habe. Also da war es relativ gut. Wo es hakte, war vor den Bildungsmaßnahmen, dass man da eine ganz saubere Vertragsgestaltung macht, wo man bereits sagt, das ist unser Ziel und so wollen wir das Ziel messen. Das war da ein sehr wesentlicher Punkt.“ (J 56-67).

Konkrete Defizite bestehen also bei manchen Unternehmen bereits in der Bedarfsanalyse, die aus einer mangelhaften Definition und Analyse von Ist- und Sollprofilen resultieren. Allerdings stellt eine sorgfältige Bedarfserhebung die Grundvoraussetzung dar, dass eine Intervention zielgerichtet konzipiert und umgesetzt werden kann. Wenn bereits in dieser ersten Phase keine sorgfältige Arbeit geleistet wird, ist eine Evaluation der weiteren Bereiche nicht mehr sinnvoll, da dann auch für diese weiteren Phasen keine Messkriterien festgelegt werden können. Dies verdeutlicht auch ZINTEL (1996, S. 61): „Damit ein Unternehmen im Markt bestehen kann, benötigt es den Soll-Ist-Vergleich, das heisst die professionelle Analyse. Das Unternehmen muss seine Stärken und Defizite herausarbeiten und diese Ergebnisse an den Unternehmenszielen und den Bedürfnissen des Marktes orientieren.“. Obwohl ein Paradigmenwechsel von der angebots- zur defizitorientierten Weiterbildung propagiert wird, lassen die Ergebnisse der Befragung an der konsequenten und ernsthaften Umsetzung zweifeln. Angesichts der erheblichen Investitionen in Bildungsmaßnahmen bleibt nur zu hoffen, dass die Unternehmen diese Mängel möglichst rasch beseitigen, um eine strategisch orientierte und bedarfsgerechte Führungskräfteweiterbildung betreiben zu können.

Ein weiteres Unternehmen sieht allerdings auch Probleme darin, die Mitarbeiter oder auch deren Vorgesetzte zu möglichen Entwicklungspotenzialen zu befragen und damit den Ist-Zustand zu eruieren, denn „Immense viele Befragungen wurden schon gemacht, jetzt nicht im Rahmen des OE-Projektes, sondern im Rahmen von anderen Befragungen. Und wenn ich jetzt mit meinen PE-Fragen ankommen würde und noch mal befragen würde zu einzelnen Maßnahmen, die machen sowieso schon so dicht.“ (A 127-131). Ohne die konkrete Vorstellung aber, wie der derzeitige Qualifikationsstand der Mitarbeiter ist, lässt sich kein sinnvoller Soll-Ist-Vergleich anstellen, um mögliche Defizite aufzudecken, die dann durch Entwicklungsmaßnahmen kompensiert werden könnten. Andererseits sind die Bedarfe und damit die Zielsetzungen der Entwicklungsmaßnahmen zum Teil derart undifferenziert formuliert, dass sich kaum eine zielgerichtete Maßnahme daraus entwickeln und daher auch keine Messkriterien für eine Evaluation festlegen lassen.

Ein weiterer zentraler Punkt, der die Bedarfsanalyse betrifft, ist die Verknüpfung der Qualifikationsziele mit der Unternehmensstrategie. Ein Experte gibt hierzu folgende Auskunft:

„Ich will etwas verändern. Ich will das Unternehmen als Ganzes weiterbringen. Das heisst, hier muss immer eine ganz enge Verbindung bestehen zum Thema Unternehmensstrategie. Wenn ich nicht weiß, wo bringe ich das Unternehmen hin, dann brauche ich gar nicht anzufangen. Das heisst, ich setze an Unternehmensstrategien an, überlege: Wo stehe ich? Und hier großes Thema: Ist-Analyse. Als Berater muss ich mir da sehr viel Zeit nehmen.“ (F 394-399).

Diese Aussage verdeutlicht die moderne Rolle der Personalentwicklung als zentraler Unternehmensbereich, der seine Bildungsstrategie in Analogie zu anderen Bereichen aus den Unternehmenszielen ableitet und die daraus resultierenden, operativen Maßnahmen entwickelt.

Dem Bildungsbereich wird somit nicht mehr die tradierte Rolle einer Personalverwaltung zugeordnet, sondern er profiliert sich als Unternehmensbereich, der zur Erreichung der Unternehmensziele beiträgt und auf diese Weise wertschöpfend tätig ist. Diese neue Ausrichtung der Bildungsarbeit ist auch im Konzept der Balanced Scorecard verankert, und sie findet in der Errichtung von Corporate Universities eine konkrete Form der Umsetzung. Im Bildungscontrolling wird diese Ausrichtung als strategisches Controlling bezeichnet (vgl. Abb. 26), das folglich auch eine langfristige Bildungsstrategie voraussetzt. Alle Entwicklungsmaßnahmen müssen dabei an der Unternehmensstrategie ausgerichtet werden. In diesem Zusammenhang ist von zentraler Bedeutung, dass der Bildungsbereich eng an die strategische Führungsspitze angekoppelt wird, um schnell auf Veränderungen reagieren zu können bzw. proaktiv tätig zu werden (vgl. KALMBACH/BRACHT 1997, S. 894). Daher wird die Führungskräfteentwicklung oder die Corporate University in einer zunehmenden Anzahl von Unternehmen direkt dem Vorstandsvorsitzenden und nicht mehr dem Personalvorstand unterstellt.

Während einige Unternehmen noch dabei sind, Stellen- und Anforderungsprofile zu definieren, um anschließend durch einen Soll-Ist-Abgleich die notwendigen Qualifizierungsmaßnahmen zu starten, sind andere Unternehmen in diesem Prozess bereits einen Schritt voraus, und sie betrachten die Bildungsarbeit als strategischen Erfolgsfaktor und als Bestandteil der Wertschöpfungskette. Unabhängig von der aktuellen Entwicklungsstufe der Bildungsbereiche der befragten Unternehmen wird aber die Bedeutung der Bedarfsanalyse herausgestellt und in den meisten Fällen zumindest daran gearbeitet, in dieser Phase den Bedarf mit größter Sorgfalt zu erheben. Somit ließe sich die Evaluierung der Bedarfsanalyse nutzen, Defizite aufzudecken und an ihrer Beseitigung zu arbeiten.

Wie bereits eingangs in diesem Abschnitt erwähnt und wie auch die Auswertung des Fragebogens zeigt, wird auch die Transferphase als eine der bedeutendsten Evaluationsbereiche genannt. Im persönlichen Gespräch weisen fast alle Experten nochmals auf die herausragen-

de Bedeutung der Transferphase hin. Gerade für diesen Evaluationsbereich werden umfassende Konzepte und Instrumente erarbeitet (vgl. J 42-44), auf die jedoch erst in Abschnitt 5.6. noch näher eingegangen werden soll.

5.3.2. Die weiteren Evaluationsbereiche

In den Interviews bestätigt sich der Eindruck, dass die Evaluation der Konzeption einer Maßnahme und ihrer Vorbereitung weitaus differenzierter betrachtet werden. Demnach lässt sich auf jeden Fall feststellen, dass die Unternehmen diesen beiden Bereichen offenbar eine insgesamt geringere Bedeutung beimessen.

Die Durchführungsphase spielt dagegen bei einigen der befragten Unternehmen eine größere Rolle. Die Bedeutung der Evaluierung der Durchführung einer Maßnahme könnte darauf zurückzuführen sein, dass, im Sinne einer formativen Evaluation auf den Prozess steuernd eingewirkt werden kann. Vor allem bei der Pilotierung einer kostspieligen Maßnahme kann dies von Bedeutung sein. Bei der erstmaligen Durchführung sind daher häufig die Personalentwicklungs-Verantwortlichen während der gesamten Maßnahme persönlich präsent, um die Durchführung zu kontrollieren und eventuelle Veränderungen vorzunehmen (vgl. K 519). Bei Folgeveranstaltungen wird dagegen aus Kosten- und Kapazitätsgründen auf eine derart umfassende Evaluation verzichtet.

Ein weiterer Personalexperte sieht dagegen die Notwendigkeit, die Pilotveranstaltung zu überprüfen, greift allerdings nicht steuernd in den Prozess ein, falls Unstimmigkeiten auftreten:

„In dem Moment läuft es. Und da hab ich oft so das Gefühl, wenn der Pilot läuft, dann lass ihn mit allen Lernerfahrungen laufen. Natürlich könnte man jetzt sagen, ich evaluiere ja auch bei der Durchführung ein neues Training und da gucke ich dann, wie ist es? Das ist dann ja im Prinzip Evaluation. Nur, ich würde es jetzt nicht mehr aufhalten.“ (H 87-90).

Als Grund dafür wird von dem Befragten angegeben, dass die Überprüfung der Zufriedenheit und der Lernfortschritte in den Verantwortungsbereich der Trainer verlagert wird. Von diesen „Lieferanten“ wird erwartet, im Laufe einer Intervention Zwischenlernfortschritte zu erheben, wie z.B. durch Blitzlichter, Feedback-Loops oder Erwartungsabfragen (vgl. H 106).

Die bisherigen Ergebnisse lassen allerdings noch nicht klar erkennen, ob die Unternehmen ein umfassendes Bildungscontrollingkonzept entwickelt oder gar implementiert haben, das

alle Evaluationsbereiche umfasst. Lediglich zwei der befragten Unternehmen geben zur Auskunft, dass sie einen systemischen Ansatz verfolgen, der alle Evaluationsphasen beinhaltet (vgl. C und F). Nur der Experte C verdeutlicht seinen ganzheitlichen Bildungscontrollingansatz (C 499-501). Das bei diesem Unternehmen verfolgte Qualifizierungskonzept umfasst die folgenden Elemente: Bedarfsermittlung, Auswahl und Konzeption der Maßnahme, Durchführung der Qualifizierung, Transferunterstützung und -sicherung, Evaluation und Bildungs-Review im Gesamtkontext (vgl. Abb. 33). Die Evaluation bezieht sich in diesem Zusammenhang auf eine Transferkontrolle, die zeitnah im Anschluss an die Maßnahme anknüpft, während sich der Bildungs-Review als Transferüberprüfung einige Monate später anschließt. Aus der nachfolgenden Grafik wird auch ersichtlich, dass die Unternehmensziele, die Marktanforderungen, die Benchmarkingergebnisse und die Anforderungen in den Funktionen in das Sollprofil eingehen. Der Iststand der Qualifizierung der Mitarbeiter wird durch Kompetenzdiagnostiktools, wie z.B. KODE (*K*ompetenz*d*iagnose und *E*ntwicklung als eigenverantwortliche Standortbestimmung) ermittelt (vgl. C 472-475). Ausgangspunkt der Führungskräfteweiterbildung stellt folglich ein professioneller und systematischer Soll-Ist-Abgleich dar (vgl. Abb. 33).

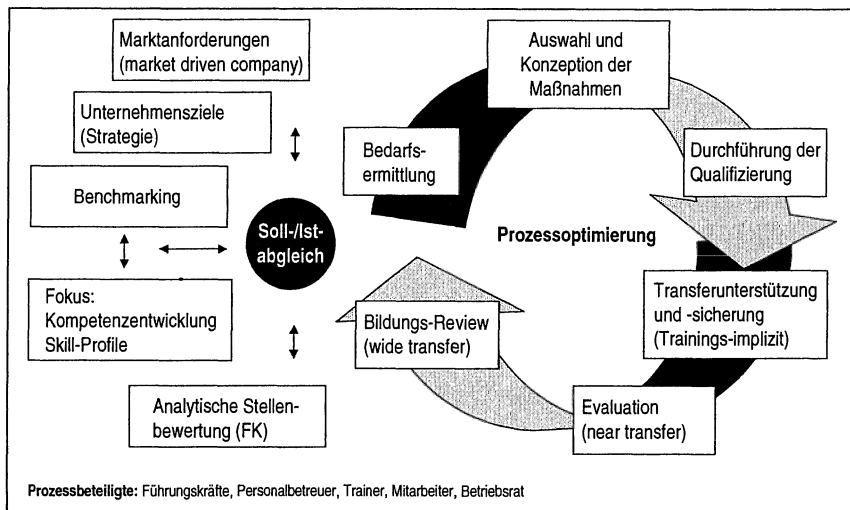


Abb. 33: Elemente eines ganzheitlichen Qualifizierungsprozesses (Präsentationsfolie von C)

Bei den anderen Unternehmen der Stichprobe wird auf diesen ganzheitlichen Ansatz nicht explizit hingewiesen. Es ist allerdings zu vermuten, dass auch diejenigen Befragten, die fast

alle Evaluationsbereiche als gleich wichtig einstufen, implizit eine Evaluierung im umfassenden Sinne anstreben.

5.3.3. Fazit

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass den beiden Evaluationsbereichen Bedarfsanalyse und Transfer die größte Bedeutung beigemessen wird. Allerdings wird an der Ermittlung des Bedarfs noch unzureichend gearbeitet, da einerseits keine klaren Stellenprofile vorliegen, und da andererseits der Istzustand der Mitarbeiter teilweise nicht eindeutig erhoben werden kann. Aus diesen Mängeln ergeben sich offensichtlich unspezifische Zielsetzungen von Entwicklungsmaßnahmen, die deren Wirksamkeit in Frage stellen können.

Dieses Ergebnis erstaunt zunächst, könnte aber als Indiz erachtet werden, dass viele Weiterbildungsmaßnahmen nicht oder nur unzureichend greifen. In Analogie zu dieser Schlussfolgerung stellt auch STAUDT (2000, S. 43) fest: „Die wenigen vorliegenden empirischen Befunde zum Nutzen von Weiterbildung weisen auf hohe Streuverluste und mangelnde Verwertungsmöglichkeiten hin.“. Die Streuverluste und die mangelnden Transferoptionen resultieren direkt aus der unzureichenden Bedarfserhebung, die zu einem heterogenen Wissensstand bei den Teilnehmern führt, und sie führen zu Programminhalten, die weder den Anforderungen des Arbeitsplatzes entsprechen noch unternehmensrelevant sind.

Qualifizierungsmaßnahmen, die auf einem mangelhaften Soll-Ist-Abgleich fundieren, sollten eigentlich der Vergangenheit angehören, zumal davon auszugehen ist, dass die Unternehmen, die in dieser Stichprobe befragt wurden, zum größten Teil zu den Großunternehmen zu zählen sind, die über eine professionelle Personalentwicklung verfügen sollten. Allerdings stellen mangelhafte Bedarfsanalysen und unspezifische Zielformulierungen der Erfahrung der Verfasserin nach keine Seltenheit dar. Oftmals erhält der Bildungsbereich von Fachabteilungen oder gar vom Vorstand den Auftrag, eine bestimmte Maßnahme durchzuführen, die weder strategisch abgeleitet noch den Arbeitsplatzanforderungen entspricht. Oft werden Modethemen ausgewählt, die jeweils en vogue sind oder als zukünftig relevant eingestuft werden, für die Teilnehmer aber von aktuell geringer Bedeutung sind. Die Heterogenität des Teilnehmerkreises und die möglicherweise wahllos zusammengestellten Themen führen letztendlich zu Frustrationen bei den partizipierenden Mitarbeitern und stellen somit den Sinn und den Wert der Maßnahme insgesamt in Frage. In den persönlichen Gesprächen wurde allerdings auch deutlich, dass dieses Defizit durchaus erkannt ist, und dass bereits an seiner Beseitigung gearbeitet wird.

Ein weiteres, positiv zu wertendes Ergebnis der Erhebung ist die Konzentration auf die Transferphase, die mit einer intensiven Begleitung der Teilnehmer einhergeht. Hieraus lässt sich schlussfolgern, dass diese Phase auch in der Praxis als zentrales Element des Qualifizierungsprozesses erkannt wurde.

5.4. Die Zufriedenheitsevaluation

Entsprechend dem vierstufigen Evaluationsmodell von KIRKPATRICK wurde zunächst erhoben, wie die Unternehmen die Bedeutung der Zufriedenheitsevaluation einschätzen. 13 der befragten Experten erachteten die Zufriedenheitsüberprüfung als „sehr wichtig“ und vier weitere als „wichtig“. Zwei der Befragten beurteilen dagegen die Zufriedenheitserhebung nur als „teils/teils“ wichtig (vgl. Abb. 34).

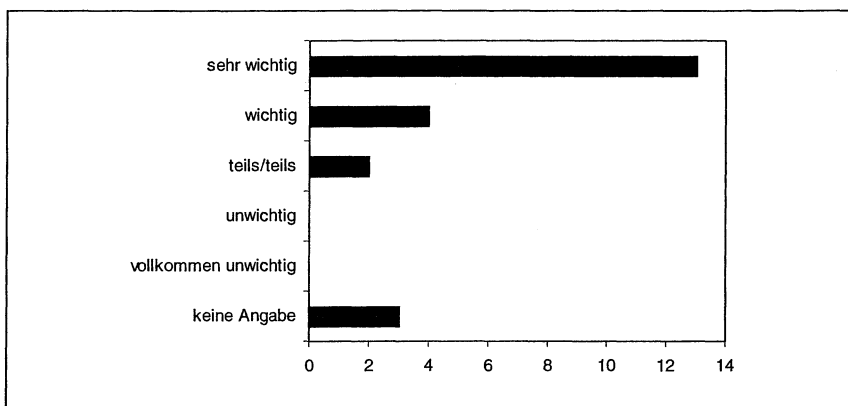


Abb. 34: Bedeutung der Zufriedenheitsevaluation

Alle Personalexperten geben im Fragebogen zur Auskunft, die Zufriedenheit der Teilnehmer mit einer Maßnahme zu erheben. Das eindeutig dominierende Evaluationsinstrument stellt dabei der Teilnehmerfragebogen dar, der bei allen Unternehmen zum Einsatz gelangt (vgl. Abb. 35).

Dieses Ergebnis fällt weitaus positiver aus als vergleichbare Untersuchungen. BEICHT/KREKEL (1999, S. 47) stellten bei ihrer Studie fest, dass 57 % der befragten Unternehmen mit mehr als 500 Mitarbeitern eine regelmäßige Bewertung der Weiterbildungsmaßnahmen durch eine schriftliche Befragung der Teilnehmenden nach Abschluss der Maßnahme durchführen. Sie stellen weiterhin fest, dass bei 46 % der Großunternehmen auch während der Maßnahme eine Beurteilung durch die Teilnehmer stattfindet. In kleineren Unternehmen erfolgt das Feedback eher in mündlicher Form, da der Einsatz schriftlicher Erhebungsmethoden vermutlich als zu aufwendig empfunden wird und lediglich eine geringe Anzahl von Führungskräften weitergebildet werden zu denen meist ein enger, persönlicher Kontakt besteht. PAWLOWSKY/BÄUMER (1996, S. 182) weisen ebenfalls darauf hin, dass Studien aus den 80er Jahren zum Ergebnis kommen, dass Teilnehmerbefragungen in der Regel in Form von informellen Gesprächen und weniger durch schriftliche Erhebungen durchgeführt werden. Hier zeigt die vorliegende Stichprobe im Vergleich zu früheren Untersuchungen ein weitaus professionelleres Vorgehen der Großunternehmen. Dies könnte damit zusammenhängen, dass die Großunternehmen der Stichprobe über die zeitlichen, finanziellen als auch personellen Ressourcen verfügen, die eine systematische, schriftliche Evaluation ermöglichen, und diese im Unterschied zur Vergangenheit auch gezielter einsetzen.

Abbildung 35 gibt einen Überblick über die eingesetzten Instrumente im Gesamtzusammenhang der Zufriedenheitsevaluation.

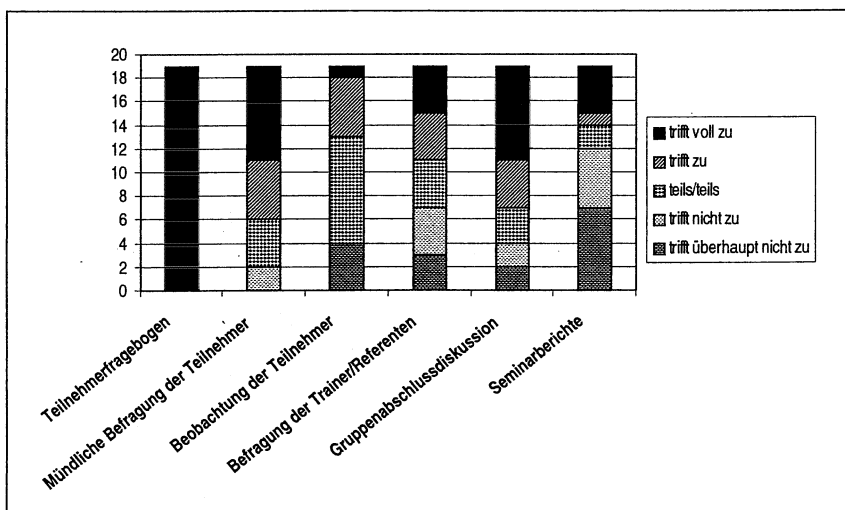


Abb. 35: Instrumente der Zufriedenheitsevaluation

Die Grafik belegt die unangefochtene Spitzenstellung des Teilnehmerfragebogens bei der Erhebung der Teilnehmerzufriedenheit. Dagegen werden die weiteren Instrumente äußerst differenziert eingestuft. Die nachfolgenden Abschnitte 5.4.1. und 5.4.2. befassen sich ausführlich mit den Detailinformationen, die aus den Interviews zu diesem Themenbereich gewonnen werden konnten.

5.4.1. Der Teilnehmerfragebogen als zentrales Erhebungsinstrument

Während der Interviews bestand die Gelegenheit, vertiefter nachzufragen, wann die eingesetzten Fragebögen zum Einsatz gelangen, wie sie aufgebaut sind und wie die aus ihrer Auswertung resultierenden Ergebnisse ausgewertet und verwendet werden.

Bei den meisten der befragten Unternehmen wird der Fragebogen, der auch als Beurteilungs- oder Feedbackbogen bezeichnet wird, am Ende der Maßnahme verteilt. Ein Experte gibt zur Auskunft, dass in seinem Unternehmen die Fragebögen mit der Einladung zum Seminar versandt werden, dann aber oft in Vergessenheit geraten und daher nicht ausgefüllt werden. In Zukunft sollen sie daher ebenfalls am Ende ausgegeben werden (vgl. K 422-427). Ein weiterer Befragter händigt die Fragebögen den Teilnehmern direkt zu Beginn der Veranstaltung aus (vgl. L 180). Nur zwei Unternehmen setzen die Fragebögen zur Zufriedenheits-evaluation erst einige Zeit nach Beendigung der Maßnahme ein. Unternehmen D versendet die Fragebögen mit weiteren Seminarunterlagen und den Ergebnissen einer Gruppenabschlussdiskussion zwei bis drei Wochen nach Beendigung einer Veranstaltung. Auch Unternehmen H bevorzugt die Verteilung der Teilnehmerfragebögen vier bis sechs Wochen nach einer Intervention.

Werden die Fragebögen direkt am Ende einer Maßnahme verteilt, so geben die meisten Personalexperten zur Auskunft, die ausgefüllten Fragebögen auch direkt wieder einzusammeln. Vereinzelt werden die Fragebögen den Bildungsverantwortlichen auch zugesandt. Unternehmen A und E verteilen die Fragebögen ebenfalls am Ende, gewähren aber bewusst einige Zeit, um den Teilnehmern die Gelegenheit zu bieten, über die Maßnahme nachzudenken und erst danach den Fragebogen auszufüllen und zurückzugeben.

Allerdings resultiert aus diesen Vorgehen, ebenso wie aus der späteren Erhebung, ein verfahrenstechnisches Problem, dass in einer geringen Rücklaufquote zum Ausdruck kommt. Werden die Fragebögen nicht direkt persönlich wieder eingesammelt, so lassen sich in den Unternehmen der Stichprobe lediglich Rücklaufquoten zwischen 50 und 70 % erzielen. Bei Pilotveranstaltungen und hochrangigen, kostenintensiven Maßnahmen wird daher von Seiten

der Personalentwicklung oft mehrmals nachgehakt, um schließlich eine Rücklaufquote von 90 bis 100 % zu erreichen (vgl. F 491-493 oder H 201-203). Ein Experte macht deutlich, dass er die Verantwortung auch bei den Teilnehmern sieht, sich aktiv an einer Maßnahme zu beteiligen, und dazu gehöre auch das Abgeben eines qualifizierten Feedbacks.

„Das ist mir auch sehr wichtig, weil ich sage auch, es ist ein Geben und Nehmen. Ich möchte mit den Leuten intensiv weiter zusammenarbeiten, die da sitzen, und das ist ja auch mein ständiges Thema in der Maßnahme: Wir sitzen jetzt hier und jetzt, Unternehmen, entwickelt uns mal. Das heisst, diese Erwartungshaltung unterstütze ich nicht. Das heisst wenn die zu einem Seminar kommen und dann erwarten, dass mit ihnen was geschieht, dann erwarte ich auch, dass sie sich da selbstverantwortlich mit reinhängen. Das heisst auch im Bereich Feedback noch mal Gedanken machen und das kommuniziere ich dann jeweils auch, und manchmal kann das ein bisschen länger dauern, da ruf ich dann persönlich an, dann erkläre ich das auch, warum mir das so wichtig ist, und dann kommen sie (die Feedbackbögen; Ergänzung der Verf.) auch alle.“ (F 497-506).

Auch hier wird also die Verantwortung für den Lernprozess, aber auch für die Qualität einer Führungskräfteentwicklungs-Maßnahme, bei den Teilnehmern selbst gesehen, von denen erwartet wird, sich aktiv am Weiterbildungsprozess zu beteiligen, was auch die Evaluation mit beinhaltet. Dies erfordert allerdings auch, dass die Teilnehmer über den Lernprozess und den Nutzen der damit verbundenen Evaluationsschritte informiert werden. Nur dann kann auch erwartet werden, dass sich fundierte und aussagekräftige Evaluationsergebnisse erzielen lassen.

Viele langfristige Entwicklungsmaßnahmen bestehen aus mehreren Bausteinen mit Transferphasen. Bei diesen Maßnahmen wird die Zufriedenheit nach jedem einzelnen Baustein erhoben, und nach Abschluss der Gesamtmaßnahme wird nochmals eine gesonderte Erhebung gestartet, die die Zufriedenheit der Teilnehmer mit der Gesamtveranstaltung überprüft (vgl. B 43-45 und S 184-205).

Bei einigen anderen Unternehmen existiert ebenfalls ein weiterer Fragebogen, der zeitversetzt einige Wochen später zum Einsatz gelangen könnte, aber letztendlich kaum genutzt wird (vgl. I 206-212 oder N 320-322). Nur zwei Unternehmen geben zur Auskunft, dass sie bei einigen ausgewählten Programmen standardmäßig einen zweiten Fragebogen zur Zufriedenheitsevaluation einsetzen (vgl. P 45-47 und Q 288-295).

Obwohl die hier befragten Unternehmen den Einsatz eines Fragebogens präferieren, besteht keine einheitliche Meinung über den günstigsten Zeitpunkt des Einsatzes dieses Erhebungsinstrumentes. Das sofortige Einsammeln hilft, ein zeitaufwendiges Nachfragen zu vermei-

den, um einen möglichst hohen Rücklauf zu erzielen. Auf der anderen Seite liefern direkte Befragungen ein unreflektiertes Bild der Maßnahme, da nur eine Momentaufnahme der Stimmungslage der Teilnehmer am Ende der Veranstaltung zum Ausdruck kommt, die durch situative Faktoren positiv wie negativ beeinflusst sein kann und wenig über die tatsächliche Zufriedenheit der Teilnehmenden aussagt. Auf der anderen Seite kann das Ergebnis einer späteren Befragung durch andere Einflussfaktoren überlagert sein und ebenfalls ein verzerrtes Ergebnis zur Folge haben. Es lässt sich auch in der Theorie keine eindeutige Aussage finden, zu welchem Zeitpunkt idealerweise eine Erhebung zur Zufriedenheit durchgeführt werden soll. In der Beurteilung durch die Unternehmen der hier vorliegenden Untersuchung überwiegen aber die Vorteile einer direkten Zufriedenheitsevaluation.

Obwohl in der hier vorliegenden Untersuchung die befragten Unternehmen die Zufriedenheit evaluieren, bringen einige der befragten Experten auch deutlich zum Ausdruck, dass die Ergebnisse der Zufriedenheitsevaluation häufig ein falsches Bild liefern können. Falls die Trainer oder Referenten die Teilnehmer fordern oder sogar bewusst Konfliktsituationen herbeiführen, um z.B. bestimmte Ziele bei Führungstrainings zu erreichen, kann sich dies negativ auf die Beurteilung der Maßnahme auswirken:

„Wenn da mal eine Rückmeldung kommt, wo die Teilnehmer den Eindruck hatten, da war der Trainer ein bisschen fordernd oder ein bisschen kritisch, dass sie ihn dann nicht so gut beurteilen. Vielleicht ist das aber genau das Richtige, die richtige Intervention zu setzen.“ (C 302-305).

Diese voreingenommene, emotionsgeladene Beurteilung tritt häufig auf, wenn die Zufriedenheit direkt am Ende einer Maßnahme erhoben wird und die Teilnehmer noch keine Gelegenheit hatten, die Eindrücke zu verarbeiten oder darüber nachzudenken. Einige Zeit später würde eine erneute Befragung in diesem Fall möglicherweise zu einem deutlich besseren Feedback führen. Auf der anderen Seite ist den Experten auch bewusst, dass die Ergebnisse durch die Seminaratmosphäre deutlich positiv gefärbt sein können und daher keine Aussagen zulassen, ob die Zufriedenheit auch tatsächlich einen Lern- oder Transfererfolg nach sich zieht (vgl. N 429-432). Diesen Widerspruch stellen auch SEUSING/BÖTEL (1999, S. 76) fest, da sich die Bildungsverantwortlichen einerseits kritisch über den Aussagewert der sog. Happiness-Sheets äußern, aber andererseits ausgiebig davon Gebrauch machen und sogar daran arbeiten, dieses Instrument weiter zu optimieren.

Im Rahmen der Interviews wurden ebenfalls die Inhalte und der Aufbau der Fragebögen angesprochen. Im Rahmen der geführten Gespräche wurde in Bezug auf diese Fragestellungen deutlich, dass einige Experten beabsichtigen, ihre eingesetzten Fragebögen noch besser zu strukturieren und umfangreichere Teilaspekte zu erheben. Die Interviews ergaben zu-

sammenfassend vier Themenkomplexe, die die Fragebögen zur Zufriedenheitsevaluation beinhalten:

Inhalt:

- Praxisbezug der Themen,
- Übereinstimmung der Erwartungen mit den Inhalten,
- Übereinstimmung der Inhalte mit den Zielsetzungen,
- Aufbau und Abstimmung der Inhalte, etc.

Organisation:

- Unterkunft,
- Verpflegung,
- Räumlichkeiten,
- Seminarraumausstattung, etc.

Referent/Trainer:

- Kompetenz,
- Didaktik,
- Methodik (Interaktivität, Begleitung der Lernfortschritte, Motivation der Teilnehmer), etc.

Seminarunterlagen:

- Qualität,
- Umfang
- Praxisrelevanz, etc.

Darüber hinaus wird der Gesamteindruck der Maßnahme erhoben und oft Raum für Anregungen oder Kritik gelassen. Die Fragebogen sind standardisiert und enthalten überwiegend Fragen mit vorgegebenen Antwortkategorien. Die Unternehmen verwenden dabei unterschiedliche Skalen, die von einer Vierer- bis Sechser-Skala reichen. Allerdings gibt ein Experte auch zu bedenken, dass die Standardisierung wichtige Aspekte unberücksichtigt lässt, da die Teilnehmer durch die vorgegebenen Antwortkategorien möglicherweise in eine vorgegebene Richtung gelenkt werden.

„In dem Moment wo ich Kreuzchen vorgebe, gebe ich schon eine gewisse Denkrichtung vor. Und das heisst natürlich, es ist super einfach für die Leute, etwas anzukreuzen und sehr oft bewegen sie sich im Mittelfeld, denn sie können nicht wirklich etwas falsch machen, aber Sie bekommen nicht wirklich ein Feedback.“

Das weiße Blatt, oder der Freiraum führt dazu, die Leute geben wirklich etwas von sich Preis.“ (F 237-242).

Daher nutzen auch zwei Unternehmen überwiegend offene Fragen in den verwendeten Fragebögen (vgl. K 456-460 und T 91-93). Allerdings ist die Auswertung offener Fragen zeitintensiv und damit auch kostspielig (vgl. 2.5.1.). Außerdem liefern die Antworten zwar vielseitige Informationen, lassen aber andererseits nur äußerst lückenhafte Vergleiche der Ergebnisse verschiedener Maßnahmen zu. Daher ist bereits im vorab zu bedenken, inwieweit offene Fragestellungen sinnvoll genutzt und verwertet werden können, wie auch ein Befragter anmerkt:

„Für eine Auswertung ist das sehr, sehr schwierig und ich sage immer, wenn ich so etwas generiere, dann muss es auch eine sinnvolle Auswertungsmöglichkeit geben, sonst wird es irgendwann zum Zahlenfriedhof. Und dann hat es auch keinen Nutzen.“ (T 93-96).

Da allerdings die Ergebnisse der Zufriedenheitsevaluation ebenfalls dazu dienen sollen, Maßnahmen miteinander zu vergleichen, wird häufig auf eine Antwortkategorie zurückgegriffen, die den Vorteil einer einfachen und schnellen Auswertung bietet. Die Ergebnisse gehen bei einigen Unternehmen in eine Datenbank ein, die dazu genutzt wird, Anbieter und Referenten oder Trainer zu bewerten und letztendlich zu selektieren. Also steht auch hier, wie schon beim Kostencontrolling, der Benchmark-Gedanke im Vordergrund.

Trotz des eingeschränkten Aussagewerts der Fragebögen dient dieses Instrument bei den meisten Unternehmen nicht nur dazu, die Zufriedenheit zu erheben, sondern er beinhaltet ebenfalls Fragen zum individuell eingeschätzten Lernerfolg und zum Nutzen für den beruflichen Alltag. Allerdings stellen einige Experten auch fest, dass neben dieser Fragebogenerhebung und einigen weiteren, nicht standardisierten Evaluationsinstrumenten, die in Abschnitt 5.4.2. dargestellt werden, keine weiteren Evaluationsschritte unternommen werden, um den Lern-, Transfer- oder Organisationserfolg zu überprüfen.

„Das machen sie mit einem Fragebogen am Ende des Seminar, und da wird auch nicht noch mal nachgehalten nach einer gewissen Zeit oder so was. Also das ist sicherlich noch etwas, wo man Energie und Gehirnschmalz investieren könnte.“ (G 324-326).

5.4.2. Weitere Erhebungsinstrumente

Die mündliche Befragung der Teilnehmer

Neben den Teilnehmerfragebögen setzen die Unternehmen der Stichprobe noch weitere Instrumente der Zufriedenheitsevaluation ein (vgl. Abb. 35). Als ebenfalls genutzte Erhebungsform für die Zufriedenheit der Teilnehmer besitzt auch die mündliche Befragung der Teilnehmer weite Verbreitung. Bei 13 der 19 befragten Unternehmen kommt dieses Instrument zum Einsatz („trifft voll zu“ und „trifft zu“). Im Gegensatz zur Fragebogenerhebung handelt es sich dabei allerdings nicht um ein Standardinstrument, sondern die meist telefonische Befragung erfolgt fallbezogen, nicht strukturiert und auch nicht flächendeckend. Häufig dienen die ausgewerteten Fragebögen dazu, bei sehr kritischen oder sehr positiven Teilnehmern stichprobenartig nachzufragen, soweit die Fragebogenerhebung nicht anonym durchgeführt wird.

Neben telefonischen Befragungen werden oftmals auch beiläufige Gespräche mit Teilnehmern mit der mündlichen Befragung assoziiert, die weder als strukturiert noch als systematisch bezeichnet werden können, wie folgende Äußerung verdeutlicht.

„Doch, wir reden natürlich mit den Leuten. Das ist klar, aber das ist informell. Das ist auch nicht systematisch. Das orientiert sich jetzt nicht an irgendeinem Questionnaire oder sonst irgend etwas. Sondern das ist mehr der Austausch, wenn man sich dann auf dem Flur trifft und fragt: Wie war es denn? Und dann kommt irgendwas. Also es ist schon mehr ein bisschen das Bauchgefühl, was da eine Rolle spielt.“ (G 338-342).

Als mündliche Befragung der Teilnehmer kann auch die Gruppenabschlussdiskussion am Ende einer Maßnahme bezeichnet werden. Auch dieses Evaluationsinstrument wird von zwölf der befragten Unternehmen genutzt. Die Gruppenabschlussdiskussion wird im Gegensatz zur mündlichen Befragung der Teilnehmer bei den Unternehmen, die davon Gebrauch machen, neben der Fragebogenerhebung als Standardinstrument bezeichnet. In der Regel wird das abschließende Feedback von den Trainern oder Referenten eingeholt, wobei in wichtigen Veranstaltungen die Bildungsverantwortlichen anwesend sind. Allerdings weist ein Befragter darauf hin, dass das Ergebnis dieser Feedbackrunde mit Bedacht zu beurteilen ist:

„Im persönlichen Feedback findet man die soziale Milde, d.h. wenn ein Seminar mit 2-3 bewertet wurde, kann man fast immer, wenn man die Abfrage 6-8 Wochen später macht, sehen, dass es eben eine Ausreichend-Geschichte oder so wird, weil dieses Synonym zwischen Teilnehmern und Referent, wenn ein Referent nicht grob fahrlässig gehandelt hat, kein Teilnehmer ihn in die Pfanne haut.

Dann sagt man ‚Ja, das war okay‘, und es grenzt teilweise auch an oberste Euphorie: Wir brauchen Transfer, wir müssen uns noch mal treffen.“ (H 179-185).

Auch hier wird deutlich, dass die Stimmung am Ende des Seminars nicht unbedingt Rückschlüsse auf die Qualität der Veranstaltung zulässt, sondern, dass eine Erhebung einige Wochen später ein deutlicheres Bild liefern könnte.

Die Unternehmen geben zur Auskunft, dass im Rahmen der Abschlussdiskussion unterschiedliche Methoden, je nach Situation und Maßnahme, zum Einsatz gelangen. Entweder wird ein Blitzlicht veranstaltet, bei dem jeder Teilnehmer kurz ein Feedback zur Maßnahme an sich, zu den Inhalten und Trainern gibt, oder es findet eine Diskussion statt, bei der einzelne Teilnehmer positive oder auch kritische Anmerkungen abgeben können. Eine Erwartungsabfrage zu Beginn des Seminars kann an dieser Stelle ebenfalls dazu dienen, um einen Abgleich durchzuführen, ob die Erwartungen mit den vermittelten Themen übereinstimmen oder ob noch Punkte offen geblieben sind. Zum Teil werden die Ergebnisse protokolliert und für die Teilnehmer vervielfältigt (vgl. D 442-460). Auf der anderen Seite gibt auch ein Befragter zur Auskunft, dass diese Ergebnisse ebenfalls sinnvoll verwendet werden sollten, um den damit verbundenen Aufwand zu rechtfertigen:

„Das ist auch protokolliert worden, aber ich muss Ihnen ganz ehrlich sagen, das interessiert hinterher keinen Menschen mehr. Und wenn es niemanden mehr interessiert, dann schläft das auch ein. Macht es auch niemand mehr.“ (R 267-269).

Die Beobachtung der Teilnehmer

Ein weiteres Erhebungsinstrument für die Zufriedenheit stellt die Beobachtung der Teilnehmer während der Maßnahme dar. Allerdings wird dieses Instrument nur bei sieben der befragten Unternehmen eingesetzt („trifft voll zu“ und „trifft zu“). Bei neun weiteren Befragten wird dieses Instrument nur in einigen Fällen angewandt (vgl. Abb. 35). Vorrangig findet die Beobachtung der Teilnehmer durch die Bildungsverantwortlichen selbst statt, falls diese während der Maßnahme anwesend sind oder diese gar selbst als Teilnehmer besuchen. Dies ist zumeist dann der Fall, wenn es sich um eine Pilotveranstaltung oder um bestimmte, wichtige Programme für Führungskräfte handelt. Daher kann auch bei diesem Instrument nicht von einem systematischen, standardisierten Evaluationsinstrument gesprochen werden, sondern die Beobachtung findet in der Regel unstrukturiert während des laufenden Prozesses statt.

Die Befragung der Trainer oder Referenten

Die Befragung von Trainern oder Referenten wird immerhin von neun der Experten in ihren Unternehmen als Evaluationsinstrument genutzt, von vier weiteren noch teilweise. Häufig dienen die ausgewerteten Fragebögen als Grundlage für ein Feedbackgespräch mit den Trainern. Im persönlichen Gespräch wird erläutert, wie die Trainer die Zufriedenheit der Teilnehmer und den Verlauf der Maßnahme beurteilen (vgl. I 120-125). Ein anderes Unternehmen erwartet von den Trainern sogar einen schriftlichen Bericht nach jeder internen Maßnahme, der die wichtigsten Ergebnisse und die Beurteilung des Verlaufs der Maßnahme aus der Sicht der Trainer beinhaltet (vgl. N 449-451).

Seminarberichte

Obwohl fünf Unternehmen und zwei weitere im Fragebogen angeben, teilweise Seminarberichte zu nutzen, musste während der persönlichen Gespräche festgestellt werden, dass die Befragten den Begriff „Seminarbericht“ unterschiedlich interpretieren. Einige Unternehmen verstehen darunter die offenen Fragestellungen im Fragebogen. Nur zwei Unternehmen verlangen einen frei formulierten Seminarbericht der Teilnehmer. Bei Unternehmen K dient er in Ergänzung zum Fragebogen dazu, die Ergebnisse der Maßnahme aus Sicht der Teilnehmer zu dokumentieren. Allerdings schränkt der Experte ein, dass die Berichte sehr heterogen ausfallen, je nach Schwerpunktsetzung des einzelnen Teilnehmers:

„Es ist interessant. Das sagt sehr viel über die Fokussierung der Leute, finde ich. Es gibt Seminarberichte, die sehr stark auf den Inhalt eingehen, auf das, was sie vom Inhalt verwendbar fanden, auf die Profs vielleicht, und es gibt andere Berichte, die viel stärker auf die Umsetzbarkeit für das Unternehmen, für ihren Arbeitsbereich eingehen. Also der Fokus ist da relativ unterschiedlich.“ (K 582-586).

Auch daraus wird ersichtlich, dass offene Fragestellungen einen Vergleich zweier Maßnahmen kaum ermöglichen und daher auch nicht systematisch ausgewertet und dokumentiert werden können. Auf der anderen Seite liefern diese Berichte einen guten Überblick bezüglich der Zufriedenheit des Teilnehmers und seines persönlich eingeschätzten Lernerfolgs. Dieser Seminarbericht kann somit auch als Grundlage für ein potenzielles, späteres Vorgespräch dienen.

Ein anderes Unternehmen verwendet die Seminarberichte bei fachlichen Inhalten systematisch, um Fachthemen im Unternehmen zu verbreiten. Haben mehrere Mitarbeiter einen ähnlichen Qualifizierungsbedarf, so werden nur ein bis zwei Mitarbeiter auf eine Maßnahme entsandt, die anschließend die Aufgabe erhalten, einen Seminarbericht anzufertigen. Dieser

Seminarbericht gibt die Kurzfassung der Seminarinhalte wieder, der dazu dient, Kollegen die Thematik ebenfalls zu vermitteln (vgl. R 316-333).

Die Befragung der Vorgesetzten

Neben den im Fragebogen vorgegebenen Instrumenten wurden bei den Methoden zur Bewertung der Zufriedenheit zusätzlich Befragungen der Vorgesetzten genannt. Allerdings sind auch diese Befragungen nicht strukturiert und systematisch (vgl. I 154-161). Unternehmen B sieht ebenfalls die Bedeutung des Einbezugs der Vorgesetzten bereits vor Beginn der Maßnahme und im Anschluss daran. Im Moment wird daran gearbeitet, die Vorgesetztengespräche zukünftig systematisch anwenden zu können (vgl. B 67-108). Idealerweise sollte dann jeder Vorgesetzte zunächst ein Gespräch mit seinem Mitarbeiter führen, was konkret in der Maßnahme erlernt werden soll, welche Voraussetzungen dafür mitgebracht werden müssen und anhand welcher Kriterien im Nachhinein festgestellt werden soll, ob die angestrebten Zielsetzungen erreicht wurden. Nach der Maßnahme findet dann ein zweites Mitarbeitergespräch statt, um die Veränderungen zu überprüfen. Da sich diese Vorgesetztengespräche allerdings mehr auf den Lern- und Transfererfolg beziehen als auf die Zufriedenheit, wird darauf in Abschnitt 5.6.1. noch ausführlicher eingegangen werden.

5.4.3. Schlussfolgerung

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass bei allen der im Rahmen der hier vorliegenden Untersuchung befragten Unternehmen eine Evaluation auf der Stufe der Zufriedenheit durchgeführt wird. Dies dürfte an der großen Bedeutung liegen, die die befragten Unternehmen der Zufriedenheitsevaluation beimessen. Ein Unternehmen gibt konkret zur Auskunft, dass die Zufriedenheit als Voraussetzung für einen Lernerfolg betrachtet wird und daher als so bedeutend eingestuft wird (vgl. A 161-162). Es wurde allerdings bereits an früherer Stelle erläutert, dass bislang keine empirischen Belege gefunden werden konnten, die die These stützen, dass die Zufriedenheit eine Voraussetzung für den Lern- und Transfererfolg darstellt oder ihn gar begünstigt (vgl. ALLIGER/JANAK 1989, S. 337).

Weiterhin erstaunt auch, dass die Experten einerseits die Fragebögen als Happiness-Sheets bezeichnen und damit diesen Erhebungsbereich implizit als fragwürdig einstufen, da der Aussagekraft der Bögen nur bedingte Bedeutung beigemessen wird, aber andererseits die Überprüfung der Zufriedenheit als sehr wichtig einstufen. Diese Diskrepanz lässt sich vermutlich auch dadurch erklären, dass die Ergebnisse der Zufriedenheitsevaluation dazu genutzt werden, die Qualität der eigenen Tätigkeit und damit der angebotenen Produkte herauszustellen.

Bei den eingesetzten Instrumenten zur Evaluation der Zufriedenheit dominiert eindeutig die Fragebogenerhebung. Bei allen Unternehmen werden Fragebögen an die Teilnehmenden verteilt, die meist Fragestellungen zur Qualität der Organisation, der Referenten, der Inhalte und der Seminarunterlagen enthalten. Die Fragen sind jeweils mit Antwortkategorien versehen, die eine schnelle und vergleichbare Auswertung ermöglichen. Nur vereinzelt werden darüber hinaus offene Fragen integriert. Da es sich bei der Erhebung der Zufriedenheit darum handelt, eine Beurteilung des Gesamteindrucks einer Maßnahme aus Sicht der Teilnehmenden zu erhalten, stellt die Verwendung von standardisierten Fragebögen ein durchaus legitimes Vorgehen dar. Allerdings sollte trotz der angesprochenen Problematik geringerer Rücklaufquoten eine Fragebogenerhebung einige Zeit nach der Maßnahme stattfinden. Die Teilnehmer sollten die Gelegenheit erhalten, zumindest einige, wenige Wochen über die Inhalte und Erlebnisse reflektieren zu können, um dann ein weniger emotionsüberdecktes Feedback abgeben zu können.

Ein weiteres, deutlich weniger verbreitetes Evaluationsinstrument stellt die Gruppenabschlussdiskussion dar. Allerdings geht dabei die Initiative weniger von den Unternehmen als von den Trainern oder Referenten aus, die dadurch eine Bewertung ihrer eigenen Leistung erhalten.

Daneben finden unstrukturierte, mündliche Befragungen der Teilnehmer, der Trainer und zum Teil auch der Vorgesetzten statt. Bei diesen Methoden kann allerdings nicht von standardisierten oder strukturierten Evaluationsinstrumenten zur Zufriedenheitsüberprüfung gesprochen werden. Dies trifft ebenfalls auf das Gros der Unternehmen zu, die eine Beobachtung der Teilnehmer während der Maßnahme durchführen oder das Verfassen von Seminarberichten als Erhebungsinstrument genannt haben.

Die Ergebnisse legen die Vermutung nahe, dass die schriftliche Erhebung mittels standardisierten Fragebögen favorisiert wird, weil hierdurch die Daten ausgewertet und gespeichert werden können und einen Vergleich verschiedener, ähnlich strukturierter Maßnahmen ermöglichen. Die einmal erhobenen Daten dienen den Bildungsverantwortlichen auch in Zukunft dazu, die Qualität einer Maßnahme zu dokumentieren und zu belegen und ein Benchmarking durchzuführen. Die Informationsgewinnung und -aufbereitung bei Anwendung der weiteren Erhebungsinstrumente stellt dagegen höhere Ansprüche an die Evaluatoren und lässt nur schwer eine Verdichtung und systematische Speicherung der Daten zu. Aus diesem Grunde werden diese Evaluationsinstrumente vermutlich nur bei einzelnen, ausgewählten Maßnahmen angewandt.

5.5. Die Lernerfolgsevaluation

Im Anschluss an die Zufriedenheitsevaluation wurden in der Fragebogenerhebung, die den Interviews voraus ging, die Bedeutung der Lernerfolgsevaluation und die eingesetzten Instrumente zur Lernerfolgsüberprüfung erhoben.

Die Auswertung der Fragebögen zeigt, dass 14 der Unternehmen in dieser Stichprobe eine Lernerfolgskontrolle durchführen (vgl. Abb. 36). Dieses Ergebnis liefert im Gegensatz zu einer ähnlichen Befragung von GÜLPEN im Jahre 1994 ein deutlich positiveres Bild. Sie stellte bei ihrer Studie fest, dass lediglich 12 % der befragten Unternehmen oft oder immer eine Erfolgskontrolle durchführen und weitere 37 % teilweise den Lernerfolg überprüfen (vgl. GÜLPEN 1996, S. 88).

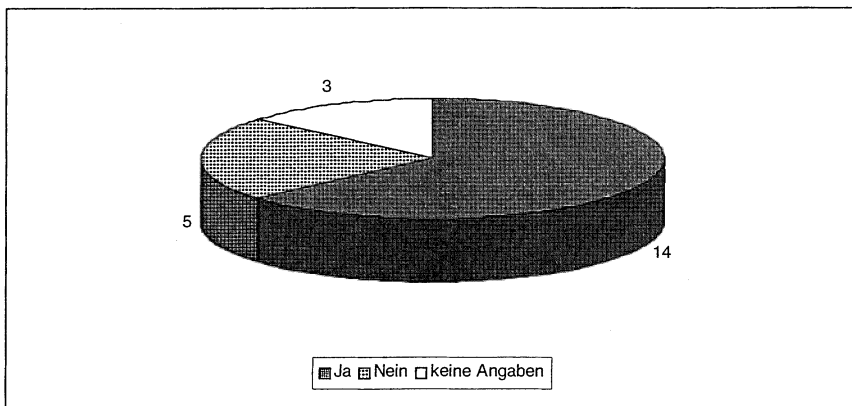


Abb. 36: Anzahl der Unternehmen, die eine Lernerfolgsevaluation durchführen (Grundgesamtheit 22 Unternehmen)

Obwohl in nur 14 Unternehmen eine Erfolgskontrolle durchgeführt wird, geben 16 Befragte an, eine Lernerfolgsevaluation als „sehr wichtig“ oder „wichtig“ einzustufen. Zwei der befragten Experten halten sie dagegen nur für teilweise wichtig, vier füllten den Fragebogen nicht aus (vgl. Abb. 37).

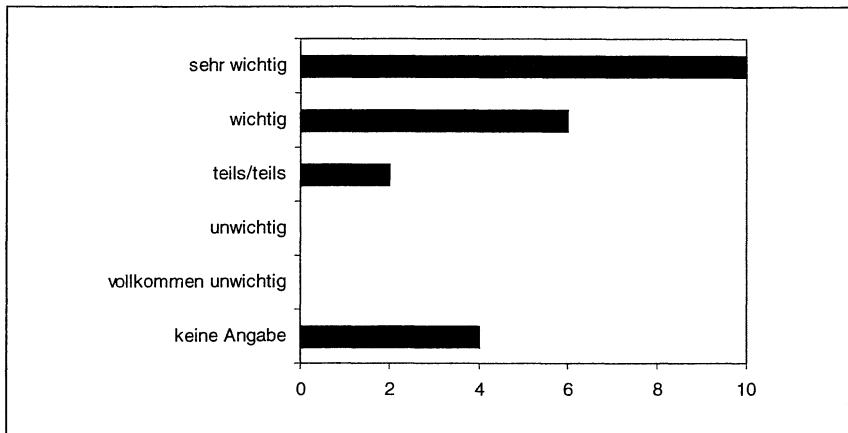
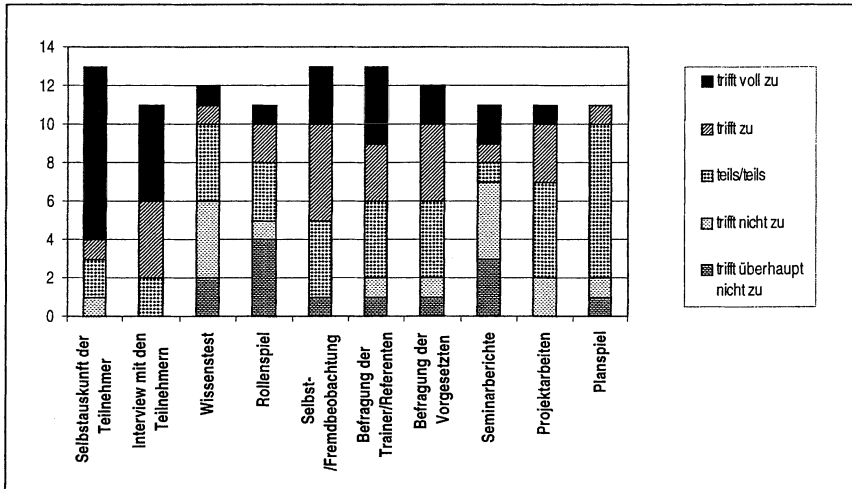


Abb. 37: Bedeutung der Lernerfolgsevaluation (Grundgesamtheit 22 Unternehmen)

Bei den eingesetzten Instrumenten zur Lernerfolgskontrolle zeigt die Auswertung im Vergleich zur Zufriedenheitsevaluation ein differenziertes Bild. Hier überwiegt die Selbstausskunft der Teilnehmer mit einem Fragebogen, gefolgt von Interviews mit den Teilnehmenden, Selbst-/Frembeobachtungen, Befragungen der Trainer/Referenten und der Vorgesetzten (vgl. Abb. 38). Die restlichen Instrumente, die im Fragebogen vorgegeben waren, scheinen dagegen eine eher untergeordnete Rolle zu spielen.

Betrachtet man die eingesetzten Instrumente zur Lernerfolgsevaluation, so lassen sie sich in zwei Kategorien einteilen: Einerseits die Instrumente, mit denen verschiedene Zielgruppen zum Lernerfolg nach Beendigung der Maßnahme mündlich oder schriftlich befragt werden: die Teilnehmer der Maßnahme, die Trainer, die Referenten und/oder die Vorgesetzten. Andererseits werden Evaluationsinstrumente eingesetzt, wie Rollenspiele, Selbst-/Fremdbeobachtungen, Projektarbeiten oder Planspiele, die bereits in den Ablauf der Intervention als methodische Elemente integriert sind. Wissenstests und Seminarberichte werden, da sie erst nach Beendigung der Maßnahme eingefordert werden, der erstgenannten Kategorie zugeordnet.

Abb. 38: Instrumente der Lernerfolgsevaluation¹⁹

5.5.1. Befragungen zur Lernerfolgsevaluation

Abbildung 38 verdeutlicht, dass Instrumente, die einen Lernerfolg nach Beendigung einer Maßnahme erheben, von den in dieser Untersuchung einbezogenen Unternehmen am häufigsten eingesetzt werden. An erster Stelle rangiert die Selbstauskunft der Teilnehmer mit einem Fragebogen, gefolgt von Interviews mit den Teilnehmern. Als weitere Erhebungsinstrumente werden Befragungen von Trainern und Referenten und den Vorgesetzten genutzt. GÜLPEN (1996, S. 89 f.) stellte in ihrer Untersuchung ebenfalls fest, dass in 52,2 % der befragten Unternehmen hauptsächlich ein Fragebogen zur Überprüfung des Lernerfolgs diente. Daher ist auch bei ihrer Studie davon auszugehen, dass überwiegend die Selbstauskunft der Teilnehmer herangezogen wird, um einen Lernerfolg festzustellen.

Die persönlichen Gespräche mit den Personalexperten zeigen schließlich, dass die eingesetzten Fragebögen zur Zufriedenheitsevaluation auch Fragen zum Lernerfolg beinhalten, den die Teilnehmenden selbst einschätzen. Aus diesem Grunde überrascht das Ergebnis der Auswertung der Vorfragebögen, da nur elf Unternehmen angeben, den Lernerfolg durch eine

¹⁹ Hier wurden nur die Antworten der Unternehmen gewertet, die angaben, eine Lernerfolgskontrolle durchzuführen. Da nicht jedes Unternehmen zu jedem Instrument eine Auskunft gab, unterscheidet sich die Summe der Antworten pro Kategorie.

Selbstauskunft der Teilnehmer zu überprüfen. Im Rahmen der Interviews geben dagegen alle der 20 mündlich befragten Experten an, in ihrer Fragebogenerhebung auch den Lernerfolg zu überprüfen. Diese Diskrepanz zwischen den vorgelagerten Fragebögen und den Interviews legt die Vermutung nahe, dass einige der Experten die Selbsteinschätzung der Teilnehmer nicht als eine Überprüfung des Lernerfolgs betrachten und daher im Fragebogen auch angeben, keine Lernerfolgsevaluation durchzuführen und auch keine anderen Instrumente zu nutzen.

Diese Folgerung wird von einem der Befragten gestützt, der die Selbstauskunft der Teilnehmenden als ein unzureichendes Instrument betrachtet, um einen Lernerfolg nachweisen zu können und dies wie folgt verdeutlicht:

„Das ist eben noch das Manko. Da machen wir nichts. Also, wir beziehen uns nur praktisch auf das Meinungsbild des Teilnehmers selber. Also wir fragen nicht die Führungskräfte, was machen die jetzt besser?“ (D 479-481).

Ein anderes Unternehmen stellt in demselben Zusammenhang fest, dass eine Lernerfolgskontrolle nicht so bedeutend eingestuft wird, da die Qualität der angebotenen Produkte als hoch angesehen wird und damit ein Lernerfolg hinreichend gesichert gilt.

„Und ich würde mal sagen, wenn ich die Befürchtung hätte, dass 90 % der Kurse oder auch nur 10 % der Maßnahmen, die wir machen, erfolglos wären, dann müsste ich das sowieso noch viel stringenter einführen. Aber weil ich mir ziemlich sicher bin, dass 99 % der Kurse relevant und brauchbar sind für die Leute und eine guten Input geben und eine gute Qualität liefern, deshalb sage ich mir, OK, aufgrund der knappen Ressourcen muss ich nicht alles einzeln evaluieren, sondern kann das auch so ein bisschen laufen lassen.“ (K 614-620).

Das Vertrauen in die Qualität der angebotenen Maßnahmen veranlasst dieses Unternehmen demnach dazu, nicht alle einzelnen Stufen der Evaluation konkret zu überprüfen. Dieses Vertrauen zeigt sich im Laufe der durchgeführten Interviews auch bei anderen Unternehmen der Stichprobe, was letztendlich darin resultiert, dass keine stringenten Evaluationen auf der Ebene des Lernerfolgs durchgeführt werden, wie auch die weiteren Ausführungen noch zeigen werden. Der Einbezug einer Frage nach dem selbst eingeschätzten Lernerfolg der Teilnehmer im Rahmen der Erhebung der Zufriedenheit kann sicher nicht als ein ausreichendes Instrument gewertet werden, einen Lernerfolg zu überprüfen, zumal er lediglich auf der subjektiven Beurteilung des Lernenden beruht.

Interviews mit den Teilnehmern

Ein weiteres Instrument stellen Interviews mit den Teilnehmern dar, die von elf der befragten Unternehmen regelmäßig und von zwei weiteren Befragten teilweise genutzt werden (vgl. Abb. 38). Die Interviews mit den Personalexperten ergeben allerdings, dass es sich dabei ebenfalls, wie bei der Zufriedenheitsevaluation, um kein systematisch eingesetztes Instrument handelt. Es werden hier lediglich unstrukturierte und nicht flächendeckende Gespräche mit einzelnen Teilnehmern geführt, wo sich die Gelegenheit dazu anbietet. Dabei wird, wie schon bei der Selbstauskunft der Teilnehmer mittels Fragebogen, ebenfalls nur der individuell eingeschätzte Lernerfolg der Teilnehmer erhoben.

Die Befragung der Trainer und Referenten

Ein weiteres Instrument zur Evaluation eines Lernerfolgs stellt die Befragung von Trainern und Referenten dar. Neun der in der Stichprobe befragten Unternehmen geben an, diese Form der Informationsgewinnung zu nutzen (5 „trifft voll zu“ und 4 „trifft zu“, vgl. Abb. 38). Aber auch diese Befragungen unterliegen, wie die Selbsteinschätzung der Teilnehmer, der Subjektivität der zu beurteilenden Person, in diesem Falle der Trainer oder Referenten. Die Trainer können nur den gewonnenen Eindruck des Lernerfolgs durch Beobachtung während der Maßnahme wiedergeben. Dabei wird in der Regel auch nicht der Lernfortschritt eines jeden einzelnen Teilnehmers eingeschätzt. Mit dieser Aufgabe wären die Trainer und Referenten sicherlich auch überfordert, deren Aufgabe primär darin bestehen sollte, bestimmte Fähigkeiten oder Wissen zu vermitteln. Sie können lediglich ihre persönliche Einschätzung über den Lernerfolg der Gesamtgruppe abgeben. Auch unterliegt dieser Eindruck Verzerrungen, da die Trainer ihre Lehr- oder Trainingserfolge positiv darlegen wollen und daher kaum eingestehen werden, dass die Art und Weise, wie die vermittelnden Inhalte von der Gruppe aufgenommen wurden, nicht zu dem intendierten Lernerfolg führte.

Die Befragung der Vorgesetzten

Darüber hinaus finden in einigen Unternehmen auch Befragungen von Vorgesetzten statt. Allerdings geben nur insgesamt sieben Unternehmen an, dieses Instrument zu nutzen. Zu einem ähnlichen Ergebnis kamen PAWLOWSKY/BÄUMER (1997, S. 58), die feststellten, dass nur 38 % der Befragten ein Feedback von Vorgesetzten zum Lernerfolg einholen. Die Interviews zeigen hier auch, dass bei den meisten Unternehmen, die von diesem Instrument Gebrauch machen, keine systematische und flächendeckende Anwendung stattfindet (vgl. bspw. B 362-363). Dies wird mit der großen Zahl an Teilnehmern und der entsprechenden Vielzahl von Vorgesetzten und mit den fehlenden Ressourcen im Personalbereich begründet. Lediglich Unternehmen Q gibt zur Auskunft, bei einigen ausgewählten Programmen über einen Fragebogen an die Vorgesetzten zu verfügen, der auch regelmäßig und für alle Maßnahmen zur Anwendung gelangt (vgl. Q 401-407).

Seminarberichte

Seminarberichte, die ein objektiveres Evaluationsinstrument darstellen, werden bei der Lernerfolgsevaluation kaum genutzt (vgl. Abb. 38). Lediglich drei Unternehmen geben zur Auskunft, diese einzusetzen. Dabei handelt es sich um die Seminarberichte, die bereits bei der Zufriedenheitsevaluation genutzt werden.

Tests

Ein valideres und objektiveres Instrument stellen Lernerfolgskontrollen in Form von Tests dar, wie bereits in Abschnitt 2.5.3. erläutert wurde. Allerdings ergibt die Auswertung der Fragebögen, dass nur zwei der befragten Experten angeben, dieses Evaluationsinstrument zu nutzen, und fünf weitere nutzen es teilweise. Dieses Ergebnis stimmt ebenfalls mit einer Untersuchung von PAWLOWSKY/BÄUMER (1997, S. 58) überein, die feststellten, dass nur 13 % der befragten Unternehmen regelmäßig Tests zur Erfolgsermittlung anwenden. Die nachgelagerten Interviews konnten dazu genutzt werden, die Hintergründe der geringen Verbreitung von Tests zu erheben. Während der Gespräche mit den Experten wird deutlich, dass sog. Wissenstests nur im Rahmen von zertifizierten Weiterbildungsmaßnahmen oder speziellen Fachtrainings eingesetzt werden (vgl. L 296). Bei Ausbildungslehrgängen sind zum Teil Eingangs- und Ausgangstests zwingend vorgeschrieben, die den Wissenstand der Teilnehmer vor und nach Beendigung einer Intervention überprüfen (vgl. J 445-448). Die persönlichen Gespräche ergeben auch, dass bei den Personalexperten Einigkeit darüber besteht, dass bei Managementtrainings keine Überprüfung der Lernerfolge mittels Tests durchgeführt werden könne, obwohl dieses Instrument gelegentlich zur Diskussion steht:

„Das machen wir nicht, ansonsten wir haben darüber diskutiert, ob wir das nicht mal machen, ob wir nicht so eine Art Erfolgskontrolle über einen Test machen. Wir haben es immer wieder diskutiert, aber genau aus dem Grund, den Sie genannt haben, dass wir unter Umständen Reaktanz vom Betriebsrat und von der Teilnehmerseite zu erwarten haben, haben wir es dann doch nicht gemacht. Es wird aber immer mal wieder diskutiert.“ (I 264-269).

Neben Widerständen, die von Seiten des Betriebsrats auftreten können, sind es vor allem Widerstände von Seiten der Teilnehmer, die dafür ausschlaggebend sind, dass Tests abgelehnt werden. Wie bereits erläutert wurde, ist es Ziel der Personalexperten, die Verantwortung der Führungskräfte für ihre eigenen Lernfortschritte zu stärken und Raum für angstfreies und selbstverantwortliches Lernen zu schaffen. Lernerfolgskontrollen in Form von Tests würden diese Bemühungen schnell in Frage stellen. Soll demnach eine Art Lernerfolgskontrolle eingebaut werden, so müssen andere Wege gefunden werden, um die Lernfortschritte der Teilnehmer zu überprüfen. Die Personalexperten äußern auch die Befürchtung, dass Führungskräfteweiterbildung ansonsten den Charakter eines Assessments erhalte, was sich eher

kontraproduktiv auf die Lernziele auswirke. Aus diesem Grunde findet auch keine Dokumentation der beobachteten Lernerfolge statt, wie ein Experte zur Auskunft gibt:

„... Also im Dialog mit den Leuten, aber es gibt jetzt keine Dokumentation über Verhalten und Ähnliches, weil das würde das zum Assessment machen, da würde dann das Verhalten künstlich werden.“ (B 351-353).

Ein anderer Befragter sieht ein weiteres Problem darin, dass ein Nichtbestehen von Tests negative Auswirkungen zur Folge haben sollte, was speziell in seinem Unternehmen jedoch auf besondere Schwierigkeiten stoßen würde, wie folgende Aussage verdeutlicht: „... wir haben einen Tarifvertrag, da steht drin keine Kündigung aus betriebsbedingten Gründen. (...) Jetzt kommt eigentlich das Problem. Wenn einer in einer solchen Qualifikation durchfällt, dann nimmt ihn der neue Chef nicht und der alte will ihn auch nicht mehr.“ (P 317-325). Daher steht die Frage im Raum, was passiert mit den Teilnehmern, die die erwünschten Qualifikationen nicht erreichen? Eine negative Auslese würde also dazu führen, dass weitere berufliche Karrierechancen im Unternehmen verbaut sind und der Teilnehmer auf seiner aktuellen Positionen verbleibt. Auf der anderen Seite reichen seine Qualifikationen aber eventuell nicht einmal für die jetzige Stelle aus. Ist dem Unternehmen aber verwehrt, zu drastischen Mitteln wie einer Kündigung zu greifen, bleibt kein anderer Ausweg, als den Mitarbeiter weiter zu beschäftigen und eine zusätzliche Qualifikationsmaßnahme anzuschließen, um die aufgedeckten Defizite zu kompensieren. Gerade wenn im Zweifelsfall eine Kündigung droht, können sich negative Selektionsmechanismen, wie bereits in Abschnitt 2.2.5. erläutert wurde, negativ auf die Lernatmosphäre und damit auch den Lernerfolg auswirken – eine an sich nutzbringende Maßnahme, die sich im Regelfall auch positiv auswirkt, kann auf diese Weise ins Leere laufen.

Lernerfolgskontrollen im pädagogischen Sinne finden daher in der Führungskräfteweiterbildung wenig Anklang. Eine Möglichkeit, zukünftig Lernerfolgskontrollen einzubauen, sieht ein befragtes Unternehmen, das zunehmend auch Managementtrainings in Form von E-Learning durchführt, darin, Self-Assessments in die Lehreinheiten einzubauen (vgl. J 452-456). Dies bietet den Teilnehmern die Möglichkeit, selbst zu überprüfen, inwieweit angestrebte Lernziele erreicht werden, und die Lernenden erhalten ein Feedback über noch bestehende Defizite und weitere Qualifikationspotenziale. Diese Selbstassessments können bei fachlichen Themen über sog. Selbsttests oder im persönlichkeitsorientierten Bereich über Selbstdiagnosetools erfolgen (wie z.B. das bereits erwähnte Verfahren KODE, von dem Unternehmen C Gebrauch macht, vgl. Abschnitt 5.3.3.).

5.5.2. Didaktische Lernerfolgsinstrumente

Andere Experten der Stichprobe sehen ihre Aufgabe vorrangig darin, die Lernerfolgsevaluation mit dem Lernprozess zu verknüpfen, wie es auch von einer prozessbegleitenden Evaluation gefordert wird, und sie verbinden die Methodik und die Didaktik einer Maßnahme mit den Evaluationsinstrumenten, die den Lernerfolg bereits im Laufe einer Intervention überprüfen und gegebenenfalls Gelegenheit bieten, nachzusteuern.

Die mündliche Befragung der Teilnehmer

Unternehmen B assoziiert mit den mündlichen Befragungen der Teilnehmer im Fragebogen Gespräche bereits während der Maßnahme, um den Lernfortschritt zu erfragen und zu begleiten (vgl. B 189-190). Allerdings entbehren auch diese Gespräche eine einheitliche Systematik, so dass man auch hier nicht vom Gebrauch eines systematischen Evaluationsinstruments sprechen kann.

Unternehmen C integriert in die Maßnahmen sog. Reflexions- und entsprechende Wiederholungsphasen, die unternehmensintern als Reviewschleifen bezeichnet werden. Diese Reviewschleifen dienen dazu, das Gelernte zu verarbeiten, offene Punkte zu klären und am Ende eines jeden Tages den Teilnehmern die Möglichkeit zu bieten, das Neue zusammenzufassen und Lernfortschritte festzuhalten (vgl. C 328-358). Auch hier wird wieder deutlich, dass die Verantwortung und die Steuerung weitestgehend in die Hände der Teilnehmenden verlagert werden, die selbstverantwortlich ihre eigenen Lernfortschritte überprüfen. Die Aufgabe der Personalentwicklung besteht dabei darin, geeignete Instrumente zur Verfügung zu stellen und die Weiterbildungskonzepte so zu gestalten, dass Freiräume für Reflexionsphasen und eine selbständige Kontrolle der eigenen Lernfortschritte geschaffen werden.

Die Fremdbeobachtung

Ein weiteres didaktisches Evaluationsinstrument stellt die Fremdbeobachtung durch Gruppenmitglieder dar. Sog. Peer-Ratings verbinden zwei oder mehrere Lernende, die sich zusammenfinden, um gegenseitig ihre Lernfortschritte zu beobachten, sich Feedback zu geben und sich gegebenenfalls zum Lernen zu motivieren (vgl. B 341-342). Diese Lernpartnerschaften können auch weit über die Maßnahme hinaus fortbestehen und auch den Transferprozess unterstützen. Die Personalexperten, die dieses Instrument nutzen, geben allerdings zur Auskunft, dass sie den Einsatz dieser Art der Lernerfolgskontrolle in den Verantwortungsbereich des Trainers verlagern, der die Aufgabe hat, diese Methode in den Weiterbildungsprozess zu integrieren, die Teilnehmenden dafür zu sensibilisieren und dadurch letztendlich anzuregen, von diesem Instrument Gebrauch zu machen (Vgl. N 552-603). Daraus wird ersichtlich, dass es sich dabei weniger um ein Evaluationsinstrument in den Augen der

befragten Experten handelt, das den Bildungsverantwortlichen Aufschluss über die erreichten Lernziele der Teilnehmer liefert, sondern dass die Fremdbeobachtung und das anschließende Gruppenfeedback als Lernmethode erachtet wird, das vor allem bei Führungstrainings zum Einsatz gelangt. Dies wird auch bei den anderen Instrumenten wie den Rollenspielen, den Projektarbeiten und dem Planspiel deutlich, die ebenfalls als Evaluationsinstrumente dienen können.

„Lernerfolgskontrollen finden insofern statt, als z.B. die Leute in Praxisimulationen zeigen können oder auch müssen, was sie drauf haben oder wie sie eine Sache umsetzen, wo wir z.B. über Fallstudienpräsentationen uns Analysen zeigen lassen. Wo wir über Planspiele gucken, welche Ergebnisse diese Leute erzielen oder wo man eben auch über bestimmte Kleingruppendiskussionen sich mal Ergebnisse zeigen lässt. Das alles aber ohne einen zwingenden Erfolgsdruck. Also wenn wir z.B. ins Rollenspiellabor gehen, dann sagen wir das ist ein Experimentierfeld, da können die ruhig mal was ausprobieren, wenn es schief geht, auch gut.“ (E 298-305).

Aus dieser Aussage wird ersichtlich, dass diese Instrumente als methodische Elemente im Prozess verankert werden, dass aber bewusst darauf Wert gelegt wird, keinen Erfolgsdruck aufkommen zu lassen, der dazu führen könnte, das Lernen der Teilnehmer negativ zu beeinflussen. Auch hier findet sich also der Gedanke wieder, den Lernprozess zu unterstützen, aber nicht zu kontrollieren. Diese Gedankenkette könnte auch dafür verantwortlich sein, dass bei der Fragebogenerhebung nur drei Unternehmen angeben, von Rollenspielen als Lernerfolgsermittlung Gebrauch zu machen. Bei der Untersuchung von GÜLPEN gibt immerhin ein Drittel der Befragten zur Auskunft, Rollenspiele zur Lernerfolgskontrolle zu nutzen (vgl. GÜLPEN 1996, S. 90). Der Erfahrung der Autorin nach sind Rollenspiele eine der gebräuchlichsten Lehrmethoden, vor allem in Führungstrainings, um Lehrinhalte zu vermitteln, einzuüben, aber auch zu überprüfen, die entsprechend häufig auch zur Anwendung gelangen. Daraus lässt sich die Schlussfolgerung ziehen, dass die Befragten dieser Untersuchung mit hoher Wahrscheinlichkeit Rollenspiele, wie auch Projektarbeiten und Planspiele vielmehr als Lehrmethodik und weniger als Evaluationsinstrumente betrachten.

5.5.3. Schlussfolgerung

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass von den in der hier vorliegenden Untersuchung befragten Unternehmen keine eigenständigen und systematischen Instrumente genutzt werden, um einen Lernerfolg zu überprüfen. Das am weitesten verbreitete Instrument stellt der bereits bei der Zufriedenheitskontrolle genutzte Fragebogen dar, der auch den Lernerfolg in Form einer Selbsteinschätzung der Teilnehmer erhebt.

Diese unzureichende Überprüfung des Lernerfolgs steht allerdings im Gegensatz zu den Aussagen der Experten, dass eine Lernerfolgsevaluation für wichtig oder sogar für sehr wichtig erachtet wird. Die dennoch unzureichende Kontrolle eines Lernerfolgs kann vermutlich in der Tatsache begründet liegen, dass es sich bei der Bezugsgruppe dieser Befragung um Führungskräfte handelt, und dass dementsprechend Managementtrainings im Fokus stehen. Bei der Führungskräfteweiterbildung wird auf konkrete Lernerfolgskontrollen, beispielsweise in Form von Tests, verzichtet, da dieses Vorgehen als nicht erwachsenengerecht angesehen wird. Deutlich wird im Laufe der Interviews die Befürchtung der Experten, durch Lernerfolgskontrollen Weiterbildungsmaßnahmen einen Assessmentcharakter zu verleihen. Vielmehr ist es deklarierte Zielsetzung der Bildungsverantwortlichen, ein angstfreies und selbstverantwortliches Lernen zu ermöglichen. Falls eine Überprüfung des Lernerfolgs angestrebt wird, dann erfolgt dies eher durch im Lernprozess verankerte Methoden wie Selbsttests, Rollenspiele oder Gruppenfeedbacks, die aber nicht dokumentiert werden, wie folgende Aussage eines der Befragten verdeutlicht:

„Da entwickelt sich ein Klima der Zusammenarbeit und da wäre mir auch jede Art der Lernerfolgskontrolle zuwider und lästig, bezogen auf das, was wir wollen, nämlich das die Leute in Experimentierfeldern lernen. Oder über bestimmte didaktische Methoden lernen in einer angstfreien Atmosphäre oder in einer Atmosphäre, ohne dass man sich ständig als die unfehlbare Persönlichkeit beweisen muss.“ (E 324-328).

5.6. Die Transfererfolgsevaluation

Für die Unternehmen ist neben einem Lernerfolg des Individuums vor allem die Übertragung des Gelernten in den Arbeitsalltag von zentralem Interesse. Da die Führungskräfteweiterbildung dazu dient, Mitarbeiter entsprechend den Stellenprofilen und den potenziellen neuen Herausforderungen im Unternehmensumfeld zu qualifizieren, ist das Unternehmen nur dann für den Wettbewerb gerüstet, wenn die angestrebten Lernziele erreicht werden *und* im Funktionsfeld zur Anwendung gelangen. Dies bekräftigt auch einer der Befragten:

„Bringt es irgendwas für das Unternehmen? Es bringt nur was, wenn sich die Leute mit dem Wissen, oder der Veränderung, die sie gelernt haben, auch am Arbeitsplatz anders verhalten und anders arbeiten. Und da können ja die ganzen Ausgaben für die Maßnahme wieder ad absurdum geführt werden, wenn da nachher nicht nachgehalten wird, was man am Arbeitsplatz macht.“ (G 557-561).

Da aus diesem Grunde der Transfererfolg letztendlich den Erfolg einer Maßnahme für das Unternehmen bestimmt, messen die Bildungsverantwortlichen dem Transfererfolg und der

Überprüfung des Transfers einen hohen Stellenwert bei. Dies wird auch bei der Auswertung der Fragebögen deutlich, in der 15 der Personalexperten zur Bedeutung der Transfererfolgevaluierung angeben, diese als „sehr wichtig“ zu erachten und drei weitere diese als „wichtig“ einstufen (vgl. Abb. 39).

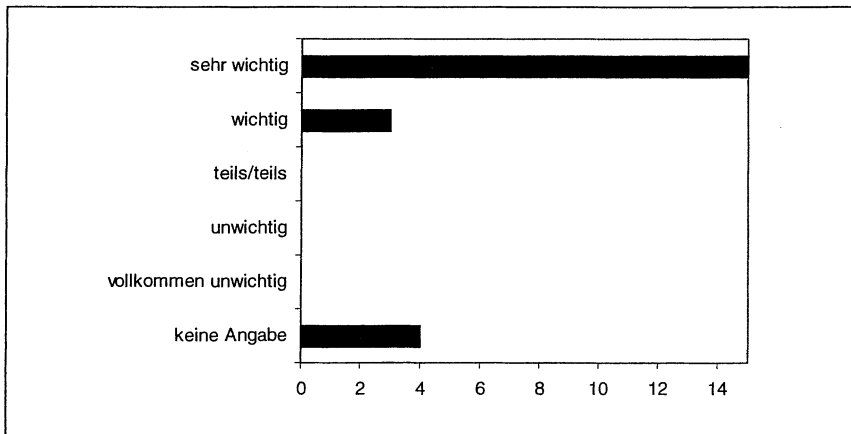


Abb. 39: Bedeutung der Transfererfolgevaluierung (Grundgesamtheit 22 Unternehmen)

Nun stellt sich die Frage, inwieweit sich die zum Ausdruck gebrachte zentrale Bedeutung der Transfererfolgevaluierung durch ihre Anwendung in der Praxis dokumentieren lässt. Hier zeigt die Auswertung der Fragebogenerhebung, dass nur die Hälfte der befragten Experten zur Auskunft geben, eine Transferüberprüfung durchzuführen. Sieben Unternehmen kontrollieren den Transfererfolg nicht, und vier weitere Unternehmen geben dazu keine Auskunft (vgl. Abb. 40).

Eine ähnliche Diskrepanz zwischen der Einschätzung der Bedeutung und der tatsächlichen Umsetzung der Transfersicherung ergab eine Studie des Bundesinstituts für Berufsbildung aus dem Jahr 1997, die feststellte, dass Großunternehmen mit mehr als 500 Beschäftigten die Transfersicherung als Voraussetzung für eine erfolgreiche Weiterbildungsarbeit einschätzten, jedoch lediglich 15 % der größeren Unternehmen Maßnahmen einleiteten, die den Transfer des Gelernten in die Arbeitsprozesse sicherstellen (vgl. BEICHT/KREKEL 1999, S. 40 ff.). Offensichtlich sind also bereits in der Vergangenheit der Nutzen und die Notwendigkeit, Transfersicherung zu betreiben, erkannt worden. Zu klären bleibt jedoch, weshalb immer noch nicht alle Unternehmen von Transfersicherungsinstrumenten Gebrauch machen und die Umsetzung des Gelernten in das Funktionsfeld überprüfen.

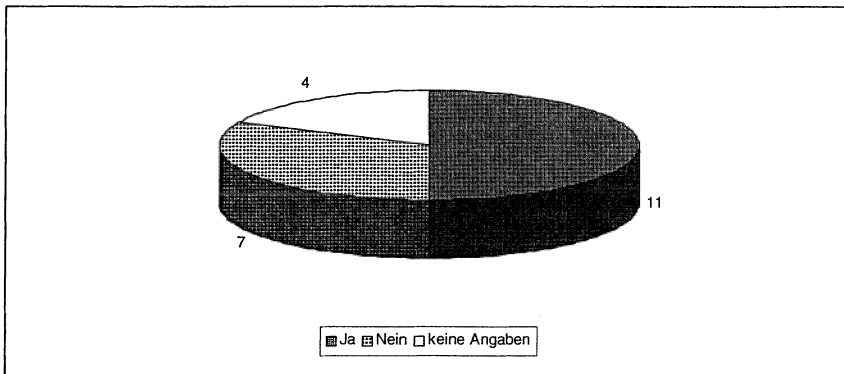
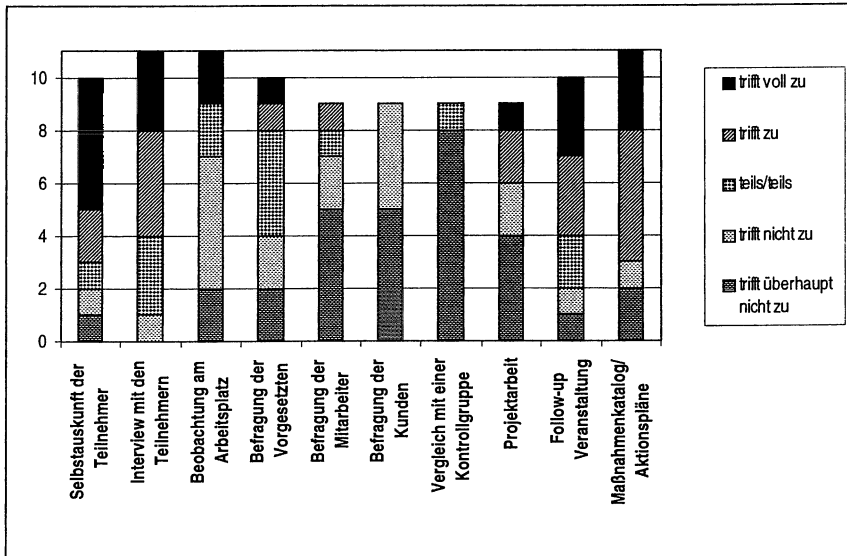


Abb. 40: Anzahl der Unternehmen, die eine Transfererfolgsevaluation durchführen (Grundgesamtheit 22 Unternehmen)

Betrachtet man nun die Instrumente, die die Unternehmen, die eine Transfererfolgsevaluation durchführen, einsetzen, so stehen auch hier die Selbstausskunft der Teilnehmer mittels einer Fragebogenerhebung und die mündliche Befragung der Teilnehmer an oberster Stelle. Daneben werden als weitere, zentrale Evaluierungsinstrumente Follow-up Veranstaltungen und Maßnahmenkataloge/Aktionspläne genannt (vgl. Abb. 41). Weitere Instrumente wie die Beobachtung der Teilnehmer am Arbeitsplatz, die Befragung der Vorgesetzten oder der Mitarbeiter der Teilnehmer und Projektarbeiten werden dagegen weniger oft oder nur gelegentlich genutzt. Nicht zur Anwendung kommen Befragungen von Kunden und ein Vergleich mit einer Kontrollgruppe, um ein beobachtetes, verändertes Verhalten am Arbeitsplatz auch tatsächlich der Maßnahme zurechnen zu können. Neben diesen Instrumenten wenden die Experten noch ergänzend Coaching und Mentoring als Evaluierungsinstrumente an, um einen Transfererfolg in der Praxis zu überprüfen.

Abb. 41: Instrumente der Transfererfolgsevaluation²⁰

Im Gegensatz zu den hier aufgeführten Ergebnissen stellte GÜLPEN bei ihrer Studie fest, dass das am häufigsten angewandte Instrument zur Bewertung eines Transfererfolgs Vorgesetztesgespräche (83,1 %) darstellen (vgl. GÜLPEN 1996, S. 90).

Im Rahmen der Interviews zeigte sich auch bei der hier vorliegenden Untersuchung, dass die Experten der Personalentwicklung eine neu definierte Rolle zuweisen. Die Bildungsexperten betrachten sich als unternehmensinterne Berater, die die Führungskräfte in den Unternehmensbereichen dabei unterstützen, ihre Mitarbeiter weiter zu qualifizieren. Weiterbildung wird dadurch zunehmend nachfrageorientiert und arbeitsplatznah gestaltet. Dies führt zwangsläufig zu einem Einbezug des Linienmanagements in die gesamte Wertschöpfungskette der Weiterbildung. Insbesondere in der Transfersicherung und -überprüfung nehmen die Vorgesetzten dabei eine zentrale Rolle ein.

²⁰ Hier wurden nur die Antworten der Unternehmen gewertet, die angaben, eine Transfererfolgskontrolle durchzuführen. Da nicht jedes Unternehmen zu jedem Instrument eine Auskunft gab, unterscheidet sich die Summe der Antworten pro Kategorie.

5.6.1. Die zentrale Rolle der Vorgesetzten im Transferprozess

Um die Weiterbildungsmaßnahmen nachfrageorientiert und entsprechend den Anforderungen des Arbeitsplatzes zu gestalten, ist eine enge Zusammenarbeit zwischen den Personalentwicklungs-Verantwortlichen und den Fachabteilungen unabdingbar. Dabei kommt den Vorgesetzten der Teilnehmer die Schlüsselrolle zu. Das Linienmanagement kennt am besten die Bedürfnisse der Mitarbeiter und die Anforderungen, die mit einer Stelle verbunden sind, und ist letztendlich für die Entwicklung der Mitarbeiter verantwortlich. Durch den permanenten Kontakt mit dem Mitarbeiter im Arbeitsalltag können die Vorgesetzten ein realistisches Stärken-Schwächen-Profil erstellen, das als Grundlage für weitere Entwicklungsschritte herangezogen werden sollte. Neben konkreten Stellenanforderungen dienen auch die Unternehmens-, Qualitäts- und Personalentwicklungsziele als Basis, die Zielsetzungen einer Qualifikationsmaßnahme zu definieren. Für die strategische Ausrichtung ist somit die Unternehmensleitung, für die Prozess- und Systemsteuerung das Personalmanagement und für die operative Umsetzung der direkte Vorgesetzte verantwortlich (vgl. LANDMESSER 1996, S. 35).

Der Vorgesetzte hat die Aufgabe, den Entwicklungsbedarf festzustellen und gemeinsam mit dem Bildungsbereich festzulegen, welche Maßnahmen ergriffen werden sollen, um die Lücke zwischen dem Ist-Profil des Mitarbeiters und der Stellenanforderung zu schließen. Neben der Festlegung der Zielsetzungen, die mit einer Entwicklungsmaßnahme verfolgt werden, gilt es auch Kriterien festzulegen, anhand derer die Erreichung der Lernziele und die Umsetzung in die Praxis anschließend gemessen werden können.

In der Nachbereitung einer Maßnahme ist der Teilnehmer ebenfalls auf die Unterstützung seines Vorgesetzten angewiesen. Der Vorgesetzte hat dabei die Aufgabe, den motiviert zurückgekehrten Mitarbeiter entsprechend der vereinbarten Lernziele zu fördern und gezielt im Funktionsfeld einzusetzen. Er kann seine Hilfe anbieten, eventuelle Transferhemmnisse zu beseitigen, und er motiviert ihn zur Umsetzung der neue erworbenen Fähigkeiten und Kenntnisse (vgl. LANDMESSER 1996, S. 44). Erfährt der Teilnehmer in der Nachbereitung keine Unterstützung des Vorgesetzten, so ist der Lernerfolg und damit auch der Transfererfolg gefährdet, wie auch folgende Aussage verdeutlicht:

„Es ist andererseits auch wichtig, dass es ein System gibt, wo es deutlich wird, dass der Vorgesetzte sich auch dafür interessiert. Wir haben doch immer wieder das Problem, dass ich mich nur daran ausrichte, was anerkannt ist, was gefordert wird. Wenn ich merke, dass meinen Vorgesetzten es ziemlich Wurst ist, ob ich mein Führungsverhalten ändere oder ob ich meine Rhetorik verbessere, oder was auch immer. Warum soll ich das dann tun?“ (O 578-583).

Der Schwerpunkt der Tätigkeiten in der Vor- und Nachbereitung einer Qualifikationsmaßnahme, wenn sie zum erwünschten Transfererfolg führen soll, liegt somit beim Linienmanagement, das von den Bildungsverantwortlichen in dieser Aufgabenstellung unterstützt wird (vgl. J 12-14). Dem Vorgesetzten kommt die Funktion zu, vor der Teilnahme seiner Mitarbeiter an einer Intervention ein Vorbereitungsgespräch zu führen, um die Lernziele zu erläutern und auch bereits abzustimmen, welche Ziele mit der Maßnahme verfolgt werden. Nach der Teilnahme an einer Weiterbildungsveranstaltung ist dann ein Rückkehrgespräch zu führen, um mit dem Mitarbeiter zu klären, ob die intendierten Lernziele erreicht wurden und wie sich nun die neu erworbenen Kenntnisse oder Fähigkeiten konkret in die betriebliche Praxis umsetzen lassen.

Dadurch erfolgt zwangsläufig eine Neuorientierung der Führungskräfte, die ihre Aufgaben neu definieren und auch erweitern müssen, um diesen Anforderungen gerecht zu werden. Es geht nicht mehr lediglich um das Führen von Mitarbeitern, sondern auch darum, diese entsprechend den Anforderungen zu qualifizieren, wie auch die folgende Aussage eines Experten belegt:

„Wir wünschen uns konkret, dass die Führungskräfte ihre Aufgabe stärker wahrnehmen, auch in der Personalentwicklung tätig zu sein. Den Mitarbeiter nicht nur unter dem Leistungsaspekt zu sehen, sondern auch wie kann ich den Mitarbeiter weiter fördern, dass sich seine Leistung dann auch erhöht.“ (O 301-304).

Das erfordert von den Führungskräften auch eine neue Sichtweise hinsichtlich der Führungskräfteweiterbildung. Es geht nicht mehr darum, Weiterbildung als Incentiveveranstaltung zu betrachten, indem die guten Mitarbeiter zur Belohnung auf ein Seminar entsandt werden, sondern die Maßnahmen dienen zur Entwicklung, um dem veränderten Arbeitsumfeld gerecht zu werden, und sie müssen daher sorgfältig auf die Bedürfnisse der Teilnehmer ausgerichtet sein.

Dieser Paradigmawechsel wird auch durch eine Expertenbefragung aus dem Jahr 1999 über die Entwicklung zukünftiger Personalarbeit bestätigt. Die Experten geben zur Auskunft, dass Führung neu definiert werden muss. Hauptaufgabe der Führungskräfte werde es nicht mehr länger sein, die Mitarbeiter zu kontrollieren, sie anzuleiten, zu motivieren, zu koordinieren und zu organisieren. Vielmehr werden die Führungskräfte als Berater betrachtet, die ihre Mitarbeiter entwickeln und fördern (vgl. GLAUBITZ/KRUG 1999, S. 30). Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt eine Prognosestudie, die sich mit den Entwicklungen im Personalmanagement bis zum Jahr 2010 beschäftigt. Sie prognostiziert ebenfalls eine veränderte Rolle der Vorgesetzten, die zu Personalentwicklern avancieren werden. Die Aufgaben der Führungskräfte wird dabei sein: das Coaching von Mitarbeitern, das Erkennen und Fördern der Poten-

ziale, das Delegieren von Aufgaben, die Gestaltung des Umfeldes und die Vorbildfunktion (vgl. WUNDERER/DICK 2000, S. 35). Gleichzeitig zeigen die Ergebnisse dieser Studie aber auch gerade hier Defizite in der Qualifikation der Vorgesetzten, die vor allem in dem Erkennen und Fördern von Mitarbeiterpotenzialen mangelhaft ausgebildet seien. Hier wären also die Bildungsverantwortlichen gefordert, die Führungskräfte auf ihre neue Rolle vorzubereiten und sie selbst weiter zu entwickeln.

Neben der Qualifikation der Vorgesetzten, Mitarbeitergespräche zu führen und Entwicklungspotenziale zu entdecken, liegt es auch im Verantwortungsbereich der Personalentwickler, die Vorgesetzten in der Erfüllung ihrer Aufgaben zu unterstützen und die entsprechenden Instrumente zur Verfügung zu stellen. In den meisten Unternehmen, die in der vorliegenden Untersuchung befragt wurden, werden daher für die Vorbereitungs- und Rückkehrgespräche Checklisten oder Leitfäden vom Bildungsbereich erarbeitet und den Vorgesetzten ausgehändigt. Unternehmen C hat Checklisten für die Trainingsteilnehmer entwickelt, die auch als Leitfaden für das Gespräch mit dem Vorgesetzten vor und nach dem Training dienen. In der *Vorbereitung* wird ihnen empfohlen, folgende Aspekte anzusprechen:

- Gründe der Trainingsteilnahme,
- Erwartungen und persönliche Wünsche an die Trainingsinhalte,
- Probleme, die im Training verarbeitet werden sollen,
- Möglichkeit der Trainingsvorbereitung und
- Vertretung während des Trainings bzw. Organisation der Arbeit.

Bei der *Nachbereitung* des Trainings bieten folgende Themen Anhaltspunkte für die Gestaltung des Gesprächs:

- Vorgesetzten über Trainingsinhalt informieren,
- Umsetzung der Trainingsinhalte in die Praxis diskutieren,
- mögliche Hindernisse klären,
- notwendige Hilfsmittel für die Umsetzung beantragen,
- Aktionsplan diskutieren und vereinbaren (Festlegung von Maßnahmen mit Zeitplan).

Einige Experten geben zur Auskunft, dass die Checklisten bewusst offen gehalten werden, da sich der Inhalt und der Aufbau der Gespräche an der Zielsetzung und der Art der Maßnahme orientieren sollen. Die Checklisten dienen lediglich dazu, den Vorgesetzten ein grobes Raster aufzuzeigen (vgl. J 238-242).

Allerdings geben die befragten Experten auch zur Auskunft, dass weder die Gespräche selbst noch die Qualität dieser Vorgesetztengespräche kontrolliert werden. Daher liefern die Vorbereitungs- und Rückkehrgespräche zwar den Vorgesetzten der Teilnehmer wichtige Aufschlüsse über den Transfererfolg ihrer Mitarbeiter, der Bildungsbereich erlangt dagegen jedoch nur in Ausnahmefällen Kenntnis über die Inhalte der Gespräche und den erzielten Transfererfolg. Aus diesem Grund ist auch wenig bekannt, wieviele der Vorgesetzten ihre Aufgaben wahrnehmen und in welcher Intensität diese Gespräche geführt werden. Ein Experte ist der Meinung, dass eine Kontrolle dieser Vor- und Rückkehrgespräche nicht erwachsenengerecht sei, und dass er daher nur anregt, die Gespräche zu führen (vgl. C 383-386).

Obwohl die Vorgesetztengespräche somit kein direktes Evaluationsinstrument für den Bildungsbereich darstellen, stufen die Unternehmen in dieser Stichprobe im Gegensatz zu den Ergebnissen der Fragebogenauswertung die Vorgesetztengespräche als sehr wichtig und auch ausschlaggebend für den Transfererfolg ein. Daher liegt die Vermutung nahe, dass es den Bildungsverantwortlichen dabei weniger um eine Evaluation des Transfererfolgs geht, sondern dass es vielmehr von zentraler Bedeutung ist, Transfersicherungsinstrumente zur Verfügung zu stellen, um damit einen möglichst hohen Transfer des Gelernten in die Praxis zu ermöglichen. Die Umsetzung der Instrumente liegt dann nicht mehr in ihrem Verantwortungsbereich. Daher wird auch bei den hier befragten Firmen nur angeregt, die Gespräche zu führen, und nicht kontrolliert, inwieweit sie auch tatsächlich stattfinden.

Da auch die Teilnehmer bei einigen der Unternehmen mit der Einladung über die Bedeutung dieser Vorgesetztengespräche und die damit verbundene Unterstützung der Vorgesetzten im Transferprozess informiert werden, wird es auch als ihre Aufgabe betrachtet, von sich aus die Initiative zu ergreifen und die Gespräche von ihren Vorgesetzten einzufordern. Damit rückt auch hier wieder die Selbstverantwortung der Teilnehmer für ihren eigenen Lern- und Transfererfolg in den Vordergrund, und letztendlich wird auch in hohem Maße die Eigeninitiative erwartet, die Überprüfung des Transfererfolgs selbst anzugehen.

Dennoch ist es für die Qualität und den Erfolg der Gespräche unerlässlich, dass die Vorgesetzten die Notwendigkeit und den Nutzen der Gespräche erkennen. Nur dann werden die Gespräche sinnvoll zur Unterstützung und Überprüfung eines Transfererfolgs eingesetzt werden können. Das bedeutet, dass ein Umdenkungsprozess stattfinden muss, um diese veränderte Denkhaltung und Einstellung der Vorgesetzten zu ermöglichen, die stark von dem Entwicklungsgrad des Unternehmens abhängen, wie auch einer der Befragten bekräftigt:

„Mein Ziel ist es natürlich, die Führungskräfte dahin zu kriegen, dass die von sich aus die Initiative ergreifen. Da muss es eine Übergangsphase geben, wo wir die auch anschreiben. Da bin ich bin mal gespannt, was Sie dazu sagen, Sie ha-

ben da ja andere Erfahrungen. Aber ich bin immer so ambivalent hier zwischen den Polen, jedem hier zu sagen, was er tun soll und auf der anderen Seite die Verantwortung für die Personalentwicklung, die Führung der Mitarbeiter vor Ort, den Betroffenen selbst zu überlassen. Und ich neige dann stärker dazu, auf die Selbstverantwortung zu gehen und möglicherweise ist das Haus aber noch nicht so weit.“ (D 288-295).

Die Aufgabe des Bildungsbereichs ist es also zunächst, diesen Umdenkungsprozess anzuregen und den Nutzen von Vorgesetztengesprächen für die Betroffenen herauszustellen. Diese neue Denkrichtung erfordert entsprechende Ausdauer und geraume Zeit bis sie zum Tragen kommt und sich auch die entsprechende Wirkung im Unternehmen zeigen wird, und sie kann nur durch permanente Kommunikation mit den Führungskräften erfolgen. Ein Experte berichtet, dass eine Roadshow durch mehrere Länder veranstaltet wurde, um die Mitarbeiter über den Nutzen und den Sinn der Vorgesetztengespräche zu informieren und dafür Werbung zu machen (vgl. J 162-168). Ein anderes Unternehmen gibt zur Auskunft, zunächst die Führungskräfte darin schulen zu wollen, um auch sicherzustellen, dass die Gespräche qualifiziert durchgeführt werden (vgl. O 335-340). Dass diese Gespräche nicht nur eine zusätzliche Belastung für die bereits zeitlich stark beanspruchten Führungskräfte darstellen, sondern ihnen auch nutzen können, verdeutlicht ein Befragter wie folgt:

„Ich mein, als Vorgesetzter kann ich clever sein und Leute irgendwo hinschicken und sie zurückkommen lassen, und sagen, so jetzt erzähl mal. Dann habe ich den Lerneffekt in zwei Stunden, den der andere vielleicht nach zwei Wochen hatte. Ein bisschen kleiner ist der Lerneffekt, aber sehr maßgeschneidert.“ (K 748-751).

Einige der Experten geben daher auch zur Auskunft, dass sich die Einstellung zur Personalentwicklung bereits in den letzten Jahren erheblich verbessert hat. Bei einigen Unternehmen ist der Wandel zu einem offeneren Personalentwicklungsbewusstsein bereits vollzogen, wogegen einige Unternehmen noch am Anfang stehen. Dies kann auch der Grund sein, dass die Ausprägung und die Qualität der Vorgesetztengespräche in den hier befragten Unternehmen so heterogen beurteilt werden. Insgesamt lässt sich jedoch festhalten, dass in keinem Unternehmen der Stichprobe diese Gespräche flächendeckend geführt werden. Trotz der Vorteile, die die Gespräche für die Vorgesetzten bieten können, wenn sie effektiv gestaltet werden, vermuten einige der befragten Experten, dass die Gespräche nur vereinzelt geführt werden, abhängig von der Einstellung und der Qualität der entsprechenden Führungskraft. Da keine Überprüfung stattfindet, können die Experten auch nur grobe Schätzungen über die Häufigkeit der geführten Gespräche abgeben. Ein Unternehmen gibt in diesem Zusammenhang zur Auskunft, dass die Gespräche aufgrund der Alltagsbelastungen wohl nicht geführt werden,

außer der Nutzen sei klar erkennbar (vgl. R 431-433). Eine Überprüfung würde aber nicht dazu führen, die Anzahl oder die Qualität der Gespräche zu erhöhen (vgl. F 222-227).

Empirische Untersuchungen belegen ebenfalls die Vermutungen der Experten, dass die Vorgesetztengespräche nur vereinzelt geführt werden. Eine Befragung zur Praxis von Vor- und Nachbereitungsgesprächen bei einer österreichischen Raiffeisenbank wurde von RANK durchgeführt, die feststellte, dass nur 15 % der Teilnehmer ein Vorbereitungsgespräch mit ihren Vorgesetzten hatten. Die Unterstützung der Vorgesetzten durch Gesprächsunterlagen aus dem Bildungsbereich führte schließlich zu einer Erhöhung der Vorbereitungsgespräche auf 85 %. Bei den Nachbereitungsgesprächen führte die Verteilung von Gesprächsunterlagen dagegen nur zu einem leichten Anstieg von 25 auf 45 % (vgl. RANK 1996, S. 95).

Auch hier zeigt sich, dass die Vorgesetzten den Stellenwert der Nachbereitungsgespräche noch nicht hinreichend erkannt haben, und dass damit die Umsetzung von Transfersicherungsmaßnahmen und die damit verbundene Evaluation noch unzureichend praktiziert werden. Hier sind die Personalentwickler stärker gefordert, die Vorgesetzten zu informieren und auf ihre neue Rolle vorzubereiten, die auch die Entwicklung der Mitarbeiter und damit die Transfersicherung und die -überprüfung beinhalten.

Ein weiterer Aspekt, der einen nicht zu unterschätzenden Einfluss auf die Einstellung der Vorgesetzten bezüglich der Vor- und Nachbereitungsgespräche hat, ist die Unternehmenskultur. Inwieweit die Führungskräfte ihre Aufgaben wahrnehmen, hängt stark von der Offenheit im Unternehmen ab, über Defizite mit den Vorgesetzten zu sprechen. In einigen der befragten Unternehmen gibt es keine oder eine nur unzureichende Personalentwicklungskultur. Daher werden auch der Nutzen und die Notwendigkeit von Qualifizierungsmaßnahmen in einigen Unternehmen noch nicht erkannt.

„Da erleben Sie aber auch noch eine Kultur, wo Weiterbildung als Incentive gesehen wird und wo es halt strategisch genommen wird. Das ist eigentlich auch vielleicht der Prozess, in dem wir uns befinden, wo Weiterbildung und Personalentwicklung noch nicht zu den Grundelementen von Führungsfragen und auch Vergütungsfragen gehört. Niemand wird hier ja bezahlt nach der Frage ‚Wie viele Mitarbeiter hast Du denn eigentlich entwickelt?‘.“ (H 312-317).

Ein weiterer Punkt, der die Gespräche häufig behindert, ist die mangelhafte Qualifizierung der Führungskräfte selbst. Empirische Untersuchungen zeigen, dass die Kommunikationsfähigkeit eines der bedeutendsten Auswahlkriterien für Nachwuchsführungskräfte, aber auch bei der Nachfolgeregelung darstellt (vgl. HOFMANN 2000, S. 275 f.). Dennoch zeigen sich gerade hier in der Realität große Defizite, die auf eine unzureichenden Kommunikation der

Führungskräfte mit ihren Mitarbeitern zurückzuführen ist – und zwar gerade dann, wenn es sich um konfliktbehaftete Themen handelt (vgl. dazu auch REGNET 1999, S. 220 f.). In der unzureichenden Kommunikation zwischen Vorgesetzten und Mitarbeitern und der Angst vor Konfliktsituationen sieht einer der befragten Experten die Gründe für die Vernachlässigung der Vorgesetztengespräche.

„Wie gesagt, mit den Verhaltensweisen ist das immer kritisch. Die Führungskräfte packen das auch nicht an, wenn jemand irgendwo weg gewesen ist, weil das ist, stelle ich immer wieder fest, ein Tabuthema. Und es gibt ganz selten Beziehungsebenen zwischen Führungskräften und Mitarbeiter, wo solche Dinge auch mal angesprochen werden. Ist ganz selten, wenn es nicht sachlich, thematisiert in einer Maßnahme auf den Tisch gelegt wird. Ansonsten wird mit Sicherheit nicht darüber gesprochen. Ich erlebe das in der Regel nicht.“ (R 417-423).

Diese unzureichende Offenheit, über Defizite zu sprechen und auch offen zuzugeben, dass der Mitarbeiter noch Qualifizierungspotenzial hat, beeinträchtigt oder verhindert bei vielen Vorgesetzten das Führen dieser Gespräche. Da die Grundelemente der Führung, wie unter anderem die Kommunikation, nach Meinung vieler Experten erlernbar sind, können diese Defizite relativ einfach ausgeglichen werden. Problematischer stellen sich dagegen gezielte Veränderungen der Einstellungen oder der Werte der Mitarbeiter dar. Da die Unternehmenskultur durch Traditionen, Glaubensvorstellungen und der Werthaltung der Mitarbeiter geprägt wird, lässt sie sich auch nur schwer und sehr langfristig modifizieren (vgl. VON ROSENSTIEL 1999, S. 22 f.).

Positiv lässt sich jedoch vermerken, dass sich die Bildungsverantwortlichen ihrer Aufgabe bewusst sind und daran arbeiten, die Vorgesetzten bei ihrer neuen Führungsrolle zu unterstützen. Dazu gehört auch, sie für die Transfersicherung ihrer Mitarbeiter zu sensibilisieren, damit die Vorgesetzten zukünftig ihre Aufgaben gezielter wahrnehmen können. Die Experten haben die Schlüsselfunktion der Vorgesetzten im Transferprozess erkannt, und entsprechende Konzepte der Bildungsverantwortlichen verdeutlichen die starke Position der Vorgesetzten im Entwicklungsprozess (vgl. Abb. 42).

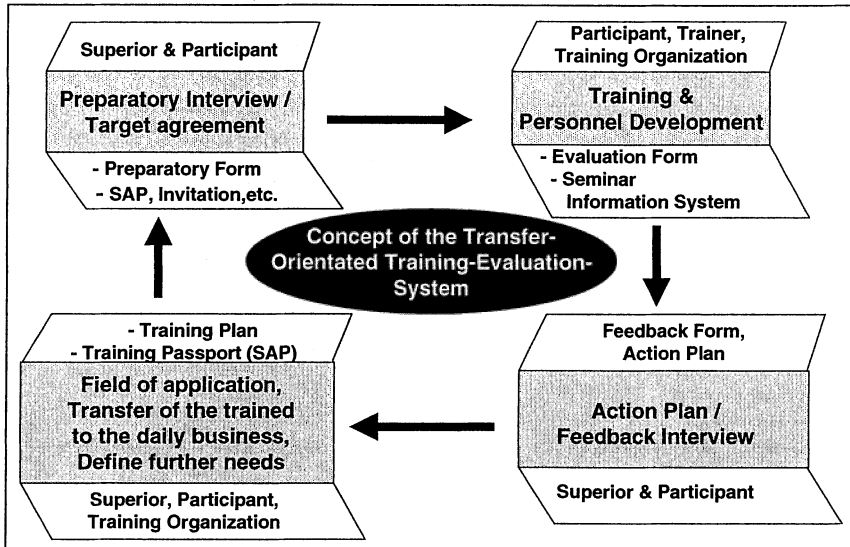


Abb. 42: Das transferorientierte Trainings-Evaluationskonzept (vgl. interne Präsentationsfolie von I)

Abbildung 42 zeigt, dass bei Unternehmen I der direkte Vorgesetzte des Teilnehmers neben dem Teilnehmer selbst eine ausschlaggebende Rolle im Weiterbildungsprozess spielt und mit verantwortlich ist, dass das Gelernte an den Arbeitsplatz transferiert wird. Der Schwerpunkt der Tätigkeiten des Bildungsbereichs oder eines externen Trainingsinstituts liegt dagegen bei der Durchführung einer Maßnahme und bei der Unterstützung in der Transferphase. Aus den Anforderungen im Arbeitsumfeld werden dann wiederum neue Bedürfnisse und Entwicklungspotenziale entstehen, die der Bildungsbereich aufgreift und in einen weiteren Trainingsplan aufnimmt.

Ein Experte gibt zu, dass für ihn bereits der Wandel zu einer nachfrageorientierten Qualifizierung mit klaren Zielvorgaben im Vergleich zur Weiterbildung, wie sie noch vor zehn bis 15 Jahren praktiziert wurde, einen großen Schritt zu einem modernen Personalmanagement darstelle (vgl. J 392-400). Wenn neben den klaren Zielvorgaben auch Umsetzungsziele mit den Vorgesetzten vereinbart und Kriterien festgelegt werden, wie die Veränderungen gemessen werden sollen, so stelle dies bereits einen großen Erfolg dar.

Leider ergibt die hier vorliegende Untersuchung jedoch, dass nur in wenigen Unternehmen der Einbezug der Vorgesetzten im Transferprozess fest verankert ist und auch reibungslos

funktioniert. Man kann daher bei den Vorgesetztengesprächen momentan noch nicht von einem systematisch genutzten Evaluierungsinstrument sprechen. Das Erkennen der Bedeutung der Vorgesetzten im Transferprozess führt aber dazu, dass zahlreiche Unternehmen daran arbeiten, die Durchführung der Vor- und Nachbereitungsgespräche weiter auszubauen und die Vorgesetzten zu ermutigen, sie zu führen, so dass zu erwarten ist, dass dieses Instrument zukünftig eine größere Rolle spielen wird.

5.6.2. Transferorientierte Gestaltung der Entwicklungsmaßnahmen

Modularer Aufbau der Entwicklungsprogramme

Eine weitere Möglichkeit der Transfersicherung stellt der modulare Aufbau der Entwicklungsprogramme dar, die aus mehreren Phasen bestehen und sich über einen längeren Zeitraum erstrecken. Durch den Wechsel von Präsenzveranstaltungen, Distance Learning Sequenzen und Implementationsphasen erhalten die Teilnehmer die Gelegenheit, das neu erlangte Wissen oder die neu erworbenen Fähigkeiten direkt im Funktionsfeld anzuwenden. In der darauf folgenden Präsenzphase werden dann gemeinsam mit dem Trainer und/oder den anderen Teilnehmern die Erfahrungen aufbereitet und weitere Maßnahmen erarbeitet, um den Transfer weiter auszubauen und zu optimieren.

Internetplattformen und Chatrooms dienen in den Transferphasen dem Informationsaustausch zwischen den Teilnehmern und der Kommunikation mit den Trainern und den Bildungsverantwortlichen. Die neuen Kommunikationsmedien haben erst in den letzten Jahren eine effektive Nutzung der Transferphasen von modular aufgebauten Entwicklungsprogrammen ermöglicht. Daher ist auch seit einiger Zeit zu beobachten, dass sich das Lernen in Präsenzveranstaltungen zunehmend verkürzt und neue Formen des Lernens, vor allem der Einsatz von CBTs und WBTs, und die Integration von zielorientiert gesteuerten Transferphasen realisiert werden. Mit dieser Entwicklung einhergehend wurde z.B. auch am USW beobachtet, dass die Dauer von firmenspezifischen Entwicklungsprogrammen vor zehn Jahren noch 8,4 Tage betrug, wogegen sie im Jahr 2000 nur noch bei durchschnittlich 3,8 Tagen lag (vgl. HÄRING 2000, S. 11). Neben der zunehmenden zeitlichen Beanspruchung der Teilnehmer ist vor allem die stärker transferorientierte Gestaltung der Maßnahmen on-the-job für die Verkürzung der Präsenzveranstaltungen verantwortlich. Abbildung 44 verdeutlicht, wie beispielsweise ein modular aufgebautes Entwicklungsprogramm mit Transferphasen aufgebaut sein kann.

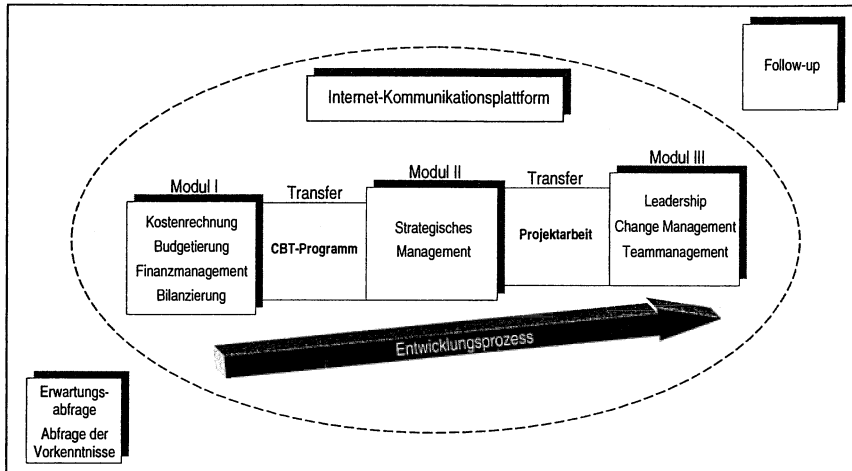


Abb. 43: Modular aufgebautes Entwicklungsprogramm mit Transferphasen (vgl. HÄRING 2000, S. 13)

Unternehmen S verteilt an die Teilnehmer bereits vor Beginn der Maßnahme vorbereitende Unterlagen oder die Teilnehmer werden aufgefordert, bereits vor der Veranstaltung Fälle vorzubereiten und zu bearbeiten, die sie dann zur Veranstaltung mitbringen.

„Was wir z.B. auch für den Transfer machen... Also Transfer ist für mich nicht im Anschluss an eine Maßnahme. Die Leute bekommen z.B. auch im Curriculum Unternehmensführung im Vorfeld schon Hausaufgaben, wo sie Fälle aufarbeiten sollen. Ich stimme mich mit dem Controlling ab und sage, in der Gesellschaft XY, was war denn da neulich? War da ein besonderer Fall? (...) Diesen Fall soll er machen und das ist für mich Transfer, der stattfindet, problemlösungsnah. Das ist für mich auch schon Transfer von Seminarerfolg. Was ich in der Vorbereitung mache, wenn ich den Leuten Hausaufgaben gebe, da findet schon ein großes Maß an Transfersicherung statt. (...) Die Leute bringen dann ihr Know-how und ihre Themen rein. Und gleichzeitig erreichen wir, dass an den Fällen der Leute gearbeitet wird.“ (S 819-843).

Von zentraler Bedeutung ist dabei, dass sich die Inhalte des Seminars und die bearbeiteten Fälle stark am Unternehmensalltag orientieren, und dass unmittelbare Lösungen für unternehmensspezifische Problemstellungen erarbeitet werden. So lässt sich ein direkter Transfer in die Praxis realisieren. Diese Ausrichtung der Programmgestaltung und der modulare Aufbau der Gesamtmaßnahme stehen im direkten Zusammenhang mit dem Wandel zu einer nachfrageorientierten Weiterbildung, die konkrete Problemfälle als Basis für die Qualifizie-

rung heranziehen und eine direkte Umsetzbarkeit der Lehrinhalte in die Praxis fordert. Diese neue Ausgestaltung und die inhaltliche Verknüpfung der Inhalte mit den Anforderungen am Arbeitsplatz zeigen, dass bereits eine Neuorientierung in der Führungskräfteweiterbildung stattgefunden hat, die sich sicherlich auch positiv auf den Lern- und den Transfererfolg der Teilnehmer auswirken wird.

Follow-up Veranstaltungen

Ein weiteres Instrument, dass sich auch als Abschluss eines modular aufgebauten Entwicklungsprogramms charakterisieren lässt, sind Follow-up Veranstaltungen. „Die dann manchmal auch nur einen Tag ausmachen, aber dadurch wird das Lernen noch mal zurückgeholt.“ (H 393-394). Sechs der befragten Unternehmen geben zur Auskunft, dieses Instrument zu nutzen, und zwei weitere Unternehmen der Stichprobe setzen es teilweise ein (vgl. Abb. 41).

Allerdings werden Follow-up Maßnahmen nicht systematisch genug genutzt. Eines der Unternehmen gibt zur Auskunft, dass die Integration einer Follow-up Veranstaltung oder eines Aufbauseminars nur dann erfolgt, wenn es die Teilnehmer wünschen (vgl. S 781-783). Oft werden Teilnehmer aus mehreren, inhaltlich ähnlichen Veranstaltungen zu einer Follow-up Maßnahme eingeladen, da auch einige Experten die Erfahrung gemacht haben, dass nach einer gewissen Zeitdauer nicht mehr alle Teilnehmer die Zeit haben oder das Interesse aufbringen, eine derartige Veranstaltung zu besuchen.

„Das haben wir auch im Bereich Kommunikation und Verhandlungstraining gemacht und dass dann bei einer Trefferquote von 30 Leuten, die wir angeschrieben haben, sich nur sechs für das Follow-up gemeldet haben, aber die haben, wie sie es selber beschrieben haben, einen Quantensprung im Lernen gemacht. Das zeigt auch, mit welcher Quote man eigentlich rechnen kann, was ein Impuls-3-Tagesseminar auslöst, was bleibt und wie viele man danach noch begeistern kann.“ (H 398-403).

Ein weiterer Befragter nutzt die Follow-up Veranstaltung auch bei offenen Programmen, bei denen die Teilnehmer Weiterbildungsmaßnahmen bei externen Instituten besuchen. Der Bildungsbereich organisiert hier einige Zeit später einen Follow-up Tag, an dem mehrere Teilnehmer zusammenkommen, die an ähnlichen Programmen teilgenommen haben. Der Follow-up Tag wird dazu genutzt, den Austausch zwischen den Teilnehmern zu fördern und Umsetzungsmöglichkeiten und -probleme zu diskutieren (vgl. K 691-703).

Auch hier werden die Follow-up Veranstaltungen dazu genutzt, den Lern- und den Transfererfolg zu verstärken und das erlernte Wissen noch einmal in das Bewusstsein zu rücken, aber auch, um zu überprüfen, ob die neu erlernten Fähigkeiten am Arbeitsplatz eingesetzt werden.

Allerdings findet in diesem Bereich lediglich eine Selbstevaluierung der Teilnehmer statt, denen die Gelegenheit geboten wird, ihre Lern- und Transfererfolge zu reflektieren und mit qualifizierten Personen Umsetzungsbarrieren zu diskutieren, oder zusätzliche Unterstützung zu erbeten.

Durch die zunehmende Verkürzung der Präsenzveranstaltungen ist den Bildungsverantwortlichen die Notwendigkeit einer zusätzlichen Unterstützung der Teilnehmer bewusst geworden, was auch zu einem Anstieg von Follow-up Veranstaltungen geführt haben mag. Einerseits wissen die Bildungsverantwortlichen, dass eine Einmalveranstaltung nicht ausreicht, um die Lernziele zu transportieren und eine Übertragung in die Praxis anzuregen. Auf der anderen Seite sind die Führungskräfte aber zeitlich so stark beansprucht, dass für Weiterbildungsmaßnahmen nur einige Tage im Jahr zur Verfügung stehen. Häufig wird auch die Bildung von Netzwerken als Zielsetzung von Entwicklungsprogrammen genannt, die dazu dienen sollen, Informationen auszutauschen und damit für einen Wissenszuwachs im Unternehmen zu sorgen. Da in kurzen Veranstaltungen kaum effektive Netzwerke aufgebaut werden können, dienen die Follow-up Veranstaltungen ebenfalls dazu, die bereits geknüpften Netzwerke und Kontakte unter den Teilnehmern weiter auszubauen und dadurch ebenfalls einen höheren Transfererfolg anzustreben.

„Was Führungsveranstaltungen angeht, wir haben 2, 3 Maßnahmen entwickelt im letzten Jahr und jetzt auch wieder für dieses Jahr, wo wir sagen, mit einer Einmalveranstaltung ist es nicht getan, wir bieten etwas an, was über einen längeren Zeitraum geht mit sog. Follow-ups. (...) Auch weg von den klassischen Seminaren. Wir geben nur wenig Input, zum Thema Führung hauptsächlich, und lassen sie dann eine Art kollegiale Fallberatung aufbauen. Das wird schon begleitet von einem Externen, der sie unterstützt. (...) Ziel ist, eine Offenheit zu bekommen, eine Plattform zu schaffen, wo man sich gegenseitig unterstützt, sich gegenseitig seine eigenen Probleme erzählt und durch den Austausch mit den anderen auch lernt, wie kann ich es anders machen?“ (O 529-541).

Lernpartnerschaften

Die Bemerkung des Experten O spricht bereits ein weiteres Transferinstrument an: die Bildung von Lernpartnerschaften. Die Initiierung und das Unterstützen von Netzwerken gehen oft Hand in Hand mit der Empfehlung der Organisatoren, während der Maßnahme Lernpartnerschaften zu gründen.

„Also da gibt es bspw. Lerntransfergruppen, die sich zwischen den Modulen treffen und Erfahrungen austauschen, da gibt es gegenseitige Besuche am Arbeitsplatz, d.h. wir binden Zweierteams, die aufeinander aufpassen oder auch Dreierteams, die sich besuchen, an bestimmte Themen erinnern, aber auch gucken, wie machst du es denn hier bei dir? Und unter welchen Bedingungen machst du das.

Das nächste mal kommst du zu mir und dann zeige ich dir, wie das bei uns geht.“
(E 414-420).

Ziel der Lernpartnerschaften ist die gegenseitige Motivation der Teilnehmer, um möglichst große Lernerfolge zu erzielen. Aber auch die Unterstützung der Lernpartner in der Transferphase, um die Umsetzung des Erlernten in der Praxis zu erleichtern, ist eine wesentliche Zielsetzung der Veranstalter. Unternehmen E gibt zur Auskunft, dass die Lernerfolgsguppen als ein zentrales Instrument für den Transfererfolg betrachtet werden und daher auch vom Bildungsbereich aktiv gesteuert werden. Die Treffen der Lerngruppen werden daher von Bildungsexperten moderiert und sind auch fest terminiert. Die Inhalte und Ergebnisse dieser Treffen werden dokumentiert, und die Trainer und die Bildungsverantwortlichen erhalten den entsprechenden Bericht (vgl. E 428-435). Damit wird die Bedeutung der Lernpartnerschaften bekräftigt und verhindert, dass die Lernerfolgsguppen „nicht der Beliebigkeit der Teilnehmer anheim gestellt“ werden (vgl. E 439). Andererseits erhält der Bildungsbereich durch die Dokumentation auch einen Nachweis über die erzielten Lern- und Transfererfolge.

Maßnahmenkatalog/Aktionspläne

Neben der Bedeutung der Gründung von Lernpartnerschaften ergibt die Auswertung der Fragebogenerhebung auch, dass Maßnahmenkataloge oder Aktionspläne als eines der zentralen Instrumente betrachtet werden, die der Transferunterstützung der Teilnehmer, aber auch der Evaluation der Transfererfolge dienen (vgl. Abb. 41). Acht der hier befragten Unternehmen geben an, Aktionspläne zur Transfererfolgevaluation zu nutzen. In der mündlichen Befragung wird ebenfalls deutlich, dass der Einsatz von Aktionsplänen eine präferierte Methode darstellt.

„Das Wesentliche ist ein Aktionsplan. Dass also am Ende eines jeden Trainings jeder Teilnehmer sich überlegen muss, was macht er jetzt konkret. Konkret bei einem Mitarbeitertraining z.B. geht es darum, dass er konkret ein, mindestens ein Gespräch plant, das er in der nächsten Woche führen möchte. In anderen Trainings ist das ähnlich. Wir haben unsere Trainer aufgefordert, dass es kein Training mehr geben soll, ohne diesen Aktionsplan. Das man sagt, das sind die wesentlichen Lernerfolge oder Dinge, die ich mir jetzt auf die Fahne schreibe als Führungskraft, und das will ich tun, und das wird im Aktionsplan dokumentiert.“
(I 385-392).

Allerdings liegen die Verantwortung und die Überprüfung, ob die Maßnahmen, die im Aktionsplan festgehalten sind, auch tatsächlich umgesetzt werden, bei den Teilnehmern selbst bzw. bei deren Vorgesetzten. Unternehmen F berichtet, dass auch der Vorgesetzte und die Personalentwicklung den vom Teilnehmer ausgefüllten Aktionsplan erhalten. Bei Unternehmen F haben die Bildungsverantwortlichen die Aufgabe, den Prozess mit zu steuern, was

allerdings auch nur bei einer entsprechend kleineren Unternehmensgröße möglich ist (vgl. F 174-181). Andere Befragten sehen die Verantwortung der Umsetzung der Aktionen in erster Linie bei den Teilnehmern und deren Vorgesetzten. Falls zusätzliche Unterstützung nötig ist, wird ihnen ein externer Coach an die Seite gestellt (vgl. R 510-515). Die Vorgesetzten, die auch die Verantwortung haben, das Rückkehrgespräch zu führen, können dabei auf die geplanten Aktionen eingehen und auf diese Weise beide Instrumente miteinander verbinden.

Allerdings reicht es nicht aus, allein zu einem einzigen Zeitpunkt über die Umsetzung und die geplanten Maßnahmen zu sprechen. Vielmehr ist ein permanenter Kontakt zwischen Teilnehmer und Vorgesetztem erforderlich, um einen möglichst hohen Transfererfolg sicherzustellen.

„Ja, wobei hier der Vorgesetzte natürlich auch permanent dabei sein muss. Also, ich sag immer grundsätzlich bin ich kein Freund von Formblättern, das heisst, wenn wir das so formulistisch betreiben: OK, machen wir mal einen Termin, setzen wir uns zusammen und schauen mal, dann wird es auch nicht funktionieren. Sie müssen permanent dabei sein. (...) Feedback findet jeden Tag statt. Es ist ein Ongoing Process, muss permanent durchgeführt werden.“ (F 206-213).

Bei diesen Instrument sind wieder die Unterstützung und der Einbezug des Vorgesetzten erforderlich, um den Aktionsplan zu nutzen und zu überprüfen, ob die angestrebten Transferziele tatsächlich erreicht wurden. Auch bei den Aktionsplänen erhält der Bildungsbereich nur in einzelnen Fällen ein Feedback über die erreichten Transferziele. Daher stellt auch diese Evaluationsmethode lediglich eine von verschiedenen Möglichkeiten der Selbstevaluierung dar, die von den Vorgesetzten unterstützt werden muss. Auch aus diesem Grund wird bei Unternehmen N vermutlich verneint, dass Transfererfolgevaluations-Instrumente vorhanden seien, obwohl Lerntagebücher oder Checklisten zum Einsatz gelangen.

„Da bin ich vielleicht auch ein bisschen zu rigoros, dass ich sage, das gibt es nicht. Es gibt natürlich in den einzelnen Seminarblöcken wahrscheinlich für den Teilnehmer jede Menge Checklisten, Lernbücher, Persönlichkeitsprofile, dass ich sage, ich führe mein Lerntagebuch. (...) Ich bestimme für mich selbst, das war für mich wichtig. Darauf möchte ich achten. Das werde ich dann und dann so und so messen. Aber das ist sehr individuell. (...) Wenn er es nicht macht, macht er es nicht. Also er kriegt jetzt zur Zeit keinen Bogen, wo man sagt, das und das ist dann und dann noch mal zu tun.“ (N 1035-1048).

Das Anwenden der Aktionspläne liegt folglich auch im Verantwortungsbereich des Teilnehmers. Die Trainer haben die Aufgabe das Instrument vorzustellen und anzuregen, dass damit gearbeitet wird. Daher werden Maßnahmenkataloge oder Aktionspläne von den be-

fragten Experten vermutlich eher als Methode zur Transfersicherung und weniger als Erhebungsinstrument zur Transferevaluation betrachtet.

Projektarbeiten

Ein weiteres Instrument, das nicht nur einen Lernerfolg, sondern auch eine Überprüfung des Transfer- und sogar des Organisationserfolgs ermöglicht, sind Projektarbeiten. Durch das Arbeiten an Problemstellungen, die einerseits spezifisches Know-how verlangen und sich andererseits auf konkrete Situationen im Unternehmen beziehen, gelingen eine Verbindung zwischen Anwendung und Überprüfung des Gelernten und eine gleichzeitige Transferierung des Wissens auf eine Situation außerhalb des Lernfeldes. Die Teilnehmer können somit das neu erworbenen Wissen direkt anwenden und damit auch selbst feststellen, ob noch weitere Kenntnisse benötigt werden, um die Projekte zu bearbeiten. Da das Projektlernen dazu anregt, aktiv am Lernprozess mitzuwirken, da es eine klare Zielorientierung beinhaltet und zudem direkt an der Praxis ansetzt, wird es in zunehmendem Maße in Entwicklungsprogramme integriert.

Die Vorteile ergebnisorientierten Lernens werden auch in einer internen Broschüre des Bildungsbereichs des Unternehmens B verdeutlicht: „In addition to all of the subject-matter learning in this program participants will work in teams to actually accomplish some real, significant business results that are important to the corporation. This result-focused experience is an essential dimension of the program. We would laugh at anyone who tried to develop skills in surgery, tennis or football only by going to classes, listening to lectures, and reading many books. We know that developing those skills requires great amounts of ongoing, real life experience and practice.“. Auch hier werden die Zielsetzungen, die mit den Projektarbeiten verfolgt werden, deutlich: Sie sollen Lösungen für konkrete Probleme aus dem Unternehmen liefern, ein positives Ergebnis für das Unternehmen erzeugen, und sie stellen damit einen direkten Bezug zur Realität dar. Diese Ziele werden auch von dem Experten K bestätigt:

„Der Ansatz ist, dass wir sagen, das Projekt soll realitätsnah sein, das heisst es soll etwas sein, das auch umgesetzt wird im Unternehmen. Was also im besten Falle ein Projekt ist, was sowieso sonst an eine Unternehmensberatung gegeben würde.“ (K 270-272).

Es handelt sich hier also um Problemstellungen, mit denen sich das Unternehmen aktuell auseinandersetzt, und an deren Lösung momentan gearbeitet werden muss. Daher erfüllen die Projektarbeiten einerseits die Funktion, eine Lösung für Probleme im Unternehmen zu generieren, die ansonsten von externen Beratern oder anderen Projektteams erarbeitet würden. Andererseits schlagen sie die Brücke zwischen Theorie und Praxis.

Weitere Lernziele von Projektarbeiten sind die Zusammenarbeit von heterogen zusammengesetzten Teams und das Management von Projekten, die nicht unbedingt im originären Aufgabengebiet der Teilnehmer verhaftet sind, wie auch ein anderer Experte bekräftigt:

„Hier beim Programm hat die Projektarbeit mehrere Lernziele, zum einen ist es da, dass wir an konkreten Projekten arbeiten und darüber auch ein Verständnis für Aufgabenstellungen und Bereiche bekommen, in denen sie originär nicht verhaftet sind. D.h. ein Finanzler bearbeitet ein Problem aus dem technischen Bereich oder aus dem Personalbereich. Zum anderen ist es wichtig, das Thema Projektmanagement in diesem Zusammenhang aufzuarbeiten, um überhaupt so Projektabläufe kennenzulernen, Meilensteinplanung als ein wesentliches Stichwort, aber genauso Rolle von Projektmitarbeitern, genauso wie die Rolle des Projektleiters kennenzulernen und auch zu erfahren in der praktischen Umsetzung, genauso wie in den Projekten auch immer ein Ergebnis erwartet wird, dass man sagt, das Projekt muss dem Unternehmen auch etwas bringen. Da muss ein gewisser Benefit dabei rausspringen.“ (I 285-295).

Auch hier tritt wieder die klare Ziel- und Ergebnisorientierung in den Vordergrund. Experte B sieht hierin auch den Unterschied zum herkömmlichen Action-Learning: Es geht nicht mehr um die Aktionszentrierung, die das Erstellen von Konzepten als Zielsetzung verfolgt, sondern vielmehr steht die Zielorientierung im Mittelpunkt, die zu konkreten, messbaren Ergebnissen für das Unternehmen führt (vgl. B 470-475).

Zusammenfassend nennt Unternehmen B folgende Lernziele, die neben der Ergebnisorientierung mit dem Bearbeiten von Projekten verfolgt werden:

- How to divide large, complex projects into a series of rapid-cycle, results-focused projects.
- How to improve collaboration with colleagues from different parts of the company.
- How to test your thinking quickly in small-scale pilot projects, when facing a major policy or strategic issue and action steps instead of waiting months or years to be certain you have the „right“ answer.
- How to build bridges across the boundaries that block collaboration, between different businesses, across different countries and cultures, between different management levels, and with customers.

Wie bereits erwähnt, handelt es sich bei den Themen der Projektarbeiten um konkrete Problemstellungen aus dem Unternehmensalltag. Um die Themenauswahl zu erleichtern und eine Fokussierung auf die relevanten Themen zu erreichen, werden daher idealerweise eine gewisse Anzahl von Themen vom Top-Management vorgegeben, aus denen die Teilnehmer

je nach Interesse und Aufgabenschwerpunkt ein Thema auswählen (vgl. E 477-479). Alternativ dazu können die Inhalte von Workshops oder Veranstaltungen oder auch konkrete Problemstellungen aus dem Arbeitsalltag einzelner Teilnehmer genutzt werden, um Projektthemen festzulegen (vgl. B 504-512). Von zentraler Bedeutung ist dabei, dass die Themen sowohl für das Unternehmen als auch für die Projektmitglieder von großem Interesse sind. Denn nur durch die Begeisterung und das entsprechende Involvement der Gruppenmitglieder wird es gelingen, das Projekt erfolgreich zu beenden.

„Es (die Projektarbeit; Ergänzung der Verf.) ist immer dann gut, wenn ich Gelegenheit habe, wirklich auch zu bestimmen, liegt es mir wirklich am Herzen und hab ich so viel Begeisterung dadurch dass es wichtig und bedeutend ist und andere Leute da auch ein Auge drauf haben? (...) Wenn das gegeben ist, wenn sie dann auch selber die Möglichkeit haben, es selber umzusetzen. Es darf nicht verschwinden in den Röhren einer weit gefächerten Organisation.“ (O 677-685).

Die Begeisterung der Teammitglieder ist der wohl ausschlaggebende Faktor für den Erfolg eines Projektes, denn die zeitliche Beanspruchung der Projektmitglieder ist durch ihren Arbeitsalltag im Allgemeinen hoch. In der Regel werden durch die Projektarbeiten auch keine zeitlichen Freistellungen gewährt, sondern es wird erwartet, dass die Projekte während des täglichen Geschäftes oder in der Freizeit bearbeitet werden. Da sich die Projekte meistens über mehrere Monate erstrecken (bei Unternehmen K bis zu neun Monate!) und mit einer großen Erwartung verbunden sind, wird ein hohes Maß an Energie und Ausdauer erforderlich, das die Projektmitglieder aufbringen müssen. Daher gibt ein Personalexperte zur Auskunft, dass auch eine Begleitung während der Projektarbeiten und integrierte Reflexionsphasen für den Erfolg ausschlaggebend sind (vgl. O 689-691).

In den hier befragten Unternehmen betrachten sich daher die Bildungsverantwortlichen als sog. Facilitatoren, die die Projektteams während der Dauer der Projektarbeit unterstützen. Unternehmen E erwähnt in diesem Zusammenhang, dass sowohl für den Facilitator, der hier als Projektleiter bezeichnet wird, als auch für die Paten oder Mentoren und für die Projektmitglieder sog. Pflichtenhefte vorhanden sind, die ihre Aufgaben benennen:

„Und das Pflichtenheft für die Teilnehmer ist eben: Thema aufnehmen, begreifen, Quellen suchen, Recherchen machen, Projektsitzungen machen, Ergebnisse festhalten, Präsentation vorbereiten usw. (...) Das Pflichtenheft für den Projektleiter ist: Gruppe zusammenhalten, sehen das Termine eingehalten werden, wenn die Gruppe abschafft, sie wieder ans Arbeiten zu bringen und so was. Das heisst, wo kriegt die Projektgruppe ihre Power her, das sie arbeitet? Wenn sie in sich funktioniert, dann hat der Projektleiter einen easy job. Funktioniert sie nicht, dann hat er einen toughen job. Dann muss er sie eben treten.“ (E 494-504).

Diese Aussage verdeutlicht, dass eine Steuerung der Projektteams als Aufgabe der Bildungsverantwortlichen betrachtet wird. Daher gibt auch der Befragte E folgende These ab: „Ja, von nichts kommt nichts, und von allein läuft schon mal gar nichts! Wenn Sie was erreichen wollen, müssen Sie Power reintun. Und dann müssen Sie auch Ressourcen und Zeit investieren.“ (E 508-510). Das heisst die Integration von Projektarbeiten in Entwicklungsprogramme oder auch das Bearbeiten von Projekten als Entwicklungsprogramm erfordert ein starkes Involvement des Bildungsbereichs. Hier werden also vor allem zeitliche und personelle Ressourcen benötigt, um während der gesamten Projektdauer den Projektteams als Facilitator zur Seite zu stehen und auch die erreichten Meilensteine zu überprüfen. Daher wurde auch im Laufe der hier vorliegenden Untersuchung deutlich, dass Projektarbeiten nicht als flächendeckendes Instrument zur Evaluierung eines Transfererfolg eingesetzt werden können, sondern nur selektiv und gezielt zum Einsatz gelangen, wenn es sich um spezielle Zielgruppen oder ausgewählte Entwicklungsprogramme handelt.

Neben dem Engagement des Bildungsbereichs werden den Projektteams in der Regel auch Sponsoren aus dem Top-Management zur Verfügung gestellt (vgl. K 281-283). Die Sponsoren oder Mentoren haben die Aufgabe, die Projektteams in ihrem Aufgabengebiet zu unterstützen und ihren Einfluss gelten zu machen, falls eine Unterstützung durch die Geschäftsleitung benötigt wird. Daher wird von Seite der Mentoren auch nur ein gewisses, begrenztes, zeitliches und fachliches Engagement möglich sein.

Ein weiterer zentraler Punkt ist die Zusammensetzung der Teams, die für den Erfolg oder Misserfolg der Projektarbeit ausschlaggebend sein kann. In der Regel arbeiten vier bis sechs Personen an einem Projekt. Die Teams sind je nach Zielsetzung länderübergreifend und interdisziplinär zusammengesetzt, so dass ein umfassender Erfahrungsaustausch ermöglicht wird. Da die Gruppenmitglieder in verschiedenen Abteilungen und Teilbereichen des Unternehmens, an verschiedenen Standorten, zum Teil sogar in verschiedenen Ländern tätig sind, wird das Internet oder das unternehmenseigene Intranet zum zentralen Kommunikationsmedium (vgl. B 662-667). Das erfordert aber auch, dass sich die Teams zunächst in einer Präsenzveranstaltung zusammenfinden und sich gegenseitig kennenlernen, um erste Kontakte und Netzwerke zu knüpfen. Außerdem ist es unerlässlich, ihnen den Umgang mit dem Intranet zu erläutern und ihnen diese neue Form der Kommunikation näher zu bringen.

Am Ende der Projektarbeit steht in aller Regel die Zusammenfassung und Präsentation der Ergebnisse vor den Sponsoren und dem Top-Management des Unternehmens. Unternehmen B hat sogar eine Projektdatenbank im Intranet implementiert, in der die Teilnehmer ihre Projektergebnisse dokumentieren und auf die alle Unternehmensmitarbeiter zugreifen können (vgl. B 677-680). In einigen Unternehmen werden die Projektmitglieder auch gebeten,

entweder am Ende oder bereits im vorab festzulegen, welchen quantitativen Benefit ihr Projekt erreichen wird (vgl. I 306-312 und B 460-466). Allerdings muss das Ergebnis nicht unbedingt einen quantifizierbaren Erfolg mit sich bringen. Es können auch qualitative Ergebnisse erzielt werden, wie eine Erhöhung der Arbeitszufriedenheit der Mitarbeiter oder eine Reduktion der Kundenbeschwerden (vgl. J 300-302).

Zusammenfassend ist festzustellen, dass sich Projektarbeiten bei den hier befragten Unternehmen offenbar zunehmender Beliebtheit erfreuen. Neun der interviewten Personalexperten arbeiten mit diesem Instrument und drei weitere Unternehmen planen, es zukünftig einzusetzen, oder sie haben gerade damit begonnen. Das Lernen an Projekten kann aufgrund der Komplexität dieses Instruments allerdings nur sehr selektiv genutzt werden. Jedoch ergibt die Befragung auch, dass Projektarbeiten, wenn sie zum Einsatz gelangen, professionell und systematisch durchgeführt werden. Dies beinhaltet eine ausführliche Einführung, eine permanente Begleitung und einen offiziellen Abschluss. Da Projektarbeiten eine Verbindung zwischen dem theoretisch erlernten Wissen, dem praktischen Transfer und dem Unternehmenserfolg darstellen, werden sie vermutlich zukünftig in immer mehr Unternehmen als ein zentrales Entwicklungs- und auch Evaluationsinstrument zur Anwendung gelangen.

5.6.3. Weitere Erhebungsinstrumente

Selbstauskunft der Teilnehmer

Als weiteres Erhebungsinstrument zur Überprüfung eines Transfererfolgs wird die Selbstauskunft der Teilnehmer von sieben der befragten Unternehmen genannt (vgl. Abb. 41). Bei diesem Instrument handelt es sich um eine schriftliche Befragung in Form von Fragebögen. Allerdings beziehen sich die Antworten einiger Unternehmen auf den Fragebogen, der bereits zur Ermittlung der Zufriedenheit und des Lernerfolgs eingesetzt wird. Das bedeutet, dass die Teilnehmer am Ende der Veranstaltung direkt gefragt werden, ob die Entwicklungsmaßnahme von Nutzen für ihren Arbeitsalltag war (vgl. K 647-659). Allerdings können die Teilnehmer hier nur Prognosen abgeben und potenzielle Transfermöglichkeiten abschätzen. Um ein valides und verlässliches Erhebungsinstrument handelt es sich in diesem Falle jedoch nicht, wie auch einer der Befragten verdeutlicht:

„Man kann es (den Transfererfolg; Ergänzung der Verf.) ja nur fragen, in Bezug projizieren auf. Meine Aussage vorhin war ja, mein Interesse geht dahin, es im Nachhinein, dann, wenn die Umsetzung in die Praxis stattgefunden hat, das noch einmal zu reflektieren. Denn dann kommt ja das Eigentliche.“ (T 110-113).

Leider ist in der hier vorliegenden Untersuchung nur bei einigen Unternehmen ein zweiter Fragebogen Standard, der die Teilnehmer zur Selbsteinschätzung ihrer erzielten Transfererfolge befragt. Unternehmen P verfügt standardmäßig über drei verschiedene Fragebögen, die zu drei unterschiedlichen Zeitpunkten eingesetzt werden können. Unternehmensintern wird hier von einer Heiß-, Warm- und Kaltabfrage gesprochen (vgl. P 35-47). Dabei umfasst die Heißabfrage die Evaluierung direkt am Ende einer Veranstaltung. Der dafür eingesetzte Fragebogen enthält Fragen zur Organisation der Veranstaltung, zu den Inhalten, zum Aufbau der Maßnahme, zur Qualität der Trainer sowie zum Umfeld des Programms. Die Warmabfrage soll die Umsetzung des Erlernten in das Funktionsfeld erheben. Dementsprechend wird die Warmabfrage zwei bis vier Monate später durchgeführt. Die in dieser Abfrage enthaltenen Erhebungspunkte umfassen die Organisation der Maßnahme in Retrospektive, die Probleme und die Möglichkeiten der Umsetzung sowie wünschenswerte Alternativen bei der Lehrstoffvermittlung. Diese Warmabfrage kann idealerweise mit einem Rückkehrgespräch mit dem Vorgesetzten gekoppelt sein, bei dem Umsetzungsziele vereinbart und Transferhemmnisse diskutiert werden. Der Bildungsbereich erhält dann ein Feedback über das Gespräch (vgl. P 531-533). Die Kaltabfrage beleuchtet schließlich die Frage nach den tatsächlichen Umsetzungserfolgen. Dabei werden neben den Teilnehmern auch deren Vorgesetzte befragt. Diese Erhebung findet ca. sechs bis zwölf Monate nach der Teilnahme an einer Qualifizierungsmaßnahme statt. Auch hier sollte idealerweise wieder ein Gespräch zwischen Vorgesetztem und Teilnehmer stattfinden, um die Transfererfolge zu besprechen. Der Fragebogen, den auch der Bildungsbereich erhält, dient dann der Dokumentation dieser Umsetzungsfortschritte. Allerdings wird während der Interviews auch deutlich, dass die Instrumente bei Unternehmen P zwar vorhanden sind, aber noch nicht systematisch eingesetzt werden. Der Experte betrachtet sich als interner Serviceprovider, der die Instrumente anbietet. Es liege aber im Ermessen der Unternehmensbereiche, sie auch tatsächlich zu nutzen.

Experte P gibt in diesem Zusammenhang auch zu bedenken, dass der Einsatz von Evaluationsinstrumenten systematisch geplant und nutzbringend vollzogen werden muss. Daher stellt er drei allgemeine Thesen auf, wann er eine Evaluation für sinnvoll erachtet:

1. Wenn keine Ziele vorhanden sind, die mit einer Maßnahme erreicht werden sollen und die man entsprechend messbar machen kann, dann sollte man den Aufwand der Evaluation möglichst gering halten.
2. Die Evaluation kostet Geld, daher muss das Evaluationsergebnis verwendbar sein.
3. Bei einigen Maßnahmen ergibt sich die Evaluation durch die Zielsetzung von selbst (vgl. P 69-84).

Das heisst der Einsatz der Instrumente ist nur dann sinnvoll, wenn die Ziele klar definiert sind und der Auftraggeber Kriterien festlegt, anhand derer ein Transfererfolg gemessen werden kann. Da die Evaluation mit Kosten verbunden ist, sollte klar vereinbart werden, wer die Evaluation durchführt und was konkret erhoben werden soll. Die Bildungsverantwortlichen stehen dabei den Fachabteilungen als Berater zur Seite:

„Deshalb ist es wichtig, mit dem Kunden zu vereinbaren, was will er eigentlich wissen? Das ist eine Leistung, die wir einbringen können. Fachleute, die ihm dabei helfen. Er wird sagen, ich bin daran interessiert, was kostet es, was bringt es? Der Qualifizierungsmanager, der Bildungsberater ist die Kundenschnittstelle. Die müssen im Gespräch sagen, so und so könnte man es machen. Das kostet so viel, sind sie damit einverstanden? Wichtig ist eigentlich dabei, dass der Kunde nicht nur darüber entscheidet, was will er wissen, sondern auch, von wem will er es wissen?“ (P 201-207).

Alle erhobenen Daten gehen bei Unternehmen P in eine zentrale Datenbank ein und werden statistisch aufbereitet und dokumentiert. Allerdings findet lediglich bei der Heißabfrage eine Totalerhebung statt. Die Warm- und Kaltabfragen werden dagegen, wie verdeutlicht, nur nach Vereinbarung mit den internen Kunden eingesetzt.

Bei der Selbstauskunft der Teilnehmer mit Hilfe eines Fragebogens ist auch hier nochmals kritisch anzumerken, dass sich nicht zwingend Auskünfte über die tatsächlichen Transfererfolge einholen lassen.

„Wir fragen auch ab, aber das bleibt sehr hypothetisch, können sie diese Maßnahme für ihren beruflichen Alltag auch nutzen? Wie hoch schätzen sie den Nutzen ein? Tja, wenn die Maßnahme Spaß gemacht hat, dann tendieren sehr viele dazu, ganz oben anzukreuzen. Aber das heisst ja nicht, dass wenn ich viel Spaß hatte, das ich das dann umsetze. Der Alltag holt mich ja sehr schnell wieder ein, insbesondere bei Führungsthemen.“ (O 215-219).

Diese Aussage zeigt, dass gerade bei der Abfrage direkt nach der Veranstaltung die Antwort noch stark von der Begeisterung der Teilnehmer durch die Seminaratmosphäre positiv beeinflusst sein kann. Wenn die Fragebögen nicht direkt eingesammelt, sondern an die Personalabteilungen gesendet werden, ist die Rückmeldung der Teilnehmer, selbst im Falle der Anonymität, sicherlich ebenfalls positiver, als es der Realität entspricht, da man den Erwartungen des Bildungsbereichs gerecht werden will.

Daher sind neben den Teilnehmern weitere Personengruppen wie die Vorgesetzten oder die Mitarbeiter der Teilnehmer in die Befragung einzubeziehen. Dieser Einbezug der Vorgesetzten wird wie oben erwähnt bei der Erhebung des Unternehmens P berücksichtigt. Aller-

dings hängt dieses Mitwirken genauso wie im Falle der Rückkehrgespräche, sehr stark von dem Engagement der Vorgesetzten ab.

360°-Befragungen

Eine weitere Möglichkeit, Transfererfolge zu überprüfen, stellen 360°-Befragungen dar, die neben dem Teilnehmer und seinem Vorgesetzten auch seine Mitarbeiter und Kunden zu Veränderungen in seinem Verhalten im Arbeitsalltag befragen. Allerdings ergibt die Auswertung der Vorfragebogenerhebung, dass lediglich ein Unternehmen die Mitarbeiter einbezieht. Kundenerhebungen werden von keinem der Unternehmen, die den Fragebogen ausfüllten, durchgeführt (vgl. Abb. 41). Während der Interviews berichtet lediglich Unternehmen R, aktuell 360°-Befragungen systematisch einzuführen. Die 360°-Befragung dient in diesem Unternehmen der Feststellung bestimmter Führungsverhaltenseigenschaften der Führungskräfte, die unter Einbeziehung der Vorgesetzten und Mitarbeiter erhoben werden. Die Kunden werden dagegen nicht involviert. Die Ergebnisse werden dann mit dem Sollprofil verglichen, und die potenzielle Lücke wird durch entsprechende Qualifizierungsmaßnahmen geschlossen (vgl. R 28-33).

„Mehr als zwei Themen können nicht bearbeitet werden, wenn es in Veränderungsformen hineingeht, dann können Sie glücklich sein, wenn Sie an zwei Punkten etwas drehen können. Das wird dann über Coaching, auch Maßnahmen über Gruppencoaching entsprechend weiterverfolgt, und dann gibt es die nächste Befragung, dann sieht man, hat sich was verändert oder ist es so geblieben.“ (R 37-42).

Die zitierte Befragung dient in diesem Unternehmen also dazu, festzustellen, ob ein Transfererfolg eingetreten ist oder nicht.

Auch Unternehmen J berichtet von 360°-Befragungen, die aber kein standardisiertes Verfahren darstellen (vgl. J 532-543). Hier hält man diese Art der Befragung für sehr aussagekräftig und bezieht im Gegensatz zu R auch die Kundensicht mit ein.

„Wir stellen die Praxis in den Mittelpunkt. Und wir lassen die Praxis betrachten vom Vorgesetzten, Mitarbeiter und dem Kunden. (...) Das waren die drei, von denen wir Feedback eingeholt haben. Mit den Kunden ist das auch eine ganz wichtige Sache, auch bei bestimmten Dingen sich da das Feedback jeweils einzuholen.“ (J 505-513).

Leider ist in der hier vorliegenden Untersuchung festzustellen, dass vermutlich für viele Unternehmen diese Art der Befragung zu aufwendig erscheint, um regelmäßig zum Einsatz zu gelangen.

Allerdings würde die 360°-Befragung die effektivste Art darstellen, qualifizierte, valide Aussagen über einen Transfererfolg zu generieren, da das Feedback einerseits anonym und damit realitätsnäher und andererseits von mehreren Personen eingeholt wird.

Interviews mit den Teilnehmern

Ein häufiger praktiziertes Instrument zur Ermittlung eines Transfererfolgs stellen Interviews mit den Teilnehmern dar. In der Vorfragebogenerhebung geben sieben der Befragten an, diese Methode zur Transferevaluierung zu nutzen (vgl. Abb. 41). Allerdings weist ein Personalexperte auch direkt darauf hin, dass diese Methode nicht ausreicht, um einen Transfererfolg zu sichern und anschließend zu überprüfen:

„Wenn die Leute dann von zwanzig angebotenen Lösungswegen dann zwei für sich als adäquat erachten, dann halte ich das schon für gut. Wenn sie dann eine noch langfristig in ihrer Praxis integrieren, ist das noch besser. D.h. bei der Transferkontrolle checken Sie immer, was ist hängengeblieben oder was übernehmen sie in ihre Praxis. Da muss uns natürlich mehr einfallen als das Interview acht Wochen später.“ (E 410-414).

Diese Aussage verdeutlicht, dass Interviews mit den Teilnehmern als nicht ausreichend betrachtet werden, um eine Umsetzung des Erlernten in die Praxis sicherzustellen. Unternehmen E koppelt dieses Instrument daher auch mit anderen Methoden wie Lerntransfergruppen oder Follow-up Veranstaltungen.

Unternehmen F sieht es dagegen als äußerst aussichtsreich an, wenn permanent ein Kontakt zwischen Trainer und Teilnehmern aufrechterhalten wird, vor allem in der Nachbereitungsphase. Das heisst der Trainer ist in regelmäßigem Kontakt über Telefon, Email oder persönlich, und er informiert sich über den Transfererfolg der einzelnen Teilnehmer (vgl. F 727-731). Diese Methode ist allerdings sehr zeitaufwendig und bei diesem Unternehmen nur realisierbar, da der Bildungsbereich viele Trainings selbst durchführt und auch nur eine begrenzte Anzahl an Personen qualifiziert. Für die anderen Unternehmen der Stichprobe ist ein derartiges Vorgehen dagegen kaum realisierbar.

Während der persönlich geführten Gespräche stellt kein Experte mehr die Bedeutung der Interviews zur Kontrolle eines Transfererfolgs heraus. Auch bei diesem Evaluationsinstrument ist daher anzunehmen, dass bei den restlichen Unternehmen, die angeben, Interviews mit den Teilnehmern durchzuführen, nur unsystematische und selektive Gespräche, wie bei der Zufriedenheits- und Lernerfolgskontrolle, geführt werden.

Beobachtung der Teilnehmer am Arbeitsplatz

Ein weiteres Element, das auch implizit anderen Erhebungsmethoden wie der 360°-Befragung oder den Vorgesetztengesprächen zugrundeliegt, ist die Beobachtung der Teilnehmer am Arbeitsplatz. Nur durch Beobachtung im Funktionsfeld können Vorgesetzte, Mitarbeiter oder auch Kunden feststellen, ob ein verändertes Verhalten praktiziert wird. Diese Beobachtungen wiederum liegen dann den schriftlichen Beurteilungen zugrunde.

Die Expertengespräche ergeben, dass die Beobachtung der Teilnehmer am Arbeitsplatz wiederum im Verantwortungsbereich der Vorgesetzten gesehen wird. Eine Beobachtung durch den Bildungsbereich wird als nicht realisierbar erachtet, da nicht genügend personelle Kapazitäten zur Verfügung stehen.

„Ja. Also ich denke, das können wir als Trainingsabteilung bei den Zahlen, die wir trainieren, nicht mehr gewährleisten, auch Stichproben machen für uns hier keinen Sinn mehr, sondern das muss wieder Aufgabe des Vorgesetzten sein, der dann am ehesten beurteilen kann, wird das Wissen eingesetzt oder nicht.“ (I 344-347).

Es ist daher auch bei diesem Evaluationsinstrument festzustellen, dass vermutlich aufgrund der hohen personellen und zeitlichen Ressourcen, die für den Einsatz erforderlich werden, kein systematisches Vorgehen in den hier befragten Unternehmen vorzufinden ist. Hier wird wiederum die Verantwortung auf die direkten Vorgesetzten verlagert.

5.6.4. Fazit

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Bedeutung, die die befragten Experten der Transferevaluation beimessen, nicht im Einklang mit ihrer aktuellen praktischen Umsetzung steht. Dennoch ist zu beobachten, dass die Bildungsverantwortlichen die Transfersicherung und das Transfercontrolling als entscheidend für den Erfolg einer Maßnahme betrachten (vgl. BEICHT/KREKEL 1999, S. 40). Daher arbeiten auch viele der Befragten an Konzepten zur Transfersicherung und zur Erleichterung der Übertragung des Erlernten in das Arbeitsfeld.

Bei der Transferkontrolle vertrauen zahlreiche der interviewten Unternehmen noch auf die Selbstauskunft der Teilnehmer, die mittels Interview oder Fragebogen erhoben wird. Dabei wird oftmals bereits direkt am Ende einer Entwicklungsmaßnahme nach dem Nutzen für den Arbeitsalltag und nach der potenziellen Umsetzbarkeit gefragt, die zu diesem Zeitpunkt allerdings kaum von den Teilnehmern absehbar ist.

Bei der Transfersicherung überwiegen neben den Vorgesetztengesprächen die Maßnahmen, die bereits während der Durchführung eine Maßnahme eingeleitet werden, wie Aktionspläne oder Projektarbeiten, die allerdings nur in bestimmten Programmen und bei ausgewählten Zielgruppen zum Einsatz gelangen. Allgemein ist festzustellen, dass keine standardisierten und flächendeckenden Evaluationsinstrumente zur Überprüfung des Transfererfolgs in den hier befragten Unternehmen angewandt werden. Allerdings gibt ein Unternehmen auch zur Auskunft, dass keine standardisierten Instrumente erarbeitet werden, da die Methoden der jeweiligen Zielsetzung der Maßnahme und den Inhalten entsprechend angepasst werden müssen (vgl. J 238-242).

Da die Bildungsexperten den Schwerpunkt ihrer Bestrebungen auf die Erzielung eines möglichst hohen Transfererfolgs für ihr Unternehmen richten, wird der Fokus weniger auf die Kontrolle der Transfererfolge gelegt, sondern vielmehr auf das zur Verfügungstellen der Instrumente, die eine Umsetzung des Erlernten in die Praxis erleichtern. Die Anwendung und damit die Transferierung der Fähigkeiten liegt demnach nicht mehr im Verantwortungsbereich der Abteilung Bildung, sondern beim Linienmanagement und bei den Teilnehmern. Dies könnte auch dafür verantwortlich sein, dass kein systematisches Transfercontrolling erfolgt. Nach Meinung der Experten liegen die Gründe für die Vernachlässigung der Transferkontrolle bei den Linienmanagern, die ihre Aufgabe entweder noch nicht nachkommen oder zeitlich zu sehr beansprucht sind, um zusätzlich noch weitere Mitarbeitergespräche zu führen. Dies liegt nach Meinung der Auskunftspersonen mit hoher Wahrscheinlichkeit am fehlenden Verständnis vieler Führungskräfte für die Wirksamkeit von Vor- und Nachbereitungsgesprächen, und teilweise wohl auch an der mangelhaften Personalentwicklungskultur in einigen Unternehmen.

Auch bei der Festlegung der Kriterien, anhand derer Veränderungen in der Praxis festgehalten werden sollen, wird häufig auf eher qualitative Messkriterien zurückgegriffen.

„Wir nehmen uns nur drei Punkte, wie wir das messen können und ein Fragebogen, der dabei raus kam, war, dass die Mitarbeiter befragt wurden: Fühlen sie sich sicherer am Telefon? Wie ist ihr Arbeitszufriedenheit? Ist die gestiegen damit? Letztendlich, was man messen konnte, waren die Beschwerden. Also, das waren drei Punkte. Das reicht aus.“ (J 130-134).

In diesem Beispiel kann letztendlich nur die Anzahl der Kundenbeschwerden quantifiziert werden, die wiederum Rückschlüsse über eine bessere Qualifizierung der Mitarbeiter im Telefonkontakt Aufschluss geben können. Aber auch in der Literatur werden hier oftmals eher vage Beurteilungsmethoden, wie die Veränderung der Arbeitsproduktivität oder der

Arbeitsabläufe oder Verbesserungen der Produkt- und Prozessqualität als Maßstab für das Transfercontrolling herangezogen (vgl. VON BARDELEBEN/HERGET 1999, S. 81).

Allerdings lassen die Messkriterien auch keine schlüssigen Aussagen zu, ob die Veränderungen tatsächlich auf die Qualifizierungsmaßnahme zurückzuführen sind, oder ob nicht andere Einflüsse im Unternehmen und im privaten oder beruflichen Umfeld für die Verbesserungen verantwortlich zu machen sind. Hier würde sich also, dem theoretischen Anspruch folgend, der Einbezug von Kontrollgruppen anbieten, um eine eindeutige Zurechenbarkeit der Veränderungen feststellen zu können. Allerdings ergibt die Vorfragebogenerhebung, dass keines der befragten Unternehmen mit Kontrollgruppen arbeitet (vgl. Abb. 41). Während der mündlichen Befragung bestätigt sich dieser Eindruck:

„Kontrollgruppe, nein. Das machen wir nicht. Bei meiner Ausbildung habe ich auch so statistische Dinge gelernt, um sauber zu differenzieren, müssen wir einfach eine Vergleichsgruppe haben. Da kann ich Ihnen nur aus 15 Jahren Praxiserfahrung sagen, dass können Sie sich in der Praxis abschminken! Das macht kein Mensch. Zweitens ist es auch so, dass die Teilnehmer sind ja Erwachsene, mit denen können Sie nicht Versuchskaninchen spielen, es sei denn Sie informieren sie darüber, dass das so ist, dann bekommen Sie ohnehin verfälschte Werte. Sie können keine Laborsituation herstellen. Das geht nicht. Das ist für mich absolut fern der realen Praxis.“ (C 668-675).

Unternehmen E und P geben in den Interviews dagegen an, in Einzelfällen mit einer Kontrollgruppe zu arbeiten, wenn die Auftraggeber, das heisst die Fachabteilungen, dies wünschen und auch bereit sind, die Ausgaben dafür zu tragen.

„Sie kriegen ja jetzt durch den Merger eine Menge Einfluss, ja, diese Einflüsse kann man ja jetzt nicht auf ein Seminar zurückführen, das jetzt zufällig zeitgleich läuft. Sie kriegen aber auch über den Markt eine Menge Einflüsse oder durch das Zusammenlegen zweier Geschäftsbereiche eine Menge Einflüsse, so. (...) Diese Einflüsse muss man ja irgendwo mal isolieren und wenn Sie dann meinetwegen ein paar Leute in einem Aufbauprogramm haben, so nennen wir das Middle Management Programme für unsere Laufbahnentwicklung, dann gucken Sie sich in einem Bereich vielleicht drei oder vier Leute aus, die noch nicht die Maßnahme besucht haben, aber dafür anstehen. (...) Die zwar zur Zielgruppe gehören, weil wir haben ja einen Planungshorizont von eineinhalb Jahren, die da auf der Liste stehen, aber noch ein halbes Jahr warten müssen, bis es für die losgeht. Das ist unsere Kontrollgruppe dann.“ (E 131-151).

Als weiteres, zentrales Ergebnis bleibt festzuhalten, dass die befragten Experten erkannt haben, dass die Transfersicherung nicht erst nach einer Entwicklungsmaßnahme erfolgen kann, sondern dass der Transfer bereits im vorab eingeleitet werden muss.

„Curriculum Projektmanagement, was wir jetzt gerade gestartet haben, da haben wir ein Dreivierteljahr Entwicklungszeit und Konzeptionszeit gehabt. Aus meiner Sicht absolut notwendig, weil da entscheidet sich der Lernerfolg, da entscheidet sich der Transfererfolg. Transfer ist nicht etwas, was ich hinterher nachschiebe! Der Transfer findet in der Vorbereitungsphase statt.“ (S 694-698).

Das heisst die Transfersicherung und damit auch das Transfercontrolling haben prozessbegleitend zu erfolgen. Daher werden auch Checklisten oder Transferstandards in einigen Unternehmen erarbeitet, die Maßnahmen aufzeigen, die *vor*, *während* und *nach* einer Qualifizierungsmaßnahme ergriffen werden müssen, um einen höchst möglichen Transfer zu erzielen. Abbildung 44 zeigt die von Unternehmen J erarbeiteten Transferstandards, die *vor* einer Maßnahme Berücksichtigung finden sollen.



Abb. 44: Transferstandards, die *vor* einer Maßnahme zu berücksichtigen sind (vgl. interne Präsentationsfolie von J)

Neben einer sorgfältigen Vorbereitung sind hier vor allem die Einbeziehung von Vorgesetzten, potenziellen Teilnehmern aber auch Kunden wichtig, um eine bedarfsgerechte und umsetzungsorientierte Maßnahme zu kreieren.

Dieses Delegieren der Verantwortung für die Qualifizierung und für die nachgelagerte Übertragung des Erlernten in die Praxis auf das Linienmanagement und die Teilnehmer ist vor allem bei dezentral organisierten Unternehmen verbreitet. Hier verfügen die einzelnen Abteilungen über ihr eigenes Weiterbildungsbudget, und die Vorgesetzten stehen in der Verantwortung, ihre Ausgaben möglichst effizient zu gestalten. Da die Unternehmensbereiche

ihre Zielvorgaben aus der Gesamtstrategie abgeleitet vereinbaren, müssen sie die Unternehmensziele auf ihren Geschäftsbereich herunterbrechen und entsprechende Teilziele festlegen. Daraus können dann wiederum Qualifizierungsziele für einzelne Mitarbeiter resultieren, um die neuen Herausforderungen bewältigen zu können. Daran anknüpfend sind die Qualifizierungsmaßnahmen so auszurichten, dass sie sowohl für das Unternehmen als auch für die Mitarbeiter mit einem hohen Nutzen verbunden sind (vgl. VON BARDELEBEN/HERGET 1999, S. 97). Die Bildungsexperten stehen dabei den Fachabteilungen als Servicebereich zur Verfügung und werden beratend tätig.

Die Gestaltung der Qualifizierungsmaßnahme wird dann durch handlungsorientiertes Lernen und eine Thematisierung des Transfers möglichst praxisnah ausgerichtet (vgl. Abb. 45).

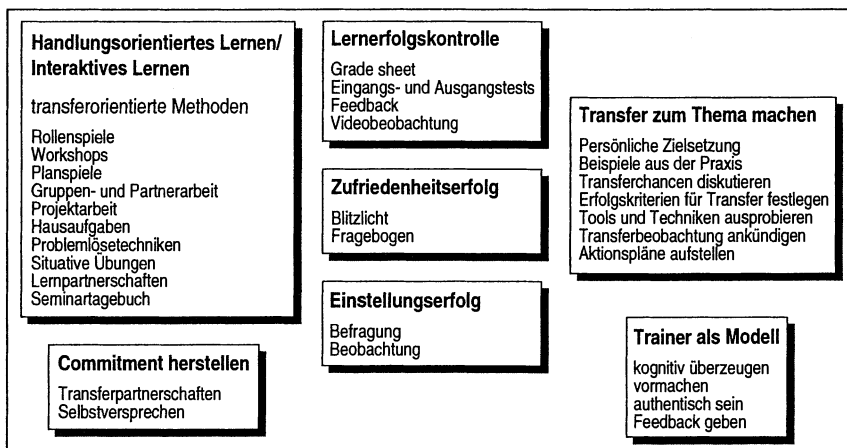


Abb. 45: Transferstandards, die *während* einer Entwicklungsmaßnahme berücksichtigt werden sollen (vgl. interne Präsentationsfolie von J)

Neben der Kontrolle der Zufriedenheit beinhalten die Transferstandards hier auch eine Ermittlung der Lernerfolge und der Einstellungserfolge.

Die Standards *nach* der Maßnahme beruhen wiederum auf der Unterstützung des Vorgesetzten, aber auch der Kollegen und Trainer, die die Teilnehmer während der Umsetzungsphase begleiten und somit den Transfer erleichtern sollen. Auch hier kommen wieder Instrumente wie Transfertagebücher, Aktionspläne oder Selbstversprechen, die bereits als „Verträge mit sich selbst“ (vgl. Abschnitt 2.5.6.) vorgestellt wurden, zum Tragen (vgl. Abb. 46).

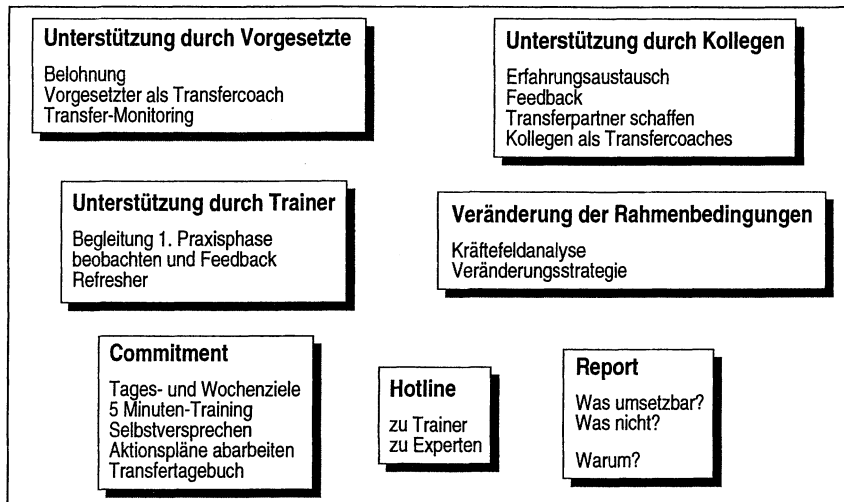


Abb. 46: Transferstandards, die *nach* einer Entwicklungsmaßnahme berücksichtigt werden sollen (vgl. interne Präsentationsfolie von J)

Bei einigen anderen Unternehmen liegen ebenfalls Konzepte vor, die aber nur teilweise zum Einsatz gelangen oder an deren Umsetzung noch gearbeitet wird. Unternehmen J erweckt in dem persönlichen geführten Interview den Eindruck, hier bereits die größten Fortschritte realisiert zu haben. Nach Auskunft des Befragten sind die Transferstandards im Unternehmen bereits kommuniziert, und sowohl die Führungskräfte als auch der Bildungsbereich arbeiten mit diesen Konzepten. Die Qualität der Anwendung wird dagegen nach Auskunft des Interviewten auf Basis der laufenden Erfahrungen noch permanent optimiert.

5.7. Die Organisationserfolgsevaluation

Eine Übertragung des erlernten Wissens oder der Verhaltensänderungen vom Lern- in das Funktionsfeld ist nur dann für das Unternehmen nutzbringend, wenn daraus eine effizientere Zielerfüllung resultiert. Durch mehr Effizienz am Arbeitsplatz erhofft sich die Organisation letztendlich ein positiveres Geschäftsergebnis. Nur wenn sich die Wirkung einer Intervention in besseren Finanzergebnissen der Organisation niederschlägt, ist eine Entwicklungsmaßnahme aus Sicht des Unternehmens erfolgreich verlaufen. Die Unternehmenserfolgsevaluation dient dementsprechend der Überprüfung des Wertschöpfungsbeitrages einer Weiterbildungsmaßnahme. Dabei können sich sowohl quantitative als auch qualitative, zahlenmäßig

schwer zu erfassende Ergebnisse einstellen, die im letzten Schritt den Weiterbildungsausgaben gegenübergestellt werden müssen, um eine Renditeberechnung durchführen zu können (vgl. PHILLIPS 1996, S. 42 f.).

In der Fragebogenvorerhebung geben 16 der befragten Experten an, die Organisationsevaluation als „sehr wichtig“ zu erachten, und zwei weitere stufen sie als „wichtig“ ein (vgl. Abb. 47). Das Ergebnis fällt damit im Vergleich zur Transferevaluation noch positiver zugunsten der Organisationsevaluation aus. Diese Antworten zeigen, dass die Personalexperten der Bewertung und der Messung der Wirksamkeit der Weiterbildung große Beachtung schenken. Auch eine Studie des Wuppertaler Kreises aus dem Jahr 2000 zum Thema „Trends in der Weiterbildung von Führungskräften“ belegt, dass sich die Weiterbildungsanbieter nach Meinungen der Experten darauf einstellen müssen, den Erfolg ihrer Maßnahmen messbar zu machen, um damit die Unternehmen in ihrem Bildungs- und Personalcontrolling zu unterstützen (vgl. o. V. 2000d, S. 3).

Allerdings fügen die Befragten in der hier vorliegenden Untersuchung ihrer Einstufung auch einige Erläuterungen bei. Unternehmen F, das die Organisationserfolgevaluation als sehr wichtig erachtet, gibt an, dass die Unternehmensevaluation als qualitative und beschreibende Bewertung des Preis-Leistungs- bzw. Kosten-Nutzen-Verhältnisses erfolgt. Der Befragte P gibt bei der Evaluation auf dieser Stufe zu bedenken, dass die Beurteilbarkeit des Unternehmenserfolgs zwingend klare Zielvorgaben und Vereinbarungen mit den Auftraggebern, in diesem Fall den Unternehmensbereichen, bezüglich deren Messbarkeit voraussetzt. Experte O, der ebenfalls der Unternehmensevaluation eine große Bedeutung beimisst, erläutert, dass diese Einstufung aufgrund seiner Einschätzung erfolgt, dass die Wertermittlung zukünftig einen höheren Stellenwert erlangen wird.

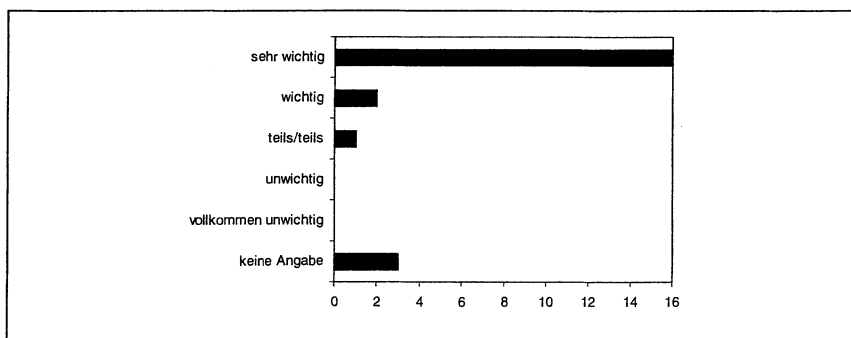


Abb. 47: Die Bedeutung der Organisationserfolgevaluation

Nur der befragte Experte I vermerkt im Fragebogen, dass er eine Unternehmenserfolgsevaluation für lediglich teilweise wichtig erachtet, da eine direkte Zuordnung des Unternehmenserfolgs zu bestimmten Trainings nicht möglich sei.

Die Bedeutung, die der Organisationserfolgsevaluation beigemessen wird, überrascht, da die Befunde früherer Studien zeigen, dass in der Praxis kaum eine Evaluation auf dieser Stufe stattfindet (vgl. GÜLPEN 1996, S. 88). Zu einem ähnlichen Ergebnis kommen auch PAWLOWSKY/BÄUMER (1997, S. 58 f.), die in ihrer Untersuchungen feststellen, dass lediglich in Ausnahmefällen ökonomische Kriterien zur Überprüfung der Wirksamkeit einer Weiterbildungsmaßnahme erhoben werden. Ihre Befragung belegt, dass die Ermittlung z.B. von Fehlerraten, Absentismuskennziffern, Ausfallzeiten oder Produktivitäts- und Innovationsraten nicht einmal in jedem zehnten Unternehmen als Erfolgsindikator herangezogen wird.

Die Auswertung der hier vorliegenden Studie kommt zu einem deutlich positiveren Ergebnis: Im Fragebogen geben immerhin sechs der befragten Unternehmen an, eine Evaluation auf dieser Stufe durchzuführen, zwei weitere evaluieren den Organisationserfolg immerhin teilweise (vgl. Abb. 48).

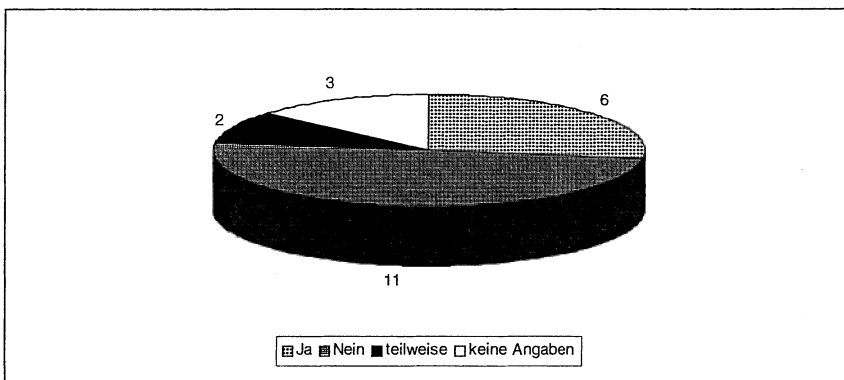


Abb. 48: Praxis der Organisationserfolgsevaluation

Dieses im Gegensatz zu den beiden zuvor erwähnten Studien positivere Ergebnis lässt sich vermutlich durch den hohen Anteil großer, gemeinhin als innovativ anerkannter Wirtschaftsunternehmen in der hier vorliegenden Stichprobe erklären. Die meisten der ausgewählten Unternehmen verfügen über eine professionelle Personalentwicklung und werden auch als Vorreiter für zukunftsweisende Konzepte im Bereich des Bildungscontrolling bezeichnet.

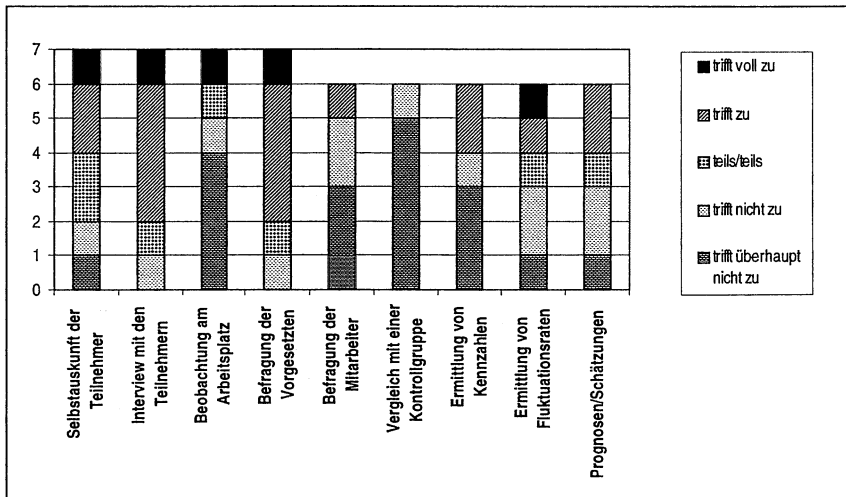
Daher dürften gerade diese Unternehmen vermehrt Konzepte und Instrumente zur Evaluierung von Managementprogrammen im Vergleich zu Unternehmen von mittlerer oder kleiner Größe nutzen, die aufgrund des bewusst angelegten Anspruchs an die Repräsentativität in den anderen Untersuchungen ebenfalls Berücksichtigung fanden.

Dennoch zeigt sich im Gegensatz zu den vorhergehenden Evaluationsebenen auch hier ein zahlenmäßig starker Rückgang der Unternehmen, die die Wirksamkeit einer Maßnahme auf dieser Stufe erheben. Bei der Überprüfung der Wertschöpfung von Weiterbildung für das Unternehmen wird am deutlichsten, dass zwischen der Bedeutung der Organisationsevaluation und dem tatsächlichen Vorgehen in der Praxis noch immer eine große Lücke klafft. Die Gründe, die für diese Diskrepanz verantwortlich sind, werden im Abschnitt 5.8. näher beleuchtet.

5.7.1. Quantitative Nutzenbewertungen

Zunächst wird im Folgenden betrachtet, welche Instrumente die Unternehmen einsetzen, die angeben, auf der Organisationsebene zu evaluieren. Abbildung 49 verdeutlicht auf der Basis der Auswertung der Fragebögen, dass Interviews mit den Teilnehmern und die Befragung der Vorgesetzten als bevorzugte Instrumente genutzt werden, um einen Unternehmenserfolg nachzuweisen. Daneben dienen die Selbstauskunft der Teilnehmer, die Ermittlung von Kennzahlen und Fluktuationsraten sowie Prognosen und Schätzungen zur Überprüfung eines Erfolgs auf dieser Wirkungsebene (vgl. Abb. 49).

Die weiteren Instrumente, die im Fragebogen zur Auswahl standen – die Beobachtung der Teilnehmer am Arbeitsplatz, die Befragung von Mitarbeitern und der Vergleich mit einer Kontrollgruppe – finden bei der Ermittlung eines Organisationserfolgs nur in Ausnahmefällen Berücksichtigung (vgl. Abb. 49).

Abb. 49: Instrumente der Organisationserfolgsevaluation²¹

Befragung der Teilnehmer und der Vorgesetzten

Im Laufe der mit den Personalexperten persönlich geführten Gespräche zeigt sich, dass die Überprüfung der Wirksamkeit einer Maßnahme durch eine Befragung der Teilnehmer und deren Vorgesetzte lediglich von Unternehmen F praktiziert wird. Von den Teilnehmern und deren Vorgesetzten wird erwartet, dass sie in einem Fragebogen angeben, welchen Mehrwert die Entwicklungsmaßnahme für das Unternehmen erzielt hat. Allerdings gibt der Befragte gleichzeitig einschränkend zu, dass gerade bei der Einschätzung des Nutzens Probleme auftreten (vgl. F 273-277). Falls keine konkreten Aussagen von den Teilnehmern und deren Vorgesetzten getroffen werden, geht der Personalentwickler auf beide zu, um im Gespräch gemeinsam zu erörtern, welcher Wertschöpfungsbeitrag für das Unternehmen erzielt werden konnte. Dabei stehen aber nicht zwingend monetäre Kriterien im Vordergrund, sondern es können sich auch veränderte Einstellungen ergeben, die sich erst sekundär auf das Geschäftsergebnis auswirken und in ihrem finanziellen Effekt nur schwer abzuschätzen sind (vgl. F 288-293).

²¹ Hier wurden nur die Antworten der Unternehmen gewertet, die angaben, eine Organisationskontrolle durchzuführen. Da nicht jedes Unternehmen zu jedem Instrument eine Auskunft gab, unterscheidet sich die Summe der Antworten pro Kategorie.

Im Laufe der Interviews zeigt sich auch, dass die restlichen Unternehmen der hier vorliegenden Untersuchung eine Befragung der Teilnehmer und deren Vorgesetzte nicht als Instrument zur Unternehmenserfolgskontrolle betrachten. Diese Vermutung wird auch von einer Aussage des Befragten B gestützt: „... dann redet man (der Bildungsverantwortliche mit dem Teilnehmer; Ergänzung der Verf.) natürlich darüber: Was hat es gebracht, was hat es verändert? Aber es wird nicht evaluiert.“ (vgl. B 762-764). Vielmehr handelt es sich folglich auch hier erneut, wie schon beim Lern- und Transfererfolg, um zufällige und unstrukturierte Befragungen der Teilnehmer und deren Vorgesetzte. Entsprechend ist die Schlussfolgerung zu ziehen, dass die Befragung der Teilnehmer und der Vorgesetzten auch auf dieser Wirkungsebene nicht als systematisches und strukturiertes Erhebungsinstrument eingesetzt wird.

Selbstauskunft der Teilnehmer

Als weiteres Evaluationsinstrument zur Kontrolle eines Organisationserfolgs wird in der Fragebogenvorabhebung von drei Unternehmen die schriftliche Selbstauskunft der Teilnehmer genannt (vgl. Abb. 49). Während der Interviews musste jedoch festgestellt werden, dass die Einstellung der Experten bezüglich dieser Selbsteinschätzung der Teilnehmer sehr heterogen ausgeprägt ist. Unternehmen E ist der Meinung, dass die Beurteilung der Teilnehmer bezüglich der Wirksamkeit der Maßnahmen und deren Auswirkungen auf den Unternehmenserfolg sehr gefälligkeitsabhängig sei und daher auch wenig Aussagekraft besitze:

„So kann ich nur die subjektiven Aussagen der Teilnehmer heranziehen und das heisst: Glauben Sie, dass die Investition in Zeit und Geld für diese Maßnahme sich für sie persönlich gelohnt hat? Und dann gibt es von ‚sehr lohnend‘ bis ‚überhaupt nicht lohnend‘ eine siebener Skala, ein semantisches Differential. Und da liegen wir bei 1,8. Das kann ich sagen. Aber was hinter der Zahl 1,8 steht, wie viele Gefälligkeitsbeurteilungen da drin sind, und ob es wirklich einen Langzeiteffekt hat und ob der Trainer vielleicht ein Charismatiker war, der kurzfristig begeistert, wie so ein Höller oder so ein Rattelmann oder so, oder wirklich einen nachhaltigen Effekt mit Nachdenklichkeit und so weiter erzielt hat, können Sie aus dieser Zahl nicht ablesen.“ (E 753-761).

Dagegen vertritt der Befragte K die Ansicht, dass die Einschätzung der Teilnehmer in den Augen des Managements als verlässlicher betrachtet wird, da sie die Auswirkungen auf das Geschäftsergebnis im Vergleich zum Bildungsbereich realistischer einzuschätzen vermögen:

„Denn in dem Moment, wo ich aus HR etwas ausrechne, ich weiß nicht, ob die Leute das blind abnehmen würden oder es in Frage stellen würden. Ich glaube, die würden es in Frage stellen. Also ich würde, wenn ich auf der Businessseite wäre, es in Frage stellen. Wenn ich aber sage, so du als Manager warst auf einem Programm, gib du eine Schätzung an. Diese Schätzung kann viel gröber sein, als meine Kalkulation wäre, aber sie hat Glaubwürdigkeit dadurch, dass die Schät-

zung auf Angaben aus den Businessbereich beruht. Und das ist einfach ein taktisches Spiel, das man spielt.“ (K 933-939).

Allerdings ist gerade die Einschätzung der Ergebnisse, die auf Organisationsebene erzielt werden, von zahlreichen Einflüssen abhängig, wie auch noch in Abschnitt 5.8.1. näher erläutert wird. Neben der Isolation der Einflussfaktoren fällt es den Teilnehmern aber auch schwer, hier eine objektive und zuverlässige Prognose abzugeben. Einerseits wollen sie sich selbst positiv darstellen, um zu zeigen, dass sie einen Lern- und Transfererfolg erzielt haben, der sich positiv auf das Ergebnis des Unternehmens auswirkt. Auf der anderen Seite können sie selbst nicht beurteilen, inwieweit konjunkturelle Einflüsse oder Umfeldveränderungen für einen Anstieg des Unternehmensergebnisses verantwortlich sind.

„Ich habe noch kein Unternehmen kennengelernt, wo Führungskräfte sitzen, auch auf der Metaebene, die so perfekt sind in Führung, dass sie das alles a) beurteilen können und dann noch in Zahlen umsetzen können. (...) Diese Objektivität, die ist in meinen Augen nicht herstellbar, weil es Menschen sind mit den ganzen eigenen Schwächen, die das beurteilen sollen. Das können sie nicht. (...) Da können sie ein Team von hochrangigen Psychologen an die Spitze setzen, die das beurteilen, und selbst die hätten ihre Schwierigkeiten.“ (F 994-1032).

Kennzahlen

Aufgrund der mangelnden Objektivität der Einschätzungen möglicher Mehrwerte, die sich durch eine Entwicklungsmaßnahme erzielen lassen, stellt sich auch eine Ermittlung von Kennzahlen als äußerst problematisch heraus. Dennoch geben zwei der befragten Experten an, Kennzahlen zu erheben, um einen Unternehmenserfolg zu überprüfen (vgl. Abb. 49). Im Rahmen der Interviews zeigt sich jedoch, dass es sich hierbei um die üblichen Personalkennzahlen handelt, die unabhängig von einer Maßnahme im Rahmen des Kostencontrollings erhoben werden.

Unternehmen S zählt einige der Kennzahlen auf, die zukünftig im Rahmen der Umsetzung des Bildungscontrollingkonzeptes errechnet werden:

- produktspezifische Kosten pro Seminartag und Teilnehmer,
- Rolle der Bildungsakademie in der Personalentwicklung des Gesamtkonzerns,
- Weiterbildungsaufwand nach Vertragsstufen,
- Kosten pro Seminarkategorie Verhaltenstraining/Sachtraining,
- Anzahl der Teilnehmertage pro Veranstaltung,
- produktspezifischer Weiterbildungsaufwand nach Teilkonzernen,
- Anzahl Männer/Frauen,

- Teilnahme der Führungskräfte an externen Seminaren,
- Besetzungsquote (vgl. S 1086-1096).

Bei der Berechnung der aufgelisteten Kennzahlen handelt es sich in erster Linie um eine Überprüfung der Effizienz der Ausgaben, die ein Benchmarking mit anderen Bildungsbereichen ermöglicht. Eine Ermittlung der Wertschöpfung für das Unternehmen, die durch die Führungskräfteweiterbildung geschaffen wird, dürfte damit aber nicht realisierbar sein.

Dennoch würde die Ermittlung von Kennzahlen, die eine Berechnung eines Mehrwertes zuließen, von vielen Weiterbildungsabteilungen der Unternehmen begrüßt werden, da sie zunehmend unter Druck geraten, ihre Existenzberechtigung durch betriebswirtschaftliche Kennzahlen zu untermauern:

„Wir sind ständig im Legitimationszwang, dass das was wir machen, zum Mehrwert beiträgt. Insofern, wenn wir das rechnen könnten, wenn wir es wirklich Schwarz auf Weiß nachweisen könnten, fände ich das absolut hilfreich.“ (G 720-722).

Daher sehen die Experten es als durchaus positiv an, ein Managementprogramm wie eine Investition zu betrachten, bei der den Aufwendungen auch die Erträge gegenübergestellt werden, damit eine Renditeberechnung ermöglicht wird. Allerdings ergeben sich gerade bei der Führungskräfteweiterbildung, bei der es häufig um den Ausbau der Führungskompetenzen oder um die Erlangung von General Management Know-how geht, große Schwierigkeiten bei der Zurechnung der Ergebnisse:

„Aber wirklich nachher zu messen, ob der ein besserer Unternehmer ist, ob der in seinem Geschäftsfeld fünf Prozent Umsatzrendite mehr macht, und ob das darauf zurückzuführen ist, dass er da an unserem Seminar teilgenommen hat. Das weiß ich nicht. Das wird schwierig.“ (N 666-669).

Das stellen auch WUNDERER/JARITZ (1999a, S. 47) fest, die die Quantifizierung des Nutzens und des Wertschöpfungsbeitrags des Personalmanagement als schwierig erachten und eine direkte Zurechnung des unternehmerischen Erfolgs nur selten als möglich beurteilen. Daher empfehlen sie lediglich eine qualitative Abschätzung des Nutzens, ähnlich wie beim Marketing- und beim F&E-Controlling.

Eine quantifizierbare Messung der Ergebnisse auf Organisationsebene wird auch von den Befragten ebenfalls nur bei speziellen Themen, wie Vertriebsschulungen oder Arbeitssicherheitstrainings, für annähernd praktikabel eingestuft. Unternehmen C gibt hier zur Auskunft,

dass in der Fertigung nach einem Training überprüft wird, ob die Produktivität, die Qualität oder der Zielerreichungsgrad steigen (vgl. C 568-589). Allerdings weist einer der befragten Experten in diesem Zusammenhang auch darauf hin, dass selbst die Erfolgsmessung nach Vertriebserschulungen nur zu unzureichenden Ergebnissen führt, da auch hier zahlreiche Umfelfeinflüsse die Ergebnisse beeinträchtigen (vgl. L 512-522).

Return on Investment

Die Erhebung von quantifizierbaren Nutzengrößen und die anschließende Renditeberechnung im Führungskräfte-Training wird daher von den Befragten eher belächelt.

„Das haben sie ja in der Diskussion gesagt, mehr Zahlenfetischismus, im Sinne von Rechtfertigung, dass das Seminar das und das gebracht hat. Und dann diese, manchmal finde ich etwas mit Mühe rekonstruierten Zahlen in Richtung Return on Investment wie auch immer man sich das Ding dann hypothetisch zusammenrechnet: Was hat das gebracht?“ (C 26-30).

Neben der Problematik, zu einer verlässlichen Berechnung zu gelangen, ist auch der Aussagewert einer ökonomischen Renditezahl, die lediglich durch zahlreiche Annahmen und vage Prognosen zustande kommt, für die Experten von nachgelagerter Interesse.

„Ich habe mich mit Jack Phillips unterhalten über das Thema Return on Investment. Nach dem Gespräch mit ihm habe ich mich richtig wohl gefühlt in meiner Haut zu sagen, ich kann jetzt wirklich stehen zu dieser These, lass uns versuchen, einen Return on Investment zu messen, auch wenn es nicht 100 %ig ist. Selbst Jack Phillips gibt zu, dass er das über den Daumen macht. Die ganzen Formeln kann man bitteschön vergessen. Man kann sie benutzen, um so glaubwürdiger klingt es, aber vielleicht macht man sich auch nur was vor, wenn man diese Formeln benutzt, die er da entwickelt hat.“ (K 917-923).

Da nach Meinung einiger Experten die Berechnung von Kennzahlen, die auf Schätzungen beruhen, keine verlässlichen Aufschlüsse über den Mehrwert einer Maßnahme zum Unternehmenserfolg liefern, verlassen sich zwei Unternehmen lediglich auf allgemeine Schätzungen und Prognosen, um einen potenziellen Organisationserfolg zu bewerten. Unternehmen H gibt in diesem Zusammenhang zur Auskunft, dass man an die Wirksamkeit der angebotenen Maßnahmen glaubt und sich daher mit Schätzungen und Prognosen zufrieden gibt (vgl. H 707-708). Aber selbst die Einschätzung des Nutzens wird bei der Führungskräftequalifizierung nach wie vor problembehaftet und ungenau sein (vgl. dazu auch FEIGE 1993, S. 517).

Projektarbeiten

Um zu nachvollziehbaren und objektiveren, quantifizierbaren Nutzengrößen zu gelangen, setzen daher auch einige Unternehmen – wie bereits zur Unterstützung und Überprüfung des Transfererfolgs – Projektarbeiten zur Evaluation auf Organisationsebene ein. Das Ergebnis der Projektarbeit wird dazu herangezogen, einen Mehrwert, der aus einem Entwicklungsprogramm entstanden ist, zu dokumentieren.

Es wurde bereits im Abschnitt 5.6.2. diskutiert, dass die Unternehmen B, I und J verstärkt Projektarbeiten einsetzen, die möglichst transferorientiert und arbeitsplatznah gestaltet sind. Die Projektmitglieder werden entweder zu Beginn oder bei der Präsentation der Ergebnisse gebeten, einen Wert anzugeben, der durch die Projektarbeit für das Unternehmen generiert wird.

„Also beim Programm ist es sicherlich so, daher wird ein Punkt bei der abschließenden Auswertung sein, dass wir die Teilnehmer fragen, was prognostizieren sie an Benefit für die AG? Und dass wir dann sozusagen auch eine Aufstellung machen können. Ich muss mal sehen, ob das machbar ist, dass wir sagen, dass Programm hat soundsoviel gekostet, hat den Effekt, dass die Teilnehmer Wissenszuwachs haben in der und der Form, und hat zu dem positiven Effekt durch die Bearbeitung der Projekte X DM, wenn es geht, oder sonstige Verbesserungen für die AG gebracht.“ (I 306-312).

Unternehmen B geht ähnlich vor und praktiziert bereits eine freiwillige Abschätzung des erzielten Nutzens für das Unternehmen. Allerdings schränkt der Bildungsexperte auch hier ein, dass die Teilnehmer bisher nur zögerlich einen monetären Wert angeben, der durch die Projektarbeit erzielt wurde. Dennoch wird zukünftig von jedem Projektteam gefordert werden, eine vernünftige und realistische Einschätzung abzugeben (vgl. B 779-794).

Aus diesen Ausführungen wird bereits ersichtlich, dass eine quantitative Überprüfung des Organisationserfolgs, der aus einer Maßnahme resultiert, in der Praxis meist nur auf Schätzungen beruht. Der mangelhaften Aussagekraft und der fehlenden Zurechenbarkeit dieser prognostizierten Wirkung sind sich die Personalexperten sehr wohl bewusst. Daher wird vermutlich auch nur bei wenigen Unternehmen daran gearbeitet, einen monetären Nutzen zu beziffern, der in eine Renditerechnung mündet. Eine Alternative stellen Projektarbeiten dar, die den Vorteil bieten, zu messbaren und nachvollziehbaren Ergebnissen zu führen (vgl. B 446-447).

Da bei der hier vorliegenden Untersuchung der Untersuchungsbereich auf die Führungskräfteweiterbildung eingegrenzt wurde, sind die Experten aufgrund des sehr engen Untersu-

chungsfeldes nur in seltenen Fällen einer quantitativen Bewertung der Wertschöpfung für das Unternehmen zugänglich. Hierauf ist sicherlich zurückzuführen, dass verstärkt versucht wird, qualitative Indikatoren heranzuziehen, um einen Erfolg auf Unternehmensebene festzustellen.

5.7.2. Qualitative Ausrichtung der Organisationserfolgsevaluation

„Wir sind mittlerweile so weit, dass wir sagen, wir werden nur recht selten tatsächlich Zahlen da stehen haben und sagen, das hat es uns in DM gebracht. Was wir immer haben werden ist, dass wir sagen, so und so viel haben wir in Bildung investiert und um so und so viel hat sich unser Geschäftsergebnis verbessert, und daran Teil hat der Kompetenzaufbau der Mitarbeiter, oder die Performance der Mitarbeiter hat sich in dem und dem Maße dadurch verändert. Nein. Also wir gehen nicht den Weg, wie das Jack Philipps macht, dass wir wirklich Return on Investment berechnen. Zeichnet sich nicht ab.“ (J 318-325).

Aus dieser Aussage des befragten Experten J wird deutlich, dass die Weiterbildung zwar als strategische Investition betrachtet wird, die zum Kompetenzaufbau der Mitarbeiter und damit letztendlich zum Geschäftserfolg beiträgt. Dennoch wird nicht mit einer ökonomischen Maßzahl wie dem Return on Investment versucht, die Rentabilität dieser Investition zu überprüfen. Vielmehr verlassen sich der Befragte J und einige andere Experten darauf, anhand qualitativer Kriterien festzustellen, ob eine Intervention zu den gewünschten Veränderungen am Arbeitsplatz geführt hat, und ob sich dadurch ein positiver Effekt im Unternehmensergebnis bemerkbar macht. Allerdings stellt der Experte D in diesem Zusammenhang fest, dass die Messung von Veränderungen der Einstellungen der Führungskräfte mit großen Schwierigkeiten verbunden sei:

„Und mein Ziel ist es ja, jetzt mal auf einer ganz abstrakten Ebene, dass die Menschen, das ist ja mein Verantwortungsbereich, dass die Menschen mit mehr Energie und Freude ihre Arbeit machen und natürlich mit einer höheren Kompetenz, das impliziert für mich, dass die zum Unternehmenserfolg beitragen. Aber das ist natürlich alles ... Wie kann ich denn Freude und Energie und Lust messen?“ (D 1290-1294).

Gerade die Bewertung derartiger Veränderungen stellt die Bildungsverantwortlichen offenbar vor eine große, kaum lösbare Herausforderung. Die Suche nach geeigneten Messkriterien, um diese Veränderungen greifbar zu machen, erweist sich als problematisch, und oft scheitert eine Evaluation auf Organisationserfolgsebene bereits hieran. Vermutlich wird aus

diesem Grund häufig auf eine qualitative Beschreibung der Veränderungen zurückgegriffen (vgl. F 951-964).

Aber selbst die qualitative Beschreibung zur Bewertung von Veränderungen im Führungsverhalten und die dadurch erzielten Auswirkungen auf das Geschäftsergebnis sind noch nicht zufriedenstellend gelöst. Hier wurde im Laufe der Interviews auch der Wunsch der Experten deutlich, seitens der Wissenschaft Unterstützung und geeignete Instrumente zu erhalten (vgl. D 1163-1166).

Zahlreiche Publikationen beschäftigen sich mit dem Effektivitätscontrolling, und sie propagieren die Evaluierung der gesamten Wertschöpfungskette des Weiterbildungsprozesses. Daher werden Evaluationskonzepte entwickelt, die selbstverständlich auch eine Überprüfung des Beitrags einer Bildungsmaßnahme zum Geschäftserfolg beinhalten. Häufig wird dabei von der Ermittlung eines „konkreten, monetären Nutzens für das Unternehmen“ gesprochen, der ermittelt werden soll. Während noch Beispiele für Kriterien wie gestiegene Umsatzerlöse pro Mitarbeiter oder ein Rückgang der Reklamationen genannt werden, fehlen klare Angaben zur Vorgehensweise oder zu den dafür geeigneten Instrumenten (vgl. bspw. BEYWL 2000, S. 108 ff.). Werden dagegen Umsetzungsbeispiele angeführt, so kommen sie meist aus dem Vertriebsbereich, wo erhöhte Absatzzahlen nach dem Besuch einer Maßnahme als Erfolg einer Intervention für das Unternehmen verbucht werden, oder es werden Trainings im Produktionsbereich herangezogen, bei denen der Erfolg der Maßnahme durch eine Verringerung der Fehlerquoten zum Ausdruck kommt (vgl. WITTKUHN 1997, S. 29 f.). Mit dem Problem der Bewertung und der Messung der Wertschöpfung der Führungskräfteweiterbildung bleiben die Bildungsexperten dagegen in aller Regel auf sich selbst gestellt.

Da der Unternehmenserfolg in Abhängigkeit von der Qualität der Mitarbeiter eines Unternehmens zu sehen ist, wird daher beispielsweise versucht, einen Zusammenhang der Veränderungen der Mitarbeiterzufriedenheit, die aus einer erfolgreich absolvierten Maßnahme resultiert, und den erzielten Ergebnissen des Unternehmens herzustellen (vgl. C 557-560). Allerdings gibt ein Befragter zu diesem Vorgehen zur Auskunft, dass der Erfolg, der aus einer Qualifizierungsmaßnahme resultiert, nur indirekt erhoben werden könne:

„Aber der letztendliche Erfolg ist nur indirekt messbar. Das heisst, wenn ein Unternehmen erfolgreicher wird, wenn man merkt, Mitarbeiter werden in der Kommunikation besser, werden in der Zusammenarbeit mit Kunden besser, die Projekte laufen effektiver, weil Gewisse auch im Bereich Projektmanagement vieles reingebracht haben, dann ist da doch der Erfolg sehr stark abzulesen. (...) Aber sehr schwer zu sagen: Kennzahlen, Seminarmaßnahme, das ist jetzt zahlenmäßig der Erfolg.“ (F 935-945).

Letztendlich ist der direkte, kausale Zusammenhang zwischen einer Personalentwicklungsmaßnahme und dem Erfolg eines Unternehmens nicht gegeben. Ein Experte bringt dieses Dilemma zum Ausdruck: „Das ist für mich als Systemiker undenkbar, die Behauptung aufzustellen, wenn x dann y.“ (H 785-786). Daher werden Alternativen zur Bewertung eines Unternehmenserfolgs bislang noch immer gesucht.

Unbestritten bleibt aus Sicht der Interviewpartner die Notwendigkeit, sich dem ökonomischen Primat zu unterwerfen und damit auch die Wirksamkeit der Qualifizierung mit ökonomischen Kenngrößen zu bewerten. Allerdings reichen die quantitativen Abschätzungen nicht aus, die Wirksamkeit einer Maßnahme zu belegen. Der Unternehmenserfolg sei nicht eindimensional zu betrachten, sondern er setze sich aus mehreren Komponenten zusammen. Der Experte R verdeutlicht entsprechend, dass ein Unternehmen nur dann erfolgreich am Markt agieren kann, wenn ein harmonischer Ausgleich zwischen der Situation des Unternehmens, den Personen und der Organisation existiere (R 618-628). Diese Interaktion mehrerer Faktoren, die auf den Organisationserfolg wirken, und die dadurch entstehende Komplexität erschweren aber gerade die Überprüfung dieses Evaluationsbereichs.

5.7.3. Die Balanced Scorecard als integratives Steuerungsinstrument

Die Berücksichtigung mehrerer Dimensionen, die den Erfolg eines Unternehmens bestimmen, und der Kriterien, die sowohl quantitative als auch qualitative Aspekte berücksichtigen, kommt in dem Konzept der Balanced Scorecard zum Ausdruck (vgl. Abschnitt 2.3.2.). Daher erstaunt es wenig, dass auch die befragten Personalexperten der hier vorliegenden Untersuchung zur Auskunft geben, mit der Balanced Scorecard zu arbeiten, um den Erfolg einer Qualifizierung nachzuweisen.

„Unternehmenserfolg heisst für mich, das hat mehr Dimensionen für mich, wie bei der Balanced Scorecard. Return on Investment ist für mich eine sehr quantitative Größenordnung. Also für uns typisch eine Marginalrenditerechnung. Wenn Sie jetzt auf die Idee kommen, eine Marginalrenditerechnung auf die Bildung auszurechnen, dann haben Sie zwar viele Zahlen, aber da ist für mich noch keine große neue Erkenntnis rausgekommen. (...) Das ist nicht für mich allein das Entscheidende, sondern die gesamtheitliche Betrachtung. Sondern wie man das mit der BSC macht, da sehe ich das schon eher.“ (C 680-690).

Entsprechend bekunden Unternehmen B, E und I ebenfalls, das Konzept der Balanced Scorecard eingeführt zu haben oder gerade an dessen Einführung zu arbeiten. Die Balanced Scorecard berücksichtigt neben finanziellen Kenngrößen auch die Kundenseite, die Prozess-

perspektive und die Mitarbeitersicht in Form der Lern- und Entwicklungsperspektive (vgl. Abb. 15). Die vier Dimensionen werden auf den Personalbereich übertragen, wobei die Finanzseite Kennzahlen beinhaltet, wie die Anzahl der Teilnehmertage, die Anzahl der Seminartage, die Kosten pro Seminartag oder die Deckungsbeiträge pro Seminartag (vgl. E 868-870). Neben diesen Kennzahlen, die sich auch unabhängig von der Balanced Scorecard ermitteln lassen, könnten hier auch entsprechende Kosten-Nutzen-Kennzahlen, die aus der Evaluation resultieren, Berücksichtigung finden. Allerdings schränkt der Befragte E ein, dass in seinem Unternehmen in diesem Zusammenhang momentan nur die Durchschnittswerte der Fragebogenerhebung eingehen, die im Grunde lediglich die Zufriedenheit der Teilnehmer mit einer Maßnahme repräsentieren.

Auch im Unternehmen F wird das Konzept der Balanced Scorecard positiv beurteilt, da die Mitarbeiter im Mittelpunkt der Betrachtung stehen:

„Die Mitarbeiter sind das Unternehmen und nicht irgendwas wie das Gebäude oder sonst was. Die Mitarbeiter sind diejenigen, die die Prozesse gestalten. Mitarbeiter sind die, die die Kundenzufriedenheit herstellen. Wenn dies alles stimmt, dann kommen die Finanzresults von alleine.“ (F 1009-1012).

Allerdings werden auch hier die Schwächen dieses neuen Steuerungskonzeptes deutlich. Die Ergebnisse der Balanced Scorecard sind immer nur so gut wie die Kennzahlen, die damit erhoben werden, und leider stellen die Experten fest, dass mit Hilfe dieses Konzeptes lediglich die herkömmlichen Kennziffern errechnet würden, sich aber kein Wertschöpfungsbeitrag dokumentieren ließe (vgl. I 452-453). Auch der Befragte F sieht dieses Problem: „Bei der Balanced Scorecard habe ich auch noch nicht geschafft, bessere Zahlen herbeizuziehen als Fluktuation und diverse andere.“ (F 1021-1022).

Da die Bildungsverantwortlichen in jüngster Zeit verstärkt bemüht sind, integrierte Bewertungsansätze zu finden, die sowohl quantitative als auch qualitative Steuerungsgrößen beinhalten, erfreuen sich die bereits stark verbreiteten Ansätze der Balanced Scorecard oder das EFQM-Modell zunehmender Beliebtheit (vgl. WUNDERER/JARITZ 1999a, S. 50). Vor allem die Lern- und Entwicklungsperspektive der Balanced Scorecard sichert das langfristige Wachstum des Unternehmens durch die Förderung und durch die Entwicklung der Mitarbeiter. In der Mitarbeiterperspektive werden die Motivation und die Identifikation der Mitarbeiter mit dem Unternehmen daher häufig als Potenzial der Human Ressourcen und ihre Zufriedenheit als Ergebnis der Human Ressourcen erfasst. Allerdings stellen SPECKBACHER/BISCHOF (2000, S. 806 f.) bei einer Befragung fest, dass 28 % der Unternehmen in ihrer Scorecard auf eine Lern- und Entwicklungsperspektive und damit auf den Einbezug der wichtigsten Ressource des Unternehmens, den Mitarbeiter, verzichten.

Auch die Antworten der in die vorliegende Untersuchung einbezogenen Experten zeigen, dass die Balanced Scorecard zwar ein gutes Steuerungsinstrument darstellt, das sowohl qualitative als auch quantitative Aspekte und verschiedene Dimensionen berücksichtigt, aber dennoch nicht dazu beiträgt, den erwünschten Wertschöpfungsbeitrag einer Weiterbildungsmaßnahme aufzuzeigen. Vielmehr gehen Kennziffern in das Konzept ein, die einem Kostencontrollingansatz gerecht werden, aber letztendlich keine fundierten Aussagen über die Effektivität einer Entwicklungsmaßnahme zulassen.

5.7.4. Schlussfolgerungen

Abschließend kann festgestellt werden, dass die Experten es nicht als sinnvoll erachten, lediglich quantitative Kriterien zur Beurteilung der Wirksamkeit einer Maßnahme heranzuziehen. Daher gehen in die Bewertung der Qualifizierungsmaßnahmen stets sowohl quantitative als auch qualitative Indikatoren ein. Die Bewertung des Wertschöpfungsbeitrags einer Qualifizierungsmaßnahme wird als sehr positiv angesehen, allerdings fehlen hier geeignete Instrumente und Konzepte. Die Befragten würden es aber durchaus begrüßen, eine Möglichkeit aufgezeigt zu bekommen, auf deren Basis der Nachweis des Beitrags einer Entwicklungsmaßnahme zum Unternehmenserfolg möglich wäre. Die Experten betrachten eine Evaluation des Organisationserfolgs aufgrund verschiedener Problembereiche bisher als kaum oder nur eingeschränkt realisierbar, da kein direkter Zusammenhang zwischen einer Qualifizierungsmaßnahme und dem Unternehmenserfolg darstellbar sei.

„Was niemals gelingen wird ist, einen direkten Unternehmenserfolg herzustellen mit der Bildungsmaßnahme. Und das wäre gerade die Sache, zu sagen, der war auf dem Training und plötzlich ist sein Umsatz in die Höhe geschnellt. Und den direkten Zusammenhang werden Sie niemals erreichen mit dem Bildungscontrolling, insofern muss man auch ein bisschen vorsichtig sein, was man damit verspricht im Konzern. Bildungscontrolling heisst, den Erfolg einer Maßnahme steuern, aber nicht, einen Zusammenhang herzustellen zwischen Maßnahme und Unternehmenserfolg.“ (S 869-875).

Die Untersuchung belegt demzufolge ebenfalls, dass in diesem Evaluationsbereich keine systematisch genutzten Instrumente vorliegen, um einen Mehrwert für das Unternehmen nachzuweisen. Daher dominiert in der Praxis vermutlich eine schriftliche oder mündliche Einschätzung eines erzielten Nutzens von den Teilnehmern und/oder von deren Vorgesetzten.

Obwohl die Experten sich gezwungen fühlen, auch den ökonomischen Nutzen einer Maßnahme nachzuweisen, erachten sie einzig Schätzungen oder Prognosen als praktikabel. Die Befragung ergibt, dass es auch nicht im Fokus der Experten liegt, auf der Ebene des Organisationserfolgs weiter an Konzepten und Instrumenten zu arbeiten, um schließlich eine ökonomische Kennziffer zu erhalten, anhand derer sie gegenüber ihren internen Kunden oder der Geschäftsführung darstellen können, dass die Führungskräfteweiterbildung zum Unternehmenserfolg beiträgt. Die befragten Unternehmen richten ihre Bestrebungen vielmehr darauf aus, die internen Prozesse weiter zu optimieren.

„Aus meiner Sicht kommt es darauf an, wenn wir das Ganze jetzt auf die Weiterbildung oder Qualifikation abzielen, diese Evaluierungsprozesse insgesamt, am Prozess dran zu bleiben und dort auch geeignete Möglichkeiten des Feedbacks zu finden. (...) Und die auch den Führungskräften transparent zu machen. Da richten wir auch das Augenmerk drauf. Wir wollen auch nicht die Kraft und Zeit dafür verschwenden, um herauszufinden, bis auf die letzte Kommastrichstelle vielleicht, wie hoch der direkte Einfluss der Weiterbildung auf den Unternehmenserfolg ist. A) ist es kein einfaches, mathematisches Problem, und b) denke ich, können wir noch erfolgreicher sein, wenn wir noch unsere Prozesse verbessern.“ (L 543-554).

Einige der Befragten geben wohl daher auch zur Auskunft, dass sie einen pragmatischen Evaluationsansatz gewählt haben, um eine Überprüfung der Entwicklungsmaßnahmen in der Praxis überhaupt durchführen zu können (vgl. bspw. J 5-7). Unternehmen N hält es demgemäß für extrem wichtig, den Nutzen jedes einzelnen Teilnehmers herauszustellen, der eine Maßnahme besucht hat. Denn nur dadurch würde es gelingen, einen Mehrwert für das Gesamtunternehmen zu erzielen (vgl. N 1103-1116). Da hier wiederum der Nutzen des Individuums in den Vordergrund tritt, spielen wieder die Transfersicherung und -unterstützung eine bedeutende Rolle, auf die sich die Experten vorrangig konzentrieren.

Da momentan in den hier befragten Unternehmen auch nicht gefordert wird, einen quantifizierbaren Nachweis des Wertschöpfungsbeitrags der Weiterbildung zu erbringen, begnügt man sich mit pragmatischen Einschätzungen. Die Weiterbildung wird also wie auch das Marketing oder die Forschung & Entwicklung eingestuft, bei denen lediglich Prognosen vorgenommen werden können, inwieweit diese Bereiche zum Unternehmenserfolg beitragen. Aus den Aussagen der Experten ist auch die Schlussfolgerung zu ziehen, dass im Bereich der Unternehmenserfolgevaluation zukünftig kaum Fortschritte zu erwarten sind. Hier ist eine Unterstützung aus dem wissenschaftlichen Bereich erforderlich, um praktikable und geeignete Konzepte zur Bewertung eines Wertschöpfungsbeitrags zur Verfügung zu stellen.

Die bisherigen Konzepte, die in der Literatur vorgestellt wurden, sind nach Meinung der Experten, soweit sie überhaupt bekannt sind, offenbar für ihr Unternehmen wenig geeignet oder zu aufwendig gestaltet.

5.8. Widerstände und Probleme der Evaluation

Die bisherige Auswertung der Untersuchung ergibt, dass die befragten Experten zwar der Transfer- und Unternehmensfolgevaluation eine große Bedeutung beimessen, aber letztendlich vor allem die Ermittlung des Wertschöpfungsbeitrages einer Entwicklungsmaßnahme zum Unternehmenserfolg nur in einzelnen Fällen durchführen. Daher bleibt zu klären, warum auf der Ebene des Transfer- und des Organisationserfolgs in der Praxis eine systematische und strukturierte Überprüfung ausbleibt.

Im Rahmen der Vorfragebogenerhebung werden mehrere Gründe und Widerstände vorgegeben, die eine Evaluation beeinträchtigen können. Die Befragten geben bei der Transferevaluierung an, dass vor allem der Zeitaufwand, die Kosten, aber auch geringe Personalressourcen im Personalbereich eine Evaluation verhindern. Neben diesen internen Ressourcenproblemen werden hier auch Ursachen wie fehlende Methoden und die unzureichende Zurechenbarkeit der Veränderungen als weitere Hinderungsgründe genannt. Wie bereits in Abschnitt 6.6.1. erläutert, sind aber auch die fehlende Unterstützung der Vorgesetzten der Teilnehmer bei der Transfersicherung und die unzureichende Wertschätzung der Geschäftsleitung als Begründung heranzuziehen, warum die Überprüfung der Transfererfolge vernachlässigt oder nur vereinzelt vorgenommen wird (vgl. Abb. 50).

Die Angst vor Budgetkürzungen bei negativen Evaluationsergebnissen, interne Widerstände seitens des Betriebsrates oder negative Reaktionen der Teilnehmer sind bei den Unternehmen der Stichprobe dagegen keine Argumente, die gegen eine Evaluierung des Transfererfolgs herangezogen werden.

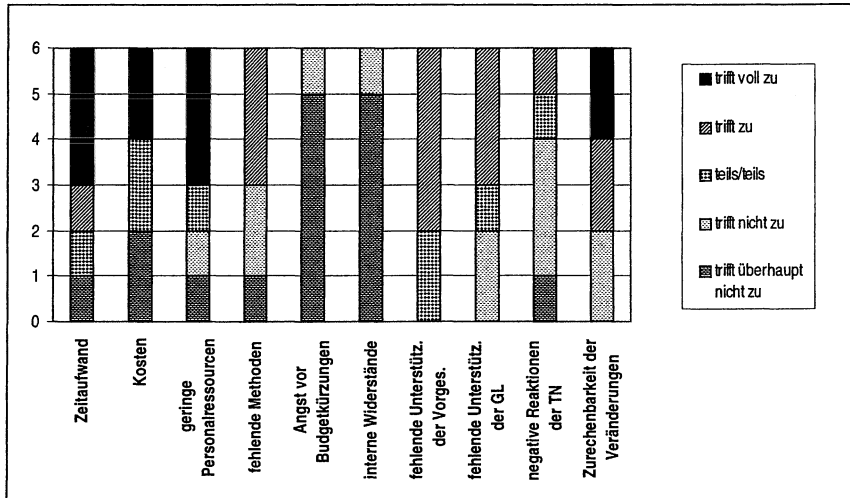


Abb. 50: Gründe und Widerstände, die gegen eine Evaluierung des Transfererfolgs sprechen

Ähnliche Gründe werden auch von den Unternehmen angeführt, die keine Überprüfung des Unternehmenserfolgs vornehmen. Sie geben zur Auskunft, dass neben dem Ressourcenproblem, vor allem die fehlenden Methoden und die mangelhafte Zurechenbarkeit der Veränderungen für die Nichtdurchführung einer Evaluierung auf Organisationsebene verantwortlich sind (vgl. Abb. 51).

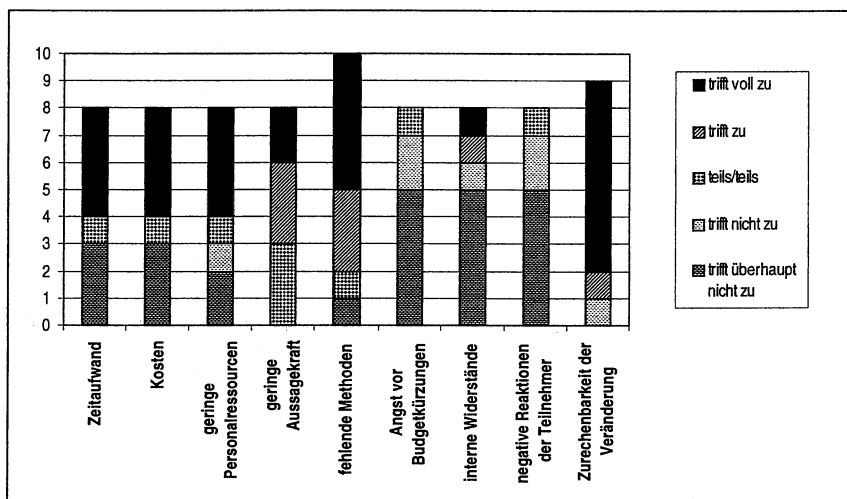


Abb. 51: Gründe und Widerstände, die gegen eine Evaluierung des Organisationserfolgs sprechen

5.8.1. Methodische Probleme

Das Kausalitätsproblem

Das Hauptproblem der Beurteilung der Auswirkung einer Qualifizierungsmaßnahme liegt in dem Nachweis der Ursache-Wirkungsbeziehung der durch eine Intervention verursachten Effekte. Eine Evaluation, die verlässliche Ergebnisse liefern soll, muss daher für die Transparenz der relevanten Kausalbeziehungen Sorge tragen. Bei einer derartigen Vorgehensweise treten jedoch gerade in der Praxis die größten Schwierigkeiten auf. Positive Auswirkungen der zu beurteilenden Prozesse werden – wie beispielsweise erfolgsrelevante Motivationssteigerungen – durch andere prozessunabhängige Faktoren wie konjunkturelle Einflüsse möglicherweise ausgeglichen oder sogar überkompensiert (vgl. DIEDRICH 1988, S. 54).

In aller Regel sind nicht nur einzelne Faktoren, sondern ganze Bündel von Einflussgrößen dafür verantwortlich, dass sich Veränderungen in der Organisation zeigen. Der Einbezug dieser zahlreichen Quellen, die für eine Wirkung am Erfolg von Weiterbildungsmaßnahmen verantwortlich sein können, macht es nahezu unmöglich, eine Veränderung exakt zuzuordnen, da weder geeignete Erhebungsinstrumente vorliegen noch alle Einflussfaktoren klar definiert werden können (vgl. EICHENBERGER 1992, S. 123).

Im Rahmen der Interviews wird auch von den hier befragten Experten klar zum Ausdruck gebracht, dass in der Praxis geeignete Konzepte fehlen, um die Auswirkungen einer Entwicklungsmaßnahme auf den Unternehmenserfolg in einen direkten Zusammenhang mit der Intervention zu stellen (vgl. bspw. I 410-415). Die meisten der befragten Unternehmen klagen über die praxisfernen oder unzureichenden Modelle und Konzepte, die existieren, um eine Evaluation eines Wertschöpfungsbeitrages zu ermöglichen, und sie würden sich hier, wie bereits mehrfach erwähnt, mehr Unterstützung aus dem theoretischen Bereich wünschen.

„Es gibt Modelle, die wir immer wieder diskutiert haben, aber wir haben bislang kein Modell gefunden oder uns für eins entschieden, wo wir sagen, das nehmen wir jetzt, selbst wenn es noch so schlecht ist, weil bisher nicht die Notwendigkeit war, das wirklich auch zuzuordnen. (...) Insofern, ich kenne keine Methode, die wirklich optimal wäre, unseren Mehrwert, den wir leisten, wirklich zu dokumentieren.“ (I 419-462).

Zahlreiche Einflussfaktoren haben unterschiedliche Auswirkungen auf den individuellen Lernerfolg der Teilnehmer, den Transfererfolg und letztendlich auch auf das Geschäftsergebnis. Den Experten sind jedoch keine Methoden bekannt, die sich eignen, die zahlreichen Einflussfaktoren zu isolieren, um den Erfolg einer Weiterbildungsmaßnahme in einen nachvollziehbaren Ursache-Wirkungs-Zusammenhang mit dem Unternehmenserfolg zu stellen.

Zu diesem Ergebnis kommen auch WILL ET AL. (1987, S. 36), die feststellen, dass anspruchsvolle Formen der Erfolgskontrolle fast ausschließlich nach dem Modell der Gutachterevaluation durchgeführt werden und sich daher die bis dahin bekannten Evaluationsansätze auf relativ aufwendige wissenschaftliche Untersuchungen bei wenigen Projekten konzentrierten. Im anwendungsorientierten Bereich reduziert sich die Evaluation dagegen auf sehr einfache, meist theoriearme Untersuchungen mit vergleichsweise „primitiven“ Instrumenten wie selbstgestrickte Fragebögen oder informelle Gesprächen mit Teilnehmern. Daran scheint sich, auch nach Auskunft der hier befragten Experten, in den letzten Jahren wenig verändert zu haben.

Um allerdings zu aussagekräftigen und validen Evaluationsergebnissen zu gelangen, müssten alle Einflussfaktoren im Rahmen einer Erfolgskontrolle Berücksichtigung finden. Nicht zu beeinflussende Auswirkungen der Marktsituation und des Umfeldes des Unternehmens sind in ihrer Wirkung auf den Erfolg der Organisation hin zu isolieren. Von diesen äußeren Einflussfaktoren muss im Rahmen einer Evaluation abstrahiert werden, um den tatsächlichen Erfolg einer Entwicklungsmaßnahme zu bewerten. Gerade diese Isolation der exogenen Einflussfaktoren wird aber offenbar in der Praxis als nicht realisierbar eingeschätzt.

„Ja, weil auch dieser Fakt von verschiedenen Dingen beeinflusst wird. Z.B. von der Marktsituation der einzelnen Geschäftsstelle (...) Ob das Marktumfeld eher überaltert ist, oder gibt es sehr viele Jugendliche oder wohlhabende Mittelständler. Dann hängt es davon ab, ob die Geschäftsstelle auch diese Strategie fördert oder quasi kampagnenmäßig etwas anderes verkauft werden soll. (...) Da gibt es dann wieder keine nachweisbaren Kausalzusammenhänge. Zumindest nicht in quantitativen Relationen. Qualitativ wird das auch gar nicht bestritten.“ (L 512-529).

Um auch nur annähernd feststellen zu können, ob eine Steigerung des Unternehmensergebnisses oder Veränderungen im Funktionsfeld direkt auf eine Entwicklungsmaßnahme zurückzuführen sind, müssten hier eine oder mehrere Kontrollgruppen eingesetzt und ebenfalls befragt werden. Allerdings wird der Einsatz von Kontrollgruppen, wie bereits erläutert, in der Praxis als kaum durchführbar eingestuft (vgl. Abschnitt 5.6.4.). Hier spielen vor allem finanzielle, personelle und zeitliche Einschränkungen eine Rolle, die den Einbezug einer Kontrollgruppe verhindern (vgl. BORTZ/DÖRING 1995, S. 108).

Um den wissenschaftlich-methodischen Ansprüchen gerecht zu werden, müsste auch eine zufällige Zuordnung der Personen zu der Experimental- oder zur Kontrollgruppe erfolgen (vgl. Abschnitt 2.6.1.). Dies ist aber aufgrund der nachfrageorientierten und arbeitsplatznahen Gestaltung der Weiterbildungsmaßnahmen nicht realistisch und würde sich eher kontraproduktiv auf die Zielsetzung und die Sinnstiftung der Weiterbildungsmaßnahme auswirken. Der Befragte E gibt, wie bereits erwähnt, zur Auskunft, dass in Ausnahmefällen, falls der Einbezug einer Kontrollgruppe geplant ist, einige der Teilnehmer, die für dieselbe Maßnahme anstehen, zunächst der Kontrollgruppe zugeordnet werden, bevor sie selbst die Maßnahme besuchen (vgl. E 141-153). Aber auch in diesem Fall wird deutlich, dass letztlich keine zufällige Auswahl stattfindet.

Da in der Praxis nur in Einzelfällen versucht wird, die Auswirkung einer Maßnahme in direkten Zusammenhang mit dem Geschäftsergebnis zu rücken, indem eine Kontrollgruppenbefragung durchgeführt wird, sind die soeben skizzierten Einflussfaktoren nicht zu isolieren, und damit ist auch kaum ein direkter Zusammenhang zwischen Weiterbildung und Unternehmensergebnis herstellbar.

Ein Befragter gibt in diesem Zusammenhang auch zur Auskunft, dass er es nicht als sinnvoll erachtet, diese Einflussfaktoren zu isolieren, da sie in der Realität stets vorhanden seien und auch jede Aktion beeinflussen würden (vgl. L 537-539). Da diese Faktoren immer wirken und in der betrieblichen Praxis nicht wie im Labor ausgeschlossen werden könnten, werde auch eine monetäre Bewertung der Weiterbildung auf Geschäftsergebnisebene als nicht un-

bedingt erstrebenswert angesehen: Wenn diese Einflüsse immer vorhanden sind, „dann muss man sich nicht bemühen, das jetzt zwangsweise in DM-Beträgen auszudrücken“ (vgl. J 361-362).

Neben den externen Einflussfaktoren, die prozessunabhängig auftreten, wird der Erfolg einer Maßnahme auch in entscheidendem Maße von dem Teilnehmer selbst geprägt. Seine Motivation, sein privates und berufliches Umfeld, aber auch sein eigenes Vermögen, Wissen aufzunehmen oder sein Verhalten zu modifizieren, ist nach Meinung der Befragten dafür verantwortlich, ob eine Maßnahme positiv zum Geschäftserfolg beitragen wird oder nicht. Daher geben die Experten zu bedenken, dass die Teilnehmer mit sehr heterogenen Voraussetzungen in eine Entwicklungsmaßnahme gehen und diese Faktoren oder Konditionen nicht erfasst und anschließend isoliert werden könnten.

„Es gibt keine Musterlösung, nicht in der PE. Wir dürfen eins nicht vergessen, wir reden über Menschen, so, und wenn Sie jetzt mal einen nehmen und sagen, den schicken Sie zu einer Entwicklungsmaßnahme. Diese Entwicklungsmaßnahme ist vielleicht bei allen gleich und Sie haben eine Gruppe. Aber mit welchen Dispositionen kommt ein Teilnehmer? Damit fängt es ja schon an. Dann hängt es von der persönlichen Lernkurve ab, dann kommt dazu, wie bereit ist er denn, davon auch etwas umzusetzen? Wie aufnahmefähig ist er und in welchen Rahmen kehrt er wieder zurück, wo er es auch umsetzen kann, wo es auch gewollt ist, dass er es umsetzen kann. Ja, da kommen so viele Dinge zusammen, die ja auch mit der Einzelperson wieder zusammenhängen, wie wollen Sie das denn noch erfassen? Das ist mir auch immer noch schleierhaft.“ (O 922-931).

Neben der Disposition des Teilnehmers ist hier auch das berufliche Umfeld, in das er zurückkehrt, ausschlaggebend, ob ein Transfererfolg und damit ein Organisationserfolg eintreten wird. Neben der Unterstützung der Vorgesetzten und Kollegen spielt daher auch die Kultur – und damit die Veränderungsbereitschaft des entsprechenden Unternehmens – eine bedeutende Rolle, die den Transfererfolg ermöglichen oder vereiteln können (vgl. auch K 871-878 und Abschnitt 5.6.).

Der Betrachtungszeitraum

Ein weiterer Grund, der eine Überprüfung der Ergebnisse einer Qualifizierungsmaßnahme in den Unternehmen der Stichprobe offenbar beeinträchtigt, ist der Betrachtungshorizont der Evaluation. Ein Befragter gibt zu bedenken, dass sich Einstellungen und Veränderungen nur langfristig einstellen werden.

„Schick jemanden in seinem Verhalten zu ändern, und man merkt, das dauert über lange, lange Zeit, bis sich da tatsächlich etwas ändert. (...) So Unternehmen sind ja in ihrer Grundstruktur eigentlich auch immer etwas schwerfällig. So,

wenn Sie dort Veränderungsprozesse in Bewegung setzen wollen, dann sind diese Prozesse ja immer an die Menschen gebunden. Und wie schnell die Menschen dann im Prinzip funktionieren..." (R 664-673).

Je länger der Zeitrahmen allerdings ist, der dazu benötigt wird, eine Veränderung sichtbar zu machen, desto mehr wirken auch andere Einflussfaktoren. EICHENBERGER (1992, S. 124) stellt in diesem Zusammenhang fest, dass sich die Einflussintensität entgegengesetzt proportional zum Zeitverlauf verhält. Das bedeutet, dass die indirekten Wirkungen in zeitlicher Hinsicht an Bedeutung gewinnen und zunehmend mehr exogene Faktoren die Handlungen und das Verhalten der Teilnehmer beeinflussen und damit auch die Effekte der Bildungsmaßnahme überlagern.

Es ist daher kaum mehr möglich, dass die Teilnehmer oder deren Vorgesetzte nach längerer Zeit noch einschätzen können, welche Veränderungen auf die Entwicklungsmaßnahme oder auf prozessunabhängige Faktoren wie das berufliche Umfeld zurückzuführen sind. Auf der anderen Seite wird auch ein Erfolg, der erst nach mehreren Jahren auftritt, im Evaluationsergebnis nicht mehr berücksichtigt, da die bisherigen Planungshorizonte in den Unternehmen keinen so großen Zeitrahmen umfassen (vgl. I 440-444).

5.8.2. Ressourcenprobleme

Neben der Problematik der Isolation zahlreicher Einflussfaktoren stehen einer Evaluation auch ressourcenbedingte Hinderungsgründe im Wege. Die Vorfragebogenerhebung ergibt, dass die Experten den mit einer Evaluation verbundenen Zeitaufwand, die Kosten für die Anwendung und die anschließende Auswertung der Evaluationsmethoden und zu geringe Personalressourcen im Bildungsbereich als Gründe nennen, die es ihnen nicht ermöglichen, eine systematische und umfassende Überprüfung der Weiterbildungsmaßnahmen durchzuführen (vgl. Abb. 51).

Kapazitätsengpässe im Bildungsbereich

Diese drei Faktoren stehen in einem engen Zusammenhang. Aufgrund der „leanen“ Organisation der meisten Personalentwicklungsabteilungen sind für die Führungskräftequalifizierung – selbst bei Großunternehmen – im Regelfall nur noch zwei bis fünf Personen zuständig (vgl. K, O oder S). Diese Einsparung an Personal führt dazu, dass den Personalentwicklern kaum ausreichend Zeit zur Verfügung steht, sich mit den Teilaspekten der unterschiedlichen Konzepte und Modelle der Evaluation intensiver auseinanderzusetzen, die sie anwenden könnten, um eine umfassendere Evaluierung durchzuführen. Eine Erweiterung des Personals

in diesem Bereich ist häufig jedoch nicht möglich, da die damit verbundenen Kosten nicht akzeptiert werden.

Aufgrund der zeitlichen und personellen Engpässe konzentrieren sich die Experten daher auf die Bedarfserhebung und die Konzeption und Entwicklung von Qualifizierungsmaßnahmen. Selbst diese Tätigkeiten beanspruchen sie zeitlich stark, da großer Wert darauf gelegt wird, nachfrageorientierte, transfergestaltete und qualitativ hochwertige Produkte anzubieten. Durch die Zielsetzung, eine möglichst hohe Qualität der Entwicklungsmaßnahmen zu erreichen, wird davon ausgegangen, dass die Wirksamkeit der angebotenen Maßnahmen gegeben ist (vgl. bspw. K 614-620).

Also wird auch hier wieder das Vertrauen in die angebotenen Produkte deutlich, das dazu führt, keine stringente Überprüfung der Qualifizierungsmaßnahmen vorzunehmen. Unternehmen B gibt ebenfalls zur Auskunft, dass es aufgrund des hohen Trainingsvolumens nicht realisierbar ist, alle Maßnahmen im Konzern zu evaluieren (vgl. B 213-221). Auch einige der anderen befragten Unternehmen, die für den Gesamtkonzern die Führungskräfteentwicklung verantworten, sprechen von einem Problem der Größenordnungen, die hier zu berücksichtigen wären, das es ihnen nicht ermöglicht, alle Qualifizierungsmaßnahmen systematisch und flächendeckend zu evaluieren.

„Wir versuchen, das zu steuern, aber das ist auch das Einzige, was wir machen können. Wir können versuchen, Richtlinien vorzugeben, Rahmenbedingungen vorzugeben. Selber machen können wir es nicht. Dafür sind wir einfach viel zu dünn besetzt.“ (G 409-411).

Auf der anderen Seite sind die Bildungsabteilungen auch sehr interdisziplinär zusammengesetzt, und daher ist das Bewusstsein und auch die Einstellung gegenüber der Evaluation, insbesondere auf der Ebene der Organisation, bei den Bildungsverantwortlichen sehr heterogen ausgeprägt (vgl. H 635-643). Oft sind die Personalentwickler ehemalige Trainer, die selbst noch Trainings durchführen und dafür auch mehr Interesse zeigen, als Instrumente und Methoden zu entwickeln, um die Entwicklungsmaßnahmen letztendlich zu evaluieren (vgl. D 1150-1158). Die Ausbildung der Bildungsverantwortlichen könnte daher nach Meinung vieler Experten ebenfalls dafür ausschlaggebend sein, dass zahlreiche Personalentwickler sich eher auf die Konzeption und die Durchführung der Qualifizierungsmaßnahmen konzentrieren und eine Überprüfung der Transfer- oder gar der Organisationserfolge aus Zeit- oder Ressourcengründen vernachlässigen.

Aufgrund der bekannten Ressourcenengpässe im Personalbereich wird auch in Befragungen zu zukünftigen Entwicklungen und Trends im Personalbereich prognostiziert, dass sich die

Personalentwickler auf ihr sog. Kerngeschäft konzentrieren und andere, zeitintensive Tätigkeiten nach außen verlagern werden (vgl. WUNDERER/DICK 2000, S. 34). Dieses Outsourcing einiger Aktivitätsbereiche wird auch als Alternative für die Durchführung von Evaluationsmaßnahmen betrachtet. Externe Weiterbildungsinstitute könnten sich von der Konkurrenz abheben, wenn sie Evaluationsmethoden anbieten und die Bildungsbereiche in ihrem Bildungscontrolling unterstützen und sogar komplette Lösungspakete anbieten (vgl. O. V. 2000d, S. 3). Natürlich sind hiermit hohe Kosten für die Unternehmen verbunden, die bei einigen der Befragten in dieser Stichprobe vermutlich ein Outsourcen der Evaluation verhindern. Dies könnte auch der Grund sein, dass lediglich Unternehmen U im Fragebogen zur Auskunft gibt, die Evaluation der Qualifizierungsmaßnahmen an einen externen Dienstleister vergeben zu haben.

Kapazitätsengpässe des Linienmanagements

Neben den Kapazitätsengpässen im Bildungsbereich sind auch die zeitlichen Ressourcen des Linienmanagements begrenzt. Auch den Vorgesetzten der Teilnehmer steht nur ein limitierter Zeitrahmen zur Verfügung, um beispielsweise die Vor- und Nachbereitungsgespräche mit ihren Mitarbeitern zu führen. Haben die Vorgesetzten eine große Führungsspanne und werden gleichzeitig mehrere Mitarbeiter aus einer Abteilung entwickelt, so wäre der Zeitaufwand für die Vorgesetzten zu hoch, um mit allen ausführliche Ziele und Transfersicherungsmaßnahmen festzulegen und die Umsetzungserfolge wie auch den Wertschöpfungsbeitrag zu bewerten.

„Das ist wirklich eine Wahnsinnsarbeit für das Linienmanagement, dieses zu erheben. Und häufig lohnt es sich nicht, das zu tun, nur um die Bildungsmaßnahme entsprechend zu bewerten. (...) Aber ich halte mittlerweile überhaupt nichts davon, zu sagen, wir produzieren jetzt unheimliche Zahlen, um dann auf irgendeine Weise Return/Invest nachzurechnen.“ (J 329-339).

Aufgrund der soeben genannten ressourcenbedingten Probleme gibt der Befragte Q auch zur Auskunft, sich auf einige Evaluationsmethoden zu beschränken:

„Das ist eine Frage der Möglichkeiten, der Kapazitäten. Wir sind auch begrenzt, und haben uns dann auf das erst mal konzentriert, was uns am Wesentlichsten erschien. Es ist sicher genauso wichtig, aber es geht nicht alles mit einem Schlag.“ (Q 309-311).

Das bestätigt die Vermutung, dass aufgrund der begrenzten Kapazitäten im Bildungsbereich aber auch beim Linienmanagement lediglich einzelne Instrumente in einigen, strategisch bedeutenden oder sehr kostspieligen Maßnahmen zur Anwendung kommen, und dass anson-

sten lediglich eine Fragebogenerhebung, die eine Überprüfung der Zufriedenheit und eine Selbsteinschätzung des Lern- und Transfererfolgs beinhaltet, zum Einsatz gelangt.

5.8.3. Personenspezifische Widerstände

Neben den bereits erläuterten Gründen, die eine Evaluation beeinträchtigen, existieren auch personenspezifische Widerstände im Unternehmen, die eine Überprüfung der Entwicklungsmaßnahmen erschweren oder gar verhindern. Obwohl die Vorfragebogenerhebung ergibt, dass interne Widerstände kaum ins Gewicht fallen und die Experten diese Gründe nicht als Ursache betrachten, die eine Evaluation der Qualifizierungsmaßnahmen beeinträchtigen, wird im Laufe der Interviews dennoch deutlich, dass unternehmensinterne Widerstände auftreten. Dabei lassen sich vier Personengruppen identifizieren, die von den befragten Experten genannt werden: die Bildungsverantwortlichen selbst, die Teilnehmer der Maßnahme, die Trainer und in einigen Unternehmen die Vertreter der Belegschaft, also der Betriebsrat.

Durch die Bildungsverantwortlichen

Die geführten Interviews belegen, dass sich vor allem die Experten selbst dafür verantwortlich sehen, dass eine systematische Evaluation nur bedingt und auch nur bis zur Stufe des Transfererfolgs durchgeführt wird. Da eine Messung des Wertschöpfungsbeitrages einer Maßnahme zum Unternehmensergebnis nur durch zahlreiche Annahmen ermöglicht und nicht konkret nachvollzogen werden kann, befürchten einige der Experten, sich selbst bei Kollegen im Bildungsbereich dadurch angreifbar zu machen:

„Was passiert denn, wenn ich anfangs, das zu messen in Heller und Pfennig? Ich weiß, im Business komme ich damit gut an. Aber im Business komme ich auch so gut an. (...) Aber in meinem Umfeld hier, wo andere Leute die Executive Education betreiben oder die HR betreiben, wo sowieso niemand was für Zahlen übrig hat. Geschweige denn für Zahlen, wo jeder weiß, die sind zwar pi mal Daumen, aber letzten Endes nicht hundertprozentig. Das kriege ich doch sowieso nur um die Ohren geknallt. Also, ich schaffe mir damit keine Lorbeeren, sondern ich mache mich nur angreifbar damit. Ich persönlich. Insofern tut man es dann nicht.“ (K 825-836).

Auch die Experten I und L scheuen vor einer quantitativen Messung auf Organisationsebene zurück, da sie Kritik auch außerhalb des Bildungsbereiches befürchten. Es kommt aber ebenfalls immer wieder zum Ausdruck, dass ein tatsächlicher Nachweis des Nutzens gar nicht gefordert wird, und dass daher auch nicht etwas geleistet werden muss, das noch nicht erforderlich ist. Hier wird bei einigen der befragten Unternehmen im besonderen Maße deutlich, dass der Wandel zu einer proaktiven und gestalterischen Personalentwick-

lung noch nicht vollzogen ist. Natürlich werden durch ein modernes Personalmanagement andere Anforderungen an die Bildungsverantwortlichen gestellt, denen sie nicht immer sofort entsprechen können. Der Prozess wird daher sicherlich noch einige Zeit in Anspruch nehmen, bis selbst die Personalentwickler, die ja eine Vorreiterposition im Unternehmen einnehmen sollten, bereit sind, die Veränderungen zu akzeptieren und sich den modifizierten Gegebenheiten anzupassen. Dies sieht auch der befragte Experte I als Hinderungsgrund an, der momentan noch eine stringendere Evaluation beeinträchtigt.

„Ich glaube, die internen Widerstände sind am ehesten zu erwarten von Seiten der Trainingsverantwortlichen. Oft wurde mir signalisiert, das haben wir noch nie gemacht, das brauchen wir nicht. Damit kommt eine gewisse Transparenz der Güte von Maßnahmen, und damit wird eine bestimmte Veränderungsnotwendigkeit gegeben, und da sind viele nicht daran interessiert.“ (I 478–482).

Durch die Trainer

Neben den Bildungsverantwortlichen sind aber auch die Trainer selbst gefordert, sich den Veränderungen zu stellen. Das bedeutet auch ein modifiziertes Rollenverständnis der Trainer (vgl. HÄRING/KAJÜTER 2000, S. 109 f.). Es gilt weniger, sich an der Lehrerfunktion zu orientieren, sondern vielmehr als Facilitator das Potenzial der Lernenden zu mobilisieren und anschließend die Lernerfolge zu überprüfen und gegebenenfalls weiter zu entwickeln. Auch hier gibt das befragte Unternehmen C zur Auskunft, dass durch mehr selbstgesteuertes Lernen ein Richtungswechsel angesagt ist, der allerdings auch nicht von allen Trainern akzeptiert und letztendlich mit getragen werden wird (C 243–283).

Durch die Teilnehmer

Auch die Teilnehmer einer Qualifizierungsmaßnahme müssen positiv gegenüber einer Evaluation eingestellt sein. Sie darf nicht als Disziplinierungs- oder Kontrollfunktion betrachtet werden, sondern sie muss dazu dienen, die Lern- und Transferergebnisse zu fördern und zu optimieren. Das bedeutet der Evaluationsprozess muss gut vorbereitet werden, und auch die Evaluationsziele müssen klar und verständlich kommuniziert werden. In Abhängigkeit von der Kultur des entsprechenden Unternehmens wird es dann auch leichter, Defizite zu kommunizieren, aber auch zuzugeben, wo Lernfortschritte erzielt wurden oder welcher Nutzen für das Unternehmen generiert werden konnte. Oft ist diese offene Kommunikation im Unternehmen, wie bereits in Abschnitt 5.6.1. erläutert, jedoch noch nicht gegeben, da die Organisation noch nicht reif dafür ist.

„Da fängt es schon an, das ist dann auch so eine Akzeptanzfrage. Inwieweit gestehe ich mir ein, dass ich da überhaupt noch was lernen konnte? (...) Vielfach kommen ja da immer alles perfekte Menschen hin und vielfach ist die erste Frage, warum bin ich ausgewählt worden? Hat irgendeiner gesagt, ich könnte etwas

nicht, ich hätte irgendwelche Schwächen? Nein, nein, das sind ja so die Ängste. Wer gesteht schon zu, dass er was lernen kann?“ (N 368-376).

Durch den Betriebsrat

Neben den Bildungsverantwortlichen, den Trainern und den Teilnehmern, die direkt am Qualifizierungsprozess beteiligt sind, stehen allerdings einer Evaluation bei einigen Unternehmen auch Widerstände des Betriebsrates entgegen. Je nach Historie des jeweiligen Unternehmens hat der Betriebsrat eine unterschiedlich starke Position und behindert dadurch die Beurteilung einzelner Mitarbeiter, was vor allem bei der Lernerfolgs- und der Transfererfolgevaluation den Einsatz einzelner Instrumente nicht ermöglicht.

„Ja, das ist ein ganz klares Problem. Also, ich hatte zum Beispiel am Anfang, als ich hierher kam, gesagt, ja dann lass uns doch mal einen Feedbackbogen – also in der flachen Form 360°-Feedback – einführen (...) Und das Konzept fanden alle nett und schön, und auf einmal hieß es, es gibt Riesenprobleme mit dem Betriebsrat, das können wir nicht machen. (...) Also war das im Prinzip ein KO-Kriterium. Leider.“ (K 624-639).

Allerdings ist im Rahmen der Interviews festzustellen, dass nur bei drei der hier befragten Unternehmen der Betriebsrat eine dominante und intervenierende Position einnimmt, die die Evaluation erschwert. Unternehmen P gibt in diesem Zusammenhang zur Auskunft, dass durch die Rücksprachen mit dem Betriebsrat bei jeder einzelnen Maßnahme der reibungslose Ablauf so stark zeitlich verzögert wurde, dass man sich schließlich auf eine Betriebsvereinbarung geeinigt hat, die dem Bildungsbereich einen gewissen Spielraum einräumt und somit auch die Durchführung einiger Evaluationsinstrumente im Bereich der Lernerfolgskontrolle ermöglicht (vgl. P 329-365).

5.8.4. Fazit

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass zahlreiche Probleme und Widerstände in den hier befragten Unternehmen die Evaluationsbemühungen beeinträchtigen (vgl. Abb. 52). Die bedeutendsten Probleme liegen allerdings in den unzureichenden und aufwendigen Modellen, die die Experten für wenig praktikabel halten. Der ausschlaggebende Punkt, der gegen die Evaluation auf der Organisationsebene spricht, sind die zahlreichen Einflussfaktoren, die die Auswirkungen einer Intervention begleiten und die nicht isoliert werden können.

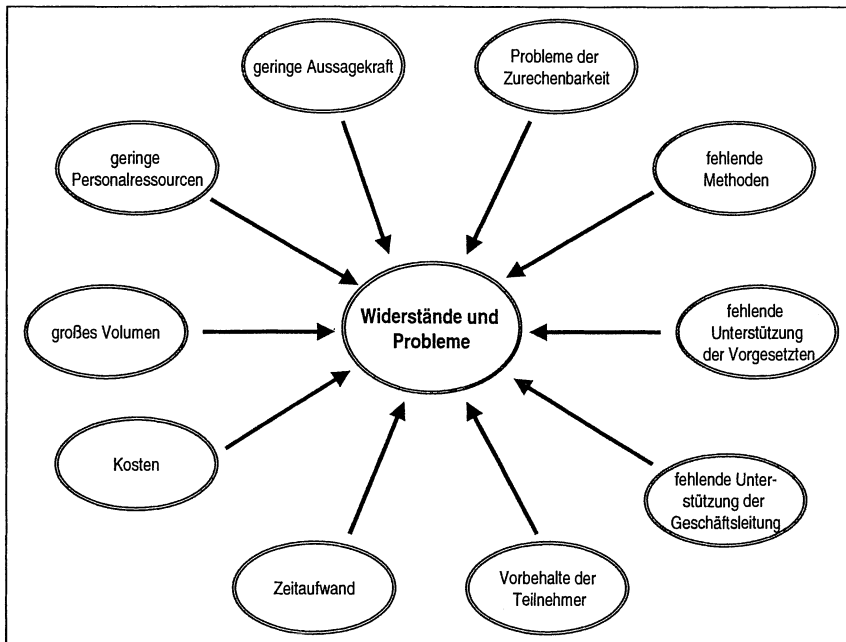


Abb. 52: Gründe und Widerstände, die gegen eine Evaluation sprechen

Neben den methodischen Problemen stellen auch die knappen Ressourcen einige Unternehmen vor große Herausforderungen. Daher konzentrieren sich die Bildungsverantwortlichen auf die Phase vor und während der Maßnahme und auf den Transferprozess und die Transfersicherung. Eine qualitative oder gar quantitative Messung des Wertschöpfungsbeitrages wird dagegen kaum realisiert.

Obwohl personenbedingte Widerstände im Unternehmen auftreten, die eine Evaluation beeinträchtigen, sind diese Gründe nicht ausschlaggebend für die Vernachlässigung der Evaluationsbemühungen. Durch gezielten Einbezug der Trainer, aber auch der Teilnehmer und des Betriebsrates sind die Hindernisse hier sicherlich relativ einfach aus dem Weg zu räumen. Vielmehr wird hier deutlich, dass solange von Seiten der Geschäftsleitung nicht gefordert wird, eine Bewertung der Qualifizierungsmaßnahmen vorzunehmen, die Bildungsverantwortlichen sich auf die Position zurückziehen, dass die Durchführung einer Evaluation auf allen vier Ebenen nicht möglich sei. Hier zeigt sich insbesondere noch die Schwerfälligkeit einiger traditioneller Bildungsbereiche, sich den veränderten Anforderungen zu stellen.

5.9. Zusammenfassung der empirischen Ergebnisse

An dieser Stelle soll zunächst darauf hingewiesen werden, dass es aufgrund der geringen Stichprobe von 22 Unternehmen und der Konzentration auf überwiegend große Unternehmen nicht möglich ist, allgemein gültige Schlussfolgerungen zu treffen bzw. zu prüfende Hypothesen abzuleiten. Dies sollte bei der Bewertung der folgenden Ausführungen stets Berücksichtigung finden. Die erklärte Zielsetzung der Arbeit war es zunächst einen näheren Einblick in die Praxis der Evaluation zu erhalten, insbesondere in die angewendeten Evaluationsinstrumente und die Gründe, die eine Evaluation in der betrieblichen Praxis beeinträchtigen. Ein hieraus abgeleitetes Ziel war es, aus den gewonnenen Erkenntnissen praktische Handlungsempfehlungen abzuleiten, die in Kapitel 6 konkretisiert werden.

Aus den gewonnenen Informationen lässt sich zunächst die Aussage treffen, dass die praktische Anwendung der Evaluationsinstrumente bei den hier befragten Unternehmen sehr heterogen ausgeprägt ist. Die Unterschiede sind dabei unabhängig von der Höhe des Umsatzvolumens oder der Mitarbeiterzahl der Unternehmen, sondern sie resultieren vielmehr aus der unternehmensinternen Personalentwicklungskultur und der Organisationsform der Personalentwicklungsabteilung. Entsprechend lässt sich die Schlussfolgerung ziehen: Je weiter entwickelt die Kultur in den Unternehmen ist und je mehr die Qualifizierung und damit die Personalentwicklungsarbeit als strategischer Erfolgsfaktor in der Wertschöpfungskette des Unternehmens betrachtet werden, desto weitreichender ist der Einsatz der Evaluationsmethoden in den in die vorliegende Untersuchung einbezogenen Unternehmen ausgeprägt.

Eine fortschrittliche Organisation des Bildungsbereichs begünstigt die Evaluation

Wird die strategische Ausrichtung der Personalentwicklung in einer Firma anerkannt, so ist auch meist die Personalabteilung oder zumindest der Personalentwicklungsbereich als eigenständige Abteilung organisiert, der kostendeckend arbeiten muss. Nur dann lastet offenbar der Druck auf den Personalentwicklern, einerseits effizient zu arbeiten und andererseits einen hohen Qualitätsstandard sicherzustellen, um die intern angebotenen Produkte nachfrageorientiert und wettbewerbsfähig zu gestalten. Die Evaluation wird bei diesen Unternehmen dahingehend genutzt, gegenüber der Geschäftsleitung, aber vor allem gegenüber den nachfragenden Unternehmensbereichen darzustellen, dass die angebotene Dienstleistung den erwarteten Nutzen erzielt. In diesem Zusammenhang bringt der Befragte E auch markant zum Ausdruck: „... jede PE, die nicht in dem Zwang eines wirtschaftlichen Handelns steckt, ist Mist.“ (E 818-819). Entsprechend ist der Einsatz der Evaluationsinstrumente in derartigen Organisationen nach Einschätzung der Verfasserin weitaus professioneller und systematischer ausgerichtet als in vergleichbaren Unternehmen dieser Stichprobe.

Andererseits wird aber auch deutlich, dass das Bildungscontrolling oder die Evaluation nicht als eigenständiger Organisationsbereich betrachtet wird, der mit separatem Budget ausgestattet ist. Vielmehr sehen die Personalentwickler sich selbst in der Verantwortung, gemeinsam mit dem Linienmanagement die Überprüfung der Wirksamkeit der Interventionen festzustellen. Dementsprechend wird die Durchführung der Evaluation als zusätzliches Aufgabengebiet der Personalentwicklungsabteilung betrachtet.

Die Zielsetzungen der Evaluation

Daran anknüpfend lassen sich die primär verfolgten Zielsetzungen der Evaluation erklären, die in der Qualitätssicherung und der Optimierung der Maßnahmen liegen. Das Bildungscontrolling und auch die Evaluation werden als Vehikel verstanden, einen möglichst hohen Qualitätsstandard zu sichern, der bereits im vorab die Qualität der Interventionen sicherstellt. Dabei wird im Rahmen der Befragung ersichtlich, dass ein ganzheitliches Qualitätsbewusstsein existiert, das den kompletten Weiterbildungsprozess, von der Bedarfserhebung bis zur Transferphase, beinhaltet. Die Evaluation dient demgemäß zur Steuerung und Kontrolle der gesamten Qualifizierungsarbeit.

Allerdings ergibt die vorliegende Untersuchung ebenfalls, dass mit der Steuerung und Kontrolle primär ein Kostencontrolling verfolgt wird. Dieser Schluss lässt sich auch aus der Tatsache ziehen, dass in lediglich der Hälfte der befragten Unternehmen eine Evaluation gefordert wird, die sich dann zumeist allein auf die Erstellung von Kennzahlen bezieht. Ein wertorientiertes Controlling wird von der Geschäftsleitung dagegen als nicht realisierbar eingestuft und daher auch nicht weiter eingefordert. Daher konzentrieren sich die Experten bei der quantitativen Erhebung auf die Erfassung der mit einer Maßnahme verbundenen Kosten. Dabei werden nur die direkt zurechenbaren Kosten erhoben, die zur Kalkulation einer Maßnahme dienen und gleichsam als Grundlage für interne Verrechnungspreise herangezogen werden. Allerdings ist ein systematisches Kostencontrolling nicht unbedingt bei jedem Großunternehmen zu finden. Einige Experten mussten einschränken, dass die Kosten in ihrem Unternehmen nicht systematisch erfasst werden, da die dezentrale Organisation oder fehlende Softwareunterstützung die Zusammenführung aller anfallenden Kosten im Gesamtkonzern beeinträchtigen.

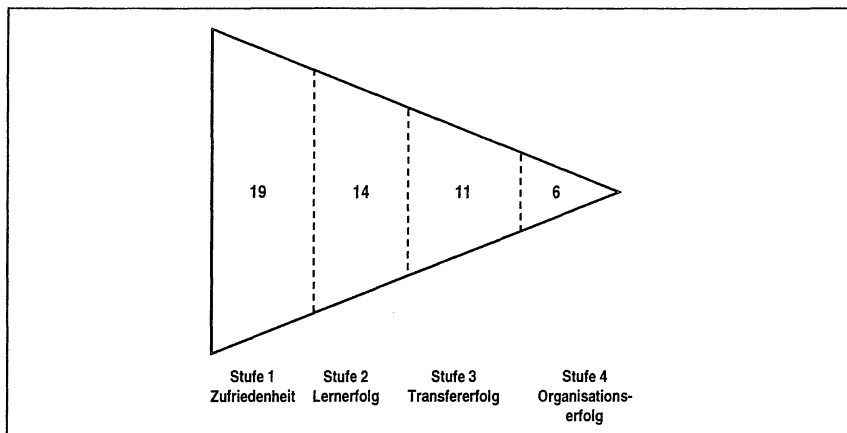
Da hier, wie auch bei anderen empirischen Untersuchungen, festgestellt wurde, dass selbst ein systematisches Kostencontrolling noch nicht flächendeckend implementiert ist, war näher zu untersuchen, ob der Ressourceneinsatz im Sinne eines Effizienzcontrolling überprüft wird, und ob darüber hinaus der Zielerreichungsgrad mit den vorab festgelegten Zielen korrespondiert. Die Auswertung der Fragebogenerhebung liefert zunächst im Vergleich zu anderen Studien ein positiveres Bild in Bezug auf die Anwendung der Evaluationsinstrumente

in der Praxis. Allerdings musste während der Interviews einschränkend festgestellt werden, dass die Experten im persönlichen Gespräch vermutlich offener und kritischer zugeben, dass viele Instrumente nur als Konzept vorliegen oder nur bei einzelnen Maßnahmen zum Einsatz gelangen.

Als Beispiel für die Diskrepanz der Darstellung nach außen und dem tatsächlich praktizierten Vorgehen kann das Unternehmen R dienen. Unternehmen R wurde in die hier vorliegende Befragung einbezogen, da in der Fachliteratur dokumentiert ist, dass es den Weiterbildungsaward 1998 aufgrund seiner Leistung gewann, Bildung messbar gemacht und ein entsprechendes Bildungscontrollingkonzept erfolgreich implementiert zu haben. Während des persönlich geführten Gesprächs wurde allerdings deutlich, dass ein umfangreiches Konzept zwar vorhanden ist, dass aber eine Umsetzung im Unternehmen nicht gelebt wird und daher auch nicht zu spüren ist (vgl. R 730-748). Da im Konzept behauptet wird, „Selbstbeurteilungen können nach unseren Verständnis nur zusätzliche Informationen liefern, bilden aber nicht den Erfolgsmesser für Weiterbildungsarbeit“, werde im Unternehmen R angestrebt, im Rahmen des neu entwickelten Bildungscontrollingkonzeptes „definierte Messgrößen für Lerntransfer und zugeordnete Kontroll- und Steuerungselemente zu finden“. Die Befragung ergibt dagegen, dass weder Transferevaluationsinstrumente oder gar ausgefeiltere, umfassende Steuerungsinstrumente im Unternehmen R zum Einsatz gelangen. Vielmehr wird im Moment erst nur daran gearbeitet, ein 360°-Feedback einzuführen, das jedoch allenfalls zukünftig zur Steuerung und Kontrolle einzelner Interventionen dienen könnte.

Die Evaluation auf den vier Stufen

Eine Analyse der Bedeutung, die der Evaluation auf den vier Ebenen des hier zugrundegelegten Modells von KIRKPATRICK beigemessen wird, zeigt, dass die Experten der Überprüfung der Maßnahmen auf allen vier Ebenen eine hohe Bedeutung zugestehen, die beim Transfererfolg und auf der Organisationserfolgsebene am größten ist. Betrachtet man dagegen, auf welchen Ebenen die Unternehmen dieser Stichprobe evaluieren, so offenbart sich allerdings ein differenzierteres Bild: Während auf der Ebene der Zufriedenheit noch alle der befragten Experten angeben, zu evaluieren, nimmt die Anzahl der Firmen, die auf den restlichen drei Stufen eine Evaluation durchführen, permanent ab (vgl. Abb. 53).

Abb. 53: Praxis der Evaluation pro Stufe²²

Vor allem auf der Stufe 4, dem Organisationserfolg, geben lediglich sechs Unternehmen an, eine Kontrolle durchzuführen, obwohl diese Stufe als extrem wichtig eingestuft wurde.

Die Evaluation der Zufriedenheit

Eine differenziertere Analyse der Instrumente, die auf den vier verschiedenen Ebenen zum Einsatz gelangen, liefert das Ergebnis, dass nur auf der Ebene des Zufriedenheitserfolgs mit der Fragebogenerhebung ein systematisches und strukturiertes Evaluationsinstrument in der Praxis genutzt wird. Bei dieser schriftlichen Erhebungsform erhalten die Teilnehmer meist im Anschluss an die Maßnahme einen strukturierten Fragebogen, der überwiegend geschlossene Fragen beinhaltet. Die ausgefüllten Fragebögen werden in der Regel direkt wieder eingesammelt und im Bildungsbereich systematisch ausgewertet und dokumentiert. Die schriftliche Erhebung bietet den Vorteil einer schnellen und kostengünstigen Informationsgewinnung, die zudem den Vergleich ähnlicher Veranstaltungen ermöglicht. Allerdings ist den befragten Experten auch bewusst, dass die Ergebnisse stark durch die Seminaratmosphäre und das Auftreten der Trainer beeinflusst sind und daher lediglich ein Stimmungsbild der Teilnehmer am Ende der Intervention liefern. Obwohl diese Probleme bekannt sind, beinhalten die Fragebögen häufig auch noch zusätzliche Fragen zum Lernerfolg und zur Einschätzung der Verwertbarkeit der Inhalte für die tägliche Arbeit. Die Auswertung der Antworten in diesen Bereichen ist aber höchst spekulativ und liefert keinerlei sichere Aufschlüsse über den tatsächlichen Lern- oder Transfererfolg der Teilnehmer.

²² Lediglich 19 der befragten Unternehmen füllten den Fragebogen aus.

Auf der Ebene der Zufriedenheitsüberprüfung werden neben den Fragebögen auch mündliche Befragungen der Teilnehmer, der Trainer, Gruppenabschlussdiskussionen und die Beobachtung der Teilnehmer während der Maßnahme als Erhebungsinstrumente genannt. Allerdings ist bei diesen Instrumenten festzustellen, dass diese weder standardisiert noch systematisch zum Einsatz gelangen. Vor allem die Gruppenabschlussdiskussionen liegen vielfach allein in der Verantwortung der Trainer, die sie sehr unterschiedlich gestalten und die nicht zwingend eine Rückmeldung an den Bildungsbereich liefern. Bei der mündliche Befragung der Teilnehmer, die sehr häufig als Instrument genannt wird, handelt es sich eher um ein zufälliges, unstrukturiertes und unsystematisches Gespräch, falls es zu einer Begegnung des Bildungsverantwortlichen mit einem der Teilnehmer kommt. Dennoch wird auch diese Art der mündlichen Erhebung als Evaluationsinstrument betrachtet.

Die Evaluation des Lernerfolgs

Im Vergleich zur Zufriedenheitsüberprüfung ist auf der Ebene des Lernerfolgs festzustellen, dass keinerlei eigenständige oder systematisch eingesetzten Instrumente vorliegen, um einen Lernerfolg zu überprüfen. Eine Evaluierung findet nur in Form der Selbsteinschätzung der Teilnehmer – meist mit demselben Fragebogen wie zur Zufriedenheitsüberprüfung – oder durch Selbstkontrollen statt. Eine Überprüfung der Lernerfolge in Form von Tests wird bei Managementtrainings von den befragten Experten abgelehnt und daher auch nicht in Erwägung gezogen. Da die Selbstverantwortung der Teilnehmer bekräftigt wird, für den Ausgleich der Qualifizierungsdefizite persönlich Sorge zu tragen, liegt es auch in deren Verantwortung, einen möglichst hohen Lernerfolg zu erzielen. Daher werden im Rahmen der Maßnahmen Methoden wie Selbsttests, Rollenspiele oder Lernpartnerschaften verankert, die es den Teilnehmern ermöglichen, ihre Lernfortschritte selbst zu überprüfen. Den Trainern kommt dabei offenbar eine neue Rolle zu. Sie müssen sich von der tradierten Position des Lehrers verabschieden, und sie sind vielmehr dafür zuständig, die Lernfortschritte zu begleiten und die Teilnehmer dabei zu unterstützen, einen möglichst hohen Lernerfolg zu erzielen.

Die Evaluation des Transfererfolgs

Für die Unternehmen, deren Zielsetzung es ist, ihr Personal bestmöglich für die zukünftigen Herausforderungen zu qualifizieren, sind vor allem die Transfersicherung und -unterstützung der Lernenden von zentraler Bedeutung, damit das erlernte Wissen oder die neuen Fähigkeiten im Funktionsfeld zur Anwendung gelangen. Daher kann allgemein festgehalten werden, dass die Experten die Transferphase, neben der Bedarfsanalyse, als die entscheidendste Phase im Weiterbildungsprozess betrachten, der auch die meiste Aufmerksamkeit gewidmet werden muss. Entsprechend geben 15 der Befragten an, die Transferevaluation als sehr wichtig einzustufen, und drei weitere erachten sie als wichtig. Im Gegensatz zu diesem Po-

stulat zeigt die vorliegende Untersuchung, dass lediglich die Hälfte der befragten Unternehmen auf dieser Stufe evaluieren.

Bei der Überprüfung der Transfererfolge zeigt sich also sehr markant, dass zwischen der Bedeutung und dem tatsächlichen Vorgehen in der Praxis eine große Lücke klafft. Ein Grund für diese Diskrepanz könnte die Verlagerung der Steuerung des Weiterbildungsprozesses vom Lern- in das Funktionsfeld darstellen. Hier enden in der Regel der Verantwortungsbe- reich und die Zugriffsmöglichkeiten der Bildungsexperten auf die Teilnehmer. Im Funkti- onsfeld liegt die Zuständigkeit beim Linienmanagement, die Lernfortschritte und damit auch die Transfererfolge ihrer Mitarbeiter zu beobachten und zu überprüfen. Die Bildungsexper- ten sehen hier ihre eigenen Grenzen und verlagern daher die Verantwortung auf die direkten Vorgesetzten der Teilnehmer.

Die Untersuchung ergibt auch ein neues Rollenverständnis der Führungskräfte, die zuneh- mend umfangreichere Aufgaben erhalten, die jetzt auch die Qualifizierung ihrer Mitarbeiter beinhalten. Das Linienmanagement ist dementsprechend zusammen mit den Personalent- wicklern in der Verantwortung, die Bedarfe im Unternehmen zu erheben und Konzepte zu entwickeln, diese auszugleichen und die Mitarbeiter zu fördern. Dabei werden die Vorge- setzten in die komplette Wertschöpfungskette der Weiterbildung, von der Bedarfserhebung bis zur Transferphase, integriert, und sie sind vor allem im Transferprozess von zentraler Bedeutung. Während der Vorgesetzte vor einer Maßnahme mit seinem Mitarbeiter über die Zielsetzungen und die Kriterien sprechen soll, anhand derer die Lern- und Transfererfolge überprüft werden können, ist im Nachhinein zu klären, inwieweit die intendierten Lernziele erreicht wurden, und es sind Maßnahmen festzulegen, wie die Lernziele am Arbeitsplatz umzusetzen sind. Idealerweise unterstützt und motiviert der direkte Vorgesetzte dabei per- manent seine Mitarbeiter bei der Umsetzung im Arbeitsalltag.

In zahlreichen Unternehmen besteht die Schwierigkeit aber gerade in dem noch unzurei- chenden Einbezug des Linienmanagements, das eine systematische Überprüfung der Wirk- samkeit der Maßnahmen verhindert. Häufig beeinträchtigen mangelhafte Qualifikationen der Führungskräfte, akuter Zeitmangel, aber auch ein unzulängliches Verständnis der Bedeutung der Förderung der Mitarbeiter die Durchführung effektiver Mitarbeitergesprächen vor und vor allem nach Qualifizierungsmaßnahmen. Dementsprechend ist auch festzustellen, dass bei den hier befragten Unternehmen die Vor- und Nachbereitungsgespräche noch nicht flächen- deckend und in sehr unterschiedlicher Qualität geführt werden. Vorrangige Zielsetzung der befragten Experten ist es daher auch, ein größeres Engagement des Linienmanagements und damit eine weitreichendere Verbreitung der Vorgesetztengespräche zu bewirken.

Auf Basis der vorliegenden Untersuchung lässt sich auch der Schluss ziehen, dass auf der Ebene des Transfers die *Transfersicherung* und *-unterstützung* von zentraler Bedeutung sind, und dass weniger das Augenmerk auf die *Transferkontrolle* gerichtet ist. Entsprechend erarbeiten die Experten Konzepte, die das Linienmanagement in der Wahrnehmung ihrer Aufgaben unterstützen sollen, indem ihnen Leitfäden oder Checklisten zur Verfügung gestellt werden. Instrumente, die eine Kontrolle der Transfererfolge beziffern könnten, stehen dagegen nur sekundär zur Diskussion. Insgesamt kann daher konstatiert werden, dass die Experten dieser Stichprobe die Vorgesetztengespräche als *das* zentrale Evaluationsinstrument auf der Ebene des Transfererfolgs betrachten.

Neben den Vor- und Nachbereitungsgesprächen dient auch eine zunehmend transferorientierte Gestaltung der Managementprogramme dazu, einen möglichst hohen Transfererfolg zu erzielen. Dabei geht es weniger um eine Kontrolle der Transfererfolge, als vielmehr um eine Unterstützung der Teilnehmer im Lern- und Transferprozess. Entsprechend werden die Trainings in zunehmenden Maße modular aufgebaut und mit integrierten und gesteuerten Transferphasen versehen, die den Teilnehmern die Gelegenheit bieten, die erlernten Fähigkeiten am Arbeitsplatz zu erproben und im Anschluss daran, mit qualifizierten Trainern die Erfahrungen und Umsetzungserfolge zu diskutieren. Zu einem ähnlichen Zweck werden auch Follow-up Veranstaltungen genutzt.

Neben diesen Methoden werden während der Maßnahmen auch Lernpartnerschaften initiiert, die zwei oder mehrere Teilnehmer zusammenbinden, die sich gegenseitig unterstützen und bei Problemen weiterhelfen. Dabei werden häufig Maßnahmenkataloge oder Aktionspläne von den Trainern eingeführt, die konkrete Lernziele und Meilensteine festlegen, anhand derer entweder von den Teilnehmern selbst oder von deren Vorgesetzten überprüft werden kann, inwieweit die Ziele erreicht wurden und am Arbeitsplatz zur Umsetzung gelangen. Als weitere Evaluationsinstrumente, die zukünftig vermutlich an Bedeutung gewinnen dürften, kristallisieren sich aus der hier vorliegenden Untersuchung Projektarbeiten heraus. Neun der befragten Experten setzen aktuell bereits Projektarbeiten bei Führungskräfte trainings ein. Diese bieten den Vorteil, direkt mehrere Evaluationsbereiche zu überprüfen und sogar quantifizierbare Ergebnisse auf der Ebene des Organisationserfolgs zu liefern. Daher erfreut sich diese Methode zunehmender Beliebtheit und sie wird in steigendem Umfang in Entwicklungsprogramme integriert.

Allerdings liefert die Untersuchung gleichzeitig das Ergebnis, dass bei der Evaluation der Transfererfolge kaum standardisierte und flächendeckende Instrumente zum Einsatz gelangen können, da sie stets auf die jeweiligen Programme und Zielgruppen abzustimmen sind. Ein selektiver Einsatz bedeutet dabei jedoch nicht zwingend, dass die Instrumente unstrukturiert

riert angewendet werden müssen, was leider vielfach bei den befragten Unternehmen noch der Fall ist. Dies trifft erfreulicherweise nicht auf die Organisationen zu, die angeben, Projektarbeiten einzusetzen. Hier ist festzustellen, dass die Projekte sehr gut vorbereitet und sehr strukturiert in die Qualifizierungsprogramme integriert werden.

Ein weiteres strukturiertes Instrument auf dieser Ebene ist die Selbstauskunft der Teilnehmer mit Hilfe eines Fragebogens. Allerdings beziehen sich die Angaben der meisten Befragten hier wiederum auf den selben Fragebogen, der bereits bei der Zufriedenheits- und Lernerfolgskontrolle zum Einsatz gelangt. Nur in wenigen Unternehmen dieser Stichprobe existiert ein zweiter Fragebogen, der nach einigen Monaten genutzt werden kann, um die Transfererfolge sowohl bei den Teilnehmern als auch den Vorgesetzten zu erheben. Einige Experten geben auch zur Auskunft, dass diese Instrumente zwar in ihren Unternehmen vorliegen, aber selten zur Anwendung gelangen. Auch eine 360°-Befragung, die ein umfassenderes Bild der Transfererfolge liefern könnte, wird vermutlich aufgrund des Erhebungsaufwands nur in Einzelfällen durchgeführt.

Zusammenfassend lässt sich daher festhalten: Je aufwendiger das Erhebungsdesign ist, desto seltener kommt es in der Praxis zur Anwendung. Ein flächendeckender und systematischer Einsatz ist bei den meisten Evaluationsinstrumenten auf der Transfererfolgsebene in der Praxis der hier befragten Unternehmen daher nicht vorzufinden. Eine Ausnahme stellen Projektarbeiten dar, die zwar nicht flächendeckend, aber trotz der aufwendigen Gestaltung in systematischer Form zunehmend in Managementtrainings integriert werden, da vermutlich die Vorteile einer gleichzeitigen Kontrolle der Lern-, Transfer- und Organisationserfolge überwiegen.

Die Evaluation des Organisationserfolgs

Ein noch extremeres Ergebnis liefert die Untersuchung auf Organisationserfolgsebene. Obwohl ihr von den befragten Experten eine noch größere Bedeutung als der Transfererfolgsevaluation beigemessen wird, geben lediglich sechs Befragte an, auf dieser Stufe zu evaluieren. Betrachtet man daraufhin die Instrumente, die zum Einsatz gelangen, so ist festzustellen, dass kaum Methoden vorliegen, die eine qualitative oder gar quantitative Bewertung einer Weiterbildungsmaßnahme ermöglichen. Daher vertrauen die Experten vielfach auf die Selbsteinschätzung der Teilnehmer, oder sie erbitten von den Vorgesetzten der Teilnehmer eine Prognose oder Schätzung, inwieweit die Intervention sich positiv auf das Geschäftsergebnis ausgewirkt haben könnte. Die Subjektivität und die Ungenauigkeit solcher Einschätzungen liegen auf der Hand. Daher wird auch die Berechnung eines Return on Investment, der auf diesen Schätzungen beruht, in den meisten Unternehmen dieser Stichprobe nicht

weiter verfolgt. Vielmehr wird anhand von Kriterien wie z.B. der Mitarbeiterzufriedenheit versucht, den Wertschöpfungsbeitrag der Qualifizierung zumindest qualitativ zu bestimmen.

Probleme und Widerstände der Evaluation

Allerdings treten selbst bei einer qualitativen Bewertung zahlreiche Probleme auf. An erster Stelle stehen hier vor allem methodische Schwierigkeiten, da zahlreiche Einflussfaktoren in der Realität existieren, die eine direkte Zuordnung der Veränderungen zu einer bestimmten Qualifikationsmaßnahme verhindern. Die Untersuchungsdesigns, die aus dem theoretischen Bereich vorgeschlagen werden, um zumindest die Haupteinflussvariablen zu definieren und zu isolieren, sind für den praktischen Einsatz zu aufwendig und zu zeitintensiv. Der Einbezug einer oder mehrerer Kontrollgruppen, der von der Theorie empfohlen wird, wird von der Praxis als kaum realisierbar eingestuft und gelangt in nur wenigen Einzelfällen zur Anwendung. Allerdings findet dabei eine gezielte Auswahl und nicht, wie theoretisch erforderlich, eine willkürliche Zuordnung zur Experimental- und Kontrollgruppe statt.

Neben diesen prozessunabhängigen Einflussfaktoren gibt es auch prozessimmanente Variablen, wie die Teilnehmer selbst, die die Auswirkungen einer Intervention beeinflussen. Auch diese Variablen lassen sich nicht eindeutig bestimmen oder gar isolieren. Die Gründe liegen neben den fehlenden, praxistauglichen Methoden auch in den Ressourcenproblemen zahlreicher Unternehmen begründet. Einsparungsmaßnahmen führten dazu, dass das Personal im Bildungsbereich auf ein Minimum herabgesetzt wurde, und dass dementsprechend finanzielle und personelle Ressourcen fehlen, die eine aufwendigere und systematischere Evaluation ermöglichen würden. In Anbetracht der knappen Kapazitäten konzentrieren sich die Experten daher auf die „kritischen“ Phasen in der Wertschöpfungskette der Weiterbildung, die Bedarfsanalyse und die Transferphase, und sie begnügen sich mit pragmatischen Instrumenten hinsichtlich der Evaluation auf den anderen Ebenen.

Abgesehen von diesen soeben erwähnten Schwierigkeiten treffen die Experten auch auf Widerstände innerhalb ihres Unternehmens. Neben den Teilnehmern, die eine Kontrolle ihrer Leistungen befürchten, stehen auch einige Trainer, aber sogar selbst einige Bildungsverantwortliche einer Überprüfung der Wirksamkeit der Maßnahmen aus offenbar eigennützigen Überlegungen heraus kritisch gegenüber. Die Angst vor Veränderungen und Konsequenzen, die ein negatives Evaluationsergebnis nach sich ziehen könnte, verhindern oder beeinträchtigen eine Evaluierung der Weiterbildungsprogramme bei einigen Unternehmen dieser Befragung.

Hier zeigt sich auch ein Indiz dafür, dass noch nicht bei allen Organisationen ein Wandel zu einer gestalterischen und modernen Personalentwicklung stattgefunden hat, die sich als in-

terner Dienstleister versteht und proaktiv dazu beiträgt, die Unternehmensziele zu erreichen und damit einen Wertschöpfungsbeitrag zu leisten.

Es ist im Rahmen dieser Untersuchung deutlich geworden, dass zwar eine Möglichkeit, die Wirksamkeit der Weiterbildung anhand ökonomischer Kriterien aufzuzeigen, generell erwünscht ist, dass aber aufgrund praxisferner Methoden, und vor allem aufgrund des fehlenden Drucks in vielen Unternehmen noch kein akuter Handlungszwang besteht, in diesem Bereich rigoros vorzugehen. Nur bei Personalentwicklungsabteilungen, die als Cost oder Profit Center organisiert sind, ist ein größerer Zwang zur Implementierung entsprechender Konzepte und Methoden zu spüren. In diesen Fällen werden auch verschiedene und weitreichende Alternativen oder Möglichkeiten erprobt, eine quantitative und qualitative Messung des Wertschöpfungsbeitrages zu erzielen.

Konsequenzen

Bei einigen der befragten Experten wurde auch deutlich, dass integrierte Steuerungskonzepte wie die Balanced Scorecard zunächst als Allheilmittel angeführt werden, mit deren Hilfe sich ein Wertbeitrag der Weiterbildung belegen ließe. Eine eingehendere Betrachtung zeigt aber, dass das Konzept der Balanced Scorecard zwar als strategisches Steuerungskonzept für die Personalarbeit genutzt werden kann, wenn Zahlen, ähnlich wie bei einem systematischen Kostencontrolling zugrundegelegt werden. Für ein Effektivitätscontrolling ist dieses Instrument jedoch nicht geeignet, da die zugrundeliegenden Kennzahlen, wie z. B. die Weiterbildungstage pro Mitarbeiter, in der Regel aus dem Kostencontrolling entliehen sind, und die Ermittlung weiterer Kennzahlen, die aus einer Produktivitätssteigerung resultieren, wie bereits erläutert, ebenfalls zahlreichen Einflussgrößen unterliegen und zudem nur bei fachlichen Trainings erhoben werden können. Weitere Kennzahlen wie die von SCHULTE vorgeschlagen Lern- oder Transferwerte können ebenfalls nur auf Schätzungen basieren (vgl. Abschnitt 2.3.2.).

Zusammenfassend lässt sich daher feststellen, dass zwar auf allen Stufen eine Vielzahl von Instrumenten genutzt werden, die aber mit der Ausnahme der Fragebögen auf der ersten Ebene in vielen Fällen lediglich eine unzureichende oder unstrukturierte Anwendung vor allem auf den Stufen zwei, drei und vier erfahren. Abbildung 54 verdeutlicht nochmals im Überblick die Instrumente, die auf den vier Stufen zum Einsatz gelangen. Der Rang der Instrumente in der Auflistung richtet sich nach der Anzahl der Unternehmen, die angeben, davon Gebrauch zu machen.

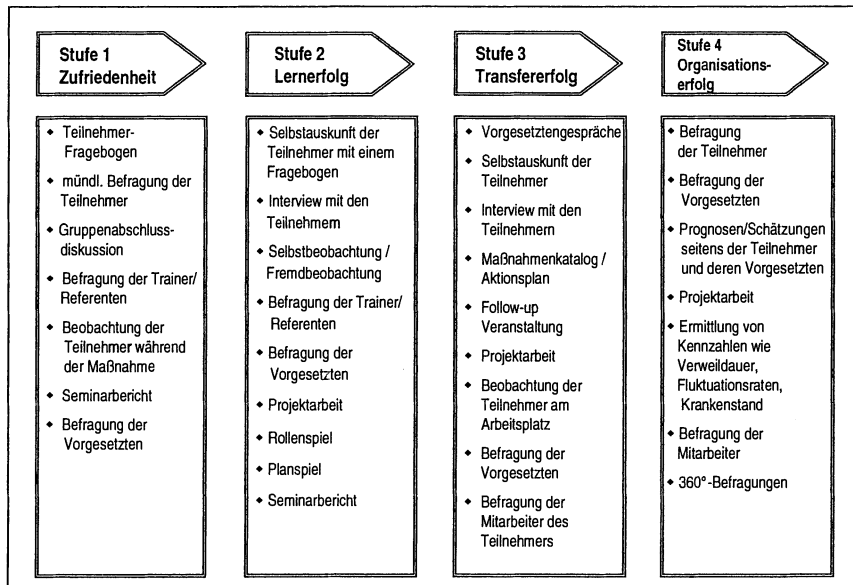


Abb. 54: Übersicht der eingesetzten Evaluationsinstrumente je Stufe

Dieses Ergebnis korrespondiert mit den Auswertungen anderer empirischer Untersuchungen aus den letzten Jahren, die ebenfalls ergeben, dass häufig nur eine informelle Rückmeldung zu Evaluationszwecken herangezogen wird (vgl. bspw. ORAM 1999, S. 25). Es ist für die vorliegende Stichprobe also zu konstatieren, dass im Vergleich zu den 80er Jahren nur bei wenigen Unternehmen zu beobachten ist, dass eine systematischere und umfassendere Evaluation der Qualifizierungsmaßnahmen stattfindet. Der durch den internationalen Wettbewerb zunehmende Druck auf die Unternehmen reicht offensichtlich bei vielen der hier befragten Experten noch nicht aus, auch die Weiterbildung einer systematischeren Effizienzüberprüfung zu unterziehen.

Allerdings ist positiv zu vermerken, dass die Weiterbildung gezielter, das heisst nachfrageorientierter, transferorientierter und lernorientierter gestaltet ist, und dass die Weiterbildung damit nicht mehr wie früher üblich nach dem „Gießkannenprinzip“ vorgenommen wird (vgl. J 399-400). Der Fokus ist dabei auf die Bedarfsanalyse und auf die Transferphase gerichtet. Im Transferbereich sind zukünftig vermutlich die meisten Fortschritte zu erwarten und es werden in zunehmenden Umfang Evaluationskonzepte auch in der Praxis zur Anwendung gelangen. Ein systematischeres und zahlenorientierteres Vorgehen auf der Ebene des Orga-

nisationserfolgs ist dagegen kaum zu erwarten, es sei denn, den Experten werden praxisgerechtere Instrumente zur Verfügung gestellt oder der Weiterbildungsbereich wird einem permanent zunehmenden Druck ausgesetzt, den eigenen Wertschöpfungsbeitrag nachzuweisen. Obwohl einige der befragten Experten zur Auskunft geben, ein umfassendes Bildungscontrollingkonzept zu verfolgen, lassen die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung die Schlussfolgerung zu, dass es in der Praxis bislang noch an geeigneten Umsetzungskonzepten fehlt.

6. Handlungsempfehlungen für die Praxis und Ausblick

Zielsetzung der hier vorliegenden Arbeit war es, einen tiefergehenden Einblick zu erhalten, inwieweit die in der Theorie vorgeschlagenen Evaluationsinstrumente und -konzepte in der Praxis verankert sind. In diesem Sinne wurde hier das vierstufige Modell von KIRKPATRICK zugrundegelegt, dass eine Evaluation auf den Ebenen der Zufriedenheit, des Lern- und Transfererfolgs sowie der Organisation vorsieht. Da die vorangehenden Studien oftmals belegen, dass eine umfassende Evaluierung in der Praxis nur in seltenen Fällen zu beobachten ist, sollte auch geklärt werden, welche Gründe bzw. Widerstände für die Vernachlässigung einer Wirksamkeitskontrolle der Qualifizierungsmaßnahmen in der Praxis verantwortlich sind.

Die empirischen Ergebnisse, die in Abschnitt 5 ausführlich die Bedeutung und den Einsatz der Evaluation auf allen vier Ebenen beschreiben, bestätigen den Eindruck, dass eine systematische Evaluation oftmals nur auf der Ebene der Zufriedenheitskontrolle stattfindet. Obwohl bei den meisten Unternehmen noch ein umfassendes Kostencontrolling verankert ist, mangelt es in zahlreichen der hier befragten Unternehmen an einem Effizienz- und Effektivitätscontrolling der Weiterbildungsaktivitäten.

Daher dienen die folgenden Ausführungen dazu, einerseits der betrieblichen Praxis Empfehlungen zu geben, wie eine Überprüfung der Qualifikationsmaßnahmen in der Praxis stattfinden könnte, und andererseits einen Ausblick zu geben, wie sich das Aufgabenspektrum und die Evaluation der Bildungsarbeit in Zukunft entwickeln könnte.

6.1. Handlungsempfehlungen für die Praxis

Die folgenden Anregungen basieren zumeist auf den theoretischen Ausführungen und zum größten Teil auf den Ergebnissen der empirischen Untersuchung, sie werden aber auch durch die Erfahrungen der Verfasserin im Alltagsgeschäft der Management-Weiterbildung geprägt. Die Handlungsempfehlungen sollen den Unternehmen als Unterstützung dienen und als eine Art Leitfaden oder Checkliste verstanden werden, um Anregungen zu liefern, die eigenen Qualifikationsmaßnahmen einer eingehenderen Überprüfung zu unterziehen.

Allerdings muss – der Natur des hier gewählten Forschungsobjektes gemäß – zunächst auch einschränkend darauf hingewiesen werden, dass die folgenden Ausführungen nicht allgemeingültig und schablonenhaft zur Lösung von Evaluationsproblemen im Weiterbildungsbe-

reich herangezogen werden können. Zwischen den hier vorgestellten Entscheidungshilfen und der praktischen Anwendung einzelner Empfehlungen sind in jedem Fall zuvor die spezifische Situation, das Umfeld und natürlich die besonderen Gegebenheiten der Qualifizierungsmaßnahme und die spezifischen Eigenheiten des jeweils betrachteten Unternehmens zu berücksichtigen. Allein auf diese Weise können die folgenden Anregungen dazu dienen, zu einem systematischeren und umfangreicheren Evaluationsvorgehen in der Praxis beizutragen.

Der Wandel von der Administration zur Wertschöpfung

Bevor daran gearbeitet werden kann, ein systematisches Controlling der Weiterbildungsaktivitäten zu realisieren, hat jeder Bildungsbereich zunächst kritisch zu hinterfragen, inwieweit der Wandel von der administrativen Funktion eines Personalverwalters zu einer wertschöpfungsorientierten Rolle vollzogen ist. Nur diejenigen Bildungsbereiche, die sich als interner Dienstleister oder Berater verstehen und damit ihre Aufgabe darin sehen, die Unternehmensbereiche in der Entwicklung der Mitarbeiter zu unterstützen, werden in der Lage sein, ein umfassendes und wirkungsvolles Evaluationssystem im Unternehmen zu implementieren. Die Bildungsverantwortlichen müssen sich also zunächst ihrer strategischen Aufgabe bewusst werden, dass sie die wichtigste Ressource im Unternehmen, die Mitarbeiter, für ihre Aufgaben in der Organisation qualifizieren und damit einen wesentlichen Beitrag in der Wertschöpfungskette des Unternehmens leisten.

Die unterschiedlichen Unternehmensbereiche, die eigenverantwortlich wertschöpfend arbeiten müssen, werden die Leistungen des unternehmensinternen Bildungsbereichs nur dann in Anspruch nehmen, wenn dieser im Vergleich zu externen Anbietern wettbewerbsfähig ist. Das bedeutet, dass der Bildungsbereich, der zunehmend als Cost oder sogar als Profit Center organisiert sein wird, direkt im Wettbewerb mit unternehmensexternen Weiterbildungsdienstleistern steht. Daher ist eine systematische Kostenkontrolle der Weiterbildungsaktivitäten erforderlich, um einerseits eine Kalkulation der Preise zu ermöglichen, und um andererseits Benchmarking mit anderen Anbietern durchführen zu können, damit marktgerechte Preise kalkuliert werden können. Daher wird jede Auftragsvergabe neben der Leistungskalkulation auch eine gezielte Auftragsklärung mit den Unternehmensbereichen beinhalten, die auch eine Transparenz und Überprüfbarkeit der Wirksamkeit und der Zielerreichung der geleisteten Dienstleistung erforderlich macht. Wenn also die Grundlage für eine wertschöpfend tätige Personalentwicklung geschaffen wurde, dann zieht dies automatisch die Notwendigkeit nach sich, ein systematisches Effizienz- und Effektivitätscontrolling zu realisieren.

Das Kostencontrolling als Voraussetzung eines umfassenden Bildungscontrolling

In einem ersten Schritt ist daher zu empfehlen, ein systematisches Kostencontrolling im Unternehmen aufzubauen. Dabei sollten alle direkten Kosten einer Intervention erfasst und in einer Datenbank verarbeitet werden. Durch die Kostenanalyse kann gezielt geprüft werden, wie sich die Ist-Kosten im Zeitverlauf entwickeln, ob es zu Planabweichungen kam und wodurch diese entstanden sind. Das Kostencontrolling stellt auch die Basis für eine Kennzahlenberechnung, wie die Seminarkosten pro Tag oder die Anzahl der Teilnehmer pro Maßnahme, dar. Erst wenn ein Kostencontrolling etabliert ist, kann die Umsetzung eines Effizienz- oder gar eines Effektivitätscontrolling sinnvoll ins Auge gefasst werden (vgl. Abb. 55).

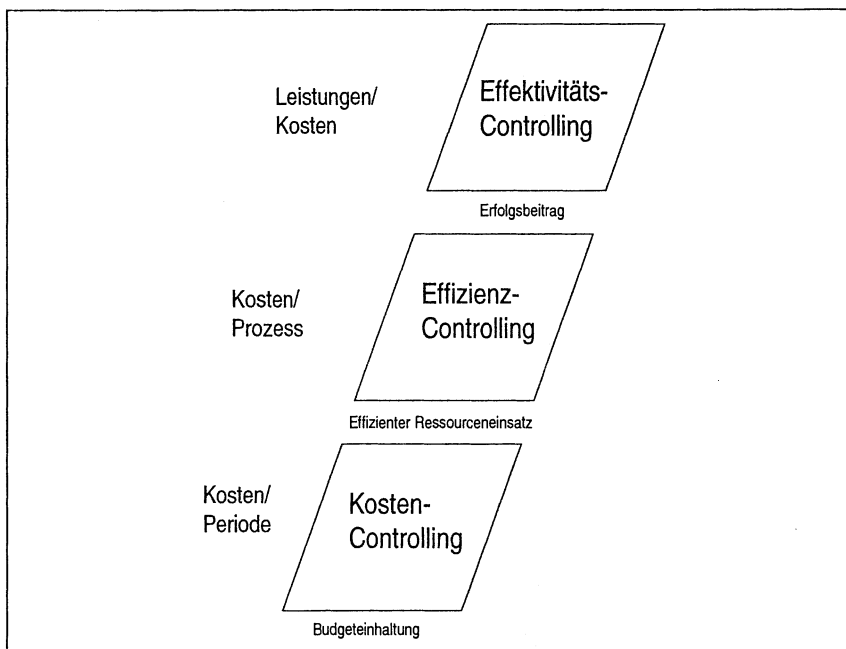


Abb. 55: Die drei Ebenen des Controlling (vgl. WUNDERER/JARITZ 1999b, S. 15)

Beim Effizienzcontrolling, dem zeitlich nächstfolgenden Schritt, ist dann auf quantitativer Ebene zu analysieren, ob die für die Interventionen beanspruchten Ressourcen wirtschaftlich eingesetzt werden. Die Bestrebungen, die Effizienz der Bildungsarbeit zu erhöhen, zielen auf die Ausschöpfung aller Kosteneinsparungspotenziale im Unternehmen ab. Das bedeutet, dass der Ressourceninput bei gleichzeitiger Aufrechterhaltung der intendierten Effekte mög-

lichst gering gehalten werden soll. Wie bereits an vielen Stellen dieser Arbeit verdeutlicht wurde, wird auch das Effizienzcontrolling in zahlreichen Unternehmen zunehmend zum beherrschenden Thema, da auch der Bildungsbereich auf Einsparungspotenziale hin durchforstet wird. Häufig wurde deshalb von den befragten Experten auch das Benchmarking angesprochen, um sich wettbewerbsfähig zu positionieren oder gegebenenfalls einzelne Maßnahmen von außen einzukaufen (Make or Buy Entscheidung).

Im Mittelpunkt dieser Arbeit steht jedoch die Evaluation, also die Überprüfung der Wirksamkeit von Entwicklungsmaßnahmen im Sinne eines Effektivitätscontrolling. Das Effektivitätscontrolling zielt darauf ab, den Wertschöpfungsbeitrag einer Maßnahme sowohl auf qualitativer als auch auf quantitativer Ebene zu bewerten. Allerdings stellen viele Autoren fest, dass eine direkte quantitative Bewertung eines Erfolges nur in Ausnahmefällen möglich sein dürfte. Daher würden oft nur qualitative Indikatoren zu bestimmen sein, anhand derer ein Wertbeitrag ermittelt werden könne. Die qualitativen Messkriterien könnten dann erst in einem zweiten Schritt in quantitative Größen überführt werden, wobei diese Werte weiteren Einflussvariablen unterlägen und nur bedingt direkt einer Maßnahme zugerechnet werden könnten (vgl. WUNDERER/JARITZ 2000, S. 301).

Trotz zahlreicher prozessabhängiger und -unabhängiger Einflussvariablen zeigt die Diskussion der letzten Jahre, dass eine ökonomische Betrachtung der Weiterbildungsaktivitäten nach Meinung der Experten zunehmend erforderlich sein wird. Daher sollte trotz aller methodischen Widrigkeiten und unternehmensinternen Widerstände versucht werden, den Erfolgsbeitrag der Weiterbildung herauszustellen. Bereits die theoretischen Ausführungen in dieser Arbeit zeigen, dass die methodisch-theoretischen Ansprüche in der Praxis als nicht realisierbar gelten. Es ist daher auch in jedem Einzelfall separat abzuwägen, inwieweit die Isolierung der Einflüsse beispielsweise den zusätzlichen, und damit aufwendigeren und kostspieligen Einbezug einer Kontrollgruppe erforderlich macht. Betrachtet man allerdings die Kosten einer langfristig angelegten Management-Weiterbildung und ihre Konsequenzen für die strategische Positionierung des Unternehmens, so dürften die Ausgaben für den Einbezug einer Kontrollgruppe und die damit zusammenhängenden Evaluationsmaßnahmen dagegen kaum noch ins Gewicht fallen.

Die hier vorliegende Befragung der Experten zeigt ebenfalls, dass in einigen Unternehmen ein systematisches Bildungscontrollingkonzept erarbeitet wurde, das zukünftig zur Umsetzung gelangen soll. Dieses umfassende Bildungscontrolling erfordert gleichzeitig die Bewertung des Erfolgsbeitrages einer Maßnahme. Gerade hier treten aber in der Praxis die größten Schwierigkeiten auf, die jedoch in einigen Fällen weniger durch die Evaluation an

sich begründet sind, sondern vielmehr bereits durch eine unsachgemäße Bedarfserhebung oder unspezifische Zielformulierungen zustande kommen.

In diesem Sinne kann die nachfolgende Tabelle als eine Art Checkliste dienen, um bei jedem Entwicklungsbedarf zu überprüfen, ob alle genannten Aspekte ausreichend Berücksichtigung finden.

- Marktanforderungen definieren
- Unternehmensziele und Situation beschreiben
- Stellenanforderungen (Soll-Zustand) klären
- Istzustand erheben
- Bildungsbedarf feststellen (Soll-Ist-Vergleich)
- Auswahl und Konzeption der Intervention
- Auswahl der lern- und transferorientierten Methoden
- Auswahl geeigneter und qualifizierter Trainer/Referenten/Coaches
- Organisation der Rahmenbedingungen
- Vereinbarungen zur Transfersicherung treffen
- Messkriterien festlegen, anhand derer ein Lern-, Transfer- oder Organisationserfolg gemessen werden soll
- Vorbereitungsgespräch zwischen Teilnehmer und Vorgesetzten anregen/mit Leitfaden unterstützen (Lernzielformulierung)
- Vorbereitende Aufgaben /Abfragen
- Interaktive, handlungsorientierte und transferorientierte Durchführung der Maßnahme
- Transfersicherungsinstrumente werden im Lernprozess verankert und deren Anwendung angeregt
- Zufriedenheitsevaluation durchführen (Fragebogen, eventuell Gruppenabschlussdiskussion)
- Nachbereitungsgespräch zwischen Teilnehmer und Vorgesetzten anregen (Feststellung der Lernzielerreichung, Transfervereinbarung treffen, Aktionsplan abstimmen)
- Weiteres Gespräch zwischen Teilnehmer und Vorgesetzten anregen (Beurteilung der Transferzielerreichung)
- Befragung zum Transfererfolg, zum Nutzen und zum Wertbeitrag der Maßnahme durch den Bildungsbereich (mit Fragebogen an Teilnehmer und Vorgesetzten, eventuell auch an Mitarbeiter oder sogar 360°-Befragung)
- Abschlussgespräch mit dem Auftraggeber (d.h. den Unternehmensbereichen)
- Ggf. Klärung eines neuen Bedarfs

Tab. 18: Checkliste für den Ablauf einer Entwicklungsmaßnahme

Empfehlungen für die Praxis

1. Klare Zieldefinition

Soll ein Effektivitätscontrolling im Unternehmen etabliert werden, so ist eine Evaluierung des gesamten Weiterbildungsprozesses notwendig. Eine Beurteilung der Wirksamkeit einer Intervention kann daher nicht erst *nach* Beendigung einer Maßnahme erfolgen, sondern die Evaluation muss Bestandteil der Weiterbildungskette sein, und sie ist demnach prozessbegleitend durchzuführen. Um einen tatsächlichen Erfolgsbeitrag zu messen, ist es daher auch unerlässlich, bereits bei der Planung einer Weiterbildungsmaßnahme gezielt abzuklären, welche Zielsetzungen mit der Intervention verfolgt und anhand welcher Kriterien eine Zielerreichung überprüft werden sollen. Eine klare Zieldefinition wiederum setzt zunächst voraus, dass eine systematische Bedarfserhebung stattfindet. Diese gezielte Bedarfsanalyse kann aber nur dann erfolgen, wenn für jede Stelle im Unternehmen ein klares Anforderungsprofil existiert, das die erforderlichen Qualifikationen beinhaltet. Die Sollanforderungen können dann mit der Istqualifikation der Mitarbeiter verglichen und es können Maßnahmen entwickelt werden, um potenzielle Lücken zwischen Soll- und Istzustand zu schließen.

Die Auswertung der empirischen Untersuchung belegt jedoch, dass bereits bei zahlreichen Unternehmen in dieser frühen Phase grundlegende Defizite auftreten, da unspezifische Anforderungsprofile oder nur unzureichende Informationen über den Ist-Qualifikationsstand der Mitarbeiter vorliegen. Dies führt zu allgemeingehaltenen, fast „pauschalartigen“ Zielsetzungen von Qualifikationsmaßnahmen, die eine spätere Überprüfung der Auswirkungen ad absurdum führen müssen. Gerade die Bedarfsanalyse ist aber einer der kritischsten Punkte, die zum Erfolg einer Maßnahme beiträgt. Wird an dieser Stelle nicht exakt definiert, welche Ziele verfolgt werden und anhand welcher Kriterien die Zielerreichung überprüft werden soll, so macht eine Evaluation auf den Stufen 2 bis 4 wenig Sinn bzw. sie kann nicht zielorientiert durchgeführt werden.

Die Bedarfserhebung erfordert daher äußerste Sorgfalt und kann nur in einer engen Zusammenarbeit des Bildungsbereichs mit dem Linienmanagement durchgeführt werden, das die Bedürfnisse und die Entwicklungspotenziale seiner Mitarbeiter, aber auch die Unternehmensbereichsziele und Umfeldbedingungen am besten einschätzen und beurteilen kann. Das heisst das Linienmanagement ist gemeinsam mit dem Bildungsverantwortlichen für die Entwicklung und die Qualifizierung der Mitarbeiter verantwortlich. In enger Abstimmung sollte daher auch die Bedarfsanalyse durchgeführt und anschließend festgestellt werden, welche Art Intervention angemessen ist, um die Qualifikationsdefizite auszugleichen, und es sollten schließlich auch konkrete Ziele festgelegt werden, die durch die Qualifizierungsmaßnahme intendiert sind. Die Aufgabe des Bildungsbereichs ist es daher auch, den Linienmanagern die

eigene Mitverantwortung in der Personalentwicklung zu verdeutlichen. In vielen Unternehmen ist allerdings immer noch festzustellen, dass hinsichtlich der Weiterbildung eher eine Konsumentenhaltung zu beobachten ist und die Zuständigkeit alleine bei der Personalabteilung oder der Abteilung Personalentwicklung gesehen wird (vgl. BITZER 2001, S. 400).

2. Festlegung der Maßnahmen zur Transfersicherung und zur Evaluation

Bereits in dieser frühen Phase des Weiterbildungsprozesses ist es die Aufgabe der Bildungsverantwortlichen, zu klären, inwieweit mit dem Engagement der Vorgesetzten der zu entwickelnden Mitarbeiter zu rechnen ist, und es ist ebenso Aufklärungsarbeit hinsichtlich der Bedeutung der direkten Vorgesetzten im Evaluationsprozess zu leisten. Kristallisiert sich hier bereits heraus, dass mit keiner oder nur geringer Unterstützung des Linienmanagements zu rechnen ist, dann sollte im Rahmen der Auftragsklärung auch darauf verzichtet werden, weitreichende Evaluationsschritte, die die Ebenen 3 und 4 beinhalten, anzugehen. Die interne Auftragsvergabe dient also direkt auch zur Klärung des Umfangs der Transfersicherung und der Evaluation.

Neben einer nachfrageorientierten Ausrichtung der Entwicklungsmaßnahmen sollte auch in der Planungsphase je nach Bedarf gezielt festgelegt werden, welche transferunterstützenden Methoden in den Qualifizierungsprozess integriert werden. Dabei gewinnen auch die Auswahl und die Qualifizierung der Trainer oder Referenten zunehmend an Bedeutung. Die Trainer nehmen in diesen Kontext die Rolle des Lernprozessbegleiters ein und verstehen sich weniger als Lehrer, die allein das Wissen vermitteln. So stellt auch BESSER (2001, S. 81) fest, dass die Rolle und die Verantwortung des Trainers starken Veränderungen unterworfen sind. Er muss ebenfalls bereits sehr früh in den Planungsprozess eingebunden werden. Er wird dabei zum Lernprozessgestalter und damit auch zum verlängerten Arm der Praxis, oder, in letzter Konsequenz, zum externen Personalentwickler. Gerade die Qualität und die Transferbereitschaft der Trainer werden daher maßgeblich zum Erfolg einer Maßnahme beitragen. Daher sollte die Auswahl der Trainer mit größter Sorgfalt erfolgen. Eventuell bieten sich hier Probetrainings oder Erfahrungsaustausch mit anderen Personalentwicklern oder Weiterbildungsinstituten an, die geeignete Trainer empfehlen können.

3. Interaktive, handlungs- und transferorientierte Gestaltung der Intervention

Die Inhalte und die Themen der Intervention sind so umsetzungsnah wie möglich zu gestalten. Da die Maßnahmen nachfrageorientiert, in Zusammenarbeit mit dem Linienmanagement konzipiert werden, sollte sich eine arbeitsplatznahe Ausrichtung der Inhalte von selbst ergeben. Transferorientierte Methoden, wie Rollenspiele, Workshops, Projektarbeiten oder Lernpartnerschaften wirken dabei noch zusätzlich unterstützend. Dabei sollte auch bereits während der Intervention darauf geachtet werden, dass sogenannte Reviews oder Feedbacks ein-

gebaut werden, die den Teilnehmern die Gelegenheit bieten, über ihre Lernfortschritte zu reflektieren. Dabei kann jedem Teilnehmer individuell überlassen werden, die vorgesehenen Zeitfenster dafür zu nutzen, oder die Lernfortschritte werden gemeinsam mit dem Trainer als Moderator in der Gruppe herausgearbeitet und noch offen gebliebene Fragen werden geklärt. Diese Wiederholungseinheiten oder Reflexionsphasen sind bereits die ersten Evaluationsmaßnahmen, die während der Durchführung überprüfen, inwieweit die vorgesehenen Lernziele erreichbar sind. Die formative Evaluation bietet also die Möglichkeit, direkt in den Prozess einzugreifen und bei Bedarf nachzusteuern.

Hier soll auch nochmals darauf hingewiesen werden, dass die Übergänge von den Transfer- zu den Evaluationsinstrumenten fließend sind und dass sich auch in einer Vielzahl der Fälle für beide Bereiche dieselben Instrumente nutzen lassen. Das bedeutet aber auch, dass sich gerade die Schwerpunktsetzung auf die Transfersicherung positiv auf den Evaluationsprozess auswirken kann. Die Evaluation steht dann sozusagen am Ende eines optimal verlaufenden Transferprozesses und stellt fest, ob und in welchen Ausmaß die Transferziele erreicht wurden. Leider zeigt die hier vorliegende Untersuchung aber auch, dass der Fokus der Bildungsverantwortlichen eher auf der *Sicherung* des Transfers und weniger auf der *Überprüfung* der Transferergebnisse liegt. An dieser Stelle ist daher zu empfehlen, den Fokus auch auf die Evaluation des Transfererfolgs auszudehnen. Dies wird um so leichter gelingen, je intensiver die Teilnehmer selbst an ihren Lern- und Transfererfolgen interessiert sind.

4. Klares Commitment der Teilnehmer und der Vorgesetzten fordern

Vorteilhaft ist es daher auch in der Durchführungsphase, die Maßnahmen zur Transfersicherung und zur Evaluierung mit den Teilnehmern zu erörtern und deren Bedeutung herauszustellen. Dadurch können viele Widerstände, die durch die Teilnehmer selbst bedingt sind, bereits im Vorfeld aus dem Weg geräumt werden. Hier ist es auch die Aufgabe der Bildungsverantwortlichen bzw. der Trainer, die Teilnehmer in die Eigenverantwortung zu nehmen. Die Teilnehmer sollten sich dabei bewusst werden, dass sie für ihre Lernerfolge, aber auch für die Kontrolle ihrer Lernfortschritte selbst zuständig sind und diese daher auch selbst überprüfen müssen. Nur wenn die Teilnehmer dazu gewonnen werden können, sich aktiv an einer Evaluierung ihrer Fortschritte zu beteiligen, wird es auch möglich sein, ein umfassendes Evaluationssystem zu etablieren.

Dies wird um so leichter gelingen, je größer auch der Einbezug und das Engagement der direkten Vorgesetzten sind. Wie bereits mehrfach in dieser Arbeit herausgestellt, hängt der Transfererfolg im großen Maße von der Unterstützung des direkten Vorgesetzten des Teilnehmers ab. Vor einer Intervention ist es seine Aufgabe, in einem Vorbereitungsgespräch die Ziele der Intervention zu konkretisieren und auf Entwicklungspotenziale hinzuweisen. Dabei

unterstützt ihn der Bildungsbereich idealerweise durch Leitfäden oder Checklisten. Im Anschluss an eine Intervention sollte dann konsequent, auf dem Vorbereitungsgespräch aufbauend, ein Nachbereitungsgespräch folgen. In diesem Gespräch sollte mit dem Teilnehmer geklärt werden, ob die Lernziele erreicht wurden, und es sollte konkret fixiert werden, welche Transferziele in bestimmten Zeitabständen umzusetzen sind. Dabei kann begleitend ein Aktionsplan oder ein Maßnahmenkatalog herangezogen werden, um die Erfüllung der Ziele und der Meilensteine festzulegen. Nach einem definierten Zeitrahmen von ca. drei bis sechs Monaten sollte ein erneutes Gespräch stattfinden, um die Transfererfolge einzuschätzen und weitere Maßnahmen zu vereinbaren. Der Vorgesetzte hat aber auch die Aufgabe, abgesehen von diesen offiziellen Gesprächsterminen, seinen Mitarbeiter auch während des gesamten Transferprozesses zu unterstützen und zu motivieren. Nur dann wird ein möglichst hoher Transfererfolg sichtbar und damit auch ein Wertschöpfungsbeitrag für das Unternehmen generiert werden.

Neben diesen Vorgesetztengesprächen, die bereits einen Teil der Evaluation umfassen, sind weitere Evaluationsmaßnahmen vom Bildungsbereich zu ergreifen. Da die Auswertung der Ergebnisse der Studie zeigt, dass bei vielen Unternehmen vor allem zeitliche und personelle Ressourcen eine umfassende Evaluierung auf den vier Ebenen beeinträchtigen, sind die folgenden Empfehlungen unter Berücksichtigung dieser Kapazitätsengpässen zu betrachten.

5. Evaluation der Zufriedenheit

Die Untersuchung zeigt bereits, dass eine Evaluierung der Zufriedenheit der Teilnehmer mit einer Maßnahme bei den hier befragten Unternehmen bereits etabliert ist und auch systematisch erfolgt. Bei der Evaluation der Zufriedenheit wird daher auch dem praktizierten Vorgehen entsprechend empfohlen, eine schriftliche Fragebogenerhebung durchzuführen. Dabei sollte der Fragebogen nicht zu umfassend gestaltet werden und lediglich Fragen zu der Qualität der Trainer, der Inhalte, der Organisation und der Rahmenbedingungen wie Hotel, Unterkunft und Seminarausstattung beinhalten. Fragen zu dem individuell eingeschätzten Lernerfolg oder zur Umsetzbarkeit der Inhalte sind hier wenig zielführend und können eher zu einer Überfrachtung des Fragebogens oder gar zu einer Überforderung der Teilnehmer führen. Falls es aus organisatorischen Gründen möglich ist, sollte der Fragebogen zwar direkt während der Maßnahme ausgehändigt, aber erst ca. ein bis zwei Wochen später eingefordert werden. Dieses Vorgehen bietet den Teilnehmern die Gelegenheit, über die einzelnen Teilqualitäten in einem angemessenen Zeitrahmen zu reflektieren. Sicherlich wird durch dieses Vorgehen kaum eine 100%ige Rücklaufquote realisiert werden. Sind die Teilnehmer aber über die Bedeutung des Fragebogens informiert und sich bewusst, dass es auch zu ihren Aufgaben gehört, die Maßnahme zu bewerten, so lässt sich sicherlich ein ausreichend hoher Rücklauf erzielen.

Neben dieser schriftlichen Fragebogenerhebung kann auch eine sinnvoll gestaltete Gruppenabschlussdiskussion von den Trainern durchgeführt werden. Die Gruppenabschlussdiskussion kann beispielsweise die Lernziele, die zu Beginn formuliert wurden, wieder aufgreifen und überprüfen, ob die Ziele erreicht wurden, oder ob noch offene oder neue Themen im Raum stehen. Hier bietet es sich an, dass die Bildungsverantwortlichen und die Auftraggeber anwesend sind, um sich einen persönlichen Eindruck zu verschaffen. Ist dies nicht möglich, so sollte es die Aufgabe der Trainer sein, eine kurze, schriftliche Zusammenfassung der Ergebnisse an den Bildungsbereich zu liefern, die auch in eine Zeitreihenanalyse eingehen kann.

Die Auswertung der empirischen Untersuchung hat leider auch gezeigt, dass, im Gegensatz zur schriftlichen Befragung, die mündliche Erhebung und die Beobachtung durch die Trainer oder die Bildungsverantwortlichen unstrukturiert und unsystematisch im betrieblichen Alltag verlaufen. Gerade bei diesen beiden Evaluationsinstrumenten zeigt sich am deutlichsten, dass die in der Praxis durchgeführten Evaluationsmaßnahmen den theoretischen Ansprüchen nicht gerecht werden. Gerade hier ist daher auch zu empfehlen, falls diese Evaluationsinstrumente in der Praxis zum Einsatz gelangen sollen, ein strukturiertes Vorgehen zu implementieren (vgl. dazu auch Abschnitt 2.5.2. und 2.5.4.). Da eine mündliche Befragung oder eine Beobachtung durch unabhängige Dritte, wie in der Theorie empfohlen, in der Praxis zu hohen Kosten führt, sollten diese Instrumente nach reiflicher Abwägung lediglich dort eingesetzt werden, wo der Aufwand gerechtfertigt erscheint. Falls ein strukturiertes Vorgehen aus Kapazitäts- oder Ressourcengründen nicht realisierbar ist, ist daher zu empfehlen auf diese Instrumente gänzlich zu verzichten und auf andere Formen der Evaluation, wie die schriftliche Erhebung, zurückzugreifen.

6. Evaluation des Lernerfolgs

Wie ebenfalls bereits mehrfach angesprochen wurde, gestaltet sich eine Überprüfung der Lernerfolge im Managementtraining äußerst problematisch. Hier sollte in erster Linie auf die Eigenverantwortung der Lernenden gesetzt und auf eine formelle Überprüfung verzichtet werden. Durch prozessimmanente Methoden, wie Rollenspiele oder Selbsttests, können sowohl die Teilnehmer selbst aber auch die Trainer erkennen, ob die Lernziele erreicht wurden oder ob noch weiterer Input erforderlich ist. Ziel sollte es hier also sein, die Lernfortschritte bereits prozessbegleitend zu überprüfen und gegebenenfalls direkt nachzusteuern.

Im Nachhinein dient das Vorgesetztengespräch dann dazu, gemeinsam mit dem Teilnehmer über die Lernerfolge zu diskutieren und diese festzustellen. Da es häufig zu Missdeutungen oder Befürchtungen kommt, die Resultate könnten missbräuchlich verwendet werden, sollte

hier auch der erzielte Lernerfolg zwar im Vorgesetztengespräch dokumentiert, aber nicht an die Personalabteilung weitergemeldet werden.

Auf der Ebene des Lernerfolgs sollte somit also die Selbstevaluation im Vordergrund stehen, sowie sie auch von ARNOLD/KRÄMER-STÜRZL (1995a, S. 135) empfohlen wird (vgl. Tab. 17). Diese Selbstevaluation kann durch die Gründung von Lernpartnerschaften und die damit verbundene Fremdbeobachtung sinnvoll ergänzt werden. Beide Methoden stellen für den Bildungsbereich kosten- und ressourcenneutrale Möglichkeiten der Evaluation auf der Ebene des Lernerfolgs dar.

7. Evaluation des Transfererfolgs

Die Sicherung eines Transfererfolgs ist notwendige Bedingung, um einen Wertschöpfungsbeitrag für das Unternehmen zu erzielen. Deshalb sollte dieser Bereich gerade in der Planung und in der Durchführung der Intervention besondere Beachtung finden. Je intensiver die Transfersicherung gestaltet wird, desto höher sind die Erfolgsaussichten, dass intendierte Lernziele in der Praxis zur Umsetzung gelangen. Finden keine Transfersicherungsmaßnahmen statt oder werden diese den Teilnehmern selbst überlassen, so sollte jeder Bildungsbereich kritisch hinterfragen, ob es dann überhaupt noch sinnvoll ist, die Maßnahme durchzuführen. Neben der transferorientierten Gestaltung der Entwicklungsmaßnahme ist es in diesem Zusammenhang vor allem von Bedeutung, transfersichernde Instrumente wie Maßnahmenkataloge, Aktionspläne, Verträge mit sich selbst, Lernpartnerschaften oder Follow-up Veranstaltungen in die Agenda aufzunehmen.

Hier zeigt die empirische Untersuchung, dass sich neben der Beurteilung durch die direkten Vorgesetzten auch Projektarbeiten, vorausgesetzt, sie lassen sich mit einer Weiterbildungsmaßnahme sinnvoll kombinieren, exzellent dazu eignen, die Transfererfolge nachzuhalten und in vielen Fällen auch monetär zu bewerten. Allerdings ist zu beachten, dass die Integration einer Projektarbeit gut vorbereitet und auch begleitet werden muss, um die intendierten Ziele zu transportieren. Hier kommt die vorliegende Untersuchung erfreulicherweise zu dem Ergebnis, dass in der Praxis ein sehr professionelles und effizientes Vorgehen zu beobachten ist.

Bei der Evaluation der Transfererfolge bietet sich ebenfalls eine weitere schriftliche Fragebogenerhebung an, die sowohl die Teilnehmer als auch die Vorgesetzten und deren Mitarbeiter ca. drei bis sechs Monate nach einer Maßnahme zu den Transfererfolgen befragt. Hier würde sich idealerweise eine 360°-Befragung anbieten, soweit die finanziellen Ressourcen des Unternehmens dies ermöglichen.

8. *Evaluation des Organisationserfolgs*

Bei der schriftlichen Erhebung könnte zusätzlich eine Einschätzung der Auswirkungen auf Organisationsebene erbeten werden. Diese Einschätzung könnte sich an qualitativen Kriterien ausrichten, wie z.B. einer Steigerung der Motivation oder der Zufriedenheit des Teilnehmers oder dessen Mitarbeitern. Diese qualitativen Indikatoren wirken sich dann erst in zweiter Linie positiv auf die Organisation und damit vermutlich auch auf das Ergebnis aus. In manchen Fällen ist es allerdings eventuell auch möglich, konkret zu erheben, ob die Entwicklungsmaßnahme beispielsweise zur Gewinnung eines größeren Kundenstamms oder einer Ausweitung der Aufträge beigetragen hat. Sicherlich sind hier keine direkten Ursache-Wirkungszusammenhänge herzustellen, anhand derer sich ein konkreter, monetärer Wert, der durch die Maßnahme erzielt wurde, bestimmen lässt. Dennoch geben diese Größen hilfreiche Anhaltspunkte, inwieweit eine Qualifizierungsmaßnahme zu einer erhöhten Mitarbeiterzufriedenheit und zu einem positiveren Unternehmensergebnis beigetragen haben. Wie die vorliegende empirische Untersuchung auch zeigt, legen die Experten einen eher geringeren Wert darauf, den Nutzen konkret zu beziffern. Dennoch wurde häufig zum Ausdruck gebracht, dass eine monetäre Nutzenbewertung der Weiterbildung als sehr hilfreich betrachtet werden würde. Hier fehlt es aber sowohl in der Theorie als auch in der Praxis noch an geeigneten Methoden oder Konzepten, die die Vielzahl der Einflussvariablen isolieren könnten und gleichzeitig den in der Praxis zumutbaren Aufwand nicht überschreiten.

Dennoch lassen sich Einschätzungen oder Umfragen durchführen, inwieweit Veränderungen festzustellen sind und wie sich die Änderungen in Ergebnisgrößen niederschlagen dürften. Sicherlich werden diese Prognosen oder Schätzungen immer nur Anhaltspunkte liefern können und keine validen und direkt zurechenbaren Daten darstellen. Diese Schätzungen werden aber auch in anderen Bereichen der Betriebswirtschaftslehre, wie zum Beispiel im Rahmen der Investitionsrechnung, getroffen und in der Praxis eingesetzt. Daher sollte es auch im Bereich der Bildung möglich sein, diese Einschätzungen mit all den zugrundeliegenden Annahmen durchzuführen, um den Beitrag zur Wertschöpfung der Weiterbildung wenigstens ansatzweise belegen zu können.

Angesichts der Ausgaben für Weiterbildung, die nach Auskunft eines Experten in seinem Unternehmen bereits so hoch sind, dass sie dem Budget einer mittelgroßen Universität entsprechen (vgl. N 1084-1086), verwundert es, dass nicht einmal ein geringer Bruchteil dafür zu Evaluationszwecken ausgegeben wird. Wie die Untersuchung auch zeigt, können die Unternehmen auch keine Auskunft darüber geben, wieviel Prozent ihrer Ausgaben überhaupt für Evaluationsmaßnahmen eingesetzt werden. Dies wird sich hoffentlich zukünftig ändern, da die Bedeutung der Evaluation, wie die Untersuchung zeigt, bereits erkannt ist. Jetzt ist nur

zu hoffen, dass die Unternehmen auch vermehrt dazu übergehen werden, ihre Konzepte in die Praxis umzusetzen.

Wie bereits mehrfach darauf hingewiesen, sollte im Mittelpunkt aller Evaluationsbestrebungen die Maximierung der angestrebten Outputgrößen stehen. Die Evaluation selbst wird dabei Kosten verursachen, die jedoch so gering wie möglich gehalten werden sollten. Die nachfolgend zusammengefassten Evaluationsinstrumente stellen ressourceneffiziente Möglichkeiten dar, eine Evaluation auf allen vier Ebenen durchzuführen. Bei der Auswahl der Instrumente fanden sowohl die theoretischen Abhandlungen als auch die zeitlichen und personellen Kapazitätsengpässe, die von den Bildungsbereichen beklagt werden, Berücksichtigung (vgl. Abb. 56).

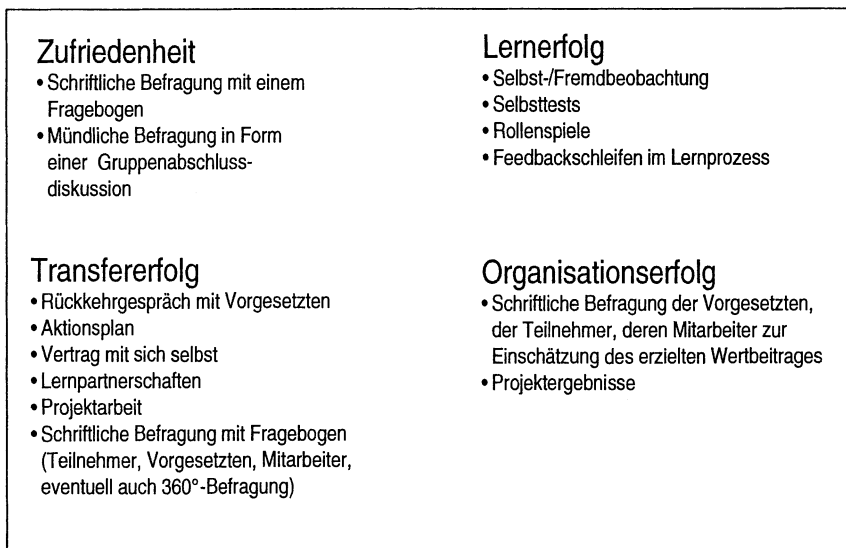


Abb. 56: Empfohlene Instrumente zur Evaluation auf den vier Ebenen

9. Austausch mit anderen Unternehmen

Letztendlich soll an dieser Stelle auch darauf hingewiesen werden, dass sich einige interessierte Unternehmen bereits zu regelmäßigen Erfahrungsaustauschen zusammengeschlossen haben (vgl. J 704-720). Bei diesen Treffen werden Methoden, aber auch die bereits gesammelten Erfahrungen unternehmensübergreifend ausgetauscht. Es bietet sich daher an, diese Treffen zu nutzen, um geeignete Unternehmen für ein Benchmarking zu finden, und in die

sem Rahmen Weiterbildungskennzahlen mit anderen Bildungsbereichen zu vergleichen, aber auch Erfahrungen mit den Evaluationsmethoden auszutauschen.

Zusätzlich existieren zahlreiche unabhängige Institutionen, wie die European Foundation of Management Development (EFMD) in Brüssel oder die amerikanische Organisation American Society of Training and Development (ASTD), die sich seit einigen Jahren intensiv mit dem Thema Evaluation von Weiterbildungsmaßnahmen auseinandersetzen und allen Mitgliedern ein unabhängiges Forum für Informationen und Erfahrungsaustausch bieten (vgl. bspw. das Heft 3 der EFMD „Valuing the Quality of Learning“ aus dem Jahr 1998). Zahlreiche europäische Unternehmen berichten in den Broschüren der EFMD über ihre Erfahrungen und Fortschritte in der Messbarkeit der Wirksamkeit von Entwicklungsmaßnahmen (vgl. bspw. HABERSHON 1998, S. 32 ff.). Auch beschäftigen sich diese Organisationen, wie z.B. die ASTD in ihrer letztjährigen Jahresversammlung, unter anderem mit dem Thema der Evaluation. Eine Mitgliedschaft in diesen Organisationen ist daher eine kostengünstige Alternative sich über den aktuellen Stand und die neusten Entwicklungen im Management Development und insbesondere im Bereich der Evaluation zu informieren. Hier können hilfreiche potenzielle Instrumente und Konzepte gefunden werden, die die Unternehmen in ihren Bemühungen unterstützen, die Wirksamkeit von Entwicklungsmaßnahmen zu belegen.

6.2. Ausblick

Die Ausführungen in dieser Arbeit zeigen, dass die Schlüsselfunktion der Mitarbeiter in den hier befragten Unternehmen und damit auch die Bedeutung, die der Qualifizierung dieser Mitarbeiter zukommt, erkannt ist. Da die zeitlichen Ressourcen der Mitarbeiter in der heutigen Zeit zunehmend zum Engpassfaktor werden, sind Entwicklungsmaßnahmen so effizient und effektiv wie möglich zu gestalten, um einen größtmöglichen Nutzen für das Unternehmen zu erzielen. Die Evaluation der Qualifizierungsmaßnahmen kann daher als Steuerungsmechanismus verstanden werden, der einerseits weitere Kosteneinsparungspotenziale im Unternehmen aufdeckt und andererseits eine Optimierung der Wirksamkeit der Bildungsarbeit zum Ziel hat. Die Evaluation hat also neben der Aufdeckung von Kosteneinsparungsmöglichkeiten auch die Zielsetzung, die Qualität der Maßnahmen zu optimieren bzw. diejenigen Interventionen zu bevorzugen, die den größtmöglichen Wertschöpfungsbeitrag für die Mitarbeiter und damit die Organisation erzielen. Dadurch erhielt auch die Evaluation und das Bildungscontrolling in den letzten Jahren einen neuen, noch bedeutenderen Stellenwert in der Arbeit der Bildungsverantwortlichen.

Obwohl in der hier vorliegenden Untersuchung der befragte Personenkreis als nicht repräsentativ angesehen werden kann, sondern vielmehr bevorzugt Großunternehmen, die als Trendsetter auf dem Gebiet der Weiterbildung gelten, zu ihrer Evaluationspraxis befragt wurden, zeigt selbst diese Stichprobe, dass der Wandel zu einer moderneren und dienstleistungsorientierten Personalentwicklung in vielen Großunternehmen bei weitem noch nicht vollständig vollzogen ist. Hier wird in Zukunft noch daran gearbeitet werden müssen, den Stellenwert der Personalentwicklung und auch den Beitrag des Bildungsbereichs zur Wertschöpfungskette des Unternehmens herauszustellen.

In diesen Zusammenhang ist es auch von Bedeutung, klar hervorzuheben, dass die Evaluation nicht als Selbstzweck, sondern als integrierter Bestandteil des Weiterbildungsprozesses zu betrachten ist. Erst wenn dieses Ziel erreicht ist, wird nicht mehr nach Transfer- oder Evaluationsmaßnahmen gefragt werden, sondern es wird bei jeder Intervention automatisch ein Transfer- und Evaluationsprozess existieren. Die Untersuchung zeigt jedoch, dass von einigen Experten zwar zur Auskunft gegeben wird, dass ein ganzheitliches Bildungscontrolling angestrebt wird, dass aber diese Ganzheitlichkeit bei den meisten Unternehmen noch nicht gelebt wird. Hier wird erst in den nächsten Jahren deutlich werden, ob die erarbeiteten Konzepte in den Unternehmen verankert und auch zum Tragen kommen.

Allerdings muss gleichzeitig kritisch darauf hingewiesen werden, dass selbst die Experten, die als Vordenker und Strategen die Unternehmensbereiche in der Wahrnehmung ihrer Aufgaben unterstützen sollen, vielfach noch nicht in ihre neue Rolle hineingewachsen sind bzw. dies konnten und diese daher auch noch nicht wahrnehmen können. Vielfach kämpfen die Personalexperten noch mit ihrer tradierten Rolle eines Personalverwalters und einer angebotsorientierten Weiterbildung, die sich nur wenig an den tatsächlichen Anforderungen des Arbeitsalltags orientiert. Hier wird es sicherlich noch einiger Jahre bedürfen, bis eine größere Anzahl von Unternehmen den Weg von der angebots- zur nachfrageorientierten und gestalterischen Aufgabe des Personalmanagements vollzogen haben. Trotz einer Vielzahl von Handlungsspielräumen werden die Gestaltungsmöglichkeiten des Bildungsbereichs lediglich in begrenzten Ausmaß in Anspruch genommen. In einigen Unternehmen ist der Bildungsbereich noch äußerst reaktiv und noch lange nicht proaktiv tätig. Hier zeigt sich, inwieweit die Person des Personalentwicklers für die Qualität der Arbeit dieses Bereichs verantwortlich ist. Erst wenn der Wandel von der Personalverwaltung zu einer wertschöpfenden Tätigkeit vollzogen ist, wird auch die Evaluation nicht nur hinsichtlich ihrer Bedeutung, sondern auch hinsichtlich ihres praktischen Einsatzes ihren gebührenden Stellenwert erhalten.

Ebenso wird an vielen Stellen der Arbeit deutlich, dass die Rolle der Führungskräfte als Personalentwickler der eigenen Mitarbeiter noch lange nicht erkannt oder gar umgesetzt ist. Es

wird daher ebenfalls noch einige Zeit dauern, bis sich das Linienmanagement in Zusammenarbeit mit dem Bildungsbereich dafür verantwortlich sieht, die Mitarbeiter zu entwickeln und den Markt- und Stellenanforderungen entsprechend zu fördern.

Die Ergebnisse der Untersuchung legen die Vermutung nahe, dass einige Bildungsbereiche der neuen Aufgabe nicht nachkommen werden und auch gar nicht dazu in der Lage sein werden. Eine potenzielle Lösung könnte daher zukünftig darin bestehen, vermehrt Auslagerungen von Personaldienstleistungen vorzunehmen. Nach der Umfrage „European Trends in HR Outsourcing“ der Cranfield University School of Management und der Mercer Management Consulting London, bei der 4.000 Unternehmen in Europa einbezogen wurden, stellte sich heraus, dass die Auslagerung des Human Resource Management in den vergangenen drei Jahren um 40 Prozent zugenommen hat (vgl. GLOGER 2002, S. 23). Diese Auslagerungen werden vermutlich in Zukunft noch weiter ausgedehnt und auch zunehmend von größeren Unternehmen in Anspruch genommen werden. Mögliche Outsourcingpotenziale werden in Dienstleistungen wie der Erstellung einer Personalstrategie, dem Erarbeiten von Anforderungsprofilen, der Durchführung von Mitarbeitergesprächen und der Durchführung von Maßnahmen der Personalentwicklung gesehen (vgl. GLOGER 2002, S. 26). Hier stellt das Outsourcing zwar eine nicht gerade kostengünstige, aber wesentlich professionellere Art der Qualifizierung und auch Überprüfung der Wirksamkeit der Weiterentwicklung der Mitarbeiter dar. Die Outsourcingdienstleister werden dabei ihre Qualität unter Beweis stellen müssen, was zwingend zur Folge hat, den Nutzen und die Wirksamkeit der durchgeführten Maßnahmen nachzuweisen. Hier wird sich auch in Zukunft eine professionell durchgeführte Personalentwicklung mit den entsprechenden Maßnahmen zur Überprüfung der Transfererfolge und des Beitrags zur Wertschöpfung für das Unternehmen als entscheidende Wettbewerbsfaktoren sowohl von Outsourcingpartnern, als auch von Weiterbildungsinstituten, die sich am Markt behaupten wollen, erweisen.

Am Ende dieser Arbeit bleibt auch noch darauf hinzuweisen, dass gerade auf dem Gebiet der Evaluierung des Transfer- und des Organisationserfolgs noch einige Forschungsfelder offen sind. Beispielsweise zeigen die Ausführungen in Abschnitt 2.2.6., dass gerade im Bereich des Transfers noch nicht alle Aspekte abschließend untersucht wurden, wie sich beispielsweise verschiedene Einflussfaktoren oder die Interaktion mehrerer Einflussfaktoren gleichzeitig auf den Transfererfolg auswirken. Da die Wirkung der Einflussfaktoren und das Zusammenspiel mehrerer Einflussfaktoren in vielen Fällen noch nicht belegt sind, stellt es sich auch als äußerst schwierig heraus, Kriterien zur Messung des Transfererfolgs aufzustellen oder gar Maßnahmen zu empfehlen, die eine weitgehende Isolation der Einflussfaktoren ermöglichen können. Hier bieten sich daher noch hinreichende Ansätze für zukünftige Forschungsprojekte an.

Ebenfalls fehlen empirische Studien, die zeigen, wie sich organisationelle Rahmenbedingungen, aber auch die zunehmende Implementation von Teamarbeit auf den Transferprozess auswirken. Hier sollten zunächst die Wirkungen der verschiedenen Einflussfaktoren untersucht werden, bevor daran gearbeitet werden kann, Kriterien oder gar effektivere Instrumente zu erarbeiten, anhand derer sich ein Transfererfolg messen lässt.

Weitere Forschungsrichtungen ergeben sich aus dem noch weitestgehend ungeklärten Ziel, den Wertschöpfungsbeitrag des Bildungsbereichs einerseits möglichst verursachungsgerecht nachzuweisen und andererseits in ein unternehmensumfassendes Berichtswesen zu integrieren. Solange das Bildungscontrolling als isoliertes Instrument des Bildungsbereichs gilt, wird es auch nicht die nötige Akzeptanz im Unternehmen finden, und es wird zudem auch nicht gelingen, ein umfassendes Berichtswesen, das alle Aspekte der Wertschöpfungskette des Unternehmens beinhaltet, zu etablieren.

Literaturverzeichnis

A

- ACKERMANN, K.-F. (Hrsg.) (2000): Balanced Scorecard für Personalmanagement und Personalführung: Praxisansätze und Diskussion, Gabler, Wiesbaden
- ALLIGER, G. M./HOROWITZ, H. M. (1989): IBM takes the guessing out of testing, in: Training and Development Journal, Vol. 4, S. 69-73
- ALLIGER, G. M./JANAK, E. A. (1989): Kirkpatrick's levels of training criteria: thirty years later, in: Personnel Psychology, Vol. 42, S. 331-342
- ARNDT, H.-J./FAßBENDER, S. (1971): Management-Weiterbildung im Betrieb. Erfahrungen aus Feldstudien in Deutschland, Knapp, Frankfurt am Main
- ARNOLD, R. (Hrsg.) (1991): Taschenbuch der betrieblichen Bildungsarbeit, Schneider, Hohengehren
- ARNOLD, R. (1994): Qualitätssicherung in der Weiterbildung, in: GdWZ, Vol. 5, Nr. 1, S. 6-10
- ARNOLD, R. (1996a): Weiterbildung, Vahlen, München
- ARNOLD, R. (1996b): Von der Erfolgskontrolle zur entwicklungsorientierten Evaluierung, in: Münch, J. (Hrsg.): Ökonomie betrieblicher Bildungsarbeit: Qualität – Kosten – Evaluierung – Finanzierung, Erich Schmidt, Berlin, S. 251-267
- ARNOLD, R. (1999): Evaluierung und Qualitätssicherung in der Weiterbildung, in: Wittwer, W. (Hrsg.): Transfersicherung in der beruflichen Weiterbildung: empirische Befunde – Konzepte – Transferinstrumente, Lang, Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Wien, S. 85-100
- ARNOLD, R./KRÄMER-STÜRZL, A. (1995a): Neuere Tendenzen in der Weiterbildung, illustriert am Beispiel der betrieblichen Weiterbildung, in: GdWZ, Vol. 6, Nr. 3, S. 134-139
- ARNOLD, R./KRÄMER-STÜRZL, A. (1995b): Zugänge und Methoden zur Evaluierung von Weiterbildung, in: Feuchthofen, J. E./Severing, E. (Hrsg.): Qualitätsmanagement und Qualitätssicherung in der Weiterbildung, Neuwied, Kriftel, Berlin, S. 3-21
- ASCHENDORF, M. (1997): Bildungscontrolling: Auf Heller und Pfennig, in: wirtschaft & weiterbildung, Nr. 1, S. 41-43

ATTESLANDER, P. (1991): Methoden der empirischen Sozialforschung, 6. neu bearbeitete und erweiterte Auflage, de Gruyter, Berlin, New York

B

BARDELEBEN VON, R./BÖLL, G./KÜHN, H. (1986): Strukturen betrieblicher Weiterbildung. Ergebnisse einer empirischen Kostenuntersuchung, Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 83, Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin und Bonn

BARDELEBEN VON, R./BÖLL, G./DRIELING, C./GNAHS, D./SEUSING, B./WALDEN, G. (Hrsg.) (1990): Strukturen beruflicher Weiterbildung. Analyse des beruflichen Weiterbildungsangebots und -bedarfs in ausgewählten Regionen, Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 114, Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin und Bonn

BARDELEBEN VON, R./HERGET, H. (1999): Nutzen und Erfolg betrieblicher Weiterbildung messen: Herausforderung für das Weiterbildungs-Controlling, in: Krekel, E. M./Seusing, B. (Hrsg.): Bildungscontrolling – ein Konzept zur Optimierung der betrieblichen Weiterbildung, Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 233, Bundesinstitut für Berufsbildung, Bertelsmann, Bielefeld, S. 80-112

BALDIN, K./PAPMEHL, A. (1989): Kann man Bildungsnutzen messen?, in: Personalführung Nr. 8, S. 811-815

BALDWIN, T. T. /FORD, K. J. (1988): Transfer of training: a review and directions for future research, in: Personnel Psychology, Vol. 41, S. 63-105

BANK, V. (1997): Controlling in der betrieblichen Weiterbildung – Über die freiwillige Selbstbeschränkung auf ein zweckrationales Management quasi-deterministischer Strukturen, Botermann & Botermann, Köln

BAUM, H.-G./COENENBERG, A. G./GÜNTHER, T. (1999): Strategisches Controlling, 2. Auflage, Schäffer Poeschel, Stuttgart

BECKER, M. (1995): Bildungscontrolling. Möglichkeiten und Grenzen aus wissenschaftstheoretischer und bildungspraktischer Sicht, in: Landsberg von, G./Weiss, R. (Hrsg.): Bildungscontrolling, 2. überarbeitete Auflage, Schäffer Poeschel, Stuttgart, S. 57-80

BEDINGHAM, K. (1997): Proving the effectiveness of training, in: Industrial and Commercial Training, Vol. 29, Nr. 3, S. 88-91

- BEICHT, U./ KREKEL, E. M. (1999): Bedeutung des Bildungscontrolling in der betrieblichen Praxis – Ergebnisse einer schriftlichen Betriebsbefragung, in: Krekel, E. M./Seusing, B. (Hrsg.): Bildungscontrolling – ein Konzept zur Optimierung der betrieblichen Weiterbildung, Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 233, Bundesinstitut für Berufsbildung, Bertelsmann, Bielefeld, S. 35-53
- BERGMANN, G. (1996): Evaluationsstrategien in der Personal- und Organisationsentwicklung: Trends, Nutzen, Grenzen, Vortrag auf dem 40. Kongress der DGPs in München, unveröffentlichte Zusammenfassung des Vortrags
- BERNATZEDER, P./BERGMANN, G. (1997): Qualität in der Weiterbildung sichern – aber wie?, in: Harvard Business Manager, Vol. 2, S. 107-117
- BERTHOLD, H.-J./GEBERT, D./REHMANN, B./ROSENSTIEL VON, L. (1980): Schulung von Führungskräften – eine empirische Untersuchung über Bedingungen und Effizienz, Zeitschrift für Organisation, Vol. 49, Nr. 7/8, S. 221-229
- BESSER, R. (2001): Machen Sie den Weg frei!, in: managerSeminare, Nr. 50, S. 75-82
- BEYWL, W. (2000): Rechnen Sie mit dem Erfolg, in: managerSeminare, Nr. 44, S. 106-113
- BISCHOF, J./SPECKBACHER, G. (2001): Personalmanagement und Balanced Scorecard – theoretischer Anspruch und praktische Realität: Eine empirische Untersuchung, in: Grötzing, M./Uepping, H. (Hrsg.): Balanced Scorecard im Human Resource Management: Strategie – Einsatzmöglichkeit – Praxisbeispiele, Luchterhand, Neuwied, Kriftel, S. 3-20
- BITZER, B. (2001): Personalentwicklung als Aufgabe der direkten Führungskräfte, in: Personal, Nr. 7, S. 400-403
- BLIESENER, T. (1997): Evaluation betrieblicher Weiterbildung, in: Schwuchow, K./Gutmann, J. (Hrsg.) Weiterbildung Jahrbuch 1997/98, Verlagsgruppe Handelsblatt, Düsseldorf, S. 163-166
- BÖHM, H. (1999): Arbeitsfeld Personalmanagement: Trends, Chancen, Perspektiven, in: Personalführung, Nr. 9, S. 16-24
- BÖHM, A./MENGEL, A./MUHR, T. (Hrsg.) (1994): Texte verstehen. Konzepte, Methoden, Werkzeuge, Universitätsverlag, Konstanz
- BORTZ, J./DÖRING, N. (1995): Forschungsmethoden und Evaluation, 2. vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage, Springer, Berlin, Heidelberg

- BOUDREAU, J. W. (1983): Economic considerations in estimating the utility of human resource productivity improvement programs, in: *Personnel Psychology*, Vol. 36, S. 551-557
- BRACHT, R. (1998): Strategisches Bildungscontrolling, in: Schwuchow, K./Gutmann, J. (Hrsg.): *Weiterbildung Jahrbuch 1998/99*, Verlagsgruppe Handelsblatt, Düsseldorf, S. 203-210
- BRACKMANN, H.-J. (1995): Qualitätssicherung im Management-Development, in: *Arbeitgeber* Vol. 2, Nr. 47, S. 60-62
- BRAMLEY, P. (1996): *Evaluating training effectiveness*, 2. Auflage, Maidenhead, Berkshire
- BRAMLEY, P./KITSON, B. (1994): Evaluating training against business criteria, in: *Journal of European Industrial Training*, Vol. 18, Nr. 1, S. 10-14
- BRINKERHOFF, R. O. (1987): *Achieving results from training. How to evaluate human resource development to strengthen programs and increase impact*, Jossey Bass, San Francisco, London
- BRONNER, R./SCHRÖDER, W. (1983): *Weiterbildungserfolg: Methoden und Beispiele systematischer Erfolgssteuerung*, Hanser, München, Wien

C

- CAMPBELL, J. P. (1989): The agenda for theory and research, in: Goldstein, I. L. and Associates: *Training and development in organizations*, Brooks/Cole, San Francisco, Oxford, S. 469-486
- CAMPION, M. A./CAMPION, J. E. (1987): Evaluation of an interviewee skills training program in an natural field experiment, in: *Personnel Psychology*, Vol. 40, S. 675-691
- CASCIO, W. F. (1991): *Costing human resources: The financial impact of behavior in organizations*, 3. Auflage, PWS Kent, Boston
- CLEMENT, R. W./ARANDA, E. K. (1982): Evaluating management trainings: A contingency approach, in: *Training and Development Journal*, Vol. 8, S. 39-43
- COENENBERG, A. G. (1995): Einheitlichkeit oder Differenzierung von internem und externem Rechnungswesen: Die Anforderungen der internen Steuerung, in: *Der Betrieb*, Heft 42 vom 20.10.1995, 48. Jg., S. 2077-2083
- COLBE VON, B. (Hrsg) (1994): *Lexikon des Rechnungswesens*, 3. Auflage, Oldenbourg, München, Wien

- CRONBACH, L. J. (1972): Evaluation zur Verbesserung von Curricula, in: Wulf, C. (Hrsg.): Evaluation, Piper, München, S. 41-59

D

- DAHMEN, C./MAIER, G./KAMPS, I. (2000): Zwölf Erfolgsfaktoren für die Balanced Scorecard, in: Personalwirtschaft, Nr. 7, S. 18-25
- DAWSON, R. (1995): Fill this in before you go: under-utilized evaluation sheets, in: Journal of European Industrial Training, Vol. 19, Nr. 2, S. 3-7
- DECKER, P. J. (1982): The enhancement of behavior modeling training of supervisory skills by the inclusion of retention processes, in: Personnel Psychology, Vol. 35, S. 323-332
- DEITERING, F. G. (1995): Selbstgesteuertes Lernen, Verlag für Angewandte Psychologie, Göttingen
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT (Hrsg.) (1970): Strukturplan für das Bildungswesen, Bonn
- DIEDRICH, A. (1988): Effizienz betrieblicher Weiterbildung: betriebliche Weiterbildung als einzelwirtschaftliches Entscheidungsproblem, Bachem, Köln
- DIETERLE, W. K. M. (1983): Betriebliche Weiterbildung, Problemfelder und Konzeptionen, Schwartz, Göttingen
- DÖRING, P. A. (1973): Erfolgskontrolle betrieblicher Bildungsarbeit, Rationalisierungs-Kuratorium der Deutschen Wirtschaft (RKW) e. V., Frankfurt

E

- EASTERBY-SMITH, M. (1986): Evaluation of management education, training and development, Gower, Aldershot, UK
- EASTERBY-SMITH, M. (1994): Evaluating management development, training and education, 2. Auflage, Gower, Aldershot, UK
- EASTERBY-SMITH, M. P. V./ASHTON, D. J. L. (1975): Using repertory grid technique to evaluate management training, in: Personnel Review, Vol. 4, Nr. 4, S. 15-21
- EBERT, G. (1995): Kostenrechnerische Steuerung des Bildungsbereichs, in: Landsberg von, G. /Weiss, R. (Hrsg.): Bildungs-Controlling, 2. überarbeitete Auflage, Schäffer Poeschel, Stuttgart, S. 147-154

EICHENBERGER, P. (1992): Betriebliche Bildungsarbeit: Return on Investment und Erfolgscontrolling, Deutscher Universitätsverlag, Wiesbaden

F

- FABBENDER, S. (1975): Führungskräfte, in: Gaugler, E. (Hrsg.): Handwörterbuch des Personalwesens, Poeschel, Stuttgart, Sp. 876-889
- FEHLAU, E. G. (1998): Im Rahmen des messbaren? Evaluation und Lerntransfer, in: managerSeminare, Vol. 31, Nr. 4, S. 76-83
- FEIGE, W. (1993): Bildungscontrolling – Anspruch und Wirklichkeit, in: Personal, Nr. 11, S. 515-519
- FEIGE, W. (2000): Transfer in die Praxis sichern, in: management & training, Nr. 4, S. 38-39
- FEIGL, J./GLASER, W. (1998): Längsschnittevaluation des Praxistransfers: Operationalisierungen und Design, in: Rank, B./Wakenhut, R. (Hrsg.): Sicherung des Praxistransfers im Führungskräfte-Training, Hampp, München und Mering, S. 113-153
- FEUCHTHOFEN, J. E./SEVERING, E. (Hrsg.) (1995): Qualitätsmanagement und Qualitätssicherung in der Weiterbildung, Luchterhand, Neuwied, Kriftel, Berlin
- FINK, A. (1995a): How to conduct interviews by telephone and in person, Sage, London, New Delhi
- FINK, A. (1995b): How to design surveys, Sage, London, New Delhi
- FINK, A. (1995c): How to analyze survey data, Sage, London, New Delhi
- FINK, A. (1995d): How to ask survey questions, Sage, London, New Delhi
- FISCH, R./FIALA, S. (1984): Wie erfolgreich ist Führungstraining. Eine Bilanz neuester Literatur, in: Die Betriebswirtschaft, Vol. 44, Nr. 2, S. 193-203
- FLICK, U. (1995): Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendungen in Psychologie und Sozialwissenschaften, Rowohlt, Reinbek bei Hamburg
- FLICK, U. (2000): Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendungen in Psychologie und Sozialwissenschaften, 5. Auflage, Rowohlt, Reinbek bei Hamburg
- FODDY, W. H. (1993): Constructing questions for interviews and questionnaires: theory and practice in social research, University Press, Cambridge

- FÖRDERREUTHER, R. (1997): Qualitätsmanagement und Erfolgskontrolle von Bildungsmaßnahmen, in: Personal, Nr. 11, S. 566-570
- FRANK, G. P. (1996a): Projektarbeit als effizientes Weiterbildungs-Instrument: Ziele, Umsetzung, Beispiele, in: Personalführung, Nr. 5, S. 378-383
- FRANK, G. P. (1996b): Rolle und Bedeutung der Vorgesetzten beim Transfer: Vom Nutzen eines permanenten Kompetenzentwicklungsprozesses, in: Personalführung, Nr. 11, S. 942-947
- FRIEDRICHS, J. (1990): Methoden empirischer Sozialforschung, 14. Auflage, Westdeutscher Verlag, Opladen
- FRÖHLICH, W./WUNDERER, R. (1991): Transfer-Evaluation bei Aus- und Weiterbildung, in: Personalwirtschaft, Nr. 8, S. 18-23

G

- GAUGLER, E. (1975) (Hrsg.): Handwörterbuch des Personalwesens, Poeschel, Stuttgart
- GEBERT, D./ ROSENSTIEL VON, L. (1981): Organisationspsychologie: Person und Organisation, Kohlhammer, Stuttgart
- GERLICH, P. (1999): Controlling von Bildung, Evaluation oder Bildungs-Controlling?: Überblick, Anwendung und Implikationen einer Aufwand-Nutzen-Betrachtung unter besonderer Berücksichtigung wirtschafts- und sozialpsychologischer Aspekte am Beispiel akademischer Nachwuchsführungskräfte in Banken, Hampp, München und Merling
- GERPOTT, T. J. (2000): 360-Grad-Feedback-Verfahren, in: Personal, Nr. 7, S. 354-359
- GIEGLER, H. (1992): Zur computerunterstützten Analyse sozialwissenschaftlicher Textdaten: Quantitative und qualitative Strategien, in: Hoffmeyer-Zlotnik, J. H. P. (Hrsg.): Analyse verbaler Daten: über den Umgang mit qualitativen Daten, Westdeutscher Verlag, Opladen. S. 335-388
- GIRTLE, R. (2001): Methoden der Feldforschung, 4. völlig neu bearbeitete Auflage, Böhlau, Wien, Köln, Weimar
- GLAUBITZ, W. G./KRUG, T. (1999): Trends und Herausforderungen zukünftiger Personalarbeit, in: Personal, Nr. 1, S. 28-31
- GLASER, B. G./STRAUSS, A. L. (1967): The discovery of grounded theory, Aldine Publications, Chicago, Illinois

- GLOGER, A. (2000): Schulen des Geschäfts: Coporate Universities, in: managerSeminare, Heft 43, S. 94-100
- GLOGER, A. (2002): Outsourcing: Personal-Know-how einkaufen, in: managerSeminare, Heft 52, S. 21-27
- GÖTZ, K. (1998a): Zur Evaluierung beruflicher Weiterbildung, 2. Auflage, Band 1, Beltz, Weinheim
- GÖTZ, K. (1998b): Zur Evaluierung beruflicher Weiterbildung, 2. Auflage, Band 2, Beltz, Weinheim
- GÖTZ, K. (2000): Management-Training bei DaimlerChrysler: Alternativen zur Evaluation und Transferunterstützung, in: Welge, M. K./Häring, K./Voss, A. (Hrsg.): Management Development: Praxis, Trends und Perspektiven, Schäffer Poeschel, Stuttgart, S. 327-344
- GOLDSTEIN, I. L. (1986): Training in organizations, needs assessment, development, and evaluation, 2. Auflage, Brooks/Cole, Monterey California
- GOLDSTEIN, I. L. AND ASSOCIATES (1989): Training and development in organizations, Brooks/Cole, San Francisco, Oxford
- GRÖTZINGER, M./UEPPING, H. (Hrsg.) (2001): Balanced Scorecard im Human Resource Management: Strategie – Einsatzmöglichkeit – Praxisbeispiele, Luchterhand, Neuwied, Kriftel
- GÜLPEN, B. (1996): Evaluation betrieblicher Verhaltenstrainings unter besonderer Berücksichtigung des Nutzens, Hampp, München und Mering

H

- HABERSHON, N. (1998): The ROI of Training and Development efforts, in: efmd Forum, Nr. 3, S. 32-34
- HÄRING, K. (2000): Trendwende im Management-Development, in: management & training, Nr. 3, S. 10-13
- HÄRING, K./KAJÜTER, P. (2000): Vom Teaching zum Learning: Der Weg zur Lernperspektive in der Management-Entwicklung, in: Welge, M. K./Häring, K./Voss, A.: Management Development: Praxis, Trends und Perspektiven, Schäffer Poeschel, Stuttgart, S. 97-113

- HAMBLIN, A. C. (1974): Evaluation and control of training, McGraw Hill, Maidenhead Berkshire, UK
- HEEG, F.-J./JÄGER, C. (1995): Konzeption und Einführung einer Bildungscontrollingsystematik, in: Landsberg von, G./Weiss, R. (Hrsg.): Bildungs-Controlling, 2. überarbeitete Auflage, Schäffer Poeschel, Stuttgart, S. 341-361
- HERMANN, H. (1992): Die Auswertung narrativer Interviews. Ein Beispiel für qualitative Verfahren, in: Hoffmeyer-Zlotnik, J. H. P. (Hrsg.): Analyse verbaler Daten: über den Umgang mit qualitativen Daten, Westdeutscher Verlag, Opladen, S. 110-141
- HERRMANN, T./LAUTERMANN, E. D. (Hrsg.) (1985): Persönlichkeitspsychologie, Urban und Schwarzenberg, München, Wien, Baltimore
- HEYSE, V. (1999): Selbstorganisiertes Lernen, in: Rosenstiel von, L./Regnet, E./Domsch, M. E. (Hrsg.): Führung von Mitarbeitern, 4. überarbeitete und erweiterte Auflage, Schäffer Poeschel, Stuttgart, S. 559-583
- HÖLTERHOFF, H./BECKER, M. (1986): Aufgaben und Organisation der betrieblichen Weiterbildung, Hanser, München, Wien
- HOFFMEYER-ZLOTNIK, J. H. P. (Hrsg.) (1992): Analyse verbaler Daten: über den Umgang mit qualitativen Daten, Westdeutscher Verlag, Opladen
- HOFMANN, L. M. (2000): Führungskräfte in Europa: empirische Analyse zukünftiger Anforderungen, Gabler, Wiesbaden
- HOLLING, H./LIEPMANN, D. (1993): Personalentwicklung, in: Schuler, H. (Hrsg.): Lehrbuch Organisationspsychologie, 1. Auflage, Huber, Bern, S. 285-316
- HUMMEL, T. R. (1999): Erfolgreiches Bildungscontrolling: Praxis und Perspektiven, Sauer, Heidelberg

I

- ILG, P. (1996): Controlling in der Führungsausbildung, Dissertation, Zürich
- ISCHEBECK, W. (1994): Qualitätsmanagement bei der Qualifizierung – nur ein Problem des Lehrens?, in: GdWZ, Nr. 5, S. 10-12
- ISCHEBECK, W. /SCHUSSER, W. H./SÖHNGEN, B./WEIß R. (Hrsg.): Qualität und Effizienz betrieblicher Bildungsarbeit Band 16, Deutscher Institutsverlag, Köln

J

- JÜTTEMANN, G. (Hrsg.) (1985): Qualitative Forschung in der Psychologie: Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder, 1. Auflage, Beltz, Weinheim und Basel

K

- KAILER, N. (1996): Controlling in der Weiterbildung, in: Münch, J. (Hrsg.): Ökonomie betrieblicher Bildungsarbeit. Qualität – Kosten – Evaluierung – Finanzierung, Erich Schmidt, Berlin, S. 233-250
- KALMBACH, A./BRACHT, R. (1997): Damit sich Bildung auch auszahlt: Bildungscontrolling als Kernprozess der betrieblichen Bildung, in: Personalführung, Nr. 9, S. 892-897
- KAPLAN, R. S./NORTON, D. P. (1996): Using the balanced scorecard as a strategic management system, in: Harvard Business Review, Januar/Februar 1996, S. 75-85
- KAPLAN, R. S./NORTON, D. P. (1997): Balanced Scorecard. Strategien erfolgreich umsetzen, Schäffer-Poeschel, Stuttgart
- KAVANAGH, M. J. (1998) (with the assistance of Brent G. Ruge): Transfer of Training: A multi-stage model, designed for practical use by organizations, in: Scholz, C./Zentes, J. (Hrsg.): Strategisches Euro-Management, Band 2, Schäffer Poeschel, Stuttgart, S. 301-321
- KEMP, T. (1976): Was ist Weiterbildung, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Vol. 5, Nr. 1, S. 2-4
- KEßLER, H. (1995): Budgetierung und Verantwortung der Weiterbildungskosten, in: Landsberg von, G. /Weiss, R. (Hrsg.): Bildungs-Controlling, 2. überarbeitete Auflage, Schäffer Poeschel, Stuttgart, S. 155-161
- KIESER, A. (Hrsg.) (1993): Organisationstheorien, Kohlhammer, Stuttgart, Berlin, Köln
- KIRKPATRICK, D. L. (1959): Techniques for evaluating training programs, in: Journal of the American Society of Training Directors, Vol. 13, Nr. 11. S. 3-9
- KIRKPATRICK, D. L. (1976): Evaluation of training, in: Training and Development Handbook, McGraw-Hill, New York et al., Chapter 18
- KIRKPATRICK, D. L. (1978): Evaluating in-house training programs, in: Training and Development Journal, Vol. 9, S. 6-9

- KIRKPATRICK, D. L. (1979): Techniques for evaluating training programs, in: Training and Development Journal, Vol. 6, S. 78-92
- KIRKPATRICK, D. L. (1996): Great ideas revisited, in: Training and Development Journal, 1, S. 54-59
- KLUSEN, N. (1975): Innerbetriebliche Weiterbildung: Methoden und Lösungsformen in der industriellen Praxis, Erich Schmidt, Berlin
- KLUSEN, N. (1985): Zielsetzung, Planung und Kontrolle von Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung in der erwerbswirtschaftlichen Unternehmung, Dissertation, Berlin
- KÖHLER, G. (1992): Methodik und Problematik einer mehrstufigen Expertenbefragung, in: Hoffmeyer-Zlotnik, J. H. P. (Hrsg.): Analyse verbaler Daten: über den Umgang mit qualitativen Daten, Westdeutscher Verlag, Opladen, S. 318-332
- KÖNIG, B. (HRSG.) (1996): Qualitative Forschung, 2. Auflage, Rowohlt, Reinbek bei Hamburg,
- KOSUB, B. (2000): Fortbildungscontrolling als ein Instrument der Wertsteigerung, in: Personalführung, Nr. 11, S. 24-30
- KREKEL, E. M./SEUSING, B. (Hrsg.) (1999): Bildungscontrolling – ein Konzept zur Optimierung der betrieblichen Weiterbildung, Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 233, Bundesinstitut für Berufsbildung, Bertelsmann, Bielefeld
- KROMREY, W. (1998): Evaluation innovativer Entwicklungen, in: Jahrbuch der Weiterbildung 1998/1999, Verlagsgruppe Handelsblatt, Düsseldorf, S. 197-202
- KUCKARTZ, U. (1995): WINMAX professionell – Computerunterstützte Textanalyse; Handbuch zu MAX für WINDOWS professionelle Version 96, Berlin

L

- LAMNEK, S. (1988): Qualitative Sozialforschung, Band 1 Methodologie, Psychologie Verlags Union, München, Weinheim
- LAMNEK, S. (1989): Qualitative Sozialforschung, Band 2 Methoden und Techniken, Psychologie Verlags Union, München
- LAMNEK, S. (1995): Qualitative Sozialforschung, Band 2: Methoden und Techniken, 3. korrigierte Auflage, Beltz, Weinheim

- LANDMESSER, M. L. (1996): Führungskräfteentwicklung und Bildungscontrolling in dezentralen Organisationen, in: Rank, B./Wakenhut, R.: Bildungscontrolling: Erfolg in der Führungskräfteentwicklung – Expertentagung, Hampp, München und Mering, S. 25-48
- LANDSBERG VON, G./WEISS, R. (Hrsg.) (1992): Bildungscontrolling, Schäffer Poeschel, Stuttgart
- LANDSBERG VON, G./WEISS, R. (Hrsg.) (1995): Bildungs-Controlling, 2. überarbeitete Auflage, Schäffer Poeschel, Stuttgart
- LEFFERS, J. (2000): Lernen mit Gütesiegel, in: Die Zeit vom 3.8.2000, S. 49
- LEGEWIE, H. (1994): Globalauswertung von Dokumenten, in: Böhm, A./Mengel, A./Muhr, T. (Hrsg.): Texte verstehen. Konzepte, Methoden, Werkzeuge, Universitätsverlag, Konstanz, S. 177-182
- LEMKE, S. G. (1995): Transfermanagement, Verlag für Angewandte Psychologie, Göttingen
- LEWIS, P./THORNHILL, A. (1994): The evaluation of training: an organizational culture approach, in: Journal of European Industrial Training, Vol. 18, Nr. 8, S. 25-32
- LIENERT, G. A. (1969): Testaufbau und Testanalyse, 3. durch einen Anhang über Faktorenanalyse ergänzte Auflage, Beltz, Weinheim, Berlin, Basel
- LINNHOF, U./PELLENS, B. (2000): Investitionsrechnung, in: Busse von Colbe, W./Coenenberg, A. G./Kajüter, P./Linnhoff, U. (Hrsg.): Betriebswirtschaft für Führungskräfte: Eine Einführung in wirtschaftliches Denken und Handeln für Ingenieure, Naturwissenschaftler, Juristen und Geisteswissenschaftler, Schäffer Poeschel, Stuttgart, S. 139- 176
- LITTLE, A. D. (1988): Innovation als Führungsaufgabe, Campus, Frankfurt/New York
- LUKIE, M. (1987): Evaluation innerbetrieblicher Traineeprogramme, in: Will, H./Winteler, A./Krapp, A.: Evaluation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung: Konzepte und Strategien, Sauer, Heidelberg, S. 169-184

M

- MAG, W. (1986): Einführung in die betriebliche Personalplanung, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt
- MCGEEHEE, W./THAYER, P. W. (1961): Training in business and industry, New York

- MCGHEE, W./TULLAR, W. L. (1978): A note on evaluating behavior modification and behavior modeling as industrial training techniques, in: *Personnel Psychology*, Vol. 31, S. 477-484
- MAISBERGER, P. (1993): Weiterbildung/Personalentwicklung in deutschen Unternehmen und Behörden – Planung, Kosten und Erfolgsmessung, in: *Institute for International Research, Dokumentationsunterlagen zur Veranstaltung Bildungscontrolling*, Köln, 8. und 9. Dezember 1993
- MANSTETTEN, R. (1995): Lernerfolgskontrolle, in: Landsberg von, G./Weiss, R. (Hrsg.): *Bildungs-Controlling*, 2. überarbeitete Auflage, Schäffer Poeschel, Stuttgart, S. 283-296
- MANN, S./ROBERTSON, I. T. (1996): What should training evaluations evaluate?, in: *Journal of European Industrial Training*, Vol. 20, Nr. 9, S. 14-20
- MAYRING, P. (1990): *Einführung in die qualitative Sozialforschung: eine Anleitung zu qualitativem Denken*, 1. Auflage, Psychologie-Verlag-Union, München
- MEIER, H./SCHINDLER, U. (1995): Erfolgssteuerung in der Personalentwicklung – Transfer-sicherung durch Mitarbeitergespräche, in: *Personalführung*, Nr. 11, S. 956-958
- MEYER, H. H./RAICH, M. S. (1983): An objective evaluation of a behavior modeling training program, in: *Personnel Psychology*, Vol. 36, S. 755-762
- MERZENICH-HIEKER, C. (1996): *Evaluation von Kommunikations- und Verhaltenstraining in Organisationen: Eine empirische Studie*, Shaker, Aachen
- MÜHLFELD, C./WINDOLF, P./LAMPERT, N./KRÜGER, H. (1981): Auswertungsprobleme offener Interviews, in: *Soziale Welt*, Jg. XXXII, Otto Schwartz & Co., Göttingen, S. 325-352
- MÜNCH, J. (Hrsg.) (1996): *Ökonomie betrieblicher Bildungsarbeit: Qualität – Kosten – Evaluierung – Finanzierung*, Erich Schmidt, Berlin
- MÜNCH, J./MÜLLER, H.-J. (1988): *Evaluation in der betrieblichen Weiterbildung als Aufgabe und Problem*, unveröffentlichtes Skript für die Curtius Stiftung

N

- NEUBERGER, O. (1991): *Personalentwicklung*, Enke, Stuttgart
- NEUMANN, P. (1999): *Markt- und Werbepsychologie*, Band 3 Marktforschung, 12. Auflage, LMU: Lehrstuhl für Organisations- und Wirtschaftspsychologie, München

- NEWBY, T. (1992a): Training evaluation handbook, Gower, Aldershot, UK
- NEWBY, T. (1992b): Validating your training, Kogan Page Limited, London, UK
- NEWSTORM, J. W. (1978): Catch-22: The problem of incomplete evaluation of training, in: Training and Development Journal, November 1978, S. 22-24
- NOE, R. A./SCHMITT, N. (1986): The influence of trainee attitudes on training effectiveness: test of a model, in: Personnel Psychology, Vol. 39, S. 497-523
- NÖLTING, A. (2000): Werttreiber Mensch, in: managermagazin, Nr. 4, S. 154-165
- NORK, M. E. (1991): Management Training: Evaluation – Probleme – Lösungsansätze, 2. Auflage, Hampp, München und Mering
- NOWACK, W. (1985): Self-Monitoring – Selbstpräsentation, in: Herrmann, T./Lautermann, E. D. (Hrsg.): Persönlichkeitspsychologie, Urban und Schwarzenberg, München, Wien, Baltimore, S. 361-370
- NOWACK, W./KAMMER, D. (1987): Self-presentation: Social skills and inconsistency as independent facets of self-monitoring, in: European Journal of Personality, Nr. 1, S. 61-77

O

- OCHSNER, M. (1975): Der Lerntransfer bei der Ausbildung von Führungskräften am Beispiel der Schulung in Wertanalyse, Dissertation der Hochschule St. Gallen für Wirtschaftswissenschaften, Kromer, Lenzburg
- ORAM, M. (1999): Evaluation der Weiterbildung – notwendig, aber nicht durchführbar?, in: Wittwer, W. (Hrsg.): Transfersicherung in der beruflichen Weiterbildung: empirische Befunde – Konzepte – Transferinstrumente, Lang, Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Wien, S. 17-38
- O. V. (1998a): Betriebliche Weiterbildung: Wachstum bei größerer Wirtschaftlichkeit, in: Berufsbildung '98, Informationen zur Aus- und Weiterbildung, Nr. 28, 8. Jg., Industrie- und Handelskammer zu Köln, S. 4
- O. V. (1998b): Trendbarometer: Wertschöpfung in der Bildungsarbeit, 30.4.1998, Befragung der ILTIS GmbH, veröffentlicht unter www.iltis.de
- O. V. (2000a): Institut der deutschen Wirtschaft – Erhebung, in: management & training, Nr. 2, S. 9

- O. V. (2000b): Weiterbildung: Wirtschaft investiert Milliarden, in: iwd, Nr. 40, 5. Oktober 2000, S. 2
- O. V. (2000c): Unternehmen investieren 34 Milliarden Mark, in: Die Personalwirtschaft, Nr. 3, S. 9
- O. V. (2000d): Trends in der Weiterbildung von Führungskräften. Umfrage des Wuppertaler Kreises bei seinen Mitgliedsinstituten, Wuppertaler Kreis e.V., Köln
- OSTROFF, C./FORD, J. K. (1989): Assessing Training Needs: Critical Levels of Analysis, in: Goldstein, I. L. and Associates: Training and Development in Organizations, Brooks/Cole, San Francisco, Oxford
- OVANDO, M. N. (1994): Constructive Feedback: A Key to Successful Teaching and Learning, in: International Journal of Educational Management, Vol. 8, Nr. 6, S. 19-22

P

- PAPMEHL, A. (1990): Personal-Controlling, Sauer, Heidelberg
- PAPMEHL, A. (1999): Personal-Controlling, 2. überarbeitete und erweiterte Auflage, Sauer, Heidelberg
- PAWLOWSKY, P./BÄUMER, J. (1996): Betriebliche Weiterbildung: Management von Qualifikation und Wissen, Beck, München
- PAWLOWSKY, P./BÄUMER, J. (1997): Endbericht für die Deutsche Forschungsgemeinschaft 04/97 (Teil I): Betriebliche Weiterbildung in deutschen Unternehmen, unveröffentlichtes Skript
- PETERSEN, T. (2000): Weiterbildungs-Controlling, in: WISU, Nr. 11, S. 1477-1479
- PHILLIPS, J. J. (1996): ROI: The search for best practice, in: Training and Development Journal, Vol. 2, S. 42-47
- PHILLIPS, J. J. (1997): Return of Investment in training and performance improvement programs, Gulf, Houston, Texas
- PHILLIPS, J. J. (2000): Der finanzielle Erfolg von Weiterbildung ist messbar, in: management & training, Nr. 2, S. 10-14
- PLANT, R. A./RYAN, R. J. (1994): Who is evaluating training?, in: Journal of European Industrial Training, Vol. 18, Nr. 5, S. 27-30

R

- RANK, B. (1996): „Was ist ein wirklich gutes Seminar?“ Bildungscontrolling als Transfersicherung am Beispiel des genossenschaftlichen Führungsseminars, in: Rank, B./Wakenhut, R.: Bildungscontrolling: Erfolg in der Führungskräfteentwicklung – Expertentagung, Hampp, München und Mering, S. 89-109
- RANK, B./WAKENHUT, R. (1996): Bildungscontrolling: Erfolg in der Führungskräfteentwicklung – Expertentagung, Hampp, München und Mering
- RANK, B./WAKENHUT, R. (Hrsg.) (1998): Sicherung des Praxistransfers im Führungskräftetraining, Hampp, München und Mering
- RANK, B./WAKENHUT, R. (1998): Ein Bedingungsmodell des Praxistransfers, in: Rank, B. Wakenhut, R. (Hrsg.): Sicherung des Praxistransfers im Führungskräftetraining, Hampp, München und Mering, S. 11-29
- REGNET, E. (1999): Kommunikation als Führungsaufgabe, in: Rosenstiel von, L./Regnet, E./Domsch, M. E. (Hrsg.): Führung von Mitarbeitern: Handbuch für erfolgreiches Personalmanagement, 4. überarbeitete und erweiterte Auflage, Schäffer Poeschel, Stuttgart, S. 217-226
- REVANS, R. W. (1980): Action Learning – New techniques for management, Blond & Briggs, London
- RIEDEL, M. (1992): Evaluationsmanagement betrieblicher Weiterbildung – am Beispiel der Fachausbildung für Zeitoffiziere, Hampp, München und Mering
- RIEKHOF, H.-C. (Hrsg.) (1992): Strategien der Personalentwicklung, 3. erweiterte Auflage, Gabler, Wiesbaden
- ROHRMANN, B. (1978): Empirische Studien zur Entwicklung von Antwortskalen für die sozialwissenschaftliche Forschung, in: Zeitschrift für Sozialpsychologie, Nr. 9, S. 222-245
- ROSENSTIEL VON, L. (1999): Grundlagen der Führung, in: Rosenstiel von, L./Regnet, E./Domsch, M. E. (Hrsg.): Führung von Mitarbeitern: Handbuch für erfolgreiches Personalmanagement, 4. überarbeitete und erweiterte Auflage, Schäffer Poeschel, Stuttgart, S. 3-24
- ROSENSTIEL VON, L. /REGNET, E./DOMSCH, M. E. (Hrsg.) (1999): Führung von Mitarbeitern, 4. überarbeitete und erweiterte Auflage, Schäffer Poeschel, Stuttgart

RUSCHEL, A. (1995): Die Transferproblematik bei der Erfolgskontrolle betrieblicher Weiterbildung, in: Landsberg von, G./Weiss, R. (Hrsg.): Bildungs-Controlling, 2. überarbeitete Auflage, Schäffer Poeschel, Stuttgart, S. 297-322

RUSSEL, J. S./WEXLEY, K. N./HUNTER, J. E. (1984): Questioning the effectiveness of behavior modeling training in an industrial setting, in: Personnel Psychology, Vol. 37, S. 465-481

S

SAAMAN, W./ZUNFT, S. (1997): Bildungsqualität auf dem Prüfstand: Mehr als nur Erfolge von Trainings messen, in: Gablers Magazin, Nr. 8, S. 30-32

SAARI, L. M./JOHNSON, T. R./McLAUGHLIN, S. D./ZIMMERLE, D. M. (1988): A survey of management training and education practices in US companies, in: Personnel Psychology, Vol. 41, S. 731-743

SACKMANN, S./ELBE, M. (2000): Tendenzen und Ergebnisse empirischer Personalforschung der 90er Jahre in West-Deutschland, in: Zeitschrift für Personalforschung, 14. Jg., Heft 2, S. 131-157

SALINGER, R. D./DEMING, B. S. (1982): Practical strategies for evaluating training, in: Training and Development Journal, Vol. 8, S. 20-28

SATTELBERGER T. (1991): Die lernende Organisation, Konzepte für eine neue Qualität der Unternehmensentwicklung, Gabler, Wiesbaden

SCHINDLER, K. (1979): Wirkung und Erfolg der Weiterbildung: zu Fragen der Effizienzmessung, Beiträge zur Gesellschafts- und Bildungspolitik des Instituts der deutschen Wirtschaft, Heft 37, Köln

SCHMIDT, B./HOGREVE, H. (1994): Erhebung zur beruflichen Weiterbildung in Unternehmen im Rahmen des EG-Aktionsprogramms FORCE; Methodik und erste Ergebnisse der Vorerhebung für das Jahr 1993, in: Wirtschaft und Statistik, Nr. 4, S. 247-258

SCHOLZ, C./ZENTES, J. (Hrsg.) (1998): Strategisches Euro-Management, Band 2, Schäffer Poeschel, Stuttgart,

SCHULER, H. (Hrsg.) (1993): Lehrbuch Organisationspsychologie, 1. Auflage, Huber, Bern

SCHULTE, C. (1995): Kennzahlengestütztes Weiterbildungs-Controlling als Voraussetzung für den Weiterbildungserfolg, in: Landsberg von, G./Weiss, R. (Hrsg.): Bildungs-Controlling, 2. überarbeitete Auflage, Schäffer Poeschel, Stuttgart, S. 265-281

- SCHWERTFEGER, B. (2001): Sparen Unternehmen am falschen Ende?, in: management & training, Nr. 11, S. 14-15
- SCHWUCHOW, K./GUTMANN, J. (Hrsg.) (1997): Weiterbildung Jahrbuch 1997/98, Verlagsguppe Handelsblatt, Düsseldorf
- SCHWUCHOW, K./GUTMANN, J. (Hrsg.) (1998): Weiterbildung Jahrbuch 1998/99, Verlagsguppe Handelsblatt, Düsseldorf
- SCHWUCHOW, K. (2000): Intranet ist das Weiterbildungsmedium der Zukunft, in: Personalwirtschaft, Nr. 6, S. 68-72
- SCRIVEN, M. (1972): Die Methodologie der Evaluation, in: Wulf, C. (Hrsg.): Evaluation, Piper, München, S. 60-91
- SEUSING, B./BÖTEL, C. (1999): Bildungscontrolling – Umsetzungsbeispiele aus der betrieblichen Praxis, in: Beicht, U./Krekel, E. M.: Bildungscontrolling – ein Konzept zur Optimierung der betrieblichen Weiterbildung, Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 233, Bundesinstitut für Berufsbildung, Bertelsmann, Bielefeld, S. 55-77
- SONNTAG, K. (1987): Evaluation in der Berufsbildungsforschung im Beziehungsgefüge unterschiedlicher Interessen, in: Will, H./Winteler, A./Krapp, A.: Evaluation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung: Konzepte und Strategien, Sauer, Heidelberg, S. 61-74
- SPECKBACHER, G./BISCHOF, J (2000). Die Balanced Scorecard als innovatives Managementsystem: Konzeptionelle Grundlagen und Stand der Anwendung in deutschen Unternehmen, in: Die Betriebswirtschaft, Vol. 60, Nr. 6, S. 795-810
- SPÖHRING, W. (1989): Qualitative Sozialforschung, B.G. Teubner, Stuttgart
- STAHL, T. (1995): Selbstevaluation – Ein Königsweg zur Qualitätssicherung in der Weiterbildung?, in: Feuchthofen, J. E./Severing, E. (Hrsg.): Qualitätsmanagement und Qualitätssicherung in der Weiterbildung, Luchterhand, Neuwied, Kriftel, Berlin, S. 88-100
- STAUDT, E. (2000): Der Weiterbildungsmythos zerbricht, in: Personalwirtschaft, Nr. 5, S. 43-45
- STIEFEL, R. T. (1974): Grundfragen der Evaluierung in der Management-Schulung, RKW, Frankfurt/Main
- STIEFEL, R. T. (1976): Grundbegriffe der Evaluierung in der betrieblichen Bildungsarbeit, in: Zeitschrift für Arbeitswissenschaft, Band 2, S. 106-108
- STIEFEL, R. T. (1991): Die erfundene Wirklichkeit schadet dem Unternehmen, in: Personalwirtschaft, Nr. 4, S. 58

- STUFFLEBEAM, D. L. (1972): Evaluation als Entscheidungshilfe, in: Wulf, C. (Hrsg.): Evaluation, Piper, München, S. 113-145
- SVOBODA, M./HOSTER, D. (2000): Die Deutsche Bank Universität: Motor des Wandels, in: Welge, M. K./Häring, K./Voss, A.: Management Development: Praxis, Trends und Perspektiven, Schäffer Poeschel, Stuttgart, S. 175-192

T

- TEICHGRÄBER, R. (1987): Handlungsorientierte Evaluation eines Kommunikationstrainings in der beruflichen Bildung, in: Will, H./Winteler, A./Krapp, A.: Evaluation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung: Konzepte und Strategien, Sauer, Heidelberg, S. 147-168
- TERGAN, S.-O. (2001): Ansätze zur Evaluation der Qualität von Lernsoftware, in: Personalführung, Nr. 2, S. 50-62
- THIERAU, H. (1991): Analyse und empirische Überprüfung wissenschaftlicher Evaluationskonzepte in der betrieblichen Weiterbildung – dargestellt am Beispiel der Schulung von Führungskräften in der betrieblichen Weiterbildung, Dissertation, Bochum
- THOM, N./BLUNCK, T. (1995): Strategisches Weiterbildungscontrolling, in: Landsberg von, G./Weiss, R. (Hrsg.): Bildungs-Controlling, 2. überarbeitete Auflage, Schäffer Poeschel, Stuttgart, S. 35-46

U

- ULLRICH, S. (1995): Transfer in Management-Trainings – Eine summative Evaluationsstudie zur Überprüfung eines transferunterstützenden Instruments, Deutscher Universitätsverlag, Wiesbaden
- ULBRICH, M. (1999): Transferprozess-Management in der betrieblichen Weiterbildung: Erste Ergebnisse einer Untersuchung in Industrie und Dienstleistung, in: Wittwer, W. (Hrsg.): Transfersicherung in der beruflichen Weiterbildung: empirische Befunde – Konzepte – Transferinstrumente, Lang, Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Wien, S. 39-83

V

- VOSS, A./HÄRING, K./WELGE, M. K.: (2000): Der Wettlauf mit dem Wandel, in: Welge, M. K./Häring, K./Voss, A. (Hrsg.): Management Development: Praxis, Trends und Perspektiven, Schäffer Poeschel, Stuttgart, S. 3-23

W

- WAGNER, P. (1996): Vom Lerntransfer zum Bildungscontrolling, in: Personalwirtschaft, Nr. 9, S. 30-33
- WAKENHUT, R. (1996): Bildungscontrolling im Führungskräfte-Training, in: Rank, B./Wakenhut, R. (Hrsg.): Bildungscontrolling. Erfolg in der Führungskräfteentwicklung, Hampp, München und Mering, S. 1-23
- WARR, P. B./BIRD, M. W./RACKHAM, N. (1970): Evaluation of management training, Gower, London
- WATTENHOFER, H. (1996): Betriebliches Bildungscontrolling in der Praxis, in: GdWZ, Vol. 7, Nr. 2, S. 97-99
- WEIDMÜLLER VON, W./RIEKHOF, H.-C. (Hrsg.) (1997): Strategien der Personalentwicklung, 4. völlig überarbeitete Auflage, Gabler, Wiesbaden
- WEISS, C. H. (1974): Evaluierungsforschung: Methoden zur Einschätzung von sozialen Reformprogrammen, Westdeutscher Verlag, Opladen
- WEIB, R. (1990): Die 26-Mrd.-Investition – Kosten und Strukturen betrieblicher Weiterbildung, Deutscher Institutsverlag, Köln
- WEIB, R. (1994a): Investitionen der Wirtschaft 36,5 Mrd. DM, in: GdWZ, Vol. 5, Nr. 4, S. 177-179
- WEIB, R. (1994b): Elemente eines Bildungscontrolling in: Ischebeck, W. /Schusser, W. H./Söhngen, B./Weiß R. (Hrsg.): Qualität und Effizienz betrieblicher Bildungsarbeit Band 16, Deutscher Institutsverlag, Köln, S. 28-49
- WEIB, R. (1994c): Betriebliche Weiterbildung, Ergebnisse der Weiterbildungserhebung der Wirtschaft, Institut der deutschen Wirtschaft (Hrsg.), Band 21, Köln
- WEIB, R. (1995): Betriebliche Weiterbildung im Leistungs- und Kostenvergleich, in: Landsberg von, G. /Weiss, R. (Hrsg.): Bildungs-Controlling, 2. überarbeitete Auflage, Schäffer Poeschel, Stuttgart, S. 163-177

- WEIß, R. (1996): Arten, Strukturen und Entwicklungen der Weiterbildungskosten, in: Münch, J. (Hrsg.): Ökonomie betrieblicher Bildungsarbeit. Qualität – Kosten – Evaluation – Finanzierung, Erich Schmidt, Berlin, S. 138-158
- WEIß, R. (1997): Methoden und Faktoren der Erfolgsmessung in der betrieblichen Weiterbildung, in: GdWZ 8/3, S. 104-108
- WELGE, M. K./HÄRING, K./VOSS, A. (Hrsg.) (2000): Management Development: Praxis, Trends und Perspektiven, Schäffer Poeschel, Stuttgart
- WERNER, H. (2000): Die Balanced Scorecard: Hintergründe, Ziele und kritische Würdigung, in: WiSt, Heft 8, August 2000, S. 455-457
- WEST, P. (1994): The concept of the learning organization, in: Journal of European Industrial Training, Vol. 18, Nr. 1, S. 15-21
- WEXLEY, K. N./LATHAM, G. P. (1991): Developing and training human resources in organization, 2. Auflage, Harper Collins, New York
- WILKENING, O. S. (1986): Bildungs-Controlling, in: Personalwirtschaft, Nr. 11, S. 453-459
- WILKENING, O. S. (1992): Bildungs-Controlling. Instrumente zur Erfolgssteuerung der Personalentwicklung, in: Riekhof, H.-C. (Hrsg.): Strategien der Personalentwicklung, 3. erweiterte Auflage, Gabler, Wiesbaden, S. 423-451
- WILKENING, O. S. (1997): Bildungs-Controlling – Erfolgssteuerungssystem für Personalentwicklungsinvestition?, in: Weidmüller von, W./Riekhof, H.-C. (Hrsg.): Strategien der Personalentwicklung, 4. völlig überarbeitete Auflage, Gabler, Wiesbaden, S. 253-280
- WILL, H./BLICKHAN, C. (1987): Evaluation als Intervention, in: Will, H./Winteler, A./Krapp, A.: Evaluation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung: Konzepte und Strategien, Sauer, Heidelberg, S. 43-59
- WILL, H./WINTELER, A./KRAPP, A. (1987): Evaluation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung: Konzepte und Strategien, Sauer, Heidelberg
- WILL, H./WINTELER, A./KRAPP, A. (1987): Von der Erfolgskontrolle zur Evaluation, in: Will, H./Winteler, A./Krapp, A.: Evaluation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung: Konzepte und Strategien, Sauer, Heidelberg, S. 11-42
- WITTE, E. (1962): Immaterielle Investitionen, in: Rationalisierung, Nr. 13, S. 237-238
- WITTE, E./KALLMANN, G./SACHS, G. (1981): Führungskräfte der Wirtschaft – eine empirische Analyse ihrer Situation und ihrer Erwartungen, Poeschel, Stuttgart

- WITTKUHN, K. D. (1997): Improving Performance (Teil 2), in: Personalwirtschaft, 4, S. 28-30
- WITTMANN, A. (1997): Determinanten der Weiterbildungsteilnahme und des Weiterbildungserfolgs bei Führungsnachwuchskräften, Hampp, München und Mering
- WITTWER, W. (Hrsg.) (1999): Transfersicherung in der beruflichen Weiterbildung: empirische Befunde – Konzepte – Transferinstrumente, Lang, Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Wien
- WITZEL, A. (1985): Das problemzentrierte Interview, in: Jüttemann, G. (Hrsg.): Qualitative Forschung in der Psychologie: Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder, Beltz, Weinheim, Basel, S. 227-255
- WÖHE, G. (1986): Einführung in die Allgemeine Betriebswirtschaftslehre, 16. Auflage, Vahlen, München
- WOTTAWA, H. (1996): Evaluationsforschung bei Weiterbildungsveranstaltungen – Wirksamkeit von Trainingsmaßnahmen, in: GdWZ, Vol. 7, Nr. 1, S. 4-9
- WOTTAWA, H./THERAU, H. (1998): Lehrbuch Evaluation, 2. vollständig überarbeitete Auflage, Huber, Bern, Göttingen, Toronto, Seattle
- WULF, C. (Hrsg.) (1972): Evaluation, Piper, München
- WULF, C. (1972): Curriculumevaluation, in: Wulf, C. (Hrsg.): Evaluation, Piper, München, S. 15-37
- WUNDERER, R. (2000): Entwicklungstendenzen im Personal-Controlling und der Wertschöpfungsmessung, in: Personal, Nr. 6, S. 298-304
- WUNDERER, R./DICK, P. (2000): Ein Blick in die Zukunft des Personalmanagements, in: Personalwirtschaft, Nr. 8, S. 31-37
- WUNDERER, R./JARITZ, A. (1999a): Evaluation der Wertschöpfung im Personalmanagement, in: Personalwirtschaft, Nr. 8, S. 47-52
- WUNDERER, R./JARITZ, A. (1999b): Unternehmerisches Personal-Controlling – Evaluation der Wertschöpfung im Personalmanagement, Luchterhand, Neuwied
- WUNDERER, R./SAILER, M. (1987): Personal-Controlling. Eine vernachlässigte Aufgabe des Unternehmenscontrolling, in: Personalwirtschaft, Nr. 8, S. 321-327
- WUNDERER, R./SCHLAGENHAUFER, P. (1994): Personalcontrolling. Funktion – Instrumente – Praxisbeispiele, Schäffer Poeschel, Stuttgart

Z

- ZINTEL, A. E. (1996): Weiterbildungserfolge messbar machen, in: wirtschaft & weiterbildung, Nr. 2, S. 60-62
- ZÜLL, C./MOHLER, P. PH. (Hrsg.) (1992): Textanalyse: Anwendungen der computerunterstützten Inhaltsanalyse – Beiträge zur 1. TextPACK-Anwenderkonferenz, Westdeutscher Verlag, Opladen
- ZUSCHLAG, B. (1987): Widerstände gegen Evaluationsmaßnahmen, in: Will, H./Winteler, A./Krapp, A.: Evaluation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung, Sauer, Heidelberg, S. 75-88

Anhang:

Fragebogen zur empirischen Untersuchung

Fragebogen zur Evaluation von Führungskräfte- weiterbildung in der Praxis

Angaben zum Interviewpartner

Name: _____ Funktion: _____

Abteilung: _____ Ausbildung: _____

Firma: _____ Branche: _____

Anzahl der Mitarbeiter im Unternehmen: _____

Hinweise zum Ausfüllen des Fragebogens

1. Der vorliegende Fragebogen ist Bestandteil einer wissenschaftlichen Untersuchung des USW in Zusammenarbeit mit der Universität Augsburg zum Thema **Evaluation von Führungskräfteweiterbildung in der Praxis**. Dabei stehen die eingesetzten Evaluationsinstrumente im Mittelpunkt des Interesses. Die Beantwortung des Fragebogens dauert ca. **20 Minuten** und hilft, das anschließende persönliche Gespräch auf die wichtigsten Punkte zu fokussieren. Bitte beantworten Sie die Fragen, ohne weitere Nachforschungen anzu-stellen. Gefragt ist jeweils Ihre **persönliche Einschätzung** zu den genannten Punkten. Sie finden zu zahlreichen Fragen eine Fünferskala, bei denen die Werte verbal umschrieben sind. Kreuzen Sie bitte jeweils den zutreffenden Wert an.

Beispiel: Wie wichtig ist für Sie die Evaluation von Weiterbildungsmaßnahmen?

Antwort: Wichtig, aber nicht sehr wichtig.

vollkommen					sehr
unwichtig					wichtig
☐	☐	☐	☒	☐	☐

2. Das Feld der Evaluation ist weitläufig und läßt mehrere Interpretationsmöglichkeiten zu, daher sind neben Ihrer Einschätzung auf den Skalen vor allem **zusätzliche Erläuterungen** interessant. Bitte vermerken Sie zu den jeweiligen Fragen Ihnen relevant erscheinende Stichpunkte, die im Rahmen des persönlichen Gesprächs detaillierter diskutiert werden können.
3. Ihre Angaben werden **anonym** ausgewertet. Kein Dritter erhält Einblick in die Fragebögen. Die erhobenen Daten dienen ausschließlich wissenschaftlichen Zwecken.

Vielen Dank für Ihre Unterstützung!

Hinweise zur Evaluation

Unter **Evaluation, Erfolgsermittlung** oder **Erfolgskontrolle** von Weiterbildungsmaßnahmen wird in diesem Zusammenhang die **systematische Sammlung von Informationen** verstanden, die dazu dienen, **eine Weiterbildungsmaßnahme hinsichtlich ihrer Auswirkungen** sowohl auf die **Teilnehmer** als auch auf das **Unternehmen** in Abgleich mit vorher festgelegten Zielen **zu bewerten**.

Grundlage dieser Studie ist ein Evaluationsmodell, das folgende vier Stufen der Erfolgskontrolle **nach** Beendigung einer Maßnahme unterscheidet:

1. Stufe: **Zufriedenheit** der Teilnehmer mit der Maßnahme
2. Stufe: **Lernerfolg** der Teilnehmer, d.h. hat der Teilnehmer neues Wissen oder neue Fähigkeiten erlernt?
3. Stufe: **Transfererfolg**, d.h. wendet der Teilnehmer das neu erlangte Wissen oder Verhalten am Arbeitsplatz an?
4. Stufe: **Unternehmenserfolg**, d.h. läßt sich eine Steigerung der Produktivität der Unternehmenseinheit, in der der Teilnehmer tätig ist, feststellen?

Bitte beachten Sie, dass sich sämtliche Fragen allein auf den Bereich der Führungskräfteweiterbildung beziehen.

Allgemeine Fragen zur Evaluation

1. Wird von Ihrer Geschäftsleitung eine Evaluation der Führungskräfteweiterbildung gefordert?

Ja ☐ Nein ☐

Erläuterungen:

.....

2. Gibt es in Ihrem Unternehmen einen Teilbereich oder eine Abteilung, die für die Evaluation von Weiterbildungsmaßnahmen zuständig ist, z.B. eine Abteilung „Bildungscontrolling“?

Ja ☐ Nein ☐

Falls ja, wieviele Personen sind dort beschäftigt?

ca. Personen

Erläuterungen:

.....

3. Gibt es in Ihrem Unternehmen ein gesondertes Budget für die Evaluation von Führungskräfteweiterbildung?

Ja ☐ Nein ☐

Falls ja, wie hoch ist dieses Budget?

jährlich ca. DM

Erläuterungen:

.....

4. Werden in Ihrem Unternehmen die Weiterbildungskosten systematisch erfasst?

trifft
überhaupt
nicht zu

trifft
voll
zu

Kostenerfassung

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Erläuterungen:

.....

5. In welcher Form haben Sie sich bislang mit Evaluation beschäftigt?

	überhaupt nicht				sehr intensiv
Lektüre von Büchern und Zeitschriften	☐	☐	☐	☐	☐
Besuch von Seminaren und Fachkongressen	☐	☐	☐	☐	☐
Diskussionen mit Kollegen und Experten	☐	☐	☐	☐	☐
Projekte im Unternehmen	☐	☐	☐	☐	☐
Unterstützung von wissenschaftlichen Arbeiten	☐	☐	☐	☐	☐
Sonstige:	☐	☐	☐	☐	☐

Erläuterungen:

.....

.....

.....

6. Welche Zielsetzungen verfolgt die Evaluation von Weiterbildungsmaßnahmen in Ihrem Hause?

	trifft überhaupt nicht zu				trifft voll zu
Qualitätssicherung	☐	☐	☐	☐	☐
Optimierung der Maßnahme	☐	☐	☐	☐	☐
Entscheidung zur Fortsetzung	☐	☐	☐	☐	☐
Verstärkung des Lerneffekts	☐	☐	☐	☐	☐
Bewertung des Nutzens	☐	☐	☐	☐	☐
Dokumentation der Maßnahme	☐	☐	☐	☐	☐
Kontrolle des Teilnehmer	☐	☐	☐	☐	☐
Imagestärkung der Personalentwicklung	☐	☐	☐	☐	☐
Sonstige:	☐	☐	☐	☐	☐

Erläuterungen:

.....

.....

.....

.....

7. In welchen Phasen einer Maßnahme ist für Sie eine Evaluation wichtig?

	vollkommen unwichtig			sehr wichtig		
Bedarfsanalyse	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Konzeptionsphase	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Vorbereitungsphase	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Durchführungsphase	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Transferphase	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Warum?:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Stufe 1 der Evaluation: Zufriedenheit Wie zufrieden sind die Teilnehmer mit einer Maßnahme?	
8. Wie wichtig ist für Sie eine Überprüfung der Zufriedenheit der Teilnehmer nach einer Weiterbildungsmaßnahme?	
Bedeutung der Zufriedenheitsevaluation	vollkommen unwichtig sehr wichtig ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
Erläuterungen:	
9. Ermitteln Sie die Zufriedenheit der Teilnehmer nach einer Maßnahme? Ja ☐ Nein ☐	
Falls ja ▼ 10. Mit welchen Instrumenten ermitteln Sie die Zufriedenheit der Teilnehmer?	Falls nein ▼ 11. Welche Gründe sprechen gegen eine Evaluation der Zufriedenheit?
trifft überhaupt nicht zu trifft voll zu	trifft überhaupt nicht zu trifft voll zu
Teilnehmerfragebogen	geringe Personalressourcen
mündliche Befragung der Teilnehmer	fehlende Methodenkenntnis
Beobachtung der Teilnehmer während der Maßnahme	geringe Aussagekraft
Befragung der Trainer/Referenten	interne Widerstände (z.B. vom Betriebsrat)
Gruppenabschlussdiskussion	Budgetkürzung bei schlechter Bewertung
Seminarberichte der Teilnehmer	negative Reaktion der Teilnehmer
Sonstige:	Sonstige:
Erläuterungen:	Erläuterungen:

Stufe 2 der Evaluation: Lernerfolg
Haben die Teilnehmer neues Wissen bzw. neue Fähigkeiten erlernt?

12. Wie wichtig ist für Sie eine Überprüfung des Lernerfolgs der Teilnehmer?

vollkommen
unwichtig ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ sehr
wichtig

Bedeutung der Lernerfolgevaluation ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Erläuterungen:

.....

13. Ermitteln Sie den Lernerfolg der Teilnehmer?

Ja ☐Nein ☐

<u>Falls ja</u> ▼ 14. Wie ermitteln Sie den Lernerfolg der Teilnehmer?	<u>Falls nein</u> ▼ 15. Welche Gründe sprechen gegen eine Evaluation des Lernerfolgs?
trifft überhaupt nicht zu trifft voll zu	trifft überhaupt nicht zu trifft voll zu
Selbstausskunft der Teilnehmer mit Fragebogen	geringe Personalressourcen
Interview mit den Teilnehmern	Kosten
Wissenstest	Zeitaufwand
Rollenspiel	geringe Aussagekraft
Selbstbeobachtung/ Fremdbeobachtung	fehlende Methodenkenntnis
Befragung der Trainer/Referenten	Budgetkürzung bei schlechten Ergebnissen
Befragung der Vorgesetzten	interne Widerstände (z.B. vom Betriebsrat)
Seminarberichte der Teilnehmer	fehlende Unterstützung durch Geschäftsleitung
Projektarbeiten/ Fallstudie	fehlende Unterstützung durch Vorgesetzte der Teilnehmer
Planspiel	negative Reaktion der Teilnehmer
Sonstige:	Sonstige:
.....	
Erläuterungen:	Erläuterungen:
.....	
.....	

Stufe 3 der Evaluation: Transfererfolg
Wenden die Teilnehmer neues Wissen an bzw. zeigen sie verändertes Verhalten am Arbeitsplatz?

16. Wie wichtig ist für Sie eine Ermittlung des Transfererfolgs?

vollkommen
unwichtig sehr
wichtig

Bedeutung der Transfererfolgevaluation ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Erläuterungen:

17. Ermitteln Sie den Transfererfolg?

Ja ☐

Nein ☐

Falls ja ▼ 18. Wie ermitteln Sie den Transfererfolg der Teilnehmer?	Falls nein ▼ 19. Welche Gründe sprechen gegen eine Evaluation des Transfererfolgs?
trifft überhaupt nicht zu trifft voll zu	trifft überhaupt nicht zu trifft voll zu
Selbstausskunft der Teilnehmer mit Fragebogen	Zeitaufwand
Interview mit den Teilnehmern	Kosten
Beobachtung der Teilnehmer am Arbeitsplatz	geringe Personalressourcen
Befragung der Vorgesetzten der Teilnehmer	fehlende Methoden-kenntnis
Befragung der Mitarbeiter der Teilnehmer	Budgetkürzung bei schlechten Ergebnissen
Befragung der Kunden der Teilnehmer	interne Widerstände (z.B. vom Betriebsrat)
Vergleich mit einer Kontrollgruppe, die keine Maßnahme beschulte	fehlende Unterstützung durch Vorgesetzte der Teilnehmer
Projektarbeiten	fehlende Unterstützung durch Geschäftsleitung
Follow-up-Veranstaltung	negative Reaktion der Teilnehmer
Maßnahmenkatalog/ Aktionspläne	Zurechenbarkeit der Veränderung
Sonstige:	Sonstige:
Erläuterungen:	Erläuterungen:

Stufe 4 der Evaluation: Unternehmenserfolg Hat die Maßnahme einen Mehrwert für das Unternehmen geschaffen?																											
20. Wie wichtig ist für Sie festzustellen, ob die Maßnahme einen Mehrwert für das Unternehmen geschaffen hat? Bedeutung der Unternehmenserfolgevaluation Erläuterungen: vollkommen unwichtig ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ sehr wichtig																											
21. Ermitteln Sie den Beitrag einer Maßnahme zum Unternehmenserfolg? Ja ☐ Nein ☐ <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 50%; padding: 5px;"> Falls ja ▼ 22. Wie ermitteln Sie den Unternehmenserfolgsbeitrag? </th> <th style="width: 50%; padding: 5px;"> Falls nein ▼ 23. Welche Gründe sprechen gegen eine Evaluation des Unternehmenserfolgs? </th> </tr> <tr> <th style="text-align: center; font-size: small;"> trifft überhaupt nicht zu </th> <th style="text-align: center; font-size: small;"> trifft voll zu </th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="padding: 5px;">Selbstausskunft der Teilnehmer mit Fragebogen</td> <td style="text-align: center; padding: 5px;">☐ ☐ ☐ ☐ ☐</td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">Interview mit den Teilnehmern</td> <td style="text-align: center; padding: 5px;">☐ ☐ ☐ ☐ ☐</td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">Beobachtung der Teilnehmer am Arbeitsplatz</td> <td style="text-align: center; padding: 5px;">☐ ☐ ☐ ☐ ☐</td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">Befragung der Vorgesetzten der Teilnehmer</td> <td style="text-align: center; padding: 5px;">☐ ☐ ☐ ☐ ☐</td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">Befragung der Mitarbeiter der Teilnehmer</td> <td style="text-align: center; padding: 5px;">☐ ☐ ☐ ☐ ☐</td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">Vergleich mit einer Kontrollgruppe, die keine Maßnahme beschulte</td> <td style="text-align: center; padding: 5px;">☐ ☐ ☐ ☐ ☐</td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">Ermittlung von Kennzahlen (z.B. ROI)</td> <td style="text-align: center; padding: 5px;">☐ ☐ ☐ ☐ ☐</td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">Ermittlung von Fluktuationsraten</td> <td style="text-align: center; padding: 5px;">☐ ☐ ☐ ☐ ☐</td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">Prognosen/Schätzungen</td> <td style="text-align: center; padding: 5px;">☐ ☐ ☐ ☐ ☐</td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">Sonstige:</td> <td style="text-align: center; padding: 5px;">☐ ☐ ☐ ☐ ☐</td> </tr> <tr> <td style="padding: 10px;">Erläuterungen:</td> <td style="padding: 10px;">Erläuterungen:</td> </tr> </tbody> </table>		Falls ja ▼ 22. Wie ermitteln Sie den Unternehmenserfolgsbeitrag?	Falls nein ▼ 23. Welche Gründe sprechen gegen eine Evaluation des Unternehmenserfolgs?	trifft überhaupt nicht zu	trifft voll zu	Selbstausskunft der Teilnehmer mit Fragebogen	☐ ☐ ☐ ☐ ☐	Interview mit den Teilnehmern	☐ ☐ ☐ ☐ ☐	Beobachtung der Teilnehmer am Arbeitsplatz	☐ ☐ ☐ ☐ ☐	Befragung der Vorgesetzten der Teilnehmer	☐ ☐ ☐ ☐ ☐	Befragung der Mitarbeiter der Teilnehmer	☐ ☐ ☐ ☐ ☐	Vergleich mit einer Kontrollgruppe, die keine Maßnahme beschulte	☐ ☐ ☐ ☐ ☐	Ermittlung von Kennzahlen (z.B. ROI)	☐ ☐ ☐ ☐ ☐	Ermittlung von Fluktuationsraten	☐ ☐ ☐ ☐ ☐	Prognosen/Schätzungen	☐ ☐ ☐ ☐ ☐	Sonstige:	☐ ☐ ☐ ☐ ☐	Erläuterungen:	Erläuterungen:
Falls ja ▼ 22. Wie ermitteln Sie den Unternehmenserfolgsbeitrag?	Falls nein ▼ 23. Welche Gründe sprechen gegen eine Evaluation des Unternehmenserfolgs?																										
trifft überhaupt nicht zu	trifft voll zu																										
Selbstausskunft der Teilnehmer mit Fragebogen	☐ ☐ ☐ ☐ ☐																										
Interview mit den Teilnehmern	☐ ☐ ☐ ☐ ☐																										
Beobachtung der Teilnehmer am Arbeitsplatz	☐ ☐ ☐ ☐ ☐																										
Befragung der Vorgesetzten der Teilnehmer	☐ ☐ ☐ ☐ ☐																										
Befragung der Mitarbeiter der Teilnehmer	☐ ☐ ☐ ☐ ☐																										
Vergleich mit einer Kontrollgruppe, die keine Maßnahme beschulte	☐ ☐ ☐ ☐ ☐																										
Ermittlung von Kennzahlen (z.B. ROI)	☐ ☐ ☐ ☐ ☐																										
Ermittlung von Fluktuationsraten	☐ ☐ ☐ ☐ ☐																										
Prognosen/Schätzungen	☐ ☐ ☐ ☐ ☐																										
Sonstige:	☐ ☐ ☐ ☐ ☐																										
Erläuterungen:	Erläuterungen:																										

Der Deutsche Universitäts-Verlag

Ein Unternehmen der Fachverlagsgruppe BertelsmannSpringer

Der Deutsche Universitäts-Verlag wurde 1968 gegründet und 1988 durch die Wissenschaftsverlage Dr. Th. Gabler Verlag, Verlag Vieweg und Westdeutscher Verlag aktiviert. Der DUV bietet hervorragenden jüngeren Wissenschaftlern ein Forum, die Ergebnisse ihrer Arbeit der interessierten Fachöffentlichkeit vorzustellen. Das Programm steht vor allem solchen Arbeiten offen, deren Qualität durch eine sehr gute Note ausgewiesen ist. Jedes Manuskript wird vom Verlag zusätzlich auf seine Vermarktungschancen hin überprüft.

Durch die umfassenden Vertriebs- und Marketingaktivitäten, die in enger Kooperation mit den Schwesterverlagen Gabler, Vieweg und Westdeutscher Verlag erfolgen, erreichen wir die breite Information aller Fachinstitute, -bibliotheken, -zeitschriften und den interessierten Praktiker. Den Autoren bieten wir dabei günstige Konditionen, die jeweils individuell vertraglich vereinbart werden.

Der DUV publiziert ein wissenschaftliches Monographienprogramm in den Fachdisziplinen

Informatik	Psychologie
Kognitionswissenschaft	Sozialwissenschaft
Kommunikationswissenschaft	Sprachwissenschaft
Kulturwissenschaft	Wirtschaftswissenschaft
Literaturwissenschaft	

www.duv.de

Änderungen vorbehalten.

Deutscher Universitäts-Verlag
Abraham-Lincoln-Str. 46
65189 Wiesbaden

